

**Lernort Hochschule:**

**Abgelenkt, aufgeschoben, abgehakt –**

**Wo ist der Wille beim Lernen mit digitalen Medien?**

Redemanuskript

*Gabi Reinmann*

**Bozen, 30.09.2014**

**1** Letztes Jahr geisterte eine Meldung durch das Internet: Eine Studie habe herausgefunden, dass E-Mails, Instant Messages, Facebook, Twitter & Co einen Produktionsverlust von 500 Milliarden Euro pro Jahr weltweit verursachen. Und warum? Weil diese Medien die Arbeitenden permanent ablenken. Eine analoge Studie zum *Bildungsverlust* durch E-Mails, Instant Messages, Facebook, Twitter & Co habe ich nicht gefunden, aber man kann es sich vorstellen, was dabei herauskäme.

Schon seit längerem fallen mir immer wieder Klagen von Kollegen auf, die von der Mediennutzung ihrer Studierenden nicht begeistert sind: „Ich weiß gar nicht, was die da die ganze Zeit hinter ihren Laptops machen“ – „Plagiate aus dem Internet sind ja schon Standard in Hausarbeiten“ – „Warum kommen die überhaupt noch, wenn sie eh nur in Facebook sind“. Die Ratlosigkeit, die mitschwingt, ist groß – Enttäuschung und Wut über Desinteresse und Gleichgültigkeit scheinen zu wachsen.

Ich höre schon den Widerspruch: Ja, ja, das sind **Schlagzeilen** und anekdotische **Erfahrungen**. Wo bleiben wissenschaftliche **Belege** für die Mediennutzungsanomalien in Hörsaal und Seminarraum? Man muss nicht lange suchen, um die zu finden: Eine relativ neue Beobachtungsstudie belegt: Wenn Studierende die eigenen mobilen Geräte in die Vorlesung nehmen, nutzen sie diese eifrig – allerdings nicht zu veranstaltungsrelevanten Zwecken. Sie schauen eher Filme, spielen, beantworten E-Mails und tummeln sich in sozialen Netzwerken. Mehrere Blog-Studien kommen zu dem Schluss: Studierende haben wenig Interesse am Bloggen. Inhalte oder Erfahrungen zu reflektieren – und das auch noch (teil-)öffentlich – wird als Zeitverschwendung empfunden. Eine Übersicht zu Studien über Potenziale des Mitmach-Netzes für die Hochschullehre bilanziert: Die studentische Partizipation bleibt überwiegend aus. Stattdessen zeigt eine andere Untersuchung: Plagiate aus dem Internet sind wahrscheinlicher, wenn Studierende ihre Arbeiten aufschieben – und das, weil sie sich (auch von Medien) immer so viel ablenken lassen.

**2** Es scheint so, als gäbe es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ungünstigen motivationalen Phänomenen auf der einen Seite und der Präsenz und Nutzung digitaler Medien auf der anderen Seite: **abgelenkt, aufschiebend, abhakend** durchlaufen Studierende ihre Studienprogramme:

- ✓ *abgelenkt* durch digitale Medien, die Unterhaltungs- und Kommunikationsbedürfnisse nicht nur stillen, sondern auch neue wecken;
- ✓ *aufschiebend* mithilfe digitaler Medien, die in letzter Minute die nötigen Inhalte für Seminararbeiten frei Haus liefern und nur noch *google-copy-paste* erfordern;
- ✓ *abhakend* trotz digitaler Medien, mit denen die Optimisten unter den Lehrenden zur Online-Reflexion oder zum kollaborativen Schreiben anregen wollen.

Nun standen Medien ja schon immer im Verdacht, nur der Zerstreuung zu dienen, für unlautere Zwecke verwendet zu werden und vor allem das Spielzeug für weltfremde Avantgardisten zu sein. Welche Reaktionen oder Maßnahmen liegen also nahe?

**3** Auf Ablenkung, Aufschieben und Abhaken könnten wir an den Hochschulen mit **Medienignoranz**, **Medienverzicht** oder **Medienverbot** oder allem zusammen reagieren. Wie sähe das aus und wie ließe sich das begründen?

- ✓ *Medienignoranz* läuft darauf hinaus, dass man die digitalen Medien in der Lehre einfach links liegen lässt. Es gibt keinen Zwang zum Medieneinsatz an Hochschulen, sodass diese Maßnahme letztlich die einfachste ist. Und eines ist gewiss: Um fast alle Medien-Hypes wird es auch wieder leise, wenn man nur ein wenig abwarten kann: Das war bei Wikis so, bei Second Life, bei Twitter, und der Lärm um MOOCs ist auch schon abgeklungen. Medienignoranz läuft am Ende auf das Motto hinaus „*ich-habs-doch-schon-immer-gewusst*“.
- ✓ *Medienverzicht* ist schon ein bisschen anspruchsvoller, weil er in der Regel damit einhergeht, dass man ihn begründet: Besser keine Online-Kommunikation, weil man sich ja in der Mensa treffen kann, besser kein Open Content, weil der Gang in die Bibliothek doch so viel lehrreicher ist, besser keine Transparenz im virtuellen Raum, weil sonst eh nur alle voneinander abschreiben. Medienverzicht mündet letztlich in das Motto: „*weniger-ist-halt-doch-meist-mehr*“.
- ✓ *Medienverbot* erscheint zunächst am abwegigsten, da sich digitale Medien gerade heute durch ihre Allgegenwart auszeichnen. Aber genau das trifft den Nerv vor allem frustrierter Lehrender, die sich nichts sehnlicher wünschen als eine Veranstaltung, in der die Aufmerksamkeit auf das Geschehen im physischen Raum gerichtet ist. Medienverbot steht für ein Motto, das man wegen der eher geringen sozialen Erwünschtheit nicht so gerne laut formuliert: „*da-hilft-nur-durchgreifen*“.

