

Hans-Georg Ziebertz

## Motivation und Interesse.

### *Lernförderung am Beispiel ökologischen Lernens*

Es gibt Lernprozesse, die nicht nur Wissen bilden und Einsicht ermöglichen, sondern auch Handeln anstoßen wollen. Die Behandlung schöpfungstheologischer Fragen kann dazu gezählt werden. Die Reflexion solcher Lernprozesse ist in unterrichtspädagogischer und -didaktischer Hinsicht auf Theorien zur Motivations- und Interessenbildung angewiesen. Dieser Beitrag stellt am Beispiel ökologischer Themen Theorien vor, die Möglichkeiten aufzeigen, wie intrinsische Motivation entsteht und gefördert werden kann. Intrinsische Motivation führt nicht nur zu anhaltender Beschäftigung mit einem Lerngegenstand, sondern verweist auf einen zentralen Teil des Selbstkonzepts eines Menschen, d.h., sie gibt zu erkennen, was einem Menschen wichtig ist. Lernprozesse, die intrinsisch motiviertes Lernen fördern, leisten somit einen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit und bieten eine hohe Gewähr, daß Lernen und Handeln näher aneinander rücken.

### 1. Wissen und Handeln

Im Hinblick auf die Praxisrelevanz von Unterrichtsinhalten gibt es *zwischen* und *innerhalb* der verschiedenen Schulfächer große Unterschiede. Manche Lerninhalte sind so abstrakt, daß sie keinen Bezug zur Lebenspraxis zu enthalten scheinen (und vielleicht auch nicht haben). Andere sind zu nennen, in denen der Wissenserwerb nur schwerlich gedacht werden kann, ohne daß damit gleichzeitig handlungsbezogene Impulse verbunden bzw. jene Impulse ausdrücklich aktiviert werden, die in der Thematik implizit enthalten sind. Dazu zählen Inhalte des Problembereichs Natur-Schöpfung-Ökologie, weil hier der Mensch in besonderer Weise als *das* Subjekt identifiziert werden kann, dessen Rolle in Geschichte und Gegenwart einer kritischen Überprüfung bedarf. Was in Fragen des Geworden-Seins und des Werdens der Schöpfung zu sagen ist, enthält zwangsläufig grundlegende Anfragen an das Handeln des Menschen.<sup>1</sup>

Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, Schülerinnen und Schüler nicht nur wissenschaftlich vertretbar mit Analysen über den Zustand der Natur und – kontrastierend – mit orientierenden Sinnkonzepten wie der christlichen Schöpfungslehre bekannt zu machen, sondern zugleich bis zu ihrer Handlungspraxis vorzustoßen, um darin jene Veränderungen praktisch werden zu lassen, die, grob gesagt, der weiteren Ausbeutung der Natur vorbeugen und Versöhnung mit ihr ermöglichen.<sup>2</sup> Verhaltensänderungen hervorbringen zu wollen, ist kein

<sup>1</sup> Aus der umfangreichen Literatur sei zur Orientierung auf das Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge (RpB) „Natur als Schöpfung“, Heft 31/1993, hingewiesen.

<sup>2</sup> Vgl. meinen Beitrag „Schöpfungstheologisches Denken – Ökologisches Handeln. Forschungsüberlegungen zur Diagnose und Diagnostik handlungsbezogenen Lernens“; in: RpB

exklusives Ziel des Religionsunterrichts (RU). Im Biologieunterricht wird beispielsweise eine kritische Behandlung der Notwendigkeit vs. Ersetzbarkeit der Kernenergie vor der handlungsrelevanten Frage stehen, was getan werden kann, um den Energieverbrauch zu senken oder zumindest nicht steigen zu lassen – was also der einzelne durch sein Handeln beitragen kann, um bestimmte Formen der Energieerzeugung überflüssig zu machen.

In der religionspädagogischen Literatur ist das Bemühen unverkennbar, unter Zuhilfenahme religiöser Naturdeutungsmuster (im allgemeinen) und christlicher Schöpfungsvorstellungen (im besonderen) ein Orientierungspotential zu entfalten, das das Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler verändern hilft und geeignet erscheint, motivationale Kraft für ein naturkooperatives Verhalten zu fördern.<sup>3</sup> Mit der Schöpfungslehre verfügt die christliche Theologie über ein Sinnkonzept, das den Menschen in eine Beziehung zum Schöpfer setzt und ihm Rechte und Pflichten im Gesamt der Schöpfung zuweist. Gerade angesichts der Gefahr der fortschreitenden Zerstörung der Natur wird zurecht versucht, die verhängnisvollen Interpretationen des Herrschaftsauftrags der Menschen zu überwinden und den Gedanken der Einheit der Schöpfung ('integrity of creation') neu zu entfalten.<sup>4</sup> Es kommt nicht von ungefähr, daß in diesem Zusammenhang ethische Argumentationen dominieren. Die Frage nach der Verantwortung des Menschen im 'oikos' impliziert die Frage nach gewünschten und erlaubten Verhaltensweisen, nach dem, was gut oder schlecht, richtig oder falsch sei. Neben der Bildung von Wissen und Einsicht soll also die christliche Schöpfungstheologie zugleich auch Maßstäbe für das Handeln bereitstellen.<sup>5</sup>

Aber wie ist dieser Vorgang im Hinblick auf die Unterrichtspraxis lerntheoretisch zu denken? Indoktrination ist als Mittel der Handlungsausrichtung in der öffentlichen Schule verboten – und sie ist weder in der Schule noch in anderen Lernzusammenhängen wünschenswert. Soll also an moralische Appelle, Paränese oder argumentatives Überzeugen gedacht werden? Bürgen solche Formen der Problementfaltung, selbst wenn sie sich auf christliche Überzeugungen berufen, hinreichend dafür, daß sie Aufmerksamkeitsprozesse von Heranwachsenden steuern und gewissermaßen implizit Handeln konstituieren?

Speziell diese Zusammenhänge bleiben oftmals unbeleuchtet und es scheint, als werde davon ausgegangen, daß manche Wissensbestände in bezug auf das

31/1993, 161-181, worin ich die Konturen einer entsprechenden Survey-Untersuchung beschreibe.

<sup>3</sup> Vgl. stellvertretend für dieses Anliegen *G. Stachel*, 'Schöpfungsglaube' und 'Bewahrung der Schöpfung'; in: *RpB* 31/1993, 38-55.

<sup>4</sup> Vgl. *A. Houtepen*, 'Integrity of Creation': naar een ecologische scheppingstheologie; in: *Tijdschrift voor Theologie* 30 (1990), 51-75; *A. Ganoczy*, Suche nach Gott auf den Wegen der Natur, Düsseldorf 1992; *J. Moltmann*, Rechte der Menschen – Rechte der Natur. Ein Interview mit Jürgen Moltmann; in: *Ev.Erz.* 43 (1991), 279-287.

<sup>5</sup> Vgl. *A. Auer*, Umweltethik, Düsseldorf 1984; *H. Kessler*, Das Stöhnen der Natur, Düsseldorf 1990.

