

## Motivation in der Schule: Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie

Von Martin Daumiller, unter  
Mitarbeit von Melanie Keller

*Motivation ist wichtig* für Lernen und Leisten. Das gilt im Alltag als Binsenweisheit und stimmt auch im Kontext der Schule. Was genau ist aber Motivation, welche Rolle spielt sie für die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte in der Schule, und wie sieht motivationsförderlicher Unterricht aus? Die Beantwortung dieser Fragen trägt dazu bei, erfolgreiches Lehren und Lernen zu ermöglichen.

*Motivation ist ein psychischer Prozess* zur Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns (vgl. Dresel & Lämmle, 2011). Motivation bezieht sich damit auf den gesamten Handlungsverlauf (und nicht, wie oft angenommen, nur auf den Beginn einer Handlung). Ein wichtiger Teil der Motivation sind somit kognitive Prozesse (u. a. Zielvorstellungen), aber auch der Handlungskontext und soziale Prozesse spielen eine bedeutsame Rolle. Da Motivation nicht direkt beobachtet werden kann, sind Indikatoren nötig, um sie sichtbar zu machen. Die unterschiedlichen Modelle und Vorstellungen über Motivation können hierbei als unterschiedliche „Werkzeuge“ zur Beschreibung und Förderung von Motivation in der Wissenschaft und in der Schulpraxis betrachtet werden.



Foto: pixabay\*

*Motivation ist der Motor*, der unsere Welt antreibt – ohne Motivation würden wir überhaupt nicht handeln, und folglich kann es ohne Motivation auch kein Lernen geben. Entscheidend aber ist: Zu welchem Ausmaß gehen Unterschiede im schulischen Erfolg auf Unterschiede in den Motivationen zurück? Hier verweisen Forschungsarbeiten auf eine hohe Bedeutung der Motivation der Schülerinnen und Schüler (Murayama et al., 2013),

insbesondere für die Entwicklung ihrer Leistungen. Für die Leistungsentwicklung ist es demnach nicht so wichtig, wie intelligent man ist, sondern vor allem, wie man lernt und wie motiviert man ist. Auch andere Studien verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Motivation und schulischem Erfolg; zudem trägt günstige, intrinsische Motivation zu höherer Persistenz und einem besseren Wohlbefinden bei (Howard et al., 2020; Richardson et al., 2012). Außerdem hat die Motivation der Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Somit ist für erfolgreiches Lernen in der Schule nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler bedeutsam, sondern auch die Motivation der Lehrkräfte.

### 1 Welche Motivationsmodelle sollte man als Lehrkraft kennen?

Für die Schulpraxis muss man theoretische Modelle zur Motivation nicht im Detail und mit allen Fachbegriffen kennen, um sie sinnvoll anwenden zu können. Über ein Grundwissen in zumindest drei Motivationsmodellen sollte man als Lehrkraft aber verfügen: Ein Modell, das den Prozess der Motivation erklärt, eines, das die Qualität der Motivation beschreibt und ein Modell zu personellen und kontextuellen Merkmalen. Die folgenden drei Modelle sind Beispiele dafür.

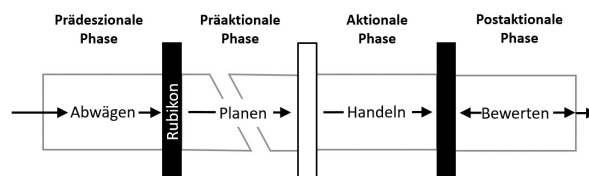


Abbildung 1. Prozess von Motivation: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) mit vier formellen Phasen

Ein Prozessmodell der Motivation ist das *Rubikon-Modell* der Handlungsphasen nach Heckhausen und Gollwitzer (1987, vgl. Abbildung 1). Dieses Modell unterteilt den Prozess der Motivation in einer Handlung in vier formelle Phasen. Die erste Phase (prädeszionale Phase) kennzeichnet einen Bereich vor der Handlung selbst, in der der potenzielle Zielzustand auf Wünschbarkeit und Erreichbarkeit hin bewertet wird. Stellt sich eine Schülerin zum Beispiel die Frage, ob sie einen bestimmten, langen Text lesen soll, wägt sie an dieser Stelle ab, ob es für sie wichtig ist, über die Informationen aus dem Text zu verfügen oder ob sie in der Lage ist, die Inhalte des Textes zu verstehen. In der prädeszionalen Phase werden zudem mögliche Handlungsoptionen geprüft (im Beispiel der Schülerin z. B. den Text selbst lesen oder Mitschülerinnen und Mitschüler nach den Inhalten fragen).

