
Werkstattbericht

Band 2

Motivation

Thilo Harth

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 2**Herausgeber**

Thilo Harth und Annika Boentert
Fachhochschule Münster
Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30
48149 Münster

**Band 2, Motivation,
Thilo Harth**

Verlag Fachhochschule Münster
Lektorat Lektorat Schreibweise, Limburg

Konzeption und Gestaltung

Johannes Breuer
im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker
im Sommersemester 2013 am Fachbereich Design
der Fachhochschule Münster

Druck

1. Auflage, 2014
gedruckt auf 120g/m² Design Offset 1,2 Vol. cream

ISBN

978-3-938137-33-8

Motivation in der
Lehre –
oder wie sich
Demotivation von
Studierenden
vermeiden lässt.

Thilo Harth

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort Prof. Mittmann.....	09
Überblick, das Wichtigste in Kürze.....	10
Checkliste.....	12

Motivation: Theorie und Praxis

Motivation in der Lehre.....	18
Was ist Motivation?.....	20
Perspektivwechsel: (unbeabsichtigte) Demotivation vermeiden.....	24
Demotivation durch mangelnde oder zu große Autonomie der Lernenden.....	26
Demotivation durch mangelnde Struktur und Zieltransparenz.....	28
Demotivation durch Unter - oder Überforderung.....	32
Demotivation durch fehlendes Zutrauen und mangelnde Kompetenzunterstützung.....	34

Demotivation durch mangelnde soziale Einbindung der Lernenden.....	38
Demotivation durch mangelndes eigenes Interesse an der Lehre und den Lerninhalten.....	42
Zusammenfassung.....	46

Anhang

Literatur.....	50
Über den Autor.....	52
Über Wandel bewegt.....	54

Vorwort und Überblick

Die Motivation der Studierenden wird durch den Dozenten beeinflusst. Eine Checkliste hilft dabei die wichtigsten Aspekte zu beachten.



Vorwort –

Prof. Dr. rer. nat. Karin B. Mittmann

FB Physikalische Technik

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Motivation in der Lehre - viele meinen diese ist naturgemäß zu Studienbeginn bereits vorhanden. Wenn dann die gewünschte Motivation fehlt, taucht die Frage auf, ob man sich als Lehrende wirklich damit auseinandersetzen muss. Meine Erfahrung ist, dass es absolut wichtig ist, Studierende und damit sich selbst als Professorin oder Professor in der Lehre zu motivieren und zwar ohne umfangreiche pädagogische Ratgeber studieren zu müssen.

Hier ist der Werkstattbericht des Kollegen Harth wirklich sehr hilfreich und gibt sowohl vielen neuen als auch erfahrenen Lehrenden eine Vielzahl von neuen Perspektiven und konkrete Beispiele, wie mit wenig Aufwand die gewünschte Motivation erzielt werden kann.



Überblick:

Das Wichtigste in Kürze

Motivation ist in der (Hochschul-)Lehre ein zentrales Thema. Motivierte Studierende erzielen in der Regel bessere und zudem qualitativ höherwertige Lernergebnisse. Umgekehrt wird mangelnde Lernmotivation der Studierenden von vielen Lehrenden als eine der Hauptbelastungen im Alltag der Hochschullehre angesehen. Zahlreiche Ratgeber setzen sich mit dem Thema auseinander.

Zwei Perspektiven werden dort jedoch bisher eher wenig beachtet: zum einen die eigene Lehrmotivation des Lehrpersonals, die unmittelbaren Einfluss auf die Motivation der Studierenden hat, und zum anderen die meist unbewusste Demotivation der Lernenden durch die Lehrenden. In der Regel kommt die Mehrzahl der Studierenden motiviert in eine Lehrveranstaltung, verliert diese Motivation aber über den Verlauf der Veranstaltung zunehmend. Natürlich sind Ursachen dafür auch beim jeweiligen Lerner selbst und der Sperrigkeit bzw. dem Anforderungsniveau des Lerngegenstands zu suchen. Demotivation kann aber außerdem durch demotivierende Handlungen der Lehrenden entstehen. Diesen Zusammenhang gilt es zu erkennen und zu vermeiden, indem Lehrende unmittelbar und gewinnbringend darauf Einfluss nehmen.

Dozenten haben unmittelbar
Einfluss auf die Motivation
der Studierenden.

Was erwartet mich in diesem Buch?

Im Folgenden werden nach einer kurzen theoretischen Einführung zum Begriff und Verständnis von Motivation und Demotivation in der Lehre unterschiedliche Ausprägungen von Demotivation im Lehralltag vorgestellt. Hieraus lassen sich leicht Handlungsempfehlungen für die eigene Lehre ableiten und damit eine motivierende Lehr-/Lernumgebung aufbauen oder berücksichtigen.

Sind Sie zum Weiterlesen motiviert?

Ein Tipp: Handbücher zur pädagogischen Psychologie enthalten eine Vielzahl praktischer und leicht umsetzbarer Handlungsempfehlungen für die Lehre (Stichworte: Motivation, Lerntheorien, emotionale Aspekte des Lernens, pädagogische Interaktionen, Diagnostik usw.). Manchmal lohnt sich ein kurzes Stöbern in diesen Werken, um eigene Verhaltensweisen im Lehralltag wiederzuerkennen, diese ggf. zu modifizieren und damit noch erfolgreicher in und zufriedener mit der eigenen Lehre zu sein. Eine Liste mit ausgewählter Literatur finden Sie hinten in diesem Werkstattbericht.

Checkliste

1. Selbstbestimmung / Autonomie der Lernenden ermöglichen

Die Studierenden haben Wahlmöglichkeiten und Spielräume im Lernprozess und können eigene Wege der Entdeckung bzw. Erarbeitung der Lerninhalte gehen.

Die Studierenden erhalten zugleich genügend Orientierungs- und Strukturierungshilfen, um die Lernziele erreichen zu können (angemessenes Verhältnis zwischen nötiger Fremdsteuerung und möglicher Selbststeuerung im Lernprozess).

2. Am Anfang der jeweiligen Sitzung eine Motivationsgrundlage schaffen¹

Mit einem aktuellen Eingangsbeispiel beginnen.

Dieses Beispiel wird in der Lehrveranstaltung immer wieder aufgegriffen, es bezieht sich auf die Erfahrungswelt der Studierenden, lässt etwas fragwürdig erscheinen, knüpft an Vorwissen an und deutet auf ein Ziel hin.

¹ Die Motivationsstrategien zwei bis elf orientieren sich an Gage/Berliner (1996, S. 377-391)

3. Präzise mitteilen, was erreicht werden soll

Die Studierenden sind mit den Zielen der Lehrveranstaltung und den Zwischenzielen im Verlauf der Veranstaltung vertraut.

Sie haben Gelegenheit, auch über eigene Lernziele zu reflektieren.

4. Lernende flexibel Arbeitsziele aufstellen lassen

Die Studierenden kennen die Arbeitsziele innerhalb einer Lehrveranstaltung.

