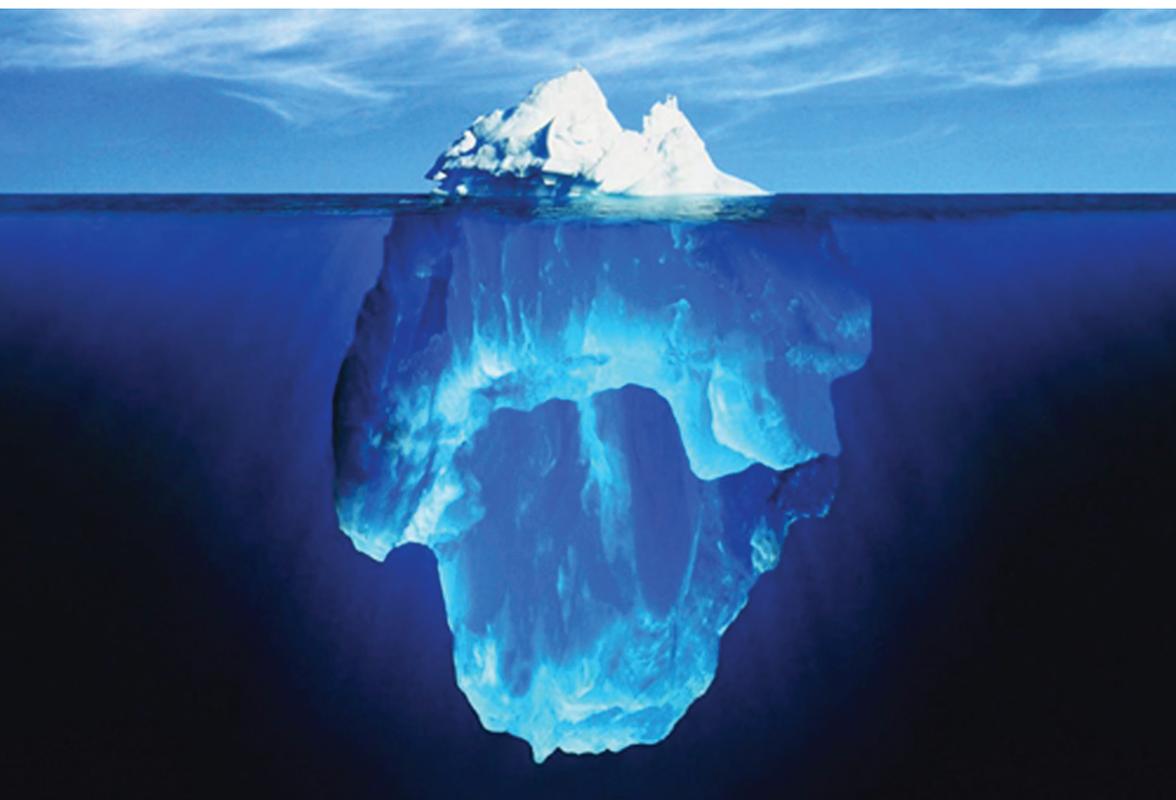




Jonas Tögel

Soft Power und Motivation im schulischen Kontext





Soft Power und Motivation im schulischen Kontext

von
Jonas Tögel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Coverbild: © Nikki Simpson

<https://www.pinterest.de/pin/77124212356422470/>

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2152-9

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
A) Ziele und Methodisches Vorgehen	10
1. Ziele	10
2. Methodisches Vorgehen	12
B) Soft Power und Motivation	23
1. Einleitung	23
2. Definition von Soft Power und Motivation	24
2.1 Soft Power	24
2.2 Motivation	27
3. Auswirkungen von Motivation	30
3.1 Auswirkungen auf Lernen und Leistung	31
3.2 Weitere Auswirkungen – nachhaltiges Lernen und Interesse	36
4. Analysestruktur	39
5. Motivationskonstrukte und Soft Power.....	40
5.1 Psychoanalyse	47
5.1.1 Auswahlkriterien	47
5.1.2 Die Grundzüge der Psychoanalyse.....	47
5.1.3 Zusammenfassung	53
5.2 Behaviorismus – Empirismus	54
5.2.1 Auswahlkriterien	54
5.2.2 Die Grundzüge von Behaviorismus und Empirismus....	55
5.2.2.1 Ursprünge der Theorie	55
5.2.2.2 Grundlagen	56
5.2.2.3 Klassisches Konditionieren.....	56
5.2.2.4 Operantes Konditionieren.....	56
5.2.2.5 Weiterführende Überlegungen.....	57

5.3 Das Machtmotiv	61
5.3.1 Auswahlkriterien	62
5.3.2 Die Grundzüge des Machtmotivs	62
5.3.3 Zusammenfassung	67
5.4 Modelllernen	69
5.4.1 Auswahlkriterien	69
5.4.2 Die Grundzüge des Modelllernens	69
5.4.3 Zusammenfassung	70
5.5 Bindungsmotiv	72
5.5.1 Auswahlkriterien	72
5.5.2 Die Grundzüge des Bindungsmotivs	73
5.5.2.1 Bindungsbedürfnis unter den Lernenden	74
5.5.2.2 Bindungsbedürfnis Lehrende-Lernende	78
5.5.3 Zusammenfassung	80
5.6 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und das Flow Erleben	81
5.6.1 Auswahlkriterien	81
5.6.2 Die Grundzüge der Selbstbestimmungstheorie und des Flow Erlebens	82
5.6.2.1 Entwicklung	82
5.6.2.2 Der Korrumpierungseffekt	83
5.6.2.3 Organismische Integrationstheorie	84
5.7 Leistungsmotivation, Lernmotivation und Ziele	99
5.7.1 Auswahlkriterien	99
5.7.2 Die Grundzüge von Leistungsmotivation, Lernmotivation und Zielen	100
5.7.2.1 Lern- vs. Leistungs-Ziele (vgl. Rodgers et al. 1993)	101
5.7.2.2 Top-Down oder Bottom-Up	106
5.7.3 Zusammenfassung	107

5.8 Sprache und Bilder	108
5.8.1 Auswahlkriterien	109
5.8.2 Die Grundzüge des Themenkomplexes Sprache und Bilder	109
5.8.3 Zusammenfassung	112
5.9 Attributionen, <i>Perceived Task Value</i> und Bezugsnormorientierung	113
5.9.1 Auswahlkriterien	113
5.9.2 Die Grundzüge von Attributionen, <i>Perceived Task Value</i> und der Bezugsnormorientierung	113
5.9.3 Zusammenfassung	118
5.10 Kognitionen: Das erweiterte kognitive Motivationsmodell, Selbstwirksamkeitserwartungen	119
5.10.1 Auswahlkriterien	119
5.10.2 Die Grundzüge von Kognitionen und dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen	120
5.10.3 Zusammenfassung	121
5.11 Das Rubikon-Modell	121
5.11.1 Auswahlkriterien	121
5.11.2 Die Grundzüge des Rubikon-Modells	121
5.11.3 Zusammenfassung	126
5.12 Mehrspeicher-Gedächtnismodell	127
5.12.1 Auswahlkriterien	127
5.12.2 Die Grundzüge des Mehrspeichermodells	128
5.12.3 Zusammenfassung	133
5.13 Selbstregulation	134
5.13.1 Auswahlkriterien	134
5.13.2 Die Grundzüge der Selbstregulation	134
5.13.2.1 Geschichte	135

5.13.2.2 Motivation → SRL (bottom-up)	140
5.13.2.3 SRL → Aufgaben, Metakognition (top-down Oberfläche)	141
5.13.2.4 SRL Oberfläche → SRL Tiefe (top-down Tiefe), Motivation	143
5.13.3 Zusammenfassung	145

**C) Synthese: Ein Orientierungsmodell und seine praktischen
Implikationen.....147**

1. Das Eisbergmodell	151
1.1 Die Unterscheidung von Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur	151
1.2 Top-Down & Bottom-Up Wirkrichtung	154
1.3 Motivationspsychologische Bedeutung und Schlussfolgerungen.....	157
1.4 Auswirkungen auf Persönlichkeit und Gesellschaft....	160
1.5 Schulpädagogische Bedeutung und Schlussfolgerungen	166
2. 10 Fragen der Soft Power im Unterricht.....	169
3. Fazit	175

D) Soft Power aus schulpädagogischer Perspektive176

1. Soft Power und das K3W-Modell	176
1.1 Merkmale	177
1.2 Abgleich.....	179
2. Der Kompetenzbegriff und Soft Power.....	182
2.1 Merkmale	183
2.2 Abgleich.....	186
2.3 Fazit.....	192
3. Offener Unterricht.....	192
3.1 Projektarbeit	200
3.1.1 Merkmale.....	200

