

Gabriele Frühwirth

Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können

Der Motivationsstil von Mentorinnen
und Mentoren in Schulpraktika



Springer VS

Selbstbestimmt unterrichten dürfen –
Kontrolle unterlassen können

Gabriele Frühwirth

Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können

Der Motivationsstil von Mentorinnen
und Mentoren in Schulpraktika

Gabriele Frühwirth
Perchtoldsdorf, Österreich

Dissertation Paris-Lodron-Universität Salzburg, 2019 u.d.T.: Gabriele Mayer-Frühwirth:
„Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivations-
stil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika.“

ISBN 978-3-658-29070-2 ISBN 978-3-658-29071-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-29071-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS.....	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	XI
TABELLENVERZEICHNIS.....	XIII
EINLEITUNG	1
1 DIE SELF-DETERMINATION THEORY NACH DECI & RYAN	5
1.1 Die Motivation – Begriffsklärungen	5
1.1.1 Motivation und Motivationstheorien	6
1.1.2 Determinanten motivierten Handelns	8
1.1.3 Motivation in Lern- und Leistungssituationen	10
1.2 Die organismisch-dialektische Theorieannahme.....	11
1.3 Cognitive Evaluation Theory (CET)	13
1.4 Organismic Integration Theory (OIT).....	15
1.5 Causality Orientations Theory (COT)	19
1.6 Goal Contents Theory (GCT).....	20
1.7 Relationships Motivation Theory (RMT).....	21
1.8 Basic Needs Theory (BNT)	22

2	DIE ANWENDUNG DER SELF-DETERMINATION THEORY IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT	27
2.1	Effekte autonomieunterstützenden Verhaltens.....	27
2.1.1	Effekte auf die psychologischen Basisbedürfnisse.....	28
2.1.2	Effekte auf das Wohlbefinden.....	28
2.1.3	Effekte auf den Selbstwert	29
2.1.4	Effekte auf die Motivation.....	29
2.1.5	Effekte auf das Engagement	35
2.1.6	Effekte auf Lernen und Leistung.....	36
2.2	Der Motivationsstil in der Lehre.....	40
2.2.1	Merkmale eines autonomieunterstützenden versus eines kontrollierenden Motivationsstils.....	40
2.2.2	Beeinflussbarkeit des Motivationsstils durch Schulung	50
2.2.3	Autonomieförderung und Strukturierung im Unterricht	51
2.2.4	Gründe für die Realisierung eines kontrollierenden Motivationsstils.....	54
2.3	Die motivationale Orientierung von Lehrenden	56
2.4	Autonomie und Kontrolle im Studium.....	57
2.5	Zusammenfassende Bemerkungen.....	60
3	„THEORIE UND PRAXIS“ IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERAUSBILDUNG	61
3.1	Wissen für professionelles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln	62

3.2	Die Positionierung der Schulpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	66
3.2.1	Intentionalität der Schulpraktika.....	67
3.2.2	Das Schulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien.....	69
3.2.3	Schulpraktika zwischen Wunsch und Realität	71
3.3	Die Wirksamkeit der Schulpraktika für den Professionalisierungsprozess	75
3.4	Determinanten gelingender Schulpraktika	77
3.4.1	Kooperation der Lernorte Schule und Hochschule	81
3.4.2	Der Lernort Schule	84
3.4.3	Bedürfnisse und Emotionen der Studierenden	87
3.5	Schulpraktika als Weg vom Wissen zur Handlungskompetenz?.....	89
3.5.1	Integrative Konzepte zum Wissen und Können.....	91
3.5.2	Differenzierende Konzepte zum Wissen und Können	94
3.6	Reflexion in den Schulpraktika	98
3.6.1	Zur Begrifflichkeit von Reflexion	101
3.6.2	Reflexion als Element der Professionalisierung	101
3.6.3	Reflexion als Denken im und über Handeln	103
4	MENTORING IM RAHMEN DER SCHULPRAKTIKA	107
4.1	Die Mentorinnen- und Mentorenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien	108

4.2	Strukturelle Überlegungen im Konnex des Mentorings	111
4.3	Rollenzuweisungen an Mentorinnen und Mentoren im Schulpraktikum	116
4.4	Themen der Interaktion zwischen Mentorinnen und Mentoren und Studierenden	119
4.5	Prozesse der Interaktion zwischen Mentorinnen und Mentoren und Studierenden	120
4.5.1	Manifestationen des Mentoringprozesses – eine ko-konstruktive Beziehung	120
4.5.2	Manifestationen des Mentoringprozesses – Co-Planning und Co-Teaching	122
4.5.3	Manifestationen des Mentoringprozesses – eine non-direktive Unterstützung	126
4.6	Die Unterstützung eines reflexiven Habitus	129
4.6.1	Das Mentoring als Brücke zwischen Theorie und Praxis	129
4.6.2	Reflexionsprozesse in Unterrichtsbesprechungen	133
4.7	Das Feedback der Mentorin oder des Mentors	138
4.8	Die Passung zwischen Mentorinnen/Mentoren und Studierenden	140
4.8.1	Die Beziehungsgestaltung im Mentoring	142
4.8.2	Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren und die Rückwirkung des Mentorings	143
4.9	Die Erfüllung der psychologischen Basisbedürfnisse im Rahmen des Mentorings	145
4.10	Zusammenfassende Bemerkungen	147

5	EMPIRISCHE ERHEBUNG.....	149
5.1	Methodisches Vorgehen.....	149
5.1.1	Stichprobenbeschreibung.....	149
5.1.2	Durchführung der Erhebung.....	152
5.2	Forschungsanliegen der quantitativen Erhebung.....	153
5.3	Messinstrumente der quantitativen Erhebung.....	155
5.4	Ergebnisse der quantitativen Erhebung.....	172
5.4.1	Befunde zum Motivationsstil von Mentorinnen in der Selbstwahrnehmung.....	173
5.4.2	Befunde zur Befriedigung psychologischer Basisbedürfnisse der Studierenden im Schulpraktikum	174
5.5	Forschungsanliegen der qualitativen Erhebung.....	178
5.6	Erhebungsmethoden der qualitativen Daten.....	180
5.7	Auswertungsmethoden der qualitativen Daten.....	182
5.8	Ergebnisse der qualitativen Erhebung.....	186
5.8.1	Befunde zum Motivationsstil von Mentorinnen im Planungs- und Reflexionsgespräch.....	186
5.8.2	Befunde zur Einschätzung der Interaktionsqualität durch die Studierenden.....	215
5.8.3	Befunde zu Autonomiequellen für Studierende.....	215
5.9	Zusammenhänge zwischen den Erhebungsbereichen.....	218
5.10	Zusammenfassung der empirischen Untersuchung.....	225