Handeln selbstwirksam seien. So kann der Eindruck entstehen, als ob Wissen und Handeln gewissermaßen ursprünglich miteinander verbunden wären. Rock kommt beispielsweise zu der folgenden Einschätzung: „Wer im 'Credo' seinen Glauben an Gott den Schöpfer des Himmels und der Erde bekennt, kann gar nicht anders, als Eifer beim Schutz von Umwelt und Natur zu entfalten.“<sup>6</sup> Nach Rock gibt es also eine Art direkter Kausalität zwischen christlichem Glaubensbekenntnis und ökologischem Handeln. An der Wünschbarkeit dieser Kausalität sind keine Zweifel anzumelden, im Gegenteil: es wäre ein Segen für die Natur (den Menschen eingeschlossen), träfe dies zu. Stattdessen lehrt die Beobachtung derer, die sich zum christlichen Glauben bekennen, daß Eifer beim Schutz der Umwelt nicht die Regel ist. Das faktische ökologische Handeln der Christen läßt, wie das anderer Mitmenschen, oftmals zu wünschen übrig. So sehr man also wollen kann, Rocks Äußerung träfe zu, so darf doch dem nüchternen Blick nicht entgehen, daß es sich mehr um einen wünschenden Appell, als um eine Wirklichkeitsanalyse handelt. Rocks Formulierung unterstellt einen kausalen Zusammenhang zwischen einem gewünschten Idealzustand und der gegebenen empirischen Realität, der in dieser Form nicht besteht. Will man dennoch an dem von ihm formulierten Wunsch festhalten, muß weiter gefragt werden, *ob*, *wie* und unter welchen *Bedingungen* ein bestimmtes Wissen, ein bestimmter Glaube oder eine bestimmte Einsicht in Handeln übergeht.

Ein ähnlicher Sachverhalt ist in Überlegungen anzutreffen, in denen die motivierende Kraft des christlichen Ethos herausgestellt wird. So enthält beispielsweise eine differenzierte Theorie wie die „Autonome Moral“ von Auer<sup>7</sup>, pädagogisch betrachtet, hinsichtlich des Zusammenhangs von Bewußtsein und Handeln eine solche Grauzone. Jeurissen, der sich im Rahmen seiner Studie zum Einfluß religiöser Konzepte auf das Friedenshandeln mit Auers Theorie beschäftigt, entdeckt darin als entscheidende konzeptuelle Schwäche, daß im Grunde ungeklärt bleibt, wie der Zusammenhang zwischen religiöser Konzeption und faktischem Handeln beschaffen ist, d.h., wie die von ihm postulierte integrierende, kritisierende und stimulierende moralische Funktion der christlichen Religion praktisch wird.<sup>8</sup> Jeurissen folgend wird dieser zentrale Zusammenhang zwar behauptet, aber weder konzeptuell hinreichend beschrieben noch eigentlich bewiesen: „Auer treats the effect of religious beliefs on the discovery of moral norms and on moral action as distinct processes. Through this distinction, the relationship between moral norms and motivation is obscured. On the one hand, religious beliefs provide a basis for moral norms in Auer's model, but it is not clear how this process relates to moral action. On the other hand, religious beliefs motivate to moral action,

<sup>6</sup> M. Rock, Umwelterziehung im kath. Religionsunterricht. Theologische Grundlagen und neue Wege des Denkens; in: Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung (Bd.II), hrsg. von J. Calließ und J.E. Lob, Düsseldorf 1987, 300-318, hier 300.

<sup>7</sup> A. Auer, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971.

<sup>8</sup> Vgl. R. Jeurissen, Peace and Religion, Kampen/Weinheim 1993, 59ff.

but it remains unclear how this motivational process is related to the discovery of moral norms.<sup>9</sup> Nach Auer könnte demnach angenommen werden, daß der unterstellte Einfluß auf 'direkte' Weise wirksam ist. Aber daran müssen Zweifel angemeldet werden, denn es ist zu vermuten, daß es weitere Einflußfaktoren gibt, deren Gestalt und Bedeutung herauszuarbeiten ist. Damit wird Auers Ansatz nicht obsolet, sondern er bedarf der Ergänzung.

Die skizzierte Problematik zeigt sich auch in einem Beitrag von Ott, in dem er Lernwege entwirft, Ehrfurcht vor dem Leben einzuüben. Darin greift er auf die neutestamentliche Umkehrforderung zurück und erläutert: „Sie [die Umkehr] hebt darauf ab, daß der Mensch aus freien Stücken das Verstocktsein in den bisherigen Unheilswegen aufgibt, um die von Gott neu geschaffene Wirklichkeit des Heils anzunehmen.“<sup>10</sup> Diese Aussage, gegen die in theologischer Hinsicht sicher kein Einwand zu formulieren ist, ruft vielmehr die grundsätzliche Frage hervor, wie die „Überwindung des Verstocktseins“ „aus freien Stücken“ in Begriffen des Lernens erfaßt werden kann. Wiederum stellt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler, die mit der Umkehrbotschaft vertraut gemacht werden, in direkter Weise den Paradigmenwechsel praktisch vollziehen, den Ott weiter als „die Aufhebung des herrschaftlichen Umgangs mit der Schöpfung“<sup>11</sup> konkretisiert. Daß dies nicht so ist, weiß auch Ott und er gibt an späterer Stelle selber einige Hinweise, die der Reduzierung der Spannung zwischen Bewußtsein und Handeln dienen sollen, wenn er von den „Motiven des Handelns“ und der „Wertschätzung für die Schöpfung“ spricht.<sup>12</sup>

Diese kurzen Beispiele reichen aus, um auf eine Problemlage hinzuweisen, für deren Erhellung und Lösung die Theologie nicht hinreichend ausgerüstet ist. Denn wie Aufmerksamkeitsprozesse von Schülerinnen und Schülern so geleitet werden können, daß die Kluft zwischen Bewußtsein und Handeln überbrückt werden kann, muß im Rückgriff auf die pädagogische und psychologische Theoriebildung geklärt werden. Dabei bietet es sich an, die Beschäftigung der Heranwachsenden mit Fragen der Natur und ihr Engagement für deren Erhalt als ein Problem der Motivationsbildung zu entfalten,<sup>13</sup> worin die Wertschätzung für die Schöpfung ein wichtiges Element darstellt. Freilich bedarf es eines theoretischen Rahmens, der diese Einflußgrößen erfaßt.<sup>14</sup> Die „weißen Flecken“, die in den Äußerungen der oben zitierten Autoren angesprochen wurden, weisen auf einen Sachverhalt hin, der in der pädago-

<sup>9</sup> *Jeurissen*, a.a.O., 62.

<sup>10</sup> *R. Ott*, Ehrfurcht vor dem Leben lernen. Die ökologische Situation als religiöses Problem und religionspädagogische Aufgabe; in: *RpB* 31/1993, 132-143, hier 133.

<sup>11</sup> Vgl. *Ott*, a.a.O., 138.

<sup>12</sup> Vgl. *Ott*, a.a.O., 142.

<sup>13</sup> Zum Motivationszusammenhang allgemein vgl. *W. Simon*, Zur christlich-religiösen Motivation des Handelns; in: *RpB* 8/1981, 76-90; *M. Wasna*, Motivation; in: *G. Bitter/G. Miller (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe II, München 1986, 505-509.

