

Reader B07:

Die Lernenden unterstützen: Lernprozesse effektiv unterstützen



https://www.freepik.com/free-vector/illustration-of-a-man-with-a-plant-growing-out-of-his-head_1000411.htm

Inhalt

Lernaufgabe	2
Feedback	3
Motivation.....	6
Qualitäten von Lernaufgaben.....	9

Lernaufgabe

Übungsaufgabe: Wie kann das statische Selbstbild der Schülerin Leni (8. Klasse) in Richtung dynamisches Selbstbild erweitert werden?

Leni ist 14 Jahre alt und in der 8. Klasse. Ihr Halbjahreszeugnis weist folgendes Notenbild auf:

Deutsch 4	Mathematik 5	Englisch 4	Latein 5	Geografie 3	Biologie 4	Geschichte 3	Musik 2	Sport 2
--------------	-----------------	---------------	-------------	----------------	---------------	-----------------	------------	------------

Leni hat eine Bemerkung im Zeugnis, die besagt, dass Ihre Versetzung in Klasse 9 bei gleichleibenden Noten gefährdet ist. Lenis Lernverhalten in der Klasse ist von Zurückhaltung geprägt. Selten meldet sie sich von selbst. Alle Lehrkräfte der Klasse sagen, dass Leni sich mehr beteiligen sollte, um ihre Noten zu verbessern. Hausaufgaben werden von ihr nicht zuverlässig eingereicht. Auch scheint sie unregelmäßig Vokabeln zu lernen, denn meist erzielt sie hier nur ausreichende oder eben auch mangelhafte Ergebnisse.

Eine Befragung Lenis hinsichtlich ihres Selbstbildes bei der Schulpsychologin ergab folgendes Bild:

- Leni glaubt dass sie weniger intelligent ist als ihre Mitschüler*innen.
- Sie ist immer sehr enttäuscht von schlechten Noten und wirkt hilflos.
- Leni hat Angst, sich bei falschen Antworten zu blamieren. Daher sagt sie lieber nichts im Unterricht.
- Sie erzählt, dass sie gerne in die 9. Klasse kommen möchte - mit ihren Freundinnen.
- Sie berichtet, dass sie beim Erledigen der Hausaufgaben immer wieder von Nachrichten der Mitschüler auf dem Handy abgelenkt wird. Oft „verquatschen“ sich die Freundinnen dann und die Hausaufgaben bleiben bei Leni liegen. Ihre Mitschülerinnen seien aber dann in der Schule trotzdem viel besser als sie.

Einen Fragebogen bezüglich Ihres Selbstbildes beim Lernen hat sie folgendermaßen angekreuzt:

Befragung zum Lernverhalten Leni (14 Jahre)		Stimmt genau	Stimmt etwas	unentschieden	Stimmt weniger	Stimmt nicht
		1	2	3	4	5
1	Die Intelligenz des Menschen ist angeboren und unveränderbar.			x		
2	Durch Lernen und Anstrengung lassen sich geistige Fähigkeiten trainieren und erweitern.		x			
3	Wenn ich schlechte Noten erzielle, fühle ich mich wie ein Versager.	x				
4	Wenn ich schlechte Noten erzielle, merke ich, woran ich noch arbeiten muss.	x				
5	Anstrengungsbereitschaft und Hartnäckigkeit sind positive Eigenschaften, die ich anstrebe.				x	
6	Es ist mein Ziel, ständig dazu zu lernen und mich zu verbessern.	x				
7	Ich freue mich über Lob.		x			
8	Ich freue mich, wenn ich eine Aufgabe gut gelöst habe.		x			
9	Wenn ich eine schwierige Aufgabe vor mir habe, bleibe ich dran und halte durch.			x		
10	Ich weiß, wie ich am besten lerne und kenne einige gute Lernstrategien.	x				

Feedback

IQES online

Wirksame lernförderliche Rückmeldungen:

