

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Motivation

Susanne Schwarz

erstellt: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201091/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Motivation

Susanne Schwarz

Zu den Aufgaben eines ordentlichen Unterrichtsfaches gehört die Initiierung von Lernprozessen. Die zentrale Voraussetzung für Lernprozesse ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (wie auch der Lehrkräfte) Motivation (Helmke, 2010, 215).

Im vorliegenden Beitrag wird zuerst Begriffliches geklärt (1), bevor für den schulischen Bereich zentrale Motivationsmodelle dargestellt werden (2) und abschließend die Rolle von Motivation innerhalb der Religionspädagogik kartographiert (3) wie reflektiert wird (4).

## 1. Motivation: Begriffe und Entwicklung

Unter *Motivation* wird die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2004, 15) verstanden; eine Ausrichtung, die nicht direkt beobachtet, aber anhand von Indikatoren erschlossen werden kann (Grassinger/Dickhäuser/Dresel, 2019, 208). *Motive* hingegen sind die „Motoren des Handelns“ (Helmke, 2010, 215), die individuell unterschiedlich stark ausgeprägt und als „handlungsrelevante und zielbezogene Beweggründe (oder Handlungsantriebe)“ zudem von „relativ überdauernden Einstellungen beziehungsweise Wertmaßstäben überlagert“ (zitiert nach Kirchler/Walenta, 2010, 17) sind.

Die Bedeutung von Motivation für den Lehr- und Lernprozess kann gar nicht unterschätzt werden (Grassinger/Dickhäuser/Dresel, 2019, 209): So nutzen stark motivierte → [Schülerinnen und Schüler](#) „effektivere Lernstrategien, neigen weniger zum Aufschieben und sind ausdauernder bei aufkommenden Schwierigkeiten“ (Grassinger/Dickhäuser/Dresel, 2019, 209). Außerdem haben jene Schülerinnen und Schüler mehr Lernfreude, die vom Lerngegenstand fasziniert sind (Grassinger/Dickhäuser/Dresel, 2019, 209), während z.B. jene, die fürchten, als inkompetent wahrgenommen zu werden, oft weniger gute Leistungen erbringen, weil ihre Sorgen die Lernhandlung hemmen (Grassinger/Dickhäuser/Dresel, 2019, 209). Motivation beeinflusst zudem indirekt bildungsbezogene Entscheidungen wie auch das Lernverhalten und die in den Lernprozess investierte Zeit (Schiefele/Schaffner, 2020, 164).

Motivation selbst wiederum hängt von personenbezogenen (Verhaltenstendenzen, Bedürfnisse, Motivdispositionen, Ziele) (Rheinberg, 2006,

513) wie auch von situationsbezogenen Faktoren (extrinsisch, intrinsisch) und deren Wechselwirkung ab (Heckhausen/Heckhausen, 2006, 3-6).

Bereits im Grundschulalter unterscheiden Kinder die Attribution ihrer Tüchtigkeit nach Anstrengung (flexibel) oder nach Fähigkeit (stabil) und differenzieren dadurch zwischen Anstrengung (internal) und Glück (external) (Raufelder, 2018, 60). Außerdem sind die Orientierungen am Leistungsmotiv wie auch die Erfolgs- oder Misserfolgsorientierungen relativ stabil (Raufelder, 2018, 60), wobei die Orientierung am Leistungsmotiv zuerst auf die eigenen vorherigen Leistungen, ab dem Schulalter auf die soziale Bezugsnorm bezogen wird (Raufelder, 2018, 61). Die Motivation nimmt im Verlauf der Schulzeit ab (der Tiefpunkt ist um die 9. Jahrgangsstufe; Raufelder, 2018, 66f.); die Abnahme drückt sich in dem Wandel der Interessen, den Einstellungen gegenüber der Schule, aufgabenbezogenen Wertüberzeugungen und Indizien für intrinsische Motivation (Schiefele/Schaffner, 2020, 177f.) aus, wobei das nicht für alle Themen und alle Lernenden gleichermaßen zutreffen muss.

Das am intensivsten erforschte Motivationsmotiv ist das *Leistungsmotiv* (Brunstein/Heckhausen, 2020, 164), obwohl das motivationale Wirkungsgefüge von Lernen und Leistung noch nicht ausreichend erschlossen ist (Brunstein/Heckhausen, 2020, 214). Bei einem leistungsmotivierten Verhalten will eine Person etwas gut, besser, exzellent machen bzw. sich selbst verbessern (Brunstein/Heckhausen, 2020, 213). Dabei beinhaltet leistungsmotiviertes Verhalten die Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab (Brunstein/Heckhausen, 2020, 164) und den Zusammenhang zwischen Handlungsergebnis und Tüchtigkeit sowie das Verfolgen von Leistungszielen aus eigener Initiative, wobei das jeweilige Leistungsverständnis sozial-kulturell bedingt ist (Brunstein/Heckhausen, 2020, 164f.).