6	DISKUSSION UND AUSBLICK	231
6.1	Diskussion der Ergebnisse	231
6.1.1	Der Motivationsstil der Mentorinnen und Mentoren im Schulpraktikum	232
6.1.2	Die Wahrnehmung der Interaktionsprozesse durch die Studierenden.....	239
6.1.3	Die Quellen des Autonomieerlebens der Studierenden im Schulpraktikum.....	241
6.1.4	Die Befriedigung der Basisbedürfnisse der Studierenden im Schulpraktikum.....	243
6.2	Diskussion des methodischen Vorgehens	249
6.3	Forschungsausblick und Implikationen für Bildungsprozesse im Kontext Schulpraktikum	251
	LITERATUR	255
	ANHANG	303

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Drei Motivkategorien (übersetzt nach Reeve, 2015, S. 9)	9
Abbildung 2 Taxonomie der Regulationsstile der Organismic Integration Theory – OIT (übersetzt nach Ryan & Deci, 2017, S. 193) ..	16
Abbildung 3 Relation zwischen Autonomieförderung und Strukturierung (Martinek, 2012, S. 21)	52
Abbildung 4 Angebot – Nutzung - Modell für das Schulpraktikum (übersetzt nach Hascher und Kittinger, 2014, S. 223)	72
Abbildung 5 Schema der Problemlösung (vereinfachte Darstellung nach Patry, 2001, S. 74).....	100
Abbildung 6 MERID Modell (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, S. 177), ins Deutsche übersetzt von Arnold u. a. (2011, S. 190)	128
Abbildung 7 Modell des 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2005, S. 21)	131
Abbildung 8 Interventionen im Rahmen des ALACT – Modells (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49).....	135
Abbildung 9 The onion: A model of levels of change (Korthagen, 2004, S. 80)	136
Abbildung 10 Ausprägung des <i>Kompetenzerlebens</i> nach Semesterstatus.....	176
Abbildung 11 Ausprägung des Erlebens der <i>Sozialen Einbindung</i> nach Semesterstatus.....	177
Abbildung 12 Verteilung der Mentorinnen nach Motivationsstrategien auf Typen.....	205
Abbildung 13 Autonomieförderung versus Kontrollausübung	207

Abbildung 14 Anteil der codierten Segmente an den identifizierten Merkmalen.....	208
Abbildung 15 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal "Reaktion auf geleistete Unterrichtsarbeit" (Angaben in Prozent)	209
Abbildung 16 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal "Konzepte zur Planung zukünftiger Unterrichtsarbeit" (Angaben in Prozent).....	210
Abbildung 17 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal „Professionalisierungshinweise“ (Angaben in Prozent).....	211
Abbildung 18 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal „Verwendung kontrollierender Sprachformen“ (Angaben in Prozent) ...	212
Abbildung 19 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal „Beziehungsebene“ (Angaben in Prozent)	213
Abbildung 20 Vergleich der drei Typen betreffend Merkmal „Zeitmanagement“ (Angaben in Prozent)	214
Abbildung 21 Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Basisbedürfnisse und der Einschätzung der Interaktionsqualität	220
Abbildung 22 Zusammenhang zwischen der Befriedigung des Autonomieempfindens und der Einschätzung der Interaktionsqualität .	221
Abbildung 23 Zusammenhang zwischen der Befriedigung des Kompetenzerlebens und der Einschätzung der Interaktionsqualität.....	222
Abbildung 24 Zusammenhang der Motivationsstrategie im Planungs- und Reflexionsgespräch und dem Motivationsstil „Autonomie/Struktur“ nach Selbstauskunft.....	224

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Autonomieunterstützendes oder kontrollierendes Verhalten in Instruktionen (modifizierte Darstellung nach Reeve & Jang, 2006)	41
Tabelle 2 Autonomieunterstützung in Instruktionen (modifizierte Darstellung nach Wallace, Sung & Williams, 2014)	44
Tabelle 3 Aufgabenprofil der Mentorinnen und Mentoren an der pädagogischen Hochschule Wien (modifizierte Darstellung nach IBG - Pädagogische Hochschule Wien, 2018)	110
Tabelle 4 Alter und Dauer als Lehrperson/Mentorin	150
Tabelle 5 Alter, Geschlecht und Studiensemester der Studierendenstichprobe	152
Tabelle 6 Determinanten der empirischen Erhebung und deren Datenerhebungsmethode	153
Tabelle 7 Zuordnung der resultierenden Items nach PCA	156
Tabelle 8 Zuordnung der resultierenden Items nach PCA und den Faktorenladungen	157
Tabelle 9 Indikatorladungen nach Eliminierung von Items wegen geringer Indikatorladung	163
Tabelle 10 Modellfits für die Faktoren „Autonomieförderung/Anbieten von Strukturen“, „Chaos/Fehlen von Angeboten“ und „Kontrollausübung“	166
Tabelle 11 Cronbachs Alpha der Skala SIP (The Situation-in-Practical Training Questionnaire)	167
Tabelle 12 Indikatorladungen nach CFA	168

Tabelle 13 Indikatorladungen nach Eliminierung von Items wegen geringer Indikatorladung	170
Tabelle 14 Modellfits für die Faktoren „Autonomie“, „Kompetenz“ und „Soziale Einbindung“	171
Tabelle 15 Cronbachs Alpha der Skala W-BNS (Work-related Basic Need Satisfaction Scale)	172
Tabelle 16 Ausprägung der Dimensionen der Motivationsstile	173
Tabelle 17 Ausprägung der Subskalen zur Bedürfnisbefriedigung	174
Tabelle 18 Merkmal "Reaktionen auf geleistete Unterrichtsarbeit" mit assoziierten Haupt- und Subkategorien	187
Tabelle 19 "Konzepte zur Planung zukünftiger Unterrichtsarbeit" mit assoziierten Haupt- und Subkategorien	188
Tabelle 20 Merkmal "Professionalisierungshinweise der Mentorinnen" mit assoziierten Haupt- und Subkategorien	189
Tabelle 21 Merkmal „Beziehungsebene“ mit assoziierten Haupt- und Subkategorien	190
Tabelle 22 Merkmal "Zeitmanagement" mit assoziierten Haupt- und Subkategorien	191
Tabelle 23 Indikatoren für Autonomie förderndes und kontrollierendes Verhalten	191
Tabelle 24 Ausprägung der Autonomieförderung/Kontrollausübung/ des Chaos und der Motivationsstil im Planungs- und Reflexionsgespräch	223

Tabelle 25 Merkmale und Indikatoren eines autonomiefördernden oder kontrollierenden Motivationsstils von Mentorinnen im Planungs- und Reflexionsgespräch	228
--	-----



Einleitung

Schulpraktika nehmen in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert ein. Ausbildungsinstitutionen intendieren einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden am Lernort Schule. Durch die Erforschung beruflichen Handelns und den Aufbau einer reflexiven Haltung soll die Suche nach Handlungsalternativen initiiert werden, deren Erprobung zu weiteren Erfahrungsoptionen führt (Kosinar, Schmid & Diebold, 2016; Seidel & Stürmer, 2014).