3.1.2 Abgleich.....	202
3.1.3 Fazit.....	205
3.2 Lernleitern	205
3.2.1 Merkmale.....	205
3.2.2 Abgleich.....	206
3.2.3 Fazit.....	208
3.3 Stationenlernen/Lernzirkel	208
3.3.1 Merkmale.....	208
3.3.2 Abgleich.....	209
3.3.3 Fazit.....	211
3.4 Wochenplanarbeit	212
3.4.1 Merkmale.....	212
3.4.2 Abgleich.....	214
3.4.3 Fazit.....	216
4. Selbstreguliertes Lernen und Selbststeuerung.....	217
4.1 Merkmale und Abgleich	218
4.1.1 Theoretische Grundlagen	219
4.1.2 Selbstregulation durch gezieltes Training.....	221
4.1.3 Selbstregulation und Individualisierung	223
4.1.4 Gesamtgesellschaftlicher Aspekt	224
4.2 Fazit.....	226
5. Digitalisierung.....	228
5.1 Merkmale	228
5.1.1 Vorbereitung auf Lebenswirklichkeit und andersartige soziale Kommunikationsprozesse	230
5.1.2 Auslagerung von Elementen des Lernprozesses/der Lernsituation in den digitalen Bereich.....	231
5.1.3 Früher Einsatz und Selbststeuerung	234
5.1.4 Individualisierung	237

5.2 Fazit	241
6. Lernumgebungen/Instructional Design	242
6.1 Merkmale	242
6.2 Gesamtgesellschaftlicher Aspekt	251
6.3 Fazit	252
E) Implikationen für die Praxis	253
1. Wissenschaft	254
2. Schulpraxis: Schulleitungen und Lehrkräfte	256
Literaturverzeichnis	261
Abbildungsverzeichnis	368

Einleitung

Am 4. Februar 2018 fand der 52. Super Bowl statt. Während die Spieler auf dem Platz um den Sieg kämpften, wurde den geschätzt 111 Millionen TV-Zuschauern Werbung gezeigt, die fast so viel Aufmerksamkeit erregte wie das Spiel selbst (vgl. O'Reilly 2017, o. S.; Michaels 2018, o. S.). Diese Werbung – die teuerste Werbung der Welt – kostete die Unternehmen 5 Millionen US Dollar für 30 Sekunden (vgl. Michaels 2018, o. S.).

Bei diesen immensen Summen drängt sich die Frage auf: Lohnt es sich, so viel Geld nur für Werbung auszugeben? Sind die Super Bowl Werbungen ihren Preis wirklich wert? fragt der Journalist Jeff Spross in *The Week* (vgl. Spross 2018, o. S.). Zumal die Werbung kaum brauchbare ‚Informationen‘ über die Produkte selbst enthält.

Die Antwort lautet: ja, es lohnt sich. Davon geht beispielsweise Michael Spence in seiner vielzitierten Signal-Theorie aus (vgl. Spence 1973, S. 651), und Marketingexperten heute geben ihm Recht (vgl. Hartmann und Klapper 2017, S. 78ff).

Um Erfolg zu haben muss die Werbung auch gar keine Informationen liefern. Sie funktioniert ganz anders. Werbepsychologen haben dank der Erkenntnisse von mehr als 100 Jahren intensiver psychologischer Forschung eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Menschen auf einer ganz anderen Ebene ansprechen – nämlich ihrer unbewussten Seite. Werbung spricht die Emotionen, Wünsche und Sehnsüchte der Menschen an und ist damit sehr erfolgreich.

Dass es gelingen kann, die rationale Seite der Menschen zu umgehen und ihr Unterbewusstsein, ihre tieferen Emotionen anzusprechen, wie Aldous Huxley in einem Interview vor mehr als 60 Jahren erklärte (vgl. Wallace 1958, o. S.), ist in der Forschung schon lange bekannt. Doch nicht nur die Werbeindustrie bedient sich der psychologischen Forschung, um Menschen dazu zu bewegen, Dinge zu kaufen. Geschickte PR-Berater wie Edward Bernays, der Neffe von Sigmund Freud, hatte nicht nur Klienten, die mehr Klaviere oder Speck verkaufen wollten, sondern er schaffte es auch, im Auftrag der Regierung die Bevölkerung so zu manipulieren, dass sie dem Einsatz von Gewalt und Kriegen zustimmte, welchen sie kurz zuvor noch abgelehnt hatte (vgl. Crispin 2015, S. 142ff). Solche Techniken sind heute als Soft Power bekannt. Damit ist gemeint, dass Menschen so beeinflusst oder gelenkt werden, dass sie diese Einflussnahme gar nicht bemerken und denken, sie handeln aus eigenem Willen (vgl. Fischer und Wiswede 2009, S. 615). Soft Power bezieht dabei einen Großteil ihrer wissenschaftlichen Basis von der psychologischen Forschung, auch und vor allem von der Motivationsforschung (vgl. Huxley 2007, S. 112).

Die Forschung in Psychologie und Sozialwissenschaften liefert somit bis heute einen sehr großen Fundus an Erkenntnissen und Werkzeugen, um diese Art der Manipulation möglich zu machen. Gleichzeitig sind diese Disziplinen eng mit der Pädagogik verbunden, die ihrerseits auf die psychologische Forschung zurückgreift. Bis heute gibt es viele Verbindungen, Wechselwirkungen und gegenseitige Beeinflussung von psychologischer und pädagogischer Forschung.

Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, welche Auswirkungen es hat, wenn sich die Schulpädagogik genau der gleichen motivationspsychologischen Erkenntnisse bedient, welche die Basis für Public Relations bzw. Manipulation bilden. Es ist wichtig, einen genauen Blick aus motivationspsychologischer Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen zu werfen. Nur so lässt sich präzise analysieren, wie und auf welchen Ebenen bestimmte Unterrichtsformen wirken. Das ist hilfreich, denn so kann man einerseits wertvolle Erkenntnisse ziehen, wie ein ganzheitlicher, motivierender Unterricht auszusehen hat und was seine Merkmale sind. Andererseits kann man Unterricht so auch differenziert betrachten und die Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Gefahren unterschiedlicher Unterrichtsformen sichtbar machen.

A) Ziele und Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden zunächst die Ziele der Arbeit definiert, um im zweiten Schritt darauf aufbauend zu einer Auswahl der dazu passenden, zielführenden Methoden zu gelangen (vgl. Zierer 2009, S. 934).

1. Ziele

Die Ziele lassen sich den beiden Hauptteilen der Arbeit zuordnen: Im ersten Teil geht es darum, die Kernelemente von Soft Power darzustellen. Dabei werden hauptsächlich Motivationstheorien bearbeitet sowie die Motivationsforschung von einem Metastandpunkt aus analysiert. Aufgrund der Komplexität des Konstruktes „Soft Power“ sowie der Vielfalt an möglichen Theorien fließen dabei auch andere Theorien und Konzepte mit ein. Ähnlich wie es die „eidetische Reduktion“ (Danner 2006, S. 148) vorsieht, werden die wichtigsten Konzepte auf ihr *Wesen* hin, untersucht. Dabei wird das (motivations-)theoretische Konzept im Gesamtkontext verortet. Damit ist gemeint, dass die jeweilige Theorie in das Eisbergmodell eingegliedert wird, was zu einer systematischen Strukturierung einer Vielzahl von Theorien anhand ihrer grundlegenden Merkmale führt. Daraus lassen sich anschließend eine Reihe von Erkenntnissen gewinnen: Die motivationalen Auswirkungen

auf das Individuum sowie ein ganzheitlicher Blick auch auf das den jeweiligen Konzepten zugrundeliegende Menschenbild, welches hier systematisch herausgearbeitet wird. Ganzheitlich kann man in diesem Zusammenhang unter Zuhilfenahme des Eisbergmodells erklären. Es bedeutet, dass möglichst viele Bereiche der menschlichen Psyche sowie alle möglichen Wirkrichtungen von Motivation erfasst werden sollen. An diesem Punkt zeigt sich die Interdisziplinarität (vgl. Schneider et al. 1973) und der weite Wirkungsbereich von Motivationsforschung und verwandter Forschungsfelder deutlich. Diese integrale Herangehensweise lenkt den Blick auf alle Triebkräfte, welche unser Verhalten aktivieren, ihm Richtung und Stärke verleihen sowie uns zu Anstrengungen aus eigenem Antrieb veranlassen, und versucht daher, den Menschen möglichst als Ganzes im Blick zu behalten – seine inneren Ressourcen, seinen Selbstwert, seine Selbstverwirklichung und vieles mehr (vgl. Hoy und Schönpflug 2011, S. 450ff). Dabei wird verstärkt auf Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung zurückgegriffen, um zu evidenzbasierten Aussagen zu kommen (vgl. Hattie 2017a). Ergebnis und Ziel dieser strukturellen Analyse ist eine auf den schulischen Kontext bezogene Liste von 10 Fragen der Soft Power: es handelt sich um eine Checkliste von Fragen anhand derer Lehrkräfte überprüfen können, in wie weit in ihrem Unterricht die Rahmenbedingungen für ein positives Wirkklima zur Entstehung von Motivation gegeben sind und wie diese qualitativ zu differenzieren sind.