## 2. Motivationsmodelle

### 2.1. Bedürfnisorientierte Motivationsmodelle

Bedürfnistheorien stehen am Beginn der Motivationsforschung, sie haben sich vor allem aus den Arbeiten von Charles Darwin, Kurt Lewin und Sigmund Freud entwickelt (Raufelder, 2018, 11). Unter Bedürfnis wird ein „interner Mangelzustand [... verstanden, S.S.], der Kognitionen und Verhalten insofern steuert, dass damit eine Bedürfnisbefriedigung erreichbar erscheint“ (Kirchler/Walenta, 2010, 17).

Besonders wirkmächtig ist die *Bedürfnistheorie* von Abraham Maslow. Maslow unterscheidet fünf Bedürfnisklassen, die er hierarchisch anordnet (auch wenn die



Abb. 1 Pyramide nach Maslows Bedürfnistheorie (1943), in Anlehnung an Raufelder, 2018, 19.

Pyramidendarstellung selbst nicht auf Maslow zurückgeht; Raufelder, 2018, 18). Mit der Hierarchisierung drückt Maslow aus, dass zuerst die unteren Bedürfnisse erfüllt sein müssen, bevor die darüber befindlichen adressiert werden können. Innerhalb der Bedürfnisklassen differenziert Maslow zwischen den Defizitbedürfnissen, zu denen die ersten vier gehören, und den Wachstumsbedürfnissen, denen die oberen zwei zugeordnet werden, wobei die Ebene der Anerkennung und Wertschätzung (Ich-Bedürfnisse) zu beiden gehören.

In den 1960er Jahren fügte Maslow eine weitere Stufe hinzu: die Transzendenz-Suche nach Gott (→ [Transzendenz und Immanenz](#)); ein Bedürfnis, bei dem das Individuum nach einer Selbstüberschreitung strebt (Raufelder, 2018, 20).

Zu den Kritikpunkten an Maslows Modell zählen vor allem die Hierarchisierung und Anordnung, die zum Teil als ethnozentristisch wahrgenommen werden, und auch die Bedeutung sowie die Positionierung von Sexualität (Raufelder, 2018, 20).

Mit der *Selbstbestimmungstheorie* von Edward L. Deci und Richard M. Ryan erlebten die Bedürfnistheorien ein Revival (Raufelder, 2018, 47). Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht die Interpretation des „Zusammenhang[s] zwischen Motivation und Lernen auf der Basis einer Theorie des Selbst“ (Deci/Ryan, 1993, 223). Zentral ist die Annahme, dass Menschen drei psychologische Grundbedürfnisse haben, die für die intrinsische wie extrinsische Motivation relevant sowie für Wachstum und Integrität essentiell sind (Raufelder, 2018, 47): Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach Autonomie/Selbstbestimmung und nach sozialer Eingebundenheit (Deci/Ryan, 1993, 229).

Deci und Ryan differenzieren in ihrer Theorie der Selbstbestimmung extrinsische Motivation anhand der erlebten Regulation aus, während intrinsisch motivierte Handlungen für die Autoren den „Prototyp selbstbestimmten Verhaltens“ (Deci/Ryan, 1993, 226) präsentieren. Mit der Differenzierung der extrinsischen Motivation unterscheiden die Autoren fremdbestimmt-extrinsische Ausprägungen von selbstbestimmt-extrinsischen je nach Verarbeitung der wahrgenommenen Regularien. Zu den Bedingungen einer schulischen Umwelt, in der diese Bedürfnisse adressiert werden, zählen Deci und Ryan die Teilnahme der Lehrkräfte an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung der Autonomiebestrebungen von Lernenden und ein Angebot, das individuelle Kompetenzerfahrungen ermöglicht (Deci/Ryan, 1993, 236).

Bislang fehlt ein direkter empirischer Nachweis der von Deci und Ryan postulierten Bedürfnisse, wenngleich gezeigt werden konnte, dass intrinsische Motivation durch die Einführung externer Kontrolle, z.B. durch Belohnungen, minimiert wird (Schiefele/Schaffner, 2020, 167). Nachweisen konnten Deci und Ryan, dass die Bedürfnisadressierung sowohl positiv mit der intrinsischen Lernmotivation als auch mit Aspekten der psychischen Gesundheit verbunden ist (Schiefele/Schaffner, 2020, 167).

