

Sigga Waleng & Morten Nissen

Der Sinn der Sache? – eine immanente Kritik des pragmatischen Umgangs mit Motivation

Zusammenfassung: Wenn Motivation als Steuerungsobjekt in der Theorie und Praxis gesetzt wird, begegnen sich subjektive und objektive Aspekte menschlicher Tätigkeit und aus diesem Grund ist die Motivationsforschung ein zentrales Feld, um Subjektivität zu verstehen. Allerdings wird Motivation in den Mainstream Motivationstheorien, wie der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci), sozial-kognitive Ansätze (wie Bandura), Anerkennungstheorie (wie z.B. Cooperrider) und Literatur zu motivierender Gesprächsführung (Miller & Rollnick), individualisiert und die Dichotomie zwischen Selbstbestimmung und sozialer/gesellschaftlicher Bedingtheit reproduziert und zeigen pragmatische Tendenzen, Motivation zu einer technischen Frage zu verkürzen. Um diese Probleme zu exemplifizieren und an ihnen zu arbeiten, erarbeiten wir eine kritisch-psychologische und semiotische Reartikulation einer Schulverweisstudie (Krivekov, 2013), die Motivation als zentrales Konzept setzt. Wir hoffen mit diesem Artikel, die Motivationsforschung dazu zu bringen, ›den Sinn der Sache‹ im Auge zu behalten.

Abstract: When Motivation is set as intervention object in theory and practice, subjective and objective aspects of human activity encounter one another and therefore, motivation research is a central field for understanding subjectivity. However, dominating motivation research, such as self-determination theory (Ryan & Deci), social-cognitive approaches (e.g. Bandura), recognition theory (Cooperider), and literature on motivational interviewing (Miller & Rollnick), individualizes motivation, reproduces the dichotomy between self-determination and social/societal conditioning and shows pragmatic tendencies reducing motivation to a technical question. In order to exemplify and work on these problems, we develop a Critical psychological and semiotic re-articulation of a school expulsion study (Krivekov, 2013) which applies motivation as central concept. Our hope is with this article to bring back meaning into motivation research.

1. Einleitung

Die Motivationsforschung bietet ein breites Feld an Theorien und damit verbundenen Praxen an. Manche Motivationstheorien werden direkt in unterschiedlichen Praxen ›angewendet‹ (z. B. in Schulen, Personalführung und in der Therapie). Aus den Praxen kristallisieren sich wiederum Forschungsgegenstände heraus. In der Motivationstheorie zeigt sich besonders deutlich, wie Subjektivität grundsätzlich (wie auch etymologisch) durch Unterwerfung (und Vergegenständlichung) konzipiert ist, auch wenn wir in der Kritischen Psychologie versuchen, sie gleichzeitig als Selbstbestimmung zu begreifen²³.

23 In der Kritischen Psychologie »subjektive Bestimmung« genannt und im Verhältnis zu »objektiver Bestimmtheit« diskutiert

Das liegt daran, dass Motivation ein Moment darstellt, in dem sich das Subjektive mit dem Objektiven verbindet, dadurch, dass das Subjektive in dem ›Wollen‹ als Steuerungsobjekt durch das ›Sollen‹ konstituiert wird. Motivation ist grundsätzlich eine Eigenverantwortung dafür, weiterhin an gegebenen (Macht-)Verhältnissen teilzunehmen – obwohl diese Machtverhältnisse meistens als selbstverständliche Voraussetzung kaschiert sind.

Osterkamp bestimmt den Motivationsbegriff der Mainstream-Psychologie als die Frage, wie man andere dazu bringen kann »zu wollen, was sie sollen« (Holzkamp-Osterkamp 1975a, 17) und bietet uns einen kritischen Ausgangspunkt, um Theorien zu entwickeln, die zur Überwindung dieses Widerspruches beitragen können. Die Weiterentwicklung der Motivationstheorie steht sozusagen einem ›psycho-sozialen‹ Paradoxon gegenüber, weil das, was als ›psychisch‹ gilt, grundsätzlich unabhängig von gesellschaftlicher Bedingtheit bestimmt wird (Stenner 2017). Motivationsforschung ist allerdings wegen dieser Widersprüchlichkeiten ein interessantes Feld, um an einer Überwindung der vermeintlichen Dichotomie zwischen gesellschaftlicher Bedingtheit und Selbstbestimmung zu arbeiten. Diese Arbeit impliziert aber, wie wir zeigen wollen, kritische Ansätze zur Methodologie psychologischer Motivationsforschung zu entwickeln.

In diesem Artikel werden wir auf Grundlage von Osterkamps Motivationsforschung und einer Studie zu Schulmotivation und Schulverweis Probleme des verkürzten Umgangs mit Motivation aufzeigen, die in vielen Mainstream-Motivationstheorien zu finden sind. Als zentrales Problem wird die fehlende Theoretisierung von Sinn, Sinnbildung und die damit verbundene Beziehung zwischen gesellschaftlichen Fragen, der Konstitution von Praxen und Motivation identifiziert, ebenso wie die daraus folgenden methodologischen Konsequenzen. Auf Basis von Osterkamps Motivationstheorie, dem Begriff von ›Teilnahme‹ und der Semiotik werden wir die Konzepte von Sinn und Sinnbildung als Weiterentwicklung der Motivationstheorie vorschlagen.

Unsere Absicht ist aber nicht, die Mainstream-Motivationstheorien und -techniken einfach zu verwerfen. Vielmehr wollen wir eine ›immanente Kritik‹ im hegelschen Sinne (Hegel 1988 [1807]) oder mit Osterkamp eine Reinterpretation (Holzkamp-Osterkamp 1975a) entwickeln. Da widersprüchliche Tendenzen in den Mainstream-Theorien sowie in Studien, die sich auf diese beziehen, identifizierbar sind, ergibt sich die Möglichkeit, emanzipatorische Tendenzen zu reartikulieren, die bereits latent in den Begrifflichkeiten und Praxen vorhanden sind (siehe Nissen 2019a, 2019b; und vor allem Bloch, 1967). Eine solche Reartikulation lässt sich in drei Momente aufteilen, die nicht als aufeinanderfolgende Schritte zu lesen sind, sondern eher als Momente einer dialektischen Bewegung des Denkens (Nissen 2019a). Erstens sollen die Motivationsbegriffe und Praxen durch die Theorie der Kritischen Psychologie neu gelesen werden. Zweitens werden durch diese Analyse Problematiken aufgezeigt, die von z. B. Osterkamp nicht behandelt wurden und eine Weiterentwicklung der Kritischen Psychologie erfordern. Drittens bilden sich damit jedoch gleichzeitig Argumente dafür, die Kritische Psychologie heute noch zu lesen und u. a. Osterkamps Arbeit zu Motivation in die heutigen Debatten einzuführen.

2. Beispiel einer Motivationsstudie: Schulverweis als Motivationsfaktor?

Obwohl Osterkamp die Geschichte der Motivationstheorien fast ausschließlich an Organisations- und Führungspraxen anknüpfte (Holzkamp-Osterkamp 1975a), ist die Schule auch immer ein bedeutsamer institutioneller Bereich gewesen, in dem sich auch ein Bedarf nach Motivationsbegriffen entwickelt hat (Danziger 1994, Danziger 1997). In der Schule wird das Verhalten der SchülerInnen grundsätzlich diszipliniert, d. h. durch eine systematische Überwachung und Regelung der Teilnahme der SchülerInnen, z. B. durch Exklusionen, gesteuert (Foucault 1997). Von den SchülerInnen wird erwartet, dass sie selbst die Verantwortung für das Lernen übernehmen und sich dementsprechend verhalten. Diese disziplinierende Steuerung impliziert deshalb grundsätzlich eine Selbststeuerung, die im letzten Jahrhundert als ›Motivation‹ auf den Begriff gebracht werden konnte.

