

Juliane Reichelt

## Motivation in der Schule

### Eine Würdigung der Arbeit Ferdinand Hoppes

Wie entsteht (Leistungs-) Motivation? Welche Rahmenbedingungen sind nötig, um motiviert zu lernen? Und wie kann ich als Lehrperson die Motivation meiner Schüler und Schülerinnen anregen, unterstützen und steigern? Diese grundlegenden Fragen werden sich alle Lehrenden, die sich verantwortlich und gewissenhaft mit ihrer Aufgabe auseinandersetzen möchten, wohl schon gestellt haben. In diesem Beitrag wird untersucht, welche Antworten sich aus der Feldtheorie, insbesondere aus der Untersuchung des Lewin-Schülers Ferdinand Hoppe, gewinnen lassen, wie sie für Unterricht und Schulalltag fruchtbar gemacht werden und in die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einfließen können.

Kurt Lewin gilt mit seiner Arbeit als einer der Pioniere für das heutige Verständnis, dass sich ein bestimmtes Verhalten immer durch das Zusammenspiel von personalen und situativen Eigenschaften ergibt (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2012, 30). Lewin arbeitet mit dem Begriff des ‚gespannten Systems‘: Dauerhafte Bedürfnisse und vorübergehende Quasi-Bedürfnisse bilden eine innere Spannung im System Mensch. Aufforderungscharaktere aus der Umwelt wirken als negative und positive Kräfte ein. Die Entspannung erfolgt durch Bedürfnis-Befriedigung im Handlungsvollzug des Menschen (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2012, 43f). Einer der Schüler Lewins, Ferdinand Hoppe, schenkte mit seiner Promotion zum Thema Erfolg und Misserfolg 1930 „der Welt einen neuen Forschungszweig, die Untersuchung der ‚Leistungsmotivation‘“ (Wolfgang Metzger 1976, 677). Diese ist heute „die mit Abstand besterforschte Klasse von Person-Umweltbezügen.“ (Rheinberg & Vollmeyer 2012, 59). Heckhausen knüpft an Hoppes Erkenntnisse an und untersuchte u.a. die auftretenden, individuellen Unterschiede in der Anspruchsniveau-Setzung sowie die Frühentwicklung leistungsmotivierten Verhaltens. (Heckhausen 1974, 3f). Atkinsons Risikowahl-Modell versucht nicht nur die Stärke, sondern auch die Richtung (misserfolgsvermeidend bzw. erfolgshoffend) des Leistungsmotivs zu beschreiben (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2012, 73f). Heckhausens Selbstbewertungsmodell wertet das Leistungsmotiv als Ergebnis eines sich aus drei Teilkomponenten (Zielsetzung, Ursachenzuschreibung und Selbstbewertung) zusammensetzendes, selbstregulierendes System (vgl. Rheinberg & Vollmeyer

**GESTALT THEORY**

© 2014 (ISSN 0170-057 X)

Vol. 36, No.2, 163-172

2012, 84 f), das sich als fruchtbar für Motivtrainingsprogramme, auch bei Schülern (vgl. hierzu z.B. Krug 2005), erwiesen hat. Den Anfangspunkt all jener Forschungen – und das Fundament des folgenden Beitrags – bildet Hoppes Arbeit; seine Erkenntnisse erweisen sich auch heute noch als aktuell und fruchtbar, z.B. auch für die Psychotherapie (vgl. hierzu Sterneke, 2013).

### **„Für mich ist 4 gut!“ – Das Anspruchsniveau als Gradmesser für Erfolg**

Hoppes Untersuchungen beginnen mit der Fragestellung, weshalb Tätigkeiten wieder aufgenommen werden; er knüpft seine Arbeit direkt an die Untersuchungen weiterer Doktorandinnen Lewins an. Hoppe erkennt als Ursache für die Wiederaufnahme von Tätigkeiten keinen erinnerten positiven Aufforderungscharakter, sondern das Zugrundeliegen eines neuen Ziels. Faktisch findet also keine identische Wiederholung statt, das neue Ziel der Handlung hängt allerdings mit dem Ziel der vorangegangenen Tätigkeit zusammen. Hoppe konstatiert das Vorliegen einer Gesamthandlung, für deren Verlauf Misserfolgs- und Erfolgserlebnisse bedeutend sind. Im Zuge der anschließenden Befragung seiner Probanden stellt er fest, dass faktisch gleiche Leistungen sowohl als Erfolg oder Misserfolg gewertet werden können (vgl. Hoppe 1931, 8ff).