Checkliste Feedback-Inhalte

Elemente / Inhalt	Empfehlungen
Fo Fokus <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit – Aufgabe <ul style="list-style-type: none"> – Lernprodukt • Prozess – Arbeitsweise <ul style="list-style-type: none"> – Strategien • Selbstregulierung • Person 	<input type="checkbox"/> Kommentiere Stärken und Schwächen einer Arbeit und beschreibe, wie du ihre Qualität einschätzt (oft unter Einbeziehung von Kriterien). <input type="checkbox"/> Gib Feedback zur beobachteten Arbeitsweise und zeige, wie die Qualität der Leistung damit zusammenhängt, wie die Aufgabe angegangen wurde. <input type="checkbox"/> Mache Empfehlungen für eine Arbeitsweise oder eine Lernstrategie , die zu einer Verbesserung der Aufgabe/des Lernprodukts führen würden. <input type="checkbox"/> Gib Rückmeldungen zur Selbststeuerung der Schüler/innen und helfe ihnen besser zu verstehen, wie sie beim Lernen vorgehen und wie sie ihr Lernen steuern können. <input type="checkbox"/> Vermeide Kommentare zur Person und die Zuschreibung von Eigenschaften. <input type="checkbox"/> Gib positives Feedback zum Bemühen (und nicht zur Intelligenz).
Ve Vergleich <ul style="list-style-type: none"> • mit Kriterien für effektives Arbeiten/gute Lernprodukte • mit anderen Schüler/innen • mit früherer Leistung des/der Lernenden 	<input type="checkbox"/> Vergleiche die Arbeit eines Schülers/einer Schülerin mit Lernzielen oder Qualitätskriterien für Leistungen und Lernprodukte. <input type="checkbox"/> Benutze Kriterien , die den Lernenden vorab bekannt sind und bei deren Erarbeitung sie vielleicht auch bereits beteiligt gewesen sind. <input type="checkbox"/> Verwende nur dosiert und selten Vergleiche mit anderen Lernenden , z.B. in einem Feedback über Arbeitsweise oder zum Einsatz des Schülers. <input type="checkbox"/> Vergleiche die Leistung von nicht erfolgreichen Schülern/innen, die eine Bestätigung ihrer Lernfortschritte brauchen, mit früheren Leistungen (und nicht damit, wo sie im Vergleich zur Klasse stehen und wie weit sie vom Lernziel entfernt sind).
Fu Funktion <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung • Beurteilung 	<input type="checkbox"/> Beschreibe die Stärken und Schwächen einer Leistung. <input type="checkbox"/> Gib den Lernenden Gelegenheit, etwas zu üben und zu versuchen (und dafür Feedback zu bekommen), ohne bereits eine Note zu geben. <input type="checkbox"/> Urteile nicht und sage nicht pauschal, die Arbeit sei «gut» oder «schlecht».
We Wertung <ul style="list-style-type: none"> • positiv – bestärkend • negativ – kritisch • konstruktiv mit Verbesserungsvorschlägen 	<input type="checkbox"/> Beschreibe mit positiven Kommentaren, was genau gelungen ist. <input type="checkbox"/> Hebe Stärken hervor. <input type="checkbox"/> Beschreibe auch, was NOCH nicht gelungen ist. <input type="checkbox"/> Bringe bei kritischen Beschreibungen der Leistung immer auch konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit und der Arbeitsweise. <input type="checkbox"/> Mache Vorschläge, die in der Zone der nächsten Entwicklung eines Schülers/einer Schülerin liegen.
Kl Klarheit <ul style="list-style-type: none"> • verständlich – eindeutig • anschlussfähig 	<input type="checkbox"/> Benutze eine Sprache , die der Schüler/die Schülerin versteht . <input type="checkbox"/> Passe Umfang und Inhalt des Feedbacks an den Entwicklungs- und Lernstand an. <input type="checkbox"/> Verwende Worte und Begriffe, die anschlussfähig sind an das Vorwissen des Schülers/der Schülerin. <input type="checkbox"/> Verwende Ich-Botschaften .
Ko Konkretheit <ul style="list-style-type: none"> • anschaulich – machbar • genau richtig, • nicht zu detailliert, nicht zu allgemein 	<input type="checkbox"/> Gib das Feedback so konkret, dass Lernende wissen, was zu tun ist, aber nicht so konkret, dass ihnen die ganze Arbeit abgenommen wird. <input type="checkbox"/> Zeige Fehler oder Arten von Fehlern auf, aber korrigiere nicht jeden Fehler einzeln (also kein Redigieren oder Einsetzen richtiger Antworten), so bietest du Hilfe und Möglichkeit, es selbst zu tun. <input type="checkbox"/> Sei so konkret, wie Schüler/Schülerin und Aufgabe es erfordern. <input type="checkbox"/> Schlage dem Schüler/der Schülerin machbare Schritte vor.
Ha Haltung <ul style="list-style-type: none"> • Respekt (was der Schüler/ die Schülerin «hört») • Eigenverantwortung stärken • Selbstreflexion anregen • Lerndialog 	<input type="checkbox"/> Wähle Worte, die Respekt für den Schüler/die Schülerin und seine/ihre Arbeit erkennen lassen. <input type="checkbox"/> Wähle Worte, die Lernende zu Handelnden machen. <input type="checkbox"/> Stelle Fragen, die zum Nachdenken, zum neugierig Sein, zum Staunen anregen. <input type="checkbox"/> Helfe dem Schüler/der Schülerin die Gründe für Fehler herauszufinden. <input type="checkbox"/> Gestalte Feedback als Lerndialog , gehe auf Äusserungen der Lernenden ein. <input type="checkbox"/> Achte auf deine Körpersprache (zugewandt, Blickkontakt, richtige Distanz, ...).

