



Motivation und Leistung

Beobachtet man Lernende bei der Arbeit, sieht man manchmal sehr motivierte, engagierte Jugendliche, die sich hohe Ziele setzen und gute Ergebnisse erzielen. Manchmal beobachtet man aber auch das Gegenteil: Der/die Lernende wirkt lustlos, hat Mühe „dran“ zu bleiben bei der Erledigung der Aufgaben, er/sie packt von sich aus kaum Arbeiten an, macht keine eigenen Vorschläge und die Qualität der Arbeit könnte besser sein.

Was könnte hinter diesen Verhaltensweisen stecken?

Selbstverständlich gibt es auf solche Fragen keine einfachen Antworten. Viele unterschiedliche Faktoren können potenziell ihren Beitrag dazu leisten (→Jugendalter, →Stress).

Im folgenden Text geht es darum zu beleuchten, welche Rolle die „Motivation“ in solchen Fällen spielen könnte. Dem menschlichen Handeln können viele Motive zugrunde liegen. Motivation entsteht dann, wenn wir diese Motive befriedigen wollen. Maslow hat zum Beispiel Physiologische Motive, Sicherheitsmotive, Soziale Bindungsmotive, Selbstachtungsmotive und schliesslich Selbstentfaltungsmotive unterschieden (Bedürfnispyramide nach Maslow). Im Kontext unserer Bearbeitung des Themas soll der Fokus auf die Arbeitswelt gelegt werden. Uns interessiert deshalb spezifisch die „**Arbeitsmotivation**“.

Was ist „Arbeitsmotivation“?

Die Auseinandersetzung mit Arbeitsmotivation kann uns auf einige sehr grundlegende Fragen bezüglich des Handelns im Arbeits-Kontext Antworten liefern. Arbeitsmotivation erklärt **Richtung, Intensität** und **Ausdauer** menschlichen Verhaltens:

- *Richtung* bezeichnet die Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten: Warum macht der/die Lernende keine eigenen Vorschläge mehr, wenn es um die Farbauswahl geht? Warum investiert er/sie sehr viel Zeit in das Abschleifen des Türrahmens, obwohl er/sie weiss, dass es dringender wäre, im Lager aufzuräumen? Warum entscheidet sich der/die Lernende bereits zum 2. Mal in dieser Woche, zu Hause zu bleiben und nicht zur Arbeit zu erscheinen?
- *Intensität* betrifft die eingesetzte Energie, die Anstrengung: Warum streicht der/die Lernende den Wohnraum im Neubau nur halbherzig und schleppend während ein Kollege die Aufgabe mit Vollgas angeht?
- *Ausdauer* beschreibt die Hartnäckigkeit, mit der ein Ziel angesichts von Widerständen verfolgt wird: Warum lässt sich der/die Lernende vom naheliegenden Schulhaus-



Pausenplatz immer wieder von den Schüler/innen ablenken und somit von der Arbeit abbringen. Warum macht er/sie bereits nach 20 Minuten immer wieder kleine Pausen und muss sich dann immer wieder neu anstossen, die Arbeit weiter zu erledigen?

→ Lernende mit hoher Arbeitsmotivation zeichnen sich also dadurch aus, dass sie das tun, was relevant ist (Richtung), dies mit der nötigen Energie tun (Intensität) und mit dem nötigen Biss und Hartnäckigkeit (Ausdauer). Der Lehrbetrieb wie auch die Lernenden selber profitieren von einer hohen Arbeitsmotivation. Viele Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass durch hohe Arbeitsmotivation...

- die Produktivität steigt
- das Arbeitsergebnis besser ist
- die Arbeitszufriedenheit grösser ist
- die Mitarbeitenden/Lernenden häufiger und länger anwesend sind am Arbeitsplatz (geringer Absentismus)
- die Gefahr kleiner ist, dass sie die (Lehr)Stelle verlassen (Fluktuationsneigung)

Wie lassen sich nun aber diese drei Elemente „Richtung, Intensität und Ausdauer“ beeinflussen? Was kann man als Berufsbildner/in tun? Was können allenfalls die Lernenden selber beitragen? Es gibt verschiedene Motivationskonzepte. In diesem Text werden jene Modelle vorgestellt, die einen möglichst hohen Nutzen für den Umgang mit Lernenden bieten. Es sind dies:

- Wie die Tätigkeit/Aufgabe die Motivation der Lernenden beeinflussen (Aufgabengestaltungs-Konzept)
- Welchen Einfluss Ziele auf die Motivation und die Leistung haben (Zielsetzungstheorie)
- Wie Lernende Aufgaben anfangen und durchziehen können (Handlungskontrolle)
- Wie die Bewertung von Ergebnissen durch die Lernenden selber aber auch durch die Berufsbildner/-innen künftige Aufgabenstellungen beeinflussen (Ursachenzuschreibung)

Tätigkeiten motivierend gestalten – Förderung der intrinsischen Motivation (Aufgabengestaltungs Konzept)

Ein grosses Motivationspotenzial liegt in der Tätigkeit selber. Die motivierende Wirkung, die von der Tätigkeit ausgeht, wird als intrinsische Motivation bezeichnet. Wer arbeitet, weil ihn die Aufgabe interessiert, weil sie ihm Spass macht und ihn befriedigt, den bezeichnet man als intrinsisch motiviert. Arbeitet dagegen ein Mensch aus Gründen, die nicht in der Arbeit (Tätigkeit) selber liegen, bezeichnet man ihn entsprechend als extrinsisch motiviert (z.B. Faktoren wie Geld, Status usw.). Extrinsische Anreize wirken meistens nur kurzfristig.

Welche Aspekte der Arbeit führen zu intrinsischer Motivation?

In der folgenden Abbildung ist das Entstehen intrinsischer Motivation dargestellt:

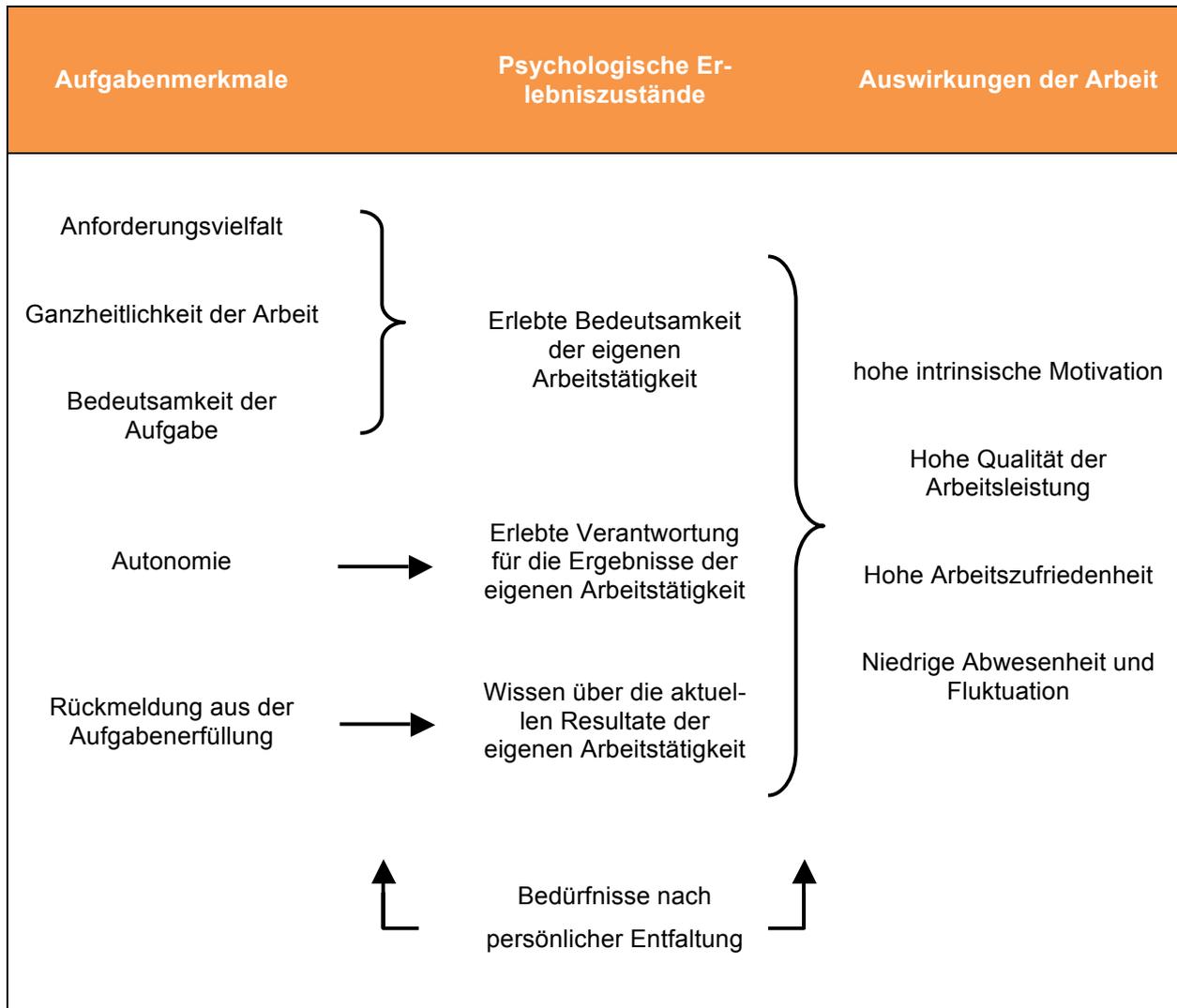


Abbildung 1: Das Entstehen intrinsischer Motivation (nach Hackman & Oldham, 1980)

Als Berufsbildner/-in hat man direkten Einfluss auf die Gestaltung der Aufgabe selber (Aufgabenmerkmale) – durch eine optimale Gestaltung der Aufgaben kann man intrinsische Motivation fördern (vgl. auch Bedeutung der Aufgaben):



Anforderungsvielfalt	Die Aufgabe sollte nicht nur eine einzelne bzw. wenige Fähigkeiten der Lernenden beanspruchen, sondern möglichst viele motorische, intellektuelle und soziale Fähigkeiten: so können sie unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse in der Arbeit einsetzen und sie werden nicht einseitig beansprucht.
Ganzheitlichkeit der Aufgabe	Gemeint ist damit der Grad, in dem eine zusammenhängendes Produkt oder eine vollständige Dienstleistung fertig gestellt wird. Das Gegenteil veranschaulichen einfache Tätigkeiten, in denen nur reduzierte Teilaufgaben ausgeführt werden. Ganzheitliche Aufgaben vermitteln den Lernenden den Sinn und den Stellenwert ihrer Tätigkeit.
Bedeutsamkeit der Aufgabe	Wer erkennt, wie seine eigene Tätigkeit den Kunden nützt, wie sie mit den Aufgaben seiner Kollegen, aber auch mit der Arbeit anderer Abteilungen zusammenhängt, der wird seinen Beitrag zu den Zielen des Unternehmens verstehen und damit die Bedeutung seiner Arbeit erkennen.
Autonomie	Autonomie meint, die Lernenden können eigenverantwortlich die Mittel ihrer Arbeit wählen und Teilziele selbständig festlegen. Dadurch erleben sie, dass sie nicht einfluss- und bedeutungslos sind. Das wiederum stärkt ihr Selbstwertgefühl und erhöht die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.
Rückmeldung aus der Tätigkeit	Rückmeldungen, die unmittelbar aus der Aufgabe resultieren. Das ermöglicht es den Lernenden, selbständig Fehlentwicklungen zu korrigieren und sie erkennen den Grad der Zielerreichung. Ist diese Rückmeldung aus der Aufgabe heraus nicht möglich, ist ein angemessenes Feedback von den BB umso wichtiger.

Berechtigerweise kommt bezüglich der Gestaltung von Aufgaben seitens BB immer wieder der Einwand, man könne diese Aufgabengestaltungsmerkmale nicht immer optimal berücksichtigen. Es ist klar, dass die Gestaltung nach den vorgestellten Kriterien nicht immer möglich ist. Es geht hier um eine Optimierung, eine kreative Suche nach Wegen, wie Aufgaben möglichst gut – oder eben motivierend - gestaltet werden können. Bezüglich des Merkmals „Ganzheitlichkeit“ gilt zudem zu beachten, dass man keine Überforderungssituation für den Lernenden schaffen sollte (→Stress/Belastung). Die Gestaltung der Aufgabe muss immer auf die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden zugeschnitten werden (→Jugendalter).

Ein wichtiges Gestaltungsmerkmal ist zudem die Möglichkeit zur **sozialen Interaktion** mit anderen Menschen im Rahmen der Aufgabenerledigung. Der Mensch ist ein soziales Wesen. Erledigen mehrere Menschen gemeinsam eine Aufgabe, steigt in der Regel das Interesse und das Engagement für die Aufgabe. Der Austausch mit anderen ist anregend, ge-



meinsame Ziele erhöhen das Gefühl der Verantwortung des Einzelnen und können zu Höchstleistungen anstacheln.

Was tun, wenn die Lernenden gar keine Autonomie wollen? Keine ganzheitlichen Aufgaben suchen?

