

Motivation

Robert Grassinger, Oliver Dickhäuser und Markus Dresel

11.1 Grundvorstellungen zur Motivation von Lernenden – 208

11.1.1 Was ist Motivation? – 208

11.1.2 Wie wirkt Motivation? – 209

11.1.3 Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation – 209

11.2 Die Erwartungskomponente im Fokus – 211

11.2.1 Erwartungskomponente der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation – 211

11.2.2 Personale und kontextuelle Determinanten der Erwartungskomponente – 212

11.3 Die Wertkomponente im Fokus – 213

11.3.1 Wertbezogene Aspekte der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation – 214

11.3.2 Personale und kontextuelle Determinanten der Wertkomponenten – 216

11.4 Der Handlungsverlauf im Fokus – 218

11.4.1 Volition – 218

11.4.2 Personale und kontextuelle Determinanten von Volition – 219

11.4.3 Attributionale Prozesse – 219

11.4.4 Personale und kontextuelle Determinanten attributionaler Prozesse – 220

11.5 Förderung der Lern- und Leistungsmotivation – 221

11.5.1 Motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung – 221

11.5.2 Trainings zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation – 222

Verständnisfragen – 225

Literatur – 225

In diesem Kapitel lernen Sie Motivation als Bedingung des Lern- und Leistungsverhaltens in Schule und Unterricht kennen. Sie werden verstehen lernen, warum Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben machen, Extraaufgaben übernehmen, im Unterricht intensiv mitarbeiten oder die Beschäftigung mit einer Aufgabe vorzeitig beenden. Die Psychologie liefert auf solche Fragen vielfältige, spannende Antworten.

11.1 Grundvorstellungen zur Motivation von Lernenden

In diesem Abschnitt werden verschiedene Funktionen der Motivation im Handlungsverlauf erklärt. Es werden verschiedene Begriffe und Konzepte zur Beschreibung von Motivation eingeführt. Die Zusammenhänge der motivationalen Komponenten werden in einem Rahmenmodell verdeutlicht.


11.1.1 Was ist Motivation?

Menschen tun Dinge, weil sie etwas antreibt. Diesen Handlungsantrieb bezeichnen wir als Motivation. Der Begriff leitet sich vom lateinischen Verb *movere* (zu bewegen) her und wird wie folgt definiert (vgl. Dresel & Lämmle 2011; Schunk, Pintrich & Meece 2008; Ziegler 1999):

Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung, aber auch die Steuerung, Qualität und Bewertung zielgerichteten Handelns beeinflusst.

Motivation ist ein theoretisches Konstrukt und kann nicht direkt beobachtet, sondern nur mithilfe von Indikatoren erschlossen werden. Wenn die Schülerin Michaela regelmäßig rege im Unterricht mitarbeitet, um sich zu verbessern, so ist dies ein Indikator für ihre hohe Motivation.


Motivation ist im gesamten Handlungsverlauf von Relevanz. Nicht nur Initiierung und Ausrichtung der Handlung, sondern auch Ausführung und Bewertung werden durch motivationale Prozesse beschrieben, erklärt und vorhergesagt. Der Handlungsverlauf lässt sich mit Hilfe des Rubikon-Modells der Handlungsphasen beschreiben (Achtziger & Gollwitzer 2010; Heckhausen 1987; Heckhausen & Gollwitzer

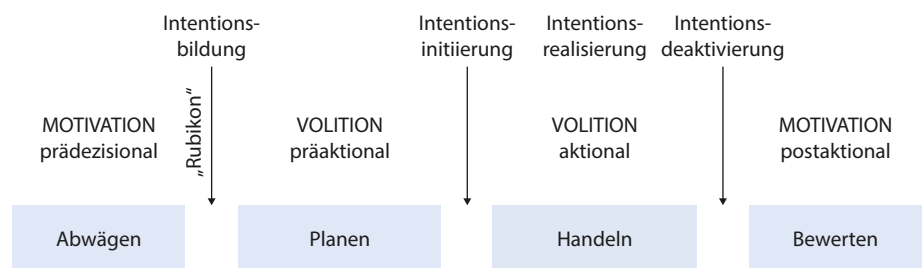
1987;  Abb. 11.1). Darin wird menschliches Handeln als eine zeitliche Abfolge von vier Phasen dargestellt, in denen Motivation unterschiedliche Funktionen (Handlung initiieren, ausrichten, steuern, qualitativ regulieren, aufrechterhalten, bewerten) aufweist.

In der (1) prädeziionalen Phase bewerten Personen, a) wie bedeutsam für sie das Erreichen eines erwünschten bzw. das Vermeiden eines unerwünschten Zustandes ist (Wertkomponente der Motivation), und b) inwieweit sie das Gewünschte herbeiführen bzw. das Befürchtete vermeiden können (Erwartungskomponente der Motivation). Die Wertkomponente der Motivation bezieht sich auf die Wünschbarkeit von zukünftigen Zuständen und die Erwartungskomponente der Motivation auf deren Realisierbarkeit. Handlungsziele werden dann zur Umsetzung in die Tat ausgewählt, wenn sie mit größerer Wahrscheinlichkeit stärker wünschbare und realisierbare Folgen haben als andere Ziele. Diese Entscheidung zur Umsetzung eines Wunsches in die Tat vergleichen die Autoren des Rubikon-Modells der Handlungsphasen mit dem Überschreiten des gleichnamigen Flusses durch Julius Cäsar, eine einschneidende Handlung, die nach längerer Abwägung erfolgte und unumkehrbar in den Krieg mit Pompeius führte.

Ist eine Intention für ein Ziel gebildet, sind die psychischen Prozesse nicht mehr auf das „Ob“, sondern auf das „Wann“ und „Wie“ einer Handlung gerichtet. Die (2) präaktionale Phase umfasst die Planung der Handlung, das Herbeiführen oder Abwarten einer günstigen Gelegenheit zur Handlungsinitiierung und die Abschirmung von konkurrierenden Zielen. Das Zusammenspiel der individuellen Bedeutsamkeit des Ziels (manche Ziele sind für Personen wichtiger als andere) mit der situationalen Gelegenheit zur Realisierung des Ziels (in manchen Situationen ist die Gelegenheit, ein Ziel zu realisieren, günstiger als in anderen) entscheidet darüber, welches Ziel in der jeweiligen Situation verfolgt wird. Dabei können mit einer Handlung auch unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Wenn sich der Schüler Stefan regelmäßig im Unterricht meldet, dann vielleicht deshalb, weil er seiner Lehrkraft zeigen möchte, was er kann und weil er den Lernstoff verstehen möchte.

Während in der prädeziionalen und in der präaktionalen Phase die Funktion der Motivation vor allem in der Initiierung und Ausrichtung einer Handlung zu sehen ist, besteht diese in der (3) aktionalen Phase darin, die initiierte Handlung zu steuern, deren Qualität zu gestalten sowie aufrechtzuerhalten. Lernende tun dies beispielweise durch

 **Abb. 11.1** Rubikon-Modell der Handlungsphasen (nach Achtziger & Gollwitzer 2010, S. 311)



die Regulation ihrer Anstrengung und Ausdauer oder durch die Abschirmung vor störenden Einflüssen. Zugleich kann es in der aktionalen Phase dazu kommen, dass Handlungen zugunsten alternativer Handlungen unterbrochen oder abgebrochen werden. Erhalten Schülerinnen und Schüler beispielsweise während den Hausaufgaben einen Anruf, so unterbrechen manche ihre Hausaufgaben und nehmen den Anruf an.

In der (4) postaktionalen Phase schließlich bewerten Lernende den Handlungsverlauf und das Handlungsergebnis. Als Ergebnis dieser Bewertungen können zum einen Emotionen wie Zufriedenheit, Stolz, Enttäuschung, Scham oder Ärger entstehen (Pekrun 2006). Zugleich hat diese Bewertung Auswirkungen auf zukünftige Motivation und in Konsequenz auf zukünftiges Handeln. Die Funktion der Motivation besteht in dieser Phase primär in der Deaktivierung der Handlung, der Bildung von Vornahmen für nachfolgende Handlungen sowie in der Bewertung des Handlungsverlaufs und Handlungsergebnisses.

Die Motivation im Handlungsverlauf ist stets beeinflusst von Merkmalen der Person und der Situation. Als Merkmale der Person werden vergleichsweise zeitlich stabile motivationale Tendenzen und Überzeugungen angenommen, in denen sich Lernende unterscheiden. So mag die Schülerin Monika ein starkes Interesse an Mathematik haben und die Schülerin Claudia durch Selbstdarstellungstendenzen motiviert sein, anderen zu zeigen, was sie kann und weiß. Ein Merkmal der Situation ist beispielsweise ein konstruktives Fehlerklima, das Lernende motiviert, Fehler primär als Lernchance und weniger als Zeichen der Inkompetenz wahrzunehmen.

11.1.2 Wie wirkt Motivation?

Durch ihre Funktionen im (Lern-)Handlungsverlauf ist Motivation von großer Bedeutung für Lernverhalten und Lernleistungen. Sowohl Stärke als auch Art der Motivation gilt es zu beachten. Die Stärke der Motivation ist bedeutsam für die Initiierung von Handlungen, die zum Ziel passen. Sie beeinflusst, inwieweit Lernende ihre Lernhandlungen planen oder günstige Bedingungen und Ressourcen für die Ausführung von Lernhandlungen bereitstellen. Schülerinnen und Schüler, die stärker motiviert sind, nutzen effektivere Lernstrategien, neigen weniger zum Aufschieben und sind ausdauernder bei aufkommenden Schwierigkeiten. Die Art der Motivation beschreibt die Beweggründe des Handelns. So macht es einen Unterschied, ob Schülerinnen und Schüler lernen, weil sie der Lerngegenstand fasziniert, sie eine gute Note anstreben, ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen erweitern wollen oder das Ziel verfolgen, von anderen nicht als unfähig oder inkompetent wahrgenommen zu werden (Ames 1992; Deci & Ryan 1985 1993; Meece, Anderman & Anderman 2006). Beispielsweise erleben Lernende, die primär vom Lerngegenstand fasziniert sind, mehr Lernfreude. Schülerinnen und Schüler, die vor allem nicht als unfähig oder inkompetent wahrgenommen werden wollen, haben mehr handlungsirre-

levante Gedanken (z. B. Sorgen) und schlechtere Schulleistungen. Entsprechend werden Stärke und Art der Motivation in Lern- und Leistungssituationen neben kognitiven Lernvoraussetzungen (z. B. Vorwissen, Intelligenz) als wesentliche Determinanten der Qualität von Lernhandlungen und schulischen Leistungen angesehen (Helmke & Schrader 2006).