Die „Lerngelegenheit Schulpraktikum“ erfordert jedoch eine differenzierte Analyse ihres Potentials zum Kompetenzaufbau angehender Lehrerinnen und Lehrer. Alleine die Möglichkeit sich im Unterrichtsgeschehen zu versuchen, trägt nicht unmittelbar zu Professionalisierungsprozessen bei (Besa & Büdcher, 2014; Hascher & Moser, 2001). Die Effektivität des Schulpraktikums ist sowohl durch Kontextbedingungen am Praktikumsort und der Hochschule (Beck & Kosnik, 2002; Evelein, Korthagen & Brekelsmans, 2008) als auch durch individuelle Voraussetzungen der beteiligten Personen (Borko & Mayfield, 1995; Hascher & Kittinger, 2014) determiniert.

Die Betreuung der Studierenden im Schulpraktikum erfolgt vorwiegend durch Mentorinnen und Mentoren. Sie sind Lehrpersonen in den Klassen, in denen die Studierenden ihr Praktikum absolvieren und tragen grundlegend zur Effizienz des Schulpraktikums bei (Bach, 2013; Brodhäcker, 2014). Folglich betreffen die meisten der von den Studierenden als kompetenzförderlich bezeichneten Determinanten auch die Interaktion mit der Mentorin oder dem Mentor. Sie präferieren eine kollaborative Zusammenarbeit in einer Beziehung auf Augenhöhe, die durch einen wertschätzenden Umgang gekennzeichnet ist, erwarten eine hohe professionelle Kompetenz ihrer Mentorin oder ihres Mentors, ein regelmäßiges und konstruktives Feedback und die Möglichkeit der selbstbestimmten Unterrichtsgestaltung (Beck & Kosnik, 2002). Interessant ist, dass diese Erfolgskriterien von Studierenden mit den psychologischen Basisbedürfnissen von *Autonomie*, *Kompetenzerfahrung* und der *Sozialen Einbindung* (Reeve, 2015) übereinstimmen, die im Rahmen der *Self-Determination Theory* als Voraussetzung für eine produktive Entwicklung von Individuen gesehen werden (Ryan & Deci, 2017).

Ausgehend von diesen Prämissen interessiert, in welchem Ausmaß Studierende von der Befriedigung ihrer psychologischen Basisbedürfnisse im Schulpraktikum berichten, welche Quellen der Selbstbestimmtheit für sie in dieser Situation Relevanz besitzen und welche Charakteristika das Handeln der Mentorinnen und Mentoren im Bereich der Autonomieunterstützung beschreiben. Über autonomiefördernde und kontrollierende Motivationsstrategien der Mentorinnen und Mentoren im Schulpraktikum und deren Auswirkungen auf die Studierenden ist bisher wenig bekannt, Erkenntnisse können in die Konzeption einer entstehenden Neuausrichtung der Mentorinnen- und Mentorenausbildung einfließen und das Fort- und Weiterbildungsangebot für Mentorinnen und Mentoren ergänzen.

Im ersten Kapitel werden theoretische Grundlagen im Bereich der *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2002, 2017) dargelegt. Eine Beschreibung der Begrifflichkeit „Motivation“, wie sie in der *Self-Determination Theory* verstanden wird, wird kontrastierend zu anderen Motivations-theorien dargestellt. In weiterer Folge werden die sechs Subtheorien der *Self-Determination Theory* erläutert. Die *Cognitive Evaluation Theory* (CET) beschäftigt sich mit der intrinsischen Motivation und deren sozialen Einflussfaktoren, währenddessen die *Organismic Integration Theory* (OIT) die extrinsische Motivation und deren Regulationsstile zum Inhalt hat. Individuelle Unterschiede in der Motivationsorientierung von Menschen werden in der *Causality Orientations Theory* (COT) definiert, die *Goal Contents Theory* (CGT) beschreibt die inhaltliche Komponente der Handlungsziele von Menschen und deren Bezug zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse. Die jüngste Subtheorie, die *Relationships Motivation Theory* (RMT) betont die Relevanz der Selbstbestimmung für das Gelingen sozialer Beziehungen, die *Basic Needs Theory* (BNT) untersucht Bedingungen, die zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnissen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Einbindung* beitragen, und die daraus resultierenden Konsequenzen.

Das zweite Kapitel widmet sich der Anwendung der *Self-Determination Theory* in pädagogischen Handlungsfeldern. Autonomieunterstützendes Verhalten von Lehrenden nimmt nicht nur Einfluss auf die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse, sondern auch auf das Wohlbefinden, den Selbstwert, die Motivation, das Engagement von Lernenden und deren Leistungsvermögen (Ryan & Deci, 2017). Merkmale einer autonomieunterstützenden Motivationsstrategie werden genannt (Reeve & Jang, 2006) und das Verhältnis zwischen Autonomie und Struktur diskutiert (Skinner &

Belmont, 1993). Des Weiteren wird der Einfluss motivationaler Orientierungen von Lehrenden auf ihren Motivationsstil dargelegt (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Haya, 2007) und es werden ausgewählte Studien zum Einfluss von Motivationsstrategien im tertiären Bereich genannt.

Professionalisierungsbestrebungen zukünftiger Lehrpersonen basieren auf einer Vorstellung über die Art des Wissens, über das Lehrende verfügen sollten. Das dritte Kapitel widmet sich dieser Frage und beleuchtet, inwieweit und unter welchen Bedingungen Schulpraktika zum Aufbau dieses Wissens beitragen können.

Im vierten Kapitel wird der Mentoringprozess thematisiert, vorerst stehen strukturelle Überlegungen, die ein Gelingen begünstigen oder vereiteln, zur Diskussion, insbesondere wird auf die *Unterrichtsbesprechung* als Lerngelegenheit eingegangen (Schüpbach, 2007). Die Dimension der Rolle der Mentorin oder des Mentors wird umrissen und mögliche Themen und Prozesse der Interaktion zwischen Studierenden und Mentorinnen oder Mentoren erörtert (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). Es wird der Frage nachgegangen, wie Mentorinnen und Mentoren einen reflexiven Habitus der Studierenden fördern und unterstützen (Niggli, 2005) und ihre Rückmeldungen zum Handeln der Studierenden gestalten können (Foster, 1999).