Dieses Phänomen lässt sich problemlos auf den Schulalltag übertragen: Bei mehreren Schüler/innen, die eine identische Zensur erhalten, erfolgen oft unterschiedliche Bewertungen und Reaktionen auf diese. Was für eine Person einen Erfolg darstellt, kann von einer anderen Person durchaus als Misserfolg bewertet werden. Auch eine zweite Feststellung Hoppes ist im Schulalltag zu beobachten: Eine faktisch gleiche Leistung, beispielsweise eine Beurteilung mit der Note Ausreichend (4), kann, je nach Situation, von einer Person völlig unterschiedlich erlebt werden. Ein/e Schüler/in könnte sich beispielweise stark für Mathematik interessieren und in diesem Fach in der Regel sehr gute Ergebnisse erzielen, hat dafür aber erhebliche Leistungsschwächen im Fach Englisch und erzielt hier eigentlich durchgängig mangelhafte bis ungenügende Zensuren. In diesem Fall würde die Zensur Ausreichend im Fach Mathematik wohl eher als Misserfolg, im Fach Englisch vermutlich als Erfolg gewertet werden. Auch innerhalb desselben Fachs sind intraindividuell unterschiedliche, situationsabhängige Bewertungen möglich.

Die Gesamtheit der sich ändernden Erwartungen, Ansprüche und Zielsetzungen innerhalb einer Aufgabe an die eigene zukünftige Leistung fasst Hoppe unter dem Terminus des *Anspruchsniveaus* zusammen, der hier zum ersten Mal in der psychologischen Forschungsliteratur auftaucht. Das Anspruchsniveau variiert laut Hoppe abhängig von den Umständen und kann jede Stufe zwischen den zwei Extremen ‚das Höchstmaß bei dieser Handlung leisten‘ sowie einem ‚kompletten Leistungsverzicht‘ annehmen. Während der Handlung selbst ändert sich das Anspruchsniveau in Abhängigkeit von der vorangegangenen erbrachten Leistung. Das jeweilige Anspruchsniveau bestimmt, wie eine Leistung vom Handelnden

eingeschätzt wird: Das Erreichen der eigenen Erwartungen wird als Erfolg erlebt; deckt sich die Leistung nicht mit dem Anspruchsniveau, wird die Leistung als Misserfolg verbucht. Das Anspruchsniveau ist also verantwortlich für das Erleben von Misserfolg oder Erfolg (vgl. Hoppe 1931, 10). Wichtig ist hierbei hervorzuheben, dass die Person das Ergebnis sich selbst und nicht dem Zufall zusprechen muss, damit es den Charakter einer Leistung erhält (vgl. Hoppe 1931, 61).

### **Aufgabenstellungen als Motivationsfaktor**

Ausgehend von Hoppes Untersuchungen lassen sich Rückschlüsse ziehen, wie Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Aufgaben ein möglichst hohes Anspruchsniveau ausbilden könnten. Innerhalb einer Aufgabenstellung sind laut Hoppe unterschiedliche Zielhöhen denkbar:

„Diejenige Zielhöhe, die einer vollkommenen Lösung der Aufgabe entspricht, bezeichnen wir als das *natürliche Maximum*, und diejenige Zielhöhe, die mindestens erreicht bleiben muss, wenn der Charakter der Aufgabe noch erhalten bleiben soll, als das *natürliche Minimum* der Aufgabe“ (Hoppe 1931, 25).