11.1.3 Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation

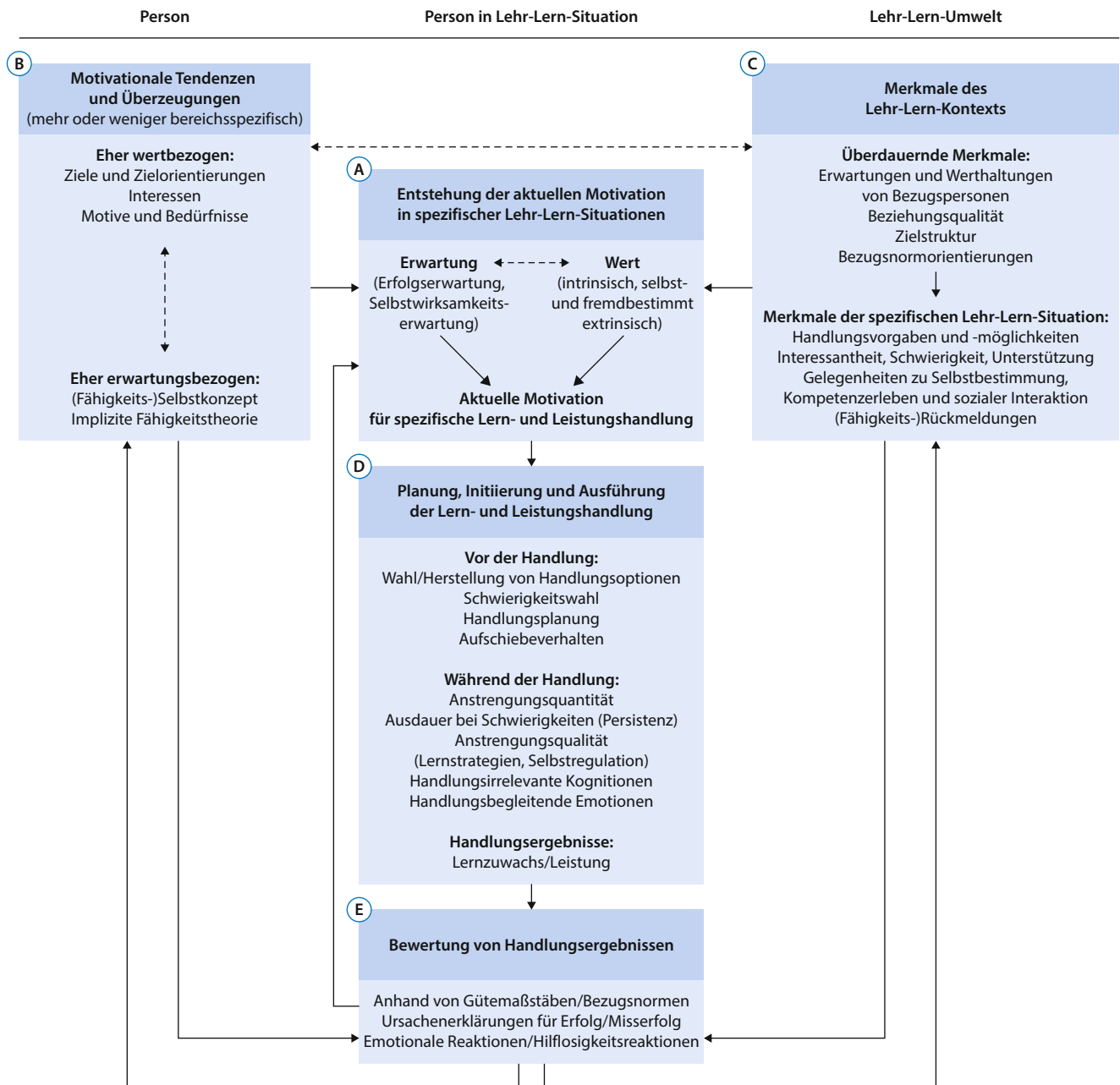
In den bisherigen Ausführungen wurde argumentiert, dass Motivation sich auf den kompletten Handlungsverlauf bezieht, verschiedene Komponenten beinhaltet und die aktuelle Motivation aus einem Zusammenspiel personaler und situativer Merkmale entsteht. Dresel und Lämmle (2011) haben ein Rahmenmodell der Motivation vorgeschlagen, das all diese Aspekte ordnet (■ Abb. 11.2).

Block A im Zentrum veranschaulicht die Annahme, dass die aktuelle Motivation in einer bestimmten Lehr-Lern-Situation aus den Erwartungen zur Realisierbarkeit (Erwartungskomponente; ► Abschn. 11.2.1) und den Bewertungen zur Wünschbarkeit (Wertkomponente; ► Abschn. 11.3.1) zukünftiger Zustände resultiert. Dies entspricht der Idee sogenannter Erwartungs-Wert-Modelle (Eccles 1983; Wigfield & Eccles 2000). Beide Komponenten bedürfen einer Mindestausprägung, damit Personen zu Handlungen motiviert sind. Ist für die Schülerin Johanna beispielsweise ein von der Lehrkraft vorgegebenes Ziel in keiner Weise wertvoll (z. B. nützlich) oder erwartet der Schüler Karem auch unter größter Anstrengung ein vorgegebenes Ziel nicht erreichen zu können, sind weder Johanna noch Karem für zielführende Handlungen motiviert.

Block B enthält Personenmerkmale wie individuelle motivationale Tendenzen und Überzeugungen, die die aktuelle Motivation beeinflussen. Diese lassen sich danach gruppieren, ob sie eher mit der Erwartungskomponente (z. B. Fähigkeitsselbstkonzept; ► Abschn. 11.2.2) oder der Wertkomponente (z. B. individuelle Zielorientierungen, Interessen, Motive oder Bedürfnisse; ► Abschn. 11.3.2) assoziiert sind.

Block C beinhaltet auf die aktuelle Motivation einflussnehmende Merkmale des Lehr-Lern-Kontexts. Sie lassen sich nach eher überdauernden oder zeitlich eng umgrenzten Merkmalen der spezifischen Lehr-Lern-Situation ordnen. Erstgenannte sind durch eine gewisse zeitliche Konstanz charakterisiert und äußern sich beispielsweise in den Erwartungen und Werthaltungen von Eltern, Lehrkräften und Gleichaltrigen, dem Unterrichtsklima oder in der Zielstruktur des Unterrichts (► Abschn. 11.2.2; ► Abschn. 11.3.2). Letztgenannte sind die konkreten situativen Anforderungen an Lern- und Leistungshandlungen, die Interessantheit und Schwierigkeit der Themen und Tätigkeiten oder das Ausmaß an konstruktiver Unterstützung oder Autonomie.

Block D zeigt ausgewählte Konsequenzen der Stärke und Art der Motivation auf den Lernprozess und die Leistung, sortiert nach den Handlungsphasen (► Abschn. 11.4.1). Dies



■ **Abb. 11.2** Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation (Dresel & Lämmle 2011, S. 86–87)

illustriert, dass Motivation sich auf den kompletten Handlungsverlauf bezieht und diesen initiiert, ausrichtet, steuert, qualitativ reguliert, aufrechterhält und bewertet.

Block E umfasst die Bewertung des Handlungsergebnisses unter Nutzung einer kriterialen (Vergleich der Leistung mit sachlichem Kriterium, etwa das Beherrschen der Aufgabe), sozialen (Vergleich der Leistung mit der Leistung anderer) oder individuellen (Vergleich der Leistung mit individuell früheren Leistungen) Bezugsnorm. Aus dieser Bewertung resultiert das Erleben von Erfolg oder Misserfolg. Zugleich wollen Lernende verstehen, warum sie Erfolg oder Misserfolg haben und versuchen, Ursachen zu ergründen (► Abschn. 11.4.2).

Im Rahmenmodell sind auch Wirkungen und Rückwirkungen zwischen den genannten Merkmalsgruppen verdeutlicht. Beispielsweise erfolgt die Suche nach den Ursachen für Erfolg und Misserfolg häufig nicht objektiv, sondern verzerrt in Abhängigkeit personaler motivationaler Tendenzen und Überzeugungen (B → E). So tendieren Schülerinnen und Schüler, die von ihren eigenen Fähigkeiten wenig überzeugt sind dazu, die Ursachen für Misserfolg im Fähigkeitsmangel zu suchen, während Schülerinnen und Schüler mit einem positiven Fähigkeitsselfkonzept Misserfolge eher der Schwere der Aufgabe oder dem Zufall (Pech) zuschreiben. Darüber hinaus beeinflussen Merkmale des Lehr-Lern-Kontexts die Bewertung des Handlungsverlaufs und des Handlungsergeb-

nisses (C → E). So neigen Schülerinnen und Schüler dazu, einen Erfolg auf eigene Begabungen zurückzuführen, wenn die Lehrkraft diesen durch fähigkeitsbezogene Rückmeldungen kommentiert (z. B. „Diese Aufgabe war etwas für Mathe-Cracks“).

Konsequenzen dieser Attributionen sind wiederum Emotionen wie Stolz, Enttäuschung oder Ärger. Zudem wirken Attributionen auf die Einschätzung der Realisierbarkeit und Wünschbarkeit und damit auf die Motivation in vergleichbaren Situationen zurück. Die Schülerin Anja, die beispielsweise beim Basketball den Korb verfehlt und dies auf ihre momentane Unkonzentriertheit zurückführt, wird die Chance auf einen nächsten Treffer nicht geringer einschätzen (E → A). Wenn sie stattdessen den Fehlwurf wiederholt auf mangelnde Fähigkeit zurückführt, kann sich ihre als eher stabil angenommene Fähigkeitsüberzeugung ändern (E → B). Schließlich kann die Bewertung von Handlungsergebnissen auch auf Merkmale des Lehr-Lern-Kontexts zurückwirken (E → C), wie bei sich ändernden Erwartungen von Bezugspersonen. Erbringt etwa der Schüler Marc wiederholt gute oder sehr gute Leistungen, so lässt sich erwarten, dass die Lehrkraft ihre Überzeugung über die Leistungsfähigkeit von Marc potenziell nach oben korrigiert.

■ Aktuelle Motivation...

umfasst eine Erwartungs- und eine Wertkomponente, bezieht sich auf den kompletten Handlungsverlauf, hat die Funktion, Handlungen zu initiieren, auszurichten, zu steuern, qualitativ zu regulieren, aufrechtzuerhalten und zu bewerten und ist beeinflusst von Merkmalen der Person und der Situation und wirkt auf diese zurück.

11.2 Die Erwartungskomponente im Fokus

In diesem Abschnitt lernen Sie unterschiedliche erwartungsnahe Konzepte der Motivation kennen. Sie erfahren, welche Relevanz das Fähigkeits Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern für die aktuelle Motivation hat und wie Lehrkräfte die Erwartungskomponente ihrer Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen können, um diese zu motivieren.

11.2.1 Erwartungskomponente der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation

Schülerinnen und Schüler verfügen in Lern- und Leistungssituationen über unterschiedliche Erwartungen. Entscheidend für die Lern- und Leistungsmotivation ist die Erfolgserwartung. Sind Schülerinnen und Schüler beispielsweise davon überzeugt, bei einer anstehenden Klassenarbeit eine gute Leistung erzielen zu können, so haben sie eine hohe Erfolgserwartung. Dresel und Lämmle (2011, S. 91) definieren diese wie folgt:

Die Erfolgserwartung bezeichnet die subjektive Einschätzung von Personen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit Erfolg bei der Bearbeitung einer Aufgabe eintritt.

Psychologen haben die fundamentale Bedeutung von Erwartungen für die Motivation bereits sehr früh erkannt. So differenzieren Heckhausen und Rheinberg (1980) in ihrem erweiterten kognitiven Motivationsmodell zwischen drei Erwartungen, die Personen während des Abwägens (prädeziionale Phase) ausbilden:

Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung meint die angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ergebnis durch eigenes Handeln herbeigeführt werden kann. Wenn der Schüler Maximilian davon überzeugt ist, dass er durch eine intensive Vorbereitung eine anstehende Klassenarbeit gut meistern kann, hat er eine hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Diese Form der Erwartung ist für die Motivation besonders bedeutsam. Ein verwandtes (aber nicht identisches) Konstrukt ist jenes der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977, 1997). Es bezieht sich auf die Annahme einer Person darüber, ob sie selbst eine bestimmte Handlung erfolgreich ausführen kann – Maximilian im Beispiel also überhaupt denkt, sich intensiv vorbereiten zu können.

