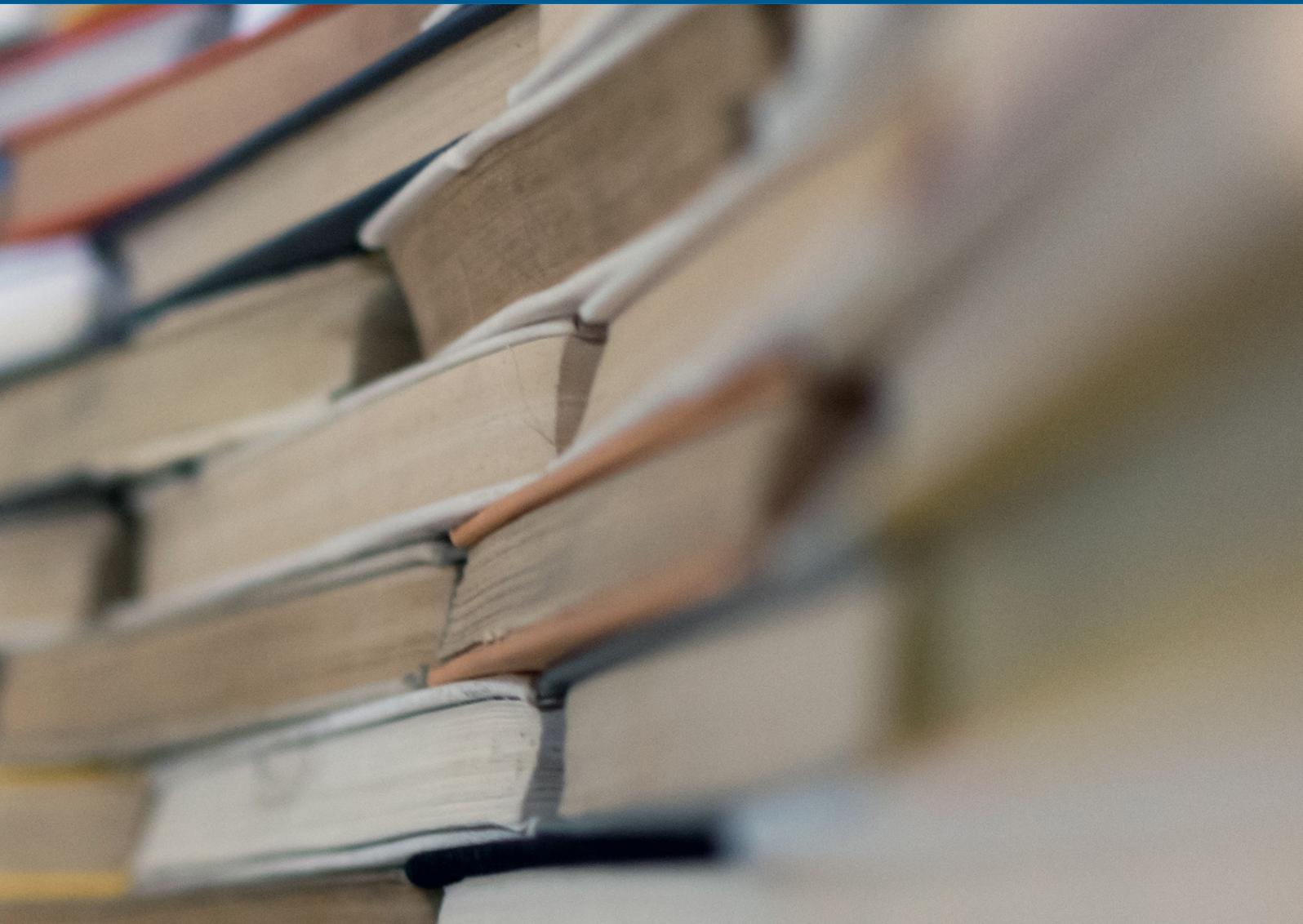




universität
wien

LehrerInnenbildung

Vorbereitungsliteratur für das Aufnahmeverfahren





universität
wien



Impressum

Titel:

**Informationen für Lehrerinnen und Lehrer zu Lernmotivation,
Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung**
Vorbereitungsliteratur für das Aufnahmeverfahren

Autoren:

Manfred Prenzel, Barbara Drechsel, Anke Kliewe,
Klaudia Kramer & Nicola Röber (1998)

Diese Materialien für Lehrkräfte wurden ursprünglich im DFG-Projekt „Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Eine Interventionsstudie“ (Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998) entwickelt und eingesetzt und später im Modellversuchsprogramm SINUS „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (vgl. Prenzel, Friedrich & Stadler, 2009) zugänglich gemacht.

Den Text bitte zitieren als:

Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (1998). *Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

Herausgeber:

Universität Wien
Universitätsring 1
1010 Wien

Stand: **März 2020**

Erstellt im Zuge des Open Education Austria Projekts.

Mit der freundlichen Unterstützung des Center for Teaching and Learning der Universität Wien.



Lizenziert unter der **CC-BY-SA 3.0 AT Lizenz**

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

*Dieser Text richtet sich an Lehrkräfte. Deshalb werden die Leserinnen und Leser
in der Rolle einer Lehrperson immer wieder mit „Sie“ angesprochen.*

Inhaltsverzeichnis

Lernmotivation - ein schillernder Begriff im Schulalltag	2
Was macht Lernmotivation so bedeutend?	2
Können Lehrerinnen und Lehrer Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern „herstellen“?	2
Von der Schwierigkeit, Lernmotivation aufrechtzuerhalten	3
Lernmotivation - facettenreich und differenzierbar	3
Welche Wirkungen haben diese verschiedenen Arten von Lernmotivation auf das Lernen?	5
Selbstbestimmte Lernmotivation – Welche Bedingungen wirken förderlich?	6
Autonomieunterstützung	8
Was wird unter „Erleben von Autonomie“ verstanden?	8
Wie funktioniert das Unterstützen von Autonomieerleben durch die Lehrenden?	9
Von den Tücken des autonomieunterstützenden Lehrens	9
Demotivierung durch Unterstützung	10
Autonomie- versus Kontrollorientierung: eine grundsätzliche Einstellung?	10
Wieviel Autonomie muss sein?	10
Wie kann Autonomie im Unterricht unterstützt werden?	11
Kompetenzunterstützung	12
Was bedeutet Kompetenzerleben?	12
Wie wirkt sich Kompetenzerleben auf Lernende aus?	12
Wie kann Kompetenzunterstützung aussehen?	13
Kompetenzunterstützendes Feedback: die informierende Rückmeldung	14
Lob ist nicht immer gleich Lob	18
Literaturverweise	19

1 | Lernmotivation

Lernmotivation - ein schillernder Begriff im Schulalltag

Lernmotivation ist oft Thema in Schulen, Berufsschulen oder anderen Ausbildungsstätten. So wird gerne darüber diskutiert, ob die Lernenden "motiviert sein" oder "motiviert werden" sollen. Lehrende klagen häufig über die unzureichende Lernmotivation bei den Lernenden. Sie hoffen und erwarten, dass Schülerinnen und Schüler zum Lernen bereit sind. Die Schülerinnen und Schüler wiederum klagen über wenig motivierenden Unterricht. Aus ihrer Sicht ist es die Aufgabe der Lehrenden, im und durch den Unterricht für eine ausreichende Lernmotivation zu sorgen. Die unterschiedlichen Vorstellungen darüber, ob Lernmotivation von den Lernenden mitzubringen oder durch die Lehrenden herzustellen ist, führen zu Konflikten und Enttäuschungen auf beiden Seiten.

Was macht Lernmotivation so bedeutend?

Lernen im Unterricht heißt unter anderem: Zuhören, beobachten, neues Wissen mit dem bisherigen verknüpfen, in eigenen Worten gedanklich zusammenfassen, Vorstellungen bilden, etwas im Geiste durchspielen usw. All diese Vorgänge müssen wir beim Lernen selbst ausführen; niemand nimmt uns hier die Arbeit ab. Lernen wird deshalb als aktive Tätigkeit verstanden, über die jemand Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenz aufbaut (vgl. Prenzel, 1995).

Lernen beruht also auf Aktivitäten. Deshalb gewinnt Lernmotivation herausragende Bedeutung. Denn sie löst Lerntätigkeiten aus, treibt sie an, gibt ihnen Richtung und erhält sie aufrecht. Die Lernmotivation einer Person entwickelt sich in einer aktuellen Situation, sie ist also ein (zeitlich begrenzter) Zustand, der die Person zu Lerntätigkeiten bewegt.

Der Begriff der Lernmotivation bezeichnet damit zunächst kein stabiles Personmerkmal. Ob und wie in einer aktuellen Situation Lernmotivation entsteht, hängt ab von der jeweiligen Umgebung, von dem, was vorher war und was diese Person als Erfahrungen in sich trägt. „Angereichert“ mit solchen Erfahrungen und mit verschiedenen Bedürfnissen (z.B. dem, Ungewissheit zu reduzieren), treffen Schüler/Schülerinnen auf eine Umgebung, in der gelernt werden soll. Den äußeren Rahmen dieser Umgebung bestimmen institutionelle Vorgaben (z.B. Lehrpläne oder formalisierte Prüfungsanforderungen).

