

Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Bearbeitet von
Herausgegeben von: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt, und Susanne R. Buch

5., überarbeitete und erweiterte Auflage 2018. Buch. 954 S. Gebunden

ISBN 978 3 621 28297 0

Format (B x L): 25,7 x 20,8 cm

Gewicht: 2262 g

[Weitere Fachgebiete > Psychologie > Entwicklungspsychologie > Pädagogische Psychologie](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



5. Auflage

Rost • Sparfeldt • Buch (Hrsg.)

Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

BELTZ

Vorwort zur 5. Auflage

Die 1. Auflage des Handwörterbuchs erschien mit dem ambitionierten Ziel, ein anspruchsvolles Standardwerk zu schaffen, welches zwar eine komprimierte, aber zugleich umfassende Orientierung über das umfangreiche Gesamtgebiet der Pädagogischen Psychologie bereitstellen sollte. Etwas Vergleichbares gab es noch nicht. Als Zielgruppe hatte ich seinerzeit Personen, die einerseits studieren oder in der pädagogisch-psychologischen Praxis arbeiten und andererseits an Hochschulen lehren und forschen, in den Blick genommen. Dieser doppelte Spagat war ein Wagnis. Das ist, wie sich dann gezeigt hat, gelungen. Viele führende Vertreter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik konnten zur Mitarbeit gewonnen werden: In der ersten Auflage (1998) waren es schon fast 100, in der zweiten (2001) und dritten (2006) knapp unter 110 und schließlich in der vierten (2010) fast 130.

Ein solches Buch zu edieren ist eine besondere Herausforderung. Ich bin deshalb sehr froh, dass ich zwei ausgewiesene Wissenschaftler mit viel Erfahrung in Forschung und Lehre, Frau Prof. Dr. Susanne R. Buch von der Bergischen Universität Wuppertal und Herrn Prof. Dr. Jörn R. Sparfeldt von der Universität des Saarlandes, als Ko-Editoren gewinnen konnte. Ich danke ihnen recht herzlich für ihre Bereitschaft, ihre Kompetenz in die Gestaltung der Neuauflage einzubringen. Soweit die Erläuterungen des Senior-Herausgebers Detlef H. Rost, nun zum Ausblick des neuen Herausgeberteams.

Über die Jahre hinweg hat sich in der Pädagogischen Psychologie viel, sehr viel getan. Wie in den vergangenen Auflagen wurde auch jetzt der nach wie vor un-

gebrochenen Dynamik der Entwicklung der Pädagogischen Psychologie Rechnung getragen und eine entsprechende Auswahl getroffen. Einige Themen sind neu hinzugekommen, dafür mussten wir leider auf andere verzichten. Alle Artikel wurden aktualisiert, bei einigen Kapiteln ergaben sich neue Schwerpunkte oder die Autoren haben den Fokus verbreitert, entsprechend wurden die Überschriften teilweise neu gewählt. Naturgemäß hat sich der Kreis der Autoren dadurch nicht nur verändert, sondern weiter vergrößert: An der nun vorliegenden 5. Auflage haben mehr als 150 Experten mitgearbeitet; allen Beteiligten sei an dieser Stelle nochmals für die gute Kooperation und für ihr Verständnis und ihre Geduld angesichts der herausgeberischen Modifikations- und Kürzungswünsche herzlich gedankt. Danken möchten wir auch der zuständigen Lektorin des Verlags, Frau Karin Ohms, für die gute Kooperation sowie den Mitarbeitern, studentischen Hilfskräften und Sekretariaten, die uns bei unserer Arbeit unterstützt haben: Dr. Katrin Lintorf, Giannina Maß, Julia Scheu, Vanessa Schmitz, Hendrik Voss, Astrid Brekamp und Anja Zeidler (Wuppertal) sowie Cristina Deeg, Christin Lotz, Julia Ruby, Lina Saar, Benedikt Schneider und Rebecca Schneider (Saarbrücken).

Im allgemeinen Fall, also wenn beide Geschlechter gleichermaßen gemeint sind, wird in vielen Beiträgen – wie in diesem Vorwort auch – das generische Maskulinum verwendet. Es dient der besseren Lesbarkeit.

Marburg, Saarbrücken, Wuppertal

*Detlef H. Rost
Jörn R. Sparfeldt
Susanne R. Buch*

um Einschätzungen von Argumenten sowohl für als auch gegen eine Entscheidung gebeten werden.

