

ITE-VET
2016–2018



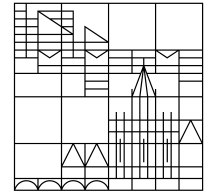
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Wie motiviere ich meine Studierenden? How to motivate my students?

The following report is a result of the
ITE-VET project which is part of the
Erasmus+ Programme of the European
Union.

This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Prof. Dr. Stephan Schumann (Universität Konstanz)

Wie motiviere ich meine Studierenden?

How to motivate my students?

Kiev, 21.02.2018

Agenda

1. Einführung
2. Theoretische Grundlagen
3. Handlungsmöglichkeiten
4. Diskussion

Agenda

- 1. Einführung**
- 2. Theoretische Grundlagen**
- 3. Handlungsmöglichkeiten**
- 4. Diskussion**

Einführung

Was ist Ihre Lieblingsbeschäftigung?



Einführung

Was sind die Motive („Ursachen“) für Ihre Lieblingsbeschäftigung?



Einführung



Was können Motive von Studierenden im bzw. für ein Studium sein?

Einführung



**Wenn Sie die Wahl hätten:
Wie sehe für Sie der „optimale“ Studierende aus?**

1. Einführung

Ziele der Veranstaltung:

1. Einführung in die motivationspsychologischen Grundlagen des Lernens
2. Ableitung von Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung der universitären Lehre
3. Gemeinsame Diskussion

Agenda

1. Einführung
2. Theoretische Grundlagen
3. Handlungsmöglichkeiten
4. Diskussion

2. Theoretische Grundlagen

Was ist Motivation?

Erklärungen/Modelle insbesondere in der Psychologie

investigate, research
psy•chol•o•gy
with mental pro
characteri

2. Theoretische Grundlagen

Womit beschäftigen sich Motivationstheorien?

- Erklärung von menschlichem Verhalten (Handeln), d.h. mit dem „Warum“ und „Wozu“
- Richtung, Ausdauer, Wirkungsstärke
- genuin psychologische Theorien (teilweise auf institutionalisiertes Lernen angewendet, aber in den meisten Fällen nicht für den institutionalisierten Lernkontext (z.B. Schule/Universität) konzeptualisiert)

2. Theoretische Grundlagen

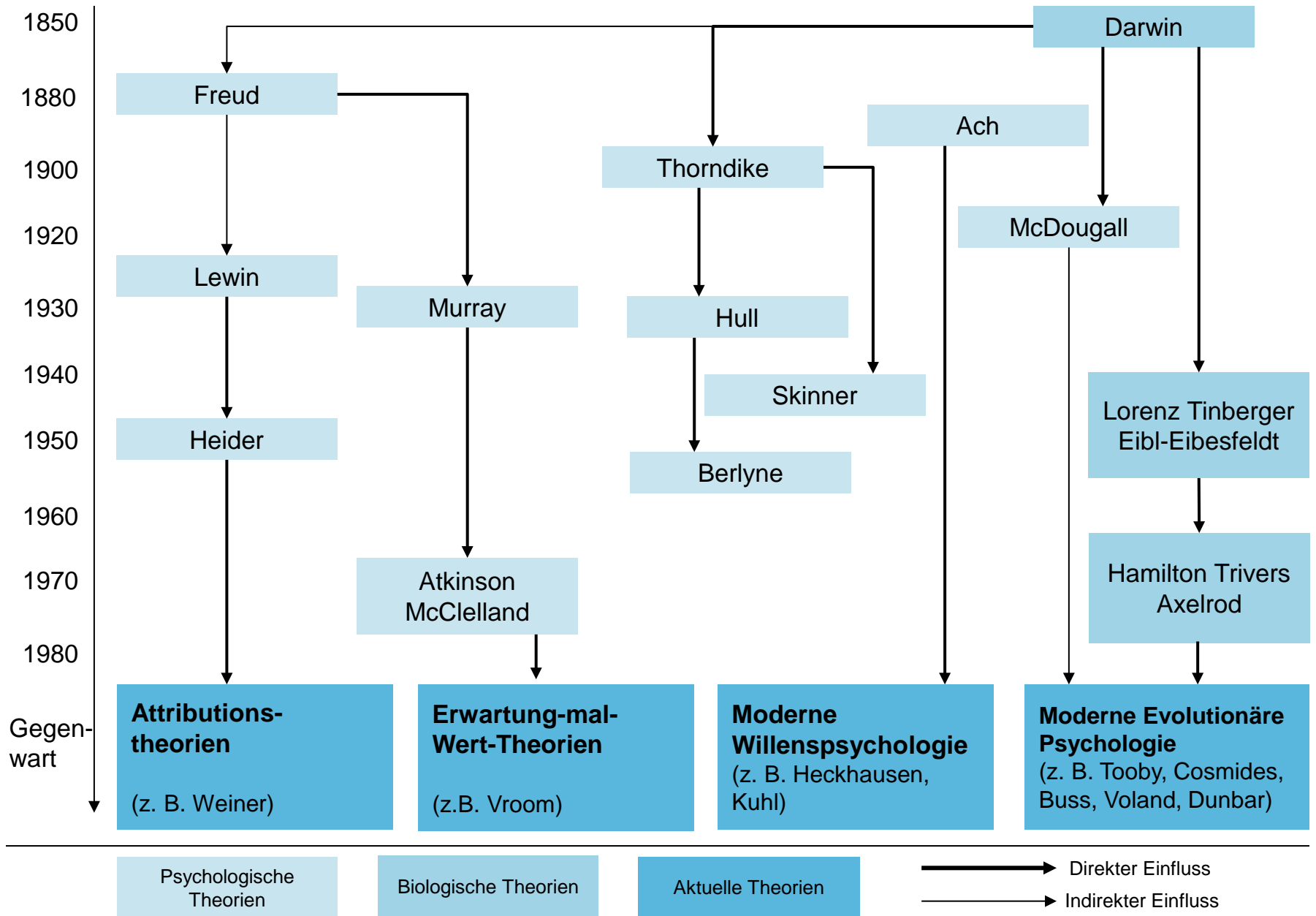
Zentrale Aspekte:

- Unterscheidung von „Motiv“ und „Motivation“
 - Pragmatische Unterscheidung:
 - Motiv = Ziel
 - Motivation = Handlungsbereitschaft (nicht direkt beobachtbar)
- Unterscheidung von situativer und stabiler Ausprägung (state vs. trait)