Wirksame lernförderliche Rückmeldungen:

Checkliste Feedback-Strategien

Strategien	Empfehlungen
Ze Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gib Feedback möglichst prompt oder nur leicht zeitverzögert, um dem Schüler/der Schülerin zu helfen, es aufzunehmen und umzusetzen. <input type="checkbox"/> Feedback muss Futter sein: Information, die zu spät kommt, aber noch umgesetzt werden soll, ist nicht hilfreich. <input type="checkbox"/> Lass den Lernenden genug Zeit, um das Feedback auch umzusetzen. <input type="checkbox"/> So oft wie es praktikabel ist, bei grösseren Arbeiten immer. <input type="checkbox"/> Gute Praxis: Klassenarbeiten und Hausaufgaben am nächsten Tag besprechen. <input type="checkbox"/> Gute Praxis: sofort mündlich auf Sachfragen oder auf Missverständnisse der Schüler/innen reagieren.
Um Umfang	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gib genügend Feedback, damit Schüler/innen verstehen, was zu tun ist, aber nicht so viel, dass sie nichts mehr selber überlegen müssen (variiert von Fall zu Fall). <input type="checkbox"/> Gib Feedback zu einer überschaubaren Unterrichtseinheit. <input type="checkbox"/> Setze Prioritäten und greife die wichtigsten Punkte heraus. <input type="checkbox"/> Wähle Punkte, die mit den wesentlichen Lernzielen oder den wichtigsten Qualitätskriterien für eine gute Arbeit zu tun haben. <input type="checkbox"/> Dosiere Feedback entsprechend dem Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden. <input type="checkbox"/> Gib Feedback über mindestens genauso viele Stärken wie Schwächen.
Fo Form	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Setze schriftliches Feedback für Kommentare ein, die die Lernenden brauchen, um alles nochmals durchzusehen. <input type="checkbox"/> Setze mündliches Feedback ein, wenn mehr Informationen gegeben werden müssen, als der Schüler lesen möchte. <input type="checkbox"/> Nutze häufig kurze Kommentare im Vorbeigehen oder Gespräch. <input type="checkbox"/> Gestalte Rückmeldungen möglichst interaktiv in einem Gespräch. <input type="checkbox"/> Halte schriftliche Rückmeldungen auf der Arbeit selber oder auf einem Kriterienbogen fest. <input type="checkbox"/> Demonstriere, wie etwas gemacht wird, wenn der Schüler/die Schülerin sehen muss, wie etwas zu tun ist oder wie etwas «aussieht». <input type="checkbox"/> Zeige an Beispielen, was die nächsten Schritte sein können. <input type="checkbox"/> Experimentiere mit grösseren Zeitgefassen (Lernentwicklungsgespräche, Coaching-Gespräche) und fördere darin die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
Or Orientierung im Lernprozess	<p>Unterstütze mit deinem Feedback die Lernenden darin, eigene Antworten auf die drei Fragen zu finden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten muss und will ich entwickeln? Woran kann ich erkennen, ob meine Arbeit / mein Lernprodukt gut ist (Qualitätskriterien)? <input type="checkbox"/> Wie gut komme ich voran? Wie nah bin ich diesen Zielen im Augenblick? Was ist an meiner Arbeit / meinem Lernprodukt bereits gut, wo kann ich meinen Entwurf noch verbessern? <input type="checkbox"/> Was mache ich als Nächstes? Was sind die nächsten Schritte?