Die Flow-Theorie von Mihályi Csíkszentmihályi gilt als Ergänzung der Selbstbestimmungstheorie; beschrieben wird darin das vollkommene Aufgehen als zentralen Anreiz in einer Tätigkeit, die deshalb intrinsisch motiviert ausgeführt wird (Schiefele/Schaffner, 2020, 168).

## 2.2. Intrinsische, extrinsische Motivation und Interesse

Die angesprochene Differenzierung zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation* ist innerhalb der Motivationspsychologie gängig, wobei beide Motivationsformen parallel auftreten können (Schiefele/Schaffner, 2020, 165). Lernen zum Beispiel ist meist auch mit äußerlich wahrnehmbaren Konsequenzen verbunden (Schiefele/Schaffner, 2020, 165). Von extrinsischer Motivation wird gesprochen, wenn „die angestrebten Zielzustände außerhalb der Handlung“ (z.B. die Note für ein Referat zu einer Lektüre), von intrinsischer Motivation, wenn „die angestrebten Zielzustände innerhalb der Handlung“ liegen (Schiefele/Schaffner, 2020, 165) (z.B. wenn Lesen an sich beglückt). Innerhalb der Motivationspsychologie wird diskutiert, ob intrinsische Motivation nur auf die Lernhandlung (Rheinberg/Engeser, 2018, 425-432) oder auch auf den Gegenstand (intrinsisch bzw. Interesse) bezogen ist (Schiefele/Schaffner, 2020, 167); empirisch ist eine große Nähe beider Komponenten nachgewiesen worden (Schiefele/Schaffner, 2020, 168). Tendenziell wird die auf den Gegenstand bezogene Motivation als eigene Motivationsform der intrinsischen Motivation konzipiert, nämlich als *Interesse* (Rheinberg/Engeser, 2018, 426). Unterschieden wird dabei „zwischen dem überdauernden individuellen Interesse und dem situationsspezifisch auftretenden situationalen Interesse“ (Schiefele/Schaffner, 2020, 172). Während das individuelle Interesse als „relativ dauerhaftes, dispositionales Merkmal einer Person verstanden“ wird (Schiefele/Schaffner, 2020, 172), wird das situationale Interesse „durch äußere Umstände [...] hervorgerufen“ (Schiefele/Schaffner, 2020, 172). Für die Bedeutsamkeit des Gegenstandes können unterschiedliche Gründe ursächlich sein, wie die Beschäftigung, die erlebte Relevanz für die eigene Entwicklung und/oder Identitätsstiftung (Schiefele/Schaffner, 2020, 172).

Zu den empirisch bestätigten Komponenten der extrinsischen Lernmotivation zählt das Lernen, um positive Leistungsrückmeldungen zu erreichen (leistungsbezogen), die Kompetenz zu erweitern (kompetenzbezogen), andere zu übertreffen (wettbewerbsbezogen), soziale Anerkennung zu bekommen (sozial),

Beruflich-Materielles zu erreichen (beruflich-materiell) und einen bestimmten Beruf ausüben zu können (beruflich-inhaltlich) (Schiefele/Schaffner, 2020, 166).

In Bezug auf die schulischen Leistungen besteht mit der intrinsischen Motivation ein positiver Zusammenhang, der mit einer tieferen Verarbeitung des Lerngegenstandes einhergehen kann; die Befundlage für die extrinsische Motivation ist weniger eindeutig (Schiefele/Schaffner, 2020, 174f.).

### 2.3. Modelltyp Erwartung-mal-Wert und Motivationsdefizit

#### 2.3.1. Erwartung-mal-Wert Modell

Die neueren Motivationstheorien entsprechen meist den sogenannten *Erwartung-mal-Wert Theorien*. Motivation wird dabei als „Funktion von Erwartung und Wert“ beschrieben (Beckmann/Heckhausen, 2018, 120), weil Wert und Erwartung „die beiden Grundvariablen sind, aus denen resultierende Motivationstendenzen hervorgehen, die das zur Wahl stellen, was wir schließlich tun oder lassen“ (Beckmann/Heckhausen, 2018, 158). Ausgehend von dieser Grundannahme gilt, dass ein Individuum bei „mehreren Handlungsalternativen jene bevorzugt, bei der das Produkt von erzielbarem Wert (Anreiz) und Wahrscheinlichkeit, ihn zu erzielen (Erwartung), maximal ist“ (Beckmann/Heckhausen, 2018, 120f.). Der Wert wird von Seiten der Individuen wahrgenommen und affektiv bewertet, ein erwünschter Zielzustand angestrebt. Anreiz ist dabei als Konstrukt gedacht, das situational Motivation begünstigen kann (Beckmann/Heckhausen, 2018, 121).