**4** Medienignoranz, Medienverzicht oder Medienverbot sind real, das heißt: Es ist keineswegs unüblich, dass sich Lehrende dafür entscheiden, Medien zu ignorieren, auf diese wie auch immer begründet zu verzichten oder auch mal Medien zu verbieten oder zu unterbinden, indem es einfach keine Netzverbindung gibt. Im Einzelfall können das schon mal gute Entscheidungen sein. Sicher aber lösen diese Maßnahmen keine **motivationalen Probleme** wie Ablenkungsneigung, Aufschiebeverhalten und ein extrinsisch motiviertes Abhaken von Aufgaben und Anforderungen, um die erforderlichen Credit Points zu erhalten. Das würde voraussetzen, dass allein die digitalen Medien „Schuld“ daran sind, dass sie also nicht nur dick, dumm, aggressiv, einsam, krank und unglücklich – oder kurz: dement – machen, sondern auch lustlos, interessenarm, gelangweilt, unschlüssig und anderweitig demotiviert.

Nun kann man mit empirischen Befunden relativ gut nachweisen, dass die populärwissenschaftliche Prophezeiung von der digitalen Demenz auf einer Reihe von Mythen gründet. In ähnlicher Form lässt sich der Versuch entkräften, den Medien allein oder hauptsächlich die Schuld für mangelnde oder nur außengesteuerte Studien- und Lernmotivation zu geben. Dafür ist die **Motivation** zu komplex. Das beginnt schon damit, dass Motivation ein Geschehen ist, das immer *zwei* Seiten hat, die miteinander interagieren: zum einen die *Situation*, in der sich eine Person bewegt, und zu dieser gehören an Hochschulen sicher auch die digitalen Medien; zum anderen die *Person* mit ihren Motiven, Bedürfnissen, Gefühlen, Stimmungen und anderen Dispositionen.

**5** Untersuchungen im Zusammenhang mit der in Deutschland sehr bekannt gewordenen Zeitlast-Studie haben aufgedeckt: Studierende zeigen recht heterogene Motivationslagen und das hat deutliche Folgen für das eigene Handeln.

- ✓ Studierende mit einer *vermeidenden Lernmotivation* fühlen sich schnell bedroht, glauben wenig an die eigenen Fähigkeiten, können mit negativen Gefühlen schlecht umgehen und hadern mit den Studien- und Lernzielen. Unter einer solchen vermeidenden Lernmotivation sind Ablenkungsneigung und Aufschiebeverhalten besonders groß. Auch wer mit einer *angstbestimmte Lernmotivation* durchs Studium geht, ist schnell abgelenkt und schiebt Arbeiten gerne auf, wenn auch etwas weniger stark; hier ist das Verantwortungsgefühl höher und wirkt kompensierend.
- ✓ Den Gegenpol bilden Studierende mit einer *selbstbestimmten Lernmotivation*: Sie stellen selbst bei Frust und Ärger schnell wieder die gute Laune her und können sich über längere Zeit hinweg anstrengen. In der Folge lassen sie sich wenig vom Lernen ablenken und laufen kaum Gefahr, anstehende Aufgaben aufzuschieben. Für Lernprozesse und -ergebnisse übernehmen sie selbst die Verantwortung.
- ✓ Eine mittlere Position nehmen Studierende mit einer *pragmatischen und strategischen Lernmotivation* ein: Ihre Bedrohungswahrnehmung, ihr Kompetenzerleben und ihre Emotionskontrolle liegen in einem mittleren Bereich. Das gilt auch für die Ablenkungsneigung und das Aufschiebeverhalten. Wer pragmatisch lernmotiviert ist, übernimmt besonders wenig Verantwortung fürs Lernen. Beide Formen der Lernmotivation dürften es begünstigen, eher oberflächlich zu lernen, das Studium abzuhaken und sich an äußeren Anreizen wie Credits und Noten zu orientieren.

Die Pragmatischen und Strategischen machen fast die Hälfte der untersuchten Studierenden aus. Mehr als ein Drittel gehört zu den Vermeidenden und Angstbestimmten. Nur eine Minderheit zählt zu den Selbstbestimmten.

**6** Motivation ist allerdings keine Eigenschaft, sondern ein Geschehen. **Personen** bringen für eine bestimmte Motivation mehr oder weniger stabile personale Eigenschaften mit: z.B. Motive, Bedürfnisse, Überzeugungen, Gewohnheiten. Diese sind in der Regel nicht angeboren. Eher ist es so, dass man sie erlernt hat, sich an sie gewöhnt hat, sich mit ihnen eingerichtet hat. Das hat aber auch einen Vorteil: Man kann sie prinzipiell verändern. Eine Untersuchung an mehreren Universitäten kommt z.B. zu dem Ergebnis: Die Bereitschaft Studierender, sich an Lehrveranstaltungen aktiv zu beteiligen, ist zu Beginn des Studiums besonders niedrig. Man könnte auch sagen: Die intrinsische Lernmotivation ist schwach und die Lernaktivitäten werden eher von außen gesteuert. Die Studierenden verlassen sich darauf, dass Lehrpersonen sie anleiten, steuern und kontrollieren. Im *Verlauf* des Studiums aber wächst die Bereitschaft zur Proaktivität und die Fremdsteuerung der Lernaktivitäten nimmt ab.