<sup>14</sup> Vgl. dazu meinen Untersuchungsentwurf „Schöpfungstheologisches Denken...“, a.a.O.

gisch-psychologischen Literatur unter der Chiffre „Motivation“ und „Interesse“ behandelt wird. Motivationstheorien zu Rate zu ziehen, ist freilich nicht neu. Daß die Motivation ein wichtiges Scharnier zwischen Lernen und Handeln formt, ist von Stachel explizit herausgearbeitet worden.<sup>15</sup> Stachel versteht den Theorie-Praxis-Zusammenhang im Kontext des schulischen Lernens zunächst so, daß es sich um „theoretisches Lernen in bezug auf Praxis“<sup>16</sup> handelt. Die Handlungspraxis der Schüler wird nicht direkt erreicht, aber auf zweifache Weise berührt. Sie bestimmt zunächst als deren Ausgangspraxis die Beginnsituation des Lernens („Vorgängigkeit der Praxis“). Kognitiv und affektiv strukturierte Lernprozesse, die an sie anknüpfen, wirken daraufhin selbst wieder auf das Handeln zurück. Aus der neuen Praxis, die entworfen, erprobt und verarbeitet wird, ergeben sich motivationale Energien für erneutes Lernen. Auf diese Weise sind Theorie und Praxis in der Form eines prozeßhaften Regelkreises systematisch miteinander verbunden.

Neueren Datums ist der Versuch von Pädagogen, den psychologisch konzipierten Motivationsbegriff unter pädagogischen Fragestellungen zu beleuchten und ihn mit dem Begriff Interesse in Verbindung zu bringen. Dieser Versuch ist für die Religionspädagogik von Bedeutung, nicht zuletzt, um die weiter oben dargestellten „Jacks“ beheben zu können.

## 2. Gängige Motivationstheorien

Ein Blick in das umfangreiche Standardwerk von Heckhausen<sup>17</sup> macht deutlich, wie reichhaltig die Zahl der Motivationstheorien ist, die innerhalb der Psychologie entwickelt worden sind. Orientierung tut not, um die unterschiedlichen Strömungen voneinander unterscheiden zu können. Die wichtigsten Kennzeichen der Ansätze sollen zunächst knapp skizziert werden, Krapp<sup>18</sup> bietet dazu einen Systematisierungsversuch an. Er ordnet die Ansätze vier wissenschaftlichen Traditionen zu und unterscheidet eigenschaftstheoretische, lerntheoretische sowie ältere und jüngere kognitive Motivationstheorien. Eine Evaluation der Ansätze aus pädagogischer Perspektive führt ihn zu dem Schluß, daß alle aufgeführten Richtungen ergänzungsbedürftig sind.

*Die eigenschaftstheoretische Perspektive:* Darin wird angenommen, daß eine bestimmte Persönlichkeitsdisposition die wesentliche Quelle der Lernmotivation darstellt. Als mögliche Indikatoren der Persönlichkeitsdisposition gelten ein Pflichtgefühl gegenüber Forderungen der Gesellschaft, die Identifikation mit Eltern, Lehrern bzw. einer signifikanten Lerngruppe, persönlicher Leistungsehrgeiz, egoistische Motive und schließlich ein Erkenntniswille. Daß solche Motive nachweisbar sind, sagt noch nicht, daß sie hinreichend als

<sup>15</sup> In G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch Handeln Lernen*, Zürich 1978, vor allem 33-61 und 124-140.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. 130.

<sup>17</sup> H. Heckhausen, *Motivation und Handeln*, Berlin u.a. 1980.

<sup>18</sup> A. Krapp, *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption*; in: *ZfP* 39 (1993) 2, 187-206, hier 192ff.

„menschliche Eigenschaften“ erklärt werden können. Noch weniger überzeugt die generalisierende Annahme, diese Persönlichkeitsspezifikationen seien bei allen Menschen als identische Eigenschaftsmuster identifizierbar. Die Annahme einer Konstanz menschlicher Charaktereigenschaften steht vor der kaum aufzulösenden Schwierigkeit, die faktisch vorhandenen Unterschiede von Eigenschaftsdispositionen erklären zu müssen.<sup>19</sup>

*Die lerntheoretische Perspektive:* Die lerntheoretische Motivationsforschung, die eine starke behavioristische Tradition aufweist, hat sich vor allem mit der Leistungsmotivation beschäftigt. In ihr gilt Motivation als vornehmlich bestimmt durch externe Verhaltenssteuerung. Demnach sind Handlungen eine Folge von negativen bzw. positiven Verstärkungen; sie können als Reiz-Reaktions-Ketten beschrieben werden. Daß in dieser Theorie die Außensteuerung einen hervorgehobenen Platz einnimmt, ist zugleich Anlaß für Kritik. Ist es zutreffend, daß Verhalten tatsächlich in dem Maß, wie angenommen wird, von extrinsischer Motivation abhängig ist? Dauerhaftes Handeln, so der Einwand, beruht auch auf intrinsischer Motivation, also darauf, daß die Tätigkeit ein ausreichendes Gefühl der Zufriedenheit vermittelt und nicht vornehmlich durch Sanktionen gesteuert wird.<sup>20</sup>

*Ältere kognitive Theorien:* Sie gruppieren sich um das sogenannte „Erwartungs x Wert-Theorem“. Dessen Kern bildet die Zweck-Mittel-Kalkulation, also die Ausrichtung einer Handlung am geschätzten Nutzen. Nicht persönliche Zufriedenheit oder innere Freude steuern das Handeln, sondern eine Kalkulation des erwartbaren Gesamtergebnisses, das aus den Elementen Situation, Handlung, Handlungsergebnis und Handlungsfolgen berechnet wird. Mit diesem Ansatz konnte die Vorstellung von der Dominanz der externen Steuerung der Motivation unterlaufen werden. Zwar sind auch äußere Anreize von Bedeutung, aber sie unterliegen der kognitiven Kontrolle durch das Individuum. Diese Ansätze richten ihren analytischen Blick allerdings weniger auf die Realisierung von Handlungen, sondern stärker auf die Intentionsbildung, die einer Handlung vorausgeht.<sup>21</sup>

*Neuere kognitive Theorien:* Sie lassen ein stärkeres Interesse an Fragen der intrinsischen Motivation erkennen, indem neben zweckrationalen Überlegungen nicht-instrumentellen Faktoren Bedeutung zuerkannt wird. Man spricht von „tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen“ oder, wie in der Attributionsforschung, vom Konzept der „Selbstwirksamkeit“, die sich aus dem Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und der Einschätzung eigener Selbstwirksamkeit ergibt. Wenn auch neuere kognitive Theorien den Folgen einer Handlung die zentrale motivationale Rolle zuerkennen, so übersteigt die Folgenanalyse doch die oben zitierte Zweck-Mittel-Kalkulation. Motivation

<sup>19</sup> Heckhausen hat sich mit der Tradition und neueren Vertretern dieses Ansatzes eingehend auseinandergesetzt, vgl. Heckhausen 1980, a.a.O., 66ff und 86ff.

<sup>20</sup> Auch hierzu bietet Heckhausen eine vorzügliche Einsicht in die verzweigte lerntheoretische Theorieentwicklung, vgl. ebd., (zahlreiche Verweise, s.Register).