Hoppe unterscheidet in seinen Versuchen Aufgabentypen nach ihrer jeweiligen Zielstruktur, also in der Relation zu diesen beiden Extremen. Bei manchen Aufgaben, beispielsweise Denksporträtseln, gibt es nur eine mögliche Lösung, das Minimum ist hier nahezu identisch mit dem Maximum. Andere Aufgaben, wie beispielsweise das Kneten einer Figur, zeigen eine ausgeprägte Spanne zwischen Minimum und Maximum. Bei Aufgaben, deren natürliches Minimum und Maximum in großem Abstand voneinander liegen, sind wesentlich häufiger Verschiebungen des Anspruchsniveaus zu beobachten (vgl. Hoppe 1931, 27). Auf die Schule übertragen würde das bedeuten, Aufgaben mit einer erkennbaren Schwierigkeitsspanne sind besser dazu geeignet, Anreize zur Erhöhung der eigenen Leistung zu schaffen. Beim Formulieren von Arbeitsaufträgen kann es daher sinnvoll sein, eine gewisse Spannweite zuzulassen. Beispielsweise kann statt: „Finde die 10 Fehler im Text!“ formuliert werden: „In diesem Text haben sich 10 Fehler eingeschlichen. Versuche mindestens 5 zu finden.“ Bei der ersten Formulierung des Arbeitsauftrags sind Minimum und Maximum der Aufgabe nahezu identisch, beim Bearbeiten dürfte daher der Anreiz, den Text wiederholt zu lesen, um noch einen - bislang unentdeckten - Fehler zu finden, geringer sein als bei der Formulierung der zweiten Aufgabenstellung.

Das Anspruchsniveau kann zwar das natürliche Minimum oder Maximum einer Aufgabe weit über- bzw. unterschreiten, bewegt sich normalerweise aber innerhalb der Zielstruktur einer Aufgabe. Hoppes Versuchspersonen geben in Befragungen an, sich der Existenz eines übergreifenden Ziels bewusst zu sein, auch wenn dieses übergeordnete Ziel nicht identisch ist mit dem Ziel ihrer jeweiligen aktuellen Handlung. Dennoch steht es quasi als „Vorzeichen vor der Klammer“ und leitet

das Gesamtverhalten der Probanden. Hoppe definiert dieses übergreifende Ziel als *Idealziel*, da es meist dem natürlichen Maximum einer Aufgabe entspricht und die Probanden sich diesem immer mehr anzunähern versuchen. In Abgrenzung dazu bezeichnet er das tatsächliche Ziel der einzelnen Handlung als *Realziel* (vgl. Hoppe 1931, 28). Während sich das Anspruchsniveau (= Realziel) ändert, bleibt das Idealziel meist statisch. Daraus folgt, dass die Spanne zwischen Ideal- und Realziel in Abhängigkeit von der Zielstruktur der Aufgabe, den bisher erbrachten Leistungen und den Charaktereigenschaften der Versuchsperson alterniert; das Erreichen des Idealziels kann während der Gesamthandlung mehr oder weniger realistisch werden (vgl. Hoppe 1931, 30).

### **Bildung und Änderung des Anspruchsniveaus: Individualisierung als Konsequenz?**

Nach Hoppe ist das Realziel oder Anspruchsniveau der entscheidende Faktor für das Erleben von Erfolg oder Misserfolg. Umgekehrt bewirken Erfolg oder Misserfolg die – größtenteils kleinschrittige, gelegentlich sprunghafte – Veränderung des Realziels. Während der Versuche Hoppes lassen sich unterschiedliche Verschiebungen beobachten: Bei Misserfolgen findet eine Handlungswiederholung mit gesenktem Realziel statt, bei Erfolgen wird das Anspruchsniveau gesteigert. Ferner sind spontane Handlungsabbrüche sowohl nach Erfolgs- wie nach Misserfolgserlebnissen möglich (vgl. Hoppe 1931, 61). Diese Änderungen entspringen laut Hoppe „[...] einem ausgeprägten Konflikt zwischen der Tendenz, sich dem Idealziel möglichst zu nähern und der Angst vor Misserfolgen“ (Hoppe 1931, 61). Abbrüche nach Erfolgen treten auf, wenn es den Versuchspersonen unmöglich erscheint, das Anspruchsniveau weiter zu erhöhen. Ein Abbrechen nach Misserfolg geschieht erst dann, wenn keine Möglichkeit mehr gesehen wird, doch noch einen Erfolg zu erzielen (vgl. Hoppe 1931, 24).