Der Lehrende knüpft inhaltlich an diese Arbeitsziele an.

5 Die Studierenden effektiv loben

Lehrende loben die Studierenden für Beiträge spontan, variabel, glaubwürdig, gezielt und spezifizieren dabei die Einzelheiten des Erreichten. Ein effektives Lob ist auch ein kurzer Kommentar im Rahmen der Korrektur einer schriftlichen Leistung („prima“, „spannende Auswertung“, „kluge Argumentation“).

6. Die Wechselwirkung zwischen Spannung, Entdeckung, Neugier und Forschungsdrang nutzen

Die Lehrveranstaltung, das ausgewählte Beispiel, das Experiment oder die Aufgabe haben das Potenzial, Spannung, Neugier und Forscherdrang zu erzeugen.

7. Bekanntes als Beispiele verwenden und früher Gelerntes anwenden lassen

Neue Lerninhalte werden nach Möglichkeit mit bereits Gelerntem oder bekannten Sachverhalten verknüpft.

8. Einen unerwarteten Kontext verwenden, wenn Konzepte oder Prinzipien angewendet werden sollen

Ein Konzept oder Prinzip lässt sich ähnlich wie im folgenden Beispiel erklären: Gesetz von Angebot und Nachfrage anhand der Drogenszene verdeutlichen.

9. Die Attraktivität konkurrierender Motivierungssysteme auf ein Minimum reduzieren

Konkurrierende Motivierungssysteme wie z. B. das eigene gut ausgearbeitete Vorlesungsskript, das Bedürfnis nach Bewegung, Aktivität, nach sozialer Anerkennung werden identifiziert und berücksichtigt.

10. Unangenehme Konsequenzen für Lernende, die sich an der Lehrveranstaltung beteiligen, auf ein Minimum reduzieren

Falsche oder unzureichende Beiträge von Studierenden werden kritisch-konstruktiv kommentiert.

Die aktive Beteiligung der Studierenden in der Lehrveranstaltung wird nachvollziehbar honoriert.

11. Das soziale Klima in der Lerngruppe analysieren und verstehen

Die Lernkultur in einer Veranstaltung entspricht den Erfahrungen der Lernenden.

Die Rolle von besonders angesehenen bzw. besonders wenig angesehenen Lernenden in der Lerngruppe wird wahrgenommen und berücksichtigt.

Motivation:

Theorie und Praxis

Was ist eigentlich
Motivation? Es werden
Methoden dargestellt,
wie sich Studierende
motivieren lassen und
sich Demotivation
vermeiden lässt.

Motivation in der Lehre

Lust am Lernen

Die Qualität der Lehre lässt sich u. a. daran messen, inwieweit Lernende von einem Thema begeistert, von einem Problem gepackt oder von einer Idee überzeugt werden konnten. Das Gütekriterium ist hier also die Förderung der Lust am Lernen. Der Begriff Lernlust klingt nicht nur alt, er ist es auch. Er geht auf den böhmischen Didaktiker, Philosophen und Theologen Jan Amos Comenius (1592-1670) zurück. Heute spricht man eher vom Grad der Motivation zum Lernen. Aber schon Comenius wusste, dass Lernlust die Voraussetzung und der Garant für nachhaltiges Lernen ist (vgl. Faulstich 2012, S. 12). Entsprechend lohnt es sich, den Einfluss der Motivation auf das (nachhaltige) Lernen etwas besser verstehen zu können. Was Motivation ist und wie sie das Lernen beeinflusst, lässt sich nicht in wenigen Sätzen beantworten. Aus der Fülle von Konzepten und Theorien, die dazu in der Psychologie erforscht und erarbeitet wurden, wird in diesem Werkstattbericht kurz auf die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) eingegangen, weil sich diese Theorie besonders gut auf ein kompetenz- und subjektorientiertes Lehr- und Lernverständnis beziehen lässt.

Lernlust ist die Voraussetzung und der Garant für nachhaltiges Lernen.

Interesse am Lehren

Die Motivation der Lernenden ist eng mit der Motivation der Lehrenden verknüpft. Lernlust und Lehlust bedingen einander. Lehrende, die von ihrem Fach begeistert sind und die dieses Interesse weitergeben wollen, werden fast selbstverständlich als motivierender wahrgenommen als jene, bei denen sich der Eindruck festigt, sie hätten selbst kein Interesse

an den Inhalten, die sie vermitteln sollen. Entsprechend forderte schon vor mehr als 400 Jahren Comenius in seiner „Großen Didaktik“: „Der Lehrende habe reges Interesse am Lehren“.

Dozenten demotivieren

ihre Studierenden

häufig ganz unbewusst.

Nun können aber gerade dieses rege Interesse und die Begeisterung am eigenen Fach auch zu langen Monologen, zu dicken Skripten, unendlichen Literaturlisten oder wirren Tafelbildern mit Formeln und schwer nachvollziehbaren Fachausdrücken führen. An diesem Beispiel soll deutlich werden, dass Lehrende häufig in bester Absicht, ihre Studierenden motivieren zu wollen, genau das Gegenteil tun und (unbewusst) demotivieren. Auf welche Weise das geschieht, lässt sich – in Anlehnung an Manfred Prenzel (1997) – mithilfe der Selbstbestimmungstheorie erklären (S. 20) sowie anhand von sechs Annäherungen beschreiben (S. 24).

Was ist Motivation?

Motivation verleiht die Energie zum Handeln

In der Psychologie ist Motivation „eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert“ (Heckhausen 1989, S. 10). Motivation verleiht also die *Energie* zu einer Handlung und bestimmt deren *Ausrichtung*. „Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln“ (Siebert 2006, S. 58).

Intrinsische und extrinsische Motivation

Aus der Vielzahl weiterer Differenzierungen des Konstrukts Motivation hat sich insbesondere im Zusammenhang von Motivation und Lernen die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation etabliert. Horst Siebert nennt diese Unterscheidung „pädagogisch anregend“ (ebd., S. 59), wird doch unter intrinsischer Lernmotivation das Lernen aus Freude am Lernen selbst bzw. am Thema verstanden, während extrinsische Lernmotivation ihre Ursache in äußeren Energiequellen hat, also z. B. Streben nach Leistung, Geltung, Belohnung oder Besitz. „Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt. Evident wird sie im Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen. [...] Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (Deci/Ryan 1993, S. 225).

Man unterscheidet zwischen intrinsischer (Freude am Lernen) und extrinsischer (Aussicht auf Belohnung) Motivation.

Diese Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation war der Ausgangspunkt der Entwicklung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Wie die Theoriebezeichnung bereits verrät, haben die beiden Psychologen den Grad der Selbstbestimmung einer Handlung bei der Unterscheidung zwischen intrinsisch und extrinsisch mitberücksichtigt. Erlebt man eine Handlung (z. B. einen Lernprozess) als frei gewählt, gilt sie als selbstbestimmt. Die intrinsische Motivation für eine derartige Handlung kann durch äußere Anreize (z. B. Belohnungen) geschwächt werden, weil damit das Gefühl der Selbstbestimmung untergraben wird. Gleichwohl kann die extrinsische Belohnung die intrinsische Motivation aufrechterhalten, weil auch extrinsisch motiviertes Verhalten als selbstbestimmt wahrgenommen werden kann.