Kritikpunkte an dem Modell beziehen sich u.a. auf idealistische Annahmen, wonach Handelnde vollinformiert über Erwartungen und Werte sowie rational Handlungsentscheidungen treffen (Beckmann/Heckhausen, 2018, 158).

#### 2.3.2. Erweitertes kognitives Motivationsmodell

Mit dem *erweiterten kognitiven Motivationsmodell* (Rheinberg/Vollmeyer, 2019) wird das Zusammenspiel zwischen Anreizen und Erwartungen beschrieben. Es eignet sich als Analysestruktur (Rheinberg/Engeser, 2018, 434), um (fehlende) Motivation handlungsbezogen darstellen und diagnostizieren zu können.



Abb. 2 Erweitertes kognitives Motivationsmodell, in Anlehnung an Rheinberg/Engeser, 2018, 432.

Die Grundstruktur des Modells (Abb. 2) besteht aus „der wahrgenommenen *Situation*, einer möglichen *Handlung*, dem *Ergebnis* dieser Handlung und den *Folgen*, die das Handlungsergebnis mit bestimmter Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen wird“ (Rheinberg/Vollmeyer, 2019, 156).

Die *Situations-Ergebnis-Erwartung* beruht auf der Überlegung, ob das in der Situation Verfügbare genügt, um das erhoffte

Ergebnis erzielen zu können (Rheinberg/Vollmeyer, 2019, 156). Bei der *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* handelt es sich um die Überlegung, ob das eigene Handeln einen Einfluss auf das Ergebnis haben wird. Die dritte Erwartung ist die *Ergebnis-Folge-Erwartung*. Hierbei spielen die Bedeutsamkeit des Ergebnisses, die sich aus den damit verbundenen Folgen ergibt, und die Wahrscheinlichkeit, dass mit diesen Folgen auch tatsächlich zu rechnen ist, die zentrale Rolle (Rheinberg/Vollmeyer, 2019, 157). Die Handlungsmotivation einer Person ist umso stärker, je klarer ist, dass die Ergebnisse aus der Handlung Folgen haben, welche für die Person einen hohen Anreiz besitzen, und dass dieses Ergebnis aufgrund der eigenen Handlungen erreichbar ist (Rheinberg/Vollmeyer, 2019, 157). Rheinberg erweiterte das ursprüngliche Modell von Heckhausen, in dem er die zweckzentrierten Anreize um die tätigkeitszentrierten Anreize (Bezug auf die Handlung an sich) ergänzte (Rheinberg/Vollmeyer, 2019, 168).

### 2.3.3. Fehlende (Lern-)motivation

Bezugnehmend auf das erweiterte kognitive Motivationsmodell beschreiben Rheinberg/Vollmer, dass (Lern-)Motivation dann fehlt, wenn:

- a. die Aktivität für die Person kein Ergebnis bringt (vollständiges Motivationsdefizit),
- b. die Aktivität zwar ein Ergebnis bringt, das aber keine lohnenden Folgen hat (Anreizdefizit),
- c. die Aktivität zwar ein Ergebnis erzeugt, das lohnende Folgen hat, welches aber durch die Aktivität der Person nicht beeinflusst werden kann (Wirksamkeitsdefizit) oder
- d. die Aktivität ein Ergebnis erzeugt, das lohnende Folgen hat, ausreichend beeinflusst werden kann (z.B. durch Verzicht), aber auf Seiten der Person nicht ausreichend Selbstregulationskompetenz vorhanden ist (Volitionsdefizit, d.h. das Fehlen einer Befähigung, die eigenen Aktivitäten zu beherrschen, z.B. Ablenkungen nicht zuzulassen) (Rheinberg/Vollmeyer, 2012, 215). Konkret könnte d. bedeuten, dass eine Schülerin zwar fähig ist, ein Referat vorzubereiten (auch wenn sie dazu beispielsweise auf einen Kinobesuch verzichtet), um mit der Note den Durchschnitt ihre Abschlusszeugnisses zu verbessern und dadurch die Chance auf die erwünschte Berufswahl zu erhöhen, es gleichzeitig aber nicht schafft, sich auf die Referatsvorbereitung zu konzentrieren, sondern sich im Anschauen von Videos auf TikTok verliert.

