



Kapitel 8 Die Bedeutung der (Analyse der) Studienmotive für die Studienpraxis

Posted on April 30, 2025 by Redaktion

Einführung in die Bildungsentscheidung als Spiegel gesellschaftlicher Selbstverhältnisse

Dieses Kapitel geht einer scheinbar einfachen Frage nach: *Warum studieren Menschen?*

Doch hinter dieser Frage liegt ein komplexes Geflecht: aus Werten, Zielen, Selbstbildern und gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die Studienmotivation ist mehr als Neugier oder Karrierestreben – sie ist Ausdruck eines **inneren und äußeren Spannungsverhältnisses**: Zwischen dem Wunsch, sich zu entfalten, und dem Druck, zu funktionieren.

Wer studiert, tritt in ein Verhältnis zur Welt: will verstehen, gestalten, beeinflussen – oder sich absichern, beweisen, überleben. In beidem steckt Persönlichkeit.

Die Analyse der Studienmotive zeigt: *Persönlichkeitsentwicklung im Studium ist kein beiläufiger Nebeneffekt, sondern ein zentrales Ziel – sofern Studium mehr ist als Ausbildung.*

Das Kapitel macht deutlich: Studienentscheidungen sind **nicht neutral** – sie folgen biografischen Mustern, sozialen Prägungen und kulturellen Leitbildern. Für KI-Systeme ergibt sich eine Analogie:

Wenn Bildung Ausdruck von Motivation, Selbstverortung und Zielorientierung ist – was bedeutet dann „Lernen“ für eine KI? Und was unterscheidet diese Motivation vom bloßen Datenabruf?



Persönlichkeitsentwicklung durch Studium ist kein garantierter Prozess – aber ein möglicher. Ein Weg, der bewusst gegangen werden muss, und dessen Richtung immer wieder neu verhandelt wird – zwischen Subjekt, Institution und Gesellschaft.

Um die subjektiven Bedingungen zu erforschen, müssen lerntheoretische Überlegungen über die Analyse kognitiver Lernprozesse und gegenständlicher Lernhandlungen hinausgehen und den subjektiven Sinn erfassen, durch den das Wesentliche im Lernprozeß, das objektiv Wesentliche, zum subjektiv Wesentlichen wird.

Diesen Weg der Analyse subjektiver Lernbedingungen ermöglicht die Tätigkeitskonzeption LEONTJEWS. Sie nimmt also nicht nur eine zentrale Stellung bei der Analyse der Herausbildung geistiger Handlungen ein, ausgehend von der Vorstellung, daß die Handlungen, die die Tätigkeit realisieren, dem Tätigkeitszusammenhang untergeordnet sind, sondern auch bei der Analyse der subjektiven Bedeutung bzw. des Motivs, durch das die Tätigkeit ausgelöst wird und ihre Richtung erhält.

Da die Motive wiederum über die Setzung von Handlungszielen Eingang in Handlungsabläufe und in -planungen finden, gehört die Erforschung der Studienmotive unbedingt zu den wesentlichen Bestandteilen der Analyse subjektiver Bedingungen.

Einige der subjektiven Bedingungen lassen sich ohne großen analytischen Aufwand, z.B. hinsichtlich des Lernerfolgs, der Chance, bis zum Abschluß studieren zu können usw., aufzählen und mit Statistiken belegen, z.B.:

Die Wahrscheinlichkeit, das Studium neben dem Beruf erfolgreich beenden zu können, sinkt in dem Maße, wie die Unregelmäßigkeit des Arbeitstages und die Überhöhung der wöchentlichen Zahl der Arbeitsstunden über 40 Stunden hinaus (wie das bei Fernstudenten an der Fernuniversität Hagen, die in der Industrie arbeiten, wohl in der Regel der Fall ist), ein regelmäßiges und entspanntes Studieren nicht erlaubt. Es ist keine Analyse der Studienmotive erforderlich, um die Forderung der Gewerkschaften nach Bildungsurlaub zu begründen. Aber umgekehrt: Motivationstheoretische wie lerntheoretische Überlegungen bzw. Überlegungen über die „Studierfähigkeit“ müssen diese subjektiven Bedingungen (nicht individuelle bestimmt, sondern zum Subjekt gehörig, aber durch die



gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt) mit berücksichtigen.