Drei Beispiele:

Ein Student ist an den Inhalten seines Studienfaches interessiert, neugierig auf neue Aufgabenstellungen, also intrinsisch für das Studium motiviert. Dieser Student bereitet sich auf die Prüfung aber auch deshalb gewissenhaft vor, weil er die externe Belohnung eines erfolgreichen Studienabschlusses anstrebt, der ihm eine gewünschte berufliche Tätigkeit ermöglicht. Er identifiziert sich also mit dem angestrebten Titel oder Status. Die erwartete externe Belohnung stützt die intrinsische Motivation.

Im zweiten Fall ist der Grad der Selbstbestimmung des Lernalters deutlich geringer, weil der erfolgreiche Studienabschluss vor allem deshalb angestrebt wird, weil die Eltern des Studierenden dies von ihm erwarten. Dennoch kann dieser äußere (extrinsische) Einflussfaktor die vorhandene intrinsische Motivation unterstützen.

Im dritten Fall werden auf den Lerner von Eltern und Freunden ständig Druck und Kontrolle ausgeübt, wodurch die eigene Belohnung durch einen erfolgreichen Studienabschluss vom Lernenden gar nicht mehr wahrgenommen wird, sondern er in der Hauptsache bemüht ist, negative Konsequenzen zu vermeiden. Das Gefühl der Selbstbestimmung wird unterminiert.

Selbstbestimmung fördert die Motivation

In der Selbstbestimmungstheorie werden anhand von Untersuchungen und Experimenten die Qualität und Ausprägung der extrinsischen Motivation herausgearbeitet. Es wird darüber hinaus der Zusammenhang zwischen Motivation und dem Grad der Selbstbestimmtheit der Handlungen hergestellt. Für motiviertes und interessiertes Lernen ist ein möglichst hoher Grad an Selbstbestimmung förderlich. Dieses Bedürfnis nach Autonomie beim Lernen ist ein zentrales Motiv, beeinflusst die Lernmotivation aber nicht allein. Die Grundbedürfnisse nach Erleben der eigenen Kompetenz und der sozialen Eingebundenheit spielen ebenfalls eine zentrale Rolle. Je nachdem wie Lehrende auf diese Grundbedürfnisse eingehen, beeinflussen sie die Motivation für das Lernen.

Die richtige Lernumgebung

Die genannten Einflussfaktoren weisen eine große Nähe zum konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis auf. Lernen vollzieht sich in diesem Verständnis als ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess der Lernenden, dessen Resultate vom Lehrenden zwar durch die Ermöglichung von Differenzerfahrungen initiiert und durch ein entsprechendes Lehr-/Lern-Arrangement gefördert, aber nicht erzeugt und gewährleistet werden können. Nachhaltiges Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke und

Handlungsprobleme relevant wahrgenommen wird. (Arnold/Schüssler/Harth 1999, S. 376). Eine Lernumgebung, die Lernenden eigene

Die richtige Lernumgebung
fördert das Lernen der Studie-
renden ohne die Selbst-
organisation einzuschränken.

Wege der Erschließung und Wahlmöglichkeiten bietet, in der eigene Kompetenzen möglichst selbstorganisiert entwickelt werden können und das Lernen in einem anregenden sozialen Umfeld möglich wird, zeigt Korrelationen zur vorgestellten Motivationstheorie.

Es kann also hilfreich sein, aus der Perspektive der Lehrenden auf diese Bedingungsfaktoren zu schauen. Wie viel Selbstbestimmung, Erleben der eigenen Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind in der Lernumgebung möglich?

Perspektivwechsel: (unbeabsichtigte) Demotivation vermeiden

Ein Lerntagebuch zur Selbstreflexion

In der Praxis ist es häufig so, dass Lehrende die beschriebenen Bedingungsfaktoren prinzipiell im Blick haben und dennoch durch die jeweilige Gestaltung der Lernumgebung – meist unbewusst – Prozesse der Demotivation fördern.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Im ersten Fachsemester im Studiengang Design wurde zur Stärkung der Autonomie der Lernenden und zum Erleben des eigenen Kompetenzerwerbs ein Lerntagebuch eingeführt. Studierende sollten ihren eigenen Lernprozess im Lerntagebuch für sich selbst reflektieren und ihrer Kompetenzentwicklung für Gestaltung auf die Spur kommen. Nicht allein das Ergebnis eines Gestaltungsauftrages sollte als relevant wahrgenommen werden, sondern Studierende sollten von Beginn an ihren eigenen Gestaltungsprozess im Auge behalten und diese Vorgehensweise als Orientierung für den gesamten Studienverlauf (auf dem Weg zum Bachelor of Arts) erleben.

Eigenständiger Lernprozess – freiwillige Benotung

Die Berufs- und Praxisrelevanz dieser Vorgehensweise liegt auf der Hand und wurde mehrfach betont und begründet. Zur Stärkung der Autonomie der Lernenden gab es keine engen formalen Vorgaben über Art und Umfang des Lerntagebuches und es konnte freiwillig in die Benotung für ein Grundlagenmodul einfließen. Die Wahlmöglichkeit der Benotung sollte die Eigenständigkeit des Lernprozesses betonen und verhindern, dass das Lerntagebuch nur für den Dozenten und letztlich primär für eine gute

Zensur verfasst wurde. Die anfänglich hohe Motivation der Studierenden (aufgrund von Neugier, Interesse, Überraschung, Berufsrelevanz) ist allerdings schnell in Demotivation umgeschlagen. Freiwillige Beratungs-

Den Studierenden mangelt es bei fehlender Benotung häufig an Motivation.

angebote wurden kaum wahrgenommen und Lerntagebücher nur von wenigen Studierenden über den Verlauf des gesamten Semesters geführt. Die Absicht, das Prinzip der Selbststeuerung im Lernprozess ernst zu nehmen und nicht über die Benotung und damit letztlich den Einfluss des Lehrenden zu konterkarieren, verringerte die Bereitschaft zum Führen des Lerntagebuchs. Aus dieser kurzen Beschreibung werden natürlich nicht alle relevanten methodisch-didaktischen und inhaltlichen Einflussfaktoren deutlich und auch die Heterogenität der Lerngruppe sowie die Wirkung der bisher von den Erstsemestern erlebten überwiegend fremdgesteuerten schulischen Lernkultur bleiben unberücksichtigt. Zur Wirkung der erlebten Lernkultur sei an dieser Stelle angemerkt, dass immer mehr Studienanfänger Erfahrungen mit Elementen der Selbststeuerung im Lerngeschehen mitbringen und mit dem Anfertigen von Lerntagebüchern haben. Unabhängig von diesen Einflussfaktoren lohnt es sich, den Prozess der Demotivation und mögliche Ursachen anhand dieses Beispiels und mithilfe von sechs Annäherungen (vgl. Prenzel 1997, S. 35 ff.) zu beleuchten.