Die Situations-Ergebniserwartung bezieht sich auf die angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ergebnis ohne eigenes Zutun durch die Situation festgelegt ist. Hat die Schülerin Ayse die Überzeugung, eine schlechte Note bei einer bevorstehenden Klassenarbeit zu erhalten – unabhängig davon wie sich sich vorbereitet – hat sie eine hohe Situations-Ergebnis-Erwartung. Diese bewirkt, dass die Motivation beeinträchtigt ist und Lernhandlungen kaum initiiert werden.

Die Ergebnis-Folgen-Erwartung schließlich charakterisiert die angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ergebnis zu den gewünschten Folgen führt. Wenn eine Schülerin davon überzeugt ist, dass eine in Aussicht gestellte Belohnung (z. B. Kinobesuch) für das regelmäßige Erledigen von Hausaufgaben tatsächlich erfolgt, hat sie eine hohe Ergebnis-Folgen-Erwartung. Dies kann zielführende Lernhandlungen für positiv bewertete Folgen (wie in unserem Beispiel) begünstigen.

Empirische Studien bestätigen den Zusammenhang von Erfolgserwartung mit Lernhandlungen und Leistungen (Schunk et al. 2008). Beispielsweise fanden Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003b), dass Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Kurs umso eher wählen, je ausgeprägter ihre Erfolgserwartung ist. In einer Studie von Marshall und Brown (2004) zeigte sich, dass Lernende umso ausdauernder und sorgfältiger schwierige Aufgaben bearbeiten, je ausgeprägter ihre Erfolgserwartung ist. In einer Längsschnittstudie konnten Meece, Wigfield und Eccles (1990) zudem nachweisen, dass die Erfolgserwartung sich förderlich auf nachfolgende Leistungen auswirkte.

11.2.2 Personale und kontextuelle Determinanten der Erwartungskomponente

Angesichts der hohen Relevanz von Erwartungen ist es nicht zuletzt aus Sicht der Motivationsförderung interessant zu verstehen, was diese beeinflusst. Konsistent zum Rahmenmodell der Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Abb. 11.2) lassen sich personale und kontextuelle Determinanten von Erwartungen unterscheiden.

■ Personale Determinanten der Erfolgserwartung

Personen haben ein differenziertes Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen. „Ich bin gut in Englisch, aber Übersetzungen fallen mir schwer“, „Mathematik kann ich“ oder „Ich bin sportlich“ sind Aussagen, die das Selbstkonzept reflektieren. Dieses – nicht notwendigerweise realistische – Wissen beeinflusst die Erfolgserwartung in der konkreten Lern- und Leistungssituation. Das Fähigkeitsselbstkonzept kann wie folgt definiert werden (Dresel & Lämmle 2011; Stiensmeier-Pelster & Schöne 2008):

Das Fähigkeitsselbstkonzept beschreibt kognitive Repräsentationen eigener Fähigkeiten und Begabungen.

Abzugrenzen ist das Fähigkeitsselbstkonzept zum einen von einem allgemeinen Selbstkonzept und zwar dahingehend, dass im allgemeinen Selbstkonzept sämtliches selbstbezogenes Wissen repräsentiert ist, und das Fähigkeitsselbstkonzept als Teil dessen sich rein auf das Wissen über Fähigkeiten und Begabungen bezieht. Zum anderen umfasst das Fähigkeitsselbstkonzept rein deklaratives Wissen („Ich bin intelligent“, „Ich bin gut in Mathematik“), affektive Tönungen dessen („Ich schäme mich, so schlecht im Fußball zu sein“, „Ich bin stolz darauf, gut in Mathematik zu sein“) werden zum Selbstwertgefühl gezählt. In der Literatur finden sich zum Teil andere Begriffe wie schulisches Fähigkeitsselbstkonzept oder Vertrauen in die eigenen (schulischen) Fähigkeiten, die jedoch überwiegend synonym sind (Überblick bei Moschner & Dickhäuser 2010).

Empirische Studien zeigen, dass Lernende das Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten fach- bzw. aufgabenspezifisch kognitiv repräsentieren. So haben Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung über ihre Fähigkeiten in Mathematik, Englisch, Deutsch oder Geschichte. Zugleich können sie erahnen, wie gut sie Bruchrechnen-, Textaufgaben oder Gleichungen mit zwei Unbekannten lösen können. Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass Fähigkeitsselbstkonzepte unterschiedlicher Fächer kaum miteinander in Beziehung stehen, auch wenn sich die Leistungen in den Fächern ähneln (Möller, Pohlmann, Köller & Marsh 2009). Schülerinnen und Schüler, die von ihren Fähigkeiten in Mathematik überzeugt sind, sind dies nicht per se auch in Fächern wie Englisch oder Deutsch. Zur Erklärung hat Marsh (1986) das *Internal/External Frame of Reference Model* (I/E-Modell) entwickelt. Es zeigt,

wie Personen zu ihrem Wissen über eigene Fähigkeiten gelangen. Entscheidend ist, dass nicht das Leistungsniveau an sich das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst, sondern Vergleiche der eigenen Leistung mit der Leistung anderer (external-sozialer Vergleich) sowie mit den eigenen Leistungen in anderen Fächern (internal-dimensionaler Vergleich). Dabei führen Abwärtsvergleiche (z. B. Vergleiche mit schlechteren Mitschülerinnen und Mitschülern oder schlechteren Fächern) zu höheren Fähigkeitsselbstkonzepten als Aufwärtsvergleiche. Der Einfluss schulischer Leistungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept wird in der Literatur als *skill development* bezeichnet. Schülerinnen und Schüler erlangen durch bessere schulische Leistungen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept.

Die Wirkung des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die aktuelle Motivation und dadurch vermittelt auch auf Lernprozesse und Leistungen wurde vielfach gezeigt (vgl. Stiensmeier-Pelster & Schöne 2008). Es wird angenommen, dass Lernende die wahrgenommene Schwierigkeit einer Aufgabe in Relation zu ihrem aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept setzen und so die situative Erfolgserwartung bilden (Eccles 1983; Reinhard & Dickhäuser 2009). Weiterhin zeigen Studien, dass Schülerinnen und Schüler mit einem positiveren Fähigkeitsselbstkonzept – vermittelt über eine höhere Erfolgserwartung – weniger handlungsirrelevante Gedanken (z. B. Sorgen) haben, günstigere Lernstrategien einsetzen, ihr Lernen stärker metakognitiv kontrollieren und bei Schwierigkeiten ausdauernder sind.

Studie: Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Erfolgserwartung

In einer Studie untersuchten Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003a), wie Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept mit Unterschieden in der Erfolgserwartung und im nachfolgenden Verhalten korrespondieren. Die Autoren argumentieren, dass sich Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Unterschieden in der spezifischen, auf bestimmte Aufgaben hin bezogenen Erfolgserwartung niederschlagen und dass das nachfolgende Verhalten neben anderen Variablen eben von der Erwartung abhängt, erfolgreich zu sein. In der Studie wurden 200 Studierende (100 Männer, 100 Frauen) unter anderem zu ihrem Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf die Arbeit mit Computern befragt. Für eine bestimmte Situation des Arbeitens mit dem Computer wurden dann die Erfolgserwartung und das beabsichtigte Wahlverhalten (Absicht, in dieser die Aufgabe mit Hilfe des Computers zu lösen) erfasst. Unter anderem zeigte sich, dass das computerspezifische Fähigkeitsselbstkonzept die Erfolgserwartung vorhersagte, diese wiederum die beabsichtigte Wahl. Für die generelle Gültigkeit dieser Zusammenhänge spricht, dass sich die Zusammenhänge zwischen diesen Variablen für die Geschlechter nicht unterschieden. Es zeigten sich lediglich Unterschiede in der mittleren Ausprägung der Variablen (etwa ein niedrigeres computerspezifisches Selbstkonzept der Studentinnen), nicht aber Unterschiede in der Enge der Zusammenhänge. Dies spricht dafür, dass es sich bei den Zusammenhängen zwischen Selbstkonzept, Erfolgserwartung und nachfolgendem Verhalten um einen universellen motivationalen Prozess handelt.

Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst somit schulische Leistungen, was als *self enhancement* bezeichnet wird. Zu beachten ist, dass ein unrealistisches, stark überhöhtes Fähigkeitsselbstkonzept auch negative Effekte auf Lernhandlungen und Leistungen haben kann (Helmke 1992; Schütz 2005). Daher wird in der Literatur ein moderat optimistisches Fähigkeitsselbstkonzept als motivational besonders günstig angesehen. Marsh und O'Mara (2008) berichteten, dass der Einfluss eigener Leistungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept (*skill development*) etwas stärker ist als der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf schulische Leistungen (*self enhancement*).

■ Kontextuelle Determinanten der Erwartungskomponente

Die Erfolgserwartung von Schülerinnen und Schülern hängt nicht nur von den zum Fähigkeitsselbstkonzept geronnenen eigenen Leistungserfahrungen ab, sondern auch von anderen Personen. Beispielsweise haben die Annahmen von Lehrkräften über Fähigkeiten, zukünftiges Verhalten, zukünftige Leistungen sowie Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler (interpersonelle Erwartungen) Einfluss auf Fähigkeitsselbstkonzepte und in Konsequenz auf die Erfolgserwartung dieser Schülerin bzw. dieses Schülers. Ganz allgemein beeinflussen die Annahmen, die eine Person A über Verhalten, Kompetenzen und andere Merkmale einer Person B hegt, wie sich Person A gegenüber Person B verhält. Das wiederum ruft bestimmte Reaktionen auf Seiten der Person B hervor, sowohl kognitiv (z. B. Annahmen über eigene Fähigkeiten) als auch behavioral (konkrete Handlungen).

Im Unterricht hängt beispielsweise das Instruktions- und Kommunikationsverhalten von Lehrkräften von deren interpersonellen Erwartungen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern ab. So erhalten Schülerinnen und Schüler, die von ihrer Lehrkraft als leistungsstärker eingeschätzt werden, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit anspruchsvollere Aufgaben. Dadurch steigt das Fähigkeitsselbstkonzept oder bleibt hoch. Wenn hingegen eine Lehrkraft die Überzeugung hegt, bestimmte Schülerinnen und Schüler seien nur wenig befähigt, gibt sie ihnen tendenziell leichtere Aufgaben und ruft sie bei schweren Fragen im Unterricht seltener auf. Dies hat zur Konsequenz, dass das Fähigkeitsselbstkonzept sinkt oder niedrig bleibt.