Im zweiten Teil werden in jedem Kapitel zentrale Konzepte bzw. Konstrukte, konkrete Unterrichtsmodelle sowie eine Auswahl an Faktoren aus der Studie „Visible Learning“ analysiert. Bei den Unterrichtsmodellen handelt es sich vor allem um eine Auswahl an Arbeits- und Sozialformen im „Offenen Unterricht“, die im Zuge der PISA Reformen verstärkt Einzug hielten, und auf Konzepten wie Selbstreguliertem Lernen, Selbststeuerung/Volitionskontrolle und einer Öffnung des Unterrichts beruhen, welche die Selbstverantwortung der Lernenden stärken soll (vgl. Lin-Klitzing und Roth 2005). Es geht also um Elemente dessen, was auch als ‚Neue Lernkultur‘ (vgl. z. B. Rihm 2004; Wulf und Zirfas 2007) bezeichnet wird. Oft sind diese an Konzepte des *Instructional Design* (vgl. Keller 2010; Glaser und Rosner 1975) angelehnt. Ziel ist auch hier jenseits der phänomenologischen Betrachtung (vgl. Danner 2006, S. 158ff) eine Analyse der Grundstrukturen von der Ebene eines „transzendentalen Ichs“ (Fink 1933, S. 355f) aus vorzunehmen, welche die Kernelemente (vgl. Jürgens 2004) der offenen Unterrichtskonzepte herausarbeitet. Darüber hinaus werden das K3W-Modell, welches aus den Erkenntnissen der Hattie-Studie weiterentwickelt wurde sowie einer der wichtigsten Begriffe von Bildung heute, der Kompetenzbegriff, auf ihre Kernelemente hin untersucht.

Daran schließt sich in jedem Kapitel die Verwendung der in Teil eins herausgearbeiteten *Liste von 10 Fragen der Soft Power* als eine „Schablone“ an, welche als Analyseinstrument auf die Unterrichtsformen ‚aufgelegt‘ wird, um die strukturellen Besonderheiten neuer Arbeits- und Sozialformen etc. anhand der wichtigsten motivationalen Kriterien auf ihre Stärken und Schwächen, ihr Potential und ihre Entwicklungsmöglichkeiten hin zu untersuchen. Ziel ist also ein Abgleich und eine motivationspsychologische Einschätzung der strukturellen Beschaffenheit und differenzierten Wirkung verschiedener Konzepte, Modelle sowie Arbeits- und Sozialformen auf persönlichkeitsrelevante Bereiche.

2. Methodisches Vorgehen

„Weil die Welt immer viel mehr ist als nur ein mechanisches System mit physikalischen Gesetzen, darum sind Ursache und Wirkung unbegreiflich miteinander verbunden, und es geschieht immer viel mehr, als wir denken, und mehr, als wir denken können.“

- Ulrich Schaffer

Ziel dieses Kapitels ist die Herausarbeitung eines methodischen Vorgehens, mit dem sich das Forschungsvorhaben bestmöglich umsetzen lässt. Bei der Motivationsforschung ist die geschichtliche Relevanz zu berücksichtigen: Die Frage, warum Menschen etwas tun (und warum genau das und nicht etwas anderes) ist eine der ältesten, fundamentalsten und schwierigsten Fragen der Psychologie überhaupt (vgl. Furnham 2005, S. 277; Chamorro-Premuzic 2007, S. 116). Ebenso weit reichen die zahlreichen Methoden zurück, um sie zu ergründen. Ausgehend von den im vorigen Kapitel formulierten Zielen werden mögliche Methoden kurz vorgestellt, bevor eine Auswahl getroffen und begründet wird, welche wissenschaftliche Methode für die vorliegende Arbeit zielführend ist (vgl. Dilger und Kuebart 1986, S. 187).

Wissenschaft wird hier gemäß der gängigen Definition verstanden als „der Versuch, aus menschlicher Erfahrung systematisch und methodisch Wissen zu generieren und vor Irrtum zu sichern“ (Walach und Stillfried 2013, S. 270).

Eine Methode ist dabei ein Instrument, um theoretische Fragen in all ihren Phasen (Entdeckung, Organisation der Datenerhebung und -Aufbereitung, Analyse) zum Zwecke des Erkenntnisgewinns bearbeiten zu können (vgl. Tenorth und Tippelt 2012, S. 504).

Im Bereich der schulpädagogischen Motivationsforschung stehen eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung. Danner unterscheidet zwischen Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik (vgl. Danner 2006). Brenner erkennt eine Dreigliedrigkeit der traditionellen Pädagogik mit den

Bereichen Erziehungstheorie, Bildungstheorie und Theorie der Pädagogik (vgl. Benner 2001), Waszkewitz sieht eine Aufteilung zwischen Geisteswissenschaft und Behaviorismus (vgl. Waszkewitz 2005) und Weiner erkennt eine Zweiteilung zwischen einer verstärkt hermeneutischen oder empirischen Herangehensweise (vgl. Weiner 1994b). Eine Zusammenfassung heuristischer Prozesse bietet die Erkenntnisspirale nach Rupert Riedl (vgl. Riedl et al. 1981). Sie beschreibt einen symmetrischen Kreislauf von Erwartungen, Induktion, Synthese, Deduktion, Analyse/Reduktion sowie Erfahrung, bei dem durch die Genese von Problemstellungen/Fallbeispielen und deren Verallgemeinerung und Überprüfung (und ggfs. ihrer Korrektur) neue Erkenntnisse entstehen (vgl. Escher 2015, S. 142f). Weiners Unterscheidung wird als zentrale Theorie herausgegriffen, denn sie bezieht sich auf die psychologische Motivationsforschung und spricht ein Grundproblem der psychologischen Forschung an, welches schon lange existiert. Er spricht sich für eine Zweigliedrigkeit aus. Die von ihm beschriebene Dichotomie kann teilweise relativiert werden, indem beide Ansätze durch geeignete Verfahren kombiniert und integriert werden (vgl. Zierer 2009). Die Diskussion der Unterscheidung von Hermeneutik und Empirie ist für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit wichtig, denn beiden Methoden liegt ein grundsätzlich verschiedenes *Menschenbild* (vgl. Engelhardt 2001) zugrunde (vgl. Graumann 1969b; Ernst 1997). Laut Gadamer steht dabei nicht nur die Rolle der Hermeneutik in den Wissenschaften in Frage, sondern „das Selbstverständnis des Menschen im modernen Zeitalter der Wissenschaft“ (Gadamer 1975, S. 519) als Ganzes.

Die methodische Unterscheidung zwischen „sozialwissenschaftlich-empirisch“ oder „geisteswissenschaftlich-hermeneutisch“ (Ballauff et al. 2004, S. 2) wird teilweise als Dichotomie mit „scharfen Gegenüberstellungen“ der „modernen“ vs. „alten“ Pädagogik (Ballauff et al. 2004, S. 10) wahrgenommen. Die rasante Entwicklung der empirischen Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia und Gräsel 2011, S. 11) hat maßgeblich dazu beigetragen. Über Jahrtausende war die Bildungswissenschaft von einer philosophisch-argumentativen Herangehensweise geleitet (vgl. Fischer 1989; Ballauff et al. 2004).

Die Hermeneutik wird auch als „Kunst der Auslegung“ bezeichnet (Danner 2006, S. 60) und strebt mit Hilfe des *hermeneutischen Zirkels* bzw. einer *Spirale* ein „höheres Verstehen“ an (Danner 2006, S. 61). Mit bereits bestehendem Vorwissen oder Vorverständnis als Ausgangspunkt wird eine hermeneutische Erfahrung gemacht, z. B. indem man einen Text liest und ihn auf der Basis des Vorwissens interpretiert (vgl. Wernet 2006, S. 60). Das Textverständnis führt nun dazu, dass das Vorverständnis korrigiert, vertieft und verfeinert wird. Dabei ist ein

mögliches Ziel, den Autor besser zu verstehen, als er sich selbst verstanden hat (vgl. Dilthey 1924a, S. 335) – eine Forderung, die ob ihrer „Vermessenheit“ (Bollnow 1940, S. 117) natürlich kontrovers diskutiert wurde. Die Deutung führt im Idealfall das Werk schöpferisch selbst weiter (vgl. Bollnow 1950). Dieser systematische wissenschaftliche Umgang mit Dingen und Phänomenen wurde im Laufe der Jahrhunderte entwickelt, um eine bessere Einsicht in die Wirklichkeit zu gewinnen (vgl. Kaiser und Werbig 2012, S. 53). Die hermeneutische Methode als Wissenschaft entstand dabei im 16. Jahrhundert, und wurde von entscheidenden Persönlichkeiten wie Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) sowie Martin Heidegger (1889-1976) vorangetrieben (vgl. Danner 2006, S. 19).