<sup>21</sup> Als Klassiker vgl. J.W. Atkinson, An Introduction to Motivation, Princeton 1964.

ist demzufolge ein Ergebnis aus der Bewertung der „sozialen Bezugsnorm“ (im Vergleich mit der Leistung anderer), der Bewertung der „individuellen Bezugsnorm“ (auf dem Hintergrund eigener vorangegangener Leistungen) und einer „aufgabenorientierten Bewertung“ (sachliche Notwendigkeiten).<sup>22</sup>

### 3. Begrenzungen: Leistungsdominanz und Außensteuerung

Ein Vergleich der vier Theoriegruppen untereinander läßt bereits erkennen, daß die beiden letztgenannten theoretischen Perspektiven der Selbststeuerung des Subjekts eine deutlich größere Bedeutung zumessen als die beiden erstgenannten. Auf dieses Spannungsfeld richtet sich die pädagogische Reflexion. Darin geht es unter anderem um die Frage, inwieweit eine Motivationstheorie pädagogisch zu rechtfertigen ist, die sich vor allem um die Erklärung der Außensteuerung bemüht und die die Selbsttätigkeit der Lernenden als eine der Außensteuerung „nachfolgende Funktion“ versteht, nicht aber der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden entsprechende Aufmerksamkeit widmet.<sup>23</sup> Eine solche Auffassung zeigt sich konkret im Denkraum der Leistungsmotivation, wenn hauptsächlich Elemente der extrinsischen Motivation als Mittel zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden. Wie zu zeigen ist, soll damit nicht die Notwendigkeit in Zweifel gezogen werden, daß auch Lernanstöße von außen gegeben werden müssen. Die Frage ist vielmehr, wie sie gegeben werden sollen, damit Selbsttätigkeit gefördert wird.

Motivation im Sinne der Förderung von Leistung zu begreifen, liegt hinsichtlich der auf Leistung ausgerichteten Schule und der sie umgreifenden Leistungsgesellschaft auf der Hand. Es kann zumindest nicht verwundern, daß ein leistungsorientiertes Verständnis von Motivation in der pädagogisch-didaktischen und religionsdidaktischen Literatur dominiert. So sehr zum einen alle Bemühungen nötig und nützlich sind, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg vor allem leistungssteigernd zu begleiten, so wird dieses Vorhaben gleichzeitig von pädagogischen Gesichtspunkten her kritisch befragt. Hintergrund kritischer Anmerkungen sind metadidaktische Überlegungen, inwieweit Heranwachsende als Material für fremde Zwecke benutzt und inwieweit die Möglichkeit zur Übernahme freier Verantwortlichkeit als Bedingung für sittliche Selbsttätigkeit gewahrt wird. Für Schiefele, Hausser und Schneider<sup>24</sup> wird die Leistungsmotivierung durch pädagogische Zielbegriffe wie Eigen-

<sup>22</sup> Diese Forschungsrichtungen repräsentieren nicht einen paradigmatisch anderen Ansatz, sondern lassen eine Anlehnung an die „Erwartung x Wert – Theorie“ deutlich erkennen, wenn auch mit neuen Akzenten.

<sup>23</sup> Hauptvertreter dieser Richtung finden sich im deutschsprachigen Bereich in einer Forschungsgruppe um Hans Schiefele in München.

<sup>24</sup> H. Schiefele/K. Hausser/G. Schneider, „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept; in: ZfP 25 (1979), 1-20, hier 2ff; vgl. auch G. Schneider/K. Hausser/H. Schiefele, Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses; in: ZfP 25 (1979), 43-60.

ständigkeit, Selbstverantwortung und -verwirklichung nicht nur relativiert, sondern es stellt sich für sie überhaupt die Frage, wie sie im pädagogischen Prozeß pädagogisch gerechtfertigt werden kann. Diesen Autoren zufolge ist die scheinbar unauflösbare Koppelung von Leistung und Lernen nicht schlüssig. Ohne die Leistungsmotivation gänzlich zu verwerfen, streben sie eine Vergewisserung über die tiefere Zielbestimmung des leistungsthematischen Lernens an. Über Beweggründe für bestimmte Handlungen, Anstrengungen und Bereitschaften sei eine Reflexion anzustoßen, um nicht unpädagogisch soziokulturelle Zweckmäßigkeiten und Forderungen als Ansprüche an die Praxis fraglos zu stützen.<sup>25</sup> Die Dominanz der Leistungsmotivierung, wie sie etwa in kybernetischen und manchen curricularen Didaktiken zum Vorschein kommt, ist gerade wegen ihrer mangelnden metadidaktischen Reflexion bzw. wegen ihres Funktionalismus oftmals kritisiert worden.<sup>26</sup> Die Frage nach dem „Wozu“ erscheint nicht selten auf bestimmte (spätere) Brauchbarkeiten reduziert, obwohl sie weitmehr intendiert, nämlich die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens. Die Beantwortung der Sinnfrage ist aber das zentrale Problem der pädagogischen Arbeit im allgemeinen und des religiösen Lernens im besonderen.

So sind die Schwächen der weiter oben dargestellten Motivationstheorien, speziell in ihrer Ausprägung als Leistungsmotivation, für Krapp<sup>27</sup> in dreifacher Hinsicht evident: a) sie fragen nur am Rande nach den individuellen Präferenzen der Handelnden, nach der Entstehung oder Wirkung selbstbestimmter Motivation; b) sie greifen nicht oder kaum die Frage nach dem „Warum?“ bestimmter Handlungen auf und c) sie beschäftigen sich nur unzureichend mit den inhaltlichen und gegenstandsbezogenen Komponenten der Motivation.

Diese Kritik notiert somit den Bedarf an einer Motivationstheorie, die sich nicht inhaltsleer präsentiert, sondern die sich mit bestimmten Themen (Lern- und Handlungsinhalten) verbinden läßt, die die tieferen Sinnfragen von Inhalten und intendierten Handlungen thematisiert und Lernen nicht auf das Erreichen eines isolierten Leistungsziels reduziert und die schließlich der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden und ihren Wertkonzepten einen wichtigen Platz einräumt. Dieses Desiderat verdankt sich nicht einer verspäteten Emanzipationspädagogik, sondern es beruht auf der Einsicht, daß mit solchen Lernkontexten Prozesse der Identitäts- bzw. Persönlichkeitsbildung verbunden sind.

#### 4. Motivation im Kontext einer Theorie des Selbst

Im Rahmen einer am individuellen Selbst orientierten Motivationstheorie ist die Verhältnisbestimmung von intrinsischer und extrinsischer Motivation von

<sup>25</sup> Vgl. Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 5f.

<sup>26</sup> Vgl. die Kritik von H. Blankertz (in: 'Theorien und Modelle der Didaktik', Weinheim/München <sup>12</sup>1986, 51ff) und W.H. Peterßen (in: 'Lehrbuch Allgemeine Didaktik', München <sup>2</sup>1989, 140ff, 169ff).

<sup>27</sup> Vgl. Krapp 1993, a.a.O., 199f.

besonderer Bedeutung. Deci und Ryan, die zahlreiche Forschungen auf diesem Gebiet durchgeführt bzw. angestoßen haben, korrigieren neuerdings eine eigene Hypothese, nach der beide Motivationstypen danach unterschieden werden können, daß es sich bei intrinsischer Motivation um selbstbestimmte und bei extrinsischer Motivation um fremdbestimmte Motivation handelt.<sup>28</sup>

Auch extrinsische Motivation, so ihre These, kann unter bestimmten Bedingungen als selbstbestimmt erfahren werden. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung bildet im übrigen den Kern ihrer Theorie, denn eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation weise positive Effekte hinsichtlich der Qualität des Lernens auf.