In diesem Zusammenhang sehr bekannt geworden ist die Arbeit von Rosenthal und Jacobson (1968), die eine Wirkung der interpersonellen Erwartung über die Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler auf deren schulische Leistungen und Intelligenzentwicklung fanden (Pygmalion-Effekt). Konkret wurde in der Studie Grundschullehrkräften mitgeteilt, dass für einzelne Schülerinnen und Schüler (20 % der Klasse) aufgrund ihres Ergebnisses in einem Intelligenztest eine überdurchschnittliche Leistungsentwicklung zu erwarten sei. In der Tat waren diese Schülerinnen und Schüler jedoch zufällig ausgewählt und nicht intelligenter als andere. Ein Jahr später schnitten diese Schülerinnen und Schüler in der Lesenote und einem Intelligenztest signifikant besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch wenn die-

se Studie in vielfacher Weise kritisiert wurde (Rost 2009), ist ein Einfluss von Lehrkrafterwartungen – wenn auch nicht auf die Intelligenzentwicklung – auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern und in Konsequenz auf deren Lernverhalten und Leistungen anzunehmen (Jussim & Harber 2005; Urhahne 2015 ▶ Kap. 21).

Auch die interpersonellen Erwartungen von Eltern gegenüber ihren Kindern haben Auswirkungen auf die Erfolgserwartung. Beispielsweise argumentieren Dresel, Schober und Ziegler (2007), dass fähigkeitsbezogene Elternerwartungen mitverantwortlich sind für die ungünstige Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Wenn Eltern aufgrund schlechtersrollentypischer Überzeugungen ihren Töchtern weniger in Fächern wie Mathematik, Physik, Chemie oder Technik zutrauen, hat dies ungünstige Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen.

Schließlich beeinflusst das Leistungsniveau der Schulklasse das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. Wie erwähnt vergleichen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen miteinander (sozialer Vergleich). Wenn die Schülerin Laura in einer Klassengemeinschaft ist, in der die Mitschülerinnen und Mitschüler insgesamt sehr gute Leistungen erbringen, wird ihr Fähigkeitsselbstkonzept eher gering sein, da sie viele Aufwärtsvergleiche (Vergleiche mit Besseren) vornimmt. In einer Klasse mit geringerem Leistungsniveau hingegen hat Laura ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept, da sie dann mehr Abwärtsvergleiche (Vergleiche mit Schlechteren) vornimmt. Marsh (1987) hat diesen Effekt als *Big-Fish-Little-Pond*-Effekt bezeichnet, weil sich Laura wie der große Fisch im kleinen Teich vorkommt, wenn sie viele Abwärtsvergleiche in einer leistungsschwachen Klasse vornehmen kann. Bei Veränderungen der Leistungsstärke der Klasse, beispielsweise nach dem Übertritt auf eine weiterführende Schule, sind daher Änderungen im Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu erwarten.

■ Die Erwartungskomponente der Motivation...

spiegelt die Einschätzung der Realisierbarkeit eines erwünschten Zustandes (Ziels) wider, lässt sich unterteilen in Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Situations-Ergebnis-Erwartung und Ergebnis-Folge-Erwartung und

ist beeinflusst durch das Fähigkeitsselbstkonzept und interpersonelle Erwartungen von Bezugspersonen sowie dem Leistungsniveau in der Schulklasse.

11.3 Die Wertkomponente im Fokus

In diesem Abschnitt lernen Sie intrinsische und extrinsische Anreize sowie situatives Interesse als wertbezogene Aspekte der aktuellen Motivation kennen. Sie erfahren, dass diese von Merkmalen der Person wie Motive, Bedürfnisse, Zielorientierungen und Interesse beeinflusst werden. Zugleich

werden Sie verstehen, wie Lehrkräfte durch die Gestaltung des Lernkontexts die Wertkomponente der Lern- und Leistungsmotivation beeinflussen können.

11.3.1 Wertbezogene Aspekte der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation

Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit schulischen Themen, wenn sie z. B. von den Fibonacci-Zahlen fasziniert sind, Interesse an Geschichte haben, mit Freude im Schorchester musizieren, gute Noten erreichen, Anerkennung von Dritten erhalten oder Ärger mit den Eltern vermeiden wollen. All diese Beweggründe lassen sich unterschiedlich klassifizieren und kennzeichnen qualitativ unterschiedliche Arten der Motivation (► Abschn. 11.1.2).

■ Intrinsische Motivation, Extrinsische Motivation und Amotivation

Eine bedeutsame Unterscheidung möglicher Beweggründe für Handlungen haben Deci und Ryan (1985 1993) in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation vorgeschlagen. Demnach sind Lernende dann motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen, also eine Intention bzw. ein Ziel haben. Intentionale Handlungen können unmittelbar befriedigende Erfahrungen darstellen (z. B. weil die Handlung als interessant, spannend oder aufregend erlebt wird) oder auf ein längerfristiges Handlungsergebnis (z. B. Erzielen einer guten Note) ausgerichtet sind. Zugleich gibt es Handlungen, die nicht intentional sind (z. B. herumlungern, dösen) oder einem unkontrollierten Handlungsimpuls folgen (z. B. Wutausbruch). Solche Handlungen werden als amotiviert bezeichnet, da sie nicht durch intentionale Prozesse gesteuert werden (Deci & Ryan 1993).

Intrinsische Motivation beruht auf der Antizipation einer als befriedigend oder positiv erlebten Ausführung einer Handlung. Extrinsische Motivation speist sich aus den antizipierten Konsequenzen einer Handlung. Amotivation stellt einen nicht zielgerichteten Antrieb für Handlungen dar.

Charakteristisch für die intrinsische Motivation ist, dass die Handlung selbstbestimmt erfolgt. Intrinsisch motivierte Lernende handeln autonom und unabhängig von möglichen Konsequenzen dieser Handlung (Verstärkung, Sanktionierung). Extrinsische Motivation hingegen ist durch eben diese Folgen gekennzeichnet, die sehr vielfältig sein können. Daher klassifizieren Deci und Ryan (1985) verschiedene Formen extrinsischer Motivation, abhängig davon, inwieweit diese mit persönlichen Werten und Zielsetzungen korrespondieren (■ Abb. 11.3).

Selbstbestimmt-extrinsisch lernen Personen, wenn die Konsequenzen einer Handlung für sie persönlich bedeutsam sind, etwa hinsichtlich des Erreichens anderer Ziele. Wenn

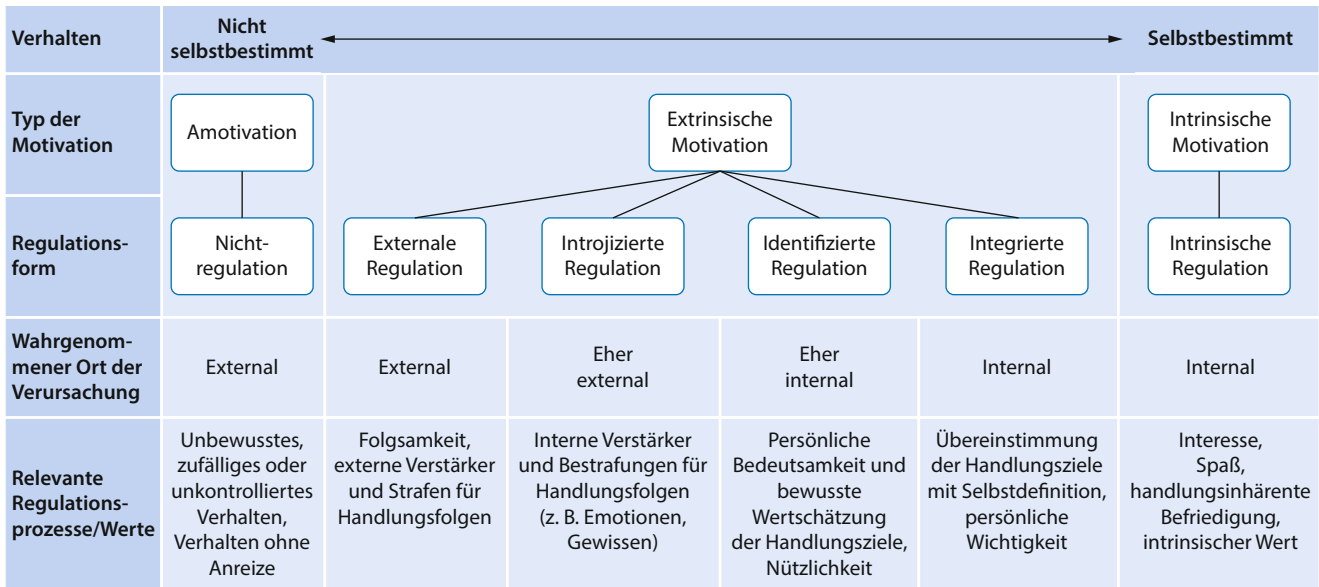
der Schüler Dominik seine Hausaufgaben erledigt, weil ihm gute Noten wichtig sind oder er prüfen will, ob er schwierige Aufgaben meistern kann, tut er dies selbstbestimmt-extrinsisch. Fremdbestimmt-extrinsisch motiviert ist die Handlung hingegen, wenn der Beweggrund in externalen Belohnungen, Sanktionen, Regeln oder Normen liegt. Dann erledigt Dominik seine Hausaufgaben nur, um eine Strafe zu vermeiden oder kein schlechtes Gewissen zu bekommen.

Zu betonen ist, dass Schülerinnen und Schüler zugleich intrinsisch und extrinsisch motiviert sein können. Es schließt sich nicht aus, dass sich Lernende mit Lerninhalten beschäftigen, weil es ihnen Spaß bereitet und sie zugleich eine gute Note anstreben. Wie Buff (2001) berichtete, können Schülerinnen und Schüler sowohl den Gegenstand von Lernhandlungen interessant finden als auch die damit verbundene Kompetenzerweiterung als nützlich für die spätere Berufstätigkeit erachten.

Empirische Studien zeigen unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler, die intrinsisch oder extrinsisch-selbstbestimmt motiviert sind, vorteilhaftere Lernstrategien verwenden als extrinsisch-fremdbestimmt Lernende (vgl. Ryan & Deci 2000). Zugleich investieren intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler neben den Hausaufgaben auch mehr zusätzliche Lernzeit (Mischo 2006).

Eine weitere bewährte – und in Teilen ähnliche – Klassifikation möglicher Beweggründe für Handlungen wurde von Eccles (1983; Wigfield & Eccles 2000) vorgeschlagen. Sie unterscheidet zwischen intrinsischem Wert, Nützlichkeit, persönlicher Wichtigkeit und Kosten einer Handlung. Erstgenannte Komponente ist der intrinsischen Motivation sehr ähnlich und beschreibt den in einer Handlung liegenden Anreiz. Die Nützlichkeit einer Handlung charakterisiert das Ausmaß, in dem die Handlungskonsequenz dienlich für das Erreichen anderer Ziele ist (vgl. fremdbestimmt-extrinsische Motivation). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Schülerin Verena lernt, um eine gute Note zu erhalten. Die persönliche Wichtigkeit beschreibt die Übereinstimmung einer Handlung mit dem Selbstkonzept einer Person. Der Schüler Tom arbeitet z. B. im Unterricht gut mit, weil er sich als guter Schüler definiert; die Schülerin Monika strengt sich im Sportunterricht besonders an, weil sie von sich das Bild hat, sportlich zu sein (vgl. selbstbestimmt-extrinsische Motivation). Kosten umfassen (1) die Begrenzung der Möglichkeit, eine alternative Handlung auszuführen (z. B. kann man während den Hausaufgaben nicht mit Freunden spielen), (2) notwendige Anstrengung und (3) emotionale Kosten (z. B. Ärger während der Hausaufgaben). Kosten reflektieren damit unter anderem, dass in der präaktionalen Phase unterschiedliche Ziele bestehen, deren Verfolgung ähnlich wünschbar wäre, aber nicht zeitgleich möglich ist (► Abschn. 11.1.1).