Als im 6. Jahrhundert v. Chr. das kritische Denken und ein sachliches Interesse an den Dingen, wie sie wirklich sind, entstand, kam man zunehmend zu der Einsicht, dass man mittels kritischem Denken die Wahrheit herausfinden kann (vgl. Aeppli et al. 2016): die geisteswissenschaftliche, argumentative Methode gibt es also schon sehr lange (vgl. Schiffler und Winkler 2011; Winkel 2005). Im Bereich der Bildungswissenschaften entwickelte im 4. Jahrhundert vor Christus Sokrates (470-399 v. C.) die Methode des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (vgl. Protz 2004, S. 1033), die sog. Mäeutik. Später, zu Zeiten des römischen Imperiums, wurde viel Wert auf Grammatik und Rhetorik gelegt mit eigens dafür errichteten Schulen (vgl. Saalfrank und Zierer 2011). Das damalige pädagogische Grundverständnis unterscheidet sich radikal von der heutigen Vorstellung von Pädagogik. Es wird als „brutal“ beschrieben, da „körperliche Züchtigungen“ an der Tagesordnung standen (Marrou et al. 1977, S. 303f). Dennoch wird klar, dass auch die Römer methodische Prinzipien hatten, und manche davon, wie das Modelllernen (vgl. Glöckel 2003, S. 68ff) oder die Belohnung für positives Schülerverhalten (vgl. Joyal et al. 2009) werden bis heute eingesetzt und haben ihre Wurzeln in der griechisch-römischen Antike (vgl. Saalfrank und Zierer 2011). Zu dieser Zeit entstanden auch die ersten Gliederungsansätze und -zugänge der Wissenschaften durch Aristoteles, der nach Zielsetzungen, Erkenntnismethoden, Untersuchungsgegenständen und historischen Zusammenhängen unterschied (vgl. Jaszus et al. 2015, S. 24). Einmal mehr zeigt sich also die Komplexität und Vielschichtigkeit der Diskussion, welche Forschungsmethode den besten Zugang zur Pädagogik und in diesem Fall zur Soft Power und Motivationsforschung ermöglicht.

Über lange Zeit hinweg bedienten sich die Sophisten (vgl. Aeppli et al. 2016) und Bildungswissenschaftler der Methode der Hermeneutik (vgl. Rittelmeyer und Parmentier 2007), was wir an vielen Meilensteinen der Bildungsgeschichte sehen. Beispielhaft seien hier Comenius und seine

„Didacta Magna“ im 17. Jahrhundert (vgl. Comenius 1668, 1875), Johann Friedrich Herbart (vgl. Herbart 1982) und Wilhelm Viëtor (vgl. Viëtor 1886) erwähnt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, forderten einflussreiche Intellektuelle wie der „angesehenste Journalist Amerikas“ (Ahlers 1964, o. S.; Asmus 1982) Walter Lippmann im Zuge der zunehmenden Industrialisierung, dass die Sozialwissenschaften ihre eigene Methode ausarbeiten sollten, um eine „unsichtbare und erstaunlich schwierige Umwelt fassbar“ zu machen (Lippmann 1922/1990, S. 252). Die erstmalig 1899 erschienene „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde“ hatte sich zum Ziel gesetzt, „pädagogisch-didaktische Probleme mit den empirischen Methoden der Psychologie zu lösen“ (Ewert 1979, S. 19), wie der Gründer Ferdinand Kiemses ein Jahr zuvor erklärt hatte (vgl. Krapp und Weidenmann 2001, S. 4). Seitdem gibt es zusätzlich zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik der letzten Jahrtausende eine neue, junge Forschungsmethode, die Empirie. Die ersten, simplen empirisch-psychologischen Versuche führte Wilhelm Hundt in einem kleinen Raum an der Universität Leipzig schon 1897 durch: die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Psychologie (vgl. Myers et al. 2008).

Andere, wie der deutsche Philosoph, Psychologe und Pädagoge Wilhelm Dilthey, vertraten einen gegensätzlichen Standpunkt: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1924b, S. 44). Dilthey war also dagegen, eine naturwissenschaftlich-empirische Methodik im pädagogisch-psychologischen Bereich anzuwenden. Er sicherte den Geisteswissenschaften eine eigene Methodik und Existenzberechtigung zu, die er strikt von den Naturwissenschaften abgrenzte (vgl. Walach und Stillfried 2013, S. 72).

Beide Forschungsansätze ergänzen sich und liefern wichtige Erkenntnisse für die Bildungsforschung.

So standen Wolfgang Klafkis Publikationen, die eine „außerordentliche Breitenwirkung“ (Bönsch 2011, S. 164) erzielten, in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wobei es ihm gelang, die Didaktik als Bildungslehre mit der davon abgekoppelten Unterrichtsmethodik über die didaktische Analyse als „Gelenkstück“ (Bönsch 2011, S. 164) zu verbinden (vgl. Klafki 1958). Klafkis Konzepte (vgl. Klafki 1952/2013) gelten bis heute als „Meilensteine“ (Lischewski 2014, S. 454ff) der Bildungsforschung.

Gleichzeitig führte die von Lippmann geförderte Systematisierung der Sozialwissenschaften zu der sog. ‚empirischen Wende‘, die in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts Einzug in die Bildungsforschung hielt (vgl. Buchaas-Birkholz 2009, S. 27). Die Bildungsforschung und auch die psychologische Forschung bedienen sich seither verstärkt einer empirischen Vorgehensweise (vgl. Rosenstiel 2007). Peter Lunt

beschreibt, wie ab dem 19. Jahrhundert die Soziologie und Psychologie als eigenständige Wissenschaften entstanden, und sich methodisch an den Naturwissenschaften orientierten, die damals als die „Quintessenz der Moderne“ angesehen wurden (Lunt 2009, S. 66). Die Entwicklung der psychologischen Forschung und der Bildungsforschung hängen zusammen, denn die ‚empirische Pädagogik‘ ist mit der ‚experimentellen Psychologie‘ eng vernetzt (vgl. Meseth et al. 2016, S. 50).

Die empirische Forschung ist *ahistorisch* und orientiert sich an den Gesetzen der Naturwissenschaften (vgl. Weiner 1994b, S. 11). Sie untersucht (oder generiert) falsifizierbare Hypothesen, die mittels Versuchen überprüft werden (vgl. Fischer und Wiswede 2009, S. 35). Das *Falsifikationsprinzip* geht auf den Wissenschaftstheoretiker Karl Raimund Popper zurück (vgl. Keuth 2007). Wichtig dabei ist die Wahl des richtigen Messinstruments (z. B. Fragebogen, Beobachtungsraster etc.), um sicherzustellen, dass die Gütekriterien psychologisch-empirischer Forschung erfüllt sind (vgl. Lundy 1988). Empirische Forschung hat als Ziel, mathematische Modelle, Formeln oder Theorien zur Erklärung und Prognose von Verhalten zu entwickeln (vgl. Weiner 1994b, S. 13). Diese Theorien beruhen auf systematischer Beobachtung, Klassifizierung, Experimenten und den daraus gewonnenen Erfahrungen. Die Versuche finden oft unter streng kontrollierten Laborbedingungen statt und liefern Ergebnisse, die von anderen Forschern im Idealfall repliziert, also wiederholt werden können (vgl. Walach und Stillfried 2013, S. 273). Das hat den Vorteil, dass die empirische Forschung für einen relativ eng begrenzten Bereich von Phänomenen präzise Erklärungen liefert (vgl. Weiner 1994b, S. 13).

Für die Motivationsforschung ist die Entwicklung der (psychologisch-) empirischen Forschung ein wichtiger Bestandteil. Aus pädagogischer Sicht ist der Rückgriff auf psychologische Theorien und Forschungsergebnisse (vgl. Krapp 1993) notwendig. Psychologie, Pädagogik und Schulpädagogik sind im Bereich der Motivationsforschung methodisch und inhaltlich eng miteinander verzahnt (Gudjons und Traub 2016, S. 48). Die Ergebnisse der pädagogischen Psychologie stellen als „Flankierungen“ (Bönsch 2011, S. 172) eine wertvolle Ergänzung zur allgemeinen Didaktik dar. Die aufsehenerregende Hattie-Studie und die positive Resonanz, auf die sie auch im deutschsprachigen Raum stieß, sind ein Beispiel für den Nutzen von empirischer Forschung im Bereich der Bildungswissenschaften (vgl. Hattie et al. 2015).

