

# Motivierung der Unmotivierten – Herausforderung oder Überforderung des gymnasialen Unterrichts?\*

Walter Herzog

Mit dem Titel meines Referats – *Motivierung der Unmotivierten* – beziehe ich mich auf einen Beitrag, der vor kurzem im *Gymnasium Helveticum* erschienen ist. Er geht der Frage nach, ob das Phänomen des Motivationszerfalls der Schülerinnen und Schüler, wie es in verschiedenen Studien dokumentiert wird, auch für die Gymnasien – insbesondere die *schweizerischen* Gymnasien – gilt. Ich werde zunächst auf diesen Beitrag eingehen, um dann einige weitere Studien vorzustellen, die zu diesem etwas beunruhigenden Phänomen durchgeführt wurden. Dabei werde ich auch der Frage nachgehen, wie man das Phänomen erklären kann und was sich allenfalls dagegen tun lässt. Mein Referat umfasst die folgenden Teile:

1. Entwicklung der schulischen Lernmotivation
2. Ein Erklärungsansatz
3. Ein Lösungsvorschlag
4. Bildung als Anstrengung des Denkens
5. Drei weitere Lösungsvorschläge
6. Ausblick

---

\* Das Referat war vorgesehen für den 10. März 2020 im Rahmen einer internen Weiterbildung des Lehrerkollegiums der Kantonsschule Sursee, musste jedoch wegen der Coronapandemie abgesagt werden.

## 1. Entwicklung der schulischen Lernmotivation

Wie gesagt, möchte zunächst ein paar Studien vorstellen, um zu zeigen, dass das Phänomen des sinkenden Motivationsverlaufs mittlerweile recht gut dokumentiert ist, und mit der Studie beginnen, die unter der Leitung von Fritz Staub an der Universität Zürich durchgeführt wurde.

### Die Sekundäranalyse von Costache und Mitarbeitenden

Die Studie basiert nicht auf Primärdaten, die die Autorinnen und Autoren selber erhoben hätten, sondern auf der Sekundäranalyse von Daten, die im Rahmen einer Nationalfondsstudie in 37 Gymnasialklassen in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden, Graubünden, St. Gallen und Thurgau erhoben wurden. Erfasst wurden Schülerinnen und Schüler des 1., 2. und 3. Gymnasialjahres. Einbezogen wurden die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Ich beschränke mich auf das Hauptergebnis der Studie (vgl. Costache, Becker, Edelsbrunner & Staub, 2019):

[Abb. 1]

Unterschieden werden zwei motivationale Konzepte: intrinsische Motivation und extrinsische Motivation. Wie es der Name sagt, bedeutet intrinsische Motivation, dass man etwas tut oder lernt, weil man an der Sache interessiert ist, weil man sich zum Beispiel für Mathematik oder für Französisch interessiert. Wenn man extrinsisch motiviert ist, tut oder lernt man etwas, weil es dazu einen äusseren Anreiz gibt, z.B. die bevorstehende Prüfung, bei der man gut abschneiden möchte, oder eine Belohnung, die man bei guter Leistung von den Eltern erhält, oder weil man annimmt, das Fach später für ein bestimmtes Studium zu benötigen.

Dargestellt sind die Kurvenverläufe über die drei ersten Gymnasialjahre, getrennt nach Fach, Geschlecht und den beiden Motivationsformen. Beachten Sie, dass es sich insofern um fiktive Kurven handelt, als das Forschungsdesign nicht längsschnittlich, sondern querschnittlich war. Es sind also nicht dieselben Schülerinnen und Schüler mehrmals befragt worden, sondern verschiedene Schülerkohorten zum selben historischen Zeitpunkt.

Wie Sie sehen, ist – mit gewissen Einschränkungen – generell ein Rückgang der Motivation zu beobachten. Am wenigsten im Fach Englisch, am stärksten in Französisch und Deutsch. Auffällig sind die Geschlechtsunterschiede: Ausser bei der Mathematik liegen die Werte der Gymnasiastinnen überall *über* denjenigen der Gymnasiasten. Allerdings entsprechen die Unterschiede dem gängigen Stereotyp der an Mathematik und Naturwissenschaften interessierten Schüler und der an Sprache interessierten Schülerinnen und dürften insofern wenig überraschen.

Als problematisch beurteile ich die Unterschiede zwischen den Motivationsformen. Es ist zwar kaum möglich, die Niveauunterschiede zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation in einem absoluten Sinn zu deuten, aber relativ gesehen irritieren vor allem die tiefen Werte bei der *intrinsischen Motivation*. Sie liegen nur gerade im Fach Englisch auf einem höheren Niveau; bei Mathematik, Deutsch und Französisch liegen sie je nach Geschlecht leicht über oder leicht unter dem Mittelwert der verwendeten Skala (rote Linie).

Bei der *extrinsischen Motivation* liegen die Werte in allen Fächern und bei beiden Geschlechtern – mit einer Ausnahme (Französisch, männlich, dritter Messzeitpunkt) – oberhalb des Skalenmittelwertes, d.h. Schüler *und* Schülerinnen lernen mehrheitlich aus fachexternen Gründen – ein nicht gerade erfreuliches Ergebnis der Studie.

Die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation werden allerdings unterschiedlich verwendet, und es wird aufgrund des Artikels im *Gymnasium Helveticum* leider nicht klar, wie die Konzepte operationalisiert und gemessen wurden. Trotzdem bedeutet intrinsische Motivation, dass ich – wie gesagt – aus *Interesse an der Sache* lerne und nicht,

weil ich dafür belohnt werde. Wörtlich heisst Interesse bei der Sache sein (*inter-esse*), und genau darum geht es: Wir lernen dann nachhaltig, wenn wir bei der Sache sind, wenn wir aus Gründen lernen, die in der Sache liegen, und nicht, weil etwas in Aussicht steht, das mit der Sache selbst nichts zu tun hat. Es ist wissenschaftlich kaum umstritten, dass ein lernwirksamer Unterricht auf die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler angewiesen ist.

Deshalb scheint mir das tiefe Niveau bei der intrinsischen Motivation ein beunruhigendes Ergebnis der Studie zu sein. Von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Unterricht vorwiegend extrinsisch motiviert besuchen, ist weder zu erwarten, dass sie eine Bereicherung für den Unterricht darstellen noch vom Besuch des Gymnasiums viel profitieren. Die Interpretation, die Fritz Staub und seine Mitarbeitenden ihren Ergebnissen geben, halte ich deshalb für wenig überzeugend. Die Autoren glauben, ein «insgesamt positives Bild» (Costache, Becker, Edelsbrunner & Staub, 2019, S. 14) zeichnen zu können, und meinen, dass sich die «allermeisten Schülerinnen und Schüler» (ebd.) «eine mindestens moderate extrinsische Motivation über den Verlauf des Gymnasiums» (ebd.) erhalten «und etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler ... sich in Bezug auf die intrinsische Motivation fachübergreifend moderat bis hoch motiviert» (ebd.) zeigen. Eine *Mehrheit* von moderat extrinsisch Motivierten und lediglich ein *Viertel* von moderat bis hoch intrinsisch Motivierten – das sind zu wenige, um von einem insgesamt positiven Bild zu sprechen.