Die Frage der Motivation ist sehr präsent in Fällen wie Schulverweisen, bei denen sich die Frage direkt stellt, ob der Schüler oder die Schülerin überhaupt weiterhin die (Regel-)Schule besuchen soll; ist er/sie überhaupt für die Schule motiviert? Kann er/sie motiviert werden? Würde ein Schulverweis Motivation hervorbringen? Schulverweise werden als Sanktion oft durch Motivationstheorien gerechtfertigt. Die Annahme lautet, dass das schlechte Verhalten der SchülerInnen ein Zeichen fehlender Motivation sei und die Sanktion sie für die Schule motivieren kann.

Wir wenden uns zunächst einer amerikanischen Schulverweisstudie von Krivekov (2013) zu und werden uns mit der Motivationstheorie dieser Studie befassen. Diese These der fehlenden Schulmotivation findet sich in Krivekovs Studie wieder, in der die Frage der (Schul-)Motivation durch die Begriffe der Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung behandelt wird.

Grob gesagt stellt Krivekov die Frage, wie SchülerInnen es *erleben*, von der Schule verwiesen zu werden und verfolgt das Ideal, die Perspektive der SchülerInnen in der politischen Debatte zu stärken (vgl. Lund 2017). Krivekov war selbst als Lehrerin in einem alternativen Schulprogramm tätig, an dem verwiesene SchülerInnen (freiwillig) während ihres Verbots, die Regelschule zu besuchen, teilnehmen konnten. Auf Grundlage der *Phänomenologie* führte sie mit ehemaligen Teilnehmenden dieses Programmes die empirische Arbeit der Studie durch, indem sie mit acht SchülerInnen non-direktive, explorative, narrative Interviews zu ihren ›Schulverweiserlebnissen‹ führt, um die ›Sinnbildung‹ und ›invariante Struktur‹ dieser Erlebnisse zu erforschen (Krivekov 2013, 69). Um das fehlende Vokabular der SchülerInnen zu kompensieren, bietet sie ihnen aber auch an, ästhetische Darstellungen wie Gedichte und Zeichnungen anzufertigen (Krivekov 2013, 73). Krivekov arbeitet auf Grundlage des Ideals des freien Erzählens der Befragten: »This open-ended format was used to allow participants to describe their lived expulsion experiences in language that was as free and unaffected by the researcher as possible, increasing the authenticity of responses« (Krivekov 2013, 76).

Inhaltlich beschäftigt sich Krivekov mit der Frage, wie die Schulmotivation der SchülerInnen zustande gekommen ist. Eine zentrale Annahme ist, dass »verweisbares Verhalten« (Englisch: ›expellable behavior‹), wie Krivekov es bezeichnet, dafür Ausdruck

ist, dass der Schüler/die Schülerin generell Gefahr laufen, schlechte Entscheidungen zu treffen. Das schlechte Entscheidungsvermögen liege an einer ›externalen Kontrollüberzeugung‹, die in einer Vorstellung besteht, extern bestimmt zu sein und als Konsequenz habe, dass die SchülerInnen nicht fähig sind, den Druck ihrer MitschülerInnen zu widerstehen. Krivekov argumentiert, dass die SchülerInnen durch den Schulverweis an internaler Kontrollüberzeugung gewonnen haben und deswegen jetzt lernen wollen. Mit dieser Argumentationslinie wird begründet, dass das Verhalten der SchülerInnen in erster Linie durch innere, individuelle Faktoren – darunter Motivation – zu erklären sei, wobei alle anderen Kräfte, die dazu beitragen, das Verhalten als »verweisbar« zu bestimmen, aus dem Blickfeld verschwinden. Für Krivekov ergibt sich allerdings die pragmatische Frage, wie die (Schul-)Motivation reguliert werden kann und wie der Bedarf nach Wissen über diesen Gegenstand entsteht. Die Dichotomie der gesellschaftlichen Bedingtheit und Selbstbestimmung wird also von Krivekov zugleich umgangen und festgehalten, indem Motivation als innerlich bestimmt wird und gleichzeitig als Interventionsgegenstand festgelegt wird. Die Machtverhältnisse zwischen den SchülerInnen werden als Erklärung und Vorwurf zugleich verwendet, deren ›Druck‹ die SchülerInnen nur durch eine internale Kontrollüberzeugung widerstehen könnten.

3. Motivationspsychologie: Skizzierung eines Feldes

Wie wir zunächst durch eine Skizzierung der Landschaft der Motivationstheorien zeigen wollen, ist Krivekov bei weitem nicht die einzige Forschende, die Motivation verkürzt behandelt. In Osterkamps Analyse der historischen Entwicklung der Motivationstheorien zeigte sie, wie im Laufe der Industrialisierung eine Vielzahl an Theorien darüber entwickelt wurden, wie man ArbeiterInnen dazu bringen könnte, das zu wollen, was sie sollen: arbeiten. Dies führte zu einer Vielfalt an Begriffen und Techniken, die die Arbeit durch zunehmende Anerkennung und Befriedigung ›menschlicher‹ Bedürfnisse ›humanisieren‹ sollten. Schließlich sollte den ArbeiterInnen ein Gefühl von Selbstbestimmung gegeben werden, allerdings ohne die grundlegenden Bedingungen der Arbeit in Frage zu stellen (Holzkamp-Osterkamp 1975a). Wir argumentieren, dass die Mainstream-Motivationstheorien von heute und Forschende wie Krivekov, die sich darauf beziehen, mit einer ähnlichen Kritik konfrontiert werden könnten. Diese Theorien unterschlagen das Bedürfnis nach Selbstbestimmung durch ihre Reduktion auf ›Autonomie‹ im liberalen Sinne als Auswahl und Beherrschung gegebener Aufgaben, oder sie entgehen pragmatisch den Machtverhältnissen in der Motivationsfrage durch die Vermeidung der Thematisierung von Bedürfnissen an sich, indem sie nur operationelle Ziel-Mittel-Mechanismen thematisieren. Zunächst skizzieren wir einige Aspekte der ›Motivationslandschaft‹, um in der weiteren Analyse von Krivekovs Studie auf die Begrifflichkeiten zugreifen zu können; obgleich sie sich explizit den Theorien von Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit widmet, lassen sich in ihrer Studie auch Aspekte anderer Motivationstheorien finden.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (ursprünglich 1985) ist eine der verbreitetsten Motivationstheorien, möglicherweise weil sie uns Befreiung von Fremd-

bestimmung verspricht. Mit dem Fokus auf ›intrinsische Motivation‹ zeigen Ryan und Deci, dass Motivation auf höchstem Niveau nicht ausschließlich durch externe Faktoren (wie z. B. Belohnung) entsteht; eine Aktivität kann *an sich* motivieren. Sie widmen sich zugleich der Thematisierung von Bedürfnissen: Intrinsische Motivation beruhe auf Erfüllung drei grundlegender Bedürfnisse des Menschen, nämlich Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Der Status der Sozialität bei Ryan und Deci folgt der für die quantitative Methodologie notwendigen ›Herausisolierung‹ von Einzelfaktoren, die eine Reduktion der Begrifflichkeiten als Konsequenz hat. Die Konzeption von Autonomie ist allerdings verkürzt und die Freiheit der Wahl zwischen vorgegebenen Alternativen reduziert (wie bei Waren im Supermarkt). Dadurch wird es unmöglich, Subjektivität auch als *Teilnahme* im Sinne von intersubjektiver Mit-Konstitution von Aktivitäten – oder um die Verbundenheit mit der Gesellschaft hervorzuheben besser *Tätigkeiten* (Holzkamp-Osterkamp 1975b, Leontjew 1982) – zu begreifen. Die emanzipatorischen Intentionen, die implizit in der Theorie vorhanden sind, z. B. als Kritik neoliberaler Führung durch Anreize (Greener 2018), werden nicht zu Ende gedacht²⁴.