# Schulleitung

Darauf aufbauend wird eine konkrete Handlungsoption festgelegt und damit der metaphorische „Rubikon“ der Handlung überschritten (vgl. Überschreitung des Flusses Rubikon durch Caesar, die einen Bürgerkrieg auslöste). Die darauffolgende, präaktionale Phase umfasst die Planung der konkreten Umsetzung. Dazu gehört auch das Herbeiführen günstiger Gelegenheiten für die Handlungsinitiierung. Im Beispiel des Schülers könnte dieser sich hier den Text in Abschnitte aufteilen, die er zu bestimmten Zeiten lesen möchte, und für eine ablenkungsfreie Umgebung sorgen. In der dritten, der aktionalen Phase wird die Handlung durchgeführt. Dabei ist weiterhin Motivation nötig, um Anstrengung und Ausdauer zu regulieren und Störeinflüsse abzuschirmen. Ist die Handlung abgeschlossen, hat der Schüler im Beispiel den Text also gelesen, folgt die letzte Phase des Rubikon-Modells, die postaktionale Phase. In dieser wird sowohl der Handlungsverlauf als auch das erreichte Ergebnis evaluiert. Dabei werden Ursachen für Erfolg, aber auch Gründe für mögliche Misserfolge ermittelt. Der Schüler des Beispiels wird an dieser Stelle etwa seine Lesestrategie bewerten. Im Rubikon-Modell wird deutlich, dass Motivation für alle Phasen einer Handlung, einschließlich der Zeiträume davor und danach, eine wesentliche Rolle spielt.

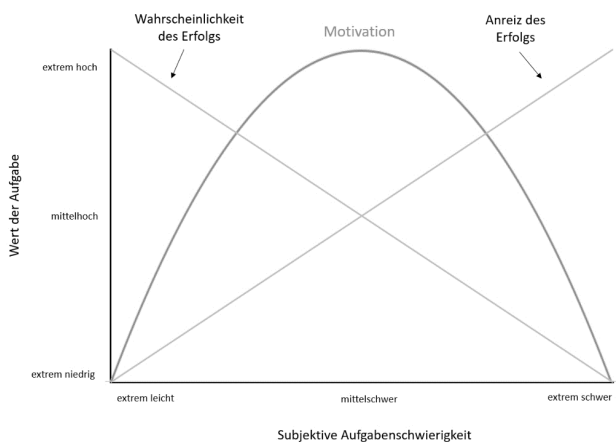


Abbildung 2. Qualität aktueller Motivation: Modell der Leistungsmotivation (Atkinson)

Um die Qualität der aktuellen Motivation in einer Leistungssituation zu verstehen, ist das *Modell der Leistungsmotivation von Atkinson* (1957, vgl. Abbildung 2) grundlegend. Es gehört zu den sogenannten Erwartung-mal-Wert-Modellen. Diese beschreiben die Motivation einer Person als Funktion der Erwartungen, die die Person hat, und dem Wert, den die Person einer Aufgabe zuschreibt. Bei Aufgaben, auch im Schulkontext, ist die Motivation eine Funktion der subjektiven Aufgabenschwierigkeit und ergibt sich aus ebendiesem Zusammenspiel zwischen Erwartungs- und Wertkomponente. In Aufgaben, die subjektiv leicht erscheinen, ist die Erwartung, eine gute Leistung zu erbringen, sehr hoch – dafür mag das erfolgreiche Bewältigen