Seit der Einführung der empirischen Methoden gibt es Forscher, die einen „Streit zwischen aufstrebender Natur- und traditioneller Geisteswissenschaft“ erkennen wollen, der nicht gelöst ist (Walach und Stillfried 2013, S. 72). Der Mehrwert von empirischer Bildungsforschung

und ihre Anwendbarkeit im Schulalltag wird aktuell kontrovers diskutiert (vgl. Berliner 2002, S. 18-20). Bisweilen regt sich Widerstand gegen die allgemeine Mathematisierung der Wissenschaften (vgl. Lem 2003), z. B. aus der Philosophie (vgl. Drewek 2002). Für die Naturwissenschaften gilt nämlich, dass je komplexer ein System ist, die für seinen Zustand potentiell gefährlichen Schwankungen um so zahlreicher sind (vgl. Prigogine et al. 1993, S. 182). Krech beobachtet: Von allen dynamischen physikalischen Systemen, die das Universum ausmachen, ist der Mensch das komplexeste (vgl. Krech 1982) – eine Aussage, die jeder Lehrer, der tagtäglich mit einer Gruppe von Schülern zu tun hat, sicher bestätigen kann.

Daher gibt es – bei allem Nutzen, den die empirische Forschung zweifelsfrei hat – gleichzeitig auch zahlreiche Kritiker dieser Methode. Sie meinen, dass durch die „Künstlichkeit der Laborsituation vorwiegend Artefakte“ (Fischer und Wiswede 2009, S. 35) produziert werden, und dass sich die „überzogenen Hoffnungen“, welche die empirische Erziehungswissenschaft hervorgerufen hat, als „illusorisch“ erwiesen haben (Muck 1994, S. 7f). Die Ergebnisse werden als schrecklich einseitig (vgl. Wilber 2006b) und kaum auf reale Alltagssituationen übertragbar (vgl. Fischer und Wiswede 2009) kritisiert. Die Betonung des „positivistischen [Denkens]“ habe zu einer „Entwertung sinnstiftender Mächte“, bis hin zu einer „Krise der Humanität“ geführt (Ernst 1997, S. 122). Bereits im Jahr 1900 bemerkte William Stern, dass der Mensch in seiner Individualität zu betrachten sei, nicht als „reiner Gegenstand der Naturwissenschaften“ (Stern zit. nach Jüttemann 1989, S. 7), was zu „Eingrenzungen, Kränkungen, Dehumanisierungen“ (Terhart 2006, S. 76) führen kann.

Emerich Coreth meint, eine rein empirische Herangehensweise greift zu kurz. Wahrheit reduziert sich hier auf empirisch überprüfbare ‚Tatsachen‘, die für jeden gültig und verbindlich sind. Wahrheit reduziert sich auf Gewissheit im Sinne methodischer Verifizierbarkeit. Daraus ergibt sich die positivistische Auffassung, die nur das empirisch Feststellbare und Nachprüfbare als wahr gelten lässt, allem übrigen aber, der Einsicht in Sinn- und Wertgehalte, die sich uns geschichtlich erschließen, die Wahrheit abspricht (vgl. Coreth 1969, S. 178). Er argumentiert daher, dass auch Sinnverständnis seine Berechtigung und seine Wahrheit hat. Auch geschichtliches Verstehen hat seine Wahrheit, meint Coreth. Es ist eine höhere Wahrheit als die Feststellung der Tatsachen, weil sich hier vollere und reichere, menschlich bedeutsamere Sinngehalte erschließen. Ein solcher Sinngehalt kann sich der Einsicht eines einzelnen offenbaren, ohne dass sie für jeden greifbar und verfügbar vorläge. Trotzdem kann sie wahr sein, sogar eine sehr tief dringende und bedeutsame Wahrheit erreichen. Aber Wahrheit bedeutet auch hier, dass unser Verstehen und unsere Aussagen den

Sinn der Sache selbst erfassen und diesem Sinn entsprechen (vgl. Co-reth 1969, S. 179).

Tanja Eckert (2011) sieht daher gar einen Widerspruch zwischen objektiver Wissenschaft und wahren, menschlichen Werten – eine rein empirische Wissenschaft gibt daher den menschlichen Wert in ihren Augen ein Stück weit auf (vgl. Eckert 2011). Für Nohl (1933/2002) war der ganzheitliche Aspekt, die Totalität des (jungen) Menschen und das Ringen um die Bildung eines höheren Menschentums auf Basis humanistischer Werte eine zentrale Aufgabe (vgl. Nohl 1933/2002). Jürgen Mittelstraß kritisiert in diesem Zusammenhang die Tendenz, dass der Wissenschaftler der Dienstleistungsgesellschaft zu Diensten ist oder sein möchte, weil er sein Handwerk nicht mehr in der Produktion von Wissen, in der intelligenten Arbeit am Wissen versteht (vgl. Mittelstraß 2006, S. 10).

Auch Gadamer betont den Wert, welchen die historischen Geisteswissenschaften einnehmen, da sie seiner Ansicht nach ein humanistisches Erbe verwalten, welches sie gegenüber allen anderen Arten moderner Forschung auszeichnet (vgl. Gadamer 1975, S. XVI).

David C. Berliner (2002) bezeichnet die Haltung, dass nur evidenzbasierte Forschung der einzige wissenschaftliche Weg sei, um Bildungsforschung zu betreiben, als reichlich kurzsichtig (vgl. Berliner 2002, S. 18ff). Er meint, wer so argumentiere, der würde Bildungsforschung nicht verstehen und spricht von der „Macht des Kontextes“ (Berliner 2002, S. 18), in der es immer ein individuelles Moment (vgl. Nohl 1933/2007, S. 167) gibt. Durch die Vielfalt von Interaktionen wird es dadurch praktisch unmöglich, empirische Ergebnisse 1:1 auf den Unterrichtsalltag zu übertragen. Das ist inzwischen auch empirisch bewiesen (vgl. Dane und Schneider 1998). Berliner wirbt daher für Verständnis für die Zweigleisigkeit der Bildungsforschung, die er aus genau diesem Grund für die „schwierigste aller Wissenschaften“ hält (Berliner 2002, S. 18). Wenn, wie Herman Nohl es formulierte, „jede Pädagogik Individualpädagogik“ (Nohl 1933/2007, S. 167) ist, dann wird klar, dass mit der Kompetenz und dem Engagement der Lehrkraft letztlich alles steht und fällt (vgl. Zierer 2016a). Auch Slavin (2002) erkennt, dass die Erziehungswissenschaften – anders als z. B. die Medizin, Technologie oder Landwirtschaft – sich nicht der gleichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Herangehensweise gebeugt haben (vgl. Slavin 2002). Es liegt unter anderem in der Natur des „unkontrollierten und unvorbereiteten sozialen Kontextes“ (vgl. Kelly 2012, S. 5) – Kelly sieht hier genau das gleiche Problem wie Berliner.

Einerseits verdeutlicht das die Grenzen empirischer Bildungsforschung, andererseits zeigt sich gerade durch die Analyse der empirischen Erkenntnisse von einem Metastandpunkt aus, dass diese mit

den pädagogischen Alltagserkenntnissen von erfahrenen Lehrkräften oft in Einklang stehen (vgl. Zierer 2016a).

Empirische Forschung liefert präzise Ergebnisse für eine sehr eng gefasste Fragestellung (vgl. Puca 2009, S. 114), die hermeneutische oder geisteswissenschaftliche (vgl. Walach und Stillfried 2013, S. 72) Forschung hingegen stützt sich auf eine Vielzahl von Quellen und erfasst ein thematisch breiter gefasstes Feld gedanklich (vgl. Reble 1998; Rittelmeyer und Parmentier 2007).

Zugespitzt kann man es mit Donsons Gesetz formulieren: „Der Spezialist lernt immer mehr über immer weniger, bis er schließlich alles über nichts weiß, während der Generalist immer weniger über mehr lernt, bis er schließlich nichts über alles weiß“ (Donson zit. nach Kerzner 2008, S. 240).

Doch besteht tatsächlich diese Trennung der beiden „Lager“ (Jaszus et al. 2015, S. 24), der empirisch-naturwissenschaftlichen und der „hochaktuellen, durchdenkenden“ Methode (Gudjons und Traub 2016, S. 56), oder lassen sich nicht vielmehr „Schnittstellen“ finden und durch einen Kompromiss methodisch zielführend zusammenbringen (Jaszus et al. 2015, S. 24; vgl. auch Klein und Rietschel 2007)?

Klaus Zierer schlägt einen solchen Kompromiss vor:

Er betont den Wert der Empirie, plädiert aber gleichzeitig für eine Wertschätzung der hermeneutischen Forschung (vgl. Zierer 2011) und verweist auf das „Wechselwirkungsverhältnis und ein Zusammenspiel zwischen Theorie und Empirie“ (Zierer 2010, S. 344). Zur Interpretation von Daten werden bestimmte Grundlagen benötigt, das heißt die Betrachtungsweise spielt bei der Auswertung eine Rolle und muss reflektiert werden (vgl. Yates 1972, S. 97).