In sozial-kognitivistischen Theorien (auf die sich Krivekov hauptsächlich bezieht), wie Banduras Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (1977, 1999), wird der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Bedingtheit und dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung pragmatisch umgangen, indem die ›Metaphysik‹ der Bedürfnisse ganz vermieden wird und das ›Gesellschaftliche‹ auf das ›Soziale‹ verkürzt wird. In dieser Theorie ergibt sich Motivation einfacherweise durch operationelle Kalkulationen; beispielsweise besagt die Theorie, dass ein Mensch eher für eine Aufgabe motiviert sein wird, wenn er daran glaubt, dass er die Aufgabe meistern wird – und er also die Kontrolle bei sich selbst lokalisiert. Bandura übernahm in seiner Theorie von Rotter den Begriff der ›Kontrollüberzeugung‹ (Locus of Control), der besagt, dass Motivation entsteht, wenn der Ort der Kontrolle innerlich erscheint (vgl. Rotter 1966).

Diese Gedanken sind vielfach ›empirisch belegt‹, aber kaum als eigentliche Theorien zu verstehen, sondern eher als Übernahme von bereits gegebenem ›Common Sense‹. Das heißt sie sind in der Praxis leicht umsetzbar, indem ›Motivation‹ vom Außenstandpunkt durch Inszenierung oder Manipulation hervorgebracht werden kann. Die rein pragmatische Zielrichtung dieser Theorien erlauben es ihnen, auf radikal reduzierte Menschenbilder zu bauen; keine tiefen Wahrheiten werden von ihnen erwartet, sondern nur operationalisierbare Tatsachen.

Dieses ontologisch reduktionistische ›Race to the Bottom‹ heißt allerdings nicht, dass die pragmatische Steuerung des Subjekts in der Praxis einfacher wird. Im Gegenteil entwickeln und verbreiten sich Technologien, durch die Eigenverantwortung durch

24 In späteren Schriften (z.B. Ryan & Deci, 2000) nähert sich die Theorie an die kognitiv-pragmatische Motivationstheorie von u. a. Bandura, indem extrinsische Motivation als ein ganzes Spektrum gedacht wird, worin sich die meisten Arten von praktisch gegebener Motivation befindet, und indem eher von mehr oder weniger autonomer ›Selbst-Regulierung‹ gesprochen wird, obwohl man noch an eine qualitative Unterscheidung zwischen beiden Motivationsformen denkt. Die theoretischen Grundzüge haben sich aber damit kaum verändert.

semiotische Pragmatik kultiviert wird, indem auf Sprachtechniken fokussiert wird und die Art der Gesprächsführung an sich als Ziel gesetzt wird (wie in z.B. motivierender Gesprächsführung). In solchen Praxen wird eine eigenverantwortliche Subjektivität sprachlich konstruiert und dadurch steuerbar gemacht. Diese Technologien führen in erster Linie zum differenzierten und detaillierten Sichtbarmachen von Erfolg durch Selbstüberwachung, bei der das Subjekt (z. B. anhand von Apps) sich selbst vermisst und auf verschiedenen Arten und Weisen quantifiziert (Lupton 2016). SchülerInnen können mit Hinweis auf diese Logik z. B. durch ›sichtbares Lernen‹ motiviert werden, indem die operationellen Schritte zum schulischen Erfolg sichtbar gemacht werden (Hattie 2008). Auf die gleiche Art und Weise ersetzt die Messung von Geschwindigkeit und Strecke durch Fitness-Apps fast den Sinn des Joggens; die Selbstüberwachung konstituiert mit diesen Entwicklungen selbst eine neue Dimension der Aktivität (Oxlund 2012). Diese Tendenz entfaltet sich weiter bis zur ›Gamification‹ (Burke 2012), wo eine Aktivität (z. B. Lesen oder Rechnen) in ein Spiel verwandelt wird und man als Spieler Features gewinnen kann, wenn man gewisse Aufgaben löst. Möglicherweise führt das nicht dazu, ein echtes Vergnügen der Aktivität hervorzubringen, aber pragmatisch reicht es anscheinend aus, um die SchülerInnen dazu zu bringen zu tun, was sie sollen²⁵.

Dieser Fokus auf Pragmatik kommt auch durch die Anerkennung zum Ausdruck, die in verschiedenen semiotischen Techniken umgesetzt und als selbständige Motivations-technik kultiviert wird. Hier ist die Annahme, dass verbale Anerkennung oder Würdigung *an sich* Motivation hervorbringen kann (Cooperrider & Srivastva 1987). Dies lässt sich auch mit einem humanistischen Verständnis des Menschen verstehen: Der Mensch sei im Grunde immer motiviert (für gerade das, was er soll), es gehe nur darum, diese Motivation zu identifizieren und sich entfalten zu lassen.

Die Idee der immer-präsenten ›richtigen‹ Motivation wird in ›Motivierender Gesprächsführung‹ praktisch umgesetzt (Miller & Rollnick 1991). Hier wird eine Arbeitsbeziehung zunächst aufgebaut, indem die Präferenzen des Klienten von dem Therapeuten unproblematisiert als Ziele der Zusammenarbeit übernommen werden. Motivation für ›Veränderung‹ wird dadurch entwickelt, dass KlientInnen ihre authentischen Gedanken und Wünsche aufzeichnen, und die Äußerungen der KlientInnen, die ›*pro change*‹ sind, systematisch in Rekapitulationen als selbst vorgeschlagen hervorgehoben werden: ›*People tend to believe what they hear themselves say*‹ (vgl. auch Carr & Smith 2014, Nissen 2019). Oft wird diese Praxis durch ein selbsterklärendes Ideal von Eigenverantwortung begründet, und Selbst-Steuerung oder Selbst-Motivierung zu zeigen erfolgt deswegen als verdeckte Voraussetzung, um sowohl in der therapeutischen als auch in der pädagogischen Praxis Anerkennung zu gewinnen.

Insgesamt *wirken* die in den Theorien vorgestellten Motivationstechniken auch durch eine Art Anerkennung des Lesenden als einer Person, die als ›freier Mensch‹ in der Tätigkeit als Führungskraft, Lehrkraft oder gar Produzent in ihrer Selbst-Steuerungspraxis die Theorie umsetzen kann. Motivation wird durch das Ideal der Eigenverantwortung

25 <https://maneno.dk>

ein Gegenstand, für den auch MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Konsumenten Eigenverantwortung übernehmen müssen; Motivation wird ein Selbst-Objekt, das sie zu regulieren haben (Nissen & Solgaard Sørensen 2017). Dieses Moment der realen Anerkennung, in dem der Lesende als freier Mensch angerufen wird, der die Theorien umsetzen kann, widerspricht allerdings den Theorien selbst und liegt sozusagen »außerhalb« der Theorie, weil sie sonst das Subjekt als sozial bedingt konzeptualisieren.

Es stellt sich die Frage, ob der Mensch überhaupt zu einer solchen Eigenverantwortung oder Selbst-Motivierung motiviert ist: Die Frage der *Meta-Motivation* drängt sich auf. Diese ist aber nicht im Rahmen der verbreiteten Motivationstheorien begreifbar, sondern wird auf verschiedene Arten und Weisen verkürzt. So reduzieren z. B. Murayama und seine Kollegen »Meta-Motivation« auf Kognition über die eigene Motivation (Scholer et. al. 2018). Krivekov behandelt auch nicht die Frage, ob ihre SchülerInnen motiviert werden wollen. So bleibt Subjektivität hier, wie in den selbstbestimmungstheoretischen und sozial-kognitiven Ansätzen, innerhalb der Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmtheit befangen.

4. Sinn: zwischen Befreiung und Unterstützung

Wie wir hier zeigen wollen, sticht der dichotome und pragmatische Umgang mit Motivation der *Mainstream*-Theorien in Krivekovs Studie hervor, und einige Probleme der psychologischen Motivationsforschung lassen sich in ihrer Studie wiederfinden. Besonders ergeben sich Probleme, wenn es darum geht, die sozialen Bedingungen von Motivation zu verstehen, weil dieser Aspekt das dominierende Ideal von Selbstbestimmung problematisiert. Ähnlich wie bei Ryan und Deci sind soziale Kontakte zu knüpfen und Lernen-Wollen zwei unverbundene Motive; in Krivekovs Interpretation schließen sie sich sogar gegenseitig aus:

»Before her expulsion she went to school to socialize. After her expulsion her priorities changed. I realized that going to school is to learn. If I don't learn, I have nothing,« she stated« (Krivekov 2013, 133–134).