Das Kapitel fünf beschreibt das methodische Vorgehen, das Forschungsanliegen, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Erfasst wurde der Motivationsstil der Mentorinnen, die Interaktionsqualität im Mentoringprozess, für Studierende bedeutende Autonomiequellen in der Situation Schulpraxis und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenzempfinden* und *Sozialer Einbindung*.

Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im sechsten Kapitel zusammengefasst und diskutiert. Erwägungen zur möglichen Limitation der Befunde und mögliche Fragestellungen für weitere Forschungsarbeiten werden dargelegt und erläutert. Der letzte Abschnitt befasst sich mit Folgerungen der Studie für die Gestaltung professioneller Prozesse im Schulpraktikum.



1 Die Self-Determination Theory nach Deci & Ryan

Self-Determination Theory (Selbstbestimmungstheorie SDT) ist eine empirisch fundierte Theorie der menschlichen Entwicklung und Motivation. Im Zentrum der Überlegungen steht nicht die Stärke, sondern die Qualität eines motivierten Verhaltens und deren Konsequenz auf das Wohlbefinden und die Leistung von Individuen. Die Theorie befasst sich mit den sozialen Rahmenbedingungen und den basalen psychologischen Grundbedürfnissen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Einbindung*, deren Interaktion den wahrgenommenen Grad der Selbstbestimmtheit einer Handlung erhöhen oder vermindern kann (Ryan & Deci, 2002, 2017).

1.1 Die Motivation – Begriffsklärungen

Erfolgreiche Lernleistungen gelten über alle Bildungsinstitutionen hinweg als Zielkriterium effektiver Lehrprozesse. Die Wichtigkeit einer wirkungsvollen Lernumgebung für die Lernergebnisse von Lernenden ist evident. Klieme, Pauli und Reusser (2009) berücksichtigen in ihrem Modell zur Unterrichtsqualität jedoch nicht nur kognitive, sondern auch motivationale Theorien und identifizieren drei Basisdimensionen der instruierenden Qualität von Unterricht: *Kognitive Aktivierung/Klassenführung*, *Regelklarheit/Struktur* und *unterstützendes Klassenklima*, welche über die Mediatorvariablen *Wohlbefinden* „emotions and affects“ (ebd., S. 140), Einfluss auf die Motivation und in weiterer Folge auf die Leistung und das konzeptionelle Verständnis haben. Geht es darum, Menschen zu einem qualitativ wertvollen Engagement in ihren Lernaktivitäten anzuregen, sollte Motivationsförderung jedoch nicht als Technik verstanden werden, die notwendig ist, damit Lernende das tun, was Lehrende beabsichtigen. Reeve (2015) bezeichnet in diesem Zusammenhang Motivation als internen Prozess, welcher nicht als *Überredung* oder als *Führung* in einem interpersonalem Prozess stattfindet. Anstatt Lernende dazu zu bringen, den Denk- und Verhaltensweisen von Lehrenden zu folgen, sollte ermöglicht werden, dass diese die Energie und die Zielorientierung besitzen, die nötig ist, um sich in einer adaptiven und problemlösenden Art mit ihrer Umwelt zu beschäftigen.

1.1.1 Motivation und Motivationstheorien

Unter einem motivationalen Zustand verstehen Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 15) „... *eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand*“. Der Begriff der Motivation beinhaltet eine Auswahl von Prozessen, die, situativ gebunden, mit der Ausrichtung unseres Verhaltens auf ein angestrebtes Ziel, verbunden sind (ebd.). Menschen werden durch Motivation zum Handeln bewegt. Motivationstheorien konzentrieren sich auf zwei Komponenten, nämlich, was dem Verhalten Energie gibt und was die Richtung des Handelns vorgibt. Im Laufe der Geschichte der experimentellen Psychologie wurde durch unterschiedliche theoretische Überlegungen versucht, die Ausprägung der Manifestationen des Lernens, der Leistung und des Verhaltens zu prognostizieren. In diesen Theorien wurde der Begriff *Motivation* im Allgemeinen als einheitliches Konzept behandelt (Ryan & Deci, 2017), indem entweder Motivationsarten unspezifiziert blieben oder vorerst definierte Typenbeschreibungen zu einem Gesamtbegriff subsummiert wurden (Deci & Ryan, 2012). Allenfalls wurde von Differenzen in der Kraft der Motivation ausgegangen (Deci & Ryan, 1993).

Diese Theorien waren in der Lage, das Ausmaß der Handlungsaktivität vorher zu sagen, aber sie waren wenig effektiv bei der Vorhersage von Verhaltensqualitäten. Die *Self-Determination Theory (SDT)* ist der Ansicht, dass es weitaus wichtiger ist, zu wissen, ob die Motivation der Menschen autonom oder kontrolliert ist, als die Gesamtmenge oder Intensität der Motivation zu kennen. Auf Grundlage dessen können Vorhersagen über die Qualität des Engagements an einer Aktivität, der Leistung und des Wohlbefindens der Menschen getroffen werden. Wohlbefinden bezieht sich auf die Existenz positiver und die Nicht-Existenz negativer Emotionalität, das Gefühl der Sinnhaftigkeit und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben (Ryan & Deci, 2001). Aus diesem Grund stellt die *Self-Determination Theory* ein mehrperspektivisches Konzept der Motivation dar, das nicht nur die Stärke der Handlungsmotivation, sondern auch das Ausmaß der Selbstbestimmtheit und der Kontrolliertheit der Intentionen miteinbezieht (Deci & Ryan, 2012). Die Intentionalität des menschlichen Handelns ist eine Grundlage motivierten Agierens, sie bezieht sich auf die angesprochene Richtung des Verhaltens. Die Quellen der Energie des Handelns sind Emotionen, physiologische Bedürfnisse und psychologische Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1993). Bedürfnisse sind Bedingungen innerhalb des Individuums, die essenziell und notwendig für die Erhaltung des Lebens und für die Förderung von Wachstum und Wohlbefinden sind (Reeve, 2015).

Innerhalb der empirischen Motivationspsychologie, die motiviertes Handeln auf Basis von Bedürfnissen beschreibt, entstanden zwei unterschiedliche Theorierichtungen zum Konzept der Bedürfnisse. Einerseits ging Hull (1943, zitiert nach Ryan & Deci, 2000a) davon aus, dass es eine Reihe von angeborenen physiologischen Bedürfnissen (z. B. Nahrung, Geschlechtstrieb, ...) gibt, deren Befriedigung zu einer Reduzierung des Antriebs führt. Im Zuge dessen wird eine Assoziation zwischen einer Verhaltensweise und der Triebbefriedigung hergestellt (Ryan & Deci, 2017). Verschiedene Arten physiologischer Bedürfnisse wurden kombiniert, um die Stärke des Antriebszustandes (d. h. der Motivation) anzugeben (Reeve, 2015).