Bedingungen, unter denen extrinsische Motivation dem selbstbestimmten Lernen dient, sind nach Deci und Ryan mit Hilfe der Begriffe *Internalisation* und *Integration* zu erfassen. Internalisation beschreibt den Vorgang, wie externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden, Integration drückt aus, daß die internalisierten Werte und Regulationsprozesse in das individuelle Selbst eingegliedert werden. Dem liegt zugrunde, daß die Autoren das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (neben dem Bedürfnis nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit und dem Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung) als ein psychologisches Grundbedürfnis verstehen, das sie als angeboren voraussetzen. Soziale Eingebundenheit impliziert, daß sich die organismische Selbstentwicklung des Menschen in stetigem interaktiven Austausch mit der sozialen Umgebung vollzieht. Es ist demnach durchaus „menschlich“, Aspekte der sozialen Umwelt zu integrieren, um sich auf diese Weise mit ihr verbunden zu fühlen und an ihr teilzuhaben.

Aber nicht jede Form der Internalisierung und Integration extrinsischer Motivationsaspekte dient dem Aufbau intrinsisch motivierten selbstbestimmten Lernens. Deci und Ryan entwickeln auf der Basis empirischer Forschungen vier Typen extrinsischer Motivation, die sie auf einem Kontinuum von heteronomer Kontrolle einerseits und Freiwilligkeit und Selbstbestimmung andererseits anordnen<sup>29</sup>:

- *Externale Regulation*: Handlungen werden ausgeführt, die direkt durch äußere Belohnungen oder Sanktionen motiviert sind, d.h., die Handlungen sind voll von äußeren Steuerungsfaktoren abhängig.
- *Introjierte Regulation*: Handlungen sind insoweit internal, daß sie ohne sichtbare äußere Handlungsanstöße ausgeführt werden. Externe und interne Regulation sind zwar Teil der Person, sie sind jedoch separiert und nicht wirklich integriert.
- *Identifizierte Regulation*: Eine Handlung wird ausgeführt, weil das Selbst sie als wichtig und wertvoll ansieht und nicht, weil das Gefühl vorherrscht,

<sup>28</sup> Vgl. E.L. Deci/R.M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik; in: ZfP 39 (1993) 2, 223-238.

<sup>29</sup> Nach Deci/Ryan 1993, a. a. O., 227f.

so handeln zu sollen. Normen, Werte und Ziele werden von dem individuellen Selbst als „Eigenes“ identifiziert.

- *Integrierte Regulation*: Die integrierte Regulation repräsentiert die höchste Form der Integration extrinsischer Motivation in das individuelle Selbst. Normen, Werte und Ziele sind kohärent in das Selbstkonzept integriert.

Mit dieser Typologie korrigieren Deci und Ryan die Annahme, hinsichtlich des Kriteriums „Selbstbestimmung“ seien intrinsische und extrinsische Motivation unvereinbar. Es gibt graduelle Unterschiede bei der Aufnahme extrinsisch motivierten Verhaltens, es kann – mit Abstufungen – in Differenz oder Kohärenz zum Selbstkonzept stehen.<sup>30</sup> Kennzeichen selbstbestimmten Verhaltens wie Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt lassen eine Integration externaler Handlungskennzeichen zu (wie die instrumentelle Absicht, eine von der Handlung selbst unterschiedene Folge herzustellen bzw. eine bestimmte Konsequenz zu erreichen), wenn eine entsprechende Organisation der sozialen Umwelt gegeben ist. Wie weiter oben erwähnt, korrespondieren die Bedürfnisse Soziale Eingebundenheit mit denen der Kompetenz und Autonomie. Die beiden letztgenannten sind entscheidende Merkmale, durch die sich der soziale Lernkontext auszeichnen muß, soll extrinsische Motivation in das Selbstkonzept integriert werden. Das heißt: Kontrollierende und die Selbständigkeit, Wahlfreiheit und Eigeninitiative tangierende Maßnahmen untergraben die intrinsische Motivation und behindern „höhere“ Formen identifizierter oder integrierter Regulation externer Einflüsse. Es ist weniger von Bedeutung, ob Rückmeldungen an die Lernenden negativ oder positiv formuliert sind. Entscheidend ist, daß eine kontrollierende Einbettung der Meldungen vermieden wird – das gilt für positiv wie negativ formulierte Rückmeldungen. „Lehrerkommentare“ haben positiven Einfluß auf die intrinsische Motivation, wenn sie das Erleben eigener Autonomie schützen und die Erfahrung persönlicher Kompetenz und Selbstwirksamkeit wahren. Sie sind zugleich eher geeignet, Integrationsleistungen extrinsisch motivierten Verhaltens in das Selbstkonzept zu vollbringen. Deci und Ryan heben damit die Bedeutung der Lernumgebung hervor, worin den Bedingungen Gestalt gegeben wird, die intrinsisch und extrinsisch motiviertes selbstbestimmtes Lernen fördern oder behindern. Dieser Sachverhalt ist von großer Bedeutung, weil die Schule in der Regel von extrinsischen Motivationsformen Gebrauch macht. Es geht demnach nicht um eine Kritik extrinsischer Motivationsformen, sondern um die Bedingungen, unter denen extrinsische Motivation intrinsischem Lernen zugute kommt.

<sup>30</sup> Auf diesem Hintergrund ist die Taxonomie affektiver Lernziele (*D.R. Krathwohl et al.*, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel<sup>2</sup>1978) von Bedeutung. Was Krathwohl auf Niveau 5 als „Gipfel des Internalisierungsprozesses“ (ebd. 176) beschreibt, muß nicht notwendig als eine Internalisation im Sinne „externer Regulation“ begriffen werden. Im Gegenteil: pädagogisch wünschbar ist eine subjektbezogene Integration von Wertkonzepten, damit sie gerade nicht als isolierte Fremdkörper in das Selbstkonzept eingegliedert werden.

## 5. Der Begriff des 'Interesses' im Kontext der Motivation

Um die vorgenannten Ziele erreichen zu können, wird in der pädagogischen Forschung der motivationstheoretischen Reflexion der Begriff des Interesses zur Seite gestellt.<sup>31</sup> Der Interessenbegriff soll die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden hervorheben, die Reflexion der Wertgebundenheit von Handlungen gewährleisten und das pädagogische Ziel im Blick behalten, daß Lernen einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten will.<sup>32</sup> Mit dem Interessenbegriff soll zudem der Formalität und mangelnden Inhaltlichkeit gängiger Motivationstheorien begegnet werden: Auf welche Gegenstände richtet sich die individuell selbstbestimmte Lernmotivation? Was wählt jemand aus, woran orientiert er/sie sich, welche Art von Präferenzen spielen eine Rolle?<sup>33</sup> Der Interessenbegriff wird vor allem von der Leistungsmotivation abgegrenzt. Schiefele, Hausser und Schneider erklären: „Der Theorie der Leistungsmotivation wird nicht vorgehalten, ihre Entscheidung sei falsch, sondern sie wird kritisiert, weil sie Leistung als empirisch feststellbaren Sachverhalt betrachtet, der nicht weiter auf die Normpositionen hin untersucht zu werden braucht, von denen her Leistung für die leistende Person ihren Sinn bezieht... Nicht gegen Leistung wird argumentiert, sondern für die Begründung der Leistungsforderung, aus Wertvorstellungen, die um das Zentrum der sich selbst gehörenden, wissend und verstehend sich entscheidenden Person geordnet sind.“<sup>34</sup> Aus pädagogischer Sicht geht es um den Einbezug der Frage, wie die aktive Selbst- und Weltgestaltung der Schülerinnen und Schüler gefördert und sich das Selbst im Laufe des pädagogischen Prozesses entwickeln kann.