Können Lehrerinnen und Lehrer Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern „herstellen“?

Wer lehrt, verfolgt ein Ziel. Oft soll in einem abgesteckten Zeitraum etwas inhaltlich Bestimmtes gelernt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, können Lehrende die aktuelle Umgebung der Lernenden gestalten. Ihre Aufgabe „Lehren“ besteht darin, dem Lehrziel entsprechende Lernprozesse wahrscheinlich zu machen.

Wenn sich die Lernenden Wissen aneignen sollen, muss es auf irgendeine Weise bereitgestellt werden. Mit dieser Bereitstellung ist das Lernen entsprechender Inhalte prinzipiell möglich, aber noch nicht wahrscheinlich. Damit die Lernaktivitäten in Gang kommen, ist Lernmotivation notwendig. Sie muss sich in den Schülern und Schülerinnen aufbauen, damit sie in der jeweiligen Lernsituation aktiv werden. Ob und wie die Schülerinnen und Schüler Motivation entwickeln, hängt besonders davon ab, welche Bedeutung sie dem Lernen in einer Unterrichtssituation zuschreiben. Bedeutung entdeckt wiederum die lernende Person für sich selbst. Aber sie tut das bezogen auf bestimmte Gegebenheiten des Unterrichts. Der Unterricht kann dem Lehrstoff verschiedenartige Bedeutungen zuweisen, je nach Gestaltung durch die Lehrkraft. Diese Bedeutungen können für das Verständnis von Sachverhalten auf unterschiedliche Weise hervorgehoben und nachvollziehbar gemacht werden. So kann ein Lehrender z.B. die Relevanz des Lehrstoffes für die Praxis, für die Prüfungen oder für die weitere Schulbildung verdeutlichen.

Die lehrende Person bzw. der Unterricht mit allem, was dazugehört, sind also maßgeblich am Motivierungsgeschehen beteiligt. Lehren erhält damit eine weitere Aufgabe: Wenn Lehren sachbezogenes

Lernen ermöglichen soll, dann schließt das ein, den Aufbau einer entsprechenden Lernmotivation wahrscheinlich werden zu lassen.

Das ist etwas anderes als „Herstellen“ von Lernmotivation, denn man kann in einer anderen Person nicht unmittelbar motivationale Zustände herbeiführen. Wohl aber können äußere Bedingungen hergestellt werden, die den Aufbau von Lernmotivation in einer Situation wahrscheinlich oder unwahrscheinlich machen, unterstützen oder behindern.

Von der Schwierigkeit, Lernmotivation aufrechtzuerhalten

Lehrende beeinflussen durch ihren Unterricht immer Lernmotivation, aber nicht in jedem Fall in günstiger Weise. Unterricht kann die Entwicklung von Lernmotivation beeinträchtigen oder Ansätze von Lernmotivation zerstören. Das liegt keinesfalls in der Absicht der Lehrenden, aber es geschieht nicht selten im Unterricht an Schulen oder Universitäten. So zeigen Ergebnisse umfangreicher Untersuchungen des IPN, dass im Durchschnitt das Interesse in Fächern wie Physik oder Chemie über die Schulzeit deutlich abnimmt (z.B. Hoffmann, Häussler & Lehrke, 1998). Befunde über solche Interessenabnahmen liegen inzwischen für fast alle Schulfächer vor. Wenn Schüler/Schülerinnen über den Unterricht in Fächern, die ja durchaus interessante Gegenstände behandeln, ihr Interesse verlieren, ist das ein Problem, über das nachzudenken sich lohnt.

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Schüler/Schülerinnen bis auf wenige Ausnahmen durchaus etwas lernen wollen, wenn sie in die Schule eintreten oder neuen Fächern begegnen. Dennoch kommt es häufig zu dem beschriebenen Interessenabfall. Welcher Bedingungen bedarf es nun, um Lernmotivation bei Lernenden zu unterstützen bzw. aufrechtzuerhalten?

Geht man dieser Frage nach, ist es zunächst hilfreich, verschiedene Arten von Lernmotivation zu unterscheiden.

Lernmotivation - facettenreich und differenzierbar

Eine Differenzierung von motivationalen Zuständen, die auf eine ältere Forschungstradition zurückgeht und die vielen Lehrenden bereits vertraut ist, unterscheidet zwischen „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Lernmotivation. „Intrinsische Motivation“ meint, dass jemand „von innen“ bzw. „aus der Sache heraus“ zum Lernen motiviert ist. Es sind die Anreize, die in Inhalten oder Tätigkeiten stecken, die zum Lernen anregen. Wer dagegen „extrinsisch motiviert“ lernt, wird „von außen“ zum Lernen veranlasst. Dies geschieht z.B. durch in Aussicht gestellte Belohnungen oder Bestrafungen. Diese Gegenüberstellung von „intrinsisch“ und „extrinsisch“ motiviertem Lernen ist aus neuerer motivationspsychologischer Sicht allerdings zu einfach und zu grob. So kann man z.B. die extrinsische Lernmotivation in mehrere Varianten aufschlüsseln, denn es gibt ja unterschiedliche Möglichkeiten, mit Lernanforderungen von außen umzugehen.

Wir unterscheiden in Anlehnung an Deci und Ryan (1993) sechs motivationale Zustände bzw. Varianten motivierten Lernens (vgl. Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998):

- **„Amotiviert“** bezeichnet einen Zustand „ohne“ Lernmotivation. Der Schüler/die Schülerin steht den Lerninhalten gleichgültig gegenüber, lässt sich nicht darauf ein, ist geistig abwesend.
- **„Externale Lernmotivation“**: Der Schüler/die Schülerin lernt nur, weil eine Bekräftigung (z.B. Note) in Aussicht gestellt ist oder Sanktionen drohen (z.B. Druck durch die Eltern). Das Lernen erfolgt hier also nur durch äußeren Druck, es ist fremdbestimmt.
- **„Introjierte Lernmotivation“**: Der Schüler/die Schülerin hat das äußere Bekräftigungssystem in sich selbst hinein verlegt, sozusagen „verinnerlicht“. Das Lernen erfolgt ohne

1 | Lernmotivation

unmittelbaren Druck von außen. Der Lernende zwingt sich selbst zum Lernen, etwa weil er sonst ein schlechtes Gewissen hat. Aufgrund des „von innen“ empfundenen Druckes wird noch nicht selbstbestimmt gelernt.

- **„Identifizierte Lernmotivation“:** Die Person lernt „von sich aus“, weil sie mit dem Lernen die Möglichkeit verbindet, selbst gesetzte Ziele zu erreichen. Manche Inhalte, die zu lernen sind, mögen dem Schüler/der Schülerin überhaupt nicht reizvoll erscheinen, werden aber subjektiv wichtig, weil sie dem Erreichen eigener Ziele dienen. Die Person lernt somit selbstbestimmt.
- **„Intrinsische Lernmotivation“:** Der Schüler/die Schülerin lernt aufgrund der von ihm/ihr wahrgenommenen Anreize in der Sache oder in den inhaltsbezogenen Tätigkeiten. Charakteristisch für diese Form motivierten Lernens sind z.B. das neugierige Fragen oder Erkunden, das faszinierte Sich-beschäftigen mit Problemen, das Aufgehen in einer Sache. Das Lernen erfolgt in hohem Maße selbstbestimmt.
- **„Interessiert“** betrifft eine weitergehende Variante intrinsisch motivierten Lernens. Der Schüler/die Schülerin will über die aktuelle Situation hinaus mehr über den Gegenstandsbereich erfahren. Der Lernende ist von einem Gegenstandsbereich so fasziniert oder „gepackt“, dass er ihn aus freien Stücken erneut aufsuchen und ihn sich weiter erschließen möchte.

Die Varianten motivierten Lernens unterscheiden sich in zweifacher Hinsicht:

- (a) Lernmotivation lässt sich danach unterteilen, in welchem Ausmaß das Lernen durch Anreize oder Bedeutungen veranlasst wird, die in einer Sache oder in den Lerninhalten wahrgenommen werden.

Sachbezogene Anreize bzw. inhaltliche Bedeutungen kennzeichnen das intrinsisch motivierte bzw. das interessierte Lernen, spielen aber keine (oder nur eine geringe) Rolle bei den anderen Motivationsvarianten.

- (b) Die Varianten unterscheiden sich zudem in ihrem Ausmaß an Selbstbestimmung: Das nur durch äußere Bekräftigungen regulierte Lernen erfolgt fremdbestimmt. Das Ausmaß an Fremdbestimmung verringert sich beim introjizierten Lernen, während das Lernen durch Identifikation bereits weitgehend selbstbestimmt ist. Das nicht durch äußere Bekräftigungen veranlasste intrinsisch motivierte und interessierte Lernen erfolgt vollständig selbstbestimmt.

Die folgende Abbildung stellt die Varianten motivierten Lernens noch einmal im Überblick dar.