Formatives Feedback

Das Wichtigste in Kürze

Formatives Feedback

- informiert Lernende **kontinuierlich** über ihren aktuellen Lernstand sowie ihre Lernentwicklung.
- erfolgt **während** des Lernprozesses, nicht danach.
- dient **nicht** der Bewertung von Lernenden.
- weist Lernende auf Lernerfolge wie auch auf Verständnisschwierigkeiten oder Wissenslücken hin.

Formatives Feedback informiert Lernende über

- ihren aktuellen **Lernstand**,
- das angestrebte **Lernziel**,
- die **nächsten Schritte**, die sie oder er gehen muss.

Formatives Feedback bezieht sich dabei auf

- die **Aufgabe** (Wie wurde die Aufgabe verstanden und bearbeitet?).
- den **Lernprozess** (Welche Lernschritte waren für das Verständnis und die Bearbeitung der Aufgabe nötig?).
- die **Selbstregulation** (Wie wurde der eigene Lernprozess geplant, aufrechterhalten und überwacht?).

Empirische Evidenz zum formativen Feedback

- belegt, dass Feedback, das den genannten Kriterien entspricht, sich als besonders förderlich für die **Motivation** und den **Lernerfolg** von Schülerinnen und Schülern erwiesen hat.

Motivation

Motivation

worden. Obwohl sich durch diesen Prozess die Gruppe der primär intrinsisch motivierten Schüler vergrößert, kommt es zu einer Verringerung der durchschnittlichen intrinsischen Lernmotivation.

Fördermaßnahmen

Nicht nur die Entwicklungsverläufe von Interessen und habitueller intrinsischer Motivation zeigen starke Parallelen, sondern auch die diskutierten Maßnahmen zur Förderung beider motivationaler Merkmale (z. B. Bergin 1999; Brophy 2004; Moschner und Schiefele 2000; Schiefele und Streblo 2006; Wild 2001; Wild und Remy 2002). Von Bedeutung ist insbesondere die Frage, wie Interesse und intrinsische Motivation nicht nur geweckt, sondern auch relativ dauerhaft aufrechterhalten werden können. Verschiedene Autoren (z. B. Deci und Ryan 1985, 2002; Krapp 1998; Schiefele 2004; Wild und Remy 2002) haben argumentiert, dass die Erfüllung der in der Selbstbestimmungstheorie postulierten Bedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Bezogenheit eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von intrinsischer Lernmotivation und fachlichen Interessen darstellt. Aus spezifisch interessentheoretischer Sicht ist darüber hinaus die Erhöhung der gefühls- und wertbezogenen Bedeutsamkeit bzw. Valenz des Lerngegenstands als wichtige Voraussetzung zu nennen (Schiefele 2004). Somit bieten sich insgesamt die folgenden vier **Interventionsbereiche** an:

- Förderung der Kompetenzwahrnehmung
- Förderung der Selbstbestimmung
- Förderung der sozialen Bezogenheit
- Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands.

Förderung der Kompetenzwahrnehmung Jeder der vier Interventionsbereiche umfasst übergeordnete Interventionsziele, die genauer spezifiziert und mit konkreten Interventionsmaßnahmen verbunden werden können (Schiefele 2004). So lassen sich der Förderung der Kompetenzwahrnehmung die folgenden Interventionsziele zuordnen: positive Rückmeldungen und Bekräftigungen, Förderung aktiver Beteiligung und lebenspraktischer Anwendungen, klare, strukturierte und anschauliche Stoffpräsentation und Unterstützung bei herausfordernden Aufgaben. Das Interventionsziel Förderung aktiver Beteiligung und lebenspraktischer Anwendungen kann beispielsweise konkret durch solche Handlungen gefördert werden, die es erlauben, mit realen und lebensnahen Materialien umzugehen und dabei kognitiv und physisch aktiv zu sein. Dies könnte z. B. beinhalten, dass Schüler im Fach Deutsch eine Kurzgeschichte in ein Theaterstück umwandeln und es dann mit verteilten Rollen spielen. In den naturwissenschaftlichen Fächern besteht die Möglichkeit zum selbstständigen Experimentieren und zum Ausprobieren dabei gewonnener Erkenntnisse anhand realistischer Aufgaben (z. B. Tröbst et al. 2016).