Studien konnten zeigen, dass der subjektive Wert schulischer Inhalte mit entsprechenden Schulleistungen in Zusammenhang steht (vgl. Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter und Baumert (2010) berichtet überdies, dass Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Anstrengung für Hausaufgaben aufbringen, je höher sie den subjektiven Wert der Hausaufgaben ansiedeln.



■ **Abb. 11.3** Selbst- und fremdbestimmte Formen der Motivation (nach Ryan & Deci 2000)

Mythos: Belohnungen vermindern die Lust am Lernen

Nicht selten erhalten Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern oder Großeltern als Belohnung für gute schulische Leistungen Geld, einen Besuch im Kino oder Ähnliches zugesprochen. Manche Lehrkraft argumentiert, dass solche Belohnungen die Lust am Lernen mindern und raten davon ab, Leistungen zu belohnen. Verringern Belohnungen tatsächlich die Lust am Lernen? Deci, Koestner und Ryan (1999) werteten zu dieser Frage 128 Einzelstudien aus und fanden, dass sich Belohnungen nur unter bestimmten Bedingungen negativ auf die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern auswirken: Erleben Schülerinnen und Schüler die Belohnung als kontrollierend (und damit die eigene Selbständigkeit einschränkend) oder rechtfertigt die Belohnung die eigene Anstrengung, so reduziert sich die intrinsische Motivation. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Belohnungen angekündigt werden („Für eine Eins gibt es fünf Euro“). Wird die Belohnung hingegen als Hinweis auf eigene Fähigkeiten wahrgenommen, wirkt sie positiv auf die Lust am Lernen. So erwies sich positives Feedback, das Stärken im Lernverhalten oder Zuwächse im Wissen betonte, günstig auf die Freude am Lernen aus.

■ **Situatives Interesse**

Situatives Interesse meint die vorübergehend emotionale Erregung und Lenkung der Aufmerksamkeit auf eine Situation oder Tätigkeit in Folge der Interessantheit einer Lehr-Lern-Situation (Hidi & Anderson 1992; Schraw & Lehman 2001). Konzeptionell ist das situative Interesse dem intrinsischen Wert einer Lernhandlung ähnlich, mit dem Unterschied, dass es auf den Gegenstand (z. B. die Aufgabe) und nicht auf die

Tätigkeit (z. B. Lösen der Aufgabe) bezogen ist. In der Zusammenfassung empirischer Studien berichten Schraw und Lehman (2001), dass situatives Interesse schulische Leistungen begünstigt. Auch Niemivirta und Tapola (2007) fanden Zusammenhänge des situativen Interesses mit Leistungen und berichteten zudem, dass sich sowohl situatives Interesse als auch Selbstwirksamkeit während einer Lernhandlung verändern und sich diese Veränderungen gegenseitig beeinflussen.

■ **Ziele**

Meece, Anderman und Anderman (2006) argumentierten, dass Schülerinnen und Schüler überwiegend in sozialen Kontexten lernen und darin unterschiedliche Ziele verfolgen. Ziele erweisen sich für das Lernverhalten und die Leistungen als hoch bedeutsam und lassen sich nach Kleinbeck (2006, S. 256) wie folgt definieren:

Ziele sind Vorwegnahmen von Handlungsfolgen, die mehr oder weniger bewusst zustande kommen. Sie beziehen sich auf zukünftige, angestrebte Handlungsergebnisse und beinhalten zugleich auch eine kognitive Repräsentation dieser Handlungsfolgen.

Im Handlungsverlauf haben Ziele unterschiedliche Funktionen (Kleinbeck 2006):

Ziele initiieren Handlungen, mit denen sich die angestrebten Ergebnisse erreichen lassen. Sie geben dem Handelnden eine Richtung.

Ziele strukturieren den Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Ziele stellen einen Maßstab zur Überwachung des Handlungsfortschritts und zur Bewertung des Ergebnisses bereit.

Für den Lern- und Leistungskontext werden auf der abstrakten Ebene Lern-, Performanz- und Arbeitsvermeidungsziele unterschieden (Ames 1992; Dweck 1986; Maehr & Midgley 1991; Nicholls 1984), die in [Tab. 11.1](#) charakterisiert sind. Bei Lernzielen steht für den Lernenden der Lernprozess im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Lernzielen beschäftigen sich mit schulischen Inhalten, um diese zu verstehen und eigene Kompetenzen zu erweitern. Bei Performanzzielen (oft auch Leistungsziele genannt) wirken die antizipierte Wirkung auf andere und der Vergleich eigener Leistungen mit der Leistung anderer motivierend. Oft haben Schülerinnen und Schüler konkrete Adressaten vor Augen, denen gegenüber sie ihre Kompetenz darstellen wollen (z. B. Eltern, Lehrkraft, Klassenkameradinnen und Klassenkameraden; Ziegler, Dresel & Stöger 2008). Bei Arbeitsvermeidungszielen streben Lernende danach, mit möglichst wenig Anstrengung vorgegebenen Anforderungen zu genügen (Nicholls 1984).

Die Unterscheidung der Subkomponenten Annäherung und Vermeidung hat sich vor allem bei Performanzzielen bewährt, um uneinheitliche Effekte auf Lern- und Leistungshandeln zu verstehen (Middleton & Midgley 1997). Auch bei Lernzielen gibt es diese Unterscheidung (Elliot & McGregor 2001). Sie ist jedoch umstritten, da noch wenig empirische Evidenz über differenzielle Effekte besteht (vgl. Moller & Elliot 2006). Empirische Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die im schulischen Unterricht (Annäherungs-) Lernziele verfolgen, sich mehr anstrengen, verstärkt tiefenorientierte Lernstrategien einsetzen (Elaborationsstrategien), angemessener auf Fehler und Misserfolge reagieren und herausfordernde Aufgaben wählen (vgl. Meece, Anderman & Anderman 2006; Meece, Glienke & Burg 2006). Bei Per-

formanzzielen weisen empirische Befunde darauf hin, dass Annäherungsperformanzziele mit positiven Selbsteinschätzungen und kurzfristig mit guten Leistungen in Zusammenhang stehen, nicht jedoch mit der langfristigen Auseinandersetzung mit einem Thema. Die positiven Effekte kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn der Zielfokus darauf liegt, besser als andere Personen sein zu wollen, aber weniger, wenn bei anderen ein möglichst positiver Eindruck hinterlassen werden soll (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz 2010). Motivational betrachtet sind Annäherungsperformanzziele gegenüber Annäherungslernzielen als weniger günstig zu bewerten. Als besonders ungünstig erweisen sich Vermeidungsperformanzziele. Diese gehen mit geringerer Anstrengung, der Nutzung von oberflächlichen Lernstrategien (Memorieren), dem Erleben von Prüfungsangst, Hilflosigkeit nach Misserfolg sowie, in Konsequenz aus allem, schlechten Schulleistungen einher. Schließlich zeigen Schülerinnen und Schüler, die Arbeitsvermeidungsziele verfolgen, weniger Interesse an Lerninhalten, nutzen weniger effektive Lernstrategien und zeigen in Folge dessen niedrigere Leistungen.

Wichtig ist zu betonen, dass mehrere Ziele verfolgt werden können (multiple Zielsetzungen) und diese nicht unabhängig voneinander sind. Beispielsweise setzen sich Schülerinnen und Schüler, die (Annäherungs-)Lernziele verfolgen, mit höherer Wahrscheinlichkeit zugleich auch Annäherungsperformanzziele und mit geringerer Wahrscheinlichkeit Vermeidungsperformanzziele und Arbeitsvermeidungsziele (Pintrich 2000). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Fächern unterschiedliche Ziele verfolgen (Sparfeldt, Buch, Wirthwein & Rost 2007). Eine Schülerin kann also in Englisch Lernziele und in Physik Vermeidungsperformanzziele verfolgen.

Tab. 11.1 Ziele in Lern- und Leistungskontexten und ihre Subkomponenten

Ziel	Subkomponente des Ziels	Beschreibung: Das Ziel besteht darin...
Lernziel	Annäherungslernziel	eigene Kompetenzen zu erweitern und Verständnis zu erlangen
	Vermeidungslernziel	geringen Lernzuwachs sowie unvollständiges oder falsches Verständnis zu vermeiden
Performanzziel	Annäherungsperformanzziel	gute Leistungen zu zeigen und eigene Kompetenzen zu demonstrieren
	Vermeidungsperformanzziel	schlechte Leistungen zu vermeiden und Kompetenzdefizite zu verbergen
Arbeitsvermeidungsziel		mit möglichst wenig Aufwand vorgegebene Anforderungen erfüllen

11.3.2 Personale und kontextuelle Determinanten der Wertkomponenten

Personen unterscheiden sich in ihrer Motivation und zwar zeitlich überdauernd und über verschiedene Situationen hinweg – sie haben motivationale Tendenzen und halten Überzeugungen, die für ihre Motivation relevant sind. Ein Beispiel für ein solches Persönlichkeitsmerkmal ist das Leistungsmotiv. So fühlen sich Lernende, die ein hohes Leistungsmotiv aufweisen, von Leistungssituationen besonders angesprochen. Neben diesen personalen Determinanten der aktuellen Motivation erweisen sich auch Merkmale der Situation und des Kontexts als einflussreich auf die aktuelle Motivation.

Personale Determinanten der Wertkomponente

Motive wurden besonders in der älteren Motivationspsychologie intensiv erforscht. Sie sind bereichsübergreifend und beschreiben die Neigung, bestimmte Anreizklassen positiv oder negativ zu bewerten. In Anlehnung an McClelland (1987) lassen sich Motive folgendermaßen definieren:

Motive sind zeitlich überdauernde Präferenzen für bestimmte Anreizklassen. Es werden implizite und explizite Motive unterschieden. Unter impliziten Motiven werden primär unbewusste, affektbasierte Präferenzen gefasst, während explizite Motive eher kognitive Präferenzen darstellen.

Große Bedeutung wird insbesondere drei Motiven zugesprochen, die alle Personen in unterschiedlicher Ausprägung aufweisen: Leistungs-, Anschluss- und Machtmotiv. Für Lern- und Leistungssituationen gilt vor allem das Leistungsmotiv als bedeutend. Dieses speist sich aus den Subkomponenten Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. Schülerinnen und Schüler, die eine ausgeprägte Hoffnung auf Erfolg haben, wählen häufiger herausfordernde Aufgaben, engagieren sich stärker und reagieren auf erbrachte Leistungen eher mit Stolz. Haben Schülerinnen und Schüler hingegen eine ausgeprägte Furcht vor Misserfolg, sind sie darauf bedacht, sich nicht beschämt oder blamiert zu fühlen. Sie wählen häufiger einfach lösbare oder unlösbare Aufgaben, um beschämende Misserfolge zu vermeiden. Steinmayr und Spinath (2009) berichteten, dass Schülerinnen und Schüler mit ausgesprochener Hoffnung auf Erfolg bessere Leistungen erbringen als Schülerinnen und Schüler mit verstärkter Furcht vor Misserfolg. Unter Anschlussmotiv wird die überdauernde Präferenz für das Schließen und Pflegen sozialer Kontakte gefasst. Personen mit ausgeprägtem Anschlussmotiv präferieren Nähe, schließen gerne Bekanntschaften und gehen gerne Beziehungen ein. Sie kooperieren bevorzugt und verhalten sich eher loyal. Schließlich beschreibt das Machtmotiv eine überdauernde Präferenz für die Kontrolle der sozialen und gegenständlichen Umwelt. Personen mit profiliertem Machtmotiv gestalten gerne und bevorzugen es, andere Personen zu führen.