### **Eine Studie aus Berlin**

Zum Glück sind wir aber nicht auf diese Studie angewiesen, um uns ein Gesamtbild zur Sachlage zu machen. Unter der Leitung von Rena-

te Valtin ist in Berlin von 1994 bis 2002 eine Längsschnittstudie über die Klassenstufen 2 bis 9 durchgeführt wurden mit 11 Erhebungszeitpunkten (vgl. Darge, 2009). Erfasst wurde die *Schulfreude* der Schülerinnen und Schüler, und zwar mit der Frage: «Wie gern gehst du zur Schule?» Schulfreude oder auch Lernfreude ist zweifellos nicht dasselbe wie intrinsische Motivation, trotzdem sagt auch die Schulfreude zumindest indirekt etwas über die Schülermotivation aus.

Erfasst wurde die Schulfreude auch hier mit einer Skala mit fünf Ausprägungen. Sie lauten: Ich gehe *sehr gern* (4) – *gern* (3) – *weder noch* (2) – *weniger gern* (1) – *gar nicht gern* (0) zur Schule. Was sind die Ergebnisse?

[Abb. 1]

Dargestellt sind die Prozentwerte der Schülerinnen und Schüler, die jeweils eine der fünf Antwortmöglichkeiten gewählt haben, und zwar aufsteigend von «gar nicht gern» zu «sehr gern».

Beachten Sie, dass es sich auch hier um Querschnittsdaten handelt. Zwar wurden die Daten im Rahmen einer Längsschnittstudie erhoben, ausgewertet wurden aber für diese und auch für die folgende Abbildung Querschnittsdaten.

Bis zur 6. Klasse geht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gerne zur Schule. Ab der 7. Klasse nimmt der Anteil der Ambivalenten («weder gern, noch ungern») deutlich zu, und der Anteil der positiv Eingestellten schrumpft. Der Anteil jener, die angeben, «gar nicht gern» zur Schule zu gehen, bleibt über die Jahre hinweg weitgehend konstant und liegt im Durchschnitt etwa bei fünf Prozent. Trotzdem gibt es diese Schülerinnen und Schüler, die gar nicht gern zur Schule gehen. Zudem nehmen die Durchschnittswerte der Skala bei den Schülern wie bei den Schülerinnen über die Klassenstufen hinweg kontinuierlich ab, wie die nächste Abbildung zeigt:

[Abb. 2]

Dargestellt sind hier die Skalenmittelwerte über die 11 Messzeitpunkte hinweg, differenziert nach dem Geschlecht. Zur Erinnerung: die Skala ist fünfstufig von 0 bis 4. Die Kurve startet relativ hoch und sinkt dann Richtung Mittelwert der Skala ab.

Es bestätigt sich, was auch die Schweizer Studie zeigt, dass nämlich eher die *Schüler* Motivationsprobleme haben als die Schülerinnen.

Man könnte darin einen Beleg für die öfter zu hörende These sehen, wonach die Schule *als Institution* den Mädchen eher gerecht wird als den Jungen.

Die Grafik zeigt noch etwas anderes: Der Kurvenverlauf ist ziemlich linear, was darauf hinweist, dass der Übertritt an die Sekundarschule, der in Berlin nach der 6. Klasse erfolgt, von geringer Bedeutung für die Entwicklung der Schulfreude ist. Es müssen *andere* Gründe sein als ein Schulwechsel, die für die abfallende Motivation verantwortlich sind. Einschränkend muss man sagen, dass bei dieser Studie keine Daten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhoben wurden.

### **Eine Studie aus Michigan (USA)**

Das ist anders bei einer weiteren Studie, die ich Ihnen vorstellen möchte. Durchgeführt wurde sie unter der Leitung von Jacquelynne Eccles im Staat Michigan in einem städtischen Gebiet. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die *alle* Klassenstufen (also auch die High School) umfasst. Untersucht wurden die Fächer Mathematik, Sprache (Language Arts) und Sport. Einzuschätzen hatten die insgesamt 761 Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsfähigkeit in diesen Fächern (*competence beliefs*) und den Wert, den sie den Fächern

beimessen (*subjective task value*). Ich beschränke mich auf die Kompetenzeinschätzung.

Dabei zeigt sich folgendes Bild:

[Figure 1]

Abszisse = Klassenstufen; Ordinate = Ausprägung der selbsteingeschätzten Kompetenz; oben: Mathematik; Mitte: Sprache; unten: Sport; jeweils differenziert nach Schülerinnen und Schülern; Skala von 1 bis 7; dargestellt ist jeweils ein Ausschnitt der Skala

Hier haben wir es mit echten Längsschnittdaten zu tun, d.h. es waren zu allen Messzeitpunkten immer *dieselben* Schülerinnen und Schüler, die befragt wurden.

Das *erste*, was auffällt, ist auch hier der praktisch lineare Trend nach unten. Da wir es mit einer siebenstufigen Skala zu tun haben, zeigt die 4 jeweils den mittleren Wert an. Insofern könnte man auch hier sagen, die Daten sind nicht dramatisch, denn in keinem Fall sinkt das Niveau der Motivation unter den Mittelwert der Skala. Einzig im Sport wird der Mittelwert am Ende der Gymnasialzeit knapp erreicht.

Das *zweite*, was auffällt, sind die Unterschiede zwischen den Fächern: Während die Sprache sich in der High School (ab der 9. Klasse) etwas erholt, geht der Sport deutlich nach unten, und auch die Mathematik folgt einem klaren Abwärtstrend.

Das *dritte*, was auffällt, sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Aber auch hier muss man sagen, dass die Daten im Rahmen dessen liegen, was man erwartet hätte – mit Ausnahme der Konvergenz im Fach Mathematik. Über die gesamte Schulzeit hinweg reduziert sich die ursprünglich divergente Selbsteinschätzung der Mathematikkompetenz und weicht einer weitgehenden Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern am Ende des Gymnasiums. Es wäre

schön, wenn wir in der Schweiz auch über Daten verfügen könnten, die zeigen, dass die Mathematik keineswegs nur für die Schüler interessant sein muss.