Diese Theorie kann jedoch für eine große Klasse von Verhaltensweisen kein Erklärungsmuster anbieten. Interessiertes Erkunden, leidenschaftliches Spielen und andere spontane Aktivitäten führen zu keiner Triebreduktion, sondern beruhen auf psychologischen Regulierungsprozessen (Deci & Ryan, 2000).

Eine zweite Theorierichtung, die sich auf das Konzept von Bedürfnissen konzentriert, stammt von Murray (1938, zitiert nach Deci & Ryan, 2000). Murray situierte Bedürfnisse eher auf psychologischer als auf physiologischer Ebene und betrachtete sie primär als erworben und nicht als angeboren. Seine Definition von Bedürfnis beinhaltet fast alles, was einen Menschen zum Handeln bewegt. Aus Sicht der *Self-Determination Theory* handelt es sich hierbei nicht um Bedürfnisse, sondern um Motive. Vollzogene Handlungen, die durch diese Motive evoziert werden, können zu Wohlbefinden beitragen, müssen dies aber nicht (Deci & Ryan, 2000).

In den kognitiv orientierten Theorien der Motivationsforschung interessieren weniger die den Handlungen zu Grunde liegenden Antriebskräfte, diese werden als in der Anlage determiniert vorausgesetzt, als die Intentionalität des Handelns (Krapp, 2005). Sozialkognitive Lerntheorien beschreiben das Verhalten von Menschen in ihren bisherigen Erfahrungen determiniert und stellen es daher als vorwiegend erlernt dar. Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1989) als eine prominente Vertreterin der sozialkognitiven Lerntheorien, sieht als motivationale Basis des Handelns das Kompetenzerleben des Individuums, als Verursacher von Veränderungen in der Umwelt, an. Auch hier wird wieder nur von der Existenz einer Art motivierten Verhaltens ausgegangen, welches durch erwünschte Ziele und das Vertrauen darauf, diese Ziele erreichen zu können, entsteht.

Die wahrgenommene Kompetenz (die Selbstwirksamkeit) bei der Zielerreichung, unterscheidet sich durch differierende Erfahrungen in unterschiedlichen Domänen (Bandura, 1989). Die *Self-Determination Theory* spricht hingegen von der Universalität des Kompetenzerlebens und der Annahme, dass die Erfahrung von Kompetenz an sich Befriedigung und einen Beitrag zum Wohlbefinden erzeugt. Die Sozialkognitiven Lerntheorien unterscheiden nicht zwischen autonom und kontrolliert wirksamem Verhalten (vgl. Kap. 1.4). Daher können sie auch keinen Erklärungsansatz liefern, warum das Erreichen unterschiedlicher Verhaltensziele, obwohl sie als gleich bedeutsam erlebt und mit vergleichbarem Einsatz verfolgt werden, differierende Effekte auf das Wohlbefinden haben können (Ryan & Deci, 2017). Die *Flow Theorie* legt ihr Augenmerk, ebenso wie die *Self-Determination Theory*, auf die intrinsische Motivation (vgl. Kap. 1.3). Im *flow* erleben Menschen die Erfahrung eines *völligen Aufgehens* in einer Aufgabe, der Zweck der Aktivität ist die Aktivität selbst. Laut Csikszentmihalyi (1990) entsteht *flow*, wenn die Anforderungen der Aktivität im Gleichgewicht mit den Fähigkeiten des Individuums sind, auch die *Self-Determination Theory* postuliert, dass motiviertes Verhalten ein angemessenes Maß an optimaler Herausforderung benötigt (Ryan & Deci, 2000a). In diesen beiden Aussagen, der nicht existenten Instrumentalität einer Verhaltensweise und der Passung von Handlungsanforderung und Kompetenzniveau, entsprechen die beiden Theorien einander. Ein wesentlicher Divergenzfaktor besteht jedoch darin, dass im Rahmen der *Self-Determination Theory* für ein Flow Erleben neben der Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben auch das Bedürfnis nach *Autonomie* von Relevanz ist (Ryan & Deci, 2017).

1.1.2 Determinanten motivierten Handelns

Reeve (2015) zählt Bedürfnisse zu den Motiven, die gemeinsam mit Kognitionen und Emotionen ursächlich für motiviertes Handeln gelten. Kognitionen beziehen sich auf mentale Ereignisse, wie Gedanken, Überzeugungen, Erwartungen, Bewertungen und das Selbstkonzept. Emotionen sind komplexe, aber koordinierte und zielgerichtete affektive Reaktionen auf bedeutsame Ereignisse im Leben. Externe Ereignisse und soziale Kontexte nehmen als Vorerfahrungen auf Motive Einfluss, sie können unterstützend auf Motivation und Emotion wirken, können diese aber auch hemmen (vgl. Abb. 1).

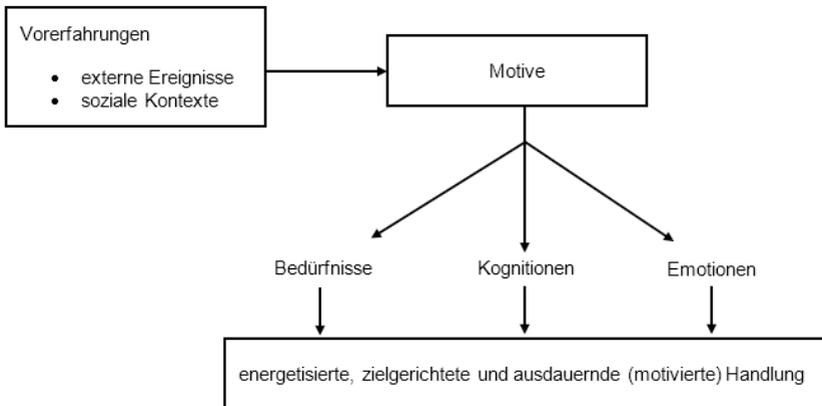


Abbildung 1 Drei Motivkategorien (übersetzt nach Reeve, 2015, S. 9)

Die situative Motivation ist daher abhängig von den Merkmalen des Individuums und den Merkmalen der Situation (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Durch individuell unterschiedliche Merkmale des Individuums entstehen differierende Bereitschaften Handlungsziele anzustreben, d.h. Motive sind in ihrer Stärke unterschiedlich und variieren auch durch ungleiche personale Dispositionen (Ryan & Deci, 2017). Implizite Motive sind für die bewusste Wahrnehmung unzugänglich, beeinflussen jedoch das motivationale Verhalten von Menschen (Reeve, 2015). Sie sind, wie generell alle Motive, nicht angeboren, sondern werden durch die Sozialisation geprägt (Ryan & Deci, 2017). Das implizite Motiv von Leistung, wird etwa durch den sozialen Anreiz aktiviert, persönliche Kompetenz zu zeigen, das implizite Motiv von Zugehörigkeit durch die Gelegenheit, anderen zu gefallen und ihre Zustimmung zu erhalten (Reeve, 2015).