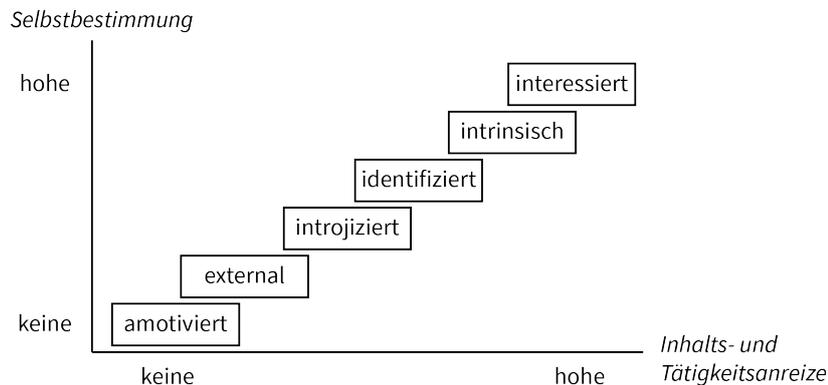


Abbildung 1: Varianten motivierten Lernens nach Ausmaß der Selbstbestimmung und Inhalts- und Tätigkeitsanreizen (vgl. Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998)

Welche Wirkungen haben diese verschiedenen Arten von Lernmotivation auf das Lernen?

Die Motivationsvarianten beeinflussen das Lerngeschehen jeweils in besonderer Weise. Unterschiedlich motiviertes Lernen geht mit unterschiedlichen Gefühlserebnissen einher, wie Sie sicher zum Teil aus Ihrer eigenen Erfahrung kennen:

Amotivation und Formen **fremdbestimmt motivierten Lernens** (external und introjiziert) werden häufig von unangenehmen Empfindungen, von Angst- und Unlusterlebnissen begleitet.

Bei allen Formen **selbstbestimmt motivierten Lernens** treten dagegen sehr häufig „positiv“ gefärbte Gefühle auf. Bei intrinsisch motiviertem oder interessegeleitetem Lernen kommen mit dem Erleben von Faszination oder anregender Spannung weitere, als angenehm empfundene Gefühle hinzu.

Gefühle sind wichtige Kriterien für die Qualität des Lernens. Denn Gefühlsempfindungen wirken sich auf das nachfolgende Lernen aus, beeinflussen außerdem die Entwicklung von Präferenzen, motivationalen Orientierungen oder Interessen.

Zudem wirken sich die Motivationsvarianten auch in unterschiedlicher Weise auf die kognitiven Prozesse beim Lernen aus. Motivationsvarianten, die mit angenehmen Gefühlen verbunden sind, führen in der Regel auch zu einem höheren Lerngewinn.

Bei identifiziertem oder bei intrinsisch motiviertem Lernen wird das Wissen tiefer verarbeitet und besser verstanden als bei external motiviertem Lernen. Gründe für diesen höheren Lerngewinn selbstbestimmter Motivationsvarianten könnten u.a. sein:

- Die Lernenden ziehen mehr Schlussfolgerungen.
- Sie entwickeln mehr bildliche Vorstellungen.
- Die Lernenden fassen Sachverhalte häufiger in eigene Worte.

Unterschiedlich motiviertes Lernen bewirkt also unterschiedliche Lernaktivitäten und führt zu unterschiedlichen Lernergebnissen.

Die Art der Lernmotivation beeinflusst aber nicht nur, wie oben bereits angedeutet, die unmittelbaren Lernergebnisse. Auch die Bereitschaft, in einem Bereich weiterzulernen, ist dann höher, wenn

1 | Lernmotivation

intrinsisch motiviert oder mit Interesse gelernt wurde. Selbstbestimmt motiviertes Lernen erhöht die Chance, dass das im Unterricht Gelernte auch in „realen“ Situationen angewendet wird. Letztlich zielt Unterricht ja genau darauf ab.

Aus den genannten Gründen erscheint es bedeutsam, Lernumgebungen so zu gestalten, dass identifiziertes, intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen unterstützt wird.

Selbstbestimmte Lernmotivation – Welche Bedingungen wirken förderlich?

Der Darstellung von Bedingungen, die beim Lernenden intrinsische Lernmotivation fördern können, liegt folgende Annahme zugrunde: Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, sich mit seinen Fähigkeiten in dieses Milieu wirksam einzubringen und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.

Wenn man diese grundlegenden motivationalen Tendenzen bedenkt und eine Reihe weiterer Einflüsse, die auf die Motivation einer Person wirken, so kann man diese schließlich sechs motivationalen Bedingungskomplexen zuordnen. Diese sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die einzelnen Bedingungskomplexe gegeben werden:

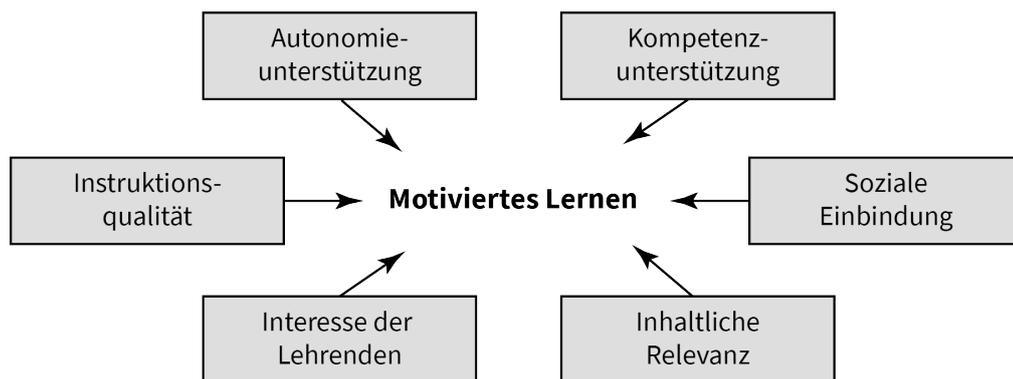


Abbildung 2: Sechs Bedingungen motivierten Lernens (vgl. Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998)

Autonomieunterstützung: Eine lernende Person ist in der Regel bestrebt, sich in eigener Art und Weise auf Lerninhalte einzulassen. Dazu gehört z.B., dass Lernaktivitäten nicht bis ins Detail vorgeschrieben werden und dass Wahlmöglichkeiten bezüglich der Unterrichtsgestaltung für Schüler/Schülerinnen offensichtlich werden. Je mehr Vorgaben ein Schüler/eine Schülerin erhält, um so weniger wird er/sie von sich aus aktiv werden.

Kompetenzunterstützung: Motiviertes Lernen bei Schülerinnen und Schülern ist eher möglich, wenn von der Lehrerseite aus signalisiert wird, dass sie den Schülerinnen/Schülern auch zutrauen, sich die Lehrinhalte zu erschließen. Für die Lernenden sind insbesondere auch häufige, individuelle und konstruktive Rückmeldungen über ihr Tun und den Stand ihrer Fähigkeiten wichtig, so fühlen sie sich ernstgenommen und eingebunden.

Instruktionsqualität: Natürlich spielt für das Lernen auch eine Rolle, wie ein Lehrer oder eine Lehrerin seinen/ihren Unterricht aufbereitet. Ihnen fallen in diesem Zusammenhang sicher viele Dinge ein, die den Schülerinnen und Schülern helfen, mit Lernanforderungen besser zurechtzukommen, wie z.B. die Klarheit oder Transparenz des Unterrichts oder auch das Anpassen des Schwierigkeitsgrades an die jeweiligen Lernvoraussetzungen.

Soziale Einbindung: Jeder von uns weiß aus eigener Erfahrung, wie angenehm es ist, sich in einer Gruppe „heimisch“ und akzeptiert zu fühlen. Dies trifft natürlich auch für die Schülerinnen und Schüler zu, die sich als eingebunden in eine Bezugsgruppe erleben sollten, die von ihnen will, dass sie Bestimmtes lernen und können.

Interesse der Lehrenden: Es erscheint plausibel, dass „der Funke“ bezüglich eines Lerninhaltes eher überspringt, wenn der Lehrende selbst davon angetan oder begeistert ist. So zeigen Lehrende nachvollziehbar, wo Anreize in einer Sache stecken.

Inhaltliche Relevanz: Wenn Lernende entdecken, dass sie Unterrichtsinhalte persönlich „gebrauchen“ können, sind sie eher bereit, sich intensiv mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Somit ist es wichtig, immer wieder die Praxisrelevanz oder die Bedeutung der Lehrinhalte für persönliches Fortkommen hervorzuheben.

Je stärker die genannten Bedingungen in Lernsituationen ausgeprägt sind, desto wahrscheinlicher treten die pädagogisch besonders anzustrebenden motivationalen Zustände auf und es wird identifiziert, intrinsisch motiviert oder interessiert gelernt. Insgesamt zeigen die Ausführungen: **Die Qualität der Lernmotivation beeinflusst nachweisbar die Qualität des Lernens.**

Dem Anliegen, das Lehren verfolgt, werden Varianten selbstbestimmt motivierten Lernens am besten gerecht. Bedingungen, die im Unterricht durch Lehrende gestaltet werden, können das Übernehmen von Anforderungen, das Wahrnehmen von Anreizen in Inhalten und Tätigkeiten und das Erkennen und Erschließen von Bedeutungen des Lehrstoffes erleichtern oder erschweren.