einer sehr leichten Aufgabe allerdings keinen hohen Wert bieten. Sollen beispielsweise ältere Grundschul Kinder eine Reihe leichter Additionsaufgaben rechnen, ist ihre Erwartung hoch, dass sie diese Herausforderung leicht bewältigen können. Der Wert, den sie den Aufgaben zuschreiben, wird dagegen vermutlich eher gering sein. Ihnen ist vermutlich bewusst, dass es kein besonderer Erfolg für sie ist, diese Aufgaben zu lösen. Umgekehrt verhält es sich bei subjektiv schweren Aufgaben – die Erfolgserwartung ist hier eher niedrig, der Wert des Erfolgs dagegen oft hoch. Stehen dieselben Grundschul Kinder zum Beispiel vor einer langen Textaufgabe mit schwierigeren Rechenoperationen, ist eine erfolgreiche Bewältigung nicht unbedingt zu erwarten. Gleichzeitig hätte ein Erfolg in dieser Textaufgabe einen hohen Wert. In beiden Fällen wird die Motivation durch die jeweils geringer ausgeprägte Komponente (niedriger Wert bzw. niedrige Erwartung) limitiert – das bedeutet, dass wenn eine der beiden Komponenten „Null“ ist, d.h. keine Erfolgserwartung oder kein Erfolgsanreiz vorliegt, auch deren Produkt „Null“ ist, d.h. keine günstige Motivation vorliegen kann. Ein Optimum erreicht die Motivation bezüglich einer Aufgabe dann, wenn sie aus subjektiver Sicht ausreichend schwer ist, sodass die Bewältigung der Aufgabe für die Person bedeutsam ist, aber gleichzeitig auch bewältigbar erscheint, damit ein Erfolg bei der Aufgabe für die Person nicht unmöglich ist. Für die Schule bedeutet dies, dass Aufgaben mit einem für die Adressaten mittleren Schwierigkeitsgrad für die Motivation optimal sind, da sie für die Schülerinnen und Schüler ausreichend erstrebenswert sind (Wertkomponente), gleichzeitig aber auch bewältigbar erscheinen (Erwartungskomponente). Für eine Vertiefung dieser Thematik eignet sich das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles (1983), das auf der grundlegenden Idee Atkinsons von einer multiplikativen Verknüpfung von Erwartung und Wert aufbaut und differenzierte Einblicke in die Motivationsqualität erlaubt.

Das *Rahmenmodell von Dresel & Lämmle* (2011), das in Abbildung 3 zusammengefasst ist, gibt einen Überblick darüber, wie sich die Motivation von Personen in konkreten Lehr-Lern-Situationen zusammensetzt. Im Mittelpunkt des Modells steht die Person in der Lehr-Lern-Situation, deren aktuelle Motivation aus dem Zusammenspiel von Erwartung und Wert resultiert. Diese beiden Komponenten werden sowohl von Merkmalen der Person selbst, ihren motivationalen Tendenzen und Überzeugungen, als auch von Merkmalen des Kontexts beeinflusst. Zu den personalen Merkmalen gehören unter anderem Zielorientierungen, Motive und Bedürfnisse (eher wertbezogen) oder das eigene Fähigkeitsselbstkonzept (eher erwartungsbezogen). Auf der Seite des Kontexts beeinflussen verschiedenste Merkmale die Motivation, darunter die Interessantheit der Situation, der Grad der gewährten Autonomie oder externe Rückmeldungen. Die daraus resultierende Motivation wirkt wiederum auf das Lern- und Leistungshandeln der

# Schulleitung

Person; sie spielt zum Beispiel bei der Aufgabenwahl, für die Persistenz und für das Ausmaß der Anstrengung eine Rolle. Auch der Lernzuwachs bzw. die Leistung der Person wird durch die Motivation beeinflusst. Die Bewertung des eigenen Ergebnisses hängt schließlich nicht nur von der Lern- oder Leistungshandlung, sondern selbst auch von Merkmalen des Kontexts und der Person ab. Auch die Bewertung der eigenen Leistung kann sich wiederum auf die Motivation auswirken (Stichwort: Attributionen). Eine detailliertere Darstellung dieses Modells ist bei Dresel und Lämmle (2011) zu finden.