Krivekov erklärt die Veränderung dadurch, dass die SchülerInnen durch den Schulverweis eine internale Kontrollüberzeugung und deswegen auch Schulmotivation entwickelt haben:

»Expulsion was a critical incident that moved students' decision making from an external to an internal locus of control« (Krivekov 2013, 169).

Diese Entwicklung wird positiv bewertet und das pädagogische Projekt des alternativen Schulprogramms lässt sich in gewisser Weise als »Befreiungsprojekt« beschreiben, bei dem »Störelimente« wie soziale Beziehungen weggeräumt werden müssen, um den SchülerInnen zu helfen, sich (für die Schule) »frei« entscheiden zu können. Krivekov stößt aber in ihrer empirischen Arbeit mit dem Ideal der Selbstbestimmung auf Probleme, weil diese aufzeigt, dass soziale Beziehungen manchmal zur Schulmotivation beitragen können:

»The shame and disappointment of others served as motivation to make changes to their [der SchülerInnen] behavior. In this case, participants' strong external locus of control may have actually contributed to better decision making in the future. At first, students' motivation was to please adults. However, over time, participants' motivation was based less on pleasing others and became more internally driven« (Krivekov 2013, 181)

Einerseits wird am Ideal der Selbststeuerung festgehalten, aber andererseits wird es gleichzeitig problematisiert dadurch, dass die *externale* Kontrollüberzeugung – nach Krivekovs Ansicht – positiv auf die Motivation und das Entscheidungsvermögen einwirkt. Diesen Widerspruch versucht Krivekov theoretisch zu lösen, indem sie nur bestimmte soziale Beziehungen als unterdrückend bezeichnet, nämlich die der MitschülerInnen untereinander; Beziehungen zu Lehrkräften (wie Krivekov selbst) werden als Unterstützung im Befreiungsprojekt der SchülerInnen verstanden. Obwohl der Begriff von sozialen Beziehungen oder Verbundenheit es nicht selbst ermöglicht, muss Krivekov diesen Unterschied dadurch konzipieren, dass Beziehungen zu Erwachsenen als sinnvoll gelten:

»meaningful relationships with adults can instill in children the sense that they are special for being who they are« (Krivekov 2013, 181)

»Seth said he developed meaningful relationships with adults who were friendly, helpful, and concerned about his wellbeing« (Krivekov 2013, 135)

Aus der Perspektive von erwachsenen PädagogInnen ist es leicht sich mit Krivekovs Ideal von sinnvollen Beziehungen zu identifizieren, das unmittelbar gegen die Sinnlosigkeit des Drucks der MitschülerInnen gerichtet ist. Diese normativ-abstrakte, selbstverständliche Sinnhaftigkeit von Beziehungen zwischen SchülerInnen und Erwachsenen scheint aber als abstraktes »Extra« in die Theorie eingeführt zu sein, und wir fragen uns, warum es vorher fehlen konnte und wie es mit Motivation in Verbindung gesetzt werden kann. Ach so, die SchülerInnen haben sich nur verweisbar verhalten, weil ihnen die Schule sinnlos vorkam? Unbeantwortet bleibt die zentrale Frage: was bedeutet denn ›sinnvoll? ›Sinn‹ lässt sich kaum als bloßes Mittel zu einem Zweck begreifen, sondern ist komplexer und enthält ein den Kontext überschreitendes Moment; Sinn deutet uns in Richtung von Verbindungen zu anderen Kontexten, Praxen und dem Leben als Ganzes.

Ein genaueres Verständnis von Sinn und sinnvollen Beziehungen zu bilden ist schwierig, wenn wir uns an den Mainstream-Motivationstheorien orientieren; die Frage des ›Sinnes‹ wird nicht als zentral gesehen. Für Ryan & Deci kann nur das sinnvoll sein, was für das Individuum ein Bedürfnis erfüllt; Sinn wird hier also durch ein individuelles Erleben von Bedürfniserfüllung bestimmt. Aus diesem Grund sind menschliche soziale Beziehungen als dadurch bedingt gedacht, dass wir uns gegenseitig für unsere jeweilige Bedürfniserfüllung *nutzen* können²⁶. Bei den sozial-kognitiven Ansätzen wie denen von

26 Sie überlegten eine Zeit lang ein viertes Bedürfnis nach »Beneficence« einzuführen, dies wurde allerdings wieder verworfen. Vgl. Martela & Ryan (2016).

Bandura und Cooperrider verschwindet die Frage des ›Sinnes‹ ganz – im Sinne des Pragmatismus (Bandura 1977, 1999 und Cooperrider & Srivastva 1987). Wo sie überhaupt auftritt, wird Sinn unhinterfragbar verabsolutiert als die gegebenen Werte und Sinnbildungen von KlientInnen und SchülerInnen oder als Aufgaben der PsychologInnen, Lehrkräfte usw.; als Individuen wird ihnen die absolute Bestimmung des ›Sinnes‹ überlassen, oder der Sinn ist unmittelbar, selbstverständlich institutionell (z.B. durch die Schule) vorgegeben. Die inhaltlichen Richtungen der angestrebten Ziele und Veränderungen scheinen unwichtig dafür, welche Techniken zu deren Erfüllung beitragen.

5. Der Sinn der Schule: zwischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten

Für Osterkamp steht fest, dass die Motivationstheorien ›Sinn‹ entweder individualistisch verabsolutieren oder gar nicht konzeptualisieren. Laut ihr sind die Theorien eine Spiegelung der bürgerlichen Gesellschaft, in der die Produktion von Subjektivität und intersubjektivität getrennt ist (Holzkamp-Osterkamp 1975a). Diese Spaltung ist sowohl zwischen als auch innerhalb von Theorien vorhanden: In Ryan und Decis Theorie werden z. B. beide Aspekte berücksichtigt, aber deren Zusammenwirken nicht definiert. Sie lassen aus dem Blick, dass ihre Thesen nur unter gewissen gesellschaftlichen Bedingungen gültig sind und vernachlässigen dadurch die Möglichkeit grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen. Die Begrifflichkeit des ›Sinnes‹ als Erweiterung der Motivationstheorien ermöglicht es, eben dieses Verhältnis zu berücksichtigen. Anhand von Osterkamps Motivationstheorie werden wir zunächst eine Reartikulation von ›Sinn‹ entwickeln und danach aufzeigen, wo sie an Grenzen stößt (Holzkamp-Osterkamp 1975b).

Obwohl Osterkamp nicht selbst den Begriff ›Sinn‹ nutzt, sondern von »kooperativen Beziehungen« (1975b, 7) und »produktiven Bedürfnissen« (1975b, 15) schreibt, lässt sich ein Verständnis von ›Sinn‹ aus ihrer Analyse von Motivation herleiten: ›Sinn‹ hat das, was zu der Lebenssicherung des Individuums durch Bedürfniserfüllung beiträgt. Osterkamp fasst so gesehen die Dimension des ›Sinnes‹ zu ihrer Motivationskonzept im Gegensatz zu der jetzt dominierenden Motivationsforschung. Motivation ist eine Art *emotionale* Handlungsbereitschaft und steht in Opposition zu Zwang, bei dem bestimmte Handlungen aufgrund (gesellschaftlich entstandener) sinnlich-vitaler Notzustände erforderlich sind und Angst statt Motivation die Handlungsbereitschaft ausmacht (vgl. 1975b). In der ideellen [(ur)kommunistischen²⁷] Gesellschaft wird es laut Osterkamp dem Menschen ermöglicht, motiviert an gesellschaftlichen Zielen zu arbeiten, weil er dadurch die eigene Lebenssicherung erhöhen kann; die Arbeit ist sozusagen sinnvoll. ›Sinn‹ basiert so gesehen auf der Antizipation des Zusammenhangs zwischen zukünftiger Zielerfüllung, kooperativen Erfolgen und eigener Lebenssicherung und -entfaltung. ›Sinn‹ ist also ein möglicher Aspekt einer Tätigkeit, der das Verhältnis zu den gesellschaftlichen Notwendigkeiten beschreibt und auf der Antizipation eines

27 ›Urkommunismus‹ erscheint mit Hinweis auf Engels in Osterkamps Motivationsforschung (1975a und b). Er bezeichnet die Vorstellung einer historischen Epoche vor der Entstehung der Klassengesellschaften.

zukünftigen Zustands basiert. Der Mensch ist folglich durch seine Vergesellschaftung auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung *angewiesen*; nur *durch* diese kann er eine vorsorgende Bedürfniserfüllung erlangen und seine produktiven Bedürfnisse nach Erweiterung der Handlungsfähigkeit ›erfüllen‹.