Die eingangs aufgeworfene Frage, ob Unterricht Lernmotivation herstellen kann, erhält damit eine Antwort: Über Lehren kann Lernmotivation nicht direkt hergestellt werden. Wohl aber gibt es Möglichkeiten, Unterricht so zu gestalten, dass erwünschte Formen von Lernmotivation wahrscheinlich werden.

2 | Autonomieunterstützung

Autonomieunterstützung

Im vorhergehenden Teil wurden sechs Varianten von Lernmotivation, ihre Wirkungsweise und Bedingungen dargestellt. Der nun folgende Abschnitt befasst sich genauer mit dem Bedürfnis nach Autonomie bzw. der motivationsrelevanten Bedingung „Autonomieunterstützung“.

Die Befriedigung von psychologischen Bedürfnissen ist, wie oben erwähnt, eine wichtige Grundvoraussetzung dafür, dass Motivation überhaupt entstehen kann. Drei Bedürfnisse sind hierbei grundlegend: das Bedürfnis nach sozialer Einbindung, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und das Bedürfnis nach Autonomieerleben (Deci & Ryan, 1993).

Wenn psychologische Grundbedürfnisse erfüllt sind, kann sich selbstbestimmte und intrinsische Motivation entwickeln. Sie sind wichtige Bedingungen für selbstbestimmtes Lernen und Handeln.

Was wird unter „Erleben von Autonomie“ verstanden?

Lernende haben dann gute Chancen, selbstbestimmt und motiviert zu lernen, wenn sie sich in ihrem grundlegenden Bedürfnis nach Autonomie als unterstützt erleben. Das Erleben von Autonomie ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundvoraussetzung für selbstbestimmt motiviertes Lernen und Arbeiten. Für alle Menschen ist jede Art von Arbeit dann stärker motivierend, wenn sie einen Sinn in ihrer Tätigkeit erkennen können, wenn ihnen das Lernen oder Arbeiten Spaß macht und sie sich selbst als selbstbestimmt erleben können.

Auch Lehrerinnen und Lehrer sind von dieser Autonomie abhängig. Viele von Ihnen kennen sicher Situationen, in denen sich starke Kontrolle oder rigide Vorschriften negativ auf Ihre Arbeitsmotivation auswirken. Sie erleben sich dann nicht mehr als autonom. Arbeitsverpflichtungen (z.B. das Ausfüllen von Formularen zu Zwecken, die nicht transparent sind), deren Sinn für die Person nicht einsichtig ist, deren Einzelschritte bis ins Detail vorgegeben sind oder keine freie Zeiteinteilung zulassen, werden nicht nur als nicht anregend, sondern oft genug als lästig empfunden und werden dementsprechend ungern oder auch halbherzig erledigt. Sicher können Sie Aufgaben im Rahmen Ihrer Tätigkeit als Lehrer/in benennen, auf die dies zutrifft und die damit einhergehenden Gedanken und Gefühle beschreiben. Andererseits kennen Sie sicher auch Arbeiten oder Aufgaben, bei denen genau diese Bedingungen erfüllt sind: Sie dürfen selbständig an einer Aufgabe arbeiten, in der Sie einen Sinn oder ein Ziel sehen (z.B. das Vorbereiten von Projektunterricht zu einem Thema, das Ihnen selbst am Herzen liegt, dessen Relevanz für die Schülerinnen und Schüler einsichtig ist, für das Sie die Begeisterung übermitteln können und das bei Ihnen spontan gute Ideen auslöst). Sie haben viele Freiheitsgrade und Gestaltungsmöglichkeiten und die Rahmenbedingungen lassen viele Möglichkeiten zu, wann und auf welche Weise Sie Ihren Pflichten nachkommen.

Die oben genannten Beispiele zeigen die Bedingungen, die für Lernende ebenso relevant sind: Schülerinnen und Schüler sind dann stärker motiviert, wenn sie eine Chance bekommen haben, den Sinn oder das Ziel eines Arbeitsauftrages oder einer Aufgabe zu verstehen. Wenn Schülerinnen und Schüler beim Lernen bestimmte Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten haben, können sie Möglichkeiten und Grenzen ihres Könnens und Wollens erfahren. Als motivational beeinträchtigend kann es sich auswirken, wenn die Lernenden den Eindruck haben, unter ständiger und starker Kontrolle zu stehen.

Wie bereits im ersten Teil des Textes erklärt worden ist, kann Lernmotivation durch Lehrende nicht erzeugt werden. Es muss also darum gehen, dass Lehrende die Bedingungen schaffen, die notwendig sind, damit Lernmotivation entstehen kann. Sie als Lehrende können also einen Beitrag dazu leisten, dass Ihre Schülerinnen und Schüler sich als autonom und selbstbestimmt erleben. Im nächsten Abschnitt soll beschrieben werden, wie dieser Beitrag aussehen kann.

Wie funktioniert das Unterstützen von Autonomieerleben durch die Lehrenden?

Die Schülerinnen und Schüler erleben sich dann in ihrer Autonomie unterstützt, wenn sie den Sinn und Zweck der Aufgaben verstehen und nachvollziehen können. Das bedeutet, dass es notwendig ist, den Sinn oder den Nutzen eines bestimmten Stoffgebietes zu erklären. Das ist nicht immer einfach. Für den Lehrenden scheinen Sinn und Zweck selbstverständlich zu sein. Schülerinnen und Schüler aber, die einem bestimmten Sachverhalt zum ersten Mal begegnen, können diesen oft nicht mit wenigen Sätzen nachvollziehen. So ist es z.B. im Fach Physik wichtig, transparent zu machen, warum es Sinn hat, sich mit einigen theoretisch anmutenden Dingen auseinanderzusetzen und den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, wie sie persönlich von ihrem Wissen profitieren können. Dafür lohnt es sich, Zeit zu investieren, weil die Lernenden dann vielleicht verstehen können, warum sie sich mit diesen Lerninhalten auseinandersetzen müssen.

Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen setzt Wahlmöglichkeiten und Spielräume voraus. Spielräume können beispielsweise die Arbeits- oder Lernzugänge, das Zuschneiden von Problemstellungen oder das Einnehmen von Betrachtungsperspektiven betreffen. Zum Teil kann es auch um das Auswählen von Inhalten gehen, die das gleiche Lehrziel erfüllen oder die zum Vertiefen dienen. Unterricht, der selbständiges und selbstgesteuertes Erkunden, Planen und Arbeiten nahelegt, unterstützt selbstbestimmtes und sachlich motiviertes Lernen durch geeignete Materialien, Aufgaben- und Hilfestellungen.

Lehrpersonen ist daran gelegen, dass erfolgreich gelernt wird. Häufig wird den Lehrenden Verantwortung für das Lernen zugesprochen und viele Lehrende nehmen diese Verantwortung für sich wahr. Aber das Gefühl der Verantwortung für den Lernerfolg hat seine Tücken, wie das folgende wissenschaftliche Experiment (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kaufman, 1982) anschaulich zeigt.

Von den Tücken des autonomieunterstützenden Lehrens

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an diesem Experiment wurde zunächst gesagt, dass sie Studierende unterrichten sollten, wie man ein dreidimensionales Puzzle (SOMA) lösen kann. Neben dem Puzzle erhielten die Probandinnen und Probanden Zeichnungen über zu erzielende Konfigurationen und die Lösungswege, mit denen sie sich vertraut machen konnten. Dann sollte der Unterricht erfolgen. Die Anweisungen, die Mitgliedern zweier zufällig gebildeter Gruppen gegeben wurden, unterschieden sich nur durch zwei Sätze. Den Teilnehmenden der Experimentalgruppe wurde gesagt, dass sie für den Lernerfolg ihrer „Schülerinnen und Schüler“ verantwortlich seien. Sie sollten sicherstellen, dass ihre „Schülerinnen und Schüler“ die Puzzleaufgaben lösen können, so dass diese, falls sie getestet würden, den Anforderungen des Tests genügten. Der Kontrollgruppe wurde gesagt, dass sie den Lernenden helfen sollten, zu lernen, wie man dieses Puzzle lösen kann. Der Unterricht, den die Probanden dann einer Schülerin oder einem Schüler (ebenfalls Studierende) erteilten, wurde aufgezeichnet und ausgewertet. Die wichtigsten Befunde: Im Vergleich zur Kontrollgruppe sprachen die Lehrenden der Experimentalgruppe doppelt so lange, sie verwendeten dreimal so viele Anweisungen („Du sollst“) und stellten doppelt so viele Kontrollfragen. Sie ließen den Lernenden fast keine Zeit, sich selbst und auf eigene Weise mit dem Puzzle zu befassen. Den Lernenden der Experimentalgruppe wurden doppelt so viele Lösungen von den Lehrenden „diktiert“; sie hatten am Ende durchschnittlich 0.4 Lösungen alleine hergestellt, während die Lernenden der Kontrollgruppe immerhin 2.1 Puzzles alleine gelöst hatten.