Um diesen normativen Anspruch einzuholen, scheint einer Reihe von Pädagogen der Begriff „Interesse“ geeignet, ohne daß sie „Interesse“ zur einzigen Voraussetzung pädagogischer Lernforderungen erklären. „Aber Interessen zu haben, mit positiver Gefühlseinstellung um wissende Teilhabe an den Tatbeständen und Ereignissen der Lebenswirklichkeit bemüht zu sein, ist eine besonders günstige Lernvoraussetzung und ein Ziel, in dem sich u.a. die Eigenständigkeit der Person und auch ihre Würde verwirklicht.“<sup>35</sup> Interesse bezeichnet diesen Autoren zufolge die Tendenz, „sich intentional und reflexiv mit je gegebenen Wirklichkeitsbereichen einzulassen. Die so entstehenden Person-Umwelt-Beziehungen werden aufgeklärt, kognitiv erschlossen und

<sup>31</sup> A. Krapp, Interesse – Ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik; in: K. Ingenkamp/R. S. Jäger/H. Petillon/B. Wolf (Hg.), Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, Weinheim 1992, 617-623.

<sup>32</sup> Dieses Ziel konvergiert formal mit neueren Bemühungen um die Wiederentdeckung des Bildungsauftrags schulischen Lernens insgesamt und inhaltlich mit der christlich anthropologisch begründeten Aufgabenstellung des RU, wie dies etwa der Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ beschreibt.

<sup>33</sup> Krapp 1993, a.a.O., 201f.

<sup>34</sup> Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 7.

<sup>35</sup> Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 7.

emotional bewertet. Kognitive Erschließung, emotionale Bewertung und handelnder Eingriff verändern den Person-Umwelt-Bezug. „Interesse ist eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens.“<sup>36</sup>

Drei Merkmale kennzeichnen zusammenfassend die Manifestation des Person-Gegenstand-Bezugs<sup>37</sup>:

1. kognitiv: Der Interessenbezug manifestiert sich in der Person in differenziertem und integriertem Wissen über einen Gegenstandsbezug, er zeigt sich in erkennender und verstehender Erschließung von Sachverhalten in der materiellen und sozialen Umwelt.
2. emotional: Der begreifende Umgang versetzt das Subjekt in eine positive Gefühlslage, die unterschiedliche Qualität annehmen kann (Spannung, Wissensdurst, Bewunderung, Ergriffenheit) und die andere Gefühlslagen ausschließt (Langeweile, Widerwille, Abneigung und Indifferenz).<sup>38</sup>
3. Wertbereich: Der Wertbereich drückt sich in herausgehobener Wertschätzung für einen Gegenstand aus (Selbstintentionalität). Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gilt für sich genommen als wertvoll (Identitätsgewinn) und der Umgang mit Gegenständen ist nicht nur instrumentell (Mittel zum Zweck), sondern hat etwas mit dem Selbstverständnis der Person zu tun. In seinen Interessen verwirklicht sich der Mensch, er handelt nach Präferenzen und Bewertungen, die für sein Leben Bedeutung haben.<sup>39</sup>

Interesse gilt somit als eine besondere Qualität der Interaktion zwischen Person und Umwelt und ihre pädagogische Relevanz liegt darin, daß Schülerinnen und Schüler eine kognitiv thematisierte emotionale Beteiligung erkennen lassen. Sie verfügen über eine hohe subjektive Wertschätzung von Lerngegenständen. Anders gesagt: Interesse ist ein Aspekt der qualitativen Gerichtetheit eines Individuums unter der Perspektive der Werthaftigkeit und der Valenz,

<sup>36</sup> Vgl. *Schiefele/Hausser/Schneider* 1979, a.a.O., 17.

<sup>37</sup> Nach *M. Prenzel/A. Krapp/H. Schiefele*, Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie; in: *ZfP* 32 (1986), 163-173.

<sup>38</sup> Zur Kennzeichnung dieser Dimension wird auch der Begriff „Flow“ verwendet. Flow sagt etwas aus über die Qualität des subjektiven Erlebens. Nach *M. Csikszentmihalyi* und *U. Schiefele* ('Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens'; in: *ZfP* 39 (1993), 207-221) ist Flow ein holistisches Gefühl des Aufgehens in einer bestimmten Tätigkeit, es hat mehrere Komponenten: Verschmelzen von Handlung und Bewußtsein; Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Bewußtseinsausschnitt; Selbstvergessenheit und Nicht-Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt. Bei Flow sind alle Gedanken und Empfindungen auf eine Handlung gerichtet, störende Einflüsse bleiben „außen vor“, die Person befindet sich auf der Höhe ihrer Leistungsfähigkeit. Um Flow zu erleben, bedarf es eines stimmigen Verhältnisses zwischen den Anforderung in einer Situation und den vorhandenen persönlichen Fähigkeiten. Befinden sich sowohl Anforderungen als auch Fähigkeiten auf einem niedrigen Niveau, kann sich Apathie einstellen. Geringe Fähigkeiten und hohe Anforderungen führen zu Angst, hingegen erzeugen niedrige Anforderungen und hohe Fähigkeiten Langeweile.

<sup>39</sup> 'Affektiv' kann der 'emotionale Bereich' taxonomisch mit den Stufen 1-2 bei Krathwohl (vgl. Anm. 30) und der 'Wertbereich' mit den Stufen 3-5 gekennzeichnet werden.

die das Individuum bestimmten Objekten zuschreibt, es ist eine besondere inhaltlich geformte Ausdeutung des intrinsischen Motivationsbezugs. Schülerinnen und Schüler verfügen zudem über eine gesteigerte Handlungsbereitschaft. Sie erleben eine selbstbestimmte Leistungsrelevanz, d.h., sie denken (in gegenseitiger Verflochtenheit) über sich selbst und den betreffenden Gegenstand nach.<sup>40</sup> Damit erreicht das Interessenkonzept einen persönlichkeitsbildenden Referenzrahmen. In diesem Sinn sind Interessen für Todt<sup>41</sup> ein integraler Bestandteil des Selbstkonzepts bzw. der Persönlichkeit und das Aufsuchen und Finden eigener Interessen ist eine bedeutsame Komponente bei der Entwicklung von Identität.<sup>42</sup>

