

Autonomie-unterstützende Lehre

Ziel

Die Integration Autonomie-unterstützender Lehre hat zum Ziel, die akademische Motivation, das Engagement sowie das Wohlbefinden von Studierenden zu fördern. Dabei sollen nicht die Studierenden selbst, sondern die Lehrenden angeleitet werden, einen autonomie-unterstützenden Motivationsstil sowie Autonomie-unterstützende Unterrichtsstrategien zu entwickeln und während der Lehre anzuwenden. Das Training trägt auch zu einem verbesserten Wohlbefinden der Lehrenden bei (Gustavsson et al., 2016; Reeve & Cheon, 2014).

Theoretischer Hintergrund

Dem hier vorgestellten Interventionsprogramm liegt die Selbstbestimmungstheorie (self-determination theory, SDT) nach Deci und Ryan (1993) zugrunde. Demnach verfügen alle Lernenden über verschiedene innere motivationale Ressourcen, zu denen unter anderem die angeborenen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zählen (Deci & Ryan, 1993; Reeve & Jang, 2006), die durch bestimmte Umgebungsbedingungen (z. B. die Lehre) gefördert oder untergraben werden (Reeve, 2006). Dabei entscheidet das Ausmaß der Befriedigung dieser inneren motivationalen Ressourcen über die alltägliche Motivation für ein bestimmtes Verhalten und über die längerfristige motivationale Entwicklung (Reeve, 2006). Eine dieser Bedingungen ist die Unterstützungsqualität der Lehrenden, die insbesondere von deren Motivationsstil – der Ausrichtung Lehrender auf Kontrolle bzw. Autonomie – bestimmt wird (Reeve, 2016).

Die Autonomie-Unterstützung (AU) ist ein Motivationsstil Lehrender, welcher die inneren motivationalen Ressourcen der Studierenden fördert und aktiv unterstützt (Cheon et al., 2018; Reeve & Cheon, 2014; Reeve & Jang, 2006). AU ist die Bemühung der Lehrenden, den Studierenden während des Unterrichts eine Lernumgebung zu bieten, die das Bedürfnis der Studierenden nach Autonomie unterstützt (Reeve, 2016). Dafür schaffen sie Unterrichtsmöglichkeiten, die den Studierenden helfen, ein Gefühl der Übereinstimmung zwischen ihrem Unterrichtsverhalten und ihren inneren motivationalen Ressourcen zu entwickeln (Reeve & Jang, 2006). Somit beschreibt AU eine zwischenmenschliche Haltung und ein Verhalten bei Lehrenden, die dazu dienen, die inneren motivationalen Ressourcen der Lernenden zunächst zu identifizieren und sie dann zu fördern und vitalisieren (Reeve, 2016).

Zielgruppe bzw. Teilnahmebedingungen

Die Intervention richtet sich an sämtliche Lehrpersonen der Hochschule. Es gibt keine einschränkenden Teilnahmebedingungen.

Aufbau (Gegenstände/Module)

Die Intervention besteht aus drei Teilen (Reeve & Cheon, 2014):

Ein dreistündiger Workshop vor Semesterbeginn:

In diesem Workshop wird das Konstrukt »Autonomie-Unterstützung«, dessen Bedeutung und Umsetzung in der Lehre vorgestellt. Zunächst eruieren die Lehrenden mithilfe einer Übung ihren persönlichen Motivationsstil in der Lehre. Dafür lesen und bearbeiten sie je ein prototypisch autonomie-unterstützendes sowie ein prototypisch kontrollierendes Unterrichtsszenario (siehe weiterführende Informationen). Anschließend wird die Selbstbestimmungstheorie eingeführt. Zentrales Ziel ist Herstellung eines Verständnisses für die inneren motivationalen Ressourcen von Studierenden, welche durch die Praktiken der Lehrenden vitalisiert und unterstützt, aber auch vernachlässigt und untergraben werden können. Darauf folgt die gezielte und konkrete Vermittlung von autonomie-unterstützender Lehre. Empirische Belege zu den Kosten und Nutzen der zwei Formen der Lehre, PowerPoint-Präsentationen und Videoaufzeichnungen mit spezifischen autonomie-unterstützenden Unterrichtsstrategien sowie Definitionen, Beispiele und Modelle sind Teil dieser praktischen Workshop-Einheit. Am Ende dieser Sitzung sollen die Lehrenden mit den sechs empirisch validierten autonomie-unterstützenden Instruktionsstrategien (siehe weiterführende Informationen) vertraut sein. Im nächsten Schritt beginnt die Phase für die Lehrenden, in der sie die Instruktionsstrategien anwenden und ausprobieren