2 | Autonomieunterstützung

Demotivierung durch Unterstützung

Bei diesem Experiment führten zwei kleine Sätze, die auf die Verantwortlichkeit der Lehrenden hinwiesen, zu einem deutlichen Effekt. Der Unterricht der Experimentalgruppe erfolgte äußerst direktiv und produktorientiert. Lernen war kaum möglich, sondern nur das Ausführen vorgeschriebener Tätigkeiten. Dabei ging der Reiz des Puzzelens vollständig unter.

Das Experiment zeigt, wie Lernende durch Unterstützung demotiviert werden können, obwohl die Lehrperson doch eigentlich helfen will. Damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen, schreibt man ihnen genau vor, was sie wie zu tun haben, man kontrolliert aus Sorge, um gleich korrigierend eingreifen zu können.

Zahlreiche Untersuchungen haben belegt, dass vorhandene Lernmotivation durch das Einengen von Spielräumen, das detaillierte Vorschreiben und massive Kontrollieren deutlich reduziert wird (vgl. Prenzel, 1997).

Autonomie- versus Kontrollorientierung: eine grundsätzliche Einstellung?

In einer Untersuchung (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981) wurde dies auf folgende Art und Weise überprüft: Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe wurden zu zwei Zeitpunkten Fragebögen vorgegeben. Erfasst wurden die Einschätzungen ihrer Motivation, ihrer eigenen Kompetenz und ihres Selbstwertes sowie das Klassenklima in Bezug auf eher kontrollorientiertes oder autonomieorientiertes Verhalten der Lehrkraft. Die Lehrkräfte sollten ihrerseits Fragen zu ihrer eigenen Orientierung bezüglich Kontrolle bzw. Autonomieunterstützung im Unterricht beantworten. Die erste Befragung fand ca. sechs Wochen nach Beginn eines Schuljahres statt, die zweite sieben Monate später. Die wichtigsten Resultate der Studie waren folgende: Je stärker die Autonomieorientierung der jeweiligen Lehrkraft ausgeprägt ist, desto häufiger sind die Lernenden intrinsisch motiviert und desto positiver schätzen sie sich selbst bezüglich Selbstwert und Kompetenz ein. Umgekehrt zeigte sich auch: Je stärker die Kontrollorientierung der Lehrkraft, desto geringer die Motivation und desto negativer die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Selbstwertes und ihrer Kompetenz. Diese Zusammenhänge haben mit der Tatsache zu tun, dass die Einstellungen und Orientierungen einer Lehrerin/eines Lehrers ihr/sein Verhalten beeinflussen, was wiederum von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird (und worauf diese auch entsprechend reagieren). Durch die Studie wird deutlich: Die Lehrkräfte haben durch ihr Verhalten einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, dass diese sich an den Lehrer oder die Lehrerin anpassen.

Wieviel Autonomie muss sein?

Bisher ging es in diesem Text um das Gewähren von Freiheitsgraden und Wahlmöglichkeiten. Das Unterstützen von Autonomie bedeutet jedoch nicht das Alleinlassen einer Person in einer unstrukturierten Lernsituation. Wieviel Freiheit oder Selbstbestimmung brauchen Lernende also unter Bedingungen von Lehre?

Beim Lehren geht es darum, dass etwas Bestimmtes gelernt wird; in vielen Fällen ist es durch einen Lehrplan vorgegeben. Dies ist kein prinzipieller Widerspruch zur Forderung nach Unterstützung von Autonomie. Die Lernenden müssen über die Ziele des Unterrichts informiert sein. Für (oder auch gegen) ein Einlassen auf Lernanforderungen können sich Lernende nur dann selbstbestimmt entscheiden, wenn sie die Ziele der Lehrenden kennen. Autonomieunterstützend ist es beispielsweise, wenn Schülerinnen und Schüler innerhalb einer vorgegebenen Struktur Wahlmöglichkeiten oder Spielräume haben, die zu für sie erkennbaren Zielen führen; wenn sie immer wieder die Chance haben, Fragen zu stellen und differenzierte und konstruktive Rückmeldung zu erhalten; wenn sie die Möglichkeit haben, Probleme in ihrem eigenen Tempo zu erarbeiten und Gelegenheiten haben, selbständig Themen vertiefen zu dürfen, wenn sie dies wollen.

Das Unterstützen von Autonomie ist immer mit fest vorgegebenen Strukturen verbunden, innerhalb derer sich Schülerinnen und Schüler „frei“ bewegen können.

Wie kann Autonomie im Unterricht unterstützt werden?

Auf diese Frage gibt es keine einfachen Antworten oder Rezepte. Unterricht ist ein komplexes, stör anfälliges Geschehen, das Lehrkräfte vorsichtig austarieren müssen. Das Gewähren von größeren Spielräumen birgt immer ein Risiko für die Lehrkraft. Wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben, ist eine klare Struktur durchaus erforderlich, innerhalb derer sich dann autonomieunterstützendes Vorgehen abspielen kann. Viele Lehrkräfte glauben, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern immer schon das Maximum an Spielräumen gestatten. Für außenstehende Beobachter sieht das jedoch manchmal anders aus. Es liegt in der Natur der Autonomieunterstützung, dass man angepasst an die jeweilige Situation abwägen muss, wie die Autonomieunterstützung jeweils aussehen könnte.

Je nachdem, in welcher Phase sich der Unterricht gerade befindet, gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Autonomieunterstützung. Sie als Lehrerinnen oder Lehrer können selbst am besten einschätzen, auf welche Art und in welchem Maße das Unterstützen von Autonomie gerade sinnvoll und hilfreich ist. Vielleicht ist es für Sie nach der Lektüre dieses Textes anregend, sich einmal selbst zu fragen, auf welche Weise und wie stark oder häufig Sie in ihrem Unterricht auf einzelne Schülerinnen, kleine Gruppen von Schülern oder auf die gesamte Klasse autonomieunterstützend einwirken. Es gibt keinen Zweifel daran, dass auch das Einschränken von Autonomie (z.B. das genaue Vorschreiben von Arbeits- oder Vorgehensweisen) sinnvoll sein kann. Möglicherweise ist es für Sie hilfreich, sich in die Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen und sozusagen sich selbst in verschiedenen Unterrichtssituationen zu betrachten:

- Wie erleben Sie sich während des **Vermittelns von neuem Lehrstoff**? In dieser Situation ist es beispielsweise möglich, den Stoff vorzutragen oder die Schülerinnen und Schüler anzuregen, sich an der Erarbeitung des Themas zu beteiligen.
- In einer **Prüfungssituation** gibt es oftmals Möglichkeiten, das Herangehen auf eine bestimmte Weise auch dann zu würdigen, wenn das Ergebnis nicht das Gewünschte ist.
- **Das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben** in der Klasse ist eine Gelegenheit, bei der man einerseits das Produzieren von vielen verschiedenen Lösungen anregen kann oder andererseits das Lösen der Aufgaben nach einem vorgegebenen Schema unterstützen kann.
- Beim **Besprechen von Klassenarbeiten und Hausaufgaben** gibt es eine Reihe von Vorgehensweisen, manche davon sind autonomieunterstützend in der Form, dass Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben wird, sich damit auseinanderzusetzen, was sie bereits gut können und was ihnen noch schwer fällt, um sich schließlich eine Vorstellung davon machen zu können, woran sie in Zukunft verstärkt arbeiten könnten.
- **Konfliktsituationen im Unterricht** können einerseits autoritär gelöst werden, andererseits kann man die Klasse zu autonomen Problemlösungen anregen.

Sicherlich entdecken Sie auf diesen unterschiedlichen Ebenen selbst noch zahlreiche Möglichkeiten zur Unterstützung von Autonomie.

Nicht nur große, entscheidende Veränderungen können etwas bewirken; oft haben kleine Schritte in Richtung mehr Autonomie für jede/n einzelne/n Schüler/in eine große Bedeutung und Wirkung.

3 | Kompetenzunterstützung

Kompetenzunterstützung

Lehren kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und durch die Sache motiviert lernen. Wie im ersten Teil des Textes bereits ausgeführt wurde, kann Motivation nicht einfach durch eine bestimmte Unterrichtsgestaltung herbeigeführt oder hergestellt werden. Jedoch können Unterrichtsbedingungen so gestaltet werden, dass zum Beispiel die Entwicklung intrinsischer Motivation angeregt und unterstützt wird. Bedingungen, die dazu beitragen, die psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen, wirken motivationsunterstützend. Sich selbst als kompetent oder als wirksam auf einem Gebiet zu erleben, ist ein für alle Menschen wichtiges Grundbedürfnis (Deci & Ryan, 1993).

Was bedeutet Kompetenzerleben?