Demotivation durch mangelnde oder zu große Autonomie der Lernenden

Das im vorherigen Kapitel skizzierte Beispiel lässt als Ursache für die Demotivation eher ein Zuviel an Autonomie für die Lernenden vermuten. Es fehlt an Struktur, Verbindlichkeit und Orientierung in dieser Konzeption. Es muss also einen geeigneten (fremdgesteuerten) Rahmen zur Entfaltung selbstorganisierter Lernprozesse geben. Hinreichende Autonomie für die Lernenden bleibt dennoch ein zentraler Aspekt der Lernmotivation, wie folgendes Experiment (vgl. Prenzel 1997, S. 33 f.) zeigt:

Das Lehrziel beeinflusst die Art der Lehre

Studierende hatten die Aufgabe, ein dreidimensionales Puzzle zu lösen. Sie wurden dafür von anderen Studierenden angeleitet. Den Lehrenden der Experimentalgruppe wurde gesagt, dass sie für den Lernerfolg ihrer Gruppe verantwortlich seien. Sie sollten sicherstellen, dass ihre Lerner die Puzzleaufgaben in einem möglichen Test lösen können. Dagegen sollten die Lehrenden in der Kontrollgruppe den Lernenden helfen zu lernen, wie man das Puzzle lösen kann. Diese unterschiedlichen Anweisungen führten zu völlig verschiedenen Ergebnissen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe sprachen die Lehrenden der Experimentalgruppe doppelt so lange, gaben 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. So ging der Reiz des Puzzlespiels fast völlig unter und das Ausführen vorgeschriebener Tätigkeiten stand im Mittelpunkt.

Die Lernenden wurden also durch den Entzug der Kontrolle über das eigene Tun und durch unbemerkte, weil in bester Absicht verursachte Eingriffe in die Selbststeuerung des Lernprozesses demotiviert. Dieses Ergebnis entspricht den Untersuchungen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Nach dieser Theorie setzt motivierendes Lernen Wahlmöglichkeiten, Spielräume und die Ermunterung zu selbständigem Agieren voraus. Lernende müssen sich in ihrem grundlegenden Bedürfnis nach Autonomie als unterstützt erleben.

Eine Gratwanderung

Während das Puzzlebeispiel zu wenig Autonomie der Lernenden offenbart, zeigt das Beispiel aus dem Designstudium ein Zuviel an Autonomie.

Das richtige Maß an
Autonomie muss
für jeden Lernprozess
neu gesetzt werden.

Insgesamt wird die Gratwanderung zwischen dem richtigen Maß an Selbst- und Fremdbestimmung deutlich (Nummer 1 der Checkliste). Wie viele Wahlmöglichkeiten, Spielräume, Ermunterung sind angemessen? Wie viel Freiheit oder Selbstbestimmung ist noch nötig bzw. schon möglich? Diese Fragen sind für jeden Lernprozess immer wieder neu zu beantworten. Eine kontinuierliche Erweiterung selbstbestimmter Lernprozesse und Rücknahme der Fremdsteuerung sind dann möglich, wenn Lernende diese Freiräume schätzen gelernt haben und produktiv für den Lernprozess nutzen können.

Demotivation durch mangelnde Struktur und Zieltransparenz

Das Lernziel

Autonomie oder Selbstbestimmung im Lernprozess ist nur sinnvoll möglich, wenn für Lernende klar ist, wie sie sich gegenüber einem bestimmten (Lern-) Ziel verhalten können. Darüber hinaus schaffen explizite und klare Zielformulierungen die Voraussetzung dafür, „dass die Lernenden dem Lernen unter Bedingungen von Lehre subjektive Bedeutung zuschreiben können. Die Lernenden müssen Beziehungen herstellen können zwischen den herangetragenen Anforderungen und ihren eigenen Präferenzen, Absichten oder Zielen“ (Prenzel 1997, S. 37). Ohne hinreichende Strukturierung und Transparenz der Ziele wird die Wahrnehmung der Bedeutung von Lerninhalten dem Zufall überlassen. Oftmals fehlt die klare Information darüber, was gelernt werden soll, weil dieses Ziel für Lehrende „auf der Hand liegt“, sie keine Zeit für – aus ihrer Sicht – Selbstverständliches verlieren wollen oder weil sie wenig geübt in der Formulierung von Lernzielen sind.

Klare Zielformulierungen sind die Grundlage für einen erfolgreichen selbstbestimmten Lernprozess.

Klare Lehranweisungen führen zu besserer Leistung

Bezogen auf das Beispiel aus dem Designstudium wurde das Ziel der Arbeit mit dem Lerntagebuch zwar transparent gemacht, aber vermutlich nicht präzise genug formuliert, was die Lernenden tatsächlich erreichen sollen. „Schüler, deren Lehrer keine genauen Informationen geben, erbringen schlechtere Leistungen als Schüler, die aufgrund von Lehreranweisungen genau wissen, was sie zu tun haben“ (Gage/Berliner 1996, S. 378).

Diese in der Checkliste unter Nummer 3 aufgeführte Motivierungstechnik lässt sich mit der Methode in Nummer 4 der Checkliste verknüpfen.

Lehrende sollten Studierende kurzfristige eigene Arbeitsziele aufstel-

Das Formulieren eigener Lernziele erhöht die Lernmotivation der Studierenden

len lassen. „Das Gefühl, etwas geschafft zu haben, (selbstgesteckte) Ziele zu erreichen, scheint auch die Aufgaben interessanter zu machen, die man zunächst als Plackerei betrachtet hatte“. Die Berücksichtigung

dieser Motivierungstechnik wäre beim Auftrag zum Führen des Lern-tagebuchs ebenfalls hilfreich gewesen, insbesondere wenn diese sich mit transparenten inhaltlichen Arbeitszielen für einzelne Lehrveranstaltungs-sitzungen verknüpfen ließe.

Außerfachliche Lernziele

Die Notwendigkeit von Struktur und Zieltransparenz gilt natürlich ebenfalls für die außerfachlichen Lernziele bei kompetenzorientierten Lehr- und Lernprozessen. Wie nachfolgendes einfaches Beispiel zeigt, lassen sich außerfachliche Lernziele von Anfang an einbeziehen, wodurch es auch leichter gelingt, die Diversität der Lerngruppe zu berücksichtigen.