Dennoch gibt es Fälle, in denen sich (zunächst) kein Realziel bei den Probanden der Versuche formiert: Beim ersten vorsichtigen Herantasten an die Aufgabe ist noch kein Anspruchsniveau vorhanden, die Schwierigkeit der Aufgabe wird zunächst ausgelotet (vgl. Hoppe 1931, 14). Darüber hinaus findet der Aufbau eines Realziels nur in einem vergleichsweise eingeschränkten Schwierigkeitsbereich statt, der in etwa mit den Grenzen der individuellen Leistungsfähigkeit zusammenfällt. Lediglich in diesem beschränkten Bereich wird das Erleben von Misserfolg oder Erfolg möglich. Wenn Aufgaben als unangemessen schwer oder leicht eingestuft werden, tritt ein eigenständiges Generieren von Ersatzzielen, die innerhalb dieser Zone liegen, auf (vgl. Hoppe, 1931, 62).

Besonders dieser letzte Aspekt erscheint für die Schule außerordentlich bedeutsam: Idealerweise müsste man also zunächst für jedes einzelne Kind (!) die Grenzzone persönlicher Leistung identifizieren, um in einem nächsten Schritt Gelegenheiten zu generieren, die es den Schüler/innen ermöglichen, ein Anspruchsniveau auszu-

bilden, welches dann wiederum Erfolge möglich macht und so die daraus resultierende Entwicklung anregt. In der Praxis wird man bei dieser Aufgabe sehr schnell an die Grenzen des Möglichen stoßen, dennoch halte ist es denkbar, mittels wissenschaftlich fundierter Leistungsstanddiagnosen sowie gut durchdachter (Binnen-) Differenzierung Hoppes Erkenntnisse zumindest in Einzelfällen im Schulalltag zu berücksichtigen. Hoppe zieht zur Erkundung eines schon vorliegenden Anspruchsniveaus sowohl direkte Aussagen der Probanden zu ihren Erwartungen, als auch auftretende Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse und die *Hingabe an die Aufgabe* zu Rate (vgl. Hoppe 1931, 11). Mit eben diesen Hilfsmitteln sollte es möglich sein, sich einen Überblick über den ungefähren Querschnitt der diversen, in einer Klasse vorhandenen, Anspruchsniveaus zu verschaffen. Dies setzt natürlich grundsätzlich den Aufbau einer aufmerksamen, wertschätzenden Beziehung zu den Schüler/innen voraus (vgl. Soff 2014, 158). Differenzierte Aufgaben, die unterschiedliche Zielhöhen abdecken und von den Schülern selbstständig gewählt werden können, sind ein realistischer Schritt in die Richtung, den unterschiedlichen Anspruchsniveaus und damit den Grenzzonen persönlicher Leistung gerecht zu werden.

Auch die Weigerung, bestimmte Aufgaben nicht oder nicht in der vorgeschriebenen Art und Weise zu bearbeiten, sollte aufgrund von Hoppes Forschungen zumindest auf die Möglichkeit hin untersucht werden, ob die Aufgabenschwierigkeit weit über- oder unterhalb der persönlichen Leistungszone des/der betreffenden Schüler/in liegt.

### **Ich-Niveau und schulische Leistungsbeurteilung**

Die Klassenarbeit wird zurückgegeben, und Misserfolge werden auf Schülerseite nicht etwa auf die eigene Leistung zurückgeführt, sondern folgendermaßen erklärt: Die Lehrperson hat zu viel zu hohe Ansprüche, die Aufgabe war nach menschlichem Ermessen gar nicht zu lösen, die Lehrkraft kann die betreffende Schüler/in als Person nicht leiden und, nicht zu vergessen, das Totschlag-Argument schlechthin: „Das brauche ich sowieso nie mehr im Leben!“. Als Lehrer/in sollte man sich darüber im Klaren sein, dass solche Verhaltensweisen völlig „normal“ sind und auf die Tendenz zurückgehen, das eigene Selbstwertgefühl zu schützen.