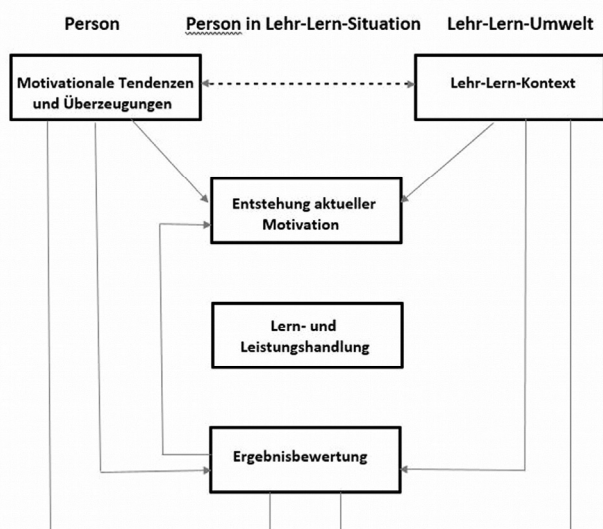


Abbildung 3. Vereinfachung des Modells von Dresel und Lämmle (2011) zur Übersicht personeller und kontextueller Merkmale

*Zusammenfassend* resultiert die aktuelle Motivation aus situationsspezifischen Bewertungen der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Handlungsoptionen, die wiederum in Wechselwirkung mit vergleichsweise stabilen und bereichsübergreifenden motivationalen Tendenzen sowie Charakteristika der (Lehr-Lern-)Umwelt entstehen. Die Motivation beeinflusst den gesamten Prozess der Lernhandlung, der wiederum selbst einen Einfluss auf die Motivation hat. Für Lehrkräfte und die Schulleitungen können diese Modelle eine orientierende Hilfestellung sein, um motivationale Probleme in der Praxis besser identifizieren und Gegenmaßnahmen ergreifen zu können.

## 2 Motivation der Schülerinnen und Schüler

In der *Schulrealität* begegnet uns häufig das Problem, dass ab einer bestimmten Altersstufe (etwa ab dem Ende der 6. Klasse) die Leistungsmotivation immer mehr absinken zu scheint. Die gute Nachricht ist: Das ist ganz normal. Eine Vielzahl an Studien kommt hier zum gleichen Bild (Scherrer &

Preckel, 2019; Janke et al., 2020). Während günstige Leistungsmotivationen kontinuierlich abnehmen, treten gleichzeitig vermehrt ungünstige Formen von Motivation auf. Darunter fallen zum Beispiel Arbeitsvermeidungsziele – bei denen die Schülerinnen und Schüler versuchen, mit möglichst wenig Arbeitsaufwand durch den Tag zu kommen. Dies ist auch der Grund, warum es für viele Motivationstests unterschiedliche Normtabellen je nach Altersstufe gibt.

Es gibt eine Vielzahl an Gründen für diesen Abfall der Leistungsmotivation, wie zum Beispiel der Beginn der Pubertät oder hoher Leistungsdruck, die von Lehrkräften nur schwer zu beeinflussen sind. Trotzdem kann man diesem Problem in gewissem Maß entgegenwirken, indem man einen möglichst motivationsförderlichen Unterricht anbietet (Janke et al., 2020).

*Wie aber sieht motivationsförderlicher Unterricht aus?* Dieses Thema ist sehr umfassend, nicht ohne Grund werden damit ganze Handbücher und Ratgeber befüllt. Um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie motivationsförderlicher Unterricht aussehen kann, sind vier Dimensionen zu betrachten: Inhalt, Bewertung, Autonomie und Soziales (Benning, Praetorius et al., 2019; vgl. Abbildung 4).