2. Theoretische Grundlagen

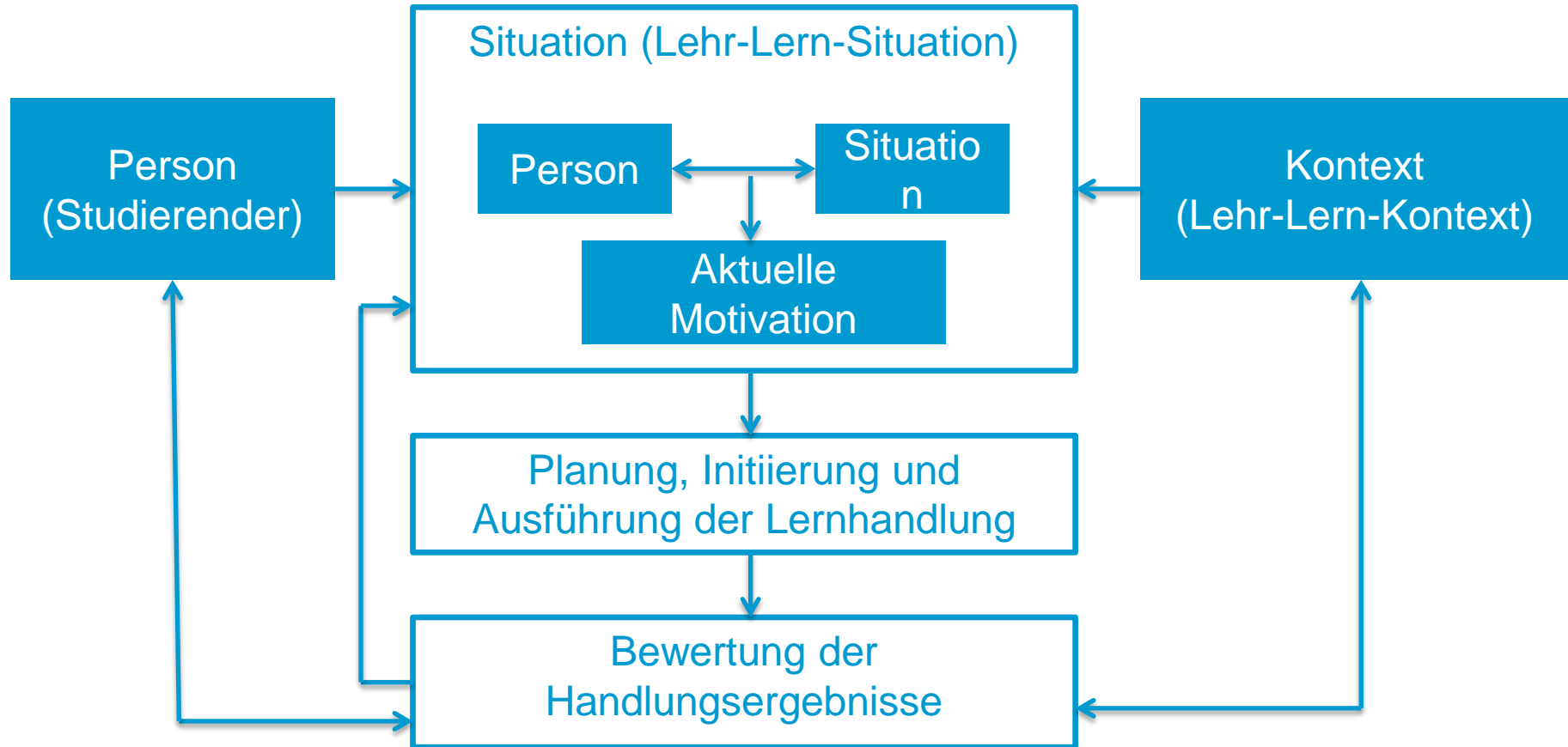
Kurze Geschichte der „Motivation“

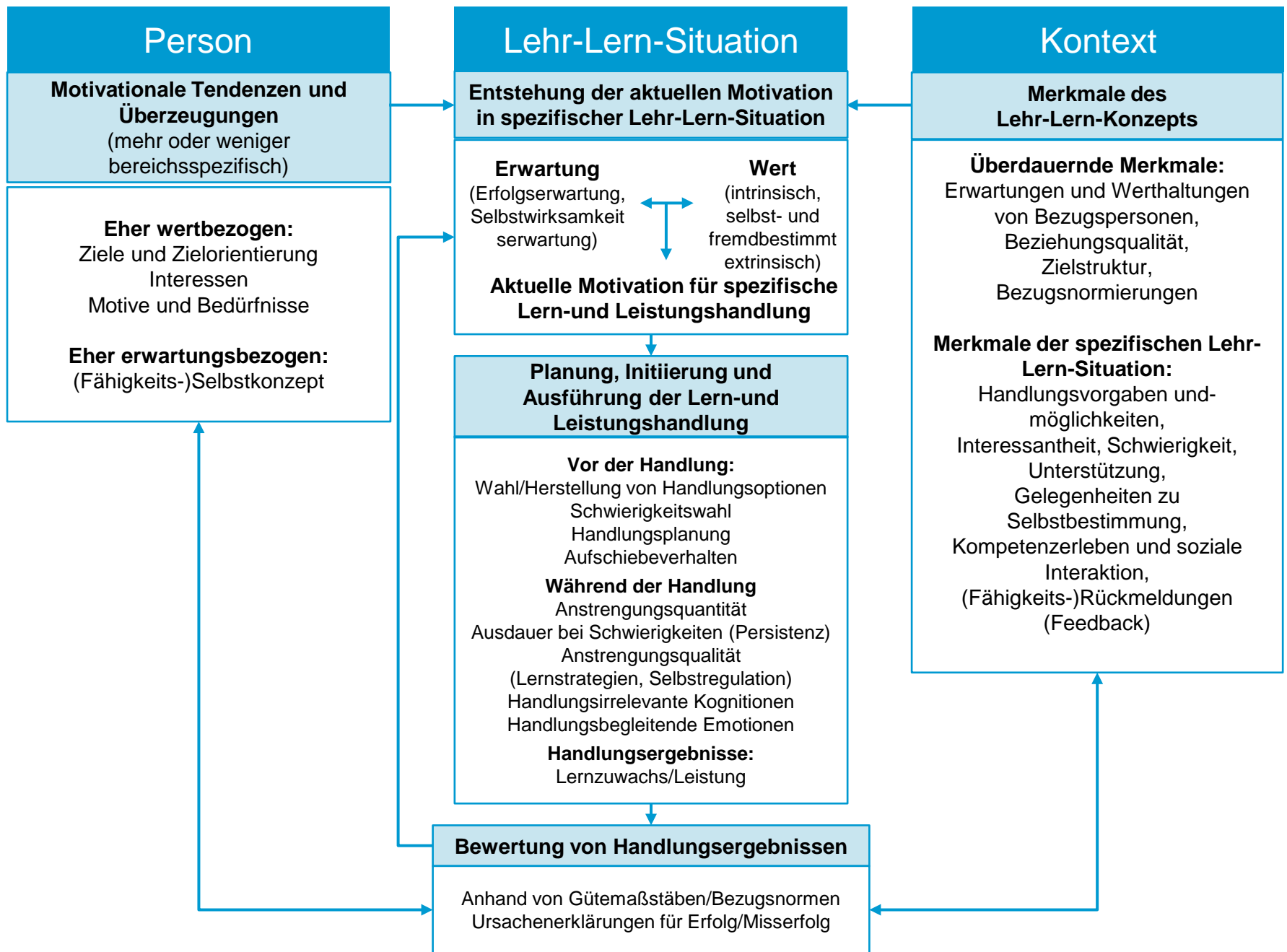
- Antike: Epikurs` Prinzip des Hedonismus: Es liegt in der Natur des Menschen, Vergnügen oder Lust anzustreben und Unlust oder Schmerz zu vermeiden (Epikur; 341–270 v. Chr.)
- Mittelalter: Utilitarismus (*Bentham*)
- Frühe wissenschaftliche Psychologie: Triebe und Instinkte (z.B. Freud)
- ab 1950er Jahren: zunehmende Ausdifferenzierung der Motivationstheorien
- Ford (1992) identifizierte rund 40 „kleine“ Motivationstheorien, welche man zu Clustern gruppieren kann