Das *vierte*, was auffällt oder eher *nicht* auffällt, ist, dass auch bei dieser Studie die innerschulischen Übergänge keine Rolle spielen. Die High School umfasst in der Regel die letzten vier Schuljahre, also müsste sich eine nichtlineare Veränderung nach der achten Klassenstufe zeigen, was aber nicht der Fall ist, wenn sich auch bei der Sprache eine leichte Erholung abzeichnet.

### **Die Metaanalyse von Scherrer und Preckel**

Ich komme zu einer weiteren Studie, einer *Metaanalyse* von Vsevolod Scherrer und Franzis Preckel (2019). Sie kennen den Begriff der Metaanalyse vielleicht von John Hattie, dessen Buch *Visible Learning* auf der Aufarbeitung von Metaanalysen zur schulischen Wirksamkeit beruht. Eine Metaanalyse ist ein statistisches Verfahren zur Integration von Ergebnissen aus verschiedenen Studien zur gleichen Forschungsthematik. Im Falle der Metaanalyse von Scherrer und Preckel handelt es sich um 107 Einzelstudien, die in den letzten rd. 50 Jahren durchgeführt wurden und das Klassenspektrum von der 1. bis zur 12. bzw. 13. Klasse abdecken. Natürlich wurden die wenigsten Studien über alle Klassenstufen hinweg durchgeführt, aber zusammen decken sie den Bereich recht gut ab. Wichtig ist zu beachten, dass es sich bei allen 107 Studien um Längsschnittstudien handelt. Die Qualität der Daten ist also hoch. Geografisch stammen die Studien mehrheitlich aus Nordamerika, Asien und Europa; aus der Schweiz ist allerdings keine dabei.



In die Metaanalyse einbezogen wurden verschiedene motivationale Konstrukte, die ich nicht alle diskutieren möchte. Ich konzentriere mich auf das globale schulische Selbstkonzept, das schulische Selbstkonzept in Mathematik, das schulische Selbstkonzept in Sprache, die intrinsische Motivation und den Selbstwert. Beim Selbstwert handelt es sich um eine eher emotionale Grösse, die die Einstellung erfasst, die jemand zu sich selber hat.

Was sind die Ergebnisse? Eine *abfallende* Kurve über die Schulzeit zeigt sich bei der intrinsischen Motivation, beim schulischen Selbstkonzept in Mathematik und beim schulischen Selbstkonzept in Sprache. *Keine Veränderung* zeigt sich dagegen beim Selbstwert und beim globalen schulischen Selbstkonzept.

Zur Illustration zeige ich Ihnen die Kurvenverläufe bei der intrinsischen Motivation, beim globalen schulischen Selbstkonzept, beim schulischen Selbstkonzept in Mathematik und beim schulischen Selbstkonzept in Sprache:

[Figure 2: intrinsische Motivation]

Die Abszisse zeigt die Klassenstufen 1 bis 13; auf der Ordinate sind sog. POMP-Werte aufgetragen. POMP-Werte ergeben sich aus der Umrechnung der unterschiedlichen Skalenwerte der einzelnen Studien in eine Skala mit dem normierten Wertebereich von 0 bis 100. Dadurch lassen sich die Studienergebnisse vergleichen. In einzelnen Studien wurde ein Globalwert zur intrinsischen Motivation erhoben, in anderen bereichsspezifische Werte zur intrinsischen Motivation im Mathematik- oder im Sprachunterricht. Der Trend ist ziemlich homogen und linear. In der Tendenz zeigt sich also auch hier, dass der Motivationsabfall kaum mit schulischen Übertritten zu tun haben kann, auch nicht mit dem Übertritt ans Gymnasium.

[Figure 2: schulisches Selbstkonzept]

In dieser Grafik sind der Verlauf des globalen schulischen Selbstkonzepts sowie der bereichsspezifischen mathematischen und sprachlichen Selbstkonzepte dargestellt. Das globale Selbstkonzept zeigt keine Veränderung über die Zeit, während bei den bereichsspezifischen Selbstkonzepten – vergleich-

bar mit der intrinsischen Motivation – über die Schulzeit hinweg ein linearer Abfall zu beobachten ist.

Auch bei dieser Studie könnte man geneigt sein zu entdramatisieren. Denn auch hier verbleiben die Veränderungen jeweils im oberen Bereich der Skala. Aber auch hier muss man sagen, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler in den letzten Schuljahren auf ein Niveau absinkt, das uns nicht unbeteiligt lassen kann. Zudem haben wir bei solchen Skalen das Problem, dass der Nullpunkt letztlich keine eindeutige Interpretation zulässt. Denn anders als physikalische Massensysteme liegen psychologische Messungen auf einem qualitativ geringeren Niveau.

## 2. Ein Erklärungsansatz

Trotzdem existiert das Phänomen, und es stellt sich die Frage, wie man es sich erklären muss. Dazu möchte ich eine letzte Studie vorstellen. Durchgeführt wurde sie in München von Andreas Helmke. Untersucht wurden auch hier Sprache und Mathematik im Rahmen eines Längsschnittdesigns, und zwar vom Kindergarten bis zur 5. Primarschulklasse. In die Studie einbezogen waren 204 Schülerinnen und Schüler.

Ich komme gleich zu den Ergebnissen:

[Abb. 3 und Abb. 4]

Abszisse = KG bis 5. Klasse; Ordinate = Skala von 0 bis 4 (fünfstufige Skala); die 2 entspricht der Mitte der Skala

Dargestellt ist die Lernfreude, die beim Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse deutlich ansteigt – in der Mathematik etwas weniger als in Deutsch –, dann aber schnell wieder absinkt, und zwar unter das

Niveau im Kindergarten, wobei in Mathematik bereits ab der 2. Klasse eine Geschlechterdifferenz sichtbar wird.

Neben der Lernfreude wurde auch die objektive Leistung der Schülerinnen und Schüler erhoben, und zwar im Kindergarten mittels eines Leistungstests, in der 1. Klasse über das Lehrerurteil und ab der 2. Klasse über die Noten im Jahreszeugnis (vgl. Helmke, 1993, S. 83). Dabei zeigt sich eine relativ hohe Korrelation zwischen Lernfreude und Mathematikleistung – aber nicht von Anfang an, wie die folgende Darstellung zeigt:

[Abb. 5]

Dargestellt sind Korrelationen: *horizontal* Mathematikleistung (oben) bzw. Lernfreude (unten) jeweils zwischen zwei Klassenstufen; *vertikal* zwischen Mathematikleistung und Lernfreude

Es geht mir in erster Linie um die in der Mitte dargestellten Korrelationen zwischen subjektiver Einschätzung der Lernfreude und objektiver Beurteilung der Leistung. Die Werte nehmen vom Kindergarten zur 4. Klasse sukzessive zu:  $.33 \rightarrow .35 \rightarrow .31 \rightarrow .63 \rightarrow .67$ . Das heisst, dass die Beziehung zwischen den beiden Konzepten immer enger wird. Wobei die Kausalität eher von der Mathematikleistung zur Lernfreude verläuft als umgekehrt. Beachten Sie die diagonal eingetragenen Pfeile:  $.49$  und  $.30$  vs.  $.16$  und  $.16$ . Offensichtlich findet ein *motivationaler Anpassungsprozess* statt, *ausgelöst durch die Benotung der Schülerleistung ab der 2. Klasse*.<sup>1</sup> Die Kinder treten mit einer hohen Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit in die 1. Klasse ein, werden benotet, und der Optimismus bricht ein, d.h. sie passen ihre Motivation der via Noten kommunizierten Leistungsfähigkeit an – ein Prozess, der in der 3.