Bei der Arbeitsgestaltung mit dem Ziel, die intrinsische Motivation zu erhöhen, ist tatsächlich folgendes zu beachten: Zwar mag zum Beispiel eine neue Aufgabe mit mehr Verantwortung sehr attraktiv für den Lernenden sein, gleichzeitig können sich damit aber auch Befürchtungen verbinden: nicht mehr mit denselben Kollegen zusammenarbeiten zu können, die man schätzt; dass die Arbeitsbelastung ansteigt oder man der Aufgabe nicht gewachsen ist. Lehnen also Lernende mehr Verantwortung ab, heisst das nicht, dass sie keine wollen. Aufgabe der BB kann hier sein, in einem Gespräch herauszufinden, was tatsächlich hinter der Ablehnung steht und er/sie sollte dementsprechend reagieren.

Fazit:

Das Motivationspotenzial gut gestalteter Aufgaben ist sehr gross. Gestaltungsmerkmale sind Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit, Autonomie und Rückmeldung aus der Aufgabenerfüllung. Nicht immer sind diese Merkmale in der Gestaltung voll und ganz umsetzbar. Es geht darum, kreativ zu sein in der Gestaltung von Aufgaben. Gut gestaltete Aufgaben erzeugen intrinsische Motivation, die Qualität der Arbeitsleistung steigt wie auch die Arbeitszufriedenheit; Abwesenheit und Fluktuationsneigung sinken.

Motivation durch Ziele (Zielsetzungstheorie)

Es ist wohl unbestritten, dass Ziele in der Arbeitswelt eine wichtige Rolle spielen. Ziele lassen sich als Soll-Grössen verstehen, die mit dem Ist-Zustand – der aktuellen Situation – verglichen werden. Führt dieser Vergleich zu Differenzen, wird der Ist-Zustand solange bearbeitet, bis er dem angestrebten Soll-Zustand entspricht. Entscheidend ist dabei die Frage: Wie müssen Ziele formuliert werden, damit sie zu optimalen Leistungen führen?

Bekannt wie auch anerkannt ist die Berücksichtigung der „SMART“-Formel bei der Zielformulierung (**S**pezifisch, **M**essbar, **A**ktiv beeinflussbar, **R**elevant, **T**erminiert). Sicher ist es sinnvoll, diese Formel anzuwenden. Allerdings kann man immer wieder beobachten, dass selbst dann, wenn diese Formel berücksichtigt wird, die Ziele nicht erreicht werden resp. die gewünschte Motivation nicht in genügendem Mass entsteht. Die SMART-Formel wird der Komplexität der Zielsetzungs- und Erreichungsmechanismen nicht umfänglich gerecht, sie greift zu kurz.



Um zu verstehen, welche Faktoren darüber hinaus eine Rolle spielen und wie sie miteinander zusammenhängen, wird hier das Zielsetzungsmodell nach Locke & Latham eingeführt.

Der Zusammenhang zwischen Zielen und der Leistung lässt sich in zwei Sätze fassen:

1. Anspruchsvolle, herausfordernde Ziele führen zu besseren Leistungen als mittlere oder leicht zu erreichende Ziele
2. Präzise, spezifische Ziele führen zu besseren Leistungen als allgemeine, vage Ziele (im Sinne von „geben Sie ihr Bestes“).

Die angemessene **Schwierigkeit** von Zielen ist dabei abhängig von der Person. Was für den einen Lernenden schwierig erscheint, wird von einem anderen als einfach eingestuft. Es ist also wichtig, jenen Schwierigkeitsgrad zu treffen, der für den bestimmten Lernenden angemessen ist – nur dann wird die Aufgabe als herausfordernd erlebt und führt zu Willensanstrengungen. Zu anspruchsvolle Aufgaben können überfordern, zu leichte erzeugen „Langeweile“.

Die **Spezifität** ist ebenfalls ein wichtiges Merkmal. Ziele können sehr unterschiedlich formuliert sein, von sehr vage („Erledigen Sie diese Aufgabe“) bis sehr spezifisch („Packen Sie in den nächsten 2 Stunden 100 Pakete ein“). Je spezifischer also ein Ziel formuliert wird, umso günstiger wirkt sich das auf die Leistung aus.

Herausfordernde und spezifische Ziele führen also tendenziell zu hohen Leistungen. Damit diese positive Wirkung eintreten kann, müssen allerdings einige Bedingungen beachtet werden. In der folgenden Abbildung werden diese Bedingungen aufgezeigt:

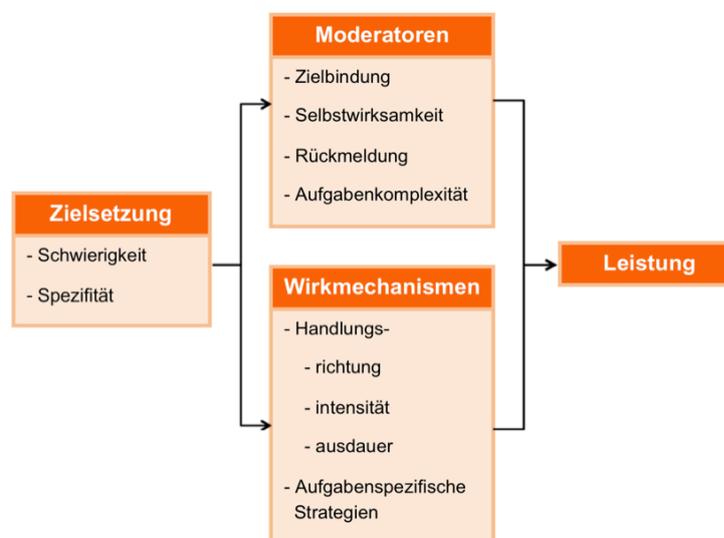


Abbildung 2: Ziele und die Bedingung ihrer Wirksamkeit (nach Locke & Latham, 1990)



Damit Ziele wirksam werden, sind die sogenannten **Moderatoren** zu beachten. Moderatoren beeinflussen, wie eng der Zusammenhang zwischen zwei Grössen ist. Im vorliegenden Fall entscheiden sie also darüber, wie eng der Zusammenhang zwischen **schwierigen, spezifischen Zielen** und der resultierenden **Leistung** der Lernenden ist.

Die wichtigsten Moderatoren in der Beziehung von Zielen und Leistung sind Zielbindung, Selbstwirksamkeit, Rückmeldung und die Komplexität der Aufgabe.

Zielbindung

Mit dem Begriff „Zielbindung“ wird die Verbundenheit, das Gefühl der Verpflichtung gegenüber einem Ziel beschrieben. Je stärker sich Lernende an ihre Ziele gebunden fühlen, desto enger ist der Zusammenhang mit der Leistung. Es stellt sich für den/die BB die Frage, wie Zielbindung entsteht.