Das Streben nach einer intendierten Handlung ist die Festlegung, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, dies ist gleichzusetzen mit der Bedeutung, für ein bestimmtes Vorhaben motiviert zu sein. Manchmal entsteht dieses Vorhaben von innen heraus, es spiegelt Interessen und Werte wider und weist hohe Autonomie auf, damit verbunden sind autonome Formen der Motivation. Manchmal werden Menschen zu Vorhaben genötigt oder angeleitet, eventuell auch durch einen intrapsychischen innerlichen Druck. Dann zeigen diese Vorhaben wenig Autonomie und sind

von Formen kontrollierter Motivation begleitet (vgl. Kap. 1.4) (Reeve & Jang, 2006). Die *Self-Determination Theory* differenziert daher explizit den Begriff der Motivation, um die unterschiedlichen Auswirkungen verschiedener Arten von Motivation auf Handlungen zu berücksichtigen (Ryan & Deci, 2017).

1.1.3 Motivation in Lern- und Leistungssituationen

Gelungene motivationale Prozesse gelten als zentraler Bestandteil erfolgreichen Lernens. Um diese Prozesse zu fördern, kann entweder mit unterrichtsexternen Motivänderungsprogrammen direkt an der Person angesetzt oder eine Beeinflussung der Lernumgebung angestrebt werden, um eine autonome Form der Motivation anzuregen (Schiefele & Streblow, 2006). Intrinsische Motivation steht im engen Zusammenhang zu dem Erleben, sich selbst als kompetent in einer Sache zu empfinden (Ryan & Deci, 2000a). Nicholls (1984) und Dweck (1986) unterscheiden zwei unterschiedliche Arten im Umgang mit der individuellen Kompetenz. Im ersten Fall intendieren Individuen, ihre Kompetenz darzustellen und zu demonstrieren, Nicholls verbindet dies mit einem externen Fokus. Im zweiten Fall ist eine Kompetenzerweiterung angestrebt, der Fokus ist intern, die Stellung im Verhältnis zu anderen, ist nicht von Interesse. Auch in der *Self-Determination Theory* wird die Ansicht vertreten, dass die Orientierung an der Aufgabenbewältigung und an Leistungszielen einen erheblichen Bezug zur intrinsischen Motivation aufweist. Ryan (1982) zeigte, dass die Orientierung an einer Kompetenzdarstellung im Vergleich zu der Orientierung zur Kompetenzerweiterung die intrinsische Motivation untergräbt. Jedoch erscheinen die Konzepte zur Orientierung an einer Kompetenzdarstellung nicht passend zum Konstrukt der extrinsischen Motivation. Es gibt laut *Self-Determination Theory* eine ganze Reihe extrinsischer Motivationen, die sich in ihrer Beziehung zur Selbstbestimmung stark unterscheiden und dementsprechend unterschiedliche Auswirkungen auf Leistung und Wohlbefinden haben. Gemeinsamkeiten der Theorien finden sich bezüglich der optimalen Gestaltung von Lernumgebungen, beide halten Belohnungen für gute Leistungen, soziale Vergleiche und normativ basierte Zielstandards als Motivationsstrategien für ungeeignet (Deci & Ryan, 2000).

1.2 Die organismisch-dialektische Theorieannahme

Self-Determination Theory ist eine Motivationstheorie, die die Bedeutung der *inneren motivationalen Ressourcen* der Menschen zur Persönlichkeitsentwicklung in den Blickpunkt stellt, welche im Wesentlichen durch die psychologischen Bedürfnisse der Person, ihre intrinsische Motivation, Interessen und persönlichen Ziele und die internalisierten Arten extrinsischer Motivation determiniert werden (Reeve, 2015). Die Interaktion der angeborenen Entwicklungstendenzen und der psychologischen Bedürfnisse der Menschen mit den soziokulturellen Bedingungen können die inneren Ressourcen und Bedürfnisse fördern oder hemmen, was ein unterschiedliches Niveau von Wohlbefinden und Performanz zur Folge hat (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Der Ausgangspunkt ist das Postulat, dass Menschen aktive, wachstumsorientierte Organismen sind, die proaktiv danach streben, ihre Potentiale weiter zu entwickeln, Kenntnisse und Fähigkeiten auszudifferenzieren und die Entstehung neuer Interessen zu ermöglichen. Das individuelle „Selbst“ wird innerhalb der *Self-Determination Theory* als Kern dieses Prozesses definiert. Es ist die Verbindung zwischen angeborenen integrativen Tendenzen zum psychologischen Wachstum und der Anpassung an das soziale Umfeld und bleibt, trotz der Veränderungen, eine kohärente, individuelle „Gesamtheit“. Diese natürliche Tendenz zu Wachstum und Entwicklung stellt eine anhaltende Tendenz zur organismischen Integration dar (Deci & Ryan, 2000; Krapp, 2005; Niemiec, Ryan & Deci, 2010; Ryan & Deci, 2002, 2017). Die menschliche Entwicklung wird nicht nur durch die Wachstumsorientierung der Individuen, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit umgebenden Umweltbedingungen bestimmt, etwa durch externe Einflussnahmen - wie Anreize, Belohnungen oder Konsequenzen oder soziale Beziehungen und kulturelle oder soziale Leitlinien - wie Rollenerwartungen oder Vorgaben von anerkannten Werten (Reeve, 2015). In einem Dialektikum ist die Beziehung zwischen Person und Umwelt reziprok, einerseits bewirken die Umgebungseinflüsse eine Änderung bei der Person, andererseits verändert sich durch die Handlung der Person die Umwelt (Reeve, Deci u. a., 2004). Das Ergebnis der Mensch-Umwelt-Dialektik ist eine sich ständig verändernde Synthese, in der die Bedürfnisse der Person durch die Umwelt erfüllt oder frustriert werden und die Umwelt in der Person neue Formen der Motivation hervorbringt. Wenn Umgebungen unterstützend erlebt werden, werden die inneren motivationalen Ressourcen der Person aktiviert, dies äußert sich in einem höheren Engage-

ment zur erfolgreichen Entwicklung der Persönlichkeit und einem ausgeprägten Wohlbefinden des Individuums. Zeigt sich der soziale Kontext hingegen nicht unterstützend, werden die inneren Motivationsressourcen der Person gedämpft, dies führt zu einer Regression der Entwicklung und einem beeinträchtigten Wohlbefinden (Reeve, 2015).