Eine zweistündige Gruppendiskussion etwa einen Monat nach Semesterbeginn:

Bei dieser Sitzung geht es um den ersten Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrenden. Nach einem Monat tatsächlicher Unterrichtserfahrung mit den autonomie-unterstützenden Instruktionsstrategien geht es hier ums Teilen, Kritisieren und Verfeinern. Dieser Austausch mit Kolleg:innen führt zu Lernzuwachs, Ideenfindung und neuen Einsichten, die sie in den kommenden Wochen in der Lehre umsetzen können.

Eine zweistündige Gruppendiskussion in der zweiten Hälfte des Semesters:

In dieser zweiten kollegialen Diskussionsrunde tauschen sich die Lehrenden zu ihren Unterrichtsstrategien, Erfahrungen, Ideen und Erkenntnissen aus. Sie nutzen diese Diskussion und persönliche Reflexion dafür, um ihre individuellen Unterrichtsstrategien in einen allgemeinen autonomie-unterstützenden Stil zu integrieren.

Häufigkeit

Die Lehrenden treffen sich insgesamt drei Mal innerhalb eines Semesters. Das erste Treffen dauert drei, die beiden anderen dauern jeweils zwei Stunden.

Verantwortliche/erforderliche Strukturen

Benötigt wird mindestens eine Person, idealerweise zwei bis drei Personen, die die Gruppenworkshops leitet bzw. leiten.

Erforderliche Qualifikation

Die Moderation der drei Trainingssitzungen sollte von erfahrenen Personen übernommen werden, die idealerweise über Kenntnisse im Aufbau Autonomie-unterstützender Lehre, in der Selbstbestimmungstheorie, den Instruktionsstrategien sowie über den bisherigen empirischen

Forschungsstand zur Wirksamkeit der Intervention verfügt – also über all jene inhaltlichen Themen, die im Rahmen des ersten gemeinsamen Workshops vermittelt werden. In den bisherigen Studien war diese Moderation die Aufgabe der Forschenden. Wichtig ist auch eine erfolgreiche Moderation der nachfolgenden zwei Diskussionsitzungen, die strukturiert und ziel führend ablaufen sollten, um den höchstmöglichen Nutzen aus diesen Sitzungen zu erlangen.

Effektivität und Evaluation

Cheon und Kolleg:innen haben die Intervention in unterschiedlichen Kontexten implementiert und evaluiert und konnten deren Erfolg mehrfach bestätigen (Cheon et al., 2012; Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve, 2013, 2015).

Cheon et al. (2012) untersuchten die Effektivität der Intervention für Sportlehrer:innen in einer randomisierten kontrollierten Studie. Fremdeinschätzungen sowie Selbstberichte von $n = 1.158$ Schüler:innen wurden zur Einschätzung folgender Maße herangezogen: wahrgenommene Autonomie-Unterstützung, Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse, autonome Motivation, Amotivation, Engagement, Fähigkeitsentwicklung, akademische Leistung sowie Intention, zukünftig körperlich aktiv zu sein.