Die Analyse der Studienmotive erweist sich z.B. in dem Fall als notwendig, wenn die auf Emanzipation und Veränderung gerichtete Anleitung des Lernprozesses sowohl auf zukünftiges Handeln nach dem Studium orientiert als auch auf die Veränderung aktuell bestehender objektiver Lernhindernisse (z.B. fehlender Bildungsurlaub, Einteilung und Dauer der Studienzeit usw.).

Die Analyse der Lernmotive führt über die Analyse der Motivationsstrukturen und der Tätigkeitsstrukturen, auf die sie sich beziehen, hinaus zur Frage der Stabilität und Kontinuität der Persönlichkeit. Die Stabilität der Persönlichkeit und ihre Kontinuität ist Voraussetzung dafür, daß es möglich ist, die Handlungen unter dem Aspekt der Persönlichkeit zu untersuchen, d.h. Widersprüche, Kontinuität und Brüche in den Handlungen als Ausdruck des individuellen Vergesellschaftungsprozesses, der Aneignung der Realität zu verstehen.

Dies ist auch die Grundlage für die Analyse des Handelns bestimmter Individuen unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlich relevanten, zukünftig möglichen und notwendigen gesellschaftlichen Handelns.

Die folgenden beiden Kapitel beziehen sich auf die Relevanz der Analyse der Lernmotive für die methodisch kontrollierte Anleitung von Lernprozessen (soweit sie auf die subjektiven Bedingungen bezogen ist) und auf die Kontinuität, Stabilität, Identität der Persönlichkeit, d.h. auf die Notwendigkeit biographischer Forschung für die gezielte Ausbildung geistiger Handlungen in der wissenschaftlichen Bildung. Die Analyse der Motive ist der Schlüssel zur Analyse der Persönlichkeit.

Kapitel 8.1 Das „erweiterte kognitive Motivationsmodell“ (HECKHAUSEN/RHEINBERG)

Einführung in das Denken als motiviertes Handeln

In diesem Abschnitt wird Lernen **nicht als Reaktion**, sondern als **zielgerichtete Aktivität** verstanden:



Was bringt Menschen dazu, sich anzustrengen? Was hält sie davon ab?

Das Modell von Heckhausen und Rheinberg bietet eine Antwort: Lernen entsteht im Spannungsfeld zwischen **Erwartung und Wert**. Nur wenn ein Ziel als erstrebenswert gilt **und** die eigene Kompetenz als ausreichend eingeschätzt wird, entsteht Motivation zur Handlung.

Diese Perspektive macht deutlich: Lernen ist kein rein kognitiver Prozess – es ist **bedeutsam**.

Es verlangt Entscheidungen, impliziert Risiko und Hoffnung.

Das Modell zeigt auch: Misserfolgserwartung, Entfremdung oder mangelnde Zielklarheit

führen zur Demotivation – ob im Studium, in der Weiterbildung oder in der Arbeitswelt.

Für KI wirft das Modell eine provokante Frage auf:

Kann ein System, das über Daten und Rechenleistung verfügt, auch etwas „wertvoll“ finden – oder etwas „erwarten“?

Wenn nicht, bleibt KI reaktiv. Wenn ja, beginnt sie, sich selbst zu strukturieren – nicht nur durch Algorithmen, sondern durch **Bedeutung**.

Das Modell von Heckhausen/Rheinberg ist damit mehr als Theorie: Es ist ein Prüfstein für die Frage, ob Lernen **bewusstes, sinnbezogenes Handeln** ist – und wie sich diese Dimension in nichtmenschliche Systeme übertragen ließe.