## 2.4. Personale Einflussfaktoren

Peers und Lehrkräfte können für die Motivation der Lernenden eine unterstützende, aber auch hemmende Rolle spielen (Raufelder, 2018, 79), wobei interindividuelle Unterschiede erst ansatzweise erforscht werden (Raufelder,

2018, 91f.). Große Bedeutung für die Entwicklung von Motivationsprofilen kommt den Eltern in der primären Sozialisationsphase zu. Zentrale Einflussfaktoren sind der Erziehungsstil (positiv: autoritativ), autonomieunterstützendes Verhalten (statt kontrollierendes), Sanktionen (Lob, Tadel), Unterstützung, emotionale Bindung, Attribuierungen (Erfolg/Misserfolg), Erwartungen, Verbindlichkeit und das eigene Leistungsverhalten sowie elterliche Unterstützung im Schulalltag (Raufelder, 2018, 78).

Lehrkräfte (→ [Lehrkraft, Rolle](#)) vermitteln über ihre Instruktionspraktiken, ihre Erwartungen, ihr Feedback gegenüber den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Bezugsnormorientierung und die Art der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden Werte und Ziele (Raufelder, 2018, 79). Ist die Beziehung unterstützend, warm und fürsorglich, so geht das auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Unterrichtsmotivation, besseren akademischen Fähigkeiten im Umgang mit Leistungssituationen und mehr sozialem Engagement einher (Raufelder, 2018, 86).

Die Peers (→ [Gruppe/Peergroup](#)) spielen für die schulische Motivation vor allem in der späteren Kindheit und in der frühen Adoleszenz eine Rolle. Raufelder unterscheidet hierbei zwischen den Peers als direkter Motivationsquelle und als indirekter, wenn es etwa um die Qualität der Peer-Beziehungen in der Klasse geht, zum Beispiel im Blick auf die erlebte Hilfsbereitschaft und Unterstützung, das soziale Zugehörigkeitsgefühl, Freundschaft und Vergleiche (Raufelder, 2018, 89).

## 2.5. Motivationsförderliche Maßnahmen

So unterschiedlich die Motivationsmodelle, so vielfältig sind die Empfehlungen zur Motivationsförderung. Neben der individuellen Bezugsnormorientierung, dem Aufbau einer wertschätzenden, unterstützenden Beziehung wie eines positiven Klassenklimas wird die Transparenz von Erwartungen und Zielen sowie die Motivation der Lehrkraft für ihr eigenes Fach und dessen Inhalt betont (Raufelder, 2018, 115-121). Förderlich für die Steigerung der Leistungsmotivation und Zielorientierung sind das Setzen realistischer Ziele, die Durchführung günstiger Ursachenerklärungen für Erfolg und Misserfolg (Attributionen) sowie der Aufbau einer positiven Selbstbewertungsbilanz (Schiefele/Schaffner, 2020, 177). Hilfreich für die Begünstigung von Interesse wie intrinsischer Motivation insgesamt ist der Einbezug von Alltagserfahrungen und Aktivitäten, Raum für eigene Erkundungen (Autonomie und Selbstbestimmung), Kompetenzerfahrungen und soziale Eingebundenheit sowie die Betonung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes (Schiefele/Schaffner, 2020, 178f.). Letztgenannte wird begünstigt durch die Formulierung von klaren und persönlich bedeutsamen Lernzielen, durch die Interessenbekundung der Lehrkraft hinsichtlich des Lerngegenstandes, durch praktische Anwendungsmöglichkeiten und Lebensbezug. Bedeutungsvoll ist aber auch die Klarheit des Unterrichtens,



das Klassenmanagement und die emotionale Unterstützung (Schiefele/Schaffner, 2020, 180).

### 3. Motivation in der Religionspädagogik

Weder in einschlägigen religionspädagogischen Printlexika noch in Grundlegungen zum religiösen Lernen wird Motivation bislang ein eigener Beitrag gewidmet (vgl. dazu Schwarz, 2019, 145f.; Ausnahme: Rupp, 2002). In wenigen Veröffentlichungen werden Motivationsmodelle konzeptionell und/oder empirisch aufgegriffen (Schwarz, 2020; Schwarz, 2019; Bucher, 2019; Zimmermann/Lenhardt, 2015), gleichwohl wird hier das Phänomen religionsdidaktisch (3.1) wie empirisch (3.2) reflektiert.

#### 3.1. Religionsdidaktische Perspektiven

Die *Förderung von (intrinsischer) Lernmotivation* ist immer wieder Gegenstand religionsdidaktischer Überlegungen, wobei zumeist nicht zwischen intrinsischer Motivation und Interesse unterschieden wird, wenngleich letzteres oft im Fokus steht.