Wenn Lernmotivation also dynamisch ist, kommt doch wieder die **Situation** ins Spiel, denn: Man kann zwar Motive, Bedürfnisse, Überzeugungen, Gewohnheiten und andere personale Eigenschaften *selten direkt* beeinflussen. Außerdem sind diese, wie wir gesehen haben, heterogen. Man muss also als Lehrender immer damit rechnen, *verschiedenen* Typen von Lernmotivation zu begegnen. Aber man kann Lernsituationen und -bedingungen an Hochschulen gestalten und das wiederum kann die Motivation verändern.

Zu den Lernbedingungen gehört vieles, etwa: Studien- und *Lerninhalte* und deren Aufbereitung – auch die mediale Aufbereitung; der dazugehörige Unterricht und dessen *Methoden* – auch die mediengestützten; *Betreuungs-* und Kommunikationsangebote – auch in Medienräumen; außerdem die *Organisation* von Veranstaltungen, Modulen und Prüfungen – inklusive des medientechnischen Workflows in der Verwaltung.

7 Bleiben wir an der Stelle dennoch kurz bei den **Medien**. Mehr Konzentration und Aufmerksamkeit *statt* dauernde *Ablenkung*, mehr Konstanz und Systematik *statt* riskantes *Aufschieben*, mehr Interesse und Begeisterung *statt* lustloses *Abhaken* – all das lässt sich schwerlich durch Ignoranz, Verzicht oder Verbot von Medien erreichen.

- ✓ Medien in der Hochschullehre zu *ignorieren*, bedeutet letztlich, die Relevanz der digitalen Technologien für unser Informations- und Kommunikationsverhalten, aber auch für Wissenschaft und Forschung auszublenden – und das erscheint einfach wenig sinnvoll. Vielmehr kommt es darauf an, digitale Medien zum *selbstverständlichen* Bestandteil der Lehre zu machen.
- ✓ In der Hochschullehre an bestimmten Stellen auf Medien zu *verzichten*, kann eine Option sein, ergibt aber nur dann einen Sinn, wenn sie an anderen Stellen *begründet* zum Einsatz kommen. Es kommt also darauf an, digitale Medien in einem Ausmaß und in einer Art einzusetzen, die zu den Lehr-Lernzielen und bestehenden Bedingungen – auch den personalen Bedingungen der Studierenden – passen.
- ✓ Medien an der Hochschule zu *verbieten*, läuft darauf hinaus, Studierenden die Verantwortung für ihre Mediennutzung weitgehend zu entziehen – und genau das kann und darf wohl kaum das Leitbild unserer Hochschulen sein. Worauf es also eher ankommt, ist, digitale Medien *reflexiv* zu gebrauchen und die Wirkung des Einsatzes digitaler Medien auf das Lehren wie auch das Lernen zu hinterfragen.

8 Digitale Medien – um es noch einmal zusammenzufassen – sollten also selbstverständlicher Bestandteil der Lehre sein, über Lehr-Lernziele begründet eingesetzt und mit reflexiver Distanz verwendet werden. Das klingt plausibel, ist aber auch ziemlich allgemein. Das sind *Leitgedanken*, die wichtig sind, weil sie eine Haltung ausdrücken. Das sind aber noch keine Maßnahmen, die man braucht, um die ungünstigen motivationalen Phänomene anzugehen, mit denen wir eingestiegen sind. Um uns dem zu nähern, kann es hilfreich sein, noch einmal genauer zu schauen, was das Ziel ist. Als Ziel haben wir festgehalten, die Lernmotivation positiv zu beeinflussen und das heißt: Studierende brauchen Konzentration und Aufmerksamkeit, Konstanz und Systematik, Interesse und Begeisterung:

- ✓ *Aufmerksam und konzentriert* zu lernen, meint gemeinhin, dass man sich der anstehenden Sache oder Aufgabe voll und ganz widmet, Störungen von innen und außen ausblendet und die dazu verfügbare Zeit intensiv nutzt.
- ✓ *Konstant und systematisch* zu lernen, meint im Allgemeinen, dass man eine Sache oder Aufgabe nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum mit mentaler Anstrengung verfolgt und hierzu brauchbare Strategien hat und verwendet.
- ✓ *Interessiert und begeistert* zu lernen, meint in der Regel, dass man sich mit der Sache oder Aufgabe beschäftigt, weil sie einen neugierig macht, Freude bereitet, herausfordert und anregt und sich mit den dahinter liegenden Zielen identifiziert.

Umschreibt man das so, wird deutlich: Die Phänomene hängen eng zusammen. Aufmerksamkeit, Konzentration, Konstanz, Systematik, Interesse und Begeisterung lassen sich zwar voneinander unterscheiden, bedingen sich aber gegenseitig und sind stellenweise voneinander abhängig: Wer interessiert lernt, ist aufmerksamer; wer begeistert ist, bleibt konstanter bei der Sache; wer systematisch ist, lernt konzentrierter usw.