Hoppe stellt fest:

„Erfolge oder Mißerfolge [!] werden in erster Linie im Hinblick auf die *Geltung* der eigenen Person als *soziales Wesen* gewertet. [...] Es besteht [...] eine dynamische Beziehung zwischen dem Anspruchsniveau für die jeweilige Aufgabe und einem über die einzelne Aufgabe hinausgehenden, auf der Person als soziales Wesen beruhenden *Ichniveau*“ (Hoppe 1931, 34; Hervorhebungen 1 und 2 durch Hoppe, 3 durch die Autorin).

Es besteht die generelle Neigung zur Stabilisation des Ichs auf einem hohen Ni-

veau und ein permanenter Konflikt zwischen der Furcht vor Fehlschlägen und der Erhöhung der gesteckten Ziele. Der Zusammenhang zwischen Realziel und dem Wunsch nach Geltung zeigt sich zum einen an den herausgearbeiteten Tendenzen der Änderung des Anspruchsniveaus und zum anderen durch mehrere weitere Verhaltensweisen, welche die Versuchspersonen in Hoppes Studie an den Tag legen: Zunächst ist die Neigung beobachtbar, das zur Verfügung gestellte Material beziehungsweise den Untersuchungsleiter für Misserfolge verantwortlich zu machen oder die Geltung der Aufgabe herabzusetzen. Auch das Fingieren von Leistungen durch Betrug oder Wirklichkeitsflucht sowie auffällige Modifikationen des Verhaltens bei sozialem Druck bestätigen diese Verknüpfung zwischen Realziel und dem Wunsch nach Geltung (vgl. Hoppe 1931, 62).

Genau dies ist auch bei der oben beschriebenen Rückgabe der Klassenarbeit zu beobachten. Die Fremdbewertung der eigenen Leistung durch die Lehrperson und der permanente Vergleich zu den Leistungen der Klassengemeinschaft betreffen die Schülerinnen als soziale Wesen; sie müssen zwangsläufig eine Art der Beeinflussung darstellen und können die Einordnung der eigenen Leistung mitverändern. Mit Hoppes Erkenntnissen im Hinterkopf sollte es der Lehrperson leichter fallen, die eigenen didaktischen Ansprüche und Zielsetzungen im Bezug auf die Lerngruppe zu reflektieren und, falls erforderlich, zu korrigieren, statt sich über die Schüler/innen zu ärgern und gegen ihre Äußerungen vorzugehen (um damit zugleich die eigene Leistung als Lehrkraft nicht als Misserfolg verbuchen zu müssen, wenn der Stoff augenscheinlich nicht verstanden wurde).

### **Mögliche Konsequenzen: Portfolio, Differenzierung, Bezugsnormorientierung**

Wenn die Steigerung der eigenen Leistung im Wesentlichen davon abhängt, wie die Schülerinnen und Schüler selbst ihre Leistung (mit oder ohne fremde Beeinflussung) beurteilen, ist es sinnvoll, nach Möglichkeiten zu suchen, um diesen Aspekt im Schullalltag zu unterstützen. Der Einsatz von Portfolios oder Lerntagebüchern und Selbstbewertungsbögen zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen können geeignete Maßnahmen sein, um den Selbstbewertungsprozess zu unterstützen.

Im Portfolio werden (nach Winter 2010) Dokumente gesammelt, die aussagekräftig für eigene Prozesse und Ergebnisse des Lernens sind, dabei werden die Lernenden aktiv beteiligt. Eine Auswahl an Originalarbeiten bildet das Kernstück des Portfolios. Besonders wichtig ist das gemeinsame Finden und Festlegen von Kriterien und Zielen als Orientierungshilfe beim Anlegen des Portfolios. Darüber hinaus stellt die Präsentation und das Wahrgenommen-Werden durch Dritte einen wesentlichen Teil der Portfolioarbeit dar. Und schließlich bilden Portfolios die Basis für Gespräche über Leistung und Lernen und werden sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden selbst kommentiert und bewertet (vgl. Winter 2010,11).