- ▶ Weil das *Moral Judgment Interview* (MJI) sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, wurde schon früh eine Kurzform dieses Interview-Tests zu entwickeln versucht. Federführend waren Gibbs et al. (1992) mit dem *Moral Maturity Concept*, bei dem die Entwicklung der sozial-moralischen Reflexion gemessen wird (SRM-SF).
- ▶ Ausgehend von der moralischen Sensitivität nach Bebeau et al. (1999) entwickelte Narvaez (2001) ein siebendimensionales Instrument zu ethischer Sensibilität. Dieses wurde später von Tirri und Nokelainen (2011) überarbeitet und unter dem Fokus der Erfassung einer Schülerorientierung an ethischen Fragen in das Instrument *Ethical Sensitivity Scale* (ESS) überführt. Die sieben Dimensionen (*reading and expressing emotions, taking the perspective of others, caring by connecting to others, working with interpersonal and group differences, preventing social bias, generating interpretations and options, identifying the consequences of actions and options*) basieren auf je vier Items mit je zufriedenstellenden bis guten Reliabilitätskennwerten.
- ▶ Als vierte Erweiterung des Kohlbergschen Modells wurde bereits auf den *realistischen Diskurs* verwiesen, der eine Art Ethos-Kompetenz darstellt. Das entsprechende Ethosmaß besteht darin, dass eine kritische Lehr-Lernsituation – z.B. Kritik eines Schülers an der Lehrkraft – hinsichtlich der notwendigen Reaktion der Lehrperson eingeschätzt wird. Die Versuchspersonen werden dabei gebeten, fünf Items, die den Entscheidungsmöglichkeiten Vermeidung, Delegation, Alleinentscheidung, unvollständiger und vollständiger Diskurs entsprechen, nach deren Bedeutung zu bewerten und rangieren.
- ▶ Die Betrachtung und Messung berufsethischer Aspekte wird zumeist domänenspezifisch vorgenommen. Beispielhaft soll dazu ein empirisch basierter Zugang zum Lehrerethos im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) erwähnt werden. Basierend auf einer Arbeit von Coclar (2012) zum ethischen Führungsverhalten haben Biedermann und Oser (2015) mit Bezug auf das Konzept der Fürsorge ein dreidimensionales Instrument zur Erfassung der IKT-Verantwortung von Lehrpersonen entwickelt (Verhalten gegenüber unethischem Umgang mit IKT, Weckung und Stär-

kung ethischer Sensibilitäten im Umgang mit IKT und kulturelle Einbettung ethischer IKT-Prinzipien).

8 Moralisches Lernen: ungelöste Fragen und Forschungsdesiderata

Eine erste ungelöste und häufig diskutierte Frage bezieht sich auf den im Modell der *Just Community*-Schule durchschimmernden (und bereits erwähnten) Kommunitarismus. Dieser besagt, dass Moralität in jeder Gesellschaft eine andere Geltung hätte, ihr auch andere Wurzeln und Prinzipien zugrunde lägen und ihr damit auch Relativismus zugestanden werden müsse. Eine derartige Betrachtung widerspricht allen universalistischen Modellen der Moralerziehung, allen voran der Theorie von Kohlberg (1981; zum Thema »universalisierbare moralische Regeln« vgl. auch Gert, 1983). Sie trifft sowohl das Prozessmodell des Runden Tisches (Oser, 1998a) als auch alle Modelle der Charaktererziehung (z.B. Berkowitz & Bier, 2005; Lickona, 1996). Denn überall in diesen Ansätzen wird durch das Prinzip der Entwicklung als Ziel der Erziehung (s. Abschn. 6) dem universellen Kern der Moral Wichtigkeit gezollt (→ Entwicklung, Lernen, Erziehung).

Ein zweiter häufig vorgebrachter Kritikpunkt lautet, dass mit den bestehenden pädagogischen *Just Community*-Modellen der Urteils-Handlungskonflikt theoretisch kaum erklärt, sondern nur praktisch verbessert werden könne. Zwischen Einsicht und Handeln sei hier noch keine Vermittlung hergestellt. Es entstehe lediglich so etwas wie ein Abkommen nach dem Prinzip der *Rational-Choice*-Theorie (z.B. Grüne-Yanoff, 2012). Nimmt man an, dass erzieherisches Handeln stets zweckorientiert ist und Schulen, die ihre eigenen Gesetze entwickeln, immer schon die Genese dieser Gesetze eben zu Bildungszwecken »missbrauchen«, so kann dieser Kritikpunkt einfach positiv gewendet werden.

Ein dritter Kritikpunkt richtet sich auf die These, dass moderne Entwicklungsansätze nicht mehr im Sinne holistischer Theorien konzipiert werden. Entwicklung werde nur noch als ein mehr oder weniger von etwas gesehen – sie entspräche nicht mehr den großen Entwürfen von Erikson, Piaget und Kohlberg (im Sinne von Distinktions-Kontinuitätsansätzen). Auch wenn dieser Kritik zugestimmt wird, so muss

Erziehung trotzdem statthaben. Vermutlich ist beides im Auge zu behalten: Entwicklung als umfassendes Persönlichkeitsgeschehen (wie bei Kohlberg) und Entwicklung als ein Mehr von etwas (mehr von moralischer, sozialer, politischer, konventioneller und/oder ästhetischer Urteilskompetenz; → Entwicklung, Lernen, Erziehung).