9 Für mich folgt daraus: Auf die Frage, was man gegen ungünstige Motivationsphänomene in Studium und Lehre *konkret* tun kann, gibt es keine wirklich befriedigende *einfache* Antwort. Die wenigen Motivations- und Emotionsmodelle, die es zum E-Learning und Blended Learning gibt, suggerieren gerne, dass so etwas wie ein **Motivationsdesign**, also eine direkte Gestaltung der Lernmotivation, möglich sei. Entsprechende Empfehlungen werden gerne im Checklisten-Format gegeben und sehen dann beispielsweise so aus:

- ✓ Um Aufmerksamkeit zu erlangen, provoziere Orientierungsverhalten – z.B. mit audiovisuellen Effekten –, rege Neugier und eine Fragehaltung an – z.B. mit Frage-Antwort-Feedback-Sequenzen – und Sorge für Abwechslung – z.B. durch kurze Instruktionseinheiten und Variation des Bildschirmformats.
- ✓ Um Interesse zu wecken und Relevanz zu vermitteln, agiere lehrzielorientiert – z.B. durch Erläuterung der Lehrziele –, passe deine Lehrstrategien an den Motivationstypus der Lernenden an – z.B. durch verschiedene Aufgaben – und Sorge für Vertrautheit – z.B. durch einen persönlichen virtuellen Agenten.
- ✓ Um Motivation zu erhöhen, fördere positive Emotionen und unterbinde hinderliche Emotionen; das heißt: Sorge für Sympathie durch gelungene soziale Interaktion und für Vergnügen etwa durch relevante Inhalte und zufrieden machende Aufgaben. Vermeide Angst, indem du Erfolgsoversicht und Selbstkontrolle stärkst, unterbinde Neid, indem du kein unbedachtes Feedback gibst, und wende Ärger ab, indem du keinen Zwang ausübst.

Man könnte das jetzt noch eine Weile fortsetzen. Ohne Zweifel sind einzelne Ratschläge dieser Art vernünftig, etwa die, Lehrziele und deren Relevanz zu erläutern, Abwechslung in den Unterricht zu bringen und keine Ängste zu schüren. Andere Tipps sind mindestens undifferenziert: Kurze Lehreinheiten können sinnvoll sein, aber das hängt ja nun ganz von den Inhalten und Zielen ab; persönliche virtuelle Agenten erfordern in der Konstruktion meist mehr Aufwand als sie Nutzen stiften. Einige Empfehlungen wirken geradezu manipulativ: Sympathie kann man nicht einfach erzeugen und audiovisuelle Effekte und Variation des Bildschirmformats sind wohl eher für die Werbebranche geeignet.

**10 Empfehlungen** aus der Untersuchung verschiedener Typen der Lernmotivation erscheinen da schon zielführender. Einige Tipps aus dem Motivationsdesign finden sich darin zwar wieder. Der Unterschied aber ist, dass sie theoretisch eingebettet und mit differenzierten Zielen und Gründen verbunden sind. Ich erinnere noch einmal an die Typen der Lernmotivation, auf die sich die Empfehlungen beziehen: die vermeidende, angstbestimmte, pragmatische, strategische und selbstbestimmte Lernmotivation. Wünschenswert – das ist jetzt keine Überraschung – ist die selbstbestimmte Lernmotivation, das heißt: Im Idealfall sind Studierende selbstbestimmt motiviert.

Diese Motivation kommt weitgehend von innen und ist potenziell interessenorientiert – im Gegensatz zur pragmatischen und strategischen Lernmotivation, die vor allem extrinsisch ist. Die selbstbestimmte Lernmotivation ermöglicht zudem Aufmerksamkeit und Konzentration und macht Konstanz und Systematik beim Lernen wahrscheinlich. Genau das vermisst man bei der vermeidenden und angstbestimmten Lernmotivation, die Ablenkung und Aufschiebeverhalten begünstigen. Wenn man nun weiß, welche, prinzipiell veränderbaren, Merkmale mit verschiedenen Typen von Lernmotivation einhergehen, liefert das mögliche Anker für didaktische Maßnahmen.

So brauchen z.B. Lernende, die sich schnell bedroht und ihren negativen Gefühlen schutzlos ausgeliefert fühlen, *verstärkende Rückmeldungen* auf ihre Leistungen und *Erfolgslebnisse*, damit sie sich selbst als fähig und wirksam erleben können. Sie benötigen öfter *informatives Feedback* auf ihren Lernstand und damit auch Betreuung und tutorielle *Beratung*, damit sie Fähigkeiten entwickeln, um ihr Lernen selbst systematisch zu gestalten. Medien spielen dabei *keine primäre* Rolle. Versteht man sie aber als selbstverständlichen Bestandteil von Lernumgebungen an Hochschulen, sollte man natürlich prüfen, wie sie Aufgaben, Feedback und Beratung unterstützen können.