Anders als die *ahistorische* empirische Forschung stützt sich der hermeneutische Forschungsansatz auf eine Vielfalt klinischer, historischer, anekdotischer, literarischer und experimenteller Befunde, um seine Behauptungen zu stützen (vgl. Weiner 1994b; Jones 1985, S. 47ff). Er arbeitet also mit vielen verschiedenen Quellen und bezieht geschichtliche Entwicklungen mit ein (vgl. Danner 2006, S. 103f). Das hilft dabei aktuelle und historische Entwicklungen zu verstehen und zukünftige Wege zu deuten (vgl. Walach und Stillfried 2013, S. 90).

Der Inhalt und die Ziele bestimmen die Methode (vgl. Zierer 2010, S. 441) - dies führt uns zu der wissenschaftlichen Methode, die für die vorliegende Arbeit gewählt wird: die „Eklektik“ (Zierer 2009, S. 928ff).

Auch Harald Walach schlägt vor, beide Forschungsansätze, die sich zunächst „anscheinend verbindungslos und oft auch widersprüchlich“ (Walach und Stillfried 2013, S. 72) gegenüberstehen, zu verbinden: er nennt es das Prinzip der *Komplementarität*, ein Begriff, der ursprünglich aus der Quantenmechanik kommt. Immer wenn es Größen gibt,

die zwar gemeinsam zur Beschreibung einer Sache nötig, aber nicht gleichzeitig mit beliebiger Präzision feststellbar sind (vgl. Meyer-Abich 1965), dann, so der Rat der Physiker, solle man auf beide Quellen zurückgreifen, um so zu einem sinnvollen, produktiven, ebenso grenzüberschreitenden wie grenzenbewussten Diskurs (vgl. Terhart 2006, S. 79) zu gelangen. Joseph Schwab kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Für ihn ist Eklektik gar eine „Kunst“ (Schwab 1978, S. 322), die es vermag, ein allgegenwärtiges Problem der Pädagogik zu lösen. Er beobachtet, dass Lehrpersonen, die sich (nur) auf Erkenntnisse und bestätigte Theorien aus der Forschung stützen und danach handeln, in der Praxis feststellen, dass damit ihre Probleme „schlecht gelöst“ sind (Schwab 1978, S. 322). Es bedarf also mehr als nur eines rein empirischen Zugangs, um zu sinnvollen Schlüssen zu gelangen.

Für August Hermann Niemeyer galt daher schon vor mehr als 200 Jahren: Alles prüfen! Das Beste behalten! (vgl. Niemeyer 1810).

Klaus Zierer greift dieses Zitat von Niemeyer auf, den er als „Primus inter Pares“ (Zierer 2009, S. 929) der Eklektiker betrachtet, und macht sich für die Verwendung der eklektischen Methode stark – auch wenn dieses bisweilen als brisantes Wort im öffentlichen Sprachgebrauch gilt (vgl. Zierer 2009, S. 928; Strauss et al. 1989, S. 605f). Eigentlich müsse jeder Pädagoge ein Eklektiker sein, ob er nun zu den praktisch Handelnden oder den theoretisch Reflektierenden gehöre, denn beide müssten aus einem breiten Spektrum von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien (im Falle des Praktikers) bzw. aus einer Vielzahl theoretischer Ansätze, empirischer Studien sowie methodischer Zugänge auswählen (vgl. Hattie et al. 2015; Zierer 2009, S. 943). Steven Brown und Paul Stenner geben ihm dabei Recht und fordern eine Abkehr vom derzeitigen „Mainstream“ (Brown und Stenner 2009, Preface). Sie befürworten eine reflexive, kreative Herangehensweise, die dem Menschen als Ganzes gerecht wird. „Das letzte was wir brauchen, ist [...] dass wir uns immer mehr auf immer kleinere Teilbereiche spezialisieren und nur Fachzeitschriften lesen, in denen diejenigen publizieren, die ihr Leben diesem kleinen Bereich gewidmet haben. [...] Wenn die Psychologie aufwachen soll, muss sie einige ihrer methodologischen Waffen abgeben [...] und muss die Mauern der Spezialisten überqueren und frische Luft atmen“ (Brown und Stenner 2009, S. 211). Die Integration einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive in die Bildungsforschung könnte das notwendige Maß an Reflexivität einbringen (vgl. Merckens 2006, S. 26f). Auch Gudjons und Traub stellen fest, dass es „die Erziehungswissenschaft“ (Gudjons und Traub 2016, S. 47) nicht gibt, sondern verschiedene erziehungswissenschaftliche Konzepte, deren Forschungsmethoden heute nicht mehr als inkommensurabel gelten, sondern Überschneidungen und Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. König und Zedler 1995).

Als Ausgangspunkt der Eklektik gilt, dass es verschiedene Positionen gibt, zwischen denen man auswählen muss – und dass sich dieses Spannungsverhältnis nicht immer auflösen lässt (vgl. Zierer 2009, S. 940). Auch der deutsche Philosoph Friedrich Nietzsche (1844-1900) erkannte: „Es giebt [!] nur ein perspektivisches Sehen, nur ein perspektivisches »Erkennen«; und je mehr Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene [!] Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser »Begriff« dieser Sache, unsre »Objektivität« sein“ (zit. nach Höffe 2010, S. 16f). Der Vorteil einer eklektischen Herangehensweise ist, dass es möglich ist, die Struktur von Einzelercheinungen zu betrachten und als ganzheitliches Gefüge zu erfassen, zu beschreiben und zu zergliedern (vgl. Reble 1998). Inzwischen erkennen auch empirisch arbeitende Forscher die Notwendigkeit an, gerade in (schul)pädagogischen Kontexten auf „eklektische Perspektiven“ (Kelly 2012, S. 7) zurückzugreifen, um den Schwierigkeiten und Mängeln, die bei der Umsetzung von auf rein empirischen Ergebnissen beruhenden Unterrichtskonzepten zu begegnen.

Ähnlich wie die Hermeneutik gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen beim eklektischen Prüfprozess:

Bei der *Synthese* entsteht durch die Verbindung mehrerer Theorien eine neue Theorie, wie beim ARZZ-Modell von John Keller. Bei der *Reduktion* wird eine Theorie A in eine Theorie B eingebettet und eine neue Theorie entsteht. Beim Suchen eines gemeinsamen Nenners von Theorie A und Theorie B auf einer Meta-Ebene kann durch *Verallgemeinerung* eine neue Theorie C formuliert werden. Durch *Addition* können zwei Theorien zusammengefasst werden, so dass eine neue Theorie entsteht, wie beispielsweise Lehrbücher, die mehrere Theorien nebeneinander darstellen. Schließlich kann es noch den Fall der *Koexistenz* geben, wenn zwei Theorien miteinander konkurrieren, die sich nicht verknüpfen lassen (vgl. Zierer 2009, S. 938).

Die Eklektik ist die geeignete Methode, um dem sehr breit gefassten Feld der Motivationsforschung, das bis in die psychologischen Forschungsfelder der Lern- und Verhaltenstheorien sowie der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie hineinreicht (vgl. Schneider et al. 1973, S. 5f), gerecht zu werden. Die Arbeit dockt methodisch hier an aktuelle Tendenzen, beispielsweise der Persönlichkeitsforschung an, in der ebenfalls unterschiedliche Ansätze „durch integrative Sichtweisen ersetzt oder zumindest ergänzt“ (Mayr 2014, S. 190) werden (vgl. Krapp und Weidenmann 2001; Apel 2009; Mägdefrau 2010). Es kommt auch hier gerade darauf an, Struktur in ein unstrukturiertes Feld zu bringen, mit dem Ziel, durch die strukturelle Analyse der Motivationspsychologie nicht nur diese, sondern auch das darauf aufbauende „Wesen des erzieherischen Verhaltens“ (Nohl 1933/2007, S. 166), welches sich in