Es werden **drei Arten** unterschieden:

Mitwirkung: Wenn Lernende über die Ziele mitentscheiden können, fühlen sie sich stärker an die Ziele gebunden. Das wird gewöhnlich durch Zielvereinbarungen erreicht, bei denen im Gespräch die Vorstellungen des Lernenden und des/r BB abgeglichen werden. Hier hat der/die BB also einen direkten Einfluss auf die Zielbindung.

Autorität: Geben Vorgesetzte (also Autoritätspersonen) die Ziele vor, kann dies auch zu Zielbindung führen – allerdings nur dann, wenn sie von den Lernenden als vertrauenswürdige Person mit Vorbildcharakter wahrgenommen werden. Hier muss man als BB also über die eigene Rolle und Wirkung nachdenken.

Öffentliche Zustimmung: Öffentliche Zustimmung zu Zielen führt zu intensiverer Bindung als private Zustimmung: Öffentlichkeit erhöht das Gefühl der Verpflichtung. Erreicht man das Ziel nicht, droht Gesichtsverlust und dies umso heftiger, je mehr Leute von den Zielen wussten. Hier kann man sich als BB also überlegen, wie sehr Ziele der Lernenden „öffentlich“ gemacht werden sollen (z.B. unter den Lernenden selber, bei einer Auswahl von Führungskräften in der Organisation). Allerdings kann der Druck dadurch auch zu hoch werden und die Leistung negativ beeinflussen.

Selbstwirksamkeit

Ein weiterer wichtiger Moderator ist die Selbstwirksamkeit bzw. die Stärke der Überzeugung eine Aufgabe erfolgreich erledigen zu können (aufgabenspezifisches Selbstvertrauen). Wer sich zutraut, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, erlebt sich als selbstwirksam. Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, setzen sich herausfordernd-



de und realistische Ziele, setzen mehr Energie in ihr Tun, sind ausdauernder, resistenter gegen Stress – sie bringen insgesamt bessere Leistungen.

Auch auf das Selbstwirksamkeitserleben haben BB direkten Einfluss. Es geht um die schwierige Aufgabe, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen zu erlangen – immer in Relation zu den Anforderungen, welche an sie gestellt werden. Dies ist gerade bei Jugendlichen eine herausfordernde Aufgabe (Link zu Jugendalter und Link zu Führung/Beziehungsgestaltung). Korrigierend eingreifen muss man als BB dann, wenn sich Jugendliche zu selbstsicher (eigene Überforderung, scheitern usw.) oder zu unsicher (zu einfache Ziele, schnell aufgeben, Ausbleiben von Stolz usw.) wahrnehmen.

Selbstwirksamkeit der Lernenden positiv beeinflussen – BB können...

- auf ihre Autorität achten – fachkompetent sein, über grundlegendes Methodenwissen verfügen und den Lernenden gegenüber menschliche Qualitäten zeigen
- aufzeigen, wie sich die Lernenden durch die Realisierung der Ziele persönlich bzw. beruflich weiter entwickeln können
- verdeutlichen, dass die Lernenden durch die Zielerreichung ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen
- Unterstützung anbieten und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit zeigen
- überzeugende Begründungen für die Zielhöhe liefern
- als Vorbild für gewünschtes Verhalten dienen

Rückmeldung

Auf dem Weg zur Zielerreichung ist es wichtig zu wissen, wo ich diesbezüglich stehe. Die Rückmeldung kann aus der Tätigkeit selber kommen oder aber von der Führungsperson (BB). Signalisiert die Rückmeldung, dass der/die Lernende auf gutem Wege ist, wird meistens das Leistungsverhalten beibehalten. Zeigt die Rückmeldung allerdings ein Defizit bei der Zielerreichung an, wird die Leistung nur unter folgenden Bedingungen gesteigert:

- der/die Lernende ist unzufrieden mit dem Erreichten
- er/sie hat das Gefühl hoher Selbstwirksamkeit
- er/sie nimmt sich fest vor, die bisherige Leistung zu steigern

Positive Rückmeldung erhöht das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Geht es darum, negative Rückmeldung zu geben, ist darauf zu achten, dass das Feedback *konstruktiv* erfolgt.



Folgende Punkte kann man dabei beachten:

Rückmeldung geben

- Die Beobachtungen möglichst unmittelbar nach dem Verhalten zurück melden
- Nur auf konkrete Vorfälle, Aufgaben oder Projekte eingehen, keine Schlussfolgerungen ziehen
- Nur über Arbeitsverhalten oder Arbeitsergebnisse, nicht über die Persönlichkeit des/r Lernenden sprechen
- Berücksichtigen, dass möglicherweise ich als BB selbst Ursache des unerwünschten Verhaltens bin (oder mindestens einen Beitrag dazu geleistet habe)
- Eigenbeobachtungen und Beweggründe der Lernenden erfragen (warum, wozu wurde etwas wie gemacht?)
- Nach anderen Verhaltensmöglichkeiten fragen (wie hätte man es anders machen können?)
- Wenn die Lernenden selbst keine anderen Möglichkeiten sieht – Hinweise geben, wie sich etwas besser machen lässt

Komplexität der Arbeitsaufgabe

Komplexe Aufgaben sind durch eine Vielzahl von Handlungsschritten gekennzeichnet, welche geplant und koordiniert werden müssen. Ist diese Komplexität zu hoch und überfordert den/die Lernende, ist der Zusammenhang von Ziel und guter Leistung gefährdet. Es ist also wichtig, dass die Aufgabenkomplexität von den Lernenden bewältigt werden kann, also nicht zu hoch ist.

Fazit:

Herausfordernde und spezifische Ziele haben einen positiven Einfluss auf die Leistung. Entscheidend für diesen Zusammenhang sind jedoch 4 Moderatoren: Zielbindung, Selbstwirksamkeit, Rückmeldung und Aufgabenkomplexität. BB haben direkten Einfluss auf diese Moderatoren und somit auf die Leistungserbringung der Lernenden. Diese positive Wirkung entsteht darum, weil die Lernenden die relevanten Handlungen wählen (Handlungsrichtung), Energie aufwenden (Handlungsintensität) und ausdauernd sind, auch wenn Schwierigkeiten auftreten (Handlungsausdauer). Wie bereits weiter oben dargestellt wurde, sind diese Faktoren genau jene, die „Arbeitsmotivation“ ausmachen. Wir können also sagen, dass eine hohe Arbeitsmotivation vorhanden ist!