**11** Und wo bleibt jetzt bei solchen Vorschlägen die **Selbstverantwortung** der Studierenden? Ist es angezeigt, ihnen eine Rundumbetreuung des Lernens zu liefern? Diese Frage liegt nun wirklich nahe – gerade an Hochschulen – an einem Lernort also, an dem wir, anders als an Schulen, junge Erwachsene vor uns haben, Bildung durch Wissenschaft zum Leitprinzip gemacht haben und nach wie vor Mündigkeit und Kritikfähigkeit anstreben – wenn auch verpackt in eine umständliche Kompetenzsprache. Studien zur Lernmotivation kommen denn auch zu dem Schluss: Selbstverantwortung für das eigene Lernen und die eigene Studiengestaltung sind essenziell für den Lern- und Studienerfolg. Übernehmen Studierende die Verantwortung für ihr Lernen nicht oder kaum, tendieren sie auch mehr zum Abhaken dessen, was man ihnen vorsetzt und orientieren sich verstärkt an äußeren Anreizen im doppelten Sinne der extrinsischen Motivation und Ablenkung.

Beim Stichwort Selbstverantwortung lohnt ein Blick auf die **Selbstbestimmungstheorie**: Edward Deci und Richard Ryan arbeiten seit den 1980er Jahren daran. Bis heute hat diese Theorie eine beachtliche Fülle an empirischen Studien in den verschiedensten Kontexten hervorgebracht. Die Selbstbestimmungstheorie geht unter anderem von drei psychologischen Grundbedürfnissen aus: dem Bedürfnis nach *Kompetenz* bzw. Kompetenzerleben, dem Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* und dem Bedürfnis nach *Autonomie*. Mit anderen Worten: Der Mensch strebt danach, etwas zu bewirken und sich dabei als wirksam und kompetent zu erleben. Er hat zudem den Drang, mit anderen verbunden zu sein und von diesen akzeptiert und anerkannt zu werden. Und schließlich will er sich mit und in seinem Tun als kohärent erleben und das Gefühl haben, das eigene Handeln selbst bestimmen zu können. Jedes dieser drei grundlegenden Bedürfnisse – so die Theorie – muss mindestens auf einem minimalen Niveau erfüllt werden, damit sich eine Person mit ihren Stärken entwickeln, also auch lernen und sich bilden, sich wohl fühlen und so etwas wie ein Selbst aufbauen kann.

Die eben genannten Empfehlungen, wie man die Lernmotivation positiv beeinflussen kann, zielen vor allem auf das *Kompetenzerleben* ab. Feedback, Beratung und Betreuung, scheinen auch *soziale Eingebundenheit* – quasi nebenher – zu fördern. Demgegenüber ist die *Autonomie* im Zusammenhang mit Studium und Lernen besonders herausfordernd: Autonomie ist verwandt mit Konstrukten, die sich um das Selbst ranken, also Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstregulation und Selbstverantwortung, und in dieser Form nicht selten Voraussetzung und Ziel zugleich – was konkrete Maßnahmen nicht eben erleichtert.

**12** Letztlich will die Selbstbestimmungstheorie zeigen, dass autonome – man könnte auch sagen: selbstbestimmte – Menschen eine **Erfahrung von Freiheit** machen und dass dieses Erleben der Freiheit sie wiederum dazu befähigt, das zu tun, was für sie persönlich wichtig ist. Mehrere Theorien gehen davon aus: Die Erfahrung von Freiheit wird möglich durch innere Stimmigkeit bzw. durch *Selbstkongruenz*. Selbstkongruent handelt, wer nicht nur *ein* Motiv oder Bedürfnis berücksichtigt, sondern gleichzeitig (soweit es eben möglich ist) einer Vielzahl von eigenen und fremden Bedürfnissen gerecht wird. Nun sind aber *widerstreitende* Motive oder Bedürfnisse der Normalfall, und die können bekanntermaßen ganz schlecht gleichzeitig und/oder in gleicher Weise berücksichtigt werden. An der Stelle kommt nun der **Wille** ins Spiel.

In der Regel denkt man beim Willen an einen bewussten Akt der Entscheidung und darauf folgenden Handlung. Diesen bewusst erlebbaren Modus des Willens nennt man auch *Selbstkontrolle*: Sie arbeitet sequenziell und analytisch; eine einmal getroffene Entscheidung soll mit ihrer Hilfe auch umgesetzt werden. Alle inneren Stimmen, die dazu *nicht* unmittelbar dienen, werden stumm geschaltet oder unterdrückt. Es gibt aber auch einen unbewussten Modus des Willens: die *Selbstregulation*: Sie berücksichtigt und koordiniert innere Informationen – also Motive, Bedürfnisse, Überzeugungen, Werte – *und* Informationen aus der sozialen Umwelt möglichst umfassend. Viele, auch widersprüchliche innere und äußere Stimmen werden gehört und weitgehend unbemerkt vom Bewusstsein abgestimmt. Julius Kuhl bezeichnet diesen latenten Vorgang der Selbstregulation treffend als *innere Demokratie*, den bewussten Akt der Selbstkontrolle dagegen als *innere Diktatur*.

Beides aber – glaubt man Philosophen wie z.B. Peter Bieri und Harry Frankfurt – kann einen autonomer und freier machen. Harry Frankfurt macht das an einem einfachen *Beispiel* sehr schön deutlich: Wer die unbemerkt heruntergefallene Geldbörse eines eilig davon schreitenden Passanten entgegen dem ersten Impuls nicht einsteckt, sondern den Besitzer auf den Verlust aufmerksam macht, der ist freier als der, der dem ersten Impuls gefolgt wäre. Der Wunsch höherer Ordnung – also nicht jemand zu sein, der stehlen will – kann nur realisiert werden, wenn ein Wunsch niedriger Ordnung – nämlich sich schnell zu bereichern – quasi herunterreguliert wird. Nun ist hier zwar von Impulsen und Wünschen die Rede und nicht von Motiven oder Bedürfnissen, aber das spielt für unsere Zwecke heute keine große Rolle. Vielmehr verweist das Beispiel auf eine wesentliche **Tätigkeit des Selbst**, nämlich: an der inneren Stimmigkeit oder Selbstkongruenz zu arbeiten und dadurch autonomer bzw. freier werden.