Bedürfnisse sind ähnlich wie Motive eher bereichs- bzw. fächerübergreifend konzeptualisiert. Deci und Ryan (1985) postulieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation (► Abschn. 11.3.1) drei grundlegende Bedürfnisse, die erfüllt sein müssen, damit intrinsische Motivation entstehen kann: die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, sozialer Eingebundenheit und Autonomie. Vergleicht man diese Bedürfnisse mit den vorgestellten Motiven, wird deren Ähnlichkeit offensichtlich: Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ähnelt dem Leistungsmotiv, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erinnert an das Anschlussmotiv und das Bedürfnis nach Autonomie passt zum Machtmotiv.

Zielorientierungen sind das Pendant zu situationspezifischen Zielen auf der Ebene motivationaler Tendenzen. So wurde in der Zielforschung bereits früh angenommen, dass Personen sich relativ überdauernd dahingehend unterscheiden, ob sie in Lern- und Leistungssituationen bevorzugt Lern-, Performanz- oder Arbeitsvermeidungsziele verfolgen (z. B. Dweck 1986; Nicholls 1984).

Zielorientierungen sind individuelle motivationale Tendenzen, die immer dann die Ausbildung eines konkreten Ziels wahrscheinlich machen, wenn die Situation das Verfolgen des Ziels erlaubt.

Im Unterschied zu Zielen, aber auch zu Motiven und Bedürfnissen, weist personales Interesse einen Gegenstandsbezug auf (Krapp 2002 2009). So sind dauerhaft gepflegte Hobbies oft Ausdruck personaler Interessen. Beispielsweise schauen Schülerinnen und Schüler, die sich für Geschichte interessieren, bevorzugt historische Dokumentationen im Fernsehen oder arbeiten im Geschichtsunterricht qualitativvoller mit.

Interesse ist eine relativ stabile Präferenz, Einstellung oder Orientierung in Bezug auf bestimmte Themenfelder, Lerngegenstände oder Tätigkeitsformen. Die Besonderheit der Interessenbeziehung besteht in dem Erleben von positiven emotionalen Zuständen während der Beschäftigung mit dem Interessengegenstand, einer hohen subjektiven Wertschätzung dieses Gegenstands sowie dem ausgeprägten Ziel, das Wissen über den Gegenstand zu erweitern.

Nach aktueller Auffassung entwickelt sich personales Interesse aus situativem Interesse durch Internalisierung und Identifikation (Hidi & Renninger 2006; Krapp 2002). Wenn Lernende wiederholt gewecktes, situatives Interesse erleben und sich damit identifizieren, entwickeln sie personales Interesse. Empirische Studien zeigen, dass personales Interesse beispielsweise beeinflusst, welche Kurse, Studiengänge oder Berufe Personen wählen. Zudem begünstigt personales Interesse die Nutzung tiefenorientierter Lernstrategien und die Leistungserbringung im Interessengebiet (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2006; Schiefele, Krapp & Schreyer 1993).

■ **Kontextuelle Determinanten der Wertkomponente**
Zahlreiche Studien unterstreichen die Relevanz von Bezugspersonen für die Wertkomponente der Motivation – dies ist als Sozialisationseffekt zu verstehen. Beispielsweise sind miteinander befreundete Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Motivation einander ähnlich und diese Ähnlichkeit nimmt mit Dauer der Freundschaft zu (Schunk et al. 2008) oder Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Elternhäusern weisen schulischen Lehrinhalten geringere Bedeutung zu (Möller 2008). In der Arbeit von Friedel, Cortina, Turner und Midgley (2007) zeigte sich, dass die Zielorientierungen von Eltern mit denen ihrer Kinder korrespondierten. Als weiterer Beleg für solche kontextuellen Einflüsse werden Geschlechtsunterschiede in der Wertkomponente der Motivation diskutiert, die mit kulturellen Geschlechtsstereotypen übereinstimmen (Meece, Glienke & Burg 2006; Ziegler,

Heller, Schober & Dresel 2006). So berichten beispielsweise Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ein geringeres und im sprachlichen Bereich ein leicht höheres Fachinteresse als Jungen. In manchen Schulklassen sind diese Unterschiede stärker als in anderen, was dafür spricht, dass neben Peers und Elternhaus auch Lehrkräfte bedeutsame Sozialisationsinstanzen darstellen (Dresel, Stöger & Ziegler 2006).

Die Klassenzielstruktur beschreibt, in welchem Ausmaß der Klassenkontext die Verfolgung bestimmter Ziele begünstigt. So nehmen Schülerinnen und Schüler deutlich wahr, ob im Unterricht Lern- oder Performanzziele im Vordergrund stehen. Macht eine Lehrkraft durch ihr instruktionales Verhalten klar, dass es ihr darum geht, dass ihre Schülerinnen und Schüler dazulernen, die Lerninhalte verstehen oder Fehler als Lernchance sehen, so nehmen diese eher eine Lernzielstruktur im Unterricht wahr und verfolgen in der Konsequenz selbst eher Lernziele. Durch die (z. T. auch nicht-beabsichtigte) Bevorzugung von Schülerinnen und Schülern mit guten Leistungen, Nutzung wettbewerbsorientierter Unterrichtsmethoden, häufiges Prüfen von Leistungen oder Anwendung einer sozialen Bezugsnorm bei Leistungsfeedback nehmen Schülerinnen und Schüler hingegen eher eine Performanzzielstruktur in der Klasse wahr und verfolgen in der Konsequenz selbst eher Performanzziele (Ames 1992; Meece, Anderman & Anderman 2006; Meece, Glienke & Burg 2006). In empirischen Studien wurden diese Zusammenhänge vielfach bestätigt (Finsterwald, Ziegler & Dresel 2009; Meece, Anderman & Anderman 2006; Meece, Glienke & Burg 2006). Hierbei ergab sich auch der Hinweis darauf, dass nicht einzelne Merkmale der Instruktion, sondern das Zusammenspiel mehrerer Instruktionsdimensionen eine Lernziel- oder eine Performanzzielstruktur entstehen lässt.

■ Die Wertkomponente der Motivation ...

lässt sich nach intrinsischen und extrinsischen Anreizen sowie nach unterschiedlichen Zielen klassifizieren, ist beeinflusst durch Motive, Bedürfnisse, Zielorientierungen und personales Interesse und steht in Zusammenhang mit kontextuellen Merkmalen wie der Klassenzielstruktur.

11.4 Der Handlungsverlauf im Fokus

In diesem Abschnitt lernen Sie volitionale und attributionale Prozesse kennen. Sie lesen über die Wirkungen verschiedener willensbezogener Strategien und Möglichkeiten der Ursachenzuschreibung von Ereignissen und erfahren umgekehrt, welche Faktoren diese Prozesse beeinflussen.

11.4.1 Volition

Manche Schülerinnen und Schüler nehmen sich immer wieder vor, bei der nächsten Prüfung früher mit der Vorbe-

■ **Tabelle 11.2** Volitionale Strategien, die eine Umsetzung und Steuerung einer Handlung begünstigen (Kuhl 1983)

Volitionale Strategie	Beschreibung	Beispiel: Schülerin oder Schüler...
Umweltkontrolle	Bedingungen in der Umwelt werden so arrangiert, dass die Realisierung einer Absicht gefördert wird	verabredet sich erst ab einer bestimmten Uhrzeit, zu der Hausaufgaben in der Regel gemacht sind, mit Freunden
Aufmerksamkeitskontrolle	Die Aufmerksamkeit wird auf Informationen gerichtet, die die Realisierung einer Absicht fördern	bemüht sich, sich nicht vom Tuscheln der Mitschülerinnen und Mitschüler ablenken zu lassen, und folgt dem Lehrervortrag
Enkodierkontrolle	Reizmerkmale, die relevant für eine Absicht sind, werden bevorzugt oder tiefer enkodiert	nimmt sich vor, sich erst einmal voll und ganz auf die Hausaufgaben zu konzentrieren
Emotionskontrolle	Es werden Emotionen generiert, die die Absichtsrealisierung fördern	macht sich bewusst, wie toll es ist, zu sehen, was man Neues gelernt hat und steigert so die Vorfreude
Motivationskontrolle	Positive Anreize des Ziels werden fokussiert oder aufgewertet	macht sich bewusst, dass ein gutes Beherrschen der Vokabeln auch im nächsten Urlaub hilfreich sein kann
Sparsame Informationsverarbeitung	Beschränkung auf relevanteste Information	sagt sich „bevor ich jetzt lange darüber nachdenke, wann ich anfangen soll, mache ich lieber sofort die Hausaufgaben“

reitung zu beginnen, regelmäßig Vokabeln zu lernen oder Wissenslücken zu schließen. Solche „Absichten zum Erreichen bestimmter Ziele“ (kurz: Intentionen) bilden sich in der prädeziationalen Phase des Handelns und sind beeinflusst von Erwartungs- und Wertabwägungen (► Abschn. 11.1.1). Der Intentionsbildung folgt die Handlungsvorbereitung (präaktionale Phase) und Handlungsrealisierung (aktionale Phase). Die Umsetzung von Absichten in Handlungen und die willentliche Steuerung dieser Handlungen stehen im Fokus der Volitionspsychologie. Sie versucht z. B. zu erklären, warum Lernende ihre Prüfungsvorbereitung erfolgreich gestalten oder daran scheitern.

Volition bezieht sich auf Prozesse der Selbstregulation, deren Funktion es ist, die Ausführung einer Handlung – auch gegen Widerstände – zu initiieren und bis zum Erreichen eines Ziels aufrechtzuerhalten (vgl. Kuhl 1983). In ■ Tab. 11.2 sind verschiedene Strategien aufgezeigt, die nach Kuhl (1983) die Umsetzung von Intentionen in Handlungen und deren Steuerung begünstigen.

Szymansky, Beckmann, Elbe und Müller (2004) unterscheiden grundsätzlich zwischen Prozessen der Selbstkontrolle und der Planung. Selbstkontrolle umfasst Prozesse, bei

der eine Absicht gegen konkurrierende Ziele, Impulse, Bedürfnisse und Wünsche abgeschirmt wird (hierunter würde etwa die in [Tab. 11.2](#) genannte Strategien der Umwelt- oder der Aufmerksamkeitskontrolle fallen). Planung beschreibt die Steuerung des Handlungsprozesses durch Handlungspläne (sog. Implementierungsabsichten). Implementierungsabsichten haben die Form eines „Wenn-dann-Plans“. Sie benennen im Wenn-Teil eine bestimmte Situation, die für ziel führendes Verhalten besonders günstig sind und benennen im Dann-Teil eben dieses Verhalten, dass sich die Person an den Tag zu legen vornimmt. Beispielsweise könnte sich der Schüler Michael das regelmäßige, kurzzeitige Lernen fremdsprachlicher Vokabeln dadurch erleichtern, indem er sich vornimmt, immer als erstes die Vokabeln kurz zu wiederholen, wenn er mit den Hausaufgaben beginnt. Implementierungsabsichten unterstützen den Selbstregulationsprozess, indem relevante Situationen schneller erkannt werden und in diesen Situationen auch wahrscheinlicher das „richtige“ (d. h. zielführende) Verhalten gezeigt wird (Gollwitzer 1999).