Mithilfe beider Erhebungsmethoden konnte der Erfolg der Intervention bestätigt werden. Dies zeigte sich daran, dass die Lehrer:innen in der Interventionsgruppe im zeitlichen Verlauf des Programms signifikant mehr autonomie-unterstützende Instruktionsstrategien und signifikant weniger kontrollierende Instruktionsstrategien zeigten. Die Effekte waren mittel bis groß. Für die Lehrer:innen in der Kontrollgruppe zeigten sich keine Veränderungen. Die Intervention trug somit zur Steigerung des autonomie-unterstützenden Motivationsstils von Lehrenden bei (Cheon et al., 2012).

Weitere Analysen zeigten, dass die Schüler:innen von der Teilnahme ihrer Lehrenden an der Intervention deutlich profitierten. Zu den Vorteilen für diese Schüler:innen zählten eine signifikante Steigerung der Befriedigung aller drei psychologischer Bedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Eingebundenheit), des Engagements der Schüler:innen, der wahrgenommenen Fähigkeitsentwicklung, der akademischen Leistungen sowie der Intention zu mehr körperlicher Aktivität (Cheon et al., 2012).

Cheon und Reeve (2013) erweiterten die Forschung von Cheon et al. (2012) und untersuchten, ob die Effekte der Intervention auch ein Jahr nach deren Ende nachweisbar waren. Dafür luden sie dieselben Lehrer:innen aus ihrer Studie (Cheon et al., 2012) zur Teilnahme an einer Follow-up-Studie ein. Das Fazit der Autoren bestätigt, dass die Effekte der Intervention auf die Lehrer:innen und Schüler:innen über einen Zeitraum von einem Jahr Bestand hatten und somit lang anhaltend sind (Cheon & Reeve, 2013).

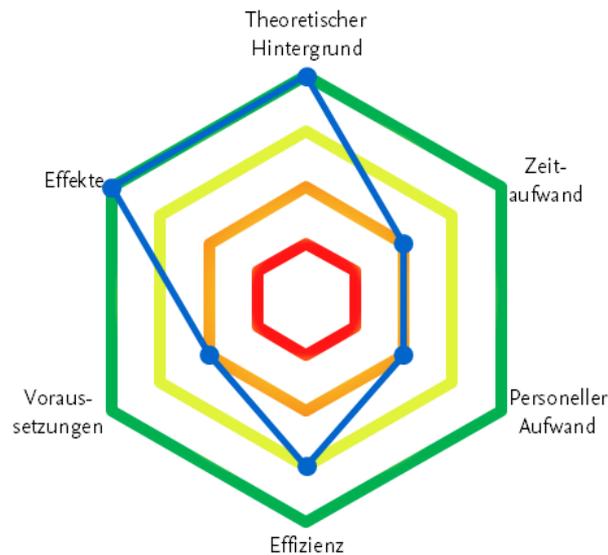
Weitere Vorteile für Schüler:innen von autonomie-unterstützenden Lehrer:innen – im Vergleich zu solchen, die von kontrollierenden Lehrer:innen unterrichtet werden – sind eine größere wahrgenommene Kompetenz, höhere Lernmotivation, autonome Motivation, gesteigerte Kreativität, gesteigertes konzeptuelles Verständnis, größeres Engagement, höhere intrinsische Motivation, gesteigertes (psychisches) Wohlbefinden sowie bessere akademische Leistungen und Persistenz (Cheon et al., 2018; McLachlan & Hagger, 2010; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006).

Auch Lehrende profitieren von der Intervention (Cheon et al., 2014): Mithilfe eines randomisierten kontrollierten Studiendesigns konnten vielfältige positive Auswirkungen auf Lehrer:innen einer Grundschule sowie der Sekundarstufe I und II in der Interventionsgruppe gezeigt werden. Dazu zählten die signifikante Zunahme ihrer Lehrmotivation (Befriedigung ihrer psychologischen Bedürfnisse, autonome Motivation und intrinsische Motivation), in ihren Lehrfähigkeiten (Wirksamkeit ihrer Lehre) sowie in ihrem Wohlbefinden (Vitalität, Arbeitszufriedenheit, weniger emotionale und körperliche Erschöpfung). Alle diese Effekte waren groß. In der Kontrollgruppe blieb die Ausprägung auf all diesen gemessenen Variablen unverändert (Cheon et al., 2014). Zu weiteren Vorteilen für Personen, die autonomie-unterstützend sind, zählen signifikant weniger emotionale Erschöpfung (Roth et al., 2007), höheres psychisches Wohlbefinden sowie gesteigerter positiver Affekt (Deci et al., 2006).