Im Rahmen der *Self-Determination Theory* werden drei psychologische Bedürfnisse definiert, deren Befriedigung die inhärenten organismischen Tendenzen zu psychologischem Wachstum und Anpassung unterstützen, währenddessen eine Beeinträchtigung dieser negative Folgen auf das persönliche Wachstum eines Individuums hat (Niemić u. a., 2010). Menschen verfolgen determinierte Ziele, weil sie erwarten, dass durch den Handlungsprozess und den Zielinhalt ihre psychologischen Basisbedürfnisse befriedigt werden (Deci & Ryan, 1993), daher kann von einem proaktiven Verhalten gesprochen werden (Reeve, 2015).

Außerhalb der drei identifizierten grundlegenden psychologischen Bedürfnisse, nämlich *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Einbindung*, wurde wenig Evidenz für die Existenz weiterer gefunden (Ryan & Deci, 2000c). Menschen fühlen sich autonom handelnd, wenn sie wahrnehmen, dass ihr Handeln in Kongruenz zu ihrem Selbst steht und mit den eigenen Werten und Interessen übereinstimmt. Das Gegenteil von Autonomie ist nicht Abhängigkeit, sondern die Erfahrung des Gefühls, kontrolliert oder gedrängt zu werden oder sich in festgelegter Weise verhalten zu müssen (Ryan & Deci, 2002, 2006). Das Bedürfnis nach *Kompetenz* bezieht sich auf die Erfahrung effektiver Interaktionen mit der Umwelt. Kompetenz kann durch Bedingungen unterstützt oder verbessert werden, die den Menschen Möglichkeiten bieten, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und zu erweitern, etwa in Form von optimalen Herausforderungen (Niemić u. a., 2010). Schließlich bezieht sich das Bedürfnis nach *Sozialer Einbindung* auf die Erfahrung enger und tiefer emotionaler Verbindungen mit für das Individuum relevanten anderen Personen. Das Gegenteil von Verbundenheit ist Isolation. In *Sozialer Einbindung* mit anderen zu stehen ist mit der Bereitschaft verknüpft, anderen zu vertrauen und sich auf sie einzulassen (Ryan, la Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005). Entstehen Defizite in der Befriedigung der Bedürfnisse, weckt dies den Wunsch, die fehlenden Erfahrungen zu erlangen, jedoch reduziert die Wahrnehmung der Bedürfnisbefriedigung nicht den Bedarf danach (Sheldon & Gunz, 2009). Dabei unterliegen die Bedürfnisse nicht einer hierarchischen Reihenfolge, sie werden stattdessen als gleich bedeutsam für das Gedeihen von Individuen

betrachtet (van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010). *Self-Determination Theory* definiert die psychologischen Bedürfnisse als angeboren und über unterschiedliche Kulturen hinweg bedeutsam. Dies bedeutet, dass unabhängig von den kulturellen und sozialen Werten der Umgebung, die Befriedigung der Bedürfnisse mit erweitertem Wohlbefinden verbunden ist (Niemić u. a., 2010). Kulturspezifisch ist jedoch davon auszugehen, dass Unterschiede in Werten und Zielen existent sind, sodass die Handlungsziele und -wege, durch die Menschen Befriedigung ihrer psychologischen Bedürfnisse erlangen, unterschiedlich sein werden (Ryan & Deci, 2002).

Physiologische Triebe, psychologische Bedürfnisse und Emotionen liefern die Energie für motiviertes Verhalten (Niemić u. a., 2010), während das Ausmaß der Erfüllung der psychologischen Basisbedürfnisse Auswirkungen auf den Typ und den Grad der Motivation hat (Deci & Ryan, 2008b). Die Erfahrung von Autonomie ist entscheidend für die Aufrechterhaltung und Steigerung der intrinsischen Motivation und die Internalisierung extrinsischer Motivation (Niemić u. a., 2010), die eng mit der organismischen Entwicklung von Individuen einhergehen. Intrinsische Motivation betrifft den handelnden und erforschenden Zugang von Individuen, der die Herausforderung sucht und eine entscheidende Rolle bei der Entfaltung der persönlichen Entwicklung spielt. Internalisierung bezieht sich auf die Integration von externen Vorgaben und Werten in das Selbst eines Individuums (Ryan, 1993). Die Beschreibung der Konsequenzen, die Umweltvorgaben auf die intrinsische Motivation haben, steht im Mittelpunkt der *Cognitive Evaluation Theory*, einer der sechs Teiltheorien der *Self-Determination Theory*, die im Folgenden dargestellt werden.

1.3 Cognitive Evaluation Theory (CET)

Cognitive Evaluation Theory spezifiziert Faktoren in sozialen Kontexten, die eine Variabilität der intrinsischen Motivation erzeugen. Die intrinsische Motivation wird als Aktivität definiert, die vorwiegend auf Grund ihrer inhärenten Bedürfnisbefriedigung ausgeübt wird und nicht wegen beliebiger daraus resultierender Konsequenzen (Ryan & Deci, 2000a). Dieses Konzept bezieht sich auf Whites (1959) Aussage, dass Menschen Engagement in Handlungen zeigen, um persönliche Wirksamkeit und Kompetenz zu erfahren und deCharms' (1974) Konzept, dass sich Menschen als Verursachende ihrer eigenen Handlungen erleben wollen. Darauf basierend

beschreibt die *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000), dass intrinsisch motivierte Verhaltensweisen in den Bedürfnissen der Menschen begründet sind, sich kompetent und selbstbestimmt zu fühlen und ihr Auftreten nicht auf externe Verstärker angewiesen ist.

Die Wahrnehmung des Gefühls, autonom zu sein, hat Einfluss auf den *perceived locus of causality* – *PLOC* (deCharms, 1974), welcher ausdrückt, ob ein handelndes Individuum sein Verhalten als von sich selbst verursacht oder als Resultat einer Einflussnahme von außen empfindet. Attribuiert das Individuum durch einen *internal perceived locus of causality* – *IPLOC*, nimmt dies günstigen Einfluss auf die intrinsische Motivation. Ebenso wird durch Umweltfaktoren, die die wahrgenommene Kompetenz einer Person fördern, die intrinsische Motivation durch die Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses gesteigert (Ryan & Deci, 2002, 2017). Einen eher peripheren Einfluss auf das Ausmaß der intrinsischen Motivation nimmt das psychologische Grundbedürfnis *Soziale Einbindung* (Deci & Ryan, 2000).