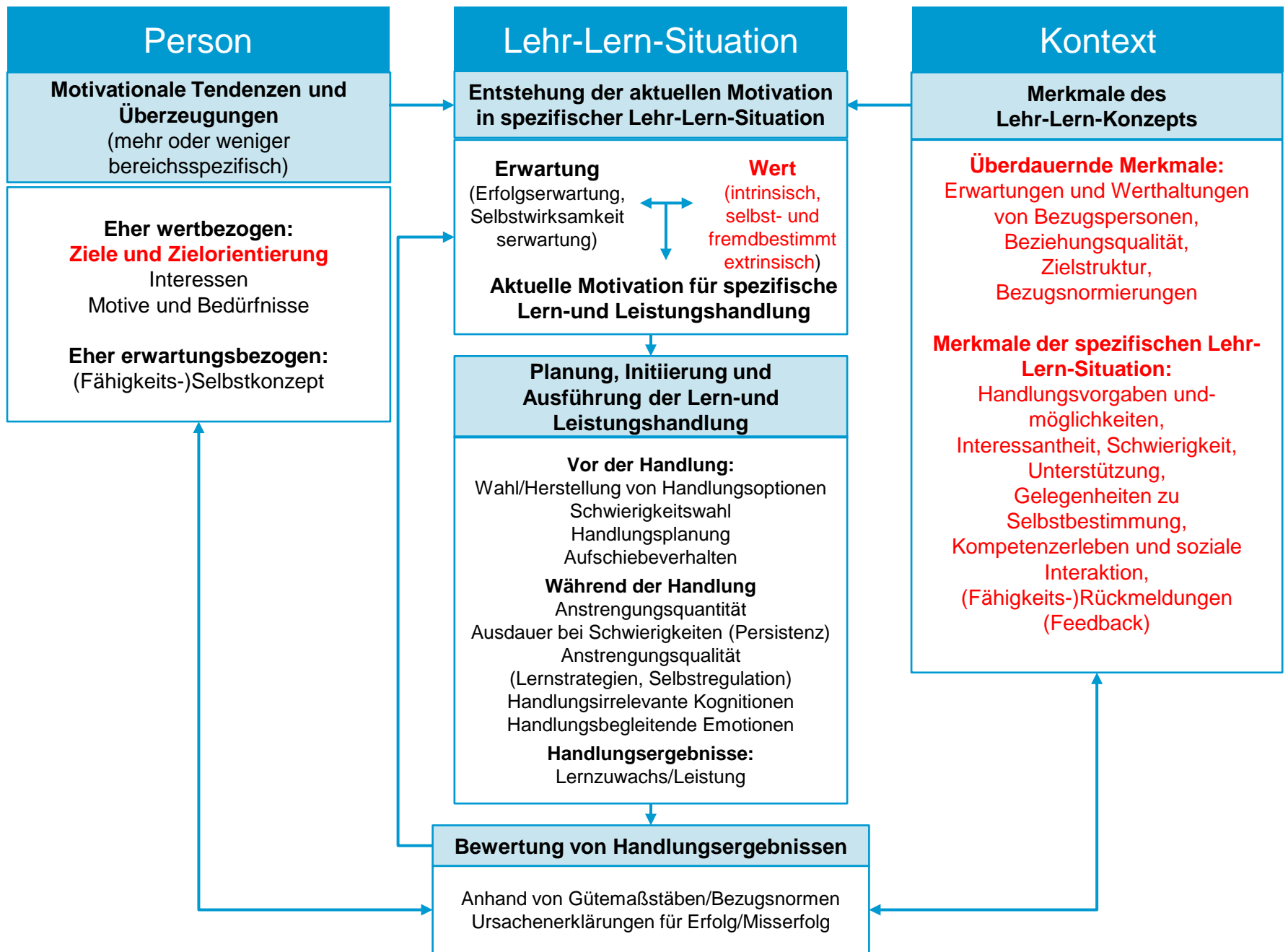


2. Theoretische Grundlagen

Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation







2. Theoretische Grundlagen

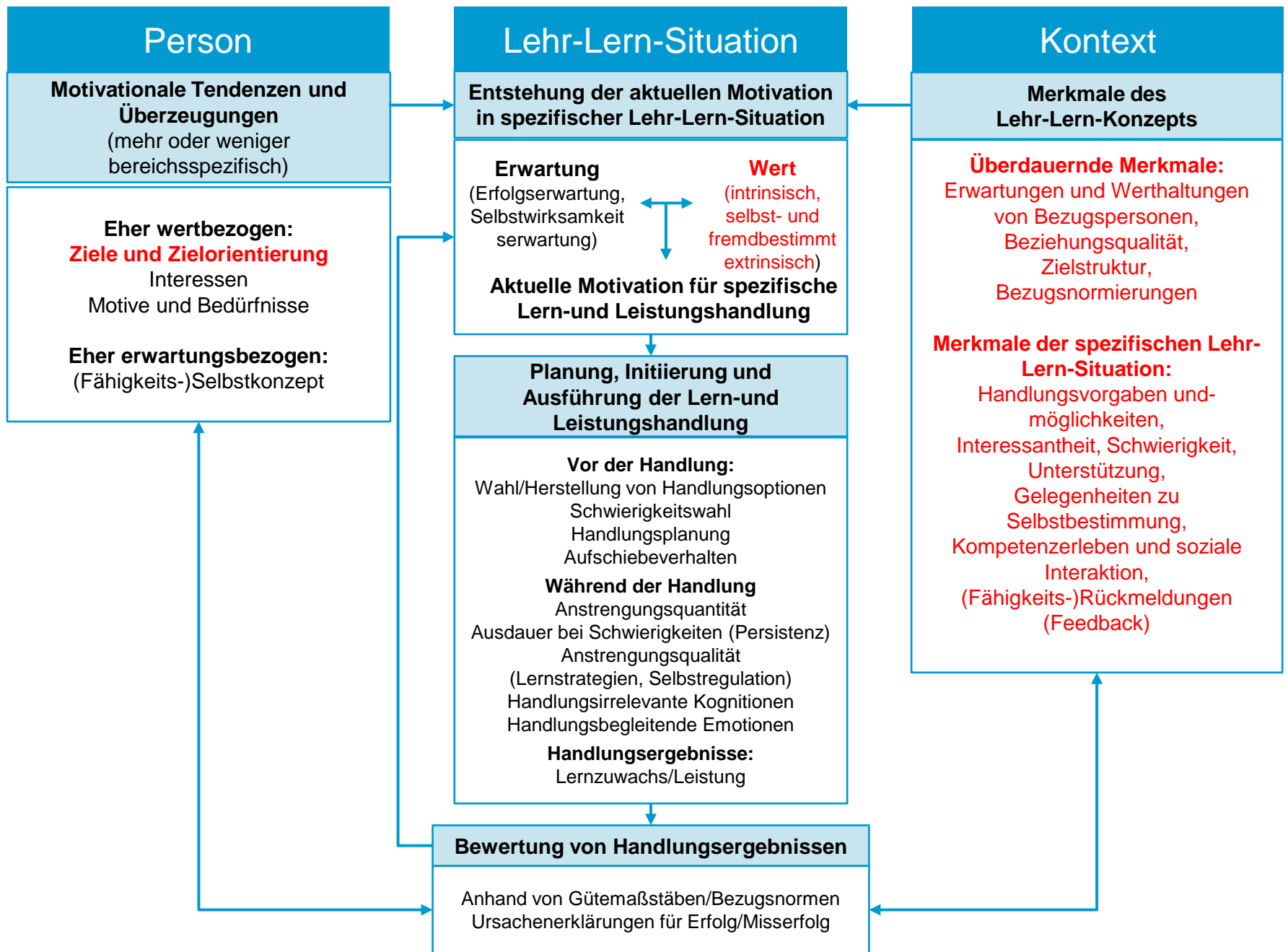
Zieltheorien (Nicholls, 1984, 1988)