---

<sup>1</sup> In Bayern werden im zweiten Halbjahr der 2. Klasse erstmals Noten vergeben.

Klasse schon weit fortgeschritten ist. Insofern scheint der Motivationsabfall ein Effekt der institutionellen Bedingungen der Schule zu sein. Das ist ein Punkt, den wir im Auge behalten sollten.

Was aber genau löst den Effekt aus? Was sind die Mechanismen, die dem Anpassungsprozess zugrunde liegen? Aufgrund des Forschungsstandes lassen sich in etwa die folgenden Erklärungen geben:

*Erstens* verwechseln die Kinder beim Eintritt in die Schule aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes oftmals noch Wunsch und Wirklichkeit. Das hat Auswirkungen auf die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, die sich hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in der Regel überschätzen.

*Zweitens* haben Kinder zunächst eine naive Vorstellung von den Bedingungen schulischer Leistung. Sie geben der Anstrengung mehr Gewicht als der Begabung. Erst allmählich realisieren sie, dass gute Leistungen nicht allein dadurch zustande kommen, dass man sich Mühe gibt, sondern auch von Intelligenz und Begabung abhängig sind. Intelligenz und Begabung lassen sich aber weniger leicht beeinflussen als Anstrengung und Fleiss, was die Motivation derer, die sich als weniger begabt einschätzen, beeinträchtigt.

*Drittens* deuten Kinder äussere Rückmeldungen noch lange Zeit in selbstdienlicher Weise. Werden sie gelobt, glauben sie, dass dies ein Hinweis auf ihre Leistungsfähigkeit ist. Erst allmählich erkennen sie, dass Lob nicht informierend sein muss, sondern eine Aufmunterung darstellen kann. In der Folge passt sich ihr Leistungsselbstbild den Rückmeldungen an, die sie in Form von Noten erhalten.

*Viertens* nutzen Kinder soziale Vergleiche zur Selbstbeurteilung erst relativ spät. Während sie im Vorschulalter auch objektiv eine geringe

Rolle spielen, werden sie mit dem Eintritt in die Schule unausweichlich. Denn die Schule schafft beste Voraussetzungen für Vergleiche mit anderen. Wie im Sport lassen sich individuelle Unterschiede dann optimal erkennen, *wenn alle zur gleichen Zeit dasselbe tun*. Bei einem Hundertmeterlauf starten alle zur gleichen Zeit und tun während 100 Metern das genau Gleiche, nämlich rennen so schnell sie können. Dementsprechend gut sichtbar wird am Ziel, wer schneller und wer langsamer gelaufen ist und wer das Ziel vielleicht gar nicht erreicht hat.

Auch in der Schule starten alle zur gleichen Zeit und schreiten im gleichen Tempo voran. Dafür sorgt das Prinzip der Jahrgangsklasse. Zudem tun alle zur gleichen Zeit in etwa dasselbe. Dafür sorgen die Lehrpläne, die Lehrmittel und die Lehrkräfte. Auch in einem individualisierten Unterricht gibt es noch immer genügend Möglichkeiten, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler *miteinander* zu vergleichen. Die Schule macht also sichtbar, was ausserhalb der Schule oft nicht leicht zu sehen ist. Da Unterschiede in der Leistung mit Wertungen verbunden sind, haben sie Auswirkungen auf die Motivation.

Soweit ein Ansatz zur Erklärung des Motivationseinbruchs bei Schülerinnen und Schülern. Nun werden Sie zu Recht einwenden, dass wir uns hier im Eingangsbereich der Schule befinden, während die Verhältnisse auf der Stufe Gymnasium anders liegen. Das ist einerseits richtig, andererseits aber auch nicht. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in ihrer kognitiven Entwicklung zweifellos weiter vorangeschritten als Primarschülerinnen und Primarschüler. Der soziale Vergleich und die Bewertung von Leistungen mittels Noten spielen aber in beiden Fällen die gleiche Rolle. Wer sich mit anderen vergleicht und dabei feststellt, dass seine Leistungen geringer sind als die Leistung

der anderen, muss zwar *allein deshalb* noch nicht demotiviert sein. Wenn er aber zusätzlich der Überzeugung ist, nichts an seiner Situation ändern zu können (z.B. durch mehr Anstrengung oder Fleiss), dann liegt eine Einbusse an Motivation zumindest nahe. Die Schule fördert aufgrund ihrer institutionellen Merkmale den sozialen Vergleich, und zwar auf allen Stufen, was sich unweigerlich auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

### 3. Ein Lösungsvorschlag

Damit möchte ich ein erstes Mal die Frage aufwerfen, was sich gegen den Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler tun lässt.

Wenn wir an den Vergleich der Schule mit einem Hundertmeterrennen anknüpfen, dann läge eine Methode darin, dass wir den Unterricht so weit wie möglich *entsporteln*. Wir müssen den Schülerinnen und Schülern den Eindruck nehmen, dass die Schule einem Kurz- oder Langstreckenlauf gleicht, bei dem es nur Sieger und Verlierer gibt. Das ist zweifellos leichter gesagt als getan, denn die Entsportung des Unterrichts würde erfordern, dass wir nicht nur als Lehrpersonen soziale Vergleiche unterlassen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler darauf verzichten würden, sich miteinander zu vergleichen. Letzteres wird sich aber kaum erreichen lassen.

Als Lehrperson steht es uns immerhin frei, die Leistungsbeurteilung stärker an individuellen und sachlichen statt an sozialen Bezugsnormen zu orientieren. Wie Ihnen zweifellos bekannt ist, werden in der schulpädagogischen Literatur drei Bezugsnormen für die Beurteilung von Schülerleistungen diskutiert: die individuelle, die sachliche und die soziale. Die individuelle Bezugsnorm gilt als hochgradig pädagogisch, gemäss dem von Pestalozzi überlieferten Satz: «Vergleiche nie ein

Kind mit dem anderen, sondern jedes nur mit sich selber.» Die sachliche Bezugsnorm ist an den Vorgaben der Lehrpläne orientiert und entspricht einer didaktischen Perspektive auf die Schülerleistungen.