Exkurs: Zielsetzung und „Hoffnung auf Erfolg“ vs. „Furcht vor Misserfolg“

Im Zusammenhang mit der Zielsetzung kann man immer wieder beobachten, dass sich gewisse Mitarbeitende (Lernende) Ziele setzen, die viel zu hoch sind (unrealistisch, zu anspruchsvoll) oder zu niedrig (stellen keine Herausforderung dar, kann „jeder erreichen“). Andere setzen Ziele so, dass sie angemessen herausfordernd sind (recht hoch, man muss sich anstrengen, es ist nicht ganz sicher, ob man es schafft usw.). Warum diese Unterschiede? Eine mögliche Erklärung bieten die Orientierungen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“.

Hinsichtlich der Motivation, hohe Leistung zu erbringen, lassen sich prinzipiell erfolgsorientierte von misserfolgsorientierten Menschen unterscheiden. Diese als sehr grundsätzlich zu verstehende Leistungsorientierung beeinflusst bereits bei Schulkindern das Handeln: Während erfolgsorientierte Leistungssituationen gerne aufsuchen und diese als Herausforderung sehen können (Hoffnung auf Erfolg), versuchen misserfolgsorientierte derartige Situationen zu vermeiden, da sie sie als Bedrohung erleben (Furcht vor Misserfolg). Leistungsorientierung konsolidiert sich im Laufe des Kindes- und Jugendalters.

Es hat sich herausgestellt, dass Menschen mit der Orientierung „Furcht vor Misserfolg“ eher zu hohe oder zu tiefe Ziele setzen. Im Falle des nicht erreichten, zu hoch gesteckten Ziels kann die betreffende Person sagen: „Das Ziel war so hoch, dass hätte praktisch niemand erreicht.“ Damit ist der Selbstwert geschützt, der Misserfolg tut nicht „weh“. Wird das Ziel erreicht (weil sehr tief gesetzt), ist das ok – allerdings wird kein Stolz, keine Belohnung erlebt.

Für die Führungsarbeit als BB ist es darum wichtig, Einfluss zu nehmen bei der Festlegung der Zielhöhe und allenfalls korrigierend einzuwirken!



Aufgaben beginnen und auch durchziehen (Handlungskontrolle)

Wahrscheinlich kennen alle Menschen das Phänomen: Wir haben uns eine Aufgabe vorgenommen, wissen, wie das Ziel aussieht, sind motiviert, diese Aufgabe anzupacken und zu erledigen und müssen dann feststellen, dass der Weg zur Erledigung sehr mühsam war; es viele Unterbrüche gab und man immer wieder Anlauf nehmen musste; das Resultat nicht befriedigend ist oder es gar nicht bis zur Erledigung der Aufgabe kam usw.

Was geschieht da? Warum ist das möglich?

Tatsächlich kann es sein, dass selbst wenn die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Ausführung einer Arbeit/Tätigkeit gut sind, es zwischen dem Start der Ausführung und der Zielerreichung „Störungen“ gibt. In dieser Ausführungsphase können Störfaktoren auftreten, die eine erfolgreiche Ausführung gefährden, Beispiele dafür können z.B. sein:

- Der Kaffee-Geruch aus dem Pausenraum lenkt Sie von der Aufgabe ab.
- Ein Korridor-Gespräch zwischen zwei Kollegen bindet Ihre Aufmerksamkeit und unterbricht Ihre Arbeit.
- Sie beschäftigen sich mit einer anderen Aufgabe, die Sie bis Ende Woche auch noch erledigen müssen und nicht gerade Spass macht
- Sie ärgern sich über ein Gespräch mit einem Kollegen, das Sie gestern hatten und in dem keine Lösung in einem Konflikt resultierte
- Sie entdecken in Ihrem Bücherregal Unterlagen, die Sie schon lange einordnen sollten – und prompt entscheiden Sie sich, dies zu Ungunsten der angefangenen Tätigkeit zu tun

Solche „fiesen“ Verlockungen gibt es viele. Das Konzept der „Handlungskontrolle“ gibt Antworten darauf, wie wir uns vor solchen Verlockungen schützen können. Menschen, denen es gelingt, die beabsichtigte Tätigkeit gegenüber konkurrierenden Handlungen (eben Verlockungen) zu schützen, sind produktiver, erreichen die Ziele besser, erreichen bessere Resultate und erleben weniger Frust. Im Übrigen unterscheiden sich Menschen diesbezüglich sehr stark.

Spannen wir den Bogen zu den Lernenden kann man festhalten, dass gerade im Jugendalter die Ablenkbarkeit, die Gefahr, anderen Handlungsimpulsen zu folgen, sehr gross ist. Als BB kann man die Lernenden dabei unterstützen, Strategien zu erlernen, die es ermöglichen, sich von solchen „Störvariablen“ zu schützen.



Der Psychologe Kuhl schlägt verschiedene Strategien vor, die helfen können:

Strategien
<p><i>Aufmerksamkeitssteuerung</i></p> <p>Die Aufmerksamkeit muss selektiv auf die Informationen/Faktoren gerichtet sein, die zur vorgenommenen Aufgabe gehören und für deren Ausführung relevant sind.</p> <p>Beispiel:</p> <p>Der Lernende Hans arbeitet als KV-Stift an Buchungen für einen Kunden. Während er die Buchungen macht, erscheinen auf dem Bildschirm immer wieder Meldungen bezüglich eingehender E-Mails. Hans schenkt diesen Meldungen keine Beachtung, sie sind für Buchungen nicht relevant. Unterstützt werden kann dies dadurch, dass Benachrichtigungstöne bei eingehenden Mails ausgeschaltet werden bzw. wenn das Mailprogramm nur zu bestimmten Zeiten geöffnet wird</p>
<p><i>Enkodierungskontrolle</i></p> <p>Kommen während Handlung neue Informationen hinzu, sollen jene tiefer entschlüsselt (encodiert) werden, welche für die erfolgreiche Ausführung der vorgenommenen Handlung dienlich sind.</p> <p>Beispiele:</p> <p>Während Hans die Buchungen macht, stösst er auf einen Code, den er noch nie gesehen hat. Da dieser Code für die Buchung relevant ist, recherchiert er darüber länger nach bis er genau verstanden hat, was damit gemeint ist. Diese Information ist wichtig für die Ausführung der Buchung.</p>
<p><i>Emotionskontrolle</i></p> <p>Es sollen jene Emotionen erzeugt und gefördert werden, welche der Ausführung der Aufgabe dienlich sind.</p> <p>Beispiel:</p> <p>Hans ist heute nicht gerade gut aufgestanden. Bevor er mit den Buchungen beginnt, versucht er, eine einigermaßen positive Stimmung zu erlangen. Er denkt an Situationen im Beruf aber auch privat, in denen er zufrieden war und mit denen er positive Gefühle verbinden kann. Diese positivere Stimmung wird es ihm erleichtern, die Buchungen auszuführen.</p>
<p><i>Motivationskontrolle</i></p> <p>Die erwarteten positiven Auswirkungen einer erfolgreichen Ausführung der Aufgabe werden vor Augen geführt: Stolz, Belohnung, positive Feedbacks, künftig Übernahme anderer Aufgaben usw.</p> <p>Beispiel:</p> <p>Hans hat die Buchungen, welche nicht gerade als spannend und interessant gelten, noch nicht oft erledigt. Aus Erfahrung weiss er aber, dass er bei erfolgreichem Abschluss Stolz</p>



empfindet, er gute Rückmeldungen der/des BB resp .der Teamleiterin erhält und er sich so empfehlen kann für andere Aufgaben. Diese Punkte macht er sich während der Arbeit an den Buchungen bewusst und sie helfen ihm, die Motivation hoch zu halten oder wieder entstehen zu lassen.