Schwerpunkte zukünftiger Forschung

Die Forschung zur Moral sollte in den nächsten Jahren einige Schwerpunkte setzen:

- ▶ Erstens sollte der *Domain Aspect* stärker in den Mittelpunkt rücken (Nucci, 2001). Moralische Konflikte haben einen universalen Kern und sie werden schon in früher Kindheit von den Konsequenzen her beurteilt: Konflikte sozialer, persönlicher, ästhetischer Art können aber leichter gelöst werden; soziale Übertretungen haben keinen universalen Kern. Mehrere Untersuchungen schließen auch Konzepte von Rechtsvorstellungen von Jugendlichen mit ein (z.B. Weyers, 2014).
- ▶ Als zweites Forschungsdesiderat wird die inhaltlich-curriculare Ausrichtung von moralischen Erziehungsprogrammen gesehen. Es gibt bei aller Vielfalt der Ausbildungsmethoden (vgl. Oser, 2001) erst einen Versuch einer Ausarbeitung von → Bildungsstandards im Bereich »Ethik und Moral«, die sich auf inhaltlich orientierte Kompetenzen der Lernenden beziehen (vgl. das Projekt ETiK von Benner, 2009). Die moralische Erziehung muss zumindest triforisch werden, also Wissen, Urteil und Handeln umfassen (vgl. Oser, 1999). Bei neuen Interventionen muss die Inhaltlichkeit im Mittelpunkt stehen.
- ▶ Ein drittes Desiderat kann in der Untersuchung moralischer Emotionen gesehen werden (Hagenower et al., 2015). Man muss herausfinden, welche emotionalen Dimensionen die moralischen Schemata begleiten und wie Lernende zu einer *Ethic of Care* (Noddings, 2002) motivational geführt werden können. Dazu gehören etwa Befunde zu den Mixed Emotions (→ Emotionen im Lern- und Leistungskontext), also der Tatsache, dass jemand zugleich traurig und begeistert sein kann (vgl. z.B. Schneider & Stone, 2015). Ebenfalls gehört zu diesem Bereich die Moralität persönlicher Beziehungen, die da-

rin besteht, dass wir oft Entscheidungen treffen, die »allesamt nicht leicht in das Raster einer unparteiischen universalistischen Moral einzupassen sind« (Honneth & Rössler, 2008, 10).

- ▶ Als Viertes wird die Notwendigkeit gesehen, den Zusammenhang zwischen moralischer Erziehung und politischer Bildung neu zu reflektieren. Grundsätzlich sind beide voneinander unabhängig, praktisch findet jedoch eine dauernde Moralisierung der Politik statt, was etwa in der »Lust« für Skandale zum Ausdruck kommt (vgl. Biedermann & Oser, 2017; Sandel, 2015).
- ▶ Von großer Bedeutung wird fünftens auch sein, wie Menschen biografisch sog. negatives moralisches Wissen aufbauen (Oser, 1998b). Konkret interessiert die Frage, was Menschen an Negativem und an Entrüstung zu erleben haben, damit sie moralisch werden.
- ▶ Wichtige Forschung soll sechstens auch zum Thema »Grauzonen der Moral« geleistet werden, wo es darum geht, dass (auch) ein Erlaubtes als unmoralisch empfunden wird. Ein Beispiel wäre die Auseinandersetzung mit den ethischen Aspekten der Marktwirtschaft (wie etwa das Boni-System im Bankwesen).
- ▶ Wichtige noch zu leistende Forschung betrifft siebtens auch das *Moral Disengagement* bzw. die *Moral Inclusion and Exclusion* (Opatow, 1990). Nach Bandura (1999) handeln die meisten Leute nach persönlichen, ethischen Standards. Verstößen sie nun gegen eine solche Norm, empfinden sie Schuld und wollen sich selbst bestrafen. Einige Menschen lösen sich jedoch bewusst von diesen persönlichen Normen, denn durch diese Abkoppelung wird unmoralisches Verhalten als weniger schlimm empfunden, wodurch auch keine Schuldgefühle aufkommen können.
- ▶ Schließlich sind achtens hirnpfysiologische Dimensionen der Moralforschung zu nennen. Dazu gehört die Frage, ob der Mensch für alles, was er tut, persönlich verantwortlich sei, oder ihn das Hirn einfach so handeln lässt. Die philosophische Frage nach dem »Freien Willen« des Menschen zielt darauf ab, dass die Möglichkeit besteht, Aktivitäten gewisser Hirnregionen vor einer ausgeführten Handlung zu messen. Man weiß, dass unterschiedliche Hirnregionen aktiviert werden und komplex reagieren, dies auch,

wenn es um die Verantwortungsübernahme geht (vgl. Narvaez, 2008). Dieses Wissen vermag jedoch noch nicht vorauszusagen, wie man schlussendlich zu handeln hat (vgl. auch Gazzaniga, 2005).