## 6. Einige Konsequenzen für Motivationsprozesse im Unterricht

Was über die Zielbestimmung der Interessentheorie gesagt wurde, kommt den Zielvorstellungen sehr nahe, denen sich der RU verpflichtet fühlt. Als das „etwas andere Fach“ will es einen besonderen Beitrag für die Bildung der Person leisten und es mißt den eigenen Inhalten die bedeutsame Rolle zu, als Deutungs- und Handlungswissen die ganze Person zu erfassen und sie mit etwas sehr Wesentlichem bekannt zu machen, das für die Person und die sie umgebende Welt gleichermaßen relevant ist. Das im RU angebotene Lebenswissen und sein Potential zur Weltdeutung, dessen Korrelation mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler immer schwerer zu gelingen scheint,<sup>43</sup> ist möglicherweise in seiner enzyklopädischen Anlage oft zu wenig in der Lage, Anknüpfungspunkte für ein selbstbestimmtes Lernen zu bieten, das wiederum die Internalisierung von Inhalten und ihre Integration in die Person erleichtert. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, daß die Interessen der Schüler an zentralen Themen bzw. Fächern mit der Dauer des Schulbesuchs systematisch abnehmen. Schärfer noch: Die Schule bietet zuviel von dem, was als uninteressant empfunden wird und zuwenig von dem, was auf Interesse stößt.<sup>44</sup> Sie orientiert sich am Schema der Übertragung von Wissen und Information und bedient sich dabei vor allem Formen der

<sup>40</sup> Vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O.; auch Krapp 1993, a.a.O., 201f.

<sup>41</sup> E. Todt, Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen; in: Unterrichtswissenschaft 13 (1985), 362-376, hier 365; vgl. auch ders., Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept, Bern/Stuttgart/Wien 1978 und ders. (Hg.), Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen, Heidelberg 1977.

<sup>42</sup> Todt zufolge „spricht einiges dafür, daß spezifische und allgemeine Interessen gegen Ende der Adoleszenz stärker im individuellen Selbstkonzept integriert werden und daß in den Gebieten, in denen ein entsprechendes Grundwissen aufgebaut und eine angemessene Arbeitstechnik entwickelt wurde, Fachinteresse weniger von den jeweiligen Bedingungen des Unterrichts als von dem Anreiz des Gegenstandes und der Auseinandersetzung mit diesem ausgeht“ (Todt 1985, a.a.O., 376).

<sup>43</sup> Dies ist zumindest der Tenor einiger Beiträge in G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993.

<sup>44</sup> So die Erkenntnis von Todt 1985, a.a.O., 367.

extrinsischen Motivation. Csikszentmihalyi und Schiefele<sup>45</sup> fragen sicher zurecht, ob die vorherrschende Beschränkung auf extrinsische Motivation, mit der die Hoffnung auf Selbstwirksamkeit verbunden ist, nicht zu viele Energien vergeudet: sie läßt sich zwar leichter handhaben als Formen der intrinsischen Motivation, aber sie ignoriert das Bewußtsein der Schüler und behandelt sie als fabrikationsbereites Rohmaterial. Der Motivationszustand (auch im Hinblick auf intrinsische Motiviertheit) kommt oft nicht in den Blick.<sup>46</sup> Es gibt keine Anhaltspunkte, daß sich der RU von dieser Unterrichtspraxis grundlegend unterscheidet.

Wie die Forschung zeigt, führt das Erleben von Flow<sup>47</sup> (als Kennzeichen für intrinsische Motiviertheit) zur Erhöhung der Lernbereitschaft, weil sich die Person einer Sache um ihrer selbst willen zuwendet. Gerade die Behandlung schöpfungsthematischer Fragen wäre erfolgreich zu nennen, wenn ihr dies gelänge. Ihr Ziel muß es sein, nicht nur das abstrakte Wissen um die christliche Deutung der Schöpfung zu erhöhen, es von anderen abstrakten Deutungssystemen abzugrenzen usw., sondern die innere Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, das Konzept „integrity of creation“ lebenspraktisch auszudeuten. Bedenkenswert scheint mir in diesem Zusammenhang die Überlegung von Csikszentmihalyi und Schiefele, die Phylogenese der Fächer sei in der Ontogenese der Entwicklung der Schüler zu wiederholen.<sup>48</sup> Sie meinen damit, daß jeder Inhalt, wie abstrakt er sich auch immer zeigen mag, ursprünglich aus Problemzusammenhängen heraus entstanden ist, die für die Menschen von vitalem Interesse waren (Schöpfung!). Es muß also darum gehen, dieses vitale Interesse unterrichtsdidaktisch zu rekonstruieren. Das heißt: Der Unterricht muß den Weg, den die betreffende Disziplin zu mehr Abstraktheit und Verwissenschaftlichung zurückgelegt hat, in umgekehrter Richtung verfolgen. Positiv formuliert: Schülerinnen und Schülern ist die Chance zu eröffnen, gleichsam als Novizen jenes Staunen und jene Neugier zu wiederholen, die am Beginn der historischen Entwicklung der Disziplinen gestanden haben mag. Negativ formuliert: Der Unterricht darf nicht so angelegt sein, daß Schüler Probleme nur auf der Ebene hoch spezialisierter Zusammenhänge kennenlernen.<sup>49</sup>

Wie Hoffmann und Lehrke<sup>50</sup> herausfanden, sind neben dem speziellen Thema (Natur, Schöpfung) der *Kontext* und die Möglichkeit zur praktischen *Anwendung* von besonderer Bedeutung. Unter Kontext ist der Blickwinkel zu

<sup>45</sup> Vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O.

<sup>46</sup> Gleichwohl ist einzuräumen, daß der „Anstoßzwang“, mit dem Lerneinheiten meist beginnen, auch zu Spaß an der Sache führen kann. Es wäre also falsch, zwischen 'Anstoßzwang' und 'Heteronomie' eine direkte Verbindung anzunehmen.

<sup>47</sup> Zum Begriff 'Flow' siehe Anm. 38.

<sup>48</sup> So Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O., 217.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> H. Hoffmann/M. Lehrke, Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik; in: ZfP 32 (1986), 189-204.

verstehen, aus dem heraus ein Inhalt behandelt wird. Beispielsweise: Was bedeutete die Erfahrung „Einheit der Schöpfung“ früher und was bedeutet sie heute? Warum hat es den Menschen geholfen, Schöpfung als 'Einheit' zu verstehen und warum waren die sozioökologischen Konsequenzen dieses Denkens (global und lokal) minder destruktiv als es die Konsequenzen der modernen Subjekt-Objekt-Machtkonstellation zu sein scheinen? Welche Folgen sind offensichtlich, daß diese Erfahrung den modernen Menschen eher fremd ist?<sup>51</sup> Es geht also um Fragen, die geeignet sind, bei Schülerinnen und Schülern intrinsisch motiviertes Suchen zu stimulieren, weil die Antworten, die sie interessengeleitet finden und die sie mit ihrem Selbst- und Wertkonzept zusammenbringen können, weit mehr als oktroyierte Antworten in der Lage sind, über den Unterricht hinaus wirksam zu werden. Selbst relativ unattraktive Gegenstände können an Attraktivität gewinnen, wenn sie in lebensrelevante Kontexte eingebunden sind, d.h., wenn sie mit Fragen verbunden werden, die aus dem Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen heraus einen handlungsrelevanten 'Sitz im Leben' vorweisen.<sup>52</sup> Die Wirksamkeit wird noch erhöht, wenn solche Lernprozesse mit Tätigkeiten in Zusammenhang stehen, sei es, indem Kontakte zu ortsansässigen Gruppen geknüpft werden, die sich in ökologischen Fragen engagieren und bei deren Mitgliedern der Wertbezug eines naturkooperativen Verhaltens eine hohe Dichte erreicht (was eine zusätzliche Stimulation beinhaltet), oder sei es, indem einfache Handlungsmöglichkeiten im Raum der Schule eröffnet werden, wie etwa das Anlegen eines „Biogartens“.<sup>53</sup> Für Stadtkinder bietet ein solcher Garten oft die erste Erfahrung mit Aussaat und Ernte, aber auch mit der Pflege und dem Schutz von Pflanzen und er verlangt, diese Sorge auch über die Ferien hinweg fortzusetzen.