Förderung der Selbstbestimmung Auf die Bedeutung der Selbstbestimmung haben insbesondere Deci und Ryan (1985, 2002) hingewiesen und postuliert, dass intrinsische Motivation und Interesse nur dann entwickelt werden, wenn Schüler über ein ausreichendes Ausmaß an Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten verfügen (dazu die Befunde von Desch et al. 2016; Reeve et al. 1999; Tsai et al. 2008). Dafür sind Vorgehensweisen geeignet, die zu mehr Mitbestimmung führen (z. B. bei der Auswahl des Lernstoffs), die relativ große Freiräume ermöglichen (z. B. Projektunterricht), die die Selbstbewertung des eigenen Lernfortschritts zulassen (z. B. durch das Anlegen von Lernkurven auf der Basis von Lerntests) und die es dem Schüler erlauben, selbst Entscheidungen zu treffen und Lösungen für Probleme zu finden.

Kunter et al. (2007) konnten demonstrieren, dass auch **motivationsunspezifische Maßnahmen** im Unterricht das fachliche Interesse der Schüler fördern, wenn die Grundbedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie angesprochen werden. Die Autoren untersuchten die Auswirkungen von **Klassenmanagementstrategien** (Klarheit der Regeln und Lehrersteuerung) auf die Entwicklung des Interesses an Mathematik. Sie nahmen an, dass vorstrukturierte und gut organisierte Lernumgebungen das Erleben von Kompetenz und Selbstbestimmung steigern und sich somit auch interessenförderlich auswirken. Die Befunde bestätigen, dass Regelklarheit und Lehrersteuerung positiv zur Vorhersage des Interesses beitragen und dass dieser Effekt durch das Erleben von Kompetenz und Selbstbestimmung vermittelt wird.

Förderung sozialer Bezogenheit Die Annahme eines Bedürfnisses nach sozialer Bezogenheit erklärt nicht nur die besondere Bedeutung sozialer Anerkennung bzw. Zurückweisung als extrinsische Motivationsquelle, sondern auch die Steigerung intrinsischer Motivation durch die Kopplung von Lernhandlungen bzw. -gegenständen mit befriedigenden sozialen Kontakten (Deci und Ryan 1985, 2002). Daher bildet die Förderung sozialer Bezogenheit eine weitere Möglichkeit zur Förderung von intrinsischer Motivation und Interesse. Um dieses Ziel zu erreichen, scheinen insbesondere Formen der Teamarbeit und des kooperativen Lernens geeignet zu sein. Dabei ist darauf zu achten, dass die gemeinsame Arbeit einen intensiven sozialen Austausch erfordert und jeder Schüler die Verantwortung für bestimmte Teilaufgaben übernimmt. Zusätzlich kann das Erleben sozialer Bezogenheit auch durch ein partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv beeinflusst werden (Bergin 2016; Schiefele 2004).

Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands Aus interessentheoretischer Sicht stellt die Förderung der Bedeutsamkeit bzw. der wahrgenommenen Relevanz des Lerngegenstands ein zentrales Interventionsziel

dar (Bergin 1999; Krapp 1998; Schiefele 2004). Diesem Ziel lassen sich einige konkrete Maßnahmen zuordnen, so z. B. klare und persönlich bedeutungsvolle Lernziele formulieren (z. B. Mathematik als Grundlage des technischen Fortschritts hervorheben), als Lehrender das eigene Interesse am Stoffgebiet zum Ausdruck bringen (z. B. berichten, warum man sich als Lehrer für sein Fachgebiet entschieden hat) sowie praktische Anwendungsmöglichkeiten des Lernstoffs und Bezüge zum Leben der Schüler hervorheben (z. B. Bedeutung der Chemie für Ernährung und Gesundheit). Das Thema der Relevanz schulischer Lerninhalte wurde gerade in jüngerer Zeit wieder verstärkt aufgegriffen (Albrecht und Karabenick 2018; Hulleman et al. 2017).