Allerdings wird unterschieden, was für das Individuum *sinnvoll* und was für die Gesellschaft *bedeutsam* ist: die gesellschaftlichen Ziele, deren Erfüllung zu erhöhter gesellschaftlicher Realitätskontrolle führen, führen in der Klassengesellschaft nicht zwangsläufig zu individueller Handlungsfähigkeit. Osterkamp folgt in dieser Hinsicht Leontjew, dessen Tätigkeitstheorie der Kritischen Psychologie in vielen Hinsichten zugrunde liegt. Leontjew unterscheidet, Vygotsky (und Frege) folgend, zwischen subjektivem *Sinn* und objektiver *Bedeutung*. Es wird dadurch möglich festzustellen, dass die beiden Momente auch im Widerspruch zueinanderstehen können, was die Entstehung von Motivation und ›Sinn‹ erschwert. In Osterkamps Weiterentwicklung der Theorie heißt dies aber weder, wie bei Leontjew, dass ›Sinn‹ und Bedeutung in bürgerlichen Gesellschaften absolut getrennt sind, noch dass die bürgerliche Gesellschaftsform eine vorübergehende Ausnahme ist, die man im Allgemeinen ignorieren kann. Im Gegenteil ist »die Übereinstimmung/Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen und individuellen Zielen« (Holzkamp-Osterkamp 1977) eine zentrale, allgemeine Problematik der Kritischen Psychologie. ›Sinn‹ entsteht also weder direkt aus vorgegebenen, sinnlich-vitalen Bedürfnissen, noch direkt aus den gesellschaftlichen Anforderungen, sondern in einer Dialektik zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten oder Zielen und individueller, vorsorgender Bedürfniserfüllung. Die Vereinigung der beiden Momente stellt sich immer wieder als Aufgabe des Individuums und derjenigen, die sich um das Individuum sorgen²⁸.

Mit Osterkamp lässt sich feststellen, dass die Schule wahrscheinlich objektiv für die zukünftige, gesellschaftliche Lebenssicherung *bedeutungsvoll* ist. Lernen hat, anders formuliert, einen *potenziellen* ›Sinn‹ für das Individuum; durch das Lernen kann man Fähigkeiten entwickeln, die zu Überwindung der eigenen »Austauschbarkeit« in der Produktion beitragen können und dadurch die Willkür des Lebens reduzieren. Bloß lässt sich der ›Sinn‹ der Schule für die SchülerInnen nicht so eindeutig bestimmen. Die SchülerInnen in Krivekovs Studie scheinen (zumindest vor dem Schulverweis) mehr Handlungsmöglichkeiten durch Freundschaften mit MitschülerInnen zu antizipieren:

»Since participants attempted to conform to their peers' social norms to be ›cool, they did not conform to scholastic social norms due to the incompatibility of these value systems.« (Krivekov 2013, 169)

Krivekov kommt aber nicht dazu, zu erforschen, was der Priorität von Spaß über Schularbeit zugrunde liegt, und die Aufgabe der Vereinigung von Freundschaften und Schularbeit wird nicht dargestellt. Die Normen werden objektiv als »inkompatibel«

28 Die funktionalistische Gesellschaftstheorie in Leontiew's Begriffen von Bedeutung und ›Sinn‹ veranlasste die Kritischen Psychologen dazu, diese Begriffen ganz umzudenken. Vgl. dazu Nissen, 2012, Kap. 5

bestimmt, als wären sie eine unveränderbare Bedingung. Dass man *zusammen* lernen kann, ist also nicht vorstellbar. Wie in der Selbstbestimmungstheorie wird hier eine Spaltung der Produktion (Selbstbestimmungstheorie: Kompetenz) und sozialen Interaktionen (Selbstbestimmungstheorie: soziale Eingebundenheit), die in der bürgerlichen Gesellschaft real gegeben ist (Holzkamp-Osterkamp 1975a, 54), theoretisch reproduziert und gefestigt. Die Möglichkeit, »kooperative Beziehungen« und deswegen auch Motivation zu etablieren, wird also zusätzlich durch die Theorie erschwert und Osterkamps Problematisierung dieser Spaltung, genau aufgrund von der erschwerten Grundlage für Motivation, ignoriert (Holzkamp-Osterkamp 1975b, Kap. 4.3). Was deutlich wird, ist, dass die SchülerInnen sich zu den gegebenen Bedingungen *verhalten* und deswegen auch zu dem Schluss kommen können, dass das, was hier als »Lernen« gilt, für sie nicht sinnvoll ist.

Was weder Krivekov noch Osterkamp aber thematisieren, ist, dass das »schlechte« Verhalten der Schülerinnen nicht nur eine Problematisierung des »Sinnes« des Lernens, sondern auch potenziell eine Verhandlung der gesellschaftlichen Bedeutung der Schule darstellt (s.u.). Osterkamp verhält sich zwar offen dazu, dass es einer Minderheit der SchülerInnen gelingen könnte, mit ihrem sozialen Erbe zu brechen und »Karriere zu machen«. Allerdings wird dieser individuelle Aufstieg als Ausnahme betrachtet, der nicht die objektive Situation der Gesellschaft in Frage stellt. Die allgemeingültigen Ziele von Produktion, Reproduktion und Revolution strukturierten die gesellschaftlichen Bedingungen als »Notwendigkeiten« (Holzkamp 1979). Für Osterkamp war es durch die gesellschaftlichen Bedingungen objektiv gegeben, was »notwendig« war. Diese Abstraktion und Gegebenheit der gesellschaftlichen Notwendigkeiten, die zu erhöhter Realitätskontrolle führen sollten, erschwerten es, einen Blick dafür zu entwickeln, wie umkämpft sie sind und wie sie immer wieder neu verhandelt werden. Der Begriff der Notwendigkeit droht, die ganze Problematik des »Sinnes« funktionalistisch zu reduzieren, wie es bereits in der Tätigkeitstheorie der Fall ist (Nissen 2011, 378).

Aus diesem Grund wird der Begriff der Notwendigkeit unter anderem von Holzkamp widerlegt. Er führt als Ersatz eine individuelle Subjektperspektive ein, um die Perspektive erster Person ernsthaft anzuerkennen (Holzkamp 1979, 1983). Dieser phänomenologische Ansatz führt aber genau dazu, dass die Kritische Psychologie das oben erwähnte Verabsolutieren von individueller Autonomie durch Verselbständigung von Aussagen über Subjektivität nicht kritisch begreifen kann (Nissen 2012, Haug 1983). Von Osterkamp werden also die gesellschaftlichen Bedeutungen als abstrakt und vorgegeben gesehen, und von Holzkamp werden die individuellen Sinngebungen verabsolutiert.

Krivekov wechselt in gewisser Weise zwischen den beiden Perspektiven: Auf der einen Seite ist die positive Bedeutung von Schule und Schularbeit vorgegeben und auf der anderen wird die Perspektive erster Person der SchülerInnen als absolut wahr verstanden. Deswegen entstehen Probleme, wenn sich diese Elemente widersprechen und eine Vereinigung in eine konsistente, theoretische Erklärung wird unmöglich. Eben diese Probleme müssen wir durchschauen und überwinden.