**13** Nun bin ich ziemlich abgeschweift und Sie werden sich fragen, was das jetzt mit der Motivation und dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu tun hat. Auf den ersten Blick vielleicht nicht viel, auf den zweiten eine Menge. Ich **rekapituliere** kurz. Ausgangspunkt war die Beobachtung: Es gibt in der Hochschullehre viel Ablenkung, Aufgaben werden aufgeschoben und Anforderungen einfach abgehakt. Die Medien scheinen das zumindest *mit* zu verursachen. In der Folge könnte man auf die Idee kommen, Medien in der Hochschullehre einfach zu ignorieren, auf sie zu verzichten, sie vielleicht auch gleich zu verbieten. Aber wir haben gesehen, dass das zu kurz gegriffen wäre, denn: **Lernmotivation** ist ein komplexes Geschehen, es hängt von personalen Merkmalen ebenso ab wie von der Situation und fast niemals von einem Faktor allein. Trotz der Komplexität ist Lernmotivation – in Grenzen – veränderbar. Ein Motivationsdesign allerdings, das direkt an den Medien ansetzt und nach dem Motto verfährt „Mach das Bild ein wenig bunter“, überzeugt wohl wenig.

Motivationspsychologisch *begründete* Maßnahmen, die an Erkenntnissen zur Lernmotivation im Studium ansetzen, scheinen da angemessener zu sein. Dazu zählt, den Studierenden dabei zu helfen, Ängste abzubauen, ihr Vermeidungsverhalten zu reduzieren, extrinsische Motive durch intrinsische anzureichern oder zu ersetzen, und sie letztlich darin zu unterstützen, sich zu *selbstbestimmten* Lernenden zu entwickeln. Selbstbestimmung, Autonomie oder Freiheitserleben: Je nach Theorie haben diese Begriffe mitunter leicht andere Nuancen. Am Ende aber laufen sie darauf hinaus, dass Menschen *mit sich im Einklang* sind. Und das heißt: Es gelingt ihnen, sich im Dickicht der eigenen Wünsche, Impulse, Bedürfnisse und Motive zurechtzufinden und selbstkongruent zu handeln. Dazu bedarf es eines Willens, dazu bedarf es sowohl der inneren Demokratie als auch der inneren Diktatur. Und das gilt eben auch für einen freien Umgang mit digitalen Medien.

**14 Selbstbestimmtes Lernen** will heute jeder. Niemand würde dem widersprechen – auch oder gerade an der Hochschule nicht. Kaum jemand aber thematisiert, dass das ein *sehr hohes* Ziel ist, dass es an sich gar kein realistisches Ziel, sondern ein Ideal ist, dem man sich allenfalls annähern kann, denn: Bildungsinstitutionen wie die Hochschule sind *kein* Ort der freien Bildung, an dem sich Studierende als Edupunks gänzlich ihre eigenen Ziele setzen, die sie selbstkongruent und unbehelligt von fremdbestimmten Anforderungen verfolgen können. Bildungsinstitutionen wie die Hochschule sind stattdessen heute mehr denn je voll von Fremdbestimmung: Sie geben Curricula vor, definieren bis ins kleinste Lernergebnisse als Kompetenzziele und verpflichten sich dazu, diese mit einer Vielzahl an Prüfungen während des Studiums zu kontrollieren. Der geplante Einsatz digitaler Medien in der Lehre folgt diesem System – wohl oder übel. Der ungeplante Einsatz digitaler Medien im Studium scheint es zu torpedieren, womit wir wieder beim Anfang des Vortrags wären.

Was ich sagen will: Für viele Studierende sind und bleiben die Ziele von Lehrveranstaltungen, aber auch die Ziele eines geplanten Medieneinsatzes fremdbestimmt. Das Bloggen ist in einer solchen Situation genauso unfreiwillig wie das Schreiben einer E-Klausur. Unter einer solchen Bedingung des Zwangs aber ist eine selbstbestimmte Lernmotivation nur schwer möglich. Da helfen auch bessere Usability und virtuelle Agenten nichts. Nur wenn es Studierenden gelingt, sich mit den Studien- und Lernzielen zumindest zum Teil zu identifizieren, wenn sie also Selbstkongruenz herstellen können, wird auch eine selbstbestimmte Lernmotivation wahrscheinlich.