Umweltkontrolle

Vorsorge, sich gegen unerwünschte potenzielle Verlockungen/Ablenkungen abschirmen/schützen, eine Umgebung einrichten, welche die Arbeit erleichtern.

Beispiel:

Hans hat sich für die Aufgabe mit den Buchungen in einen Nebenraum gesetzt. Dort ist er alleine, die Fenster sind auf einer Höhe, die keinen Blick hinaus zulassen, sein Handy hat er an seinem Pult gelassen und an die Türe des Nebenraums hat er ein „Bitte nicht Stören“-Schild gehängt.

Sparsamkeit der Informationsverarbeitung

Während der Handlung nicht zu viele zusätzliche Informationen berücksichtigen und in die Überlegungen einbeziehen.

Beispiel:

Nach dem er den 1. Teil der Buchungen gemacht hat, gelangt er nun zum 2. Teil. Diesen Teil kann man auf verschiedene Arten bearbeiten. Hans überlegt sich kurz einen Plan, wie er vorgehen will und startet dann prompt. Wenig hilfreich wäre, wenn er sich lange überlegen würde, wie er denn nun vorgehen möchte, welches im Detail die Vor- und Nachteile sind, was wohl die Teamchefin sagen würde – es ginge sehr lange, bis er endlich mit der Erledigung der Aufgabe anfangen würde (Balance zwischen Planung der Handlung und Start/Fortführung der Handlung finden).

Erkenntnisse für Berufsbildende und Möglichkeiten der Unterstützung für die Lernenden:

- Man sollte sich bewusst sein wie schwierig es ist, Aufgaben auszuführen ohne dabei abzuschweifen, in andere Handlungen abzudriften, gestört zu werden (oder sich stören zu lassen). Das ist für jeden Menschen eine Herausforderung – insbesondere für Jugendliche.
- Es gibt Phasen in der Ausführung von Tätigkeiten/Aufgaben, in denen die Motivation absackt. Motivation ist eine dynamische Energie, sie kann zwischendurch schnell schwinden, aber auch wieder zurückkommen (manchmal reicht irgendein Einfluss aus dem beruflichen Umfeld, im Privaten, ein Streit mit einem Lehrlings-Kollegen, eine schlecht Note in der Berufsschule usw.). Dann geht es nicht mehr um Motivation, sondern um Willen (Volition). Man **will** diese Aufgabe nun zu Ende bringen und **will** eine möglichst hohe Handlungskontrolle erreichen (als Beispiel aus der Welt des Sports kann man hier aufführen, dass ein Marathonläufer in Schwächephasen nicht wirklich motiviert ist, weiter zu laufen. Es macht in diesem Moment keinen Spass. Er aktiviert dann seinen „Willen“ und hält so das Rennen durch, es ist dann eine Willensleistung).



- Als Berufsbildner/-in kann man mit den Lernenden über das Konzept der „Handlungskontrolle“ sprechen. Schlussendlich muss es den Lernenden selber gelingen, die Strategien anzuwenden.
 - Strategien verstehen
 - Sich selber beobachten in solchen Situation: Was lenkt mich ab von meiner Arbeit? Warum? Was denke ich dabei?
 - Selbstinstruktion/Selbstgespräche als hilfreiche Methoden: Wenn der Lernende merkt, dass er die Handlung nicht kontrollieren kann, so hilft es, wenn er mit sich selber spricht: „Jetzt schweife ich ab“, „das will ich nicht“, „ich will die Aufgabe erledigen und keine anderen Tätigkeiten ausführen“, „was ist genau mein Ziel?“, „welches sind die positiven Wirkungen, wenn ich die Aufgabe erledige?“, „Was muss ich tun, damit es mit gelingt, dran zu bleiben?“ usw.

Fazit:

Wenn es Lernenden gelingt, vorgenommene Aufgaben zu Starten und zu erledigen, ohne der Verlockung zu erliegen, abzuschweifen, andere Tätigkeiten auszuführen, sich ablenken zu lassen, erreichen Sie ihre Ziele schneller, die Arbeitsergebnisse sind besser, sie erleben Selbstwirksamkeit und Stolz. Die Motivation ist nicht immer gleich, sie ist dynamisch und kann schnell kommen und gehen. Darum werden Willensprozesse wichtig: „Ich will die Aufgabe nun erledigen und mich nicht ständig ablenken lassen.“ Das Konzept der Handlungskontrolle gibt hierzu Erkenntnisse im Sinne von Strategien, die es erlauben, die Handlung zu kontrollieren. Diese Strategien müssen gelernt und geübt werden. Als BB hat man die Möglichkeit, dies mit den Lernenden zu tun.



Ursachen für Erfolg und Misserfolg (Ursachenzuschreibung)

In den meisten Fällen bewerten wir nach einer Handlung das Ergebnis. Wir überlegen uns, ob wir zufrieden sind damit, wie es zu Stande gekommen ist, welche Faktoren daran beteiligt waren, welche Ursachen das Ergebnis beeinflusst haben – dieser Vorgang der Ursachenzuschreibung wird auch „**Attribution**“ genannt. Mögliche Ursachen suchen wir vor allem dann, wenn das Ergebnis nicht so herauskam, wie wir uns das erhofft haben, bei Misserfolgen also.

Nehmen wir als Beispiel den Lernenden Tim. Mit seinem Vorgesetzten hat er gemeinsam das Ziel vereinbart, in den betriebsinternen Prüfungen mindestens eine Durchschnitts-Note von 4.5 zu erreichen. Leider hat er das nicht geschafft, es reicht nur für eine knappe 4.