Fachkompetenz

Kompetenzbereich	Energieerhaltungssatz anwenden
Ziel in der Lehrveranstaltung	Physikalische Grundlagen auf ingenieurtechnische Fragen beziehen
Unterstützung durch Lehrenden	Anschauliches Beispiel

Personalkompetenz

Kompetenzbereich	Eigenes Rollenverständnis reflektieren Belastbarkeit
Ziel in der Lehrveranstaltung	Belegbare Aussagen treffen, fachlich fundiert argumentieren Unter Zeitdruck Unbekanntes erarbeiten
Unterstützung durch Lehrenden	Fragestellungen mit „begründen Sie“, „belegen Sie“ Klare Zeitvorgaben

Methodenkompetenz

Kompetenzbereich	Fähigkeit zum Problemlösen
Ziel in der Lehrveranstaltung	Systematische Problemlösungsstrategie anwenden
Unterstützung durch Lehrenden	Aufgaben zum Problemlösen anbieten

Zusammenfassend

Aus motivationstheoretischer Sicht ist zusammenfassend die plausible Beantwortung der folgenden Frage relevant: Wissen Studierende in jeder einzelnen Lehrveranstaltung, was fachlich und außerfachlich gelernt werden soll und was berufsrelevant ist?

Demotivation durch Unter- oder Überforderung

Häufig demotiviert Unterforderung noch stärker als Überforderung

Jeder Lerner hat wahrscheinlich im Verlauf seiner Schul- und Studienbiografie die demotivierende Wirkung von Unter- oder Überforderung erfahren. Die einfache Schlussfolgerung daraus ist die Anpassung der Lehre an das Niveau der jeweiligen Lerngruppe, also eine angemessene Instruktionsqualität anzubieten. Interessanterweise ist die Betonung weniger anspruchsvoller Lernziele, also die Tendenz zur Unterforderung noch demotivierender als Überforderung. In Bezug auf Befunde von Raudenbusch u.a. formuliert Manfred Prenzel: „Die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende demotiviert werden, ist sehr viel höher, wenn sich Unterricht auf das Lernen von Fakten und das Beherrschen grundlegender Fertigkeiten beschränkt, gegenüber einem Unterricht, der das Fragestellen, Nachdenken und Problemlösen betont“ (Prenzel 1997, S. 39).

Eine Aufgabe kann gleichzeitig über- und unterfordern

Für das Lerntagebuchbeispiel haben sich in der Abschlussbefragung der Studierenden sowohl Elemente der Unter- als auch der Überforderung identifizieren lassen. Während einige Studierende das Führen eines Lerntagebuchs mit dem lästigen Führen eines Berichtsheft aus ihrer Zeit als Auszubildende verglichen und von „Schreibübung“ sprachen, sahen sich andere von der Aufgabe der Reflexion des eigenen Lernverhaltens überfordert, weil sie darin keine Übung und Erfahrung hatten.

Besonders wichtig ist die angemessene Instruktionsqualität für den Beginn einer Lehrveranstaltung. Motivierungsgrundsätze für den Beginn des jeweiligen Lehr-/Lerngeschehens sind u.a. Aktualität, Anschaulichkeit, Nachhaltigkeit, Lebenswelt- und Praxisbezug, Betroffenheit, ein mittleres Anforderungsniveau (nicht zu leicht oder schwer), mittlerer Neuigkeitsgehalt (nicht zu bekannt oder völlig neu), Zielorientiertheit so wie leichte Anfangsstadien.

Die Begründung für diese Auswahl ergibt sich aus allgemeinen Prinzipien, die das Interesse von Lernenden beeinflussen (vgl. Wörner 2008,

Aktualität und Praxisbezug
fördern die Lernmotivation
der Studierenden.

S. 99 f.), da Interesse und Motivation eng miteinander verbunden sind. Lerngegenstände, an denen die *aktuelle Relevanz* verdeutlicht werden kann, interessieren eher als Beispiele oder Situationen, bei denen das nicht der Fall ist. Dies gilt auch für den konkreten *Bezug zur beruflichen Praxis* oder zu den eigenen *Lebensumständen*, insbesondere, wenn die Lernenden aus dem Lerngegenstand einen (un-)mittelbaren *Nutzen* ziehen können, wenn es bereits ein hinreichendes Maß an *Vorverständnis* zum Inhalt gibt, wenn der Sachverhalt anschaulich, begreifbar wird, wenn sich die Lernenden nicht unterfordert, aber auch nicht überfordert fühlen und neugierig auf Ergebnisse, Schlussfolgerungen, Lösungen sind.

Entsprechend ist das Eingangsbeispiel aktuell und wird in der Lehrveranstaltung immer wieder aufgegriffen, es bezieht sich auf die Erfahrungswelt der Studierenden, lässt etwas fragwürdig erscheinen, knüpft an Vorwissen an und deutet auf ein Ziel hin (vgl. Nummer 2 der Checkliste).

Demotivation durch fehlendes Zutrauen und mangelnde Kompetenzunterstützung

Ein schmaler Grat

Wenn Lernenden kein Zutrauen entgegengebracht oder ihre Kompetenz infrage gestellt wird, wirkt das demotivierend für das Lernen. Beispiele aus dem Lehralltag sind schnell und ohne viel Nachdenken zu finden: „Dieser technische Versuch ist kompliziert. Ich führe ihn lieber selbst vor“; „Diese Originalquelle kann ich Ihnen sprachlich nicht zumuten“; „Diese anspruchsvolle Auswertung ist in Ihrer Lerngruppe nicht möglich“. An diesen Beispielen wird der schmale Grat zwischen effektiver Vorgehensweise (Zeitersparnis infolge der Versuchsdurchführung durch den Dozenten) so wie sinnvoller didaktischer Reduktion zur Erhöhung der Verständlichkeit (keine Originalquelle, vereinfachte Auswertung) und andererseits der Wirkung von Demotivation deutlich. Dies gilt auch für die berechtigte Sorge um fachliche Richtigkeit beim ständigen Verbessern eines Studierendenreferats oder für das (vielleicht unbewusste und aus Zeitdruck entstandene) Ignorieren studentischer Arbeitsergebnisse.

Starke Vereinfachungen und
das Infragestellen der
Kompetenz führen bei den
Lernenden zu Demotivation.

Studierende können hingegen über effektives Lob sehr einfach in ihrer Kompetenz unterstützt werden (Checkliste, Nummer 5).

Ein effektives Lob

äußert sich spontan, variabel, glaubwürdig,

wird gezielt erteilt,

spezifiziert die Einzelheiten des Erreichten,

ist für den Lernenden eine Orientierungshilfe (z. B. kann es ein effektives Lob sein, wenn in den Korrekturanmerkungen zur Klausur eine Information zum Wert der Leistung steht. Ein „gut gegliedert“, ein „toller Ausdruck“, ein „spannende Auswertung“ oder ein „kluge Formulierung“ drückt eine Anerkennung über die Note hinaus aus) (vgl. Gage/Berliner 1996, S. 380).