Bildungsstandards präzisieren die sachliche Bezugsnorm, indem sie nicht nur sagen, *was* zu lernen ist, sondern auch *wie viel* es sein muss, damit ein Mindest- oder Regelstandard erfüllt wird.

Wie wünschenswert es auch sein mag, Schülerinnen und Schüler nach pädagogischen und didaktischen Kriterien zu beurteilen, soziale Vergleiche lassen sich in sozialen Situationen, wie sie der Unterricht darstellt, nicht vermeiden. Und zwar einfach deshalb nicht, weil soziale Vergleiche eine anthropologische Konstante darstellen. Anthropologische Konstanten lassen sich aber nicht aus der Welt schaffen, auch nicht aus der überschaubaren Welt der Schule.

Wenn wir daher den Unterricht entsporteln wollen, und ich meine, dass wir dies durchaus tun sollten, dann macht es zwar Sinn, an der sozialen Bezugsnorm anzusetzen, das Ziel kann aber nicht sein, die soziale Bezugsnorm ausser Kraft zu setzen. Denn damit würden wir uns heillos überfordern. Was wir bestenfalls erreichen können, ist eine *Relativierung* sozialer Vergleiche, von der wir erwarten können, dass sie sich dämpfend auf den Motivationsverfall der Schülerinnen und Schüler auswirken wird.

#### **4. Bildung als Anstrengung des Denkens**

Nach diesem ersten Lösungsversuch möchte ich auf die Frage der Ursachen zurückkommen. Denn die vier Mechanismen, die wir zuvor aufgedeckt haben, sind entweder zu spezifisch (Ursachen 1 bis 3), insofern sie sich auf den Eingangsbereich der Schule beziehen, oder zu unspezifisch (Ursache 4), insofern sie auf alle Schulstufen zutreffen

und damit die besondere Situation am Gymnasium unberücksichtigt lassen.

Was aber ist die besondere Situation am Gymnasium? Um die Frage zu beantworten, möchte ich einen kleinen Umweg einschlagen.

In seinem Buch *Why Don't Students Like Schools?* macht der amerikanische Kognitionspsychologe Daniel Willingham (2009) die provokative Aussage, dass unser Gehirn nicht zum Zweck des Denkens geschaffen wurde. Begründet wird die These evolutionstheoretisch. Um in einer Umwelt zu überleben, die wenig Schutz vor Gefahren bot, wäre eine ausgeprägte Denkfähigkeit nicht von Vorteil gewesen. Gefragt war vielmehr eine schnelle Reaktionsfähigkeit, d.h. eine kognitive Ausstattung, die hohe Überlebenschancen bot. Mit unseren Sinnen – insbesondere dem visuellen und dem auditiven Sinn – können wir uns schnell orientieren, und dank der hohen Beweglichkeit unserer Gliedmassen sind wir in der Lage, unverzüglich zu reagieren, indem wir zum Beispiel bei Gefahr die Flucht ergreifen.

Wesentlich ist zudem, dass Wahrnehmung und Bewegung weitgehend automatisiert erfolgen. Wir müssen uns nicht anstrengen, um etwas wahrzunehmen oder um uns zu bewegen. Wenn schon, dann müssen wir uns anstrengen, um zu *vermeiden*, dass wir etwas wahrnehmen – etwas sehen, hören oder riechen. Wobei wir gegenüber Geräuschen und Gerüchen überhaupt keine natürlichen Schutzmechanismen haben. Die Augen können wir notfalls verschliessen, die Ohren und die Nase müssen wir uns behelfsmässig zuhalten.

Beim Denken ist es anders: Es lässt sich leicht vermeiden. Zwar können wir auch von Gedanken heimgesucht werden, zum Beispiel unter der Dusche. Aber ob die Gedanken, die uns einfallen, etwas taugen,



lässt sich dabei kaum überprüfen. Es bedarf der *gesonderten Anstrengung*, um einem Gedanken nachzugehen. Auguste Rodin hat dies intuitiv richtig erfasst, als er seinen Denker in einer Pose darstellte, die hohe Konzentration und Weltabgewandtheit zum Ausdruck bringt.

Interessanterweise argumentiert Daniel Kahneman (2011) in seinem Bestseller *Schnelles Denken, langsames Denken* sehr ähnlich. Wo Willingham einfach vom Denken spricht, da ist bei Kahneman vom langsamen Denken die Rede. Davon unterscheidet er ein schnelles Denken, das intuitiv erfolgt, weitgehend automatisch abläuft und uns kognitiv nur gering belastet. Kahneman betont, dass Menschen in der Regel den Weg des geringsten Widerstandes suchen und es vermeiden, über Dinge nachzudenken, die sich auch ohne Nachdenken erledigen lassen. Menschen, so könnte man zugespitzt sagen, sind evolutionsbedingt denkfaul.

Das aber ist nicht gut für die Schule, insbesondere nicht fürs Gymnasium. Denn am Gymnasium ist genau das gefragt, wozu uns die Evolution offenbar schlecht vorbereitet hat: Denken im Sinne von Kahnemans langsamem Denken, d.h. im Sinne von Nachdenken. Herausgelöst aus dem Kontext ihres alltäglichen Lebens, werden die Gymnasialistinnen und Gymnasiasten genötigt, über Dinge nachzudenken, über die sie normalerweise nicht nachdenken würden. Das aber ist letzten Endes der Kern dessen, was Bildung ausmacht. Ohne das Medium des Denkens kann man sich die gymnasiale Bildung schwer vorstellen. Georg Friedrich Hegel, der eine Zeitlang Rektor eines Nürnberger Gymnasiums war, nannte die Bildung daher eine *Arbeit*, und zwar eine «*harte Arbeit* gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit

der Empfindung und die Willkür des Beliebens» (Hegel, 1970, S. 345). Bildung ist anstrengend, weil sie ohne Denken nicht auskommt.

## 5. Drei weitere Lösungsvorschläge

Damit vermögen wir etwas besser zu verstehen, weshalb die Lernmotivation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einbrechen kann.

Das Gymnasium verschont seine Schülerinnen und Schüler nicht vor dem Denken. Dieses erfordert, wenn wir Daniel Kahneman (2011) folgen, Selbstkontrolle, und Selbstkontrolle ist nicht nur anstrengend, sondern «erschöpfend und unangenehm» (S. 59), wie er sich ausdrückt. Das Gymnasium stellt in vieler Hinsicht eine Provokation für die evolutionär bedingte Denkfaulheit des Menschen dar. Kein Wunder, dass nicht alle der Provokation gewachsen sind.