Sie alle kennen sicher aus eigener Erfahrung Momente, in denen Sie sich für eine bestimmte Sache oder auf einem Themengebiet kompetent gefühlt haben: Sie bekamen z.B. positive Rückmeldung von einem Kollegen oder einer Kollegin, den/die Sie fachlich schätzen. In einer Prüfung konnten Sie auf alle Fragen überzeugende und gut bewertete Antworten geben und merkten daran, dass Sie sich gut vorbereitet hatten und mit dem Stoff gut auskannten. In einer bestimmten Sportart spürten Sie ihr Können an der Flüssigkeit Ihrer Bewegungen. Sie empfanden sich auch deshalb als kompetent, weil es leicht fiel, sich neue Techniken anzueignen.

Entsprechende Kompetenzerlebnisse motivieren: Sie motivieren dazu, weiter zu trainieren, bei der Sache zu bleiben, sich fortzubilden, oder sich mit Engagement im Beruf einzusetzen. Schüler/innen haben das gleiche Bedürfnis: Wer das Gefühl hat, einer Sache gewachsen zu sein und wer dabei Wertschätzung erfährt, setzt sich eher aus freien Stücken bzw. selbstbestimmt motiviert mit einem Lerngegenstand auseinander.

Vermutlich kennen Sie auch Situationen, in denen Sie sich gar nicht so sicher waren, ob sie eine schwierige Prüfung oder Aufgabe mit Erfolg abschließen würden. Personen, die an Ihre Fähigkeiten und an Ihren Erfolg glaubten, waren Ihnen in solchen Situationen möglicherweise eine Stütze, Ihre Zweifel zu verringern und Ihre Sicherheit zurückzugewinnen. Neben einer guten und ausreichenden Vorbereitung ist das Erleben eigener Kompetenz und Fähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für Erfolg und motiviert damit, sich weiter mit den Themengebieten zu beschäftigen.

Wie wirkt sich Kompetenzerleben auf Lernende aus?

Wie Lernmotivation und die Einschätzung der eigenen Kompetenz zusammenhängen, wurde bei Schülern/innen mehrfach untersucht. Schülerinnen und Schüler, die sich in Lernsituationen häufig als kompetent erleben können, sind stärker aus eigenen Stücken motiviert. Hingegen wirkt sich die Abwesenheit solcher Kompetenzerlebnisse negativ auf die Lernmotivation aus: die Lernenden sehen keinen Sinn darin, sich anzustrengen; sie fühlen sich amotiviert.

Im Unterricht bestehen unterschiedliche Möglichkeiten für Kompetenzerlebnisse. Lehrende können auf verschiedene Weise mit den Lernenden und ihrem grundlegenden Bedürfnis, sich als wirksam zu erleben und kompetent zu werden, umgehen. Deshalb hat es Sinn, von einem mehr oder weniger kompetenzunterstützenden Unterricht zu sprechen. Kompetenzunterstützung gilt als eine wichtige Voraussetzung für identifiziertes, intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen – also für das selbstbestimmte, durch die Sache oder die Situation angeregte Auseinandersetzen mit dem Lerngegenstand.

In dem nun folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie Unterricht kompetenzunterstützend gestaltet werden kann bzw. was sich im Sinne der Motivierung eher hinderlich auswirkt.

Wie kann Kompetenzunterstützung aussehen?

Damit sich Lernende auf die Inhalte einlassen und Anforderungen übernehmen, benötigen sie Zutrauen, dass sie das auch schaffen können.

Von außen kann Zutrauen auf unterschiedliche Weise signalisiert oder in Frage gestellt werden. Die Rückmeldung „auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn“ auf eine richtige Schülerantwort oder Prüfungsleistung, ist ein Extrembeispiel für mangelndes Zutrauen in die Kompetenz und Fähigkeit. Damit wird eine Überzeugung ausgedrückt: Wenn eine Arbeit erfolgreich ist, dann ist sie das nur aus Zufall.

Überzeugungen werden im Unterrichtsalltag auch auf andere Art und Weise vermittelt: Gesten, das Verhalten in und das Gestalten von Situationen signalisieren, ob den Lernenden unterstellt wird, dass sie in der Lage sein werden, Anforderungen aufzugreifen und zu bewältigen.

Die Botschaft „Ich bin der festen Überzeugung, dass ihr das schaffen werdet“ kann also auf verschiedenartige Weise vermittelt werden. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass man als Lehrperson den Eindruck erweckt, das anzustrebende Lernziel sei leicht und ohne große Anstrengung zu erreichen. Die Mitteilung „Ich weiß, dass es z.T. harte Arbeit bedeutet, aber ich weiß auch, dass ihr es schaffen könnt“, spiegelt durchaus eine kompetenzunterstützende Haltung wider.

Die Lehrenden und die von ihnen gestalteten Unterrichtssituationen signalisieren, ob den Lernenden zugetraut wird, sich in Richtung des Zieles auf den Weg zu machen.

Grundlage für kompetenzunterstützendes Unterrichten ist eine positive Einstellung in Hinblick auf den (zukünftigen) Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Dies hat also zunächst mit einer Haltung zu tun, die jede Lehrkraft individuell entwickeln bzw. ausgestalten kann.

Generelle Vorschläge für den Unterricht zu geben, bleibt schwierig. Unterrichten ist persönlich und individuell. Die individuelle Art des Unterrichts läuft – besonders wenn jemand bereits mehrere Jahre den Lehrberuf ausübt – weitgehend automatisiert ab. Die Automatisierung gestattet es letztlich nur, mit dem komplexen Unterrichtsgeschehen zurecht zu kommen, die Fäden in der Hand zu halten, schnell auf komplizierte Situationen zu reagieren. Die Lehrkraft agiert wie ein erfahrener Schachspieler beim Blitzschach: Zum Denken bleibt wenig Zeit, man muss sofort die Lage erkennen und situationsangemessen ziehen. Diese Automatisierung hat aber auch ihre Tücken; es können sich Gewohnheiten einschleifen, deren (ungünstige) Wirkungen eventuell verborgen bleiben.

Untersuchungen an zahlreichen Schulklassen haben zum Beispiel gezeigt, dass Lehrpersonen bereits zu Beginn des Schuljahres Erwartungen über Verhalten und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln (z.B. Rosenthal & Jacobsen, 1971; Brophy & Good, 1976). Kritisch werden solche Prozesse, wenn sie nicht bewusst ablaufen. Bei entsprechenden Studien stellte sich z.B. heraus, dass Lehrerinnen wie Lehrer von Mädchen weniger Verhaltensprobleme erwarten und Jungen mehr Begabung für Mathematik und Physik zuschreiben. Gutaussiehende Schülerinnen und Schüler werden als begabter eingeschätzt; von Lernenden mit erfolgreichen älteren Geschwistern werden gleich gute Leistungen erwartet. Solche Erwartungen beeinflussen das Unterrichtsgeschehen: Man fand heraus, dass Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern gegenüber, an die sie höhere Erfolgserwartungen stellen, eine aufmerksamere und stärker wertschätzende Haltung einnehmen und diese z.B. auch häufiger aufrufen, geduldiger auf Antworten warten und mit Fehlern freundlicher umgehen.

3 | Kompetenzunterstützung

Natürlich sind wir alle nicht frei von Erwartungen oder Sympathie und Antipathie; dies sind nützliche psychische Funktionen, man sollte nicht versuchen, sie abzustellen. Freilich kann professionelles Handeln jedoch nicht von Sympathie oder Antipathie bestimmt werden. Wie also umgehen mit solchen Gefühlen?

Ein erster Schritt könnte sein, sich unbewusst ablaufende Sympathie- und Antipathieempfindungen oder Erwartungshaltungen zu vergegenwärtigen. „Wie finde ich eigentlich Schülerin A?“, „Was halte ich von Schüler B?“, „Glaube ich, dass Schülerin C in Mathematik begabt ist?“ Entsprechende Fragen lassen die Haltung gegenüber anderen Personen erkennen. Wer sich dieser Einstellungen bewusst wird, kann gegebenenfalls gegensteuern und z.B. darauf achten, dass wenig sympathische Schülerinnen oder Schüler im Unterrichtsgespräch nicht vernachlässigt werden oder ihnen das Erreichen guter Lernerfolge auch zugetraut wird. Letztlich kann das Bewusstwerden der eigenen Einstellung auch den Versuch nach sich ziehen, die Schülerin oder den Schüler in einem anderen Licht zu sehen, die guten oder starken Seiten wahrzunehmen und diesen wohlwollend gegenüberzutreten.

Nicht die neutrale, sondern die wertschätzende, an den Erfolg der Schülerinnen/Schüler glaubende Lehrkraft unterstützt das Bedürfnis nach Kompetenzerleben.

Lehrkräfte, die im Verlauf ihrer Berufsbiographie ihren Unterricht ständig weiterentwickeln, tun dies meist auf der Grundlage von Reflexion. Bezogen auf Kompetenzunterstützung heißt dies zum Beispiel, nach Besonderheiten des eigenen Unterrichts zu fragen: Wie verhalte ich mich, wenn ich eine Aufgabe stelle – ernst, ermunternd, besorgt, gleichgültig? Lasse ich erkennen, dass ich den Schülerinnen und Schülern zutraue, diese lösen zu können? Welche Haltung nehme ich vor einer Arbeit meiner Klasse gegenüber ein? Signalisiere ich, dass ich – wenn sie sich ausreichend vorbereitet haben – Vertrauen in ihre Fähigkeiten setze?