7

Neben den aufgeführten Einzelmaßnahmen (die natürlich auch gebündelt angewendet werden können) existieren auch umfassende und langfristige Programme zur Beeinflussung fachlichen Interesses und intrinsischer Motivation bei Schülern (Moschner und Schiefele 2000). In einem von Häußler und Hoffmann (2002; auch Hoffmann 2002; Hoffmann et al. 1997) durchgeführten Modellprojekt gelang es, die Interessen von Mädchen der 7. Klassenstufe am naturwissenschaftlichen Unterricht positiv zu beeinflussen. Die durchgeführten Maßnahmen beinhalteten z. B. die Einbettung der Inhalte des Physikunterrichts in Kontexte, die Mädchen besonders interessieren, aber im herkömmlichen Physikunterricht vernachlässigt werden. Gleichzeitig war man bemüht, geschlechtsspezifische Dominanzen zu vermeiden und verwendete vor allem solche Kontexte, die an außerschulische Erfahrungsbereiche anknüpfen, die Mädchen und Jungen gleichermaßen zugänglich sind. Darüber hinaus hatten die Schüler die Möglichkeit, aktiv und eigenständig zu lernen, Erfahrungen aus erster Hand zu sammeln und einen Bezug zum Alltag und ihrer Lebenswelt herzustellen. Auch wurden die Bedeutung der Naturwissenschaften für die Gesellschaft und der lebenspraktische Nutzen naturwissenschaftlicher Inhalte immer wieder verdeutlicht.

Schließlich sei noch erwähnt, dass zahlreiche Studien auch die Bedeutung unspezifischer Komponenten der Instruktionsqualität für die Schülermotivation belegen (z. B. Lazarides und Rubach 2017; Maulana et al. 2016; Ruzek et al. 2016). So fanden zum Beispiel Maulana et al. und Ruzek et al. eine Abhängigkeit der Veränderung verschiedener Aspekte der Schülermotivation (u. a. Interesse und Bewältigungszielorientierung) von der schülerperzipierten oder durch Beobachter festgestellten Klarheit des Unterrichts, der Qualität des Klassenmanagements und der emotionalen Unterstützung durch den Lehrer.

Fazit

Der hier vorgelegte Überblick zu Aspekten pädagogisch-psychologischer Motivationsansätze verdeutlicht die Existenz relativ vielfältiger motivationaler Merkmale, die zudem in der Regel eine substanziale Bedeutung für den Lernerfolg in Schule und Studium aufweisen. Es fällt jedoch auf, dass die Beziehungen zwischen den verschiedenen motivationalen Konstrukten nur teilweise als geklärt gelten können. So werden beispielsweise Konstrukte voneinander unterschieden (z. B. das explizite Leistungsmotiv und die Zielorientierungen), die offenkundig starke Überschneidungen aufweisen. Es ergibt sich daher als dringliche Aufgabe für die künftige Forschung, die unterschiedlichen Konzeptionen der Lernmotivation in eine kohärente Rahmentheorie zu integrieren und die Zusammenhänge zwischen ihnen zu klären (z. B. Urhahne 2008). Eine bessere Integration der Konstruktvielfalt wäre nicht nur aus theoretischen, sondern auch aus praktischen Gründen zu begrüßen, denn eine größere theoretische Klarheit würde die Rezeption motivationaler Theorien durch Lehrer, Erzieher, Weiterbilder und andere Praktiker erleichtern und somit die Wahrscheinlichkeit motivationaler Interventionen in den pädagogischen Anwendungsfeldern erhöhen.

Die vorliegenden Befunde zu den Auswirkungen der Motivation auf Lernen und Leistung vermitteln ein insgesamt positives Bild. Ohne Zweifel kommt der Motivation hier eine wichtige Rolle zu, auch jenseits von kognitiven Bedingungsfaktoren. Aber es besteht noch weiterer Klärungsbedarf. Einige Autoren (insbesondere Eccles 1983, 2005; Wigfield und Eccles 2000) wiesen darauf hin, dass motivationale Lernermerkmale vor allem ausbildungsbezogene Entscheidungen (z. B. Kurswahlen) beeinflussen. Besonders deutlich konnte dies von Köller et al. (2001) für den Einfluss des Interesses auf die Leistungskurswahl im Fach Mathematik demonstriert werden. Dagegen wurde der Einfluss der Motivation auf Leistungsindikatoren als geringer eingeschätzt. Allerdings muss hier wiederum nach Motivationsformen (z. B. Lern- vs. Leistungszielorientierung) und Leistungsformen (z. B. standardisierte Leistungstests vs. Lernleistung in einer spezifischen Textlernsituation) unterschieden werden. Eine wichtige Aufgabe der künftigen Forschung besteht deshalb darin, mehr systematische und differenzierte Kenntnisse über den Zusammenhang von Motivation und akademischen Leistungen zu gewinnen. Zusätzlich wäre es dabei wichtig, auch die Motivationseffekte auf