Auf *Ebene des Inhalts* ist es wichtig, dass die Instruktion klar und verständlich ist und dass vielfältige, abwechslungsreiche, persönlich bedeutsame, aber auch sinnhafte und emotional reiche Aufgaben angeboten werden. Dazu gehört, dass man häufig vergegenwärtigt, wieso ein bestimmter Lerngegenstand relevant ist und wofür ihn die Lernenden in Zukunft vielleicht brauchen könnten. Man sollte gleichzeitig versuchen, den Lernstoff mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu koppeln. Bei der Bearbeitung des Inhalts ist es wichtig, individuell herausfordernde Aufgaben zu

Inhaltsdimension	Bewertungsdimension	Autonomie-dimension	Soziale Dimension
Verständlichkeit	Individuelle Bezugsnormorientierung	Wahlmöglichkeiten	Kooperative Lernformen
Interessanz & Relevanz	Positives, konstruktives Fehlerklima	Eigenverantwortung	Leistungsheterogene Gruppenbildung
Kognitive Aktivierung	Anstrengungsbezogenes Feedback		Wertschätzender & fürsorglicher Umgang
Leistungs-differenzierung			Förderung positiver Schüler-Schüler-Interaktion

Abbildung 4. IBAS-Modell zu Komponenten motivationsförderlichen Unterrichts (Benning, Praetorius et al., 2019)

stellen, also Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schüler mit Anstrengung bewältigbar sind und Über- und Unterforderung vermeiden. Dabei bietet sich eine Leistungs-differenzierung an. Kooperative

# Schulleitung

Lernmethoden sind ebenfalls hilfreich für die Motivation.

Hinsichtlich der Bewertung kann eine individuelle *Bezugsnormorientierung* motivationsförderlich sein. Diese beinhaltet neben der Anerkennung individueller Verbesserungen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht bevorzugt werden. Eine soziale Bezugsnorm sollte indes in den Hintergrund gestellt werden. Hierzu ist es sinnvoll, insbesondere auf wettbewerbsorientierte Methoden verzichten (z. B. auf den berühmten „Rechenkönig“ in der Mathematik). Bei der Bewertung ist es außerdem wichtig, ein positives, konstruktives Fehlerklima aufzubauen, indem man Fehler ernsthaft als Lernchancen behandelt, statt als Zeichen von mangelnder Kompetenz. Häufiges Feedback ist ebenfalls hilfreich zur Motivationssteigerung, vor allem wenn es anstrengungsbezogen ist (Beispiel: „Du hast dir bei dieser Aufgabe sehr viel Mühe gegeben und warst deshalb sehr gut.“). Dabei ist zu beachten, dass auch selbstbezogenes Feedback (Beispiel: „Du warst in dieser Aufgabe sehr gut, weil du ein Talent dafür hast.“) hilfreich sein kann, wenn Lernende ein niedriges Selbstkonzept haben. Auch Möglichkeiten zur Selbstbewertung sind motivationsfördernd.

In der *Autonomiedimension* ist es, wie oben schon angedeutet, wichtig, adäquate Freiräume anzubieten. Autonomie ist ein altersübergreifend relevantes Grundbedürfnis, sollte aber immer entwicklungsabhängig gewährt werden, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern (Deci & Ryan, 2000). Wenn Lernende zu viele verschiedene Handlungsoptionen haben, kann Überforderung auftreten, die nicht motivationsförderlich ist. Das heißt für die praktische Umsetzung, dass Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung der Motivation zum Beispiel wenige, aber sinnvolle Handlungsalternativen anbieten sollten, zwischen denen die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen können. Entsprechend sollte man angemessene Möglichkeiten bieten, die Schülerinnen und Schüler mit einzubinden, zum Beispiel wenn es um die Wahl von Lernzielen oder Lernaktivitäten geht. Dazu gehört auch, dass verschiedene Lernwege zugelassen und sogar gefördert werden. Gemeinsames Aushandeln statt einseitigem Vorgeben ist die zentrale Forderung im Bereich der Autonomie. Gleichzeitig sollte man versuchen, das Lernen zu strukturieren, indem man zum Beispiel Lernaktivitäten in Teilschritte aufteilt und Teilziele formuliert, anhand derer Fortschritte leichter sichtbar werden. Für den Unterricht bedeutet dies konkret, dass man, kombiniert mit klaren Arbeitsanweisungen, Freiraum und Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler zulassen darf und sollte. Ein Beispiel dafür ist das Stationenlernen, das insbesondere an Grundschulen, aber auch an weiterführenden Schulen Erfolge feiert. Besonders für ältere Schülerinnen und Schüler ist es in diesem Zusammenhang auch

besonders wichtig, unkonventionelle Gedankengänge, Ideen und Lösungsansätze zuzulassen.