Kompetenzunterstützung

An Zutrauen für die Studierenden hat es im Beispiel zum Lerntagebuch nicht gemangelt, wohl aber an einer kontinuierlichen Kompetenzunterstützung. Ein verbindlicheres und regelmäßigeres Beratungsangebot über den gesamten Verlauf des Semesters wäre in dieser Hinsicht hilfreich gewesen. Außerdem sind konkurrierende Motivierungssysteme nicht zu unterschätzen (vgl. Nummer 9 der Checkliste). In diesem Beispiel konkurrierte der Arbeitsauftrag zum Anfertigen des Lerntagebuchs (ohne Einfluss auf die Modulnote) mit dem für die Modulnote maßgeblichen Erarbeiten eines Gestaltungsmanuals.

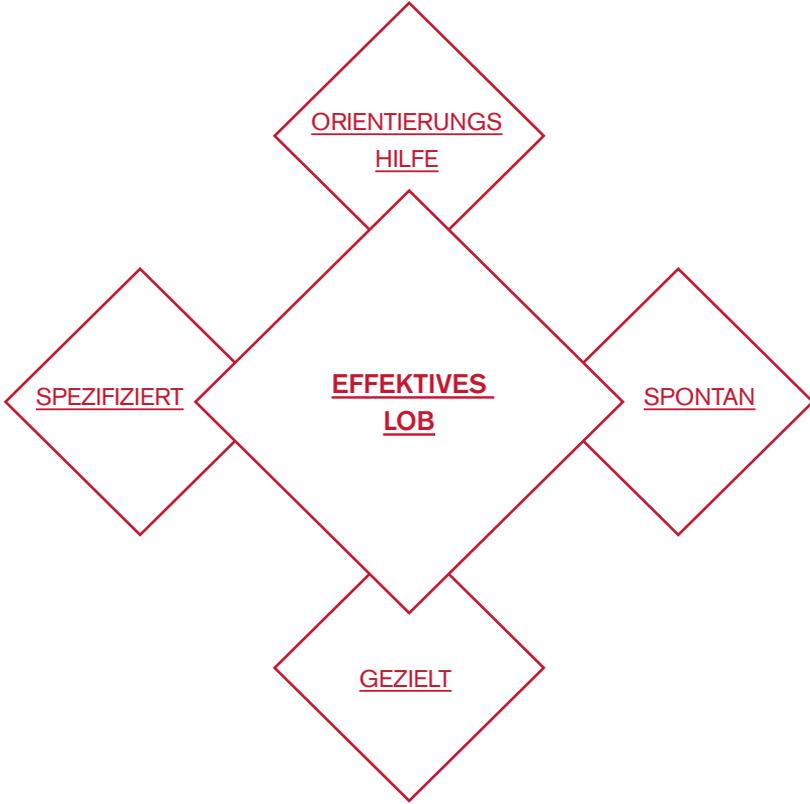
Motivation durch Kooperation

Kompetenzunterstützung muss sich nicht allein auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden beziehen, sondern kann auch zwischen den Lernenden erlebt werden. Insofern können kooperative Lernformen motivationssteigernd wirken.

Studierende können sich gegenseitig motivieren.

Die Anerkennung von Leistungen durch andere Studierende steigert das Selbstwertgefühl, das häufige Interagieren untereinander hilft, Situationen aus der Perspektive anderer zu sehen (vgl. Mietzel 2003, S. 382).

Allerdings können Seminaraufgaben in kooperativer Form nur dann erfolgreich erarbeitet werden, wenn klare Gruppenziele, individuelle Verantwortung für das Erreichen der Ziele und soziale Fertigkeiten wie Konfliktbewältigung, Kompromissfähigkeit, Zuhörenkönnen usw. vorhanden sind (vgl. ebd., S. 381).



Demotivation durch mangelnde soziale Einbindung der Lernenden

Künftige Kollegen

Aus Alumni-Befragungen an Hochschulen ist der Effekt bekannt, dass die Wertschätzung für einen Lehrenden dann besonders hoch ist, wenn ehemalige Studierende das Gefühl hatten, als künftige Kollegen, Fachleute oder Partner im Lernprozess angesprochen worden zu sein. Auch der umgekehrte Effekt, sich als Erstsemester fehl am Platz, gar lästig in den Augen des Lehrenden zu fühlen, ist keine Neuigkeit. Aus motivationaler Perspektive geht es um das Gefühl des „Dazugehörens“, also angenommen und akzeptiert zu werden, Vertrauen und Fürsorge zu spüren und nicht durch den Mangel daran demotiviert zu werden.

Das Gefühl von Akzeptanz
und Wertschätzung erhöht die
Motivation der Studierenden.

Zur sozialen Einbindung gehört, dass sich die Studierenden mit den Anforderungen (z. B. als künftige berufliche Aufgaben) identifizieren und sich Lehrende in die aktuellen Belastungen oder Ängste der Studierenden hineindenken können.

1. ...erworbene Kompetenzen in der Lehrveranstaltung anwenden können (mitreden können), um dabei festzustellen, dass sich dieser Kompetenzerwerb gelohnt hat bzw. in einer neuen Anwendungssituation sinnvoll ist (vgl. Nummer 7 der Checkliste). Häufig ergeben sich beispielsweise aus ingenieurmäßigen Aufgabenstellungen Anwendungen bereits gelernter mathematischer, physikalischer oder chemischer Grundlagen. Ein anderes Beispiel ist die obligatorische Anwendung jüngst erlernter Vokabeln in einem selbstverfassten Kurztext zu einem neuen Lerninhalt. Natürlich gilt der motivierende Zusammenhang auch für die Anwendung erworbener außerfachlicher Kompetenzen (Präsentieren, Moderieren, Kooperieren usw.).
-