Auch differenzierte Aufgaben geben Schüler/innen die Chance, einen angemessenen Arbeitsauftrag für ihr eigenes Anspruchsniveau zu finden. Hierbei ist eine innere Differenzierung in allen methodischen und didaktischen Bereichen des Unterrichts denkbar. Beispielsweise können die Anzahl und die Komplexität der zu bearbeitenden Aufgaben oder die Lernziele selbst variiert werden; ebenso ist es möglich, unterschiedliche Medien oder Sozialformen zur Auswahl zu stellen, um differenzierte Lernangebote zu schaffen. Unterschiedliche methodische Zugänge und Arten der Aufgabengestaltung (von eher reproduzierend über reorganisierend hin zu transferierend, vgl. Frölich, o.A., Internet) ermöglichen sinnvolle Variationen.

Eine geeignete Bezugsnormorientierung kann für die Beurteilung der eigenen Leistung ebenso hilfreich sein. Die ausschließliche Verwendung der sozialen Bezugsnorm, also eines Leistungsfeedbacks, das sich rein auf den Vergleich der erreichten Leistungswerte zwischen einzelnen Schüler/innen stützt, scheint hier wenig zielführend. Sowohl die sachliche Bezugsnorm als auch die individuelle Bezugsnorm bieten hier überzeugendere Alternativen. Werden beim Anwenden einer sachlichen Bezugsnorm Kompetenzen und Lernziele – möglicherweise sogar in Abstufungen – eindeutig festgelegt und kommuniziert (vgl. Möller 2008, 290), sollte es Schüler/innen eher möglich sein, ihr Anspruchsniveau an diese Ziele anzupassen. Die individuelle Bezugsnorm bildet die Entwicklung der einzelnen Person ab (vgl. Rheinberg & Krug 2005, 42) und trägt so der Unterschiedlichkeit der Selbstbewertungen in der Klasse sowie den Misserfolgs- und Erfolgserlebnissen einzelner Schüler/innen Rechnung. Allerdings ist diese Bezugsnorm alleine nicht durchgängig im Schulalltag einsetzbar: Spätestens bei der Vergabe von Noten und Zeugnissen muss zumindest noch die sachliche Bezugsnorm hinzu treten, um ungereimte Ergebnisse zu vermeiden.

### **Fazit und Ausblick**

Die Ergebnisse Hoppes geben interessante Impulse für die Schule: Erkenntnisse wie die Verschiebung des Anspruchsniveaus sowie der Zusammenhang zwischen Leistungserlebnissen und Ich-Niveau und die sich daraus ergebenden Verhaltens-tendenzen lassen sich problemlos an Beispielen aus dem Schullalltag nachvollziehen. Bei der Übertragung der Erkenntnisse Hoppes in den Schulalltag bestehen aber folgende Einschränkungen:

Hoppes Untersuchungen beziehen sich ganz auf die interne Selbstbewertung seiner Probanden. Er arbeitet zwar Hilfsmittel heraus, an denen das Anspruchsniveau zu erkennen ist, dennoch bleibt das Erleben von Erfolg oder Misserfolg persönliches Erleben (Teil der phänomenalen Welt) der Probanden. Als Lehrperson bin ich aber (im Sinn des Kritischen Realismus) an meine eigene phänomenale Welt gebunden und habe nur über sie Zugang zu den möglichen Selbsteinschät-

zungen meiner Schüler/innen. Jede Zuweisung von Realzielen bleibt hier also meine persönliche Interpretation und muss nicht zwingend den Selbsteinschätzungen der Schüler/innen entsprechen.

Ferner stellt die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkraft einen externen Faktor dar, der zur Beurteilung der eigenen Leistung hinzukommt. In Hoppes Experimenten wurde zu keiner Zeit eine Leistung extern bewertet. Darüber hinaus waren die Versuchspersonen, anders als Schüler/innen im Klassenverband, beim Lösen der Aufgaben nicht mit anderen Versuchsteilnehmern konfrontiert. Im Schulalltag treten diese beiden Faktoren hinzu und beeinflussen die Selbstbewertungen eigener Leistungen vermutlich nicht unerheblich mit.