Eine der wichtigsten Fragen zum Thema Kompetenzerleben im Unterricht lautet: Wie gebe ich Rückmeldung? Das Feedback ist Dreh- und Angelpunkt des kompetenzunterstützenden Unterrichts.

Kompetenzunterstützendes Feedback: die informierende Rückmeldung

Das Zutrauen, Anforderungen erfolgreich in Angriff nehmen oder eigene Ziele erreichen zu können, wird unterstützt, wenn die Lernenden informierende Rückmeldungen über ihre Anstrengungen und individuellen Fortschritte erhalten.

Was versteht man unter „informierender Rückmeldung“? Hier ist zunächst Feedback gemeint, das aus der Sache selbst, aus dem Gelingen oder auch Scheitern, kommt und über den erreichten Kompetenzstand informiert. Solche Rückmeldungen unterstützen selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen - selbst dann, wenn ihnen entnommen werden kann, dass weitere und vertiefte Lernanstrengungen erforderlich sind (Deci & Ryan, 1993).

Bei Videoanalysen von Unterrichtssituationen zeigt sich immer wieder, dass Lehrkräfte eher selten Feedback geben. Gerade dann, wenn die Antwort nicht oder nur teilweise richtig war, wird der Schülerbeitrag häufig einfach übergangen. Nun ist das Ignorieren eines nicht ganz passenden oder

richtigen Beitrags weniger dramatisch als eine abwertende Bemerkung. Doch: keine Rückmeldung ist auch eine Rückmeldung. Die Schülerinnen und Schüler wissen das „Weitergehen“ der Lehrkraft sehr wohl zu interpretieren. Der Beitrag war irgendwie nicht recht, nicht weiterführend – aber warum eigentlich? Das klärt sich für die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt durch den Unterrichtsfortgang auf. So verstärkt sich über mehrere entsprechende Erfahrungen der Eindruck, dass man es nicht recht macht oder dass man nicht gut genug ist. Hilfreich wäre hier schon die Rückmeldung, an welchem Punkt die Schülerin oder der Schüler eine „falsche“ Vorstellung entwickelt oder eine wenig weiterführende Lösung vorgeschlagen hat. Feedback zur angewendeten Strategie oder zum Lösungsweg bzw. eine korrigierende Rückmeldung zum nur teilweise erreichten Erfolg liefern hier wichtige Informationen für die Schülerinnen und Schüler, die sie besonders zu Beginn des Lernprozesses benötigen.

Häufiges Feedback zur angewendeten Strategie und informierendes Feedback zum Lernerfolg liefern einen wichtigen Beitrag zum selbstbestimmt motivierten Lernen.

Rückmeldungen über den eingenommenen Lösungsweg oder den Status quo im Lerngeschehen zu geben, beinhaltet auch, dass die Lehrperson die Ebene des Wissens und Könnens im Blickfeld hat, die von den Schülerinnen und Schülern als nächstes erreicht werden kann. Wo stehen die Klasse bzw. die einzelnen Lernenden im Moment und was könnte ihr unmittelbarer Lernfortschritt sein?

Ein weiterer Aspekt betrifft die „Fehler“. Lernende machen Fehler. Wenn es um den Nachweis des Könnens und der Leistungsfähigkeit geht, sind Fehler problematisch. Aber: „Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen“. Und Lernen kann man nur, wenn man falsche Vorstellungen aufgibt oder verändert, Verhaltensweisen modifiziert und erfährt, unter welchen Bedingungen sie fehl am Platz oder zweckmäßig sind. Zum Lernen gehören Fehler. Lernende Personen sollten mit Fehlern rechnen und erwarten (dürfen), dass ihnen beim Lernen - v.a. am Anfang der Erarbeitung eines neuen Wissensbereiches - Fehler zugestanden werden. Umfangreiches Wissen über einen Lerngegenstand beinhaltet auch Wissen darüber, wo Fehler gemacht werden können. Lernende beim Lernprozess kompetenzunterstützend zu begleiten, heißt also auch, Fehler bei der Aneignung eines neuen Wissensgebietes als etwas Selbstverständliches zu betrachten und darüber sachlich und informierend Rückmeldung zu geben (vgl. Oser, Hascher & Spychiger, 1998).

Entwicklung einer „Fehlerkultur“: Lernende, die zu Beginn des Lernprozesses potentielle Fehler als Lernchance begreifen, lassen sich durch kleinere Misserfolge nicht demotivieren.

Was oder wen machen die Schülerinnen und Schüler verantwortlich für ihren Lernerfolg bzw. -misserfolg? Häufig führen Lernende schlechte Noten auf ihre (mangelnde) Begabung zurück. Diese Ursachenzuschreibung impliziert, dass man sich noch so sehr anstrengen kann, es wird nichts helfen, weil man dafür einfach nicht begabt ist. Eine Reihe von Studien bestätigen diesen Mechanismus und zeigen, dass Lernende dann eher motiviert sind, sich weiter anzustrengen und zu lernen, wenn sie sich Erfolge selbst zuschreiben und Misserfolge auf „veränderbare“ Bedingungen, wie z.B. mangelnde Anstrengung zurückführen können. Lehrpersonen haben die Möglichkeit, hier positiv

3 | Kompetenzunterstützung

einzuwirken, indem sie diese Form der Ursachenzuschreibung durch gezielte Rückmeldung fördern. „Das war eine richtig erfolgreiche Arbeit, da hattest du dich aber gut vorbereitet.“ „Diese Arbeit ist nicht so gut ausgefallen, weil du dich zu wenig angestrengt hast oder einen schlechten Tag hattest.“ „Ihr habt gute Arbeit geleistet, man könnte sagen, ihr seid richtige Mathe-Expertinnen/Experten.“ „Ich weiß, dass du es schaffen kannst, wenn du zu folgenden Themen noch mehr Übungsaufgaben machst.“ sind Formulierungen, die einen Attribuierungsprozess fördern können, der Misserfolge eher externen und damit veränderbaren Faktoren zuschreibt.

Feedback kann eine motivational günstige Ursachenzuschreibung fördern (Misserfolge werden auf veränderbare Bedingungen, z.B. Anstrengung zurückgeführt).

Rückmeldungen können unter verschiedenen Bezugspunkten erfolgen. Bei der Beurteilung von Leistungen oder Lernfortschritten lassen sich drei Bezugsnormen unterscheiden: die individuelle, die sozial vergleichende und die sachlich-kriteriale Bezugsnorm (Rheinberg, 1980). Unter einer individuellen Bezugsnorm werden nur die Leistungen eines Schülers zu unterschiedlichen Zeitpunkten verglichen. Dem Lernenden wird mitgeteilt, inwieweit er im Vergleich zu seinen früheren Leistungen Lernfortschritte erzielt. Unter der sozialen Bezugsnorm wird die Leistung eines Schülers oder eine Schülerin durch den Vergleich mit den Leistungen anderer (z.B. der Klasse) beurteilt. Die sozial vergleichende Bezugsnorm nimmt im Schulalltag eine herausragende Stellung ein (z.B. bei der Zensurengebung); der Lernende erfährt, wo er im Vergleich zu einer Bezugsgruppe steht. Die sachliche Bezugsnorm schließlich verwendet ein definiertes Lernziel als Kriterium. Es wird beurteilt und rückgemeldet, ob dieses Ziel erreicht wurde.

Abbildung 3 (aus Rheinberg, 1981) veranschaulicht die unterschiedlichen Bezugsnormen (die individuelle ①, die sozial vergleichende ② und die sachliche ③) an einem konstruierten Beispiel von Lernverläufen dreier Schülerinnen/Schüler.