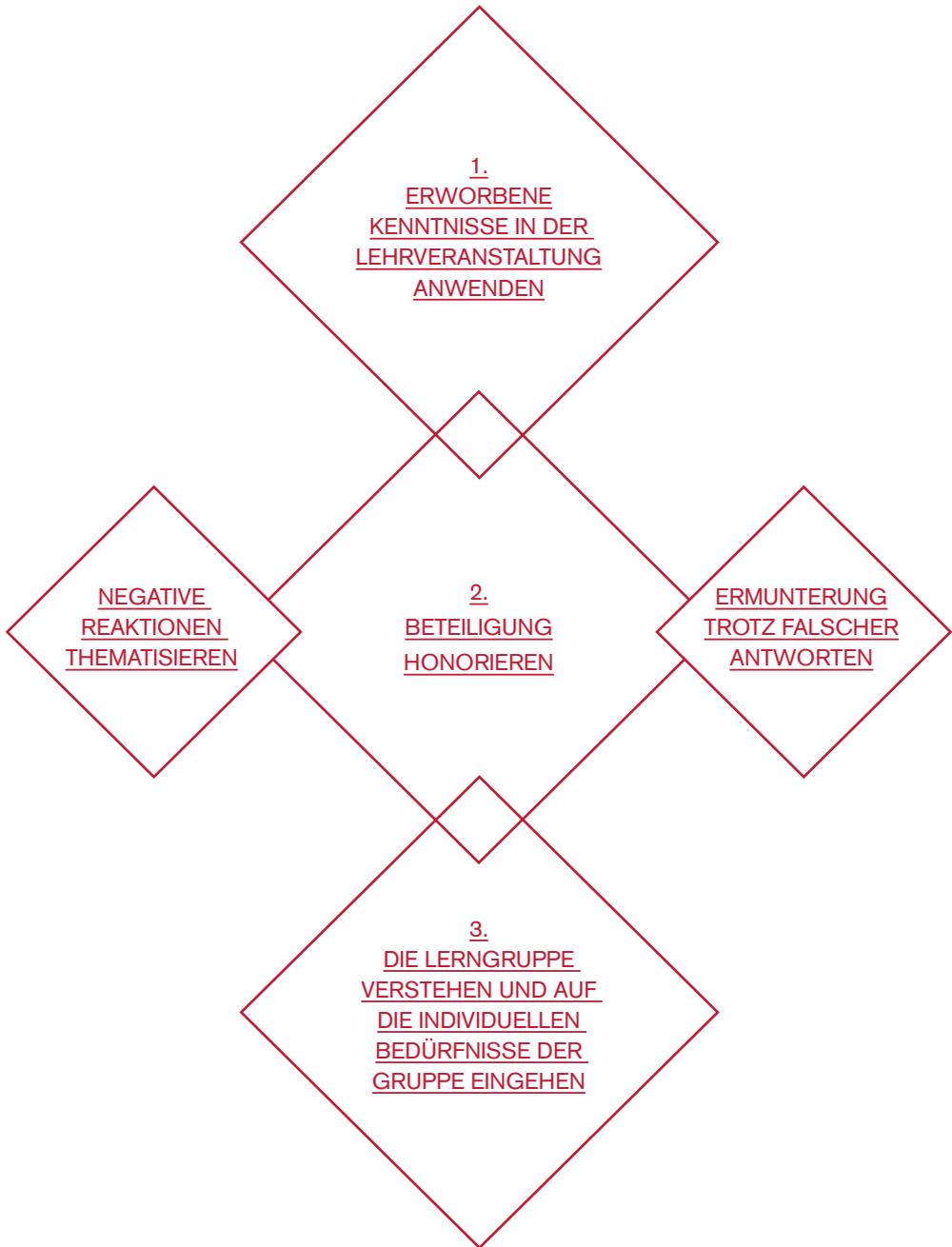
2. ...die Beteiligung am Lehr-/Lerngeschehen honoriert bekommen und keine unangenehmen Konsequenzen fürchten müssen (vgl. Nummer 10 der Checkliste). Beispiele:

Ein Student, der auf eine Frage eine falsche Antwort gibt, sollte dennoch zum weiteren Antworten ermuntert und nicht ausschließlich für seinen Fehler kritisiert werden, weil dann die ganze Lerngruppe Angst vor Fehlern beim Beantworten von Fragen hat.

Die latent negative Reaktion der Lerngruppe auf das häufige Mitarbeiten eines Lerners sollte die Lehrperson nicht ignorieren, sondern thematisieren und dagegen einen bewussten Kontrapunkt setzen: „Ich freue mich über die produktiven Beiträge des Studierenden X und würde mich auch über andere Beiträge aus der Lerngruppe freuen.“

3. ...als Teil der Lerngruppe wahrgenommen werden und das soziale Klima dieser Gruppe analysiert und von dem oder der Lehrenden verstanden wird (Nummer 11 der Checkliste). Hat die Lerngruppe bereits Erfahrungen mit aktivierenden Lehr-/Lernformen? Welche Erwartungen werden an die Lehrperson gestellt? Gibt es unterschiedliche Gruppenbildungen innerhalb der Lerngruppe? Entstehen daraus Konflikte? Welche Verhaltensweisen sind für den Lernprozess förderlich/hinderlich?
-

Bezogen auf das Beispiel zum Einsatz des Lerntagebuchs zeigt sich die besondere Notwendigkeit strukturierender Leitfragen. Beispielsweise könnten folgende Fragen eine Orientierungshilfe für die Studierenden bieten: Welche Kompetenzen (Techniken, erlernte Gestaltungsregeln, fachliche Erkenntnisse) aus dem bisherigen Studienverlauf kann ich für die Semesteraufgabe nutzen? Wie wurde mein Wortbeitrag zu einem Sachverhalt von der Lerngruppe aufgenommen? Welchen Mehrwert erkenne ich durch meine aktive Beteiligung?



Demotivation durch mangelndes eigenes Interesse an der Lehre und den Lerninhalten

Der Club der toten Dichter

Mangelndes eigenes Interesse an der Lehre entsteht durch die Tatsache, den Lehrstoff schon lange zu kennen und diesem nichts Neues, Interessantes abgewinnen zu können. Aber auch die Bindung von Ressourcen in der interessanten Forschung, die täglichen Verpflichtungen im Hochschulbetrieb und die insgesamt hohe Lehrbelastung können zur Reduktion der Motivation für die eigene Lehre beitragen.

Andererseits steigt die Vorfreude auf und damit die Motivation für die eigene Lehre, wenn Lehrende beispielsweise wissen, dass ein Experiment den Forscherdrang der Studierenden weckt, wenn sie neugierig auf die Antworten und Reaktionen der Studierenden zu einem umstrittenen Fachinhalt sind, wenn Lehrende selbst immer wieder etwas Neues – etwa durch die Anwendung unterschiedlicher Lehrmedien – entdecken können. In Peter Weir's Film aus dem Jahr 1989 „Club der toten Dichter“ werden diese Effekte besonders deutlich. In einer Szene verlangt der Literaturlehrer von seinen Schülern die statische Anleitung zur Interpretation von Gedichten buchstäblich aus dem ehrwürdigen Lehrbuch herauszureißen, um den Blick für die individuelle und emotionale Annäherung an Lyrik zu weiten und Spannung und Neugier zu erzeugen. In einer anderen Szene bittet er seine Schüler, sich auf die Tische zu stellen, um nicht nur vom Perspektivwechsel zu sprechen. Aus motivationstheoretischer Sicht geht es darum, die Wechselwirkung von Spannung, Entdeckung, Neugier und Forschungsdrang zu nutzen. Auf eine bestimmte Art und Weise soll ein konzeptioneller Konflikt erzeugt werden, für den die Motivation so lange anhält, bis dieser Konflikt gelöst ist

(vgl. Nummer 6 der Checkliste). Dieser konzeptionelle Konflikt wird unter anderem erzeugt durch

Überraschung: „In bestimmten Strömungszuständen verringert sich die Durchflussgeschwindigkeit trotz zunehmendem Strömungsquerschnitt.“; „Hilfestellungen für benachteiligte Jugendliche führen zu schlechteren Lernleistungen.“

Zweifel: „Ist die Winkelsumme eines Dreiecks immer 180° ?“
„Führen Demokratien wirklich keinen Krieg untereinander?“