Abschließend ist festzuhalten, dass ein zentrales Problem moralischer Erziehungspsychologie die Unvollständigkeit der moralischen Erziehung an sich darstellt. Weder sind Gewissensbildung, Umkehr und Wiedergutmachung noch emotionale Anteile der moralischen Argumentation (z. B. in bisherigen *Just-Community*-Sitzungen) angesprochen oder gar systematisch erhellt worden. Es fehlt der Aspekt der negativen Moral mit der Forderung, dass jemand nur dann moralisch werden kann, wenn er auch moralische Fehler begeht (vgl. Oser, 1998b). Das Diktum von Janusz Korczak, dass Menschen, die nie gestohlen, gelogen und Unrecht getan haben, keine moralischen Menschen werden können, muss Anstoß zu curricularen Auseinandersetzungen mit advokatorischer Moralität in Texten, Erzählungen, Filmen und Biografien werden. In der Tat sind solche Aspekte vernetzt und systematisch in ein mögliches neues Modell der Moralforschung und -erziehung einzubauen. Umgekehrt kann argumentiert werden, dass moralische Gefühle nur im Gebrauch substantiell zur Bewältigung kognitiver Konflikte beitragen. Da die *Just Community*-Schule eine der wenigen Formen ist, die Gefühle praktisch in Anspruch nimmt und dabei keine Bigotterie und Heuchelei erzeugen muss, wird sie Vorschläge einer Erweiterung des grundlegenden Ansatzes verkraften. Denn es ist letzten Endes darauf hinzuweisen, dass Schulen, die ihre Moral über Problemlösungen generieren, selten eine Zeigefinger-Moral entwickeln (Ryan & Bohling, 1998). Die Neigung, auf andere zu zeigen und selbstgerecht zu argumentieren, kann unter Bedingungen des Runden Tisches weniger wahrscheinlich als bei anderen Vorgehensweisen entstehen. Dies weil die Auseinandersetzung mit den eigenen Krisen und Vorfällen, den selbst empfundenen Ungerechtigkeiten und getanen Betrügereien jene Sensibilität ermöglicht, die in jeder menschlichen Handlung einen moralischen Kern erahnt: immer und überall Schaden abzuwenden, Unparteilichkeit zu pflegen und das Gute zu mehren.

Literatur

Einführende Literatur

Heidbrink, H. (2008). Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim: Beltz.

Oser, F. & Althof, W. (1997). Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta.
Kohlberg, L. (2000). Die Psychologie der Lebensspanne. Frankfurt: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

Heinrichs, K., Oser, F. & Lovat, T. (2013). Handbook on moral motivation. Rotterdam: Sense.
Nucci, L., Narvaez, D. & Krettenauer, T. (Eds.). (2014). Handbook of moral and character education. New York, NY: Routledge.
Zizek, B., Garz, D. & Nowak, E. (Eds.). (2015). Kohlberg revisited. Rotterdam: Sense.

Zitierte Literatur

- Arendt, H. (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper.
Arsenio, W.F., Gold, J. & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), Handbook of moral development (pp. 581–610). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Bandura, A. (1999). Moral disengagement. In I.W. Charny (Ed.), Encyclopedia of genocide (pp. 415–418). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Bebeau, M., Rest, J. & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: a perspective on research in moral education. Educational Researcher, 28(4), 18–26.
Beck, K. (1996). »Berufsmoral« und »Betriebsmoral« – Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In K. Beck, W. Müller, T. Deißinger & M. Zimmermann (Hrsg.), Berufserziehung im Umbruch (S. 125–142). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Benner, D. (2009). DFG-Projekt ETiK, Entwicklung eines Testinstrumentes zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen. Berlin: Humboldt Universität URL: <http://www2.hu-berlin.de/etik/> [08.09.2009].
Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Washington, DC: John Templeton Foundation.
Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. Journal für Politische Bildung, Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung, 1, 28–46.
Biedermann, H. & Oser, F. (2015). Do teachers know what students are doing? Teachers' professional information and communications technology responsibility. Paper presented at the annual meeting of the Association for Moral Education (AME), November 5–7 2015, Santos (Brazil).
Biedermann, H. & Oser, F. (2017). Moral und Politik: Geschwister, die sich nicht lieben? In S. Manezl & M. Oberle (Hrsg.), Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung (S. 113-123). Wiesbaden: Springer.

- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128–139). New York, NY: Wiley.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129–161.
- Coclar, A.N. (2012). ICT ethical leadership scale (ICTELS): A study of reliability and validity on Turkish pre-service teachers. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 82–101.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York, NY: Free Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Abrahami, A., Gibbs, J., Higgins, A., Kauffman, K., Lieberman, M., Nisan, M., Reimer, J., Schrader, D., Snarey, J. & Tappan, M. (1987a). The measurement of moral judgment. Volume I, Theoretical foundation and research validation. New York, NY: Columbia University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, O., Gibbs, J. & Power, C. (1987b). The measurement of moral judgment. Volume II, Standard issue scoring. New York, NY: Columbia University Press.
- Döring, B. (2013). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook on moral motivation* (pp. 289–306). Rotterdam: Sense.
- Eckensberger, L.H. & Reinshagen, H. (1979). Überlegungen zu einem Strukturmodell der Entwicklung des moralischen Urteils. In L. Montatda (Hrsg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie* (S. 267–280). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garz, D. (1999). »Also die Annahme, dass die Welt gerecht ist, das wäre sehr irrational«. Urteil, Handeln und die Moral des Alltagslebens. In D. Garz, F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralisches Urteil und Handeln* (S. 377–405). Frankfurt: Suhrkamp.
- Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.). (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gazzaniga, M.S. (2005). *The ethical brain*. New York, NY: Dana Press.
- Gert, B. (1983). *Die moralischen Regeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S. & Fuller, D. (1992). Moral maturity. Measuring the development of socio-moral reflection. Hillsdale: Erlbaum.
- Gilligan, C. (1982). Gibt es eine weibliche Moral? (Interview). *Psychologie heute*, 9(10), 21–34.
- Grüne-Yanoff, T. (2012). Paradoxes of rational choice theory. In S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin & M. Peterson (Eds.), *Handbook of risk theory: Epistemology, decision theory, ethics, and social implications of risk* (pp. 499–516). New York, NY: Springer.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.
- Heid, H. (1990). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31, 459–481.
- Honneth, A. & Rössler, B. (Hrsg.). (2008). *Von Person zu Person*. Einleitung (S. 9–25). Frankfurt: Suhrkamp.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Klaasen, C. & Maslovaty, N. (Eds.). (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers*. Amsterdam: Sense.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. Unpublished dissertation. Chicago, IL: University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education. Theory and application* (pp. 27–87). Hillsdale: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1986). Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 21–55). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1981). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449–496.
- Krettenauer, T. & Hertz, S. (2015). What develops in moral identities? A critical review. *Human Development*, 58 (3), 137–153.
- Lempert, W. (1988). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 60–92.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of character education. *Journal of Moral education*, 25(1), 93–100.
- Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar*. Berlin: Logos.
- Lockwood, A.L. (2009). *The case for character education. A developmental approach*. New York, NY: Teachers College Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Minnameier, G. (2015). Kohlberg's Stage 4/1/2 revisited- Or: From halves to wholes in the theory of moral stages. In B. Zizek, D. Garz & E. Novak (Eds.), *Kohlberg revisited* (pp.111–128). Rotterdam: Sense.
- Narvaez, D. (2001). Ethical sensitivity. Activity booklet 1. Verfügbar unter <https://cee.nd.edu/curriculum/documents/actbklt1.pdf> [11.12.2015].
- Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: Cognitive and neurobiological perspectives of virtue development. In L.P. Nucci & D. Narvaez, (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 310–327). New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (2013). Moral motivation and the happy victimizer phenomenon. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook on moral motivation* (pp. 267–288). Rotterdam: Sense.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*. 46 (1), 1–20.
- Oser, F. (1998a). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (1998b). Negative Moralität und Entwicklung – ein undurchsichtiges Verhältnis. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 9, 597–608.
- Oser, F. (1999). Die missachtete Freiheit moralischer Alternativen: Urteile über Handeln, Handeln ohne Urteile. In D. Garz, F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralisches Urteil und Handeln* (S. 168–219). Frankfurt: Suhrkamp.

- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63–92). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. – Zur inneren und äusseren Effizienz eines professionellen Ethos. In Z. Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 389–400). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (2014). Toward a theory of the just community approach: Effects of collective moral, civic and social education. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 198–222). New York, NY: Routledge.
- Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22, 253–275.
- Oser, F. & Althof, W. (1997). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Reichenbach, R. (2000). Moralische Resilienz: Das Phänomen des »Unglücklichen Moralisten«. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Moral im sozialen Kontext* (S. 203–233). Frankfurt: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (1996). Preis und Plausibilität der Höherentwicklungs-idee. Referat an der Tagung »Bildung und Ethik im 20. Jahrhundert«. Essen-Heisingen, 13.–14.12.1996.
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Rest, J.R. (1984). The major components of morality. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior & moral development* (pp. 24–38). New York, NY: Wiley.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M.J. & Thoma, S.J. (1999). New issues, new theory, new findings. In J. Rest, D. Narvaez & M.J. Bebeau (Eds.), *Postconventional moral thinking: a neo-Kohlbergian approach* (pp. 99–133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ryan, K. & Bohling, K.E. (1998). *Building character in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sandel, M.J. (2015). *Moral und Politik*. Berlin: Ulstein.
- Schläfli, A., Rest, J.R. & Thoma, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies. *Review of Educational Research*, 55, 319–352.
- Schneider, S. & Stone, A.A. (2015). Mixed emotions across the adult life span in the United States. *Psychology and Aging*, 30, 369–382.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tan, C. (2008). *Teaching without indoctrination: Implications for values education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Thoma, S.J. (2006). Research on the defining issue test. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 76–92). New Jersey: Erlbaum.
- Thoma, S.J. & Bebeau, M.J. (2013). Moral motivation and the Four component model. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation* (pp. 49–68). Rotterdam: Sense.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education*. Rotterdam: Sense.
- Tirri, K., Nokelainen, P. & Holm, K. (2008). Ethical sensitivity of Finnish Lutheran 7th–9th Grade Students. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting Involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 327–342). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomasello, M. (2016). *Eine Naturgeschichte der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611–618.
- Turiel, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs, conventions. In J.M. Foley & D.J. DePalma (Eds.), *Moral development: Current theory and research* (pp. 7–38). Hillsdale: Erlbaum.
- Weyers, S. (2014). *Entwicklung von Rechts- und Menschenrechtsvorstellungen: Normenkonflikte und Menschenrechte aus Sicht junger Christen und Muslime*. Frankfurt: Johann W. Goethe Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Zizek, B., Garz, D. & Nowak, E. (Eds.). (2015). *Kohlberg revisited*. Rotterdam: Sense.