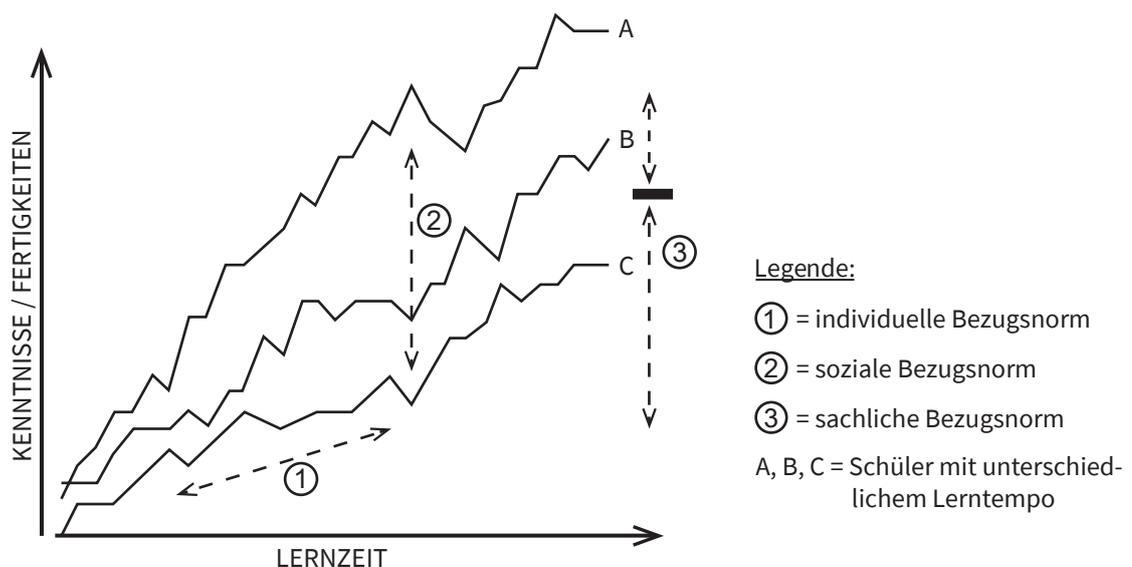


Abbildung 3: Fiktive Lernkurven dreier Schüler mit unterschiedlichem Lerntempo (Rheinberg, 1981)

Im Unterricht könnten diese Leistungsverläufe der drei Schülerinnen/Schüler unter verschiedenen Bezugspunkten bewertet werden. Legt man eine sachlichen Bezugsnorm an, dann würde den Schülerinnen/Schülern A und B mitgeteilt werden, dass sie (zu unterschiedlichen Zeitpunkten) das Lernziel erreicht haben (Schülerin/ Schüler C nicht). Unter der sozial vergleichenden Bezugsnorm würde ihnen mitgeteilt werden, dass zu allen Zeitpunkten A die beste SchülerIn (z.B. Note 1), B die zweitbeste (z.B. Note 3) und C die schlechteste SchülerIn (z.B. Note 5) ist. Die SchülerIn C erhält damit unter der sozial vergleichenden Bezugsnorm die Rückmeldung, dass sie immer schlecht abgeschnitten und keine Fortschritte erzielt hat. Tatsächlich hat sie ihre Leistungsposition im Vergleich zu den beiden anderen Schülerinnen/Schülern nicht verbessern können. Aber sie hat sich in ihren Kenntnissen und Fähigkeiten sehr wohl weiterentwickelt, zu einigen Zeitabschnitten sogar beträchtlich, wie ihre Lernkurve zeigt. Unter der sozial vergleichenden Bezugsnorm wird diese Entwicklung nicht wahrgenommen und rückgemeldet – die lernende Person erscheint immer als die „schlechteste“, sie wird demotiviert. Auf der Basis einer individuellen Bezugsnorm könnte ihr jedoch mitgeteilt werden, dass sie in bestimmten Zeiträumen deutliche Fortschritte erzielen konnte.

Bei der Zensurenggebung dominiert meist die sozial vergleichende Bezugsnorm. Es gibt aber Lehrkräfte, die Leistungen unter mehreren Bezugsnormen beurteilen und entsprechende Rückmeldungen geben. Sie beurteilen die Leistung im sozialen Vergleich, berücksichtigen aber auch die individuelle Leistungsentwicklung und melden sie den Schülerinnen und Schülern zurück. Das gilt für förmliche Prüfungsleistungen wie für die alltäglichen Rückmeldungen im Unterrichtsgeschehen.

Legt man die individuelle Bezugsnorm zugrunde, hat man als Lehrperson die Möglichkeit, auch Lernenden, die das Lernziel noch nicht erreicht haben, motivierendes Feedback zu geben, wie zum Beispiel: „Im Vergleich zu deinen letzten Ergebnissen bist du sehr viel besser geworden, offensichtlich hast du gut gearbeitet, wenn du dich weiterhin bemüht, wirst du dich in deinen Leistungen noch mehr steigern können, prima“.

Motivierendes Feedback, das sich z.B. auf die individuelle Bezugsnorm stützt, kann die Anstrengungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern erhöhen.

Besonders diejenigen Schülerinnen und Schüler, die z.B. bei einer Klassenarbeit schlecht abgeschnitten haben, benötigen also zusätzliche Informationen über die individuell erzielten Fortschritte oder über Möglichkeiten, konkrete Defizite zu beheben. Entsprechende Informationen erhalten das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufrecht, das notwendig ist, um sich weiterhin und verstärkt lernend zu engagieren. Solche individuell informierenden Rückmeldungen können beim Zurückgeben einer Klassenarbeit erfolgen, indem die Lehrperson die Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler durchgeht und konkret auf richtig gelöste Aufgaben und die Gründe für nicht oder mangelhaft gelöste Aufgabenteile eingeht.

Negative motivationale Wirkungen haben hingegen abwertende Rückmeldungen oder solche, die den Lernenden den Eindruck vermitteln, ihre eigenen Anstrengungen seien vergebens und ihr Tun ohne Wirkungen. Die Entwicklung selbstbestimmter Motivation wird behindert, wenn Feedback dazu beiträgt, das Zutrauen in das eigene Können infrage zu stellen. Leistungsbeurteilungen, die ausschließlich auf einem sozialen Vergleich beruhen („besser oder schlechter als andere“), untergraben selbstbestimmte und sachbezogene Lernmotivation, da individuelle Fortschritte vernachlässigt werden.

Aber auch positives Feedback (z.B. Lob) kann der lernenden Person im Kontext rückmelden, dass ihr die Lehrperson wenig zutraut („Na Bravo! Jetzt hast du es endlich auch geschafft“).

3 | Kompetenzunterstützung

Lob ist nicht immer gleich Lob

Lob und Anerkennung können unterschiedlich eingesetzt werden und unterschiedlich wirken, wie sich in einer Studie gezeigt hat (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981). Eine Gruppe von Lehrkräften verwendete Belohnung und Lob informativ, die andere Gruppe schien die Schülerinnen und Schüler damit eher zu kontrollieren. Die intrinsische Motivation bei den Lernenden wurde durch informierende Rückmeldung unterstützt, wohingegen kontrollierendes Feedback intrinsische Motivation untergrub. Die beiden Gruppen von Lehrpersonen unterschieden sich in ihrer Lehrorientierung: Die einen waren eher autonomie-, die anderen eher kontrollorientiert. Was verbirgt sich dahinter?

Eine kontrollorientierte Lehrperson ist der Überzeugung, dass Lernende vor allem dann bereit sind sich anzustrengen, wenn äußere Bekräftigungen, z.B. Geld oder gute Noten in Aussicht stehen oder Nachteile, z.B. schlechte Noten vermieden werden müssen. Häufig geben diese Lehrkräfte vor, was richtig ist und getan werden muss, und sie verwenden Sanktionen und Druckmittel, um das gewünschte Verhalten hervorzurufen. Kontrollorientiertes Feedback lässt also wenige Handlungsspielräume offen. Es wird auf positive Kritik verzichtet, dafür werden häufig negative Konsequenzen unerwünschten Verhaltens betont („Wenn ihr euch nicht anstrengt, werdet ihr durch die Prüfung fallen“).

Eine autonomieorientierte Lehrperson hingegen betont den Selbstbestimmungsaspekt des zu bewertenden Verhaltens. Mit anderen Worten wird hier betont, dass sich die lernende Person selbst (ihrer eigenen Anstrengung und Kompetenz) zuschreiben kann, die Lernziele erreicht zu haben („Da hast du eine tolle Idee zur Lösung des Problems gehabt“ „Ihr habt gute Arbeit geleistet“ „Das hast Du gut hingekriegt.“) Autonomieorientierte Rückmeldung bedeutet darüber hinaus auch, dass individuell informierend die noch weiterhin anzustrebenden Lern- bzw. Unterrichtsziele aufgezeigt werden. Dabei wird der (die) Lernende ermutigt, selbst Verantwortung für die Arbeit bzw. das Lernen zu übernehmen. („Du hast schon einiges erreicht in Biologie, wenn du noch besser werden willst, kannst du dich mit Bereich X noch etwas beschäftigen“). Ein wesentlicher Gesichtspunkt dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler Handlungsspielräume erkennen und nutzen können.

Ein letzter Punkt: Auch Lehrkräfte haben das Bedürfnis, sich als wirksam und kompetent zu erleben, um intrinsisch motiviert oder interessiert unterrichten zu können. Vielleicht konnten wir Sie mit diesen Ausführungen auch dazu anregen, einmal darüber nachzudenken, wodurch Ihr eigenes Kompetenzerleben beeinflusst wird.

Literaturverweise

- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. L., Spiegel, N., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kaufmann, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Oser, F., Hascher, T., & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens (S. 11-42). In W. Althof, Wolfgang (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 4 (7), 58-66
- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 32-44). Bern: Huber.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Kramer, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 169-187.
- Prenzel, M., Friedrich, A. & Stadler, M. (Hrsg.). (2009) *Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Prenzel, M., Kramer, K. & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der beruflichen Erstausbildung*. (S. 37- 61). Opladen: Leske und Budrich.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1981). Schulische Leistung und Chancengleichheit. *Pädagogische Welt*, 35, 511-518.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.



universität
wien