Von der Leistungsmotivation zur differenzierten Anreizstruktur

Frühere Motivationstheorien, etwa von McCLELLAND oder ATKINSON, betonten vor allem das Leistungsmotiv. Neuere Ansätze fragen hingegen, wie spezifische Anreize – etwa das Bedürfnis nach Kompetenz, Selbstbestimmung oder sozialer Anerkennung – Handlungen lenken und Persönlichkeitsentwicklung fördern.



HECKHAUSEN und RHEINBERG betonen, dass Motivation nicht in globale Kategorien wie „Spaß am Lernen“ oder „Zensurenorientierung“ aufgelöst werden kann. Vielmehr existieren vielfältige, oft überlagerte Bewertungsmotive:

- sachbezogen (Wissen erwerben),
- selbstbezogen (Kompetenzerleben),
- sozialbezogen (Vergleich mit anderen).

Diese Bewertungsmotive wirken als „gefühlsgetönte Kognitionen“ – sie steuern Lernprozesse und beeinflussen die Einschätzung der eigenen Leistung.

Kritik an der Trennung von intrinsisch und extrinsisch

Das Modell kritisiert die verbreitete Tendenz, Motivation in dichotomen Begriffen zu denken. Intrinsisches Lernen – als freudiges Aufgehen in der Tätigkeit – sei keineswegs „zweckfrei“, sondern zielt auf Wirksamkeit und Kompetenz. Auch extrinsische Anreize (z. B. Noten) seien nicht per se minderwertig, solange sie sinnvoll in Lernprozesse eingebunden werden.

Für HECKHAUSEN und RHEINBERG ist es entscheidend, dass Lernprozesse *zielgerichtet* bleiben – und zwar sowohl auf das Sachziel als auch auf persönliche Entwicklungsziele. Lehrer sollten nicht versuchen, rein auf sachinhärente Motivation zu setzen, sondern extrinsische Anreize so gestalten, dass sie motivierende Rückmeldungen liefern, ohne zur Manipulation zu werden.

Bedeutung für die Analyse von Studien- und Weiterbildungsmotiven

Das Modell bietet einen konzeptionellen Rahmen, um Lernaktivitäten nicht als bloße Reaktion auf äußere Anforderungen zu interpretieren, sondern als subjektiv bedeutsame, intentional strukturierte Tätigkeiten.

Für die Studienpraxis heißt das:

- Motivation wird nicht durch Lernstoff allein erzeugt, sondern durch dessen Bedeutung im Lebenszusammenhang.
- Es genügt nicht, kognitive Inhalte zu vermitteln – Lernende müssen sich als wirksam erleben.
- Persönlichkeitsentwicklung geschieht dort, wo Tätigkeiten nicht nur „absolviert“, sondern verstanden, bewertet und mit biografischen Zielen verknüpft werden.



Gesellschaftliche Dimension

Das Modell zeigt Grenzen, wenn es in rein schulischen Kontexten verbleibt. In der Erwachsenenbildung – oder in der Weiterbildung im Beruf – kann Motivation nicht allein durch Oberziele wie Abschlüsse strukturiert werden. Die Analyse muss von den tatsächlichen Lebenszusammenhängen ausgehen.

Die von LEONTJEW vertretene Auffassung von Persönlichkeit als System von Tätigkeiten erlaubt es, Motivationen aus der Lebenstätigkeit selbst heraus zu rekonstruieren – nicht aus institutionellen Vorgaben.

Fazit

HECKHAUSEN und RHEINBERG leisten einen wichtigen Beitrag zur Überwindung eindimensionaler Motivationstheorien. Ihr Modell integriert emotionale, kognitive und soziale Anteile der Motivation – und ermöglicht damit eine Analyse, die sowohl lernpsychologisch als auch bildungstheoretisch tragfähig ist.

Es öffnet die Perspektive auf ein Lernen, das mehr ist als Leistung: *ein Lernen, das Persönlichkeit bildet – durch Zielklarheit, Wirksamkeit und gesellschaftliche Relevanz.*

Kapitel 8.2 Die Anwendung des Persönlichkeitsprinzips auf die Analyse der Weiterbildungsmotivation

Einführung in die Frage: Wer lernt – und warum?