**15** Nun muss dieser Zustand nicht zwingend beklagenswert sein: Es gehört zu den **Antinomien** der Pädagogik und Didaktik, dass man Selbstbestimmung zum Ziel hat, aber auf dem Weg dahin allein mit Selbstbestimmung nicht auskommt. Und damit wären wir bei der klassischen Frage, wie man die Freiheit als Ziel mit dem Zwang als Mittel wohl verbinden könnte. Gar nicht – würde ich sagen. Das ist ein Spannungsverhältnis, das man *aushalten* muss und in gewissen Grenzen *ausbalancieren* kann, wenn man sich entschieden hat, zu lehren, und ebenso, wenn man sich entschieden hat, an einer Hochschule zu lernen. Und aushalten und ausbalancieren kann man das nur *reflexiv*, also dadurch, dass man für das, was man tut, auch Gründe hat. Oder anders formuliert: Denken und Wollen müssen übereinstimmen; innere Stimmigkeit heißt das Ziel. Wenn man das erreicht, werden auch die Potenziale für den Einsatz digitaler Medien wieder größer und vielfältiger.

Das gilt auch für **Studierende** und ihre Mediennutzung: Abgelenkt, aufschiebend und abhakend verhalten sich die meisten Studierenden sicher nicht auf der Basis einer bewusst getroffenen Entscheidung nach dem Motto: *Den Prof will ich heute mal wieder so richtig ärgern*. Vielmehr spielen für die passenden und unpassenden Mediennutzungsformen unzählige Momente eine Rolle, die das besagte Stimmengewirr bilden, das man lernen muss zu verstehen: unbewusst wirkende Motive, wie das nach sozialer Eingebundenheit in sozialen Netzwerken; fehlendes Interesse für ein Studienfach, zu dem einen die Eltern gedrängt haben; dysfunktionale Lernstrategien, die man sich in der Schule angewöhnt hat; eine ungünstige Organisation von Prüfungen, die ein selektives Aufschieben fast schon nötig macht; ein gesellschaftlich akzeptierter Lifestyle, der die Freizeit über das Studium stellt; und vieles mehr.

**16** Ich komme zum **Ende** meines Vortrags. Ich weiß, dass ich keine Rezepte dafür geliefert habe, wie man die Motivationsprobleme lösen kann, die uns im Zusammenhang mit digitalen Medien in der Lehre auffallen. Mir ist klar, dass man mehr Fragen aufwirft als Antworten gibt, wenn man – wie ich das versucht habe – verschiedene Perspektiven auf die Lernmotivation im Studium anreißt und dabei die Rolle der digitalen Medien analysiert. Aber das ist beabsichtigt – war es doch auch für diesen Keynote mein Auftrag, „*Diskussionen anzuregen*“, wie es Matthias Kunkel formuliert hat. Trotzdem möchte ich in aller Kürze doch mit einem konkreten Vorschlag enden.

Dieser Vorschlag konzentriert sich auf eine besonders sensible Phase im Studium, nämlich auf die **Studieneingangsphase** und damit auf den Übergang von der Schule zur Hochschule. Nun kommen Hochschulen, wie ich deutlich gemacht habe, nicht *ohne* Zwang aus, weil sie eben nicht nur Forschungs-, sondern auch Bildungseinrichtungen sind. Trotzdem müssen sie sich von der Schule abheben und daher gerade zu Studienbeginn eine *Zäsur* setzen – eine, die die Lernmotivation vor allem qualitativ beeinflusst: Möglich ist das, indem man z.B. das erste Studienjahr zwar nicht prüfungsfrei, aber notenfrei hält und so *organisiert*, dass formative Prüfungen im Semester verteilt sind. In der Folge würden Vermeidungs- und Aufschiebeverhalten gar nicht erst eingeübt werden. *Ziele und Inhalte* der Studieneingangsphase sind so zu gestalten und zu kommunizieren, dass Studierende deren Relevanz erkennen, die Erwartungen verstehen und in Grenzen eigene Vorstellungen einbringen können. In der Folge würde die Chance steigen, Proaktivität und intrinsische Motivation zu entwickeln. *Methodisch* schließlich käme es darauf an, die Idee des Forschens in ihrer Vielfalt bereits am Anfang erfahrbar zu machen – nämlich durch eine forschungsorientierte Lehre.

**Digitale Medien** hätten in der Studieneingangsphase im Falle forschungsorientierter Lernumgebungen andere Chancen als man ihnen aktuell in aller Regel gibt: Nicht digitale *Verwaltungswerkzeuge* würden die ersten Semester prägen, sondern *Forschungswerkzeuge* – digitale Anwendungen also, mit denen man Informationen recherchiert und sammelt, Daten erhebt und auswertet, Ergebnisse präsentiert und dokumentiert, Erfahrungen festhält und weitergibt usw. Das hört sich vielleicht für den einen oder anderen utopisch an, aber: Erste Ansätze dazu gibt es inzwischen an einigen Universitäten – unter anderem gefördert vom Qualitätspakt Lehre. Wenn alles klappt, haben wir ab 2015 im Verbund mit zwei anderen Universitäten die Möglichkeit, genauer zu untersuchen, wie verschiedene Schritte in Richtung forschendes Lernen mit digitalen Medien in der Studieneingangsphase funktionieren, an welche Grenzen sie stoßen, welche Antinomien damit ausbalanciert oder verstärkt werden usw.

Abgelenkt, aufschiebend, abhakend – das ist kein zwangsläufiger motivationaler Zustand. Digitale Medien sind für Ablenkung, Aufschiebeverhalten und vorrangig extrinsische Motivation sicher nicht ursächlich, aber daran beteiligt. Ebenso sicher ist, dass digitale Medien kein Wundermittel für mehr Aufmerksamkeit und Konzentration, mehr Konstanz und Systematik oder mehr Interesse und Begeisterung sind. Selbstbestimmtes Lernen und ein selbstbestimmter Umgang mit digitalen Medien sind ein Ideal an der Hochschule, aber eines dem wir uns annähern können und müssen – sonst wäre die Hochschule tatsächlich nur ein Lernort, aber kein Bildungsort.