Kein Wunder auch, dass es nicht leicht fällt, Massnahmen zu finden, die dem Motivationsabfall der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entgegenwirken können. Trotzdem will ich versuchen, im letzten Teil meines Referats über die Entspornung des Unterrichts hinaus drei weitere Lösungsvorschläge zu skizzieren. Sie setzen an erstens beim Fachwissen, zweitens bei der Unterrichtsgestaltung und drittens beim Fächerkanon.

### **Verwesentlichung des Fachwissens**

Angesichts der Vielzahl von Fächern, die an einem schweizerischen Gymnasium belegt werden müssen, sollte es nicht das Ziel des Fachunterrichts sein, dass die Schülerinnen und Schüler alles lernen, was ihnen vermittelt wird. Vielmehr sollte das Ziel darin liegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler den Stoff, die Konzepte und die Denkweisen aneignen, die für das jeweilige Fach *grundlegend* und für des-

sen Verständnis *unabdingbar* sind. Dieser Stoff soll denkerisch so tief durchdrungen werden wie möglich.

Ich glaube, dass die Motivation vieler Schülerinnen und Schüler im Verlauf des gymnasialen Bildungsganges auch deshalb einbricht, weil sie wichtigen Stoff, den sie einmal gelernt haben, nicht mehr verfügbar haben, weil sie ihn zu wenig gründlich aufgearbeitet haben. In jüngster Zeit ist oft vom Bulimie-Lernen die Rede, das für den typischen Gymnasiasten und die typische Gymnasiastin charakteristisch sein soll. In der psychologischen Fachsprache entspricht dem Bulimie-Lernen ein Lernstil, der *massing* oder *cramming* genannt wird (vgl. Rohrer & Pashler, 2007). Gemeint ist ein Lernen, das zwar intensiv, aber nicht besonders wirksam ist, weil es auf die Zeit unmittelbar vor einer Prüfung konzentriert wird. Massiert Gelerntes wird eingepaukt und geht daher relativ schnell wieder vergessen. Wenn es sich dabei um Kernbegriffe oder wesentliche Fakten eines Faches handelt, fehlen den Schülerinnen und Schülern wichtige Grundlagen, um bei der Sache zu bleiben. Kein Wunder, dass sich dann Motivationsprobleme einstellen.

Weit effektiver ist eine Form des Lernens, die in der psychologischen Literatur *spacing* genannt wird (vgl. Rohrer & Pashler, 2007). Auf Deutsch könnte man von verteiltem Lernen sprechen, d.h. einem Lernen, das nicht auf einen Zeitpunkt konzentriert, sondern über einen Zeitraum verteilt wird. Es wäre schon viel gewonnen für das Motivationsproblem, wenn sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten davon überzeugen liessen, ihren Lernstil zu ändern.

Aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler sollten davon überzeugt werden. Dasselbe gilt für die Lehrerinnen und Lehrer, wenn auch nicht für das eigene Lernen – das vielleicht auch –, sondern für die Unter-

richtsgestaltung. In der Regel folgt der schulische Unterricht einer Aufbau-logik, wie sie durch die Lehrpläne vorgegeben wird. Danach wird der Stoff eines Faches wie beim Bau eines Hauses Stück um Stück durchgenommen und aufgeschichtet. Didaktisch mag dies naheliegen, lernpsychologisch ist es schlicht absurd. Denn was für eine einzelne Lernphase gilt, gilt auch für ein ganzes Curriculum: Stoff, der nicht re-petiert und in variierenden Kontexten nicht immer wieder neu beleuch-tet wird, geht vergessen.

Es ginge also nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern beizu-bringen, ihr Lernverhalten zu ändern, auch der Unterricht wäre wirk-samer, wenn er nicht einer linearen, sondern einer zyklischen oder spi-ralförmigen Logik folgen würde.

### **Interessanter Unterricht**

Wenn Schülerinnen und Schüler gefragt werden, wodurch sich ein «guter Lehrer» auszeichnet, ergibt sich als Ergebnis regelmässig, dass Lehrpersonen dann als «gut» beurteilt werden, wenn sie *erstens* umgänglich und verständnisvoll sind und sich um eine gute Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern bemühen, wenn sie *zweitens* den Unterricht so weit unter Kontrolle haben, dass in der Klasse keine Un-ordnung herrscht und tatsächlich gelernt werden kann, und wenn sie *drittens* den Stoff gut erklären, die Lektionen interessant gestalten und bei Verständnisschwierigkeiten helfen können.

Ein interessant gestalteter Unterricht ist nicht ein Unterricht, der an den Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpft, das kann er zwar auch, sondern ein Unterricht, der bemüht ist, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Fach und an den Fachinhalten zu wec-ken. Interessant finden wir etwas dann, wenn wir es *erstens* als neu,

überraschend, komplex, geheimnisvoll oder undurchschaubar empfinden, ohne dass es uns *zweitens* verunsichert oder gar verängstigt, sondern im Gegenteil die Erwartung weckt, dass wir es verstehen könnten, wenn wir uns damit auseinandersetzen würden (vgl. Silvia, 2008).

Auf den Unterricht übertragen, liegt eine potente Möglichkeit der motivationsförderlichen Unterrichtsgestaltung darin, den Stoff nicht an Antworten, sondern an Fragen auszurichten. Für sich genommen, sind Antworten selten interessant, als Antworten auf Fragen jedoch schon. Daniel Willingham (2009) betont mit Nachdruck, dass eine Unterrichtsgestaltung, die ein Thema zunächst in Form von Fragen einführt, für die eine Lösung gesucht werden muss, für Schülerinnen und Schüler weit interessanter ist, als ein Unterricht, der den Stoff so vermittelt, dass er nur mehr auswendig gelernt werden muss. Ein an Fragen ausgerichteter Unterricht ist auch insofern anregender, weil er die Schülerinnen und Schüler zwingt, auf ihr bisheriges Fachwissen zurückzugreifen, während ein auf Antworten beschränkter Unterricht Gefahr läuft, einer didaktischen Aufbau-logik zu folgen, bei der das früher Gelernte als durchgenommen gilt und nicht mehr aufgegriffen wird.

Den Unterricht als Prozess gemeinsamen Problemlösens zu gestalten, kann daher eine wirksame Methode sein, um dem Interessensabbau der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler aber die Erfahrung machen können, dass sie den Fragen, die ihnen vorgelegt werden, gewachsen sind, d.h. mit den ihnen verfügbaren Mitteln eine Lösung finden können. Es ist ja nicht so, dass das Denken keine Freude macht. Denksportaufgaben, Kreuzworträtsel, Frage- und Ratespiele oder Quizsendungen sind so-

gar beliebte Rubriken in den Medien, die ihr Publikum aber nur so lange haben, wie die Aufgaben als lösbar wahrgenommen werden.