11.4.2 Personale und kontextuelle Determinanten von Volition

Lernende unterscheiden sich dahingehend, wie gut es ihnen gelingt, (Lern-)Handlungen zu initiieren und zu steuern und wie sie diese und deren Ergebnisse bewerten. So gibt es Schülerinnen und Schüler, die Hausaufgaben stets sofort anfangen, konsequent bis zum Ende dabei bleiben und Misserfolge motivational günstig auf geringe Anstrengung zurückführen. Genauso kennt man im Schulalltag Schülerinnen und Schüler, die sich beim Initiieren und Aufrechterhalten von Lernhandlungen (z. B. Erledigen der Hausaufgaben) schwer tun oder Misserfolge motivational betrachtet ungünstigen Ursachen zuschreiben. Gründe hierfür liegen sowohl in personalen als auch kontextuellen Faktoren ([Abb. 11.2](#)).

Personen unterscheiden sich in dem Ausmaß, in dem sie zu willentlichen Handlungen in der Lage sind. Dies wird in der Literatur als Selbstkontrollkapazität bezeichnet (Bertrams & Dickhäuser 2009). In Abhängigkeit von solchen dispositionalen Unterschieden zeigen sich Unterschiede im Regulationserfolg, etwa bei der Regulation von ungünstigen Emotionen wie Prüfungsangst. Entsprechend unterliegen Personen mit niedriger Selbstkontrollkapazität stärker den negativen Einflüssen von ungünstigen Emotionen und erbringen schlechtere Leistungen (Bertrams, Englert, Dickhäuser & Baumeister 2013).

Kuhl (2000 2001) nimmt in seiner Handlungskontrolltheorie an, dass die Umsetzung von Absichten in Handlungen und deren willentliche Steuerung von der individuellen Disposition zur Handlungsorientierung versus Lageorientierung abhängt. Charakteristisch für die Handlungsorientierung ist das Abschirmen einer Absicht gegenüber konkurrierenden Impulsen, Bedürfnissen und Wünschen des Selbst. Wenn die Schülerin Zeynep beispielsweise während den Hausaufgaben Hunger bekommt, zuerst aber ihre Hausaufgaben fertig

macht und anschließend den Hunger stillt, zeugt dies von einer hohen Handlungsorientierung. Die Aufmerksamkeit ist im Wesentlichen auf die Handlungsausführung gerichtet. Lageorientierte Lernende fokussieren in ihrer Aufmerksamkeit hingegen verstärkt auf vergangene oder zukünftige Zustände (Beckmann & Strang 1991). Sie versuchen möglichst viele Informationen aufzunehmen und bewerten stets Handlungsalternativen und andere Ziele. Nach Misserfolg tendieren sie zum Grübeln und tun sich schwerer, sich neuen Aufgaben zu widmen (Kuhl & Beckmann 1994; Kellmann & Langenkamp 2006). Empirische Studien zeigen, dass die Unterscheidung von Lage- versus Handlungsorientierung bedeutsam mit Lernhandlungen und Leistungen assoziiert ist. So fand beispielsweise Strang (1991), dass Handlungsorientierung unter belastenden Umständen mit wirksamer Anstrengungsregulation assoziiert ist. In der Studie von Helmke und Mückusch (1994) ging Lageorientierung mit Lern- und Aufmerksamkeitsstörungen sowie Vermeidungstendenzen einher.

Selbstkontrolle als zentraler volitionaler Prozess ([► Abschn. 11.4.1](#)) ist eingeschränkt, wenn Wert oder Erwartung gering sind oder sich währenddessen reduzieren. So schieben Schülerinnen und Schüler die Vorbereitung auf eine Klassenarbeit hinaus, wenn sie wenig Lust verspüren, oder unterbrechen ihre Hausaufgaben eher, wenn sie diese als sehr schwer erleben. Folglich beeinflussen Unterrichtsgestaltung und Aufgabenstellungen volitionale Prozesse. Labuhn, Bögeholz und Hasselhorn (2008) fanden, dass durch eine unterrichtsintegrierte Förderung der Selbstregulation von acht Wochen sich die Volition von Schülerinnen und Schülern bedeutsam steigern lässt.

11.4.3 Attributionale Prozesse

Am Ende eines Handlungsverlaufs bewerten Lernende ihr Handlungsergebnis (z. B. Erfolg bzw. Misserfolg) und schreiben dieses bestimmten Ursachen dafür zu (z. B. eigene Anstrengungen oder die Hilfe von Anderen als Ursachen für Erfolg). Das geschieht nicht immer bewusst. Die Ursachenzuschreibungen (Attributionen) beeinflussen zum einen, welche Emotionen (z. B. Stolz, Dankbarkeit, Ärger, Enttäuschung) erlebt werden und zum anderen die Motivation für anschließende Handlungen. Damit beeinflussen die Ursachenzuschreibungen auch nachfolgendes (Lern-)Verhalten. Attributionen definiert Försterling (1986, S. 23) folgendermaßen:

Attributionen sind Ursachen, die Individuen zur Erklärung von Ereignissen, Handlungen und Erlebnissen (genereller: Effekten) in verschiedenen Lebensbereichen heranziehen.

Studien zeigen, dass Lernende bei gleichem Lernergebnis verschiedene Ursachen dafür verantwortlich machen und dass diese Attributionen keineswegs realistisch sein müssen.

■ Tabelle 11.3 Klassifikation von Erfolgs- und Misserfolgsursachen nach den drei Attributionsdimensionen „Lokation“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ (Weiner 1986)

	Internal		External	
	Kontrollierbar	Unkontrollierbar	Kontrollierbar	Unkontrollierbar
Stabil	Überdauernde Arbeitshaltung	Fähigkeit, Begabung	Beliebtheit bei der Lehrkraft	Schwierigkeit (des Fachs)
Variabel	Aktuelle Anstrengung	Stimmung, Müdigkeit	Hilfe Anderer	Zufall

Beispielsweise tendieren viele Schülerinnen und Schüler dazu, selbstwertdienlich zu attribuieren, um ihr Gesicht zu wahren (McAllister 1996). Möller und Jerusalem (1997) konnten zeigen, dass Personen verstärkt dann bewusst über Ursachen reflektieren, wenn entweder ein subjektiv bedeutsames, ein negativ bewertetes, ein unerwartetes oder ein überraschendes Ereignis eintritt.

Fragt man Schülerinnen und Schüler etwa nach den Ursachen für schulische Misserfolge (z. B. Note „mangelhaft“), so können sie diese beispielsweise in geringen eigenen Anstrengungen oder ineffektivem Lernen, in der eigenen Nervosität, in der Schwierigkeit der Aufgabenstellungen, in der mangelnden Hilfe anderer aber oftmals auch in geringen eigenen Fähigkeiten sehen (Dresel, Schober & Ziegler 2005). Die verschiedenen Ursachenerklärungen haben unterschiedliche Folgen für die Emotionen, die Schülerinnen und Schüler erleben, und für die nachfolgende Motivation. Jedoch sind dafür nicht die Ursachen an sich bedeutsam, sondern deren wahrgenommene Verortung auf den folgenden Attributionsdimensionen (Weiner 1986):

- Lokation (oftmals auch „Internalität“): Der Ursachenfaktor liegt innerhalb (z. B. Anstrengung) oder außerhalb (z. B. Merkmale der Umwelt wie Aufgabenschwierigkeit) der Person.
- Stabilität: Der Ursachenfaktor ist zeitlich stabil und damit auch bei zukünftigen vergleichbaren Ereignissen wichtig (z. B. Eigenheiten der Lehrkraft, die man noch länger hat) oder zeitlich variabel (z. B. spätes Zubettgehen am Vorabend).
- Kontrollierbarkeit: Der Ursachenfaktor ist durch eigenes Handeln kontrollierbar (z. B. Ausmaß der Anstrengung) oder unkontrollierbar (z. B. Zufall).

Entlang dieser Attributionsdimensionen hat Weiner (1986) häufige Attributionen für Erfolge und Misserfolge von Schülerinnen und Schülern klassifiziert (■ Tab. 11.3). Zentrale Annahme ist, dass konkrete Ursachenzuschreibungen (z. B. Stimmung, Müdigkeit), die ähnlich auf den Attributionsdimensionen verortet sind (z. B. internal, variabel, unkontrollierbar), zu vergleichbaren Konsequenzen führen.

Empirische Studien zeigten, dass die Attributionsdimensionen Stabilität und Kontrollierbarkeit bedeutsam für die nachfolgende Erfolgserwartung bei ähnlichen Aufgaben so-

wie für das Fähigkeitsselbstkonzept sind. In verschiedenen Experimenten beobachtete beispielsweise Meyer (1973), dass die Erfolgserwartung weitgehend unverändert blieb, wenn diese Leistungen auf variable Ursachen (z. B. Zufall, aktuelle Anstrengung in dieser Situation) zurückgeführt wurden. Hingegen veränderte sich die Erfolgserwartung stark, wenn stabile Ursachen verantwortlich gemacht wurden: Wurde ein Misserfolg insbesondere auf mangelnde Fähigkeiten zurückgeführt, sank die Erfolgserwartung für eine nachfolgende ähnliche Aufgabe. Analog stieg die Erfolgserwartung an, wenn ein Erfolg auf hohe eigene Fähigkeiten attribuiert wurde. Skaalvik (1994) berichtete zudem, dass Schülerinnen und Schüler, die einen Misserfolg erlebten und diesen auf variable und kontrollierbare Ursachen zurückführten, weniger Einbußen in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept hinnehmen mussten als Schülerinnen und Schüler, die stabile und unkontrollierbare Attributionen vornahmen.

Während die Stabilitäts- und Kontrollierbarkeitsdimensionen mit der Erwartungskomponente im engen Zusammenhang stehen, erwies sich die Lokationsdimension als bedeutsam für emotionales Erleben (Weiner 1986). Attribuieren Lernende Leistungen internal, folgen vor allem selbstbewertende Emotionen (z. B. Stolz, Hoffnungslosigkeit), während externe Attributionen vor allem soziale Emotionen nach sich ziehen (z. B. Dankbarkeit, Ärger).

11.4.4 Personale und kontextuelle Determinanten attributionaler Prozesse

Welche Ursachen Schülerinnen und Schüler für Lernergebnisse sehen, ist unter anderem vom Fähigkeitsselbstkonzept abhängig. So tendieren Schülerinnen und Schüler dazu, konsistent zu ihrem Fähigkeitsselbstkonzept zu attribuieren. Diejenigen mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept führen Erfolge eher auf gute Fähigkeiten zurück, während Schülerinnen und Schüler mit geringem Fähigkeitsselbstkonzept Erfolge eher dem Zufall („Glück gehabt“) zuschreiben. Da wie oben berichtet die Attribution auch das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst, ist von einer gegenseitigen Abhängigkeit dieser beiden Konzepte auszugehen. Zugleich tendieren Lernende dazu, Leistungen wiederholt auf ähnliche Ursachen zurückzuführen – dieser Attributionsstil ändert sich nur langsam durch Erfahrungen, die damit nicht mehr kompatibel sind (z. B. andere Ursachenerklärungen, die von Lehrkräften angeboten werden).