Motivationstraining und Motivierung

Falko Rheinberg • Stefan Fries

1 Strategien der Motivationsbeeinflussung

Da Bemühen und Anstrengung (→ Anstrengungsvermeidung) neben Fähigkeit (→ Intelligenz und Begabung) und Vorkenntnissen (→ Expertise) als wichtige lerner-

seitige Einflussfaktoren des Lernerfolgs gelten (vgl. Heider, 1958), wundert nicht, dass auch in der Pädagogischen Psychologie schon frühzeitig über Lernmotivation (→ Intrinsische und extrinsische Motivation), ihre Bedingungen und Beeinflussbarkeit nachgedacht wurde (z. B. Fischer, 1912). Für klassisch motivationspsycholo-

gische Ansätze ist dabei auf theoretischer Ebene charakteristisch, Phänomene der Anregung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung von (Lern-)Aktivitäten aus der Sicht des Handelnden zu rekonstruieren (für eine Gegenüberstellung mit lerntheoretisch fundierten Ansätzen s. Rheinberg & Krug, 2017, 17–23; (→ Pädagogische Verhaltensmodifikation; → Verhaltensanalyse; → Operantes Lernen). *Motivation* gilt dabei als hypothetisches Konstrukt, das die »aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand« (Rheinberg & Vollmeyer, 2017, 15) beschreiben und erklären soll. In der klassischen Motivationspsychologie wird die jeweils aktuelle Motivation aus dem Zusammentreffen bestimmter Personmerkmale (sog. *Motive*) mit dazu passenden Situationsmerkmalen rekonstruiert (situative Motivanregung = *Motivierung*). Dabei sind die Motive als relativ zeitstabile Besonderheiten einer Person konzipiert, eine bestimmte Klasse von Anreizen zu bevorzugen, z. B. sich als tüchtig und kompetent zu erleben (→ Selbstkonzept; → Selbstwirksamkeit) als Leistungsmotivationsanreiz oder sich groß, wichtig und einflussreich zu fühlen als Machtmotivationsanreiz (Heckhausen & Heckhausen, 2010b).

Versuche, (Lern-)Motivation über eine besondere Gestaltung der (Lern-)Situation anzuregen, sind danach um so erfolgreicher, je besser die situativ gebotenen Anreize zur Motivstruktur des jeweiligen Lerners passen (z. B. Möglichkeit zur Gruppenarbeit für Lerner mit stark ausgeprägtem Anschlussmotiv; → Kooperatives Lernen) und je eher sich diese Anreize als (post-aktionale) Folge oder im Vollzug der Lernaktivität erreichen lassen. Bezogen auf diejenigen Motive, in denen sich Personen üblicherweise stark unterscheiden, lassen sich deshalb auch keine universell wirksamen Empfehlungen zur motivierenden Gestaltung von (Lern-)Situationen geben (Heckhausen & Rheinberg, 1980). Mit solchen Empfehlungen würde man (im Fall interindividuell unterschiedlicher Motive) immer nur einen bestimmten Teil einer Gruppe der Lernenden erreichen, nämlich diejenigen Lernenden, die aufgrund ihrer Motivstruktur die situativ gebotenen Anreize bevorzugen (McKeachie, 1961).

Das ist anders bei Motiven/Bedürfnissen, die bei nahezu allen Personen in hinreichender Stärke vorliegen. Dies dürfte z. B. für das Bedürfnis gelten, sich selbst als Urheber eigenen Handelns zu erleben (*kausale Autonomie* sensu DeCharms, 1976/2011; *Selbstbestimmung* sensu Deci & Ryan, 2002) oder für den hoch positiv

erlebten Zustand, im freudvollen Vollzug einer glattlaufenden anspruchsvollen Tätigkeit reflexionsfrei aufzugehen (*Flow-Erleben* sensu Csikszentmihalyi, 1975; → Intrinsische und extrinsische Motivation). Für diese und andere eher universellen Anreizbevorzugungen sind situative Motivierungsmöglichkeiten mit entsprechend breiter Wirksamkeit denkbar. Hier müsste man ja nicht auf individuelle (Motiv-)Unterschiede Rücksicht nehmen.

So werden denn auch diverse situative Motivierungsmöglichkeiten diskutiert (z. B. Wentzel & Brophy, 2014), die an den genannten Bedürfnissen ansetzen. Beispielsweise zeigte Walkington (2013) die günstigen Auswirkungen instruktionaler Anpassungen an die → Interessen der Lernenden. In unserem Beitrag fokussieren wir in Abgrenzung hierzu auf Interventionsmaßnahmen, die im deutschen Sprachraum breite Beachtung fanden und die der eigentlich viel aufwendigeren Strategie folgen, nicht die Situation, sondern die Person verändern zu wollen. Hierbei handelt es sich um Versuche, solche motivationalen Personmerkmale (Motive) zu beeinflussen, in denen sich Menschen stark unterscheiden. Derartige Trainings zielten fast ausschließlich auf das Leistungsmotiv (Brunstein & Heckhausen, 2010).

2 Motivtrainings

Die ersten Motivtrainings im pädagogisch-psychologischen Anwendungsfeld (z. B. Alschuler, 1973; Kolb, 1965) hatten sich eng an die Konzeption angelehnt, mit der McClelland (1965) das Leistungsmotiv von Managern erhöht hatte. Diese schulischen Umsetzungsversuche waren trotz hohen Aufwandes nur teilweise erfolgreich (zusammenfassend Krug & Kuhl, 2005). Nachdem dann im Zuge der »kognitiven Wende« das Leistungsmotiv als Selbstbewertungssystem rekonstruiert worden war (Heckhausen, 1975), wurden gezieltere Trainings möglich. Nunmehr ging es weniger darum, das Leistungsmotiv von Schülern generell zu erhöhen, sondern mehr darum, die *Richtung* dieses Motivs zu verändern. Bereits im Vorschulalter lässt sich nämlich feststellen, dass einige Kinder in Anforderungssituationen eher erfolgszuversichtlich agieren, während andere eher ängstlich darauf aus sind, belastenden Misserfolgen aus dem Weg zu gehen (Heckhausen & Heckhausen, 2010a). Gestützt auf experimentelle Befunde führte Heckhausen (1975) eine misserfolgsängstliche Ausrich-

tung des Leistungsmotivs auf drei Prozesskomponenten zurück, die sich gegenseitig stabilisieren, nämlich:

- (1) auf eine unrealistische *Zielsetzung* (viel zu einfache oder zu schwierige Aufgaben/Ziele; → Zielorientierung), damit verbunden
- (2) die *Attributionstendenz*, eigene Erfolge der Aufgabenleichtigkeit oder dem Glück, eigene Misserfolge dagegen eigenem Fähigkeitsmangel zuzuschreiben (→ Attribution), woraus
- (3) die ungünstige *Selbstbewertungsbilanz* resultiert, von Misserfolg stark betroffen zu sein, auf eigene Erfolge aber kaum stolz sein zu können

Motivtrainings setzen an diesen drei Prozesskomponenten an und verfolgen das Ziel, misserfolgsängstliche Ausprägungen durch erfolgsoversichtliche Erlebens- und Verhaltensweisen zu ersetzen (vgl. Krug & Hanel, 1976). Die Trainings sind in vielfältigen Variationen mit unterschiedlichsten Schülergruppen (z. B. Sonderschüler, Sekundarschüler) überwiegend erfolgreich wiederholt worden (Rheinberg & Krug, 2017). Teilweise wurden auch eingeführte (kognitive) Trainings mit Elementen aus den Motivtrainings angereichert und optimiert. Dies wurde für ein Rechtschreibtraining (Rheinberg & Schliep, 1985) sowie für das Training zum induktiven Denken nach Klauer (1991) realisiert (Fries, 2002; Fries et al., 1999; → Kognitives Training). Auch in Programmen zur Förderung des → Leseverständnisses werden motivfördernde Elemente dem kognitiven Training vorangestellt (Gold et al., 2004; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010).

Das Trainingsprogramm von Krug und Hanel (1976)

Ziel des Programms war, misserfolgsängstliche, auch unter pädagogischer Perspektive wenig wünschenswerte Erlebens- und Verhaltensweisen zu verändern. Hoch misserfolgsmotivierte Schüler (4. Klassenstufe) sollten lernen,

- ▶ sich realistische Ziele zu setzen, bei denen
- ▶ der Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung/Arbeitsweise und Resultat leichter erkennbar wird, sodass
- ▶ Freude und Stolz nach Erfolg größer sind als die negativen Affekte nach Misserfolg.

Diese Erlebens- und Vorgehensweisen wurden zunächst an schulfremem Material eingeübt und dann zunehmend auf unterrichtsnahe Anforderungen übertragen. Nach 16 Sitzungen hatten die Schüler

nicht nur die vermittelten Strategien übernommen, vielmehr hatte sich auch ihr Leistungsmotiv in erfolgsoversichtliche Richtung verändert (NH1-Werte im LM-Gitter von Schmalt, 1976). Dies belegt, dass sich bei geeigneten Zielgruppen durch die gezielte Beeinflussung theoretisch zentraler Teilprozesse eine hoch generalisierte Personkonstante wie das Leistungsmotiv durchaus noch verändern lässt.

3 Unterrichtsintegrierte Trainings

In Weiterentwicklungen wurde versucht, Prinzipien dieses ursprünglich außerschulischen Trainings auf den laufenden Unterricht (zumindest phasenweise) zu übertragen. Damit war zugleich ein Wechsel der Interventionsstrategie verbunden. Statt an ausgewählte (misserfolgsmotivierte) Zielschüler richtete man sich jetzt an unausgelesene Schulklassen, d. h. an Schüler mit höchst unterschiedlichen Motivausprägungen. Bei diesem Vorgehen werden Lehrer zunächst mit relevanten Theoriekomponenten und den dazugehörigen Realisationsmöglichkeiten vertraut gemacht. Sie sollen z. B. versuchen, durch Wahlmöglichkeiten von Aufgaben oder durch fähigkeitsangemessene Anforderungen eine realistische Zielsetzung der Schüler zu fördern, sollen motivationsgünstige Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg anbieten oder provozieren (→ Attributionen) sowie eine Selbstbewertung stützen, die sich an der Erreichung selbstgesetzter Ziele ausrichtet. Solche unterrichtlichen Theorieumsetzungen werden dann von den Trainern beobachtet und in nachfolgenden Besprechungen optimiert. Wichtig ist, dass sich die Lehrer dabei nicht als Erfüllungsgehilfen der Trainer fühlen, sondern sich im Sinne von DeCharms (1976/2011) als Urheber der jeweils realisierten Unterrichtsvarianten erleben können (Rheinberg & Krug, 2017).