Es ist nun ganz entscheidend, wie Tim selber seinen „Misserfolg“ bewertet resp. wo er die **Ursachen** dafür sieht also wie er attribuiert. Er kann die Bewertung auf vier verschiedene Arten vornehmen:

Zuschreibungsart 1

„Ich bin einfach nicht gut genug. Ich werde diese Aufgaben nie checken. Sowieso kann ich mich nicht gut genug konzentrieren“

Wenn Tim so attribuiert, so sieht er die Gründe für den Misserfolg bei sich selber, es liegt an ihm selber, dass er das nicht geschafft hat. Die Ursachenzuschreibung bezeichnet man darum als „**internal**“. Dazu kommt, dass er findet, es liege an seinen Fähigkeiten, er könne solche Aufgaben auch in Zukunft nicht lösen, es ist also nicht nur jetzt so, sondern auch künftig. Diesen Aspekt der Zuschreibung nennen wir darum „**stabil**“.

Zuschreibungsart 2

„Ich habe es nicht geschafft, weil ich mich zu wenig angestrengt habe. Die Schuld liegt bei mir. Das nächste Mal strenge ich mich mehr an, dann klappt es sicher“

Wie in der Zuschreibungsart 1 sieht Tim die Gründe für den Misserfolg bei sich selber – sie ist also wieder internal. Anders als beim ersten Beispiel sieht Tim die Gründe aber nicht darin, dass er es nicht kann (Fähigkeiten), sondern dass er sich ganz einfach zu wenig angestrengt hat. Weil das Scheitern also situativ ist und Tim findet, dass er es das nächste Mal besser machen kann, sprechen wir von „**variabel**“.



Zuschreibungsart 3

„Die Aufgaben waren doch viel zu schwierig und überhaupt, geübt haben wir solche Aufgaben vorher nie. Sowieso hat unsere Praxisbildnerin keine Ahnung, wie man schwierige Sachverhalte erklärt“

Tim sieht die Gründe für das Scheitern nicht bei sich selber (internal), sondern ausserhalb seiner Person, in der Umwelt. Die Berufsbildnerin ist schuld, sie kann nicht erklären und die Aufgaben sind doch viel zu schwierig (Aufgabenschwierigkeit), die kann doch eh keiner lösen. Dementsprechend sprechen wir von „externaler“ Zuschreibung (Attribution). Da Tim findet, das mit den Aufgaben sei nun halt so, die Berufsbildnerin sei nicht zu ändern und dass das nun so weiter gehe bei künftigen Prüfungen, ist die Zuschreibung wiederum stabil.

Zuschreibungsart 4

„Bei diesem Baustellenlärm draussen und der grossen Vorsommerhitze kann man sich doch gar nicht richtig konzentrieren“

Tim sieht die Gründe wiederum in der Umwelt (external) und nicht in seiner Person (internal). Zudem sieht er die Ursache als einmalig, ein nächstes Mal werden wieder andere Rahmenbedingungen vorherrschen (Zufall). Darum bezeichnen wir in diesem Falle die Ursache als „variabel“.

Die Folgende Abbildung veranschaulicht die beschriebenen Zuschreibungsarten:

Stabilität	Ort	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Solche Attributionen nehmen Einfluss auf die Motivation, in dem sie die Erwartungen und die Werte von künftigen Zielen verändern. Je nach dem, wo Tim die Ursachen sah, wird er anders an künftige Aufgaben heran gehen.



Attribution	Auswirkungen auf Tims künftiges Verhalten nach Misserfolgen
internal, stabil <i>„Ich kann das nicht und das wird auch bei zukünftigen ähnlichen Aufgaben der Fall sein“.</i>	Die Motivation von Tim sinkt. Er wird bei künftigen Zielsetzungen vorsichtiger sein und die Messlatte herunterschrauben. Seine eigenen Erwartungen an seine Leistung sinken. Tim dürfte eher bedrückt und unzufrieden sein, sein Selbstwert sinkt, das Selbstbild ist bedroht. Vielleicht reagiert er gar gereizt auf seine Umgebung.
internal, variabel <i>„Ich habe mich nicht richtig Angestrengt, ich kann das besser“</i>	Tim hält an seinen Zielen fest, korrigiert sie nicht nach unten. Er wird mehr Energie in die Vorbereitung der Prüfung und die Prüfungssituation selber stecken, wird sich mehr anstrengen. Ihn packt der Ehrgeiz, wird kämpferisch.
external, stabil <i>„Die Aufgaben sind doch viel zu schwierig“</i>	Tim spürt eine gewisse Resignation, fühlt sich der Situation ausgeliefert, sieht wenig Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen. Mehr lernen und sich anstrengen wird er wohl kaum. Ärger über die Umwelt (BB) kommt auf. Er wird versuchen, möglichst unbeschadet über die Zeit zu kommen. Sein Engagement für andere Aufgaben im Betrieb könnte sinken, keine Kooperationsbereitschaft auch.
external, variabel <i>„Das war doch nur Zufall, dass ich das nicht geschafft habe“</i>	Tim hält an seinen Zielen fest. Er wird die gleiche Energie aufwenden wie bei den letzten Aufgaben. Einfluss auf die Umwelt kann er keine nehmen, die sind dem Zufall überlassen. Tim hofft darauf, dass es der Zufall das nächste Mal besser mit ihm meint – das klappt dann schon wieder.

Diese beschriebenen Attributionsmöglichkeiten und Auswirkungen auf künftiges Verhalten gelten im Falle von Misserfolgen – Tim hat ja den gewünschten Notenschnitt nicht erreicht.

Wie bereits zu Beginn erwähnt, suchen wir Menschen eher bei Misserfolgen nach Ursachen – bei Erfolgen interessiert uns das weniger. In verschiedenen Untersuchungen hat man aber die Menschen nach deren Ursachenzuschreibungen gefragt, im Falle von Erfolgen wie auch Misserfolgen („Wo sehen Sie die Ursachen für Ihren Erfolg resp. Misserfolg?).

Diese Untersuchungen zeigen interessante **Attributionsmuster** auf:

Bei **Erfolg** tendieren die meisten Menschen zu „internal, stabil“: Man ist selber für den Erfolg verantwortlich, man ist eben gut, besitzt gute Fähigkeiten, man hat es in den eigenen Händen, ist stolz auf sich, der Selbstwert und das Selbstbild werden gestärkt.

Bei **Misserfolg** wechselt die Attributionsart. Hier beobachtet man bei vielen Menschen „external, variabel“: Faktoren in der Umwelt sind für das Scheitern verantwortlich (nicht ich sel-



ber), zudem war das ein Einzelfall, ein nächstes Mal sieht das wieder ganz anders aus, das war ganz einfach Pech oder blöder Zufall, der Selbstwert und das Selbstbild werden nicht bedroht, man steht nicht als Person in der Kritik.