- Prominente Zieltheorien unterscheiden zunächst dichotom zwischen einer Aufgabenorientierung (*mastery goals*) und einer Ich-Orientierung (*performance goals*; Ames, 1992).
- Performance goals werden zudem häufig nochmals in *performance-approach goals* und *performance-avoidance goals* unterteilt (Elliot & Church, 1997; Midgley et al., 1998).
- *performance-approach goals* kennzeichnen eine Orientierung, bei der die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe angestrebt wird, um eine gute Leistung zu zeigen. Als Vergleichsstandard dient bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten vor allem auch die relative Position zu Mitschülerinnen und Mitschülern in der Bezugsgruppe, d.h. in der Regel in der Klasse (Midgley et al., 1998; Nicholls, 1984)

2. Theoretische Grundlagen

Zieltheorien (Nicholls, 1984, 1988)

- In der „Außenwahrnehmung“ bzgl. Handlungsanstrengung kaum Unterschiede zwischen Aufgabenorientierung (*mastery goals*) und Ich-Orientierung (*performance goals*; Ames, 1992).
- Jedoch deutliche Unterschiede in der Qualität der Lernsteuerung und im Tiefenverständnis



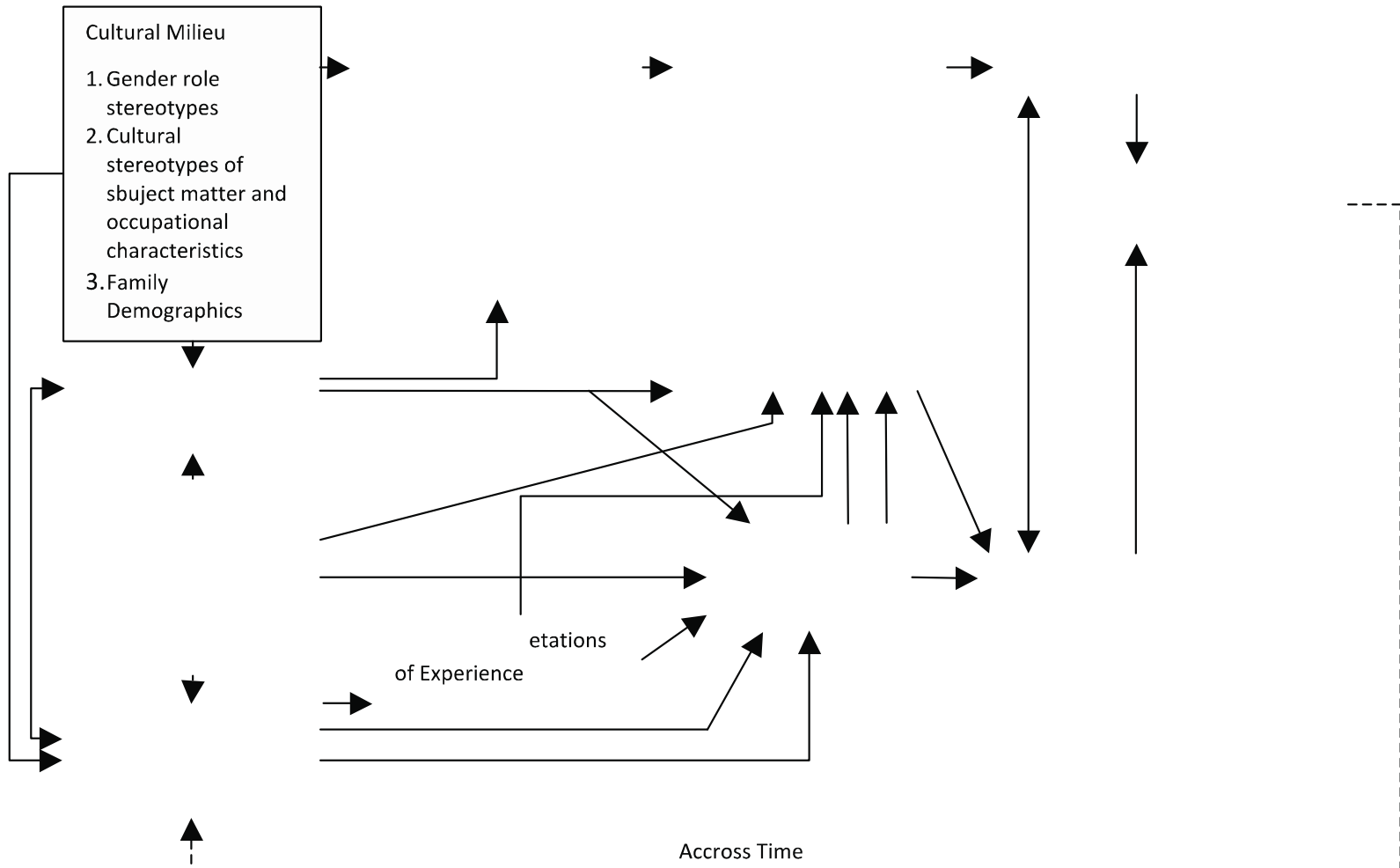
2. Theoretische Grundlagen

Kognitive Perspektive (Modelle):

- Erwartungs – Wert - Theorien (McClelland et al., 1953, Heckhausen & Rheinberg, 1980)
 - die subjektive Erwartung, mit dem Verhalten eine bestimmte Konsequenz herbeizuführen und den subjektiven oder objektiven Wert der Verhaltenskonsequenz erklären.

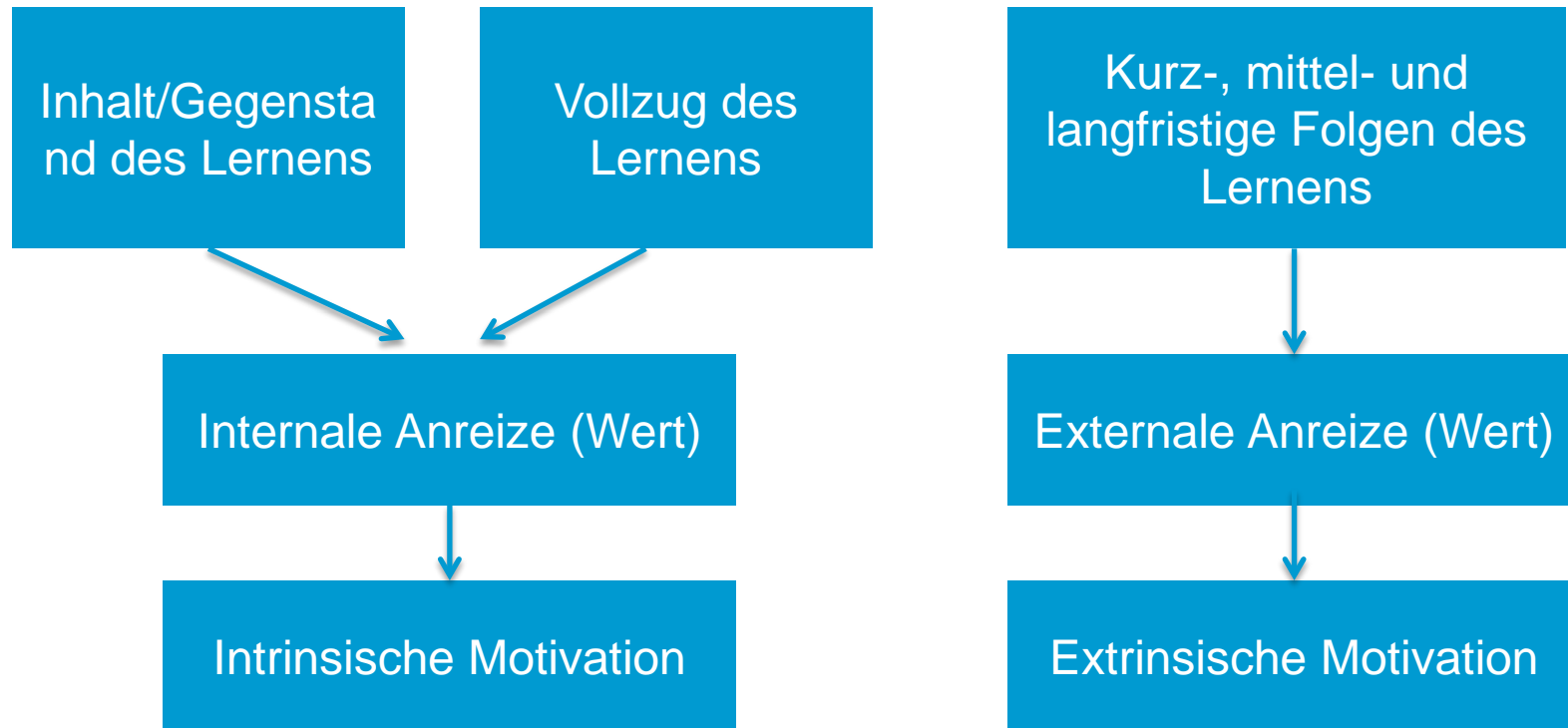
2. Theoretische Grundlagen

Expectancy-Value-Theorie (Eccles et al., 1983)



2. Theoretische Grundlagen

Extrinsische vs. Intrinsische Motivation (Wertkomponente)



2. Theoretische Grundlagen

Wertkomponente:

Extrinsische und/vs. Intrinsische Motivation

- **Intrinsische Motivation:** Handlung selbst wird als spannend und befriedigend wahrgenommen (Handlung als Ursache)
 - z.B. Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993), Flow-Theory (Csikszentmihayi, 1985)
- **Extrinsische Motivation:** Verknüpfung mit positiven/negativen Folgen, die nicht unmittelbar mit Handlung verknüpft sind (mittel- und langfristige Folgen; z.B. Zensoren/Noten, Zertifikate, Chance auf Tätigkeit)
 - diverse Theorien

2. Theoretische Grundlagen

Besonders geeignete Theorien für institutionalisiertes Lernen:

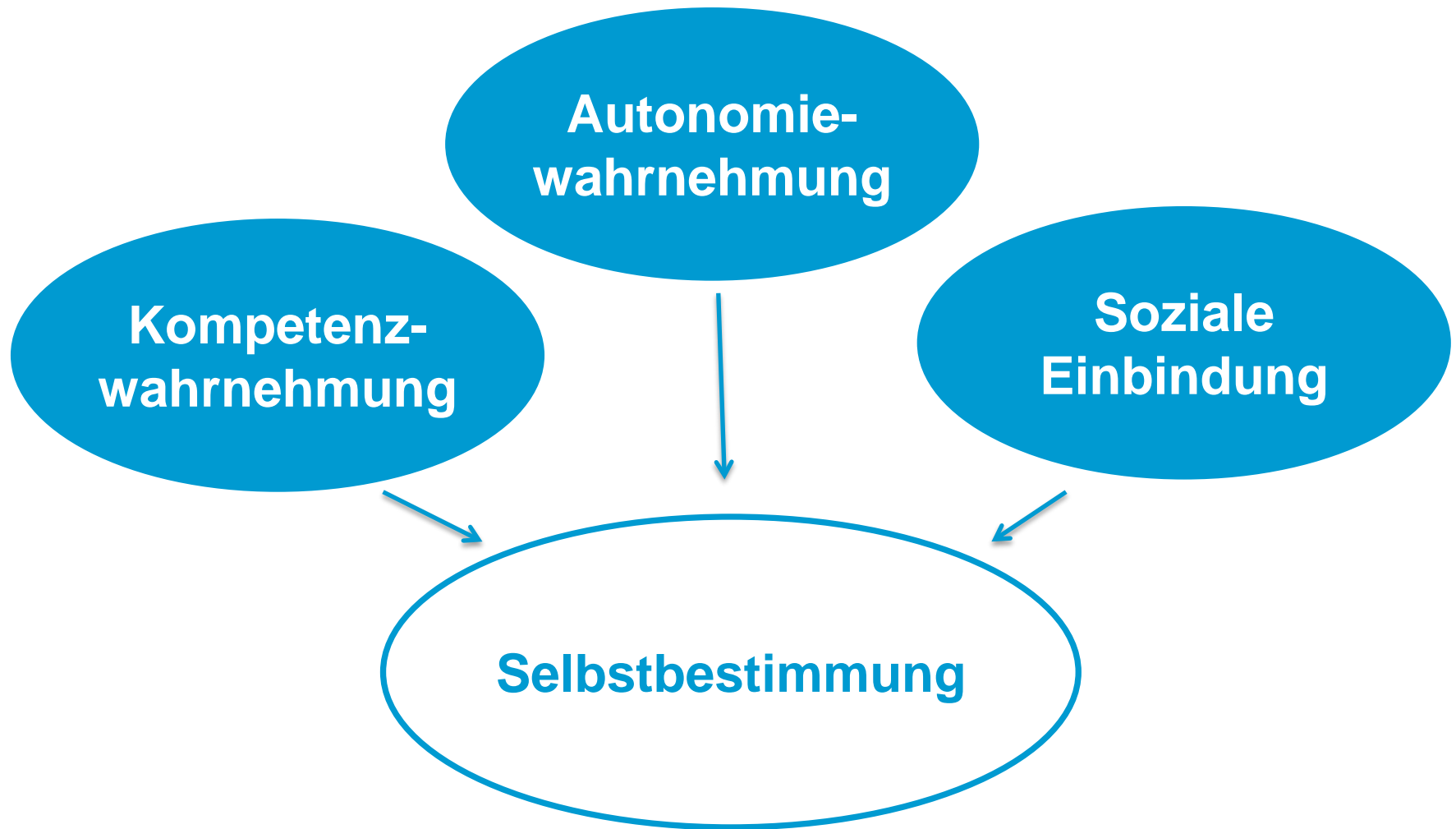
- Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT)
(Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002)
- Pädagogische Interessentheorie (PIT)
(Schiefele et al., 1983; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986)

2. Theoretische Grundlagen

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self-Determination Theory, SDT, Deci & Ryan, 1985)

- Zentral in der SDT ist die Überlegung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zum Zweck der Integration durch aktive Auseinandersetzung zu verinnerlichen, um sich autonom handelnd zu erleben (Deci/Ryan 1985, 1993; Krapp 2005; Ryan/Deci 2002).
- Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch das Bedürfnis hat, in einen sozialen Kontext eingebunden zu sein und in diesem Kontext effektiv zu wirken. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation postuliert damit drei psychologische Grundbedürfnisse (basic needs): die Bedürfnisse nach Autonomieerleben, nach Kompetenzerleben und nach Sozialer Eingebundenheit

2. Theoretische Grundlagen



Motivationsförderliche Faktoren nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985)

2. Theoretische Grundlagen

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT)

- Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist mit variierender Bezeichnung, aber in ähnlichem Verständnis auch in anderen Motivationstheorien zu finden.
- Es ist darauf ausgerichtet, in der Interaktion mit der Umwelt handlungsfähig zu sein und die eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln.
- Die Anforderungsstruktur der Umwelt sollte dabei nicht als unter- oder überfordernd wahrgenommen werden.

2. Theoretische Grundlagen

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT)

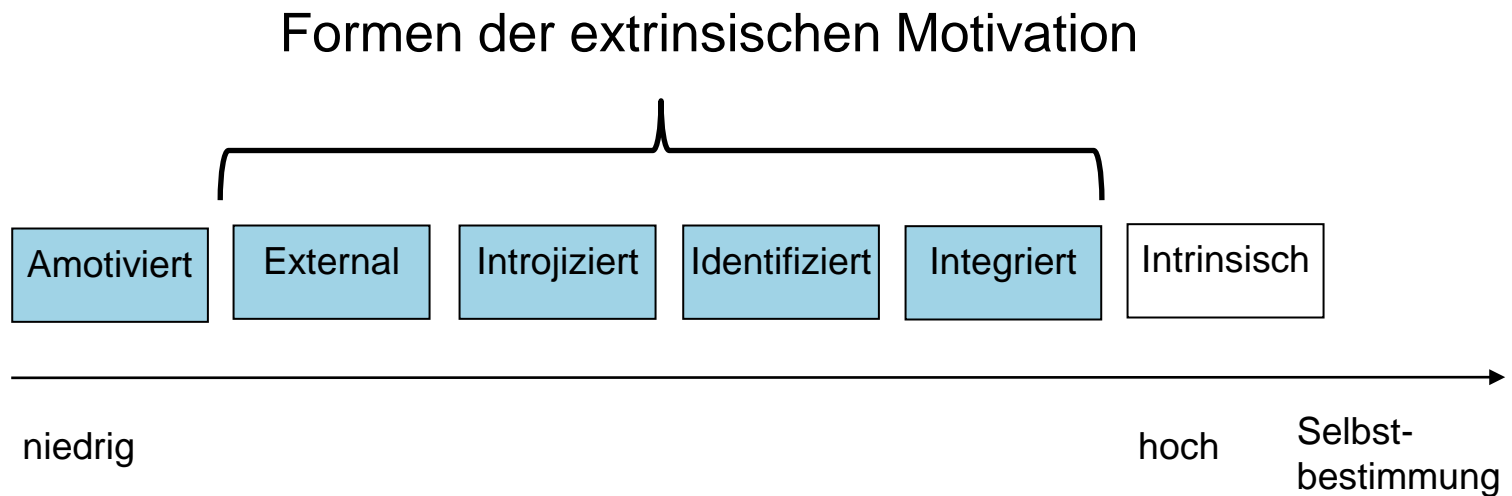
- **Autonomieerleben** repräsentiert im Anschluss an DeCharms (1968) das Bedürfnis, sich als Zentrum der Handlungsverursachung wahrzunehmen.
- Die **soziale Eingebundenheit** zielt auf die Notwendigkeit positiver Beziehungen zu den Mitmenschen als Voraussetzung für Wohlbefinden und motiviertes Verhalten.
- Ihr kommt insbesondere beim Prozess der Internalisierung extrinsischer Motivation Bedeutung zu. Für die Entwicklung der intrinsischen Motivation spielt der Faktor dagegen eine im Vergleich zum Kompetenz- und Autonomieerleben distale Rolle (Ryan/Deci 2002).

2. Theoretische Grundlagen

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT)

- besonderer Vorzug der SDT ist die Ausdifferenzierung der extrinsischen Motivation
- extrinsisch motivierte Handlungen können durch Prozesse der Internalisation und Integration kontinuierlich dem individuellen Selbst näher gebracht und teilweise vollständig in dieses eingegliedert werden.
- Je nachdem, an welcher Stelle diese Prozesse „stehen bleiben“, bestimmt sich der Grad des Selbstbestimmungserlebens. Danach werden vier extrinsische Motivationsformen unterschieden: external, introjiziert, identifiziert und integriert.

2. Theoretische Grundlagen



2. Theoretische Grundlagen

Lernmotivationsformen

- **„externale Regulation“** - eine Handlung wird ausgeführt, um eine Belohnung zu erhalten oder eine Bestrafung zu vermeiden
- **„introjizierte Regulation“** - Verinnerlichung externaler Faktoren, ohne sich jedoch mit ihnen zu identifizieren
- **„identifizierte Regulation“** - externale Einflüsse werden ins Selbst integriert und als eigene Ziele akzeptiert
- **„integrierte Regulation“** - nicht nur Identifizierung mit bestimmten Zielen und Handlungen, sondern vollständige Integrierung in das eigene Selbst

2. Theoretische Grundlagen

Pädagogische Interessentheorie (PIT)

- Die Selbstbestimmungstheorie beschäftigt sich nicht dezidiert mit der Frage der Beschreibung und Erklärung der Inhaltsaspekte des Motivierungsgeschehens.
- Pädagogisches Handeln im Schulkontext ist allerdings zumeist auf domänenspezifische Inhalte ausgerichtet (Krapp/Prenzel 1992).
- Hier bietet die Pädagogische Interessentheorie einen geeigneten Zugang. Ausgehend von der Annahme einer Person-Gegenstands-Relation generiert sich demnach Interesse prozessual als subjektive Wahrnehmung der kognitiv repräsentierten Umwelt (Krapp 2001; Krapp/Prenzel 1992).

2. Theoretische Grundlagen

Pädagogische Interessentheorie (PIT)

- Ein wesentliches Merkmal der Interessengenese ist deren epistemische Tendenz: Individuen mit einem gegenstandsbezogenen Interesse möchten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in dieser Domäne ausbauen (Prenzel 1988).
- Ist die Auseinandersetzung mit einem Interessengegenstand von positiven Emotionen und hoher Wertschätzung (Valenz) begleitet, so braucht es für den Tätigkeitsvollzug keine weiteren sachfremden Anreize.
- Prenzel u.a. (1986) sprechen daher auch von Selbstintentionalität: inhaltliche Nähe zu den Konzepten der Selbstbestimmung und der intrinsischen Motivation gemäß der Selbstbestimmungstheorie

2. Theoretische Grundlagen

Prenzel et al. (1996)

Verschränkung der Pädagogische Interessentheorie (PIT) mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT) als genuin auf Unterricht bezogene Motivationstheorie

- bzgl. der Ursachen/lernmotivationsförderlichen Faktoren

Autonomiewahrnehmung

Kompetenzwahrnehmung

Wahrgenommene
soziale Einbindung

**Bedingungen
motivierten Lernens
nach Prenzel et al. (1996)**

Wahrgenommene
inhaltliche Relevanz

Wahrgenommenes
Interesse bei der Lehrperson

Wahrgenommene
Instruktionsqualität

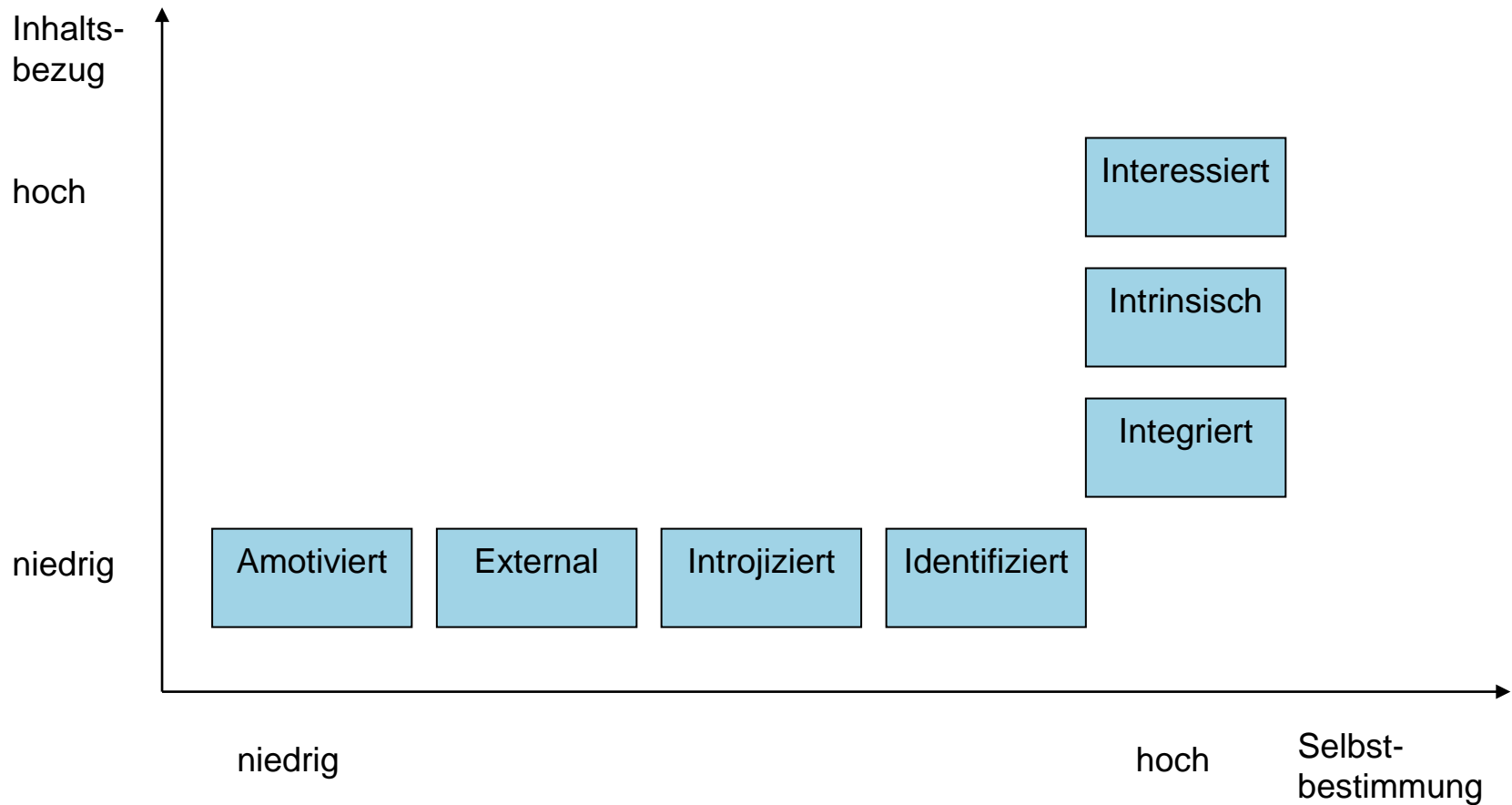
2. Theoretische Grundlagen

Prenzel et al. (1996)

Verschränkung der Pädagogische Interessentheorie (PIT) mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT) als genuin auf Unterricht bezogene Motivationstheorie

- bzgl. der Ursachen/lernmotivationsförderlichen Faktoren
- bzgl. der Ausprägungen der Lernmotivationsformen

2. Theoretische Grundlagen



Formen der Lernmotivation (in Anlehnung an Prenzel/Drechsel 1996, S. 218)

2. Theoretische Grundlagen

	Amotiviert		Intrinsisch		Interessiert	
	<i>r</i>	β	<i>r</i>	β	<i>r</i>	β
Intrinsic need satisfaction	-.34**	-.06**	.41**	.06**	.37**	.04**
Soziale Einbindung	-.26**	-.17**	.24**	.11**	.30**	.19**
Inhaltliche Relevanz	-.47**	-.34**	.55**	.36**	.53**	.39**
Instruktionsqualität	-.40**	-.13**	.52**	.25**	.46**	.16**
	$R^2 = .27$		$R^2 = .37$		$R^2 = .34$	

Anmerkungen: In der Spalte *r* sind jeweils die bivariaten Korrelationskoeffizienten nach Pearson angegeben. In der Spalte β sind die standardisierten Beta-Koeffizienten aus den Regressionsanalysen (Methode: Einschluss) dokumentiert. Bei den R^2 -Werten handelt es sich um korrigierte Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen paarweise ausgeschlossen. Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

aus Schumann, 2010, 105

Motivation

SDT-Befunde zum Unterricht

- In vielen Studien konnte belegt werden, dass Lernende von einem Unterricht profitieren, in dem sie Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit erleben (Reeve, 2002, Kunter, 2005, Rakoczy, 2008, Schumann, 2010).
- Viele Studien fokussieren auf Autonomieunterstützung im Unterricht (Reeve 2002; Ryan/Deci 2000).
- Als zentrale Faktoren haben sich die wahrgenommene Fremdkontrolle und die erfahrene Unterstützung heraus gestellt (Kunter 2005).
- Typische Merkmale von Fremdbestimmung im Unterricht sind eingeschränkte Mitbestimmungsmöglichkeiten und starke Reglementierungen.

Agenda

1. Einführung
2. Theoretische Grundlagen
3. Handlungsmöglichkeiten
4. Diskussion

3. Handlungsmöglichkeiten

Befundlage zur Motivationsunterstützung im Unterricht

- In der Literatur und auch in der Praxis wurde aus dieser Befundlage häufig die Konsequenz abgeleitet, Unterricht möglichst offen und unstrukturiert zu gestalten (Hartinger/Hawelka 2005).
- Dass es sich dabei um einen Fehlschluss handelt, zeigen verschiedene konzeptuelle und empirische Arbeiten (Reeve/Bolt/Cai 1999; Reeve 2002, Schumann & Eberle, 2010).
- Autonomiefördernd ist vielmehr ein Unterricht, der strukturiert ist und der innerhalb der Strukturen den Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume gewährt (Kramer 2002).

3. Handlungsmöglichkeiten

Befundlage zur Motivationsunterstützung im Unterricht

- Studien zur Kompetenzunterstützung im Unterricht befassen sich zumeist mit Fragen nach dem Anforderungsniveau, der Rückmeldungsstruktur und der Strukturiertheit (Rakoczy 2008).
- Lernaufgaben sollten demnach ein optimales Schwierigkeitsniveau aufweisen, d.h. weder unter- noch überfordernd sein.
- Wirksam sind in diesem Zusammenhang gute Strukturierungen (z.B. durch klare Instruktionen; vgl. Skinner/Belmont 1993; Schiefele/Streblow 2006) und auf individuelle Lernfortschritte ausgerichtete sachlich-konstruktive Rückmeldungen (Feedback).

3. Handlungsmöglichkeiten

Befundlage zur Motivationsunterstützung im Unterricht

- Dabei hat sich gezeigt, dass Feedbacks ihre motivationsförderliche Wirkung nur dann entwickeln können, wenn sich die Lernenden als Urheber des Lernergebnisses wahrnehmen (Deci/Ryan 2000).
- Dies verdeutlicht die enge Beziehung zwischen dem Kompetenz- und dem Autonomieerleben.

3. Handlungsmöglichkeiten

Befundlage zur Motivationsunterstützung im Unterricht

- Das Erleben von sozialer Eingebundenheit im Unterricht bezieht sich auf die Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Interaktionen.
- Die Bedeutung wertschätzender und sicherer Beziehungen kann mit vielen Studien aus der Unterrichts- und aus der Schulklimaforschung belegt werden (Kunter 2005).
- Förderlich ist ein auf Gegenseitigkeit beruhendes authentisches und emphatisches Verhalten sowie ein von den Lernenden wahrgenommenes Engagement der Lehrperson (Kramer 2002). Ryan/Deci (2002) sprechen der sozialen Eingebundenheit eine basalere Funktion als dem Kompetenz- und Autonomieerleben zu.

3. Handlungsmöglichkeiten



3. Handlungsmöglichkeiten

Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes

- Das Ziel des Lernens muss klar und persönlich bedeutungsvoll sein
- Lehrpersonen sollen ihr eigenes Interesse am Stoffgebiet zum Ausdruck bringen (keine Ablehnung und Überbetonung attraktiverer Tätigkeit wie Forschen)
- Den emotionalen Gehalt des Lernstoffs erhöhen
- Den Lernstoff mit „natürlichen“ Interessen der Lernenden verbinden
- Für Abwechslung und Neuheit sorgen (Variation der Sozialform und der Lernmaterialien)

Quelle: Schiefele & Streblow 2006, S. 238ff

3. Handlungsmöglichkeiten

Förderung der Kompetenzwahrnehmung

- Förderung aktiver Beteiligung und wo möglich lebenspraktischer Anwendungen
- Den Lernstoff klar, strukturiert und anschaulich präsentieren;
 - **demotivierend:** gar keine Zielsetzungen oder nur solche, die vage, allgemein oder abstrakt formuliert werden > Orientierungsprobleme
 - **motivierend:** Transparenz und Strukturierung des Unterrichtsstoffs, Info über Lehr- und Lernziele > Zielexplication
- Angepasste soziale Unterstützung bei Aufgaben mit angemessenen Schwierigkeitsgrad;
 - **demotivierend:** das Lehren beschränkt sich auf das Lernen von Fakten und Einüben von grundlegenden Fertigkeiten > ‚niedrigere‘ Unterrichtsziele
 - **Motivierend:** Betonung von Fragen, Anregen zum Nachdenken, Problemlösen > ‚höhere‘ Unterrichtsziele

3. Handlungsmöglichkeiten

Förderung der Kompetenzwahrnehmung

- Positive Rückmeldungen und Bekräftigungen
- „Positive Fehlerkultur“ im Prozess / Ermunterung zur Beteiligung / darauf abgestimmtes individuelles Feedback
- Angemessene Bezugsnormorientierung:
 - Stärkung der individuellen Bezugsnormorientierung gegenüber der sozialen Bezugsnormorientierung
 - Kriteriale Bezugsnormorientierung vor allem bei summativer Beurteilung

3. Handlungsmöglichkeiten

Förderung der Selbstbestimmung (Autonomie)

- Mitbestimmung ermöglichen
- Handlungsspielräume ermöglichen; demotivierend: zu enge Spielräume, detailliertes Vorschreiben, massive Kontrolle
- Selbstbewertung ermöglichen (Formativ)
- Ankoppelung an übergeordnete (bedeutungsvolle und lebenspraktische) Ziele

Förderung der sozialen Einbindung

- Teamarbeit (wo möglich)
- Respektvolles und wertschätzendes Lehrer-Schüler-Verhältnis

4. Diskussion