Freude macht das *eigene* Denken, nicht der Nachvollzug der Gedanken Anderer. Wenn der Denkprozess gleichsam stellvertretend für die Klasse von der Lehrperson *coram publico* vollzogen wird, wird bei den Schülerinnen und Schülern kaum Freude aufkommen. Wenn sie aber Gelegenheit haben, selber nach Lösungen zu suchen, dann kann der Unterricht sogar Spass machen.<sup>2</sup>

### **Überdenken des Fächerkanons**

Für meinen letzten Punkt möchte ich an einem Aufsatz anschliessen, den der britische Philosoph und Mathematiker Alfred North Whitehead vor gut hundert Jahren veröffentlichte. In diesem Aufsatz mit dem Titel *The Aims of Education* äussert sich Whitehead kritisch zu einem Unterricht, der auf Auswendiglernen und externe Kontrollen angelegt ist.<sup>3</sup> Denn dabei entsteht träges Wissen (*inert ideas*), und das ist das pure Gegenteil dessen, was Bildung ausmacht. Träges Wissen ist Wissen, das nicht genutzt werden kann, weil es lediglich aufgenommen wurde, ohne in seiner Bedeutung erkannt zu werden (vgl. Whitehead, 2015, S. 39).

---

<sup>2</sup> Denken und intrinsische Motivation scheinen sogar eng beieinander zu liegen. Über etwas nachdenken heisst bei der Sache sein (*inter-esse*), von der Sache eingenommen sein, sich der Sache hingeben und sich fokussiert mit ihr auseinandersetzen. Auch das zeigt Rodins Skulptur des denkenden Menschen. Wenn es daher gelingt, Schülerinnen und Schüler zum Denken anzustiften, dann sind sie mit Bestimmtheit motiviert, sich mit der Sache um ihrer selbst willen auseinanderzusetzen. Auch deshalb sollte das Denken im Zentrum des (gymnasialen) Unterrichts stehen. Die intrinsische Motivation folgt dann unweigerlich nach.

<sup>3</sup> Der Aufsatz erschien erstmals 1916, wurde 1929 in eine Aufsatzsammlung von Whitehead aufgenommen und ist seit kurzem auch auf Deutsch zugänglich.

Um zu vermeiden, dass sich träges Wissen bildet, sind gemäss Whitehead (2015) zwei Bedingungen zu erfüllen: *Erstens* dürfen nicht zu viele Fächer unterrichtet werden, und *zweitens* müssen die Fächer, die unterrichtet werden, gründlich unterrichtet werden (vgl. S. 40).<sup>4</sup> Das ist eine weit reichende Forderung, denn sie zwingt die Gymnasien zum Überdenken ihres Fächerkanons, der Frage also: Welche Fächer gehören ans Gymnasium? Welche Fächer müssen von allen Schülerinnen und Schülern belegt werden? Welche lassen sich einem Wahlbereich zuordnen? Welchen Anteil sollen überfachliche Kompetenzen einnehmen? Wie können die Fächer über den gymnasialen Bildungsgang verteilt werden? Soll es überhaupt Fächer geben, die nicht über die ganze Gymnasialzeit unterrichtet werden? Wie sollen die Fächer bei der Maturitätsprüfung gewichtet werden? Etc.

Vor 50 Jahren hat Alfred Huber (1969) in einer Reaktion auf die revidierte Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 kritisiert, der Stoffballast am Gymnasium werde immer drückender und drohe, «eine echte, vertiefte Bildung zu ersticken» (S. 418). Seither wurde die Dauer des Gymnasiums in verschiedenen Kantonen verkürzt und die Zahl der Lektionen – zumeist ohne Anpassung der Lernziele – abgebaut; es wurden neue Fächer ins Gymnasium aufgenommen, eben gerade die Informatik, und neue, zeitintensive Unterrichtsformen wie das selbstorganisierte Lernen eingeführt; die Schülerschaft ist heterogener geworden und der Ruf nach Individualisierung wird immer lauter; parallel dazu wurden den Gymnasien Mittel gekürzt, die Maturitätsprüfungen zeitlich vorgezogen und in einigen Kantonen die Schulferien verlängert – alles Massnahmen, die den Stoffballast der Gymnasien und die Ar-

---

<sup>4</sup> «We enunciate two educational commandments, «Do not teach too many subjects», and again, «What you teach, teach thoroughly»» (Whitehead 1929, S. 2).

beitsbelastung der Lehrpersonen erhöht, die Lernzeit aber reduziert haben (vgl. Hartmann 2018a, 2018b). Selbst Franz Eberle (2019) sprach anlässlich seiner Abschiedsvorlesung vor einem Jahr von den «überfrachteten Unterrichtsprogrammen» (S. 9) der Gymnasien.

Ein Überdenken des gymnasialen Fächerkanons ist keine populäre Forderung. Die Reformen, die die EDK in die Wege geleitet hat, gehen in eine andere Richtung. Das zeigen die «basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit», die vor kurzem in den Fächern Mathematik und Erstsprache eingeführt und in den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen aufgenommen wurden (vgl. EDK, 2016). Dabei wurde der Stoff der beiden Fächer zweigeteilt in ein Wissen, über das jeder Maturand und jede Maturandin verfügen muss, weil es für ein Hochschulstudium als *unverzichtbar* eingeschätzt wird, und ein Wissen, das – auch wenn man es explizit so nicht sagt – als *verzichtbar* gilt, weil es *nicht* für jedes Studium benötigt wird.<sup>5</sup> Die Zweiteilung ist nicht aufgrund von fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Überlegungen erfolgt, so wie ich vorhin vorgeschlagen habe, dass es im gymnasialen Unterricht vor allem um die Vermittlung der Kernkonzepte, fundamentalen Denkweisen und zentralen Wissensbestände eines Faches gehen müsste, sondern einzig und allein, weil gewisse Fachinhalte *für ein universitäres Studium* als zwingend notwendig ausgewiesen wurden und andere nicht. Der *instrumentelle* Wert der gymnasialen Bildung wird ihrem Eigenwert übergeordnet! Ich empfinde dies als Verrat an der Bildungsidee des Gymnasiums.

---

<sup>5</sup> Der Schluss auf die Verzichtbarkeit ergibt sich daraus, dass die Regel, wonach ungenügende Maturitätsnoten in einem definierten Rahmen kompensiert werden können (MAR, Art. 16), nicht angetastet, ja ausdrücklich verteidigt wird (vgl. z.B. Eberle et al., 2015, S. 76, 104, 153, 171).