Bei diesen unterrichtlichen Umsetzungen wurde ein zunächst weniger beachtetes Element zur zentralen Komponente, nämlich die Orientierung an individuellen Bezugsnormen (→ Bezugsnormorientierung). Je mehr der Lehrer den intraindividuellen Lernzuwachs des einzelnen Schülers im Auge hat und dies dem Schüler rückmeldet, um so eher drängen sich dem Schüler realistische Zielsetzungen auf, werden motivationsgünstige Ursachenerklärungen salient und überwiegt die Freude

über den eigenen Lernzuwachs (Rheinberg & Engeser, 2010). Die individuelle Bezugsnormorientierung organisiert quasi natürlich diejenigen Unterrichtselemente, die zur Förderung erfolgszuversichtlicher Sichtweisen aus wissenschaftlichen Motivationstheorien ableitbar sind (Bezugsnormorientierung als »naturwüchsiges Motivtrainings-Programm«, Rheinberg, 1980, 125).

Die am Konzept der individuellen Bezugsnormorientierung ausgerichteten Unterrichtsprojekte sind in unterschiedlichsten Kontexten durchgeführt worden. (Ein Befundüberblick findet sich bei Mischo & Rheinberg, 1995, Tab. 1; Details zur Vorgehensweise bei Rheinberg & Krug, 2017.) Besonders häufig wurden solche Trainings im Sportunterricht durchgeführt (Hecker et al., 1979; Winterstein, 1991). Dabei blieben die Effekte mitunter auf sportspezifische Motivationskomponenten beschränkt (z. B. Man & Hondlik, 1984), häufiger fanden sich aber auch Effekte in bereichsgeneralisierten Motivmaßen (z. B. Weßling-Lünnemann, 1985). Wichtig ist bei Bezugsnormorientierungsspezifischen Trainings und Interventionen, dass es nicht zu einer realitätsfernen Ausblendung sachlicher und sozialer Bezugsnormen der Leistungsrückmeldung kommt, weil ansonsten Umschlageffekte nicht auszuschließen sind (Rheinberg et al., 1980).

M

Lassen sich Motivtrainings in den Unterricht integrieren?

Motivtrainingsprogramme wurden üblicherweise mit speziellem Übungsmaterial außerhalb des Unterrichts durchgeführt. Bei Rheinberg und Krug (2017) wird ein Versuch beschrieben, die Prinzipien von Motivtrainings auf Übungsphasen mit herkömmlichem Unterrichtsmaterial anzuwenden.

Stichprobe und Vorgehen. Das Training wurde auf der 5. Klassenstufe durchgeführt ($n = 35$ Trainingschüler vs. $n = 22$ Kontrollschüler). Im Deutsch- und Mathematikunterricht wurden ohnehin anfallende Übungsaufgaben anschaulich im Schwierigkeitsgrad gestaffelt. Wie in Motivtrainings sollten die Schüler lernen, sich mit solchen unterrichtsbezogenen Aufgaben realistische Ziele zu setzen, nach motivationsgünstigen Ursachenerklärungen zu suchen (\rightarrow Attributionen) und sich an eigenen Standards zu bewerten. Das Training lief über 17 Unterrichtsstunden. Vor und nach dem Training wurden das Leistungsmotiv, die \rightarrow Leistungsängst-

lichkeit und die Zielsetzungsstrategie (\rightarrow Zielorientierung) der Schüler erfasst.

Auswertung. Die Daten wurden in einem 2×2 Plan mit Messwiederholung varianzanalytisch ausgewertet.

Ergebnis. Bei den Trainingsschülern verändern sich sowohl die *Furcht vor Misserfolg* (FM-Wert des Leistungsmotivs) als auch die *Prüfungsängstlichkeit* günstiger als bei den Kontrollschülern (statistisch signifikante Interaktionseffekte von Messzeitpunkt \times Gruppe; $p < ,01$). Die *Zielsetzungen* der Trainingsschüler werden realistischer (statistisch signifikante Interaktionseffekte; $p < ,01$), und zwar sowohl in einem speziellen Testverfahren (Pauli-Test) als auch für die eigenen künftigen Zeugnisnoten (\rightarrow Zensuren und verbale Schulleistungsbeurteilung).

Kommentar. Wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind, kann man auch Aufgabenmaterial aus dem laufenden Unterricht so aufbereiten, dass Motivfördereffekte zu erzielen sind. Bei Rheinberg und Krug (2017) sind konkrete Beispiele dazu beschrieben. Dort werden auch Kriterien spezifiziert, die man bei der Auswahl des Aufgabenmaterials zu beachten hat.

4 Konzeptuelle Erweiterungen

Wenn auch die universellen Motive/Bedürfnisse im nachfolgenden Kasten einen großen Überschneidungsbereich mit einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivation sensu Heckhausen (1975) haben, so sind sie doch basaler, weil sie nicht an spezifische Leistungssituationen gebunden sind und weil sie keine antagonistische Richtungskomponente umfassen (»Furcht vor Misserfolg«). Es erscheint plausibel, dass auch solche basalen Kompetenz- und Wirksamkeitsmotive angeregt werden, wenn im Unterricht unter individueller \rightarrow Bezugsnormorientierung das Wachstum der eigenen Tüchtigkeit in Abhängigkeit von eigenen Lernaktivitäten und Bemühungen besonders deutlich wird.

Erweitertes Wirkungsspektrum

Unterrichtstintegrierte Trainings hatten nicht nur Effekte in leistungsmotivnahen Variablen wie Mo-