Bewertung

Die Intervention bezieht sich auf die Selbstbestimmungstheorie, adressiert konkret die Komponenten und Wirkketten der Theorie und fokussiert eine Veränderung der strukturellen Gegebenheiten der Hochschule. Die Intervention ist mit moderatem Zeit- und Organisationsaufwand realisierbar. Auch der personelle Aufwand ist moderat, allerdings müssen die Workshop-Leitenden entsprechend ausgebildet sein oder werden. Darüber gibt es wenig Voraussetzungen, um die Intervention in den Hochschulkontext zu integrieren. Die Intervention wurde bisher primär in unterschiedlichen Schulsettings implementiert und evaluiert, jedoch erzielte eine konzeptuell ähnliche Autonomie-Intervention von McLachlan und Hagger (2010) an einer Hochschule bereits erste Erfolge. Die Effekte sind vielfältig: es zeigten sich sowohl positive Auswirkungen auf die Strategien der Lehrenden als auch diverse Verbesserungen bei den Schüler:innen – und das auch noch ein Jahr nach der Intervention. Eine fundierte Evaluation im Hochschulkontext steht jedoch noch aus.

Insgesamt stellt die Intervention eine effektive Möglichkeit dar, das Wohlbefinden von Studierenden zu verbessern, insbesondere durch die Steigerung der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrende sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Anders als bei anderen Interventionen werden hier nicht die Studierenden direkt, sondern die Lehrenden adressiert. Diese Intervention stärkt somit auch das Wohlbefinden der Lehrenden und trägt dazu bei, das Hochschulsetting strukturell zu verbessern. Die Gesamtbewertung fällt mit 2,8 von 4 Punkten positiv aus.



Weiterführende Informationen

Im Rahmen des Bielefelder Projekts »BiProfessional« der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde ein Lehrkonzept zur Vermittlung autonomieförderlicher Maßnahmen entwickelt. Diese Intervention basiert auf den hier vorgestellten theoretischen und empirischen Arbeiten zur Autonomieförderung und wurde an Lehramtsstudierenden der Universität Bielefeld pilotiert. Die ersten Ergebnisse zeigten einen positiven Einfluss der Intervention auf das Wissen der Studierenden bzgl. autonomieförderlicher Maßnahmen, ihre Überzeugungen hinsichtlich der einfachen Implementierung und Effektivität solcher Maßnahmen sowie auf ihre Intentionen, zukünftig autonomieförderliche Maßnahmen einzusetzen (Großmann et al., 2016, 2018, 2019a, 2019b; Großmann, 2019).

Eine Transkription der beiden prototypischen Unterrichtsszenarien (einmal autonomie-unterstützend, einmal kontrollierend) in englischer Sprache, die als eine der ersten Aufgaben für die Teilnehmenden des dreistündigen Workshops vor Beginn des Semesters vorgegeben wird, findet sich bei Reeve et al. (2014).

Konkrete Beispiele für Verhaltensweisen, mit denen die autonomie-unterstützenden Instruktionsstrategien während des Unterrichts umgesetzt werden können, sind in dem Artikel von Reeve (2009) dargestellt.

Die sechs empirisch validierten autonomie-unterstützenden Instruktionsstrategien sind: Perspektivübernahme; Verwenden nicht kontrollierender, informationeller Sprache; Bereitstellen

von erklärenden Rationalen; Anerkennung und Akzeptanz von negativem Affekt; Geduld; Identifikation, Vitalisierung und Unterstützung von inneren motivationalen Ressourcen (Reeve, 2016).