Zur *sozialen Dimension* motivationsförderlichen Unterrichts gehören schließlich ein wertschätzender, fürsorglicher Umgang und ein partnerschaftliches Verhältnis. Im Idealzustand sind die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler für die Lehrkräfte von persönlicher Bedeutung. Hier geht es aber nicht nur um das Verhältnis von Lehrkräften zu Lernenden; auch zwischen den Schülerinnen und Schüler sollte eine positive Interaktion vorherrschen.

Diese vier Bereiche – Inhalt, Bewertung, Autonomie und Soziales – bieten viele Anknüpfungspunkte zur Umsetzung motivationsförderlichen Unterrichts. Auch wenn nicht immer in jeder Stunde alle Hinweise umfassend umgesetzt werden können, lohnt sich der Versuch, den eigenen Unterricht dadurch aufzuwerten und so die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu begünstigen. Dies ist übrigens nicht nur im Klassenzimmer möglich, sondern auch im Distanzunterricht (für eine Ableitung entsprechender Tipps, um motiviertes Lernen zu Hause anzuleiten, siehe Daumiller, Loderer & Dresel, 2021)

### 3 Motivation der Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen Möglichkeiten, wie die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind nicht jeden Tag hochmotiviert. Sie brauchen selbst Motivation, um die Mühe zu investieren, einen hochwertigen Unterricht vorzubereiten oder um sich selbst weiter fortzubilden. Außerdem kann sich die Motivation der Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (z. B. Daumiller et al., 2021). Es ist also wichtig, dass man auch selbst motiviert ist, wenn man Lernende umfassend motivieren möchte, und dass man diese Motivation auch zeigt. So kann man nachhaltige motivationale Prozesse begünstigen. Einen Überblick über das Thema der Motivation von Lehrkräften ist bei Richardson et al. (2014) zu finden.

Grundsätzlich gelten *auch bei Lehrkräften die gleichen Modellvorstellungen* von Motivation, wie sie vorher für Lernende diskutiert wurden (siehe Daumiller, 2018, für eine Übersicht). Es gibt ebenfalls Erwartungs- und Wert-Anteile in der Motivation sowie personelle und kontextuelle Aspekte. Empirische Studien zu diesem Thema zeigen, dass zum Beispiel das Schulklima einen Einfluss auf die Motivation von Lehrkräften haben kann (Dickhäuser et al., 2020). Eine günstige Gestaltung des Schulklimas kann ein tragfähiger Ansatz zur Motivationsförderung von Lehrkräften sein und sogar größeren Effekt bieten als singuläre Fortbildungen zu diesem Thema (Benning, Daumiller

# Schulleitung

---

et al., 2019). Die Maßnahmen für ein motivationsförderliches Klima, wie sie im vorherigen Absatz beschrieben wurden, sollten also nicht nur in den Klassenzimmern, sondern im gesamten Schulhaus vorgelebt werden. Dadurch werden Lehrkräfte günstig motiviert und können diese Motivation auch an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben.

*Selbstwirksamkeitserwartungen* sind ein wichtiger Aspekt, der die Motivation auf der Erwartungsseite beeinflusst. Diese Erwartungsseite hängt wie bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Motivationsmerkmalen zusammen; so reicht zum Beispiel ein hoher persönlicher Wert, ein Thema zu unterrichten, nicht für optimale Motivation dafür aus, wenn die Selbstwirksamkeitserwartungen gering sind. Hier werden im Kontext von Lehrkräften zwei Formen unterschieden: Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen.

Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich darauf, wie sehr Lehrpersonen sich in der Lage dazu sehen, durch eigenes Handeln pädagogische Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehört zum Beispiel, das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern – gerade auch bei unmotivierten oder problematischen Lernenden. Dabei geht es um die eigenen Erwartungen einer einzelnen Lehrperson. Beeinflusst werden diese Erwartungen von den Erfahrungen, die die Lehrperson in ihrem bisherigen Wirken gemacht hat, aber auch von Feedback, das sie dazu erhalten und von den Beobachtungen, die sie bei anderen Lehrkräften gemacht hat. Selbstwirksamkeitserwartungen haben einen Einfluss auf die aktuelle Motivation und darauf, wie mit Widerständen umgegangen wird.

Daneben gibt es kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, das sind Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit als Gruppe. Diese werden zwar von den individuellen Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst, umfassen aber mehr als nur deren Addition. Sie beziehen sich auch auf die Koordination und Kombination innerhalb der Gruppe durch die verschiedenen Beteiligten. Im Kontext Schule betreffen die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften etwa die Einschätzungen der Wirksamkeit ihres Kollegiums als Ganzes und der Fähigkeit, gemeinsam mit pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen umzugehen. Speziell in Situationen wie der aktuellen, in der wir mit der großen Herausforderung COVID-19 konfrontiert sind, betreffen die nötigen Maßnahmen und Handlungen das gesamte Kollegium (Daumiller et al., 2021). Hier müssen alle gemeinsam anpacken und miteinander arbeiten, um die Pandemie im gesamtschulischen Kontext zu bewältigen. Genau dort setzen die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen an. Wenn diese im Lehrerkollegium hoch sind, ist das Kollegium eher in der

Lage, Herausforderungen anzunehmen, und die Mitglieder schrecken vor Widerständen weniger zurück, weil sie das Vertrauen haben, dass sie diese Widerstände auch bewältigen können. Darüber hinaus hängen hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrerkollegium positiv mit den Leistungen der Lernenden zusammen (Eells, 2011). Es ist folglich sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler günstig, die Motivation von Lehrkräften und darunter die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern. Für Schulleitungen ergeben sich hier verschiedene Ansatzpunkte. Zum Beispiel erbrachten Forschungsarbeiten, dass „Instructional Leadership“ – ein Führungsstil, der priorisiert, professionelles pädagogisches Handeln der Lehrpersonen anzuregen und dessen Umsetzung im Unterricht nachzuverfolgen – die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen des Lehrerkollegiums positiv beeinflusst (Çalik et al., 2012, Fancera & Bliss, 2011). Im Speziellen können Schulleitungen Erfolgserlebnisse, überzeugende Gespräche oder emotionale Anstöße bieten, die als Quelle zur Entwicklung von Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen und darauf aufbauend auch für kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen dienen (Bandura, 1977). *Konkrete Beispiele* dafür sind das gemeinsame Entwickeln von schulinternen Zielen und die Unterstützung von Lehrkräften durch das Modellieren von Unterrichtsstrategien bei besonderen Problemen. Für Lehrkräfte mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen kann es hilfreich sein, Unterrichtsstunden von Kolleg\*innen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen zu hospitieren. Verbale Unterstützung kann darüber hinaus in Form von auf Unterrichtsbeobachtungen beruhendem konstruktivem Feedback oder transparenter Kommunikation von schulinternen Zielen erfolgen.

**Zusammengefasst** ist nicht nur die Motivation von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die von Lehrkräften für erfolgreiches Leben und Lernen in der Schule relevant. Daher ist es zentral, im gesamten Schulkontext, innerhalb und außerhalb der Klassenzimmer, ein günstiges motivationales Klima zu schaffen, das von positiven sozialen Beziehungen, autonomen Handlungsspielräumen für alle Beteiligten und fairer und transparenter Bewertung geprägt ist. So wird Motivation zu einem Werkzeug für günstiges Lehren und Lernen.

## Literaturangaben:

Bei der Redaktion erhältlich!

*Dr. Martin Daumiller und Melanie Keller,  
Universität Augsburg, Lehrstuhl Psychologie*