6. ›Sinn‹ als gesellschaftlich verhandelt: von Sinn zu Sinnbildung

Das dialektische Verhältnis zwischen Bedeutung und ›Sinn‹ wurde besonders deutlich von Willis durch eine Studie zu englischen Arbeiterkindern der 70er Jahre aufgezeigt (Willis 1977). Für diese Kinder war ›Spaß haben‹ tatsächlich sinnvoller als Schularbeit, weil sie dadurch Widerstand kultivieren konnten, den sie später als Arbeitende in Fabriken umsetzen konnten. Willis sieht die Handlungen der Arbeiterkinder nicht als störend oder gestört, sondern eher als potenziell revolutionär, obwohl sie nur ›halbherzig‹ verfolgt wurden. Willis zeigt, dass das, was für den Einzelnen sinnvoll ist, sich also innerhalb gesellschaftlicher Widersprüche bildet und immer beweglich, problematisch und ambivalent ist. Ebendiese Verhältnisse werden wir zunächst erläutern, um für eine Erweiterung der Motivationstheorie durch semiotische Praxen argumentieren zu können.

Der Widerspruch zwischen ›Sozialität‹ und Lernen wird so immer sowohl reproduziert als auch verhandelt; was für eine Gesellschaft oder deren Veränderung bedeutungsvoll und dadurch auch für das Individuum sinnvoll ist, ist nicht vorgegeben und neutral festzusetzen, sondern wird immer wieder produziert und reproduziert. Gleichzeitig ist die Erkenntnis von solchem ›Sinn‹ selbst eine kollektive Tätigkeit, die über kulturell entwickelte Mittel – einschließlich Forschung – vermittelt wird, an der das Individuum teilnimmt (Holzkamp-Osterkamp 1975b). Folglich sind Gespräche darüber, ob und wie eine bestimmte Handlung für ein Individuum sinnvoll ist, immer eine Verhandlung und können nie weder als einfache Daten über eine absolute Subjektivität noch als direkte Folge von kollektiv oder institutionell festgelegten Bedeutungsstrukturen verstanden werden.

Obwohl dies selten im Fokus steht, wird ›Sinn‹, wie angedeutet, sowohl in den Mainstream-Theorien und -Techniken, als auch bei Krivekov, immer wieder angesprochen, ausgesprochen, bezeichnet: Er verschiebt sich in vielfältiger Weise in semiotische Praxen (wie z.B. motivierende Gesprächsführung oder narrative Therapie) hinein und wird gerade dadurch manipuliert. Das Aussprechen selbst, das Semiotische an sich, wird hier von den realen, sinnbildenden Zusammenhängen verselbständigt und isoliert. Aus dieser Verselbständigung ergibt sich jedoch ein potenziell fruchtbarer Widerspruch. Je nach konkreten Bedingungen gibt es in jedem Gespräch – vielleicht eben aufgrund des alleinigen Fokus auf Sprache/Semiotik – Möglichkeiten, die sinnbildenden Realverhältnisse, die implizit mitgemeint sind, zu problematisieren. Dadurch lässt sich potenziell die pragmatische Herausisolierung der Semiotik eines Gespräches aufheben und das Aussprechen kann potenziell auf die Realverhältnisse, von denen sie isoliert worden sind, durch z.B. neue Verständigungen oder Mobilisierungen zurückwirken.

Aus diesem Widerspruch ergibt sich die Möglichkeit einer immanenten Kritik von Krivekovs Methodologie. Auch ihre Interviews sind Gespräche, in denen ›Sinn‹ verhandelt und manipuliert wird; sie handeln nicht einfach von ›Sinn‹, sondern von *Sinnbildung*. Krivekov überlässt es angeblich den SchülerInnen zu bestimmen, was als sinnvoll gilt und strebt an, dass die SchülerInnen äußern, was diese *selbst* für sinnvoll halten, statt

Krivekov nach dem Mund zu reden: »If participants asked what they should talk about, they were instructed to explain whatever they thought was important to know to understand the expulsion experience and what was most meaningful to them« (Krivekov 2013, 76) Krivekovs Bestrebung, die *eigene* Sinnbildung der SchülerInnen zu verstehen, veranlasst sie dazu, eine Beeinflussung der Antworten durch normative Äußerungen ihrerseits zu vermeiden. Äußerungen, die den Sinn/die Sinnlosigkeit einer Tätigkeit bezeichnen sollen, werden in erster Linie *von den SchülerInnen selbst* bestimmt und als ›reine‹ Zeichen ihrer Subjektivität gedeutet. ›Sinn‹ erscheint deswegen persönlich, vorgegeben und von der Gesellschaft getrennt. Wie in motivierender Gesprächsführung wird gerade durch dieses semiotische Verabsolutieren der Autonomie Motivation beeinflussbar wird (s. o.). Auch bei Krivekov führt die einfache Inszenierung von solchen subjektiven Aussagen dazu, dass die SchülerInnen genau das wollen, was sie sollen: lernen.

Das erklärte »Lernen-Wollen« muss aber in die Interviewsituation situiert werden, um die verkürzende Verabsolutierung von ›Sinn‹ zu vermeiden: Obwohl Krivekov in der Interviewsituation selbst versucht, die eigene Normativität für sich zu behalten, ist es unplausibel, dass die SchülerInnen diese nicht schon durch ihre früheren Lehrer-Schüler-Beziehungen kennen. Das spricht für die These, dass die SchülerInnen mit ihren Erzählungen, Zeichnungen und Gedichten (auch) versuchen, sich in einem positiven Licht darzustellen. Die Bestrebung der SchülerInnen, durch die Selbstdarstellungen als motiviert verstanden/gelesen zu werden, wird von Krivekov selbst beschrieben:

Students felt that adults assumed that, because they had been expelled from school, they had no motivation and would be unsuccessful as adults. Therefore, it was very important for students to communicate the high expectations they had for themselves for the future. (Krivekov 2013, 178)

Wenn diese These auch für die Interviewsituation gilt (alles andere wäre inkonsistent), lässt sich die Verbindung zwischen dem, was passiert ist, und dem, was sie in dem Interview sagen, nicht mehr so eindeutig bestimmen. Die Aussagen der Befragten sind weder pure Datenquellen eines Erlebnisses oder einer authentischen Motivation, noch sind sie einfache Objekte einer pädagogischen Intervention, die zugleich manipulativ und emanzipatorisch ist. Vielmehr müssen wir sie als mehr oder weniger bewusste und erfolgreiche Teilnahme an einem Kampf um Anerkennung betrachten, um wirkliche Veränderungen von ihren Bedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten anzustreben.

Sowohl ›gesellschaftliche Notwendigkeiten‹ als auch individuelle Aussagen müssen dynamisch als Tätigkeiten in der gesellschaftlichen Praxis gedacht werden (siehe dazu Nissen 2012). Osterkamp (1975b, Kapitel 5.5) weist darauf hin, dass Teilnahme immer auch Kritik beinhaltet und nie auf reine Konformität reduziert werden kann. Dies gilt aber auch für die Konstitution von gesellschaftlichen Zielen und Notwendigkeiten sowie Tätigkeiten und deren gemeinschaftliche und individuelle Subjekte: Die Verhandlungen von ›Sinn‹ sind Momente dieser stetigen Bildungsprozesse. Die Ziele, die für erhöhte gesellschaftliche Realitätskontrolle notwendig sind, also die Grundlage des ›Sinnes‹ ausmachen, sind *real* aber nicht damit vorgegeben und unveränderbar.

Dies impliziert aber auch, dass man durch ein bloßes Nachfragen nie an diesen ›Sinn‹ kommen kann, sondern nur gemeinsam durch Prozesse einen solchen produzieren/entwickeln/her-/darstellen kann. Erst dann lassen sich die Tätigkeiten verstehen, durch die Subjektivität hergestellt, vergegenständlicht, konkretisiert und sanktioniert wird. Wenn die Symbole und Zeichen der Subjektivität als absolut wahr verstanden werden, führt dies zu einer Dekontextualisierung, indem die Methode des Nachfragens nur rein technisch gedacht wird und die Methode deswegen entweder zu illusorischer Authentizität oder zynischer Manipulation wird. Subjektiver ›Sinn‹ und objektive Bedeutung werden dann entweder getrennt oder harmonisiert. Wenn wir dagegen semiotische Praxen als konstitutive Bestandteile von dynamischen Tätigkeiten ansehen, wird es möglich, die inneren Beziehungen, d. h. die gegenseitige Mitbestimmung zwischen Bedingungen, Bedeutungen, ›Sinn‹ und Motiven, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Bedingtheit begrifflich herzustellen.