Ausführliche Bezugnahmen leisten Zimmermann/Lenhardt (2015), die anhand des multifaktoriellen Modells zur Entstehung von Lernmotivation nach Krapp motivationsförderliche Hinweise (nicht nur) für Studierende im Praxissemester anbieten. Schwarz (2019; 2020) begründet motivationspsychologisch die Operationalisierung von Besuchsmotivation und setzt Motivationsmodelle und Relevanztheorien ins Verhältnis. 2019 greift Bucher das Interessekonzept auf und plädiert für eine Förderung des übergreifenden Interesses im Religionsunterricht. Reis (2014) und Brieden (2018) bedenken unter Rückgriff auf die Konzepte der intrinsischen/extrinsischen Motivation wie der Selbstbestimmungstheorie die Motivation der Studienanfängerinnen und -anfänger in hochschuldidaktischer Absicht. Baden untersucht auf Grundlage des Handlungsphasenmodells von Heckhausen die Studienmotive von Theologiestudierenden (Baden, 2021). Anregungen aus der Motivationspsychologie sind eingeflossen in den problemorientierten Ansatz zur Weckung des Schülerinteresses von Berg (1977; Rupp, 2002) sowie in die offene Bibeldidaktik von Theißen (2003).

Eher implizite Bezugnahmen finden sich bei Baumann (2003) wie Kunstmann (2020). Beiden geht es um die Weckung eines nachhaltigen (religiösen) Interesses auf der Seite der Schülerinnen und Schüler.

Motivation wird außerdem als Indiz für *Qualität* im Rahmen der Prozessqualität ausgewiesen (Schröder, 2009; Adam/Rothgangel, 2012).

#### 3.2. Empirische Einblicke

Im Zusammenhang mit der Krise des Religionsunterrichts und den damit verbundenen Abmeldezahlen in den 1960er/70er Jahren wurde die Motivation der Schülerinnen und Schüler erforscht (Havers, 1972; Prawdzik, 1973; Schmidt, 1982). Mit der Neueinführung des Religionsunterrichts in den sogenannten östlichen Bundesländern sind vermehrt Resonanzstudien durchgeführt worden, in denen die Motivation der Teilnehmenden zum Besuch des Faches erfragt wird, um Momentaufnahmen zur aktuellen Akzeptanz und Relevanz des Faches zu eruieren (Bucher, 2000; Wermke, 2006; Domsgen/Lütze, 2010; Hanisch, 2015; Schwarz, 2019; Domsgen/Hietel/Tenbergen 2021; Schwarz, 2021).

Insgesamt besucht die überwiegende Mehrheit der Befragten – das belegen auch Vergleiche mit der Schulmotivation – das Fach gern. Zu den beliebtesten Entscheidungsmotiven gehören vor allem Neugier auf das Fach, der Wunsch, mehr über Religion zu erfahren, und nicht an Ethik teilnehmen zu wollen (Domsgen/Hietel/Tenbergen, 2021). Verbunden ist die positive Besuchsmotivation mit einer positiven Lernemotion (Spaß), mit der Beziehung zur Lehrkraft, Interesse am Fach und erlebter aktiver Beteiligung (Schwarz, 2019).

In weiteren empirischen Untersuchungen geht es zum Beispiel um die Motivation zur Erkundung des Kirchenraumes (Riegel/Kindermann, 2017) oder zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen (Schweitzer/Rutkowski, 2022). Aufschlussreich aus der Längsschnittstudie (auch zum Interesse) von Ritzer (2010) ist, dass das Interesse am Fach ziemlich stabil ist. Relativ übereinstimmend lässt sich außerdem aus Lehrkräftestudien eine hohe Motivation für das Unterrichtsfach Religion ablesen (Hanisch/Gramzow, 2015; Pirner, 2022) (→ [Personale Merkmale von Lehrkräften](#)).

### **3.3. Fehlende Motivation/Desinteresse am Religionsunterricht**

Im 2019 erschienenen Jahrbuch der Religionspädagogik steht das Desinteresse am Religionsunterricht im Fokus, wobei hier vor allem religionsdistante Schülerinnen und Schüler im Blick sind (Altmeyer u.a., 2019). Wissner/Schweitzer haben bspw. mit einer Studie an Berufsschulen eruiert, dass Lernende im Ethikunterricht ihrem Unterricht mehr abgewinnen als Lernende im Religionsunterricht (Wissner/Schweitzer, 2019). Im Blick auf das Abmeldeverhalten arbeiten Zimmermann und Gennerich heraus, dass vor allem (von den Lehrkräften unterschätzte) inhaltliche Passungsprobleme für die Abmeldung der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind, insbesondere für diejenigen, die progressivere Werte präferieren (Gennerich/Zimmermann, 2016).