Die Muster sind ja nicht grundsätzlich schlecht. Sie sind nämlich sehr selbstwert-stützend und -schützend! Das ist für künftige Aufgaben, die Motivation und Leistung hilfreich. Es ist aber bei Misserfolgen besonders wichtig zusammen mit Lernenden zu ergründen, wo sie die Ursache für das Scheitern sehen, damit der BB angemessen darauf reagieren kann.

Bisher haben wir vor allem Ursachenzuschreibungen für **eigenes Verhalten/Ergebnisse** analysiert. Selbstverständlich finden solche Zuschreibungen auch dann statt, wenn wir das **Verhalten anderer Menschen** bewerten und da die Ursachen suchen. Und gerade dies ist für BB und deren Verhalten Lernenden gegenüber zentral.

Worauf Berufsbildner/-innen bei der Zuschreibung von Ursachen für Verhaltensweisen von Lernenden achten können

Nehmen wir wiederum Tim als Beispiel. Der/die BB hat mit Tim das Ziel „Durchschnitts-Note 4.5“ vereinbart – er erreicht das Ziel jedoch nicht.

Je nach dem, wo nun der/die BB die Ursachen für den Misserfolg von Tim sieht, wird das Verhalten Tim gegenüber beeinflusst.

Attribution	Auswirkungen auf das Verhalten des/der BB Tim gegenüber (bei Misserfolg)
internal, stabil <i>„Er kann das nicht und das wird auch bei zukünftigen ähnlichen Aufgaben wohl der Fall sein“.</i>	BB wird den Lernenden künftig stärker unterstützen oder er/sie stellt Tim einfachere Aufgaben →Die Erklärung durch die Fähigkeiten führt zu höher Motivation, wenn die Fähigkeiten als veränderbar wahrgenommen werden (Lernen und Entwicklung stattfinden kann)! →Die Haltung „der lernt das nie“ verringert die Motivation des Lernenden und gefährdet das Selbstwertgefühl.
internal, variabel <i>„Er hat sich nicht richtig angestrengt, er kann das besser, er ist faul“</i>	BB wird Tim enger begleiten, ihn zu motivieren versuchen (spannendere Aufgaben, Belohnung usw.) →Hat sich Tim jedoch enorm angestrengt, kann die Erklärung seitens BB über fehlende Anstrengung von Tim endgültig zur Demotivation führen. →Die Erklärung des Misserfolgs durch mangelnde Anstrengung führt nur dann zu höherer Motivation, wenn diese tatsächlich noch steigerungsfähig ist!



external, stabil <i>„Die Aufgaben waren schwierig, darum erreichte Tim das Ziel nicht“</i>	BB wird wohl nicht Tim kritisieren, sondern in Zukunft etwas leichtere Aufgaben stellen müssen.
external, variabel <i>„Es war Zufall, Tim hatte ganz einfach Pech“</i>	In diesem Falle wird der/die BB nichts ändern.

Auch hier gibt es einige spannende Untersuchungsbefunde. Es hat sich z.B. gezeigt, dass wir im Falle eines Erfolges eines anderen Menschen tendenziell die Gründe in der Umwelt sehen (external): Er hatte ganz einfach Glück und/oder es waren Umstände im Spiel, die es einfach machten, zu reüssieren. Im Falle eines Misserfolgs sieht man eher die Person selber als Ursache (internal): Sie ist halt nicht fähig oder sie müsste sich halt mehr anstrengen! Diese Tendenz gilt auch für den Umgang resp. die Ursachensuche bei Lernenden. Es geht also darum genau zu schauen, wo die Gründe für ein Ergebnis liegen.

Generell kann man sagen, dass Ursachenzuschreibungen subjektiv sind und nicht immer der Realität entsprechen. BB müssen häufig auf der Basis unzureichender Informationen das Verhalten der Lernenden bewerten. In diesem Fall droht die Gefahr falscher Erklärungen. Verhalten sich BB aufgrund der „falschen Ursachenzuschreibung“, kann es sein, dass sie beim Lernenden Wirkungen erzeugt, die überhaupt nicht gewünscht sind: Frustration, Bedrohung des Selbstwertes und des Selbstbildes, Demotivation, gereiztes Verhalten, Rückzug, sinkende Leistungsfähigkeit usw. Eine wichtige Rolle bei solchen Zuschreibungsfehlern spielen auch **Vorurteile**. Hat man beispielsweise mit einer Lernenden häufig Auseinandersetzung bezüglich Disziplin (zu spät kommen, Kleidervorschriften usw.) und ist sie einem sowieso nicht so sympathisch, so wird man ein Erfolg dieser Lernenden eher external attribuieren als internal (da hat sie aber ganz schön Glück gehabt/da hat wohl die andere Lernende wieder viel Unterstützung geboten vs. das hat sie richtig gut gemacht, das kann sie, sie hat sich hier richtig ins Zeug gelegt...).

Es lohnt sich also, die eigenen Ursachenzuschreibungen bezüglich Lernenden gut zu hinterfragen, nicht zu schnell zu urteilen und allenfalls zusätzliche Informationen einzuholen. Erst dann gelingt angemessenes Verhalten den Lernenden gegenüber (hier Link zu Beziehung und Führung).



Fazit:

Es gehört zur Aufgabe von Berufsbildner/-innen, Verhalten und Arbeitsergebnisse von Lernenden zu beobachten und Gründe dafür zu suchen. Je nach dem, welche Gründe man für das Verhalten/die Ergebnisse der Lernenden annimmt, führen diese zu unterschiedlichen Verhaltensweisen den Lernenden gegenüber. Diese Ursachenzuschreibung passiert nicht nur in der Fremdbeobachtung (den Lernenden gegenüber), sondern auch bei den Lernenden selber als Selbstbewertung. Sie selber suchen auch nach Gründen für eigene Erfolge resp. Misserfolge.

Es lohnt sich also, bei der Ursachenzuschreibung vorsichtig zu sein: Sei es dann, wenn die Lernende für ihr eigenes Verhalten Ursachen zuschreiben oder wenn man dies als BB bezüglich Verhalten der Lernenden tut.

Heikel wird es dann, wenn wir „falsche“ Ursachen annehmen (man ist subjektiv und kann selten auf alle relevanten Informationen zurückgreifen). Unsere Reaktionen bauen auf diesen Einschätzungen auf und erzeugen Wirkungen bei den Lernenden, die man nicht beabsichtigt: Frustration, Bedrohung des Selbstwertes und des Selbstbildes, Demotivation, gereiztes Verhalten, Rückzug, sinkende Leistungsfähigkeit usw.



Literatur

- Nerdinger, F.W. (2003). *Motivation von Mitarbeitern*. Göttingen: Hogrefe
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer
- Hackman, J. R. & Oldham G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.