vielerlei pädagogischen Ratschlägen und Unterrichtskonzepten widerspiegelt, „genauer aufzuweisen“ (Nohl 1993/2007, S. 166) und zu verstehen. Es gibt Versuche, die Motivationstheorien zusammenzufassen, in ein einheitliches Modell zu integrieren und die Erkenntnisse in konkreten Unterrichtsmodellen in die Praxis zu übertragen, oft im Zuge eines *Instructional Design*, also einer vorbereiteten Lernumgebung. Beispiele für solche Konzepte liefern John Keller (vgl. Keller 2010), Glaser und Rosners *Individually Prescribed Instruction* (IPI) (vgl. Glaser und Rosner 1975) oder der *Audiotutorielle Ansatz* (vgl. Postlethwait et al. 1972). Immer wieder werden Teilbereiche von Motivation in Studien zusammengefasst (vgl. Margaret E. Uguroglu, Herbert J. Walberg 1979; Brophy 1987), jedoch geben die Autoren selbst zu, dass es in Zeiten der Explosion von Information und des rasanten Wandels oft schwer ist, einen klaren Überblick zu behalten (vgl. Liu et al. 2016). So stellt man gerade bei der Motivationsforschung eine Forschungslücke fest: die *Checkliste* von Fragen, die im Zuge dieser Arbeit aus dem breiten Feld von einem Metastandpunkt aus herausgearbeitet werden soll, stellt eine neue Herangehensweise an die Motivationsforschung dar, die sich in aktuelle Bestrebungen einreicht, zusätzlich zu den Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie auch den empirisch nicht fassbaren, humanistischen Aspekten menschlichen Verhaltens wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Bei der folgenden Arbeit werden die o. g. Arbeitstechniken der Eklektik zum Einsatz kommen, mit dem Ziel, die Motivationsforschung am Beispiel offener Arbeits- und Sozialformen von einer Metaperspektive aus strukturell präzise analysieren zu können. Um die große Menge an Daten und Informationen zu verarbeiten, ist immer auch eine „Auswahl [...] unumgänglich“ (Albrecht 1994, S. 663). Dabei wird auch das heuristische Prinzip des *Occam's Razor* (Occams Rasiermesser) (vgl. Clauberg 1658) eingesetzt werden: stehen mehrere Theorien zur Erklärung des selben Sachverhalts zur Verfügung, so wird an ausgewählten Stellen die einfachste Theorie bevorzugt (vgl. Maurer 1984). Occam's Razor reicht jedoch nicht aus, da die Theorie ein ‚zweischneidiges Schwert ist‘: Knappheit alleine macht nämlich noch kein zufriedenstellendes Argument aus, wie Herbert Simon feststellt (vgl. Simon 1979, S. 495). Die Kürzung kann somit stets nur nach argumentativer Auseinandersetzung mit der Bandbreite der möglichen Theorien und einer epistemischen Rechtfertigung (vgl. Tetens 2010) erfolgen. Der *Probabilismus*, also die „Ansicht, das menschliche Wissen bestehe nur aus schrittweise zu verbessernden Wahrscheinlichkeiten“ führt hier dazu, dass man bei vielen Theorien und Modellen „Brauchbares finden [kann]“ (Albrecht 1994, S. 663) – in Abgrenzung zu Eklektikern wie bspw. Johann Christoph Sturm (1635-1703). Wichtig ist, am Ende nicht den Anspruch, „das Beste“ (Zierer 2010, S. 444) zu behalten, aus den

Augen zu verlieren. Die Analyse basiert sowohl auf den aktuellsten empirischen sowie hermeneutischen Erkenntnissen, die nach dem Grundgedanken der Dialektik (vgl. Hegel und Holzinger 2013) ganz explizit beide gleichrangig berücksichtigt werden sollen, um im Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Allgemeingültigkeit (vgl. Bollnow 1966) die Erkenntnisse aus einer Vielzahl relevanter Forschungsfelder (vgl. Zierer 2012) zu prüfen, und am Ende das Beste zu behalten. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den empirischen Erkenntnissen der Hattie-Studie.

B) Soft Power und Motivation

1. Einleitung

„Denn man muss die menschliche Natur erst kennen, ehe man Menschen erziehen kann.“

- Ernst Christian Trapp (Trapp 1780, o. S.)

Der Begriff „Motivation“ sowie die Konzepte, die ihm zugrunde liegen, sind schwer zu fassen. Sowohl „Interesse“ (Schiefele und Prenzel 1981, S. 1) als auch Motivation werden in vielen Zusammenhängen verwendet, und oft stehen ganz unterschiedliche Konzepte hinter den verwendeten Begriffen (vgl. Rheinberg und Vollmeyer 2012). Ebenso zahlreich sind die Forschungsansätze und einzelnen Aspekte der Motivation, die dabei untersucht werden. Diese Teilaspekte wiederum sind teilweise miteinander vernetzt, haben manchmal aber auch gar nichts miteinander zu tun. In seltenen Fällen haben sie nicht einmal etwas mit ‚Motivation‘ zu tun (vgl. Ericsson et al. 2007).

Daher sind sich die Forscher heute weitgehend einig, dass sich Motivation als Sammelbegriff (vgl. Glöckel 2003, S. 290) wie ein Regenschirm (vgl. Kanfer et al. 2017) über ein dichtes Geflecht aus miteinander verwobenen Konzepten spannt, die sich mit einzelnen Teilaspekten der Motivation beschäftigen. Gleichzeitig gibt es eine Vielfalt an Begriffen und Konzepten die, obwohl sie etwas Anderes meinen, synonym verwendet werden (vgl. Rheinberg 2010b; Schiefele 1963, S. 63).

Das macht das Feld der Motivationsforschung sowohl für Psychologen als auch für Pädagogen unübersichtlich und erschwert den Zugang. Daher fordern Bildungsforscher immer wieder, man solle die „verschiedenen Richtungen“ (Schiefele 1963, S. 7) der Motivationsforschung sinnvoll bündeln. Von einer Systematisierung dieses ganz „zentralen, dynamischen Kern[s] menschlichen Verhaltens“ (Schiefele 1963, S. 7)

profitieren dann sowohl empirische Forscher, die sich leichter orientieren können, als auch Pädagogen, die wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen erhalten.

Birgit Spinath fasst es so zusammen: Im „Dschungel“ der motivationspsychologischen Konzepte ist „das Bemühen um eine Systematisierung unterschiedlicher theoretischer Ansätze der Motivationsforschung im Kontext von Lehren und Lernen dringend notwendig“ (Spinath 2008, S. 168).

Genau dieser Versuch der Systematisierung soll im folgenden Abschnitt unternommen werden. Zuerst werden die Kernaspekte von Motivation sowie die Bereiche der Persönlichkeit, auf die sie sich beziehen, anhand aktueller Forschungsansätze und Forschungsergebnisse herausgearbeitet. Dabei wird sich zeigen, dass die unterschiedlichen Konstrukte nicht nur ein sehr breites Spektrum der menschlichen Persönlichkeit abdecken (vgl. Meister 1977), sondern auch mit anderen Bereichen der Forschung, wie den Lerntheorien oder der Persönlichkeitspsychologie in enger Beziehung zueinander behandelt werden müssen, da die einzelnen Bereiche aufeinander verweisen und sich überlappen, wie auch die aktuelle empirische Forschung zeigt (vgl. Eccles und Wigfield 2002).

2. Definition von Soft Power und Motivation

2.1 Soft Power

„Man kann auch die Meinung vertreten, dass vielleicht noch keine Kulturepoche ein solch großes Maß an gewaltloser Lenkbarkeit der Massen gesehen hat, wie die unsere.“

- Hans Ernst (1997, S. 118)

Soft Power ist ein noch wenig diskutiertes Konzept, das wissenschaftlich nicht einheitlich definiert ist. Uli Jäger grenzt es von der Gewalt (also *Hard Power*) ab und beschreibt es als „gewaltfreie Strategien der Einmischung“ (Jäger 1997, S. 11). Der amerikanische Politikberater und Professor Joseph Nye weist darauf hin, dass viele Menschen „Macht“ nicht wirklich verstehen. Seiner Definition nach geht es im Kern darum, von anderen das Verhalten zu bekommen, was man selbst möchte (vgl. Nye 2004, S. 1ff). Dafür gibt es unterschiedliche Wege: man könnte direkte Gewalt anwenden (*Hard Power*) und Befehle geben. Diese werden befolgt, weil diejenigen, welche die Macht ausüben, stärker sind als die Empfänger. *Soft Power* jedoch bezeichnet er als das „zweite Gesicht von Macht“. Mit *Soft Power* bringt man

andere Menschen dazu, das zu wollen, was man selbst will, ohne dabei Gewalt anzuwenden, so Nye über Soft Power in seinem gleichnamigen Buch (vgl. Nye 2004, S. 5).