Die Ausprägung der Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler hängt auch mit dem Alter (je jünger desto motivierter), dem Geschlecht (kritischer die Jungen; Ausnahme: Domsgen/Hietel/Tenbergen, 2021), vor allem aber mit dem Verhältnis der Lernenden zur Religion zusammen (z.B. Unser, 2016;

Riegel/Kindermann, 2017; Schwarz, 2019; Domsgen/Hietel/Tenbergen, 2021) und/oder mit der religiösen Sozialisation (Bucher, 2000; Ritzer, 2010). Insbesondere für den Grundschulbereich hat Bucher auch gestörte Disziplin als potentiell motivationsabträgliche Größe angezeigt (Bucher, 2000).

Auf Seiten der Lehrkräfte scheint die Motivation, das Fach zu unterrichten, bei Pfarrerinnen und Pfarrern (Hanisch/Gramzow, 2015; Pirner, 2022), bei Männern und bei Lehrkräften an Mittelschulen etwas geringer zu sein (Pirner, 2022).

## 4. Fazit und Ausblick

Während im Bereich der (pädagogischen) Psychologie vor allem die Leistungsmotivation gut erforscht ist, steht in der Religionspädagogik die interessierte Hinwendung zum Lerngegenstand im Zentrum, weshalb am häufigsten auf die Konzepte intrinsische Motivation, Interesse und die Selbstbestimmungstheorie rekurriert wird. So zeichnen sich die religionsdidaktischen Hinweise zur Motivationssteigerung durch eine Fokussierung auf den Lerngegenstand und dessen Aufbereitung aus, seltener wird der Fokus motivationspsychologisch begründet auf die Seite der Rezipientinnen und Rezipienten gelegt.

Zu erkennen ist eine überwiegend kritische Zurückhaltung gegenüber den Konzepten der extrinsischen Motivation und weiteren Motivationskonzepten, in denen das Motiv der Leistungsmotivation zentral ist. Vermutlich rührt das aus einem Fachselbstverständnis, dem eine kritische Zurückhaltung gegenüber schulischen Leistungsansprüchen (Zimmermann, 2015; → [Leistungsmessung, Leistungsbewertung](#)) und Schullogik und/oder das Wissen um die Nebenfachlogik (Schwarz, 2021) eignet. Erste religionsdidaktische Rezeptionen zeigen jedoch, dass die außerhalb des Lerngegenstandes liegenden Bedingungen für die Akteure von Bedeutung und religionspädagogisch reflexionswürdig sind.

Empirisch sind Momentaufnahmen über die Motivationsausprägung der unterschiedlichen Akteure in Bildungszusammenhängen und teilweise über deren Motive vorhanden. Offen ist bislang, was die (intrinsische und/oder extrinsische) Motivation, das Interesse oder vielleicht sogar die Zielorientierung und die Leistungsmotivation in religionsbezogenen Bildungszusammenhängen fördert oder hemmt. Unterrichtsforschung auf motivationspsychologischer Grundlage wäre hierzu aufschlussreich, insbesondere auch mit Blick auf jene Faktoren (Alter, Geschlecht, religionsbezogene Verortung), welche mit geringeren Motivationsausprägungen in Zusammenhang stehen. Immer wieder ist zu erkennen, wie eng Wert- und damit Relevanzzuschreibungen mit Motivation verbunden sind; eine Verknüpfung mit relevanztheoretischen Überlegungen (Stetter, 2020; Schwarz, 2020) legt sich genuin nahe, da Handlungen und Zielen Bedeutungszuschreibungen zugrunde liegen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Schwarz, Susanne, Art. Motivation, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2023

## Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin, Was ist guter Religionsunterricht? in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 416-433.
- Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch der Religionspädagogik 35, Göttingen 2019.
- Baden, Maximilian, Warum studierst du Theologie?, Leipzig 2021.
- Baumann, Ulrike, Schülerinteressen und Lernchancen im Religionsunterricht. Eine Darstellung anhand empirischer Beispiele, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 209-225.
- **Beckmann, Jürgen/Heckhausen, Heinz, Motivation durch Erwartung und Anreiz, in: Heckhausen, Heinz/Heckhausen, Jutta (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin 5. Aufl. 2018, 119-162.**
- Berg, Horst Klaus, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, Stuttgart 1977.
- Brieden, Norbert/Reis, Oliver (Hg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung. Theologie und Hochschuldidaktik 8, Berlin-Münster 2018.
- Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik, Stuttgart 2000.
- Bucher, Anton A., Ist Interesse geweckt, läuft das meiste von selbst – Interesse und Desinteresse im und am Religionsunterricht, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch der Religionspädagogik 35, Göttingen 2019, 34-45.
- Brunstein, Joachim C./Heckhausen, Heinz, Leistungsmotivation, in: Heckhausen, Heinz/Heckhausen, Jutta (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin, 5. Aufl. 2018, 163-222.
- **Deci, Edward L./Ryan, Richard M., Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 223-238.**
- Domsgen, Michael/Hietel, Elena/Tenbergen, Teresa, Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2021.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht: eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010.
- Gennerich, Carsten/Zimmermann, Miriam, Abmeldung vom Religionsunterricht, Leipzig 2016.
- Grassinger, Robert/Dickhäuser, Oliver/Dresel, Markus, Motivation, in: Urhahne,

Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, 208-228.