Wenn wir ›Sinn‹ verstehen wollen, brauchen wir also eine Verschiebung des Fokus von sowohl Psycho-Essentialismus als auch Struktur determinismus zu einem Fokus auf Formen der Kultivierung von Subjektivität – allerdings ohne dabei die Verbindung zur Materialität des ›Sinnes‹ zu verlieren. Damit stellt sich die Frage, wie ›Sinn‹ lokal verhandelt wird: *Wie wird ›Sinn‹ materiell und ideologisch als Moment der Konstitution von Tätigkeiten und der dadurch mitkonstituierten Gemeinschaften und Teilnehmenden (re)produziert?*

7. Teilnahme als Anerkennungskampf: Krivekovs Studie reartikuliert

Wenn wir Krivekovs Studie in diesem Licht betrachten, können wir neue Aspekte ihrer Studie aufzeigen und vor allem das »Kompensieren« des fehlenden Vokabulars durch ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten neu definieren. Um lokale Verhandlungen des ›Sinnes‹ durch eine Überwindung der Dichotomie der Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Bedingtheit verstehen zu können, wenden wir uns jetzt dem Begriff der Teilnahme zu. *Teilnahme* ist weder Ausdruck von Omnipotenz, in der das Individuum selbstbestimmt handelt, noch ist das Individuum allein von gesellschaftlichen Beziehungen bestimmt. *Teilnahme* ist vielmehr ein *teil*-nehmen in etwas das Individuum Einschließendes *und* Überschreitendes.

Mit Osterkamp können wir auf die objektiven Bedingungen hinweisen, die die Grenze zwischen dem Verweisbaren und dem Akzeptablen bestimmen und dadurch den grundlegenden Rahmen der Teilnahme und das grundlegende Machtverhältnis bestimmen, innerhalb dessen Motivation zustande kommen kann.

Es scheint uns plausibel, dass die SchülerInnen, die sich freiwillig für die Studie gemeldet haben, diejenigen sind, die sich jetzt innerhalb des ›Akzeptablen‹ bewegen und die eine gute Zusammenarbeit mit Krivekov erwarten. Sie haben ihre Situation ideologisch sowohl psychologisierend als auch anpassungsorientiert umgedeutet und bewerten deswegen ihr ›neues‹ Verhältnis zu der Schule positiv. Dies impliziert, dass ihre Motivationsherstellung als manipulativ und vielleicht sogar als Aspekt eines ideologisch unterdrückenden Selbstverhältnisses – der ›Selbstfeindschaft‹ – verstanden werden muss.

Betrachten wir aber die empirische Arbeit von Krivekovs Studie ein bisschen näher, eröffnet sich ein ›rationaler Kern‹ in Krivekovs Motivationspsychologie, mit dem die SchülerInnen als zentrale Teilnehmende in der Bildung von Krivekovs pädagogischer Praxis gelesen werden können. Als Teilnehmende des alternativen Schulprogramms tragen ihre Aussagen in der empirischen Arbeit durch die Veröffentlichung der Forschung in gewisser Weise zum Erwerb von Anerkennung und Ressourcen bei. Durch ihre Teilnahme bilden die SchülerInnen nicht nur Krivekovs Praxis mit, sondern sie nehmen auch an dem allgemeinen Kampf des Verständnisses von Schulexklusion und Schulverweis teil.

Die Gespräche, in denen Krivekov und die SchülerInnen gemeinsam Erzählungen über die Schule bilden, sind Werkzeuge der SchülerInnen selbst in ihrem Kampf um Anerkennung (Nissen 2012). Diese semiotische Praxis ist also nicht eine konsequenzlose Widerspiegelung ›wirklicher‹ Schulaktivität oder innerer, subjektiver Realitäten, sondern Teil der Anerkennungskämpfe der Schule. Die empirische Arbeit konstituiert den Horizont mit, innerhalb dessen SchülerInnen die eigene Teilnahme an der Schule als sinnvoll verstehen können. Handlungsfähigkeit ist immer ein unabgeschlossener Prozess und eine solche kämpfende Teilnahme zugleich genährt von der Unendlichkeit einer solchen ›utopischen‹ Perspektive wie auch begrenzt von ihrer spezifischen Form (dazu insbesondere Bloch 1967).

Auch die Entwicklung einer ›internen Kontrollüberzeugung‹ der SchülerInnen kann als Übernahme von Eigenverantwortung verstanden werden, die rituell ihre Anrufung und ihr Selbstbild als ›gute‹ SchülerInnen und gleichzeitig als Teilnehmende an Krivekovs Studie bestätigt und die Überzeugungskraft der Studie mitbedingt. Durch Teilnahme an der Studie gewinnen die SchülerInnen also durch Erfüllung der Norm der Eigenverantwortung und der damit folgenden Anerkennung eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. Diese Handlungsfähigkeit ist teils real bedeutsam und teils durch die ideologischen Rahmenbedingungen begrenzt; sie basiert in diesem Fall auf der Anpassung der SchülerInnen an die Ideale der Schule.

Durch diese Betrachtungen können wir auch einem Verständnis der ästhetischen Darstellungen in Krivekovs Studie näherkommen. Krivekov begründet die Verwendung dieser poetischen Methodik in dem Bedarf der SchülerInnen nach alternativen Ausdrucksmöglichkeiten. Sie versteht die Ästhetik – in Verlängerung einer langen kulturpädagogischen Tradition (Funk, Groß et al. 2014) – als ›expressiv‹, indem sie das pure Subjektive zum Ausdruck kommen lässt, das sonst nicht ausgedrückt werden würde. Wir dagegen fassen sie eher als lokale, mehrdeutige Neuschaffungen von ›Sinn‹ auf, die neue, gemeinsame Rahmen von Rationalität und Sinnhaftigkeit ermöglichen – und damit neue Subjektivitäten mitbegründen (Bourriaud, Pleasance et al. 2002, Groys 2008, Rancière 2013, 2014 & Groys 2016). In dieser Hinsicht folgen wir auch den Arbeiten von Frigga Haug und ihren MitarbeiterInnen, die in ihrer Erinnerungsarbeit auch ästhetische Darstellungen sowohl analysierten wie produzierten, um die gesellschaftlich-kulturellen Vermittlungen von Subjektivität zugleich zu erforschen, verändern und nezugestalten (Haug & Blankenburg 1980).

Krivekov stellt unter anderem das Gedicht des Schülers ›Devin‹ vor:

*We are people
But they don't see that.
When they look at us they see only
Our demons,
Not the angels in our hearts.*
(Krivekov 2013, 121)

In Krivekovs Interpretation des Gedichts identifiziert Devin hier positive Eigenschaften an sich selbst trotz der fehlende Wahrnehmung dieser durch andere (Krivekov 2013, 122). Hier können wir ein Induzieren von Selbstwirksamkeitserwartung erkennen: sie sind *eigentlich* gute Menschen, von denen man etwas erwarten kann. Allerdings können wir hier auch sehen, wie Devin sich dazu verpflichtet, ›Engel im Herzen‹ zu haben, während er, zusammen mit Krivekov, für die Anerkennung einer reflexiven Subjektivität kämpft, die auch Dämonen enthält. Devin wird also hier widersprüchlich vor- und hergestellt; er plädiert nicht nur für seine Anerkennung als ›Mensch‹, sondern auch für eine Umdeutung und damit mitgemeinte Affirmation von dem, was dämonisch erscheint. Weiter verrät sich deutlich seine »us-and-them«-Denkweise hinter dem ›Engel im Herzen‹. Kurz gefasst ist das Gedicht viel reicher an Bedeutungen als Krivekovs Lesung davon.