Obwohl Nye Soft Power als „die Zukunft der Macht“ sieht (Mausfeld 2018, S. 65) und sie ein immer wichtigeres Thema wird, findet man sie kaum in aktuellen Lehrwerken der Psychologie oder Pädagogik. Eine der seltenen Definitionen von Soft Power geben Fischer und Wiswede: „Es handelt sich hierbei um Einflusstategien, die üblicherweise als anstößig gelten und Formen der Manipulation darstellen. Solche Einflusstategien können deshalb besonders wirksam sein, weil die unmerkliche Steuerung des Verhaltens keine Reaktanz erzeugt“ (Fischer und Wiswede 2009, S. 615). Der Begriff ist hier negativ konnotiert und wird mit Manipulation verglichen. Entscheidend ist die Wirkung von Soft Power: Verhalten wird so gesteuert, dass es unmerklich geschieht und – anders als Hard Power – keinen Widerstand hervorruft. Unmerklich bedeutet, dass Soft Power unterhalb der natürlichen Wahrnehmungsschwelle des Menschen verläuft und auf einer tieferen Ebene wirkt (vgl. Cialdini und Wengenroth 2004; Mausfeld 2018). Diese Tatsache ist ein erster Hinweis auf die grundlegenden Mechanismen der menschlichen Psyche, die im Folgenden anhand des Eisbergmodells strukturiert und veranschaulicht werden. Prof. Cialdini, einer der bekanntesten Psychologen der USA, bezeichnet diese Formen der Einflussnahme als *weapons of influence* (Waffen der Einflussnahme). Er definiert sie als von der Sozialpsychologie untersuchte Instrumente, mit denen Menschen zu „automatischer, gedankenloser Willfährigkeit“ (*compliance*) gebracht werden (King 2017, o. S.; Cialdini und Wengenroth 2004, o. S.).

Die psychologische Forschung ist das Kernelement, welches solche Techniken erforscht und bereitstellt. Dass das nicht unkritisch zu betrachten ist, erkannte Robert Lynd schon vor 70 Jahren: „Die Sozialwissenschaften werden sehr geschickt eingesetzt, um die Menschen gegen ihren Willen zu kontrollieren. [...] Jeder Fortschritt in ihrer Erforschung neigt dazu, zu einem Werkzeug der Kontrolle der Massen gemacht zu werden, und damit zu einer weiteren Bedrohung der Demokratie“ (Lynd 1949, S. 22). Eine ganz ähnliche Beobachtung machte Vance Packard: „Einiges ist beunruhigend, besonders, wenn man es als Vorzeichen dessen betrachtet, was uns allen in stärkerem und wirksameren Maße noch bevorstehen mag. Bereitwillig haben die damit befaßten Wissenschaftler manches furchtbare Werkzeug dazu beige-steuert“ (Packard 1978, S. 9f) – so sein Blick auf die Möglichkeiten und Risiken, die sich aus der gesellschaftlichen Nutzung psychologisch fundierter Soft Power ergeben. Packard möchte in seinem Buch „ein fremdes und ziemlich üppig wucherndes neues Gebiet des [...] Lebens“ erkunden. „Es handelt von der Art und Weise, in der viele von uns –

weit mehr als wir erkennen – in ihrer alltäglichen Lebensführung beeinflusst und bearbeitet werden. Mit oft eindrucksvollem Erfolg werden in großem Maßstab Anstrengungen aufgewendet, um unsere gedankenlosen Gewohnheiten, unsere Kaufentschlüsse und unsere Denkvorgänge zu steuern, indem man sich aus der Psychologie und den Sozialwissenschaften aufgelesenen Einsichten bedient. Bezeichnenderweise gelten diese Anstrengungen einer Schicht unterhalb unserer Bewusstseinssebene, so dass die Antriebe, die uns bewegen, oft gewissermaßen „verborgen“ sind“ (Packard 1978, S. 9ff). Bis heute bestätigt die Forschung diese Wirkungsweise von Soft Power und verwirft die Idee des rationalen, informierten Menschen, der seine Entscheidungen bewusst trifft (vgl. Schwan 2009).

Doch welche psychologische Forschung widmet sich diesem Bereich? Einen direkten Hinweis in psychologischen Lehrwerken findet man nicht. Nimmt man jedoch die Definition von *Soft Power*, Menschen unterhalb ihrer Wahrnehmungsschwelle in ihren Gedanken, Gefühlen und ihrem Handeln zu beeinflussen, dann erkennt man, wie ähnlich sie der ganzheitlichen Definition von Motivation ist. *Andere Menschen zu motivieren heißt, sie dazu zu bringen, etwas tun zu wollen*. Diese umfassende Definition von Motivation soll auch die Definition sein, die für Soft Power verwendet wird. Soft Power und Motivation werden aber in dieser Arbeit nicht deckungsgleich verwendet: Soft Power ist das übergeordnete Konstrukt, und Motivation ist ein großer Teilbereich, der eine Vielzahl der Techniken erklärt und bereitstellt, derer sich Soft Power bedienen kann. Darüber hinaus gibt es noch andere Forschungsfelder, aus denen sich Soft Power speist. Sie ist auch nicht nur für Motivationsforscher oder den schulischen Kontext relevant. Thaler und Sunstein beispielsweise widmen sich zum einen der Erforschung von Soft Power (vgl. Thaler et al. 2009), zum anderen waren sie auch einflussreiche Berater des ehemaligen US Präsidenten Barack Obama. Das ist kein Einzelfall – PR-Beratung gehört inzwischen zum politischen Tagesgeschäft (vgl. Röttger und Zielmann 2012). Nyes Forschung zu Soft Power ist daher auch von sehr mächtigen Institutionen amerikanischer Politik verwendet worden wie dem US State Department (2005). Soft Power wird hier als „Cultural Diplomacy“ beschrieben. Es gibt zahlreiche historische Beispiele für die gezielte Anwendung von Soft Power in Kombination mit Hard Power (Krieg) (Bray 1969). Gerade das Militär war daher – vielleicht mehr als jede andere Institution – auf das engste mit der Entwicklung und Blüte der psychologischen Forschung verbunden (vgl. Driskell und Olmstead 1989, S. 43). So ist z. B. die Kundenliste des Compliance-Spezialisten Cialdini breit gefächert: Google, Microsoft, Bayer, Coca Cola, Merrill Lynch, das United States Department of Justice und die NATO gehören zu den Institutionen, die Bedarf an Soft Power haben (vgl. Cialdini 2009).

Das wirft einige Fragen auf. Wenn die psychologische Forschung und gerade die Motivationsforschung zur Entwicklung von Techniken geführt hat, wie sie von der Werbeindustrie oder dem Militär genutzt werden, um Menschen zu manipulieren, welchen Einfluss hat es dann, wenn genau die gleiche (Motivations-)Forschung in Schule und Unterricht verwendet wird, die Heranwachsenden zu einer wertgeleiteten, harmonischen Persönlichkeit (vgl. Schröder 1999) zu erziehen? Gelingt es, bei unseren Kindern den „Vorgang der Menschwerdung [...] des Menschen“ (Menze 1970, S. 782) anzubahnen? Oder sind Ausbildungssysteme durch dein Einsatz von Soft Power tatsächlich ein „raffiniertes Täuschungssystem“, welches die Heranwachsenden zu einer braven ‚Hammelherde‘ erziehen soll, die kaum selbstständig denken kann, dafür aber umso leichter zu lenken ist (vgl. Russell 1922), wie es der englische Philosoph Bertrand Russel schon 1922 kritisierte (siehe auch: Illich 1971)? Es steht fest, dass Bildung und Erziehung ein Bereich sind, der für die Anwendung von Soft Power gezielt ins Auge gefasst wird (vgl. Nye 1990, S. 154).

In meiner Arbeit habe ich mich daher dafür entschieden, den Schwerpunkt auf Motivationsforschung als Grundlage von *Soft Power* zu legen und mich dabei auf jene Theorien konzentriert, die gerade im schulischen Kontext besonders relevant sind.

Dafür wurden die besonders für den pädagogischen Kontext relevanten Aspekte von Motivationsforschung und andere psychologische Domänen ausgewählt, mit welchen sich Soft Power im schulischen Kontext erklären lässt. Es wurde ein Teil von Soft Power behandelt, der damit aber noch nicht abschließend ausgearbeitet. Rainer Mausfeld weist darauf hin, dass gerade in westlichen Demokratien durch die Arbeit zahlreicher PR-Firmen und das Wirken diverser Instanzen, Soft Power ein grundlegender Aspekt unserer Zeit ist, der uns viel stärker beeinflusst, als das vielen bewusst ist (vgl. Mausfeld 2018, S. 58ff). Es ist kein Zufall, dass sich Mausfeld in seinen Analysen oft auf die Thesen des Pädagogen John Dewey bezieht, der schon 1916 das Buch „Demokratie und Erziehung“ veröffentlichte (Dewey 2000, 1916/1997). Der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang zwischen der Anwendung von Soft Power-Strategien in Unterricht und Gesellschaft ist ein zentrales Thema unserer Zeit, zu dem weitere Forschungen notwendig sind.

2.2 Motivation

„Die Psychologie kann nicht alles mit einem einzigen Konstrukt, wie Assoziation, Trieb oder Gestalt, zu erklären versuchen. Es muss eine Vielfalt von Konstrukten verwendet werden.“

- Kurt Lewin (Lewin 1935, S. 7)