Motivation

die den Leistungen zugrunde liegenden Lernprozesse zu untersuchen (Brunstein und Heckhausen 2006). Ein praktisch besonders bedeutsamer Befund besteht darin, dass insbesondere für die intrinsische Motivation, das Interesse und die Lernzielorientierung im Laufe der Schulzeit signifikante Abnahmen zu beobachten sind. Um diese Abnahmen wirksam zu bekämpfen, kann auf eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten zurückgegriffen werden. Dabei haben die obigen Ausführungen gezeigt, dass trotz aller Verschiedenheit der theoretischen Konzeptionen eine relative große Gemeinsamkeit hinsichtlich der Fördermaßnahmen besteht. Insbesondere die Studien zur Steigerung des Leistungsmotivs belegen, dass auch Lernfreude und Interesse geweckt werden, wenn es gelingt, durch herausfordernde Ziele und günstige Attributionsmuster positive Selbstbewertungen in Leistungssituationen zu erreichen (Rheinberg und Krug 2005; Schiefele und Streblov 2006). Diese Konvergenz der Effekte von motivationalen Interventionen ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Bedürfnisse nach Kompetenz und Selbstbestimmung für die Motivation eine dominierende Rolle spielen (deCharms 1979; Deci und Ryan 1985, 2002).

2 Verständnisfragen

- Was versteht man unter Lernmotivation und wie unterscheiden sich die intrinsische und die extrinsische Form der Lernmotivation?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen intrinsischer Motivation und letztgültigen Zielen des Verhaltens?
- Unter welchen Bedingungen kann auch das implizite Leistungsmotiv zur Vorhersage von Schulleistungen beitragen?
- Worin unterscheidet sich die Wirkung von Annäherungsleistungszielen und Lernzielen?
- Inwiefern kann die im Laufe der Schulzeit zu beobachtende Abnahme von Schülerinteressen auch positiv betrachtet werden?

Vertiefende Literatur

- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Literatur

- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for learning and motivation in education. *Journal of Experimental Education*, 86, 1–10.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64, 201–252.

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950–967.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientations. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 197–220). San Diego: Academic.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-orientated instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76–95.
- Andre, T., & Windschitl, M. (2003). Interest, epistemological belief, and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Intentional conceptual change* (S. 173–197). Mahwah: Erlbaum.
- Asendorpf, J. B., Weber, A., & Burkhardt, K. (1994). Zur Mehrdeutigkeit projektiver Testergebnisse: Motiv-Projektion oder Thema-Sensitivität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 155–165.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722.
- Baumert, J., & Kölner, O. (1998). Interest research in secondary level I: An overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning* (S. 241–256). Kiel: IPN.
- Baumert, J., Schnabel, K., & Lehrke, M. (1998). Learning math in school: Does interest really matter? In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning* (S. 317–326). Kiel: IPN.
- Bergin, D. A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*, 63, 303–314.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87–98.
- Bergin, D. A. (2016). Social influences on interest. *Educational Psychologist*, 51, 7–22.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553–570.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah: Erlbaum.
- Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationalen Selbstbildern: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59–88). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. (2006). Implizite und explizite Motive. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 235–253). Heidelberg: Springer.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143–191). Heidelberg: Springer.
- Brunstein, J. C., & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 51–62.
- Brunstein, J. C., & Schmitt, C. H. (2004). Assessing individual differences in achievement motivation with the Implicit Association Test. *Journal of Research in Personality*, 38, 536–555.

Quelle: Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2020): Motivation. In: Wild/Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. S. 163-186.

Qualitäten von Lernaufgaben

IQESonline

Qualitäten von Lernaufgaben

Was zeichnet lernwirksame Aufgaben aus? Wie können Aufgaben so gestellt werden, dass alle Lernenden produktive Lösungen entwickeln können? Wie können sie selbstständiges Lernen anstoßen und unterschiedliche Lernwege und Aneignungsformen ermöglichen?