Wir können Devins Gedicht durch Rancière (2013, 2014) als ›Dissens‹ verstehen, d. h. sie wirken ästhetisch durch Zusammenfügung und Spannung von gegensätzlichen Bestimmungen von ›Sinn‹. Gerade durch die ästhetische Gleichzeitigkeit von offenen, dennoch sinnvollen und auf gar keinen Fall zufälligen Bedeutungen (Semantik) ermöglicht und vergegenständlicht die poetische Äußerung eine Verallgemeinerung der Eigenverantwortung für die Situation der SchülerInnen, die mit Krivekovs Begriffen nicht erfassbar ist.

Diese Reartikulation von Krivekovs Studie verändert allerdings nichts daran, dass sowohl Krivekovs Aussagen wie auch die von ihren SchülerInnen sich in einer breiteren Diskussion der Schulpolitik problematisieren lassen. Die grundlegende Exklusionslogik wird durch das Segregieren der Teilnehmenden von den übrigen SchülerInnen bestätigt und in Krivekovs sozialpädagogischem Projekt mitetabliert. Gleichzeitig ist es eine unbeantwortete Frage, ob die auf einmal kollektiven und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, die ihr Projekt (einschließlich ihrer forschungsmäßigen Artikulation) ermöglichte, unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen fortgesetzt werden können, oder ob sie durch die Kraft der Ausnahme und der offenen ideologischen Horizonte eines *Alternativ*programms zustande kamen. Entscheidend bleibt es in jedem Fall, dass der ›Sinn‹ der dahintersteckenden politischen Kämpfe durch die semiotischen Praxen weder ersetzt noch ausschließlich ausgedrückt, sondern auch potenziell mitbestimmt werden.

8. Zusammenfassung

Um zurück zu der Dichotomie zwischen gesellschaftlicher Bedingtheit und Selbstbestimmung zu kommen, hoffen wir gezeigt zu haben, wie die Mainstream-Motivationstheorien durch ein verkürztes Menschenbild blind liberale Selbstbestimmung und Freiheit als Ideal setzen und dadurch die Gesellschaftlichkeit des Menschen nur als Abstraktum begreifen können. Durch das Beispiel von Krivekovs Studie, die auf ähnlichen Gedanken baut, haben wir gezeigt, wie die Reproduktion dieser Dichotomie Probleme mit sich bringt, wenn es darum geht, Momente der menschlichen Tätigkeit und Motivation zu verstehen, die über eine unmittelbare Mittel-Zweck-Beziehung hinaus gehen; der allgemeine ›Sinn‹ der gegebenen Tätigkeit fällt aus dem Blickfeld. ›Sinn‹ überschreitet den Rahmen der Mainstream-Motivationstheorien und kann daher nicht wirklich in Krivekovs Analyse integriert werden, sondern nur als individuelle Abstraktheit eingeführt werden.

Durch eine an Osterkamp orientierte Interpretation von ›Sinn‹ als das, was zur Lebenssicherung und damit Handlungsfähigkeit beiträgt, wird es uns erlaubt, einen Kontext für sowohl die Mainstream-Motivationstheorien als auch für Krivekovs Studie aufzubauen: Motivation kann nicht ohne ›Sinn‹ verstanden werden. Allerdings ist auch klar, dass ›Sinn‹ nicht generell bestimmt werden kann, sondern immer neu in Bezug auf gesellschaftliche Notwendigkeiten und persönliche Teilnahme in lokalen – u. a. semi-otischen – Praxen verhandelt wird. Wenn wir also eine Psychologie betreiben wollen, die auf der grundlegenden Annahme basiert, dass der Mensch in jedem Moment seines Lebens sowohl gesellschaftlich bedingt als auch selbstbestimmt ist, müssen wir ihn durch seine Teilnahme an gesellschaftlichen Praxen und ständig laufenden Verhandlungen von deren ›Sinn‹ verstehen. Die empirische Forschung selbst ist dabei keine Ausnahme: Auch die Teilnahme an Forschungsprojekten müssen wir als Teilnahme an einer gesellschaftlichen Praxis verstehen und ›Data‹ wie Interview-Aussagen muss als Teil einer Verhandlung darum, was als sinnvoll gelten soll, gefasst werden. Ebenso sind Artikel wie unserer auch Teilnahme an den Anerkennungskämpfen um die Psychologie und deren Praxen. Sie verhandeln letztendlich, was als eine sinnvolle, zur Entwicklung der Gesellschaft beitragende und daher Kritische Psychologie gelten soll – das ist wohl der ›Sinn‹ der Sache?

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of Personality – Theory and Research* (S. 145–196). New York: The Guilford Press.
- Bloch, E. (1967). *Das Prinzip Hoffnung – Band 1-3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourriaud, N. (2002 [1998]). *Relational aesthetics*. Dijon: les presses du réel.

- Carr, E. S. & Y. Smith (2014). The Poetics of Therapeutic Practice: Motivational Interviewing and the Powers of Pause. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 38 (1), 83-114.
- Danziger, K. (1994). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1997). *Naming the Mind: How Psychology Found Its Language*. London: Sage Publications.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Foucault, M. (1997). *Discipline and Punish – The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Funk, W., Gross, F., Huber, I. (Hrsg.). (2014). *The Aesthetics of Authenticity – Medial Constructions of the Real*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Greener, I. (2018). Performance management that works? Improving public services by making use of intrinsic motivation. *Social Policy & Administration* 53, 99–112.
- Groys, B. (2008). *Art power*. Cambridge & London: The MIT Press.
- Groys, B. (2016). *In the Flow*, London & Brooklyn: Verso.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haug, F. & U. Blankenburg (1980). *Frauenformen*. Berlin: Argument Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1988 [1807]). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Holzcamp, K. (1979). Zur kritisch-psychologische Theorie der Subjektivität I. *Forum Kritische Psychologie* 4, 10-54.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975a). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975b). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 2 – Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1977). Die Übereinstimmung/Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen und individuellen Zielen als Bestimmungsmoment der Vermittlung zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen. In: K. H. Braun & K. Holzcamp (Hrsg.). *Kritische Psychologie-Berichte vom 2. international Kongress kritische Psychologie II* (S. 71-88). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Krivekov, N. C. (2013). *Resilience Through Adversity, a Narrative Case Study of Students' Experiences of Expulsion From School*. University of Denver.
- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Campus Verlag.
- Leontjew, A. N. (1985). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk & Wissen.
- Lund, G. E. (2017). *Making Exclusionary Processes in Schools Visible*. University of Twente.
- Lupton, D. (2016). *The Quantified Self*. London: Polity.
- Martela, F. & R. M. Ryan (2016). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*, 84 (6), 750-764.
- Miller, W. R. & S. Rollnick (1991). *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press.
- Nissen, M. (2012). *The Subjectivity of Participation – Articulating Social Work Practice with Youth in Copenhagen*. New York: Palgrave Macmillan.

- Nissen, M., & Solgaard Sørensen, K. (2017). The Emergence of Motives in Liminal Hotspots. *Theory & Psychology* 27, 1-23.
- Nissen, M. (2019a). Remembering, Rewriting, Rearticulating, Resituating Motivation. *Annual Review of Critical Psychology* (in press).
- Nissen, M. (2019b). Critical Psychology: The most recent version (soon to be replaced), illustrated by the problem of motivation. In Malich, L. & Balz, V. (Hrsg.), *Psychologie und Kritik – Formen der Psychologisierung nach 1945*. Hamburg: Springer.
- Oxlund, B. (2012). Living by Numbers. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society* 37 (3), 42-56.
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis: Scenes from the Aesthetic Regime of Art* (Z. Paul, Übers.). London & Brooklyn: Verso. (Originalwerk veröffentlicht 2011)
- Rancière, J. (2014). *The Emancipated Spectator* (G. Elliott, Übers.). London & Brooklyn: Verso.
- Rotter J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1), 1-28.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Scholer, A.A., Miele, D.B., Murayama, K., Fujita, K. (2018). New Directions in Self-Regulation: The Role of Metamotivational Beliefs. *Current Directions in Psychological Science* 27 (6), 437-442.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review* 6 (1), 49-78.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.