Leider steht zu befürchten, dass es in diesem Stil weitergeht. Die «Auslegeordnung zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität», die vor knapp einem Jahr von einer Steuergruppe von Bund und EDK vorgelegt wurde, folgt derselben Logik, wonach die Ziele und Inhalte der gymnasialen Bildung von deren instrumentellem Nutzen her zu bestimmen sind und den gymnasialen Fächern nur mehr sekundär ein bildender Eigenwert zugestanden wird. Ausdrücklich wird empfohlen, die basalen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit seien auf weitere Fächer auszudehnen (vgl. EDK & SBFI, 2019, S. 68, 74f.). Zudem soll das Konstrukt der «vertieften Gesellschaftsreife», das Eberle aus dem Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung herausdestilliert hat, ebenfalls in Kompetenzen umgemünzt und den Gymnasien als messbare Lernziele vorgegeben werden (vgl. S. 30, 63ff.).

Der Wert der gymnasialen Bildung wird nicht mehr in der denkerischen Auseinandersetzung mit Fachinhalten und in der gedanklichen Durchdringung der Fächer gesehen, sondern funktional im Hinblick auf deren Nutzen für die Aufnahme eines Studiums und die Wahrnehmung von Aufgaben in der Gesellschaft bestimmt. Erreichen wird man damit mit Sicherheit keine Entschärfung des Motivationsproblems der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, sondern das pure Gegenteil: eine Verschärfung des Problems, das eigentlich schon gross genug wäre.

## 6. Ausblick

Lassen Sie mich zum Schluss zur Frage, die im Titel meines Referats aufgeworfen wird, Stellung nehmen. Stellen die Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung oder eine Überforderung des gymnasialen Unterrichts dar? Meine Meinung ist, dass sie eine *Herausforderung* darstellen, die jedoch leicht zur *Überforde-*

runge werden kann, wenn von den Gegenmassnahmen zu viel erwartet wird.

Was ich meine, bringt ein Zitat von Jürgen Baumert, einem deutschen Bildungsforscher, ziemlich gut auf den Punkt. Er schreibt: «Die Herauslösung schulischen Lernens aus dem Alltagszusammenhang ... erzeugt ein Dauerproblem, das für Schule kennzeichnend ist: Man kann nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler die Motivation mitbringen, in der Schule etwas lernen zu wollen. Die Schule muss also die für ihre Arbeit notwendigen motivationalen Ressourcen im Prozess selbst erzeugen. Dauerhafte Motivation entwickelt sich erst in der Begegnung mit den pädagogischen Gegenständen. Am Anfang mag allgemeine kindliche Neugier, später vielleicht auch Zwang helfen. Beides löst jedoch nicht das konstitutive Problem. Erst das subjektive Erleben von Kompetenzzuwachs vermag Motivation zu verstetigen. Der individuell erlebte Erfolg schulischer Arbeit sichert also die Voraussetzungen weiterer erfolgreicher schulischer Bemühungen. Dieses Strukturproblem lässt sich nur beseitigen, *indem man die Schule wieder abschafft*» (Baumert, 2002, S. 102f. – Hervorhebung W.H.).

Weil ein Teil der Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler institutionell bedingt ist und seine Ursache gleichsam in der Natur der Institution Schule hat, liesse sich das Problem der Motivierung der Unmotivierten nur dann *definitiv* lösen, wenn wir die Schule wieder abschaffen würden. Da dies aber keine reale Option ist, müssen wir akzeptieren, dass unsere Lösungsversuche immer begrenzt sein werden, einfach deshalb, weil die Schule im Allgemeinen und das Gymnasium im Besonderen das Problem teilweise selber verursacht. Das heisst natürlich nicht, dass wir nichts tun sollen, aber bei allem guten Willen sollten wir darauf achten, uns nicht zu überfordern.

## Literatur

Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Nelson Kilius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bieri, Peter (2005). Wie wäre es, gebildet zu sein? Download:  
<http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf>  
 [19.08.2019]

Costache, Oana, Eva S. Becker, Peter Edelsbrunner & Fritz C. Staub (2019). Entwicklung der Motivation: Ergebnisse für das Schweizer Gymnasium. *Gymnasium Helveticum*, 73(5), 6-14.

Darge, Kerstin (2009). «Wie gern gehst du zur Schule?» – Eine empirische Studie zum Ausmass und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern. In Rainer Peek, Bernadette Peperhove, Wilfried Plöger & Jörg Stratmann (Hrsg.), *Heterogenität von Lerngruppen. Eine Herausforderung an die Schulpädagogik* (S. 91-114). Köln: Universität zu Köln.

Eberle, Franz (2019). Das Gymnasium – modern oder altbacken? Zur Zukunft der gymnasialen Maturität. In: *Gymnasium Helveticum* (73), Heft 1, S. 6-10.

EDK & SBFJ (2019). Auslegeordnung zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Bericht der Steuergruppe im Rahmen des Auftrags von EDK und WBF vom 6. September 2018 «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für eine Auslegeordnung zu den Referenztexten». Download:  
[https://edudoEDKc.ch/record/203996/files/Weiterentwicklung\\_Gymnasiale\\_Maturitaet\\_Auslegeordnung\\_d.pdf](https://edudoEDKc.ch/record/203996/files/Weiterentwicklung_Gymnasiale_Maturitaet_Auslegeordnung_d.pdf) [20.08.2019]

Hartmann, Lucius (2018a). Untersuchung des VSG zur Unterrichtszeit an Schweizer Gymnasien 2000-2017. Download: [https://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/user\\_upload/publikationen/positionspapiere/201808\\_Studie\\_Unterrichtszeit\\_d.pdf](https://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/user_upload/publikationen/positionspapiere/201808_Studie_Unterrichtszeit_d.pdf) [20.08.2019]

Hartmann, Lucius (2018b). Reduktion der Unterrichtszeit am Gymnasium. In: *Gymnasium Helveticum* (72), Heft 4, S. 16-18.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970). Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811. In: *Werke*, Bd. 4 (S. 344-359). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Helmke, Andreas (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.

Herzog, Walter & Robert Hilbe (2016). *Selbst organisiertes Lernen an Berner Gymnasien. Schlussbericht der externen Evaluation im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Bern (Kurzfassung)*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Mittelschul- und Berufsbildungsamt.

Huber, Alfred (1969). Die neue Maturitätsverordnung. In: *Civitas* (24), S. 416-420.

Jacobs, Janis E., Stephanie Lanza, D. Wayne Osgood, Jacquelynne S. Eccles & Allan Wigfield (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

Kahneman, Daniel (2011). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.

Kaube, Jürgen (2019). *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Rowohlt.

Mittelstrass, Jürgen (2002). Bildung und ethische Masse. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung* (S. 151-170). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scherrer, Vsevolod & Franzis Preckel (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89, 211-258.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004). Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Detlef Diskowski & Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit* (S. 105-115). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Whitehead, Alfred North (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan.

Whitehead, Alfred North (2015). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Willingham, Daniel T. (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.