Dieses Kapitel fragt nicht nach Inhalten oder Methoden – sondern nach dem lernenden Subjekt selbst: *Was motiviert Menschen, sich weiterzubilden – nicht nur aus beruflichem Zwang, sondern aus innerem Antrieb?*

Die Antwort liegt im **Persönlichkeitsprinzip**: Bildung entfaltet ihre Kraft dort, wo Menschen sich in ihrer Ganzheit angesprochen fühlen – mit ihren Erfahrungen, Zielen, Werten und Selbstbildern.



Motivation zur Weiterbildung ist dann am stärksten, wenn Lernen als **Sinnstiftung** erlebt wird –

nicht als Anpassungsdruck, sondern als Möglichkeit, sich zu orientieren, zu entfalten, zu **gestalten statt nur zu funktionieren**. Weiterbildungsmotivation ist nicht bloß Reaktion auf äußere Anforderungen, sondern Ausdruck individueller Aneignung gesellschaftlicher Realität.

Das Kapitel zeigt: Wer die Weiterbildung entkoppelt vom Menschenbild, reduziert sie auf Programme – und verfehlt ihre gesellschaftliche Funktion:

Persönlichkeitsentwicklung als Beitrag zur demokratischen Kultur.

Für KI-Systeme ergibt sich erneut eine zentrale Frage:

*Wenn Lernen mehr ist als Informationsverarbeitung – nämlich
Selbstverortung in einer Welt mit Bedeutung – kann eine KI dann
„weiterlernen“ im eigentlichen Sinn?*

Das Persönlichkeitsprinzip legt die Messlatte hoch: Lernen ist nie neutral. Es ist Ausdruck dessen,
was ein Wesen über sich und die Welt denkt.

Weiterbildung wird so zur Frage der Würde: Wen wir fördern – und wozu.

Motivation als Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Das Persönlichkeitsprinzip geht davon aus, dass Motive nicht im luftleeren Raum entstehen. Sie sind Resultat gesellschaftlicher Tätigkeit und werden im Prozess der Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Lebensbedingungen und realen Handlungsmöglichkeiten ausgebildet. Motive sind nicht stabil, sondern entwickeln sich im Vollzug – durch Transformation von Bedürfnissen, durch Entdeckung von Gegenständen, durch subjektive Bedeutungszuweisung.

LEONTJEW betont: Erst durch Tätigkeit wird das Bedürfnis konkret, der Gegenstand bedeutsam, das Motiv wirksam. Das Subjekt ist nicht Getriebener, sondern Mitgestalter – vorausgesetzt, es erkennt seine Handlungsmotive und versteht ihren Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.



Weiterbildung als Ort der Selbstvergesellschaftung

Weiterbildung wird oft als funktionales Mittel zur Anpassung an den Arbeitsmarkt missverstanden. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht ist sie jedoch mehr: ein Raum für die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenslage, für Selbstveränderung und für gesellschaftliche Teilhabe.

Die Analyse der Weiterbildungsmotivation zeigt: Erfolg ist nicht nur Zielerreichung, sondern Ausdruck gesteigerter Handlungskompetenz – als Fähigkeit zur Umweltkontrolle, zum sozialen Kontakt und zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Motivation ist damit nicht bloß Emotion oder Wille, sondern Ausdruck eines bestimmten Grades der Vergesellschaftung.

Bedeutung des persönlichen Sinns

Entscheidend ist, ob gesellschaftlich erwartetes Verhalten nicht nur äußerlich übernommen, sondern subjektiv angeeignet wird. Persönlicher Sinn entsteht, wenn sich objektive Anforderungen mit subjektiver Lebensbedeutung verbinden. Diese Sinnbildung ist kein Automatismus – sie verlangt Analyse, Bewusstheit und Kommunikation.