*Danke für Ihre Aufmerksamkeit!*

## Verwendete Literatur

Für das Vortragsmanuskript habe ich sowohl mir schon bekannte Quellen nochmal gelesen als auch neue recherchiert. Die folgende Liste ist möglicherweise nicht vollständig, gibt aber die Möglichkeit, bei Interesse einzelne Punkte nachzulesen oder sich weiter zu informieren.

- Appel, M. & Schreiner, C. (2014). Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung. *Psychologische Rundschau*, 65 (1), 1-10.
- Astleitner, H. & Hufnagl, M. (2003). The effects of situation-outcome-expectancies and of ARCSstrategies on self-regulated learning with web-lectures. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12, 361-376.
- Bieri, P. (2001). *Das Handwerk der Freiheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research, and application*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 15-28.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Emig, M., Lermen, M. & Wilke, A. (2012). Selbstlernen im Studium. Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage. In H.J. Müller et al. (Hrsg.), *Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft* (S. 121-133). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Enders, J. (2011). *Ziele und Akzeptanzprobleme von E-Learning- und Web-2.0-Elementen in der Hochschullehre: eine Atomphysikvorlesung als Beispiel*. Münster: Didaktik der Physik Frühjahrstagung. URL: <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/240/382>
- Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2014). *15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 1998-2013*. Hrsg. vom Medienpaedagogischer Forschungsverbund Suedwest (mpfs). Stuttgart. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM15/PDF/15JahreJIMStudie.pdf>
- Fischer, H. & Köhler, T. (2012). Gestaltung typenspezifischer E-Learning-Services. Implikationen einer empirischen Untersuchung. In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien-Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 165-175). Münster: Waxmann.
- Frankfurt, H. (1974). Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy*, 68, 5-20.
- Frankfurt, H.G. (2001). *Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte*. Berlin: Akademie Verlag.
- Gehlen-Baum, V. & Weinberger, A. (2014). Teaching, learning and media use in today's lectures. *Computers in Human Behavior*, 37, 171-182.
- Giesinger, J. (2010). Die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 421-435.
- Grell, P. & Rau, F. (2011). Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1-23. URL: [http://www.medienpaed.com/21/grell\\_rau1111.pdf](http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf)
- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L.A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9-29). Bielefeld. URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>
- Herb, S. & Kovac, G. (2012). *Aufschieben, abschreiben, abgeben?* Bielefeld: Tagungsberichte. URL: [https://b2i.bsb-muenchen.de/fileadmin/dokumente/BFP\\_Preprints\\_2012/Preprint-Artikel-2012-TB-2823-Herb\\_Kovac.pdf](https://b2i.bsb-muenchen.de/fileadmin/dokumente/BFP_Preprints_2012/Preprint-Artikel-2012-TB-2823-Herb_Kovac.pdf)
- Jenert, T., Gebhardt, A. & Käser, R. (2011). Weblogs zur Unterstützung der Theorie-Praxis-Integration in der Wirtschaftslehrenden-Ausbildung. *Zeitschrift für E-Learning. Lernkultur und Bildungstechnologie*, 6, 17-29.
- Keller, J. M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29, 229-239.

- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Koch, S. (2006). Persönliche Verantwortung für den Studienerfolg. Dimensionen und Korrelate. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (4), 243-250.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. (1996). Wille und Freiheitserleben. Formen der Selbststeuerung. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 4, Motivation und Emotion* (Vol. 4, S. 665-765). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 303-329). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2007). Psychologie des Selbstseins. In J. Kuhl & A. Luckner (Hrsg.), *Freies Selbstsein. Authentizität und Regression* (S. 49-81). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Metzger, C. (2013). Lernhandeln und Lernmotivation. Überlegungen zum Integrierten Lern- und Handlungsmodell. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt* (183-195). URL: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>
- Metzger, C., Schulmeister, R. & Martens, T. (2012). Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 36-49. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/433/502>
- Niegemann, H.M., Domag, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.
- Pekrun, R. & Götz, T. (2006). Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst. In H. Mandl & F.H. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 248-258). Göttingen: Hogrefe.
- Pietzonka, M. (2014). Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 78-90.
- Rau, F. (2013). Warum digitale soziale Netzwerke in der Hochschullehre Chance und Zumutung zugleich sind. Ein Beitrag aus mediendidaktischer Perspektive. In T. Junge (Hrsg.), *Soziale Netzwerke im Diskurs*. URL: <http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/bildmed/medien-im-diskurs>
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheffer, D. & Heckhausen, H. (2006). Eigenschaftstheorien der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 45-72). Berlin: Springer.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 281-308). Paderborn: Schöningh.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2009). *Gibt es eine Netz-Generation?* URL: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister\\_net-generation\\_v3.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_net-generation_v3.pdf)
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72-205). Nomos: Baden-Baden.
- Tremp, P. & Eugster, B. (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. *Das Hochschulwesen*, 5, 163-165.
- Weber, S. (2009). *Das Google-Copy-Paste-Syndrom: Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden*. Hannover: Heise.