Gute Lernaufgaben ermöglichen es den Lernenden, unterschiedliche Zugänge zu einem Thema zu finden, und es auf unterschiedliche Weise zu erschließen. Wirksame und ertragreiche Aufgaben in allen Fächern lassen sich mit einer Reihe von Qualitätskriterien charakterisieren.

		Intelligente schüleraktivierende Lernaufgaben ...
O	Orientierung	schaffen Transparenz bezüglich der damit verbundenen Ansprüche und Ziele, sodass die Lernenden von vornherein wissen, worauf es ankommt.
S	Sinnhaftigkeit Motivierung	nehmen Bezug auf die persönliche Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen und weisen ein hohes Maß an individueller Bedeutsamkeit auf. wecken – durch Alltäglichkeit, Lebensweltbezug, anschaulichkeit, Spielcharakter, Überraschungsmomente oder kognitive Konflikte – Neugier und motivieren, sich auf den Gegenstand einzulassen, fordern Verbindlichkeit ein.
S	Selbst- und Mitbestimmung	laden die Lernenden ein, sich eigene Ziele zu setzen, sich selbst Aufgaben zu stellen und individuelle Interessen einzubringen. lassen Raum für Mitbestimmung und Mitgestaltung bei Lerninhalten, Lernwegen, Sozialformen und Lernprodukten.
A	Aktivierung	aktivieren Kinder und Jugendliche körperlich, emotional, kognitiv und sozial. schaffen anwendungsorientierte Lernsituationen, die nicht nur den Geist, sondern auch den Körper in Bewegung setzen.
A	Authentizität	sind in reichhaltige Lernumgebungen eingebettet. beziehen sich auf authentische Lernsituationen und Lerngegenstände.
F	Feedback und Selbstreflexion	fordern zur Selbstreflexion bezüglich der eigenen Lernprozesse, Lernstrategien, Lernschwierigkeiten und -erfolge auf. beinhalten formative Formen der Leistungsbewertung und des Peer-Feedbacks.

K	Kooperation – Interaktion	schaffen vielseitige Kooperationsanlässe und ermöglichen eine unterstützende Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern (soziale Eingebundenheit). eröffnen individuelle und kooperative Lernwege.
P	Produkt-orientierung	zielen auf ein materielles oder immaterielles Lernprodukt (Erklärung, Ergebnistext, Präsentation, Begriffsnetz, Visualisierung, digitale Medienprodukte wie Podcasts, Blogs, Websites, E-Books, Erklärvideos u.a.), das in einer geeigneten Sozialform kriterienorientiert ausgewertet, diskutiert, in einen Zusammenhang eingeordnet und weiterentwickelt werden kann.
D	Differenzierung	wirken differenzierend, lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus lösen und eignen sich für leistungsschwächere als auch stärkere Schüler*innen. berücksichtigen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und ermöglichen ein Arbeiten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus (Bewältigbarkeit). bieten schwächeren Schüler*innen kleinschrittige Methoden- und Lernerüste (»scaffolding«) an (Handhabbarkeit).
H	Handlungs- und Problem-orientierung	basieren auf praktischen Problemstellungen, für die eigene konstruktive Lösungen gesucht werden müssen. fördern entdeckendes Lernen und nutzen das Lernpotenzial, das in Fehlern und Umwegen steckt.
F	Fachlichkeit	repräsentieren Kernideen eines Faches, erfordern zu ihrer Bearbeitung Fachkompetenz und eröffnen Zugänge zu fachspezifischem Verstehen und zu Denkformen eines Faches.
K	Kompetenzförderung	zielen auf Verarbeitungstiefe und damit auf nachhaltigen Kompetenzerwerb in Bezug auf fachliche und überfachliche Kompetenzen.
P	Persönlich bedeutsame Qualitäten	
L	Für Lernende wichtige Qualitäten	
S	Für die Schule wichtige Qualitäten	

Quellen: Brägger et al. 2017; Reusser 2017, Hagenauer/ Hascher 2016

iqesonline.net | Quelle: Brägger & Steiner: Neue digital orientierte Aufgaben- und Lernkultur. In: Brägger/ Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Beltz 2021