Eine weitere detaillierte Schilderung der sechs instruktionalen Strategien bietet Reeve (2016) in einem Buchbeitrag. Zu jeder der sechs Strategien gibt es je einen Abschnitt bzgl. der Fragen »Was bedeutet das, wann wird es gebraucht und warum ist es wichtig?« und »Wie wird die Strategie praktiziert?«. Darüber hinaus liefert der Autor eine Definition für das Konzept Motivationsstil und Autonomie-Unterstützung sowie eine kurze Zusammenfassung zu empirisch abgesicherten Effekten des Trainings für Schüler:innen und Lehrer:innen.

Reeve und Cheon (2014) präsentieren in ihrem wissenschaftlichen Aufsatz einen tieferen Einblick in den theoretischen Rahmen. Dazu zählen die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) sowie die kognitive Bewertungstheorie (Deci & Ryan, 1985). Darüber hinaus geben sie einen detaillierten Überblick über die motivationalen Stile von Lehrenden und den sogenannten inneren motivationalen Ressourcen von Schüler:innen. Darin ist zu jeder der sechs inneren motivationalen Ressourcen je eine beispielhafte instruktionale Strategie angegeben, die Lehrende für sich übernehmen und anpassen können. Weiterhin wird der Ablauf der Intervention im Rahmen eines experimentellen, längsschnittlichen Studiendesigns grafisch dargestellt. Nachlesen lassen sich außerdem eine Übersicht über und eine Zusammenfassung von einigen evaluierten Studien der Intervention und wichtigen Ergebnissen zur Wirkung und Wirkweise sowie der Stabilität der Evaluationsergebnisse nachlesen.

Hintergrundinformationen und weitere Interventionen im Projekt »Healthy Campus – Von der Bestandsaufnahme zur Intervention« sind auf der Internetseite der Freien Universität Berlin unter www.fu-berlin.de/healthy-campus/interventionsmanual zu finden.

Literatur

- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(3), 365–396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>

- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: mutuality in close friendships. *Personality & social psychology bulletin*, 32(3), 313–327. <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Großmann, N. (2019). *Holding on to strings that ought to be loosened: empirische Untersuchung zur Bedeutung der Autonomieförderung aus der Perspektive des Biologieunterrichts und der universitären Lehramtsausbildung im Fach Biologie* [Kumulative Dissertation]. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2016). *Autonomieförderung im Biologieunterricht – Pilotierung einer Intervention für Lehramtsstudierende*. https://www.researchgate.net/publication/313724031_Autonomieforderung_im_Biologieunterricht_-_Eine_Intervention_fur_Lehramtsstudierende <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20310.65603>
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2018). Autonomy-supportive teaching behavior in science lessons - An intervention for pre-service teachers. In O. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Hrsg.), *Research, practice and collaboration in science education: Proceedings of the ESERA 2017 Conference* (Vol. 13, S. 1681–1691). Dublin City University. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2913587/2931377/grossmann_fries_wilde_autonomy-supportive%20teaching.pdf
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2019a). *Autonomieförderung im Biologieunterricht: Pilotierung einer Intervention für Lehramtsstudierende*. [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-5-fort-und-weiterbilde/Poster_Grossmann.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-5-fort-und-weiterbilde/Poster_Grossmann.pdf)
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2019b). Förderung der Autonomiewahrnehmung von Schüler_innen im Unterricht (FAU): Ein Lehrkonzept für angehende Lehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters für das Fach Biologie. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 53–75. <https://doi.org/10.4119/hlz-2435>
- Gustavsson, P., Jirwe, M., Aurell, J., Miller, E. & Rudman, A. (2016). *Autonomy-supportive interventions in schools: A review*. Stockholm. Karolinska Institutet.
- McLachlan, S. & Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1204–1210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.006>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy - Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Hrsg.), *Building Autonomous Learners* (S. 129–152). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2014). An Intervention-Based Program of Research on Teachers' Motivating Styles. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Hrsg.), *Advances in Motivation and Achievement. Motivational Interventions* (Bd. 18, S. 293–339). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018008>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S. & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>