### Zusammenfassung

Ferdinand Hoppe, ein Schüler Kurt Lewins, führte in den 1930er Jahren eine Reihe von Experimenten zur Untersuchung von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen als motivationalen Faktoren durch. Im vorliegenden Beitrag werden wesentliche Erkenntnisse seiner Forschungen zum Entstehen und Bewerten von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen beschrieben. Den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet der Versuch, die Erkenntnisse Hoppes auf den Schulalltag zu übertragen und für Lehrende und Lernende fruchtbar zu machen.

**Schlüsselwörter:** Leistungsmotivation, Erfolg/Misserfolg, Anspruchsniveau, Schulalltag.

### Motivation in School: Appreciating the Work of Ferdinand Hoppe.

#### Summary

In the 1930s Ferdinand Hoppe, a student of Kurt Lewin, carried out a number of experiments in order to analyze experiences of success and failure as factors of motivation. This essay describes significant findings of his research about the development and evaluation experiences of success and failure experiences. This essay's focus is on attempting to transfer Hoppe's results to everyday school life and to make them accessible to teachers and learners.

**Keywords:** Achievement motivation, success/failure, aspiration level, everyday school life.

#### Literatur

- Heckhausen, H. (1974): *Motivationsanalysen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Hoppe, F. (1931): Erfolg und Mißerfolg. Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie IX. *Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften*, 14, 1–63. Berlin: Springer.
- Krug, S. & Kuhl, U. (2005): Die Entwicklung von Motivförderprogrammen, in: Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.) (2005): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 167–188. Stuttgart: Kohlhammer.
- Metzger, W. (1976): Gestalttheorie im Exil, in: Balmer, H. (Hrsg.) (1976): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. I, Die Europäische Tradition*. 659–683. Zürich: Kindler.
- Möller, J. (2008): Lernmotivation in: Renkl, A. (Hrsg.) (2008): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*, 263–298. Bern: Huber.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005): *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012): *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Soff, M. (2014): Klassenführung als schöpferischer Prozess: Beziehungsgestaltung und Randbedingung für gelingendes Lernen. *Gestalt Theory* 36/2, 151–162.

## Reichelt, Motivation in der Schule. Eine Würdigung der Arbeit Ferdinand Hoppes

Sterneke, K. (2013): Erfolg und Misserfolg. Zur Aktualität und psychotherapeutischen Bedeutung der Untersuchungen von Ferdinand Hoppe. *Phänomenal. Zeitschrift für Gestalttheoretische Psychotherapie*. (1-2/2013) 53-60. Wien: Krammer.

Winter, F. (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung schulischen Lernens, in Biermann, C. & Volkwein, K. (Hrsg.) (2010): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. 10-28. Weinheim, Basel: Beltz.

Frölich, R. (2012): Binnendifferenzierung. [http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fstudienseminar.rlp.de%2Ffileadmin%2Fuser\\_upload%2Fstudienseminar.rlp.de%2Fgy-kl%2Flatein%2FHandout\\_Binnendifferenzierung.pdf&ei=ueEvU7-fGcq9ygPwyYLoCw&usq=AFQjCNGatHM36HIII0bQpQWwA9inqcbu6w&sig2=3EL1s2\\_y3AVf0zZNjFMNDA&cbvm=bv.62922401,d.bGQ&cad=rja](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fstudienseminar.rlp.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fstudienseminar.rlp.de%2Fgy-kl%2Flatein%2FHandout_Binnendifferenzierung.pdf&ei=ueEvU7-fGcq9ygPwyYLoCw&usq=AFQjCNGatHM36HIII0bQpQWwA9inqcbu6w&sig2=3EL1s2_y3AVf0zZNjFMNDA&cbvm=bv.62922401,d.bGQ&cad=rja) (19.03.2014)

**Juliane Reichelt**, geboren 1982, arbeitete nach ihrem Studium der Visuellen Kommunikation als Redakteurin für Buch- und Zeitschriftenprodukte. Seit 2011 studiert sie an der PH Karlsruhe Deutsch, Katholische Theologie und Kunst für das Lehramt an Werkreal-, Real- und Hauptschulen.

**Adresse:** Theodor-Storm-Str. 8, 76646 Bruchsal, Deutschland.

E-mail: [juliane.em.reichelt@gmail.com](mailto:juliane.em.reichelt@gmail.com)