Kontextfaktoren, die für die Initiierung und die Regulierung von Verhalten Relevanz haben, können auf drei unterschiedliche Aspekte fokussieren. Der informatorische Aspekt wird in Rückmeldungen formuliert, die Menschen in der Progression ihrer Kompetenz unterstützen, ohne kontrollierend zu wirken, er unterstützt die intrinsische Motivation. Der kontrollierende Aspekt, der intendiert, dass sich Menschen auf eine bestimmte Weise verhalten, bedingt eine abnehmende intrinsische Motivation. Der demotivierende Aspekt signalisiert Inkompetenz der handelnden Person oder eine geringe Wertigkeit der Handlung und führt zum fehlenden Anreiz, der Handlung nachzugehen. Die Ausprägung dieser drei Aspekte, die durch Umgebungsfaktoren und individuelle Dispositionen beeinflusst werden, bestimmen die *funktionale Signifikanz* des Ereignisses und damit den Einfluss auf die intrinsische Motivation (Ryan & Deci, 2017). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, sind Ergebnisse zu verstehen, die einen potentiell negativen Einfluss von extrinsischen Verstärkern berichten (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Deci & Ryan, 2008a; Wiechman & Gurland, 2009). Reeve (2015) hält fest, dass extrinsische Verstärker, die kontrollierend wahrgenommen werden, die intrinsische Motivation und Lernprozesse beeinträchtigen. Der Kontrollgrad einer Interaktion wird auch durch das generelle interpersonelle Klima bestimmt (Deci & Ryan, 2008a; Reeve, Deci u. a., 2004).

Die Regulation von Verhalten findet neben den sozialen Einflussfaktoren auch durch internale Einflussfaktoren statt (Ryan & Deci, 2002). Ryan (1982) stellt fest, dass Menschen ihre Handlungen in unterschiedlicher Weise - unabhängig vom sozialen Kontext - initiieren und steuern können. Beim *ego-involvement* entsteht eine innerlich-kontrollierende Dynamik, Individuen sehen dabei ihren eigenen Wert in Abhängigkeit vom Erreichen bestimmter Ziele. Beim *task-involvement* hingegen steht das Agieren in der Handlung im Vordergrund, nicht die Folgen des Handelns und deren Wert für das Selbst. Dieser selbstbestimmte Typ der internalen Regulation erhält und vermehrt intrinsische Motivation, während die kontrollierte Form des *ego-involvements* die intrinsische Motivation vermindert.

1.4 Organismic Integration Theory (OIT)

Organismic Integration Theory beschäftigt sich mit den angeborenen Tendenzen zur Internalisierung und Integration sozialer und kultureller Vorgaben und mit den kontextuellen Faktoren, die diesen Prozess fördern oder hemmen (Ryan & Deci, 2017). Eine Handlung mit instrumentellen Wert, die nicht wegen des Vergnügens an der Handlung selbst ausgeführt wird, wird von extrinsischer Motivation begleitet (Ryan & Deci, 2000b). Als ein Kontinuum entlang variierender Autonomiegrade gedacht, beschreibt das Konzept der Internalisierung, wie die Motivation für ein Verhalten gestaltet sein kann (vgl. Abb. 2), außerhalb dieses Kontinuums liegen *Amotivation* und *Intrinsische Motivation*.

Amotivation: Amotivation ist ein Zustand fehlender Handlungsabsicht. Wenn das Verhalten eines Individuums amotiviert ist, fehlt, resultierend aus einer mangelnden Wertschätzung der Handlung und dem Gefühl von Inkompetenz, die Intentionalität zur Handlung (Ryan & Deci, 2000a).

Intrinsische Motivation: Diametral zur *Amotivation* ist die *Intrinsische Motivation* der Prototyp einer selbstbestimmten Aktivität, eine Handlung wird auf Grund ihrer inhärenten Befriedigung ausgeführt.

Die *Extrinsische Motivation* wird innerhalb der *Self-Determination Theory* auf Basis unterschiedlicher Regulationsstile differenziert (vgl. Abb. 2).

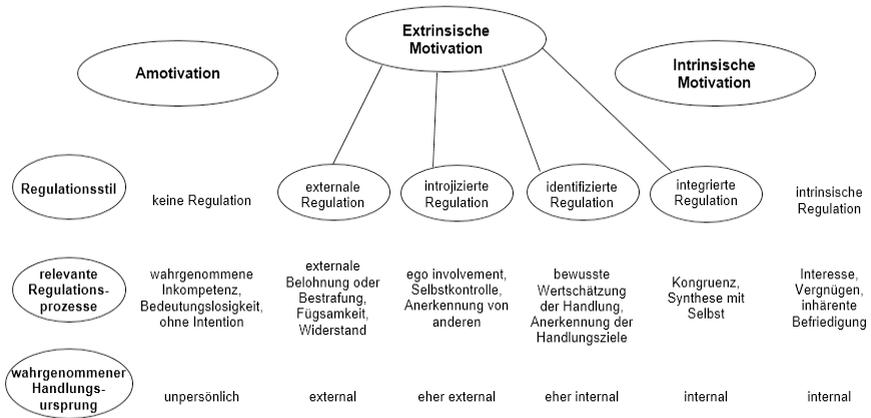


Abbildung 2 Taxonomie der Regulationsstile der Organismic Integration Theory – OIT (übersetzt nach Ryan & Deci, 2017, S. 193)

Externale Regulation: Dies ist die Kategorie der extrinsischen Motivation, bei der das Verhalten der Menschen durch spezifische externe Eventualitäten kontrolliert wird. Menschen verhalten sich so, dass sie eine gewünschte Konsequenz, wie etwa eine Belohnung, erreichen oder eine drohende Bestrafung vermeiden, dabei kann wie im Abschnitt zur *Cognitive Evaluation Theory* beschrieben, die intrinsische Motivation untergraben werden. In der *Self-Determination Theory* wird die externe Regulation als kontrollierend angesehen, external regulierte Verhaltensweisen sind von deren Kontextfaktoren abhängig, sobald diese ausbleiben, verändert sich das Verhalten (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Introjierte Regulation: Introjektion beschreibt einen Typ interner Regulierung, der noch vorwiegend kontrolliert ist. Während bei der externalen Regulierung die Kontrolle des Verhaltens durch Konsequenzen reguliert wird, die von anderen zugewiesen werden, verbinden bei der introjierten Regulation die Individuen selbst ihre Handlung mit Konsequenzen. Die prototypischen Beispiele dafür sind Gefühle von Stolz oder Scham. Introjierte Regulation manifestiert sich oft als *ego-involvement*, wie im Abschnitt *Cognitive Evaluation Theory* beschrieben. Introjektion stellt eine partielle Internalisierung dar, die aber nicht in das Selbst integriert ist, daher sind