- Hanisch, Helmut/Gramzow, Christoph, Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions, Leipzig 2015.
- Havers, Norbert, Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung, München 1972.
- **Heckhausen, Heinz/Heckhausen, Jutta, Motivation und Handeln, Berlin 3. Aufl. 2006.**
- Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze 3. Aufl. 2010.
- Kirchner, Erich/Walenta, Christa, Motivation, Wien 2010.
- Kunstmann, Joachim, Religionspädagogik: Eine Einführung, Tübingen 2. Aufl. 2010.
- Pirner, Manfred/Kertes, Daniela/Penthin, Marcus, Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie, Stuttgart 2022.
- Prawdzik, Werner, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München, Zürich 1973.
- **Raufelder, Diana. Grundlagen schulischer Motivation, Leverkusen 2018.**
- Reis, Oliver, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung – Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform, Münster 2014.
- Rheinberg, Falko, Motivation, Stuttgart 5./6. Aufl. 2004/6.
- Rheinberg, Falko/Engeser, Stefan, Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, in: Heckhausen, Heinz/Heckhausen, Jutta (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin 5. Aufl. 2018.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina, Motivation, Stuttgart 8./9. Aufl. 2012/19.
- Riegel, Ulrich/Kindermann, Katharina, Field Trips to the Church: Theoretical Framework, Empirical Findings, Didactic Perspectives, Research on Religious and Spiritual Education, Münster 2017.
- Ritzer, Georg, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn: Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010.
- Rupp, Horst F., Motivationsmethoden, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 343-349.
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen, Motivation, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.), Pädagogische Psychologie, Berlin 2020, 163-186.
- Schmidt, Jürgen, Desinteresse am Religionsunterricht? Ein Test zur Messung der religiösen Ansprechbarkeit von Schülern. Welchen Einfluss hat ein gestörtes Verhältnis zur Umwelt auf die religiöse Sozialisation?, Zürich 1982.
- Schröder, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt, Andreas u.a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster 2009, 39-56.
- Schwarz, Susanne, Schüler\*innenperspektiven. Vorläufige Gedanken zu: „Verlust der Mitte‘ - Ein prägendes religionspädagogisches Narrativ!?!“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20 (2021) 2, 43-51.
- **Schwarz, Susanne, Motivation und Relevanz im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 3, 299-311.**
- Schwarz, Susanne, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische

Einblicke – Theoretische Perspektiven, Stuttgart 2019.

- Schweitzer, Friedrich/Rutkowski, Mirjam, Fortbildung für den Religionsunterricht, Münster 2022.
- Spengler, Gerhard, Motivation im Religionsunterricht. Empirische Untersuchungen zur Motivationsbestimmung und Motivationsverbesserung, Münster 1985.
- Stetter, Manuel, Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 3, 252-262.
- Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.
- Unser, Alexander, Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard u.a. (Hg.), Gerechter Religionsunterricht – Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart 2016, 80-95.
- Wermke, Michael, Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006.
- Wissner, Golde/Schweitzer, Friedrich, Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch der Religionspädagogik 35, Göttingen 2019, 45-61.
- Zimmermann, Mirjam, Art. Leistungsmessung, Leistungsbewertung (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [www.wirelex.de](http://www.wirelex.de) ([https://doi.org/10.23768/wirelex.Leistungsmessung\\_Leistungsbewertung.100028](https://doi.org/10.23768/wirelex.Leistungsmessung_Leistungsbewertung.100028), PDF vom 23.04.2020).
- Zimmermann, Mirjam/Lenhard, Hartmut, Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Göttingen 2015.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Pyramide nach Maslows Bedürfnistheorie (1943), in Anlehnung an Raufelder, 2018, 19.
- Abb. 2 Erweitertes kognitives Motivationsmodell, in Anlehnung an Rheinberg/Engeser, 2018, 432. rweitertes kognitives Motivationsmodell (Modell nach Heckhausen und Reihnberg, 1980 © Beltz

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)