Weiterhin beeinflussen die Reaktionen der Lehrkraft (und auch der Eltern und Gleichaltrigen) auf Erfolge oder Misserfolge, welche Ursachen Schülerinnen und Schüler für Erfolge oder Misserfolge verantwortlich machen. Wenn eine Englischlehrerin die mangelhafte Leistung des Schülers Louis mit dem sarkastischen Kommentar „Dieses Mal hast du dein wahres Können gezeigt“ quittiert, so bewirkt sie eine fähigkeitsbezogene Misserfolgsattribution. Wenn sie den Misserfolg hingegen mit „Ein Ausrutscher, ich weiß, dass du mehr

kannst“ kommentiert, regt sie eher motivational günstige, zufallsbezogene oder anstrengungsbezogene Misserfolgsattribution an (► Abschn. 11.5.2).

■ Volitionale Prozesse...

umfassen Planung und Selbstkontrolle, sind beeinflusst durch volitionale Strategien und individuelle Dispositionen wie Selbstkontrollkapazität oder Handlungsorientierung und stehen in Zusammenhang mit kontextueller Ablenkung.

■ Attributionen...

lassen sich nach den Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit ordnen, wirken gemäß dieser Dimensionen: Lokation beeinflusst Emotionen, Stabilität und Kontrollierbarkeit beeinflussen Erfolgserwartung und Fähigkeitsselbstkonzept und sind beeinflusst durch Fähigkeitsselbstkonzept, attributionale Tendenzen und Reaktionen auf Erfolge oder Misserfolge von Bezugspersonen.

11.5 Förderung der Lern- und Leistungsmotivation

In diesem Abschnitt lernen Sie, wie Lehrkräfte im Unterricht Schülerinnen und Schüler motivieren können. Neben den dazu nötigen Grundprinzipien werden auch dezidiert Motivationstrainings vorgestellt.

11.5.1 Motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung

Grundvoraussetzung für effektives Lernen ist, dass Lernende hinreichend motiviert sind. Jedoch erleben Lernende nicht jeden Lerninhalt als interessant oder wollen ihre Kompetenzen und ihr Wissen erweitern. Für erfolgreiches Lehren ist es daher entscheidend, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler motivieren und dafür sorgen, dass die Motivation während des Unterrichts aufrechterhalten wird (Klauer 1985). Konkrete Möglichkeiten dazu lassen sich aus verschiedenen theoretischen Modellvorstellungen ableiten.

■ Herstellung des situationalen Interesses und Förderung der Erfolgserwartung

Eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, ist den Wert einer Lernhandlung oder eines Lernergebnisses zu erhöhen und zugleich die situationsbezogene Erfolgserwartung zu stärken (► Abschn. 11.2.1; 11.3.1). Verschiedene hierfür geeignete Strategien sind im folgenden Kasten aufgeführt (Schiefele 2004):

Im Fokus: Förderung von Wert und Erfolgserwartung

Förderung von Wert

- Betonung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands
- Ausführliche Begründung der Lernaktivitäten
- Artikulierung des eigenen Interesses an den Lerninhalten
- Herstellung von praktischen Anwendungsmöglichkeiten und anderen Alltagsbezügen
- Erhöhung des emotionalen Gehalts des Lernstoffs
- Verbindung des Lernstoffs mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler
- Abwechslungsreiche Gestaltung der Stoffvermittlung
- Induzieren kognitiver Konflikte (Widersprüche zum vorhandenen Wissen)

Förderung der Erfolgserwartung

- Lehrziele und hierzu passende Lehrmethodik einer Unterrichtseinheit verdeutlichen
- Aufgabenstellungen klar verständlich kommunizieren
- Herangehensweisen und Lösungsschritte bewusst machen
- An ähnliche, bereits bewältigte Aufgaben erinnern
- Möglichkeiten zum Umgang mit Schwierigkeiten aufzeigen

Es ist grundsätzlich ratsam, Unterricht so zu gestalten, dass diese Maßnahmen umgesetzt werden. Wichtig ist aber die Erkenntnis, dass die Maßnahmen zwar ein erster Schritt sind, meist aber kaum eine dauerhafte motivationsförderliche Wirkung entfalten – insbesondere nicht bei Schülerinnen und Schülern mit umfangreicheren Motivationsproblemen.

■ Förderung intrinsischer Motivation und Interesse

Aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation folgt, dass die Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit intrinsische Motivation und Interesse begünstigt (► Abschn. 11.3). Der folgende Kasten zeigt in Anlehnung an Schiefele (2004), wie Lehrkräfte durch ihr instruktionales Handeln die Befriedigung dieser Bedürfnisse ermöglichen und so ihre Schülerinnen und Schüler motivieren können. In mehreren empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass diese Maßnahmen das Interesse von Schülerinnen und Schülern steigern und die selbstbestimmte Motivation unterstützen.

Im Fokus: Förderung motivationaler Grundbedürfnisse

Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie

- Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Lernzielen, Lerngegenständen und Lernwegen
- Nutzung von Lernaktivitäten, die umfangreiche Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Selbststeuerung erlauben
- Schaffung von Möglichkeiten zur Selbstbewertung
- Gemeinsames Aushandeln von Verhaltensregeln

- Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben
- Klare, verhaltensorientierte Rückmeldung von Erfolgen
 - Klare, strukturierte und verständnisorientierte Instruktion
 - Anpassung der Schwierigkeitsgrade an individuellen Kenntnisstand
 - Unterstützung bei Schwierigkeiten
 - Realisierung von Lernaktivitäten, bei der vielfältige Kompetenzen eingebracht werden können (nicht nur das jeweilige fachspezifische Wissen)
- Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit
- Einsatz von Gruppenarbeitsmethoden
 - Partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, das auch beinhaltet, dass die Lehrkraft die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler würdigt

■ **Setzen von Zielen und Herstellen einer motivations- und lernförderlichen Zielstruktur im Unterricht**

Ziele entwickeln ihre motivationale Wirkung besonders dann, wenn sie SMART formuliert werden (Locke & Latham 2002). SMART steht für „spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, terminiert“. Eine kurze Beschreibung dieser Dimensionen mit Beispielen ist in Tab. 11.4 aufgeführt.

In Abschn. 11.3.2 wurde die Klassenzielstruktur als wichtiger Einflussfaktor für das Setzen von individuellen Zielen vorgestellt. Abhängig davon, wie Lehrkräfte sich im

■ **Tabelle 11.4** Merkmale zum Setzen motivational günstiger Ziele

Spezifisch	Ziele sollten konkret formuliert sein	„Heute Nachmittag wiederhole ich die Vokabeln aus Kapitel 3 des Englischbuches“ ist günstiger als „Heute Nachmittag lerne ich Englisch“
Messbar	Ziele sollten einen messbaren Standard enthalten	„Heute Nachmittag wiederhole ich die Vokabeln aus Kapitel 3 des Englischbuches bis ich eine bestimmte Anzahl an Vokabeln kann“
Anspruchsvoll	Ziele sollten individuell anspruchsvoll sein	„Heute Nachmittag wiederhole ich die Vokabeln aus Kapitel 3 des Englischbuches bis ich alle Vokabeln kann“
Realistisch	Ziele sollten individuell realistisch sein	„Heute Nachmittag wiederhole ich die Vokabeln aus Kapitel 3 des Englischbuches bis ich maximal drei Vokabeln nicht kann“
Terminiert	Ziele sollten sich auf einen begrenzten zeitlichen Horizont beziehen	„Heute Nachmittag wiederhole ich die Vokabeln aus Kapitel 3 des Englischbuches bis ich maximal drei Vokabeln nicht kann und zwar direkt nach den Hausaufgaben“

Unterricht verhalten, gestalten sie entweder eine stärkere Lernzielstruktur oder eine stärkere Performanzzielstruktur. Epstein (1989) und Ames (1992) identifizierten verschiedene Dimensionen instruktionalen Handelns von Lehrkräften, die die Klassenzielstruktur charakterisieren, und fassten diese unter dem Akronym TARGET (*task, authority, recognition, grouping, evaluation, time*) zusammen. Tab. 11.5 zeigt die sechs Dimensionen und listet Maßnahmen zur Förderung einer Lernzielstruktur im Unterricht auf, die zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation empfehlenswert sind (Ames 1992; Dresel & Lämmle 2011). Die empirische Forschung zu diesen Dimensionen weist zwar noch Lücken auf, es besteht aber Einigkeit darin, dass sie dabei helfen, motivationsförderlichen Unterricht zu gestalten.

11.5.2 Trainings zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation

Nicht selten sind bei Schülerinnen und Schülern gravierendere motivationale Probleme zu beobachten. Gezielte, individuelle Motivationstrainings können geeignete Fördermaßnahmen darstellen. Verschiedene Motivationstrainings haben unterschiedliche Förderschwerpunkte und adressieren unterschiedliche Problemkonstellationen. Zeigt der Schüler Tim beispielsweise ungünstige Attributionsmuster, kann das durch ein Reattributionstraining (Dresel 2004) positiv beeinflusst werden. Sind die motivationalen Probleme hingegen durch mehrere ungünstig ausgeprägte Motivationskomponenten (z. B. ungünstige Erfolgserwartung, ungünstiges Attributionsmuster) charakterisiert, bieten sich Motivationstrainings an, die mehrere Motivationskomponenten adressieren, wie beim Münchner Motivationstraining (Schober & Ziegler 2001) oder beim Training von Rheinberg und Krug (2005). Damit eine Steigerung der Motivation auch zu besseren Leistungen führt und damit nachhaltig wirkt, ist es wichtig, etwaige Wissenslücken zu schließen und, falls nötig, Kompetenzen zur effektiven Durchführung von Lernhandlungen zu fördern. Daher werden Motivationstrainings häufig mit der Vermittlung von Fachwissen (Fries 2002) und Lernstrategien kombiniert.

■ **Reattributionstrainings**

Bei Reattributionstrainings lernen Schülerinnen und Schüler ihre Erfolge und Misserfolge motivational günstig zu erklären (Abschn. 11.4.3). Motivationsabträgliche sollen durch motivationsförderliche Attributionen ersetzt werden (daher „Re-Attributionstraining“). Dies wird häufig durch attributionales Feedback erreicht. Hausaufgaben, Prüfungsergebnisse oder andere Schülerbeiträge werden schriftlich oder mündlich mit günstigen Ursachenerklärungen kommentiert. Verbale Kommentare sollten dabei möglichst unter vier Augen gegeben werden, da öffentliche Leistungsrückmeldungen im Unterricht negative Effekte haben können.

■ Tabelle 11.5 Motivational relevante Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und Maßnahmen zur Förderung einer günstigen Klassenlernzielstruktur im Unterricht (nach Dresel & Lämmle, 2011, S. 134)

Dimension	Maßnahmen zur Förderung einer günstigen Zielstruktur im Unterricht
<i>Task</i> (Aufgabenstellungen)	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzung von abwechslungsreichen, vielfältigen, persönlich bedeutsamen, sinnhaften, emotional reichen und damit interessanten Aufgabenstellungen – Verwendung von individuell herausfordernden Aufgaben, die mit Anstrengung zu bewältigen sind – Strukturierung von Lernaktivitäten in Teilschritte und Teilziele, anhand derer Schülerinnen und Schüler ihren Fortschritt erkennen können
<i>Authority</i> (Autorität und Autonomie)	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklungsangemessene Übertragung der Verantwortung für das Lernen und die Zusammenarbeit in der Klasse – Möglichkeiten zur Wahl von (