Derartige Möglichkeiten fördern in dreifacher Hinsicht intrinsisch motiviertes Lernen: sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern selbstbestimmtes Lernen (Erfahrung von Autonomie), die Erfahrung eines durch die Praxis kontrollierbaren Zuwachses an Kompetenz und schließlich die Erfahrung, daß ihr Handeln sozial relevant ist.<sup>54</sup> In kognitiver Hinsicht ist pädagogisch darauf zu achten, daß Lerngegenstände die Bedingung erfüllen, daß mit ihnen ein Zuwachs an Kompetenz möglich ist. Schöpfungstheologische Sinndeutungen müssen Einsicht in lebensrelevante Zusammenhänge ermöglichen und ein

<sup>51</sup> Vgl. die in diesem Zusammenhang aufschlußreiche exegetische Reflexion von *J. Ebach*, Schöpfung in der hebräischen Bibel; in: *G. Altner (Hg.)*, Ökologische Theologie, Stuttgart 1989, 98-129.

<sup>52</sup> Vgl. *Hoffmann/Lehrke* 1986, a.a.O., im Hinblick auf naturwissenschaftliche Fächer. Aus Forschungen ist deutlich, daß gerade die als besonders interessant eingestuften Inhaltsbereiche, Kontexte und Tätigkeiten zu wenig und die als nicht-interessant eingestuft zu häufig vorkommen.

<sup>53</sup> Diese Initiative wurde von vielen Schulen Nordrhein-Westfalens unterstützt, anscheinend mit positiven Rückmeldungen von Seiten der Schüler.

<sup>54</sup> Vgl. zu den fördernden und hemmenden Aspekten vgl. *Prenzel/Krapp/Schiefele* 1986, a.a.O., 170ff.

zeitgemäßes Instrumentarium bereitstellen, um beispielsweise sachgerecht diskutieren und Meinungen und Positionen evaluieren zu können. Wenn der Eindruck vorherrscht, eine solche Erwartung nicht an Lerngegenstände hegen zu können, entsteht kein Interesse.<sup>55</sup> Weiter sind in kognitiver Hinsicht ökologische Konflikte von Bedeutung. Konflikte sind Ungleichgewichtszustände, sie setzen Energien frei, um ein kognitives Gleichgewicht wiederherzustellen. Sie erfüllen ihre Funktion, Lerninteresse anzustoßen, allerdings nur, wenn die vorgestellten Konflikte lösbar sind. Dies kann an einem Beispiel erläutert werden.

Ob nämlich eine Konfliktzuspitzung, wie sie Lehrke<sup>56</sup> zur Bewertung des Autos konstruiert, den genannten Kriterien genügt, ist fraglich. Um den Gedanken „Gewalt gegen die Natur“ zu entfalten, stellt er dar, daß der Autoverkehr Tote, Verletzte und Sachschäden, Abgase und Staub, Lärm, Autowracks, Altöl und Altreifen erzeugt, Raumordnung und Stadtplanung erschwert, zu 'Straßenlandschaften' führt, knapper werdende Ressourcen verbraucht, umfangreiche Flächen beansprucht, usw. Zwar sind diese Hinweise zutreffend, aber ältere Schüler, die oft bereits selber motorisiert sind, verbinden mit ihrem 'Mofa' oder dem zukünftigen Auto auch bestimmte Werte oder Ziele. Konfrontiert mit dieser Darstellung, welche Auswirkungen aus der Motorisierung entstehen, bleibt ihnen im Grunde nur *eine* Lösung des Konflikts: Totaler Verzicht. Über die Wahrscheinlichkeit einer solchen Konsequenz bedarf es keiner Untersuchung. Ob sie stimuliert, die berechtigte Kritik am motorisierten Verkehr handlungsrelevant umzusetzen, darf bezweifelt werden. Pädagogisch dienliche Konflikte dürfen weder zu klein, noch zu groß sein. Sie müssen die Perspektive einer Lösung enthalten, d.h. in diesem Fall: sie müssen eine Vermittlung zwischen objektiver Schadhaftheit und subjektiver Werthaftheit der Motorisierung zulassen. An diesem kleinen Beispiel kann auch die Bedeutung der emotionalen Ebene (das Vorhandensein eines Flow-Erlebnisses) verdeutlicht werden. Flow wird verhindert, wenn im 'Beigepäck' von Lernprozessen unangenehme Gefühlstönungen mittransportiert werden. Schülerinnen und Schüler, die sich auf ihr erstes motorisiertes Fortbewegungsmittel freuen, im Unterricht aber ausschließlich mit demselben objektiven Schaden konfrontiert werden, lassen vermutlich die dargebotenen Informationen einfach abprallen. Die Kunst besteht darin, im Aufzeigen der Schattenseiten der Motorisierung positive Gefühlstönungen zu ermöglichen. Wie? Ein dazu wichtiges Steuerungselement ist der übergreifende Wertbezug, der sich in den Handlungszielen äußert, die von Schülerinnen und Schülern hochgeschätzt werden. Die ggf. erzeugte Spannung darf nicht zu der Überzeugung führen, daß zwischen ihrem übergreifenden Wertbezug und ihren kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Aktivitäten keine Überein-

<sup>55</sup> In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß gerade der problemorientierte Unterricht sich diesen Anspruch zu eigen gemacht hatte.

<sup>56</sup> G. Lehrke, Natur-Umwelt-Schöpfung-Ökologie; in: W. Böcker/H.-G. Heimbrock/E. Kerkhoff (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 604-614.

stimmung möglich ist. Besteht die Befürchtung, daß Kongruenz unerreichbar ist, wird die Entwicklung von Interessen gehemmt. In dem konkreten Beispiel könnte der übergreifende Wertbezug (positive Tönung) zumindest zu der Einsicht führen, Motorisierung nicht zu fetischisieren.

Gerade für die eingangs problematisierte Spannung zwischen Wissen und Handeln kommt der intrinsisch angelegten Motivation, die die Interessen der Schülerinnen und Schüler selbstreferentiell stimuliert, besondere Bedeutung zu. Eine Handlung, die als Teil der Persönlichkeit und als Kennzeichen der eigenen Identität begriffen wird, wird weitergeführt, auch wenn die extrinsische Motivation mit dem Ende der Schulstunde endet. Die Interessentheorie enthält die Forderung nach der Wiederentdeckung der pädagogischen Dimension des Lernens: Lehrer sollen neben ihrer Rolle als Experten für die Übertragung eines bestimmten Wissens Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen bekannt machen, die ihre intrinsische Motivation ansprechen. Und sie sollen dies nicht kontrollierend tun, sondern die Autonomie der Lernenden schützen, ihnen ein Gefühl von Kompetenz vermitteln und einen Raum für Selbsttätigkeit wahren.