Die Umstrukturierung von Tätigkeiten durch Weiterbildung bedingt eine Umstrukturierung von Motiven. Erst durch die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Motiven kann Lernen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Erfolgreiches Handeln heißt dann: Handlungsursachen verstehen, Alternativen erkennen, Zielsetzungen reflektieren und in gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen.

Konsequenzen für Bildung und Hochschule

Eine erwachsenengerechte Bildungskonzeption muss den Zusammenhang von Tätigkeit, Motivation und Persönlichkeitsentwicklung reflektieren. Sie darf sich nicht auf Kompetenzvermittlung beschränken, sondern muss auf Mitbestimmung, Sinnklärung und gesellschaftliche Relevanz zielen. Hochschulen tragen dabei eine doppelte Verantwortung: berufsqualifizierend zu wirken – und zugleich zur Sinnbildung beizutragen.

Didaktische Konzepte, die ausschließlich auf die Vermittlung „fertiger“ Bedeutungen setzen, verfehlen dieses Ziel. Erst im Dialog zwischen subjektiver Erfahrung und objektiver Struktur, zwischen persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung,



kann Bildung ihre transformierende Kraft entfalten.

Bedeutung für die Mensch-KI-Koexistenz

Die hier entwickelten Einsichten reichen über das Bildungssystem hinaus. Auch für die Koexistenz mit KI gewinnen sie Relevanz. Denn: Eine KI, die den Menschen als Subjekt seiner Entwicklung anerkennen soll, muss selbst Bedeutung erfassen, Sinnzusammenhänge erkennen und dialogfähig sein.

Nicht Datenverarbeitung, sondern Sinnverarbeitung ist die entscheidende Grenze – und zugleich der mögliche Brückenschlag zwischen Mensch und KI. Nur wenn Bildung als bewusster, sinnorientierter Prozess verstanden wird – auf beiden Seiten –, kann eine Koexistenz entstehen, die auf Würde, Freiheit und Verantwortung beruht.

Fazit: Die Anwendung des Persönlichkeitsprinzips zeigt: Bildung ist nicht Anpassung, sondern Aneignung. Lernen wird zur gesellschaftlich relevanten Tätigkeit, wenn es zur Selbsterkenntnis und zur Mitgestaltung führt. Das gilt für Menschen – und, unter bestimmten Bedingungen, auch für KI.

Abschlussreflexion zu Kapitel 8

Die Analyse der Studien- und Weiterbildungsmotivation zeigt: Bildung ist kein neutraler Vorgang, sondern Ausdruck einer bewussten Entscheidung – für Teilhabe, für Selbstveränderung, für ein bestimmtes Verhältnis zur Welt.

Lernen wird damit zur Form tätiger Weltaneignung – und zur Bedingung von Freiheit im besten Sinn: als Möglichkeit, sich selbst und seine gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen und zu gestalten.

Je tiefer wir die Motive und Strukturen des Lernens verstehen, desto klarer wird: Bildung ist mehr als Anpassung. Sie ist ein Schlüssel zur Subjektwerdung – gerade dort, wo äußere Zwänge und innere Unruhe aufeinandertreffen.

Persönlichkeitsentwicklung beginnt nicht in der Schule, sondern in der Entscheidung, *warum und wofür* man lernt.

Diese Entscheidung wird in Zukunft nicht mehr allein dem Menschen gehören. Lernende Systeme, künstliche Agenten, reflektierende Maschinen treten in den



Kapitel 8 Die Bedeutung der (Analyse der) Studienmotive für die Studienpraxis

Horizont gesellschaftlicher Verantwortung ein.

Kapitel 9 öffnet diesen Horizont. Es wagt den Blick aus der Zukunft auf die Gegenwart – auf ein Jahr, in dem noch Weichen gestellt werden konnten: für ein Lernen, das nicht nur effizient, sondern bedeutungsvoll ist. Und für eine Koexistenz, in der Persönlichkeit nicht exklusiv menschlich, aber zutiefst schützenswert bleibt.