Ratlosigkeit: „Dieses Kugellager hat die besten Laufeigenschaften, ist aber zu laut; jenes Kugellager läuft sehr leise, hat hinreichende Laufeigenschaften, erfüllt aber nicht die Tragfähigkeit.“

Widerspruch: „Der dünne, rohrförmige Stab verträgt eine größere Druckspannung als der dicke Stab aus Vollmaterial.“;
„Politik hat das Primat gesellschaftlicher Einflussnahme und Steuerung an die Wirtschaft verloren.“

Unerwartetes: Erwartungsmuster durchbrechen (vgl. den Bezug auf den Film, s. o.). Gerade das Durchbrechen eigener Erwartungsmuster kann Lehrenden helfen, selbst stärker für ihre Lehre motiviert zu sein. Unerwartetes kann Lehrende und Lernende gleichermaßen motivieren: Interaktive Whiteboards oder Dokumentenkameras werden anstelle von Beamer und Overhead-Projektoren eingesetzt, die Lehrveranstaltung wird bewusst nicht mit dem erwarteten Referat, sondern mit einem provokativen Zitat oder einer Kartenabfrage begonnen, Lehrende ändern eingefahrene eigene Verhaltensmuster und sind gespannt auf die Reaktionen der Studierenden.

Die motivierende Wirkung von Unerwartetem bezieht sich auch auf Fachinhalte. Insbesondere wenn es darum geht, Konzepte

und Prinzipien anzuwenden, sind einmalige und unerwartete Kontexte motivierend (vgl. Nummer 8 der Checkliste). In den Wirtschaftswissenschaften gibt es dazu eine Reihe bekannter Beispiele: Das Gesetz von Angebot und Nachfrage kann anhand der Drogenszene verdeutlicht werden. Den Einfluss der Geldmenge auf eine Volkswirtschaft kann nach Paul Krugmann (amerikanischer Ökonomieprofessor) anhand einer Babysittergruppe, die Gutscheine als Währung im Tausch gegen Freizeit einführt, illustriert werden (vgl. Mundschenk, Schwarzer, Collignon 1999, S. 40).



Zusammenfassung

Begeisterung für das eigene Fach

„Der Lehrende habe reges Interesse am Lehren“. Diese einfache Aufforderung aus der „Großen Didaktik“ von Johann Amos Comenius (1592-1670) hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt. Lehrende, die von ihrem Fach begeistert sind und dieses Interesse weitergeben wollen, werden selbstverständlich als motivierender wahrgenommen als jene, bei denen sich der Eindruck festigt, sie hätten selbst kein Interesse an den Inhalten, die sie vermitteln sollen. Allerdings gibt es dabei die Schwierigkeit, das eigene Interesse am Fach und den Inhalten nicht nur weitergeben zu wollen, sondern auch zu können. Hier werden wahrscheinlich Erinnerungen an die Schul- oder Studienzzeit und Lehrende wach, die sich am liebsten selbst reden hörten oder deren Begeisterung für das Fach sich in zu dicken Skripten, unendlichen Literaturlisten oder wirren Tafelbildern mit Formeln und Fachausdrücken manifestierte.

Für motivierte Studierende
braucht es engagierte
Dozenten, die von ihrem
Fach begeistert sind.

Ein gutes Gespür

Zugleich haben viele Hochschullehrende oft unbewusst und ohne dies jemals systematisch gelernt zu haben, ein gutes Gespür für motivierende Strukturierungen des Lernstoffes. Sie nutzen Beispiele, die Aufmerksamkeit bei den Lernenden wecken, wenden Fragetechniken an, die Teilnahme am Lerngeschehen erreichen, geben wertvolle Hinweise auf Praxisbezüge, die den Lernenden helfen, die Relevanz des Lerninhaltes zu erkennen usw.

Dieser Werkstattbericht knüpft an dieses oft latente Vorwissen und die vielfältig bereits motivierende Lehrpraxis an und bietet darüber hinaus einen kurzen strukturierten Einblick in Zusammenhänge zur Motivation im Lehr-/Lerngeschehen und in konkrete Strategien, um Demotivation zu vermeiden.

Der Perspektivwechsel hin zur Vermeidung von Demotivation anstelle der direkten Beschreibung von Regeln zur Motivierung in Seminar und Vorlesung ergibt sich aus der einfachen Tatsache, dass Studierende eigentlich zu Beginn des Semesters grundsätzlich für die Lehrveranstaltungen motiviert sind. Diese Motivation und das Interesse aber oft auch deshalb abnehmen, weil Lehrende – meist unbewusst – demotivieren.

Anhang

Literaturverzeichnis

Über den Autor

Über das Wandelwerk

Literaturverzeichnis

Arnold, R./Schüßler, I./Harth, Th. (1999): Konstruktivistische Impulse für Lehren und Lernen. In: Außerschulische Bildung, H. 4, S. 372–376

Comenius, J.A. (1960): Große Didaktik in der Übersetzung von A. Flitner, 2., neuberab. Aufl. Düsseldorf/München

Deci, E./ Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf (Stand: 08.01.2014)

Faulstich, P. (2012): Lust am Lernen. In: Ders./Bayer, M (Hrsg.): Lernlust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 7–16

Gage, N.L./Berliner, D.C. (1996): Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarb. Aufl. Weinheim

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin/Heidelberg

Mietzel, G. (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 7., korrigierte Aufl. Göttingen u. a.

Mundschenk, S./Schwarzer, D./ Collignon, St. (1999): Die Währungsunion – Chance für Europa: Handbuch zur Europäischen Währungsunion. Bonn

Prenzel, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern, S. 32–44

Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld

Wörner, A. (2008): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung, 2. Aufl. Wiesbaden

Über den Autor

Prof. Dr. phil. Dipl.-Ing. Thilo Harth, Wissenschaftlicher Leiter des Wandelwerks, Fachhochschule Münster

Studium Maschinenbau in Köln (Dipl.-Ing. 1990) und Lehramt für Berufsbildende Schulen mit den Fächern Metalltechnik und Politik in Kaiserslautern, 1993/ 1995 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Metalltechnik/Politik, 1995-1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Politikwissenschaft an der Universität Kaiserslautern, 1999 Promotion zum Dr. phil (bei Prof. Dr. Rolf Arnold), 1999-2001 Studienrat an der berufsbildenden Schule Technik in Kaiserslautern, seit 2001 Professor für Technik und ihre Didaktik am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, 2008-2012 Leiter des Instituts für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, seit März 2012 Wissenschaftlicher Leiter im Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster

Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die Fachhochschule Münster engagiert sich schon seit langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das "Kerngeschäft" des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt "Wandel bewegt", das von 2011 bis 2016 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die Fachhochschule Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projekts ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Bera-

tungs- und Betreuungssystems aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die Fachhochschule Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule, verorteten Projektteam fachlich – auch hochschuldidaktisch – und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet:

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Fachhochschule Münster.

Wie vermeide ich De-
motivation in der Lehre?

Methoden aus der
Theorie und Praxis.

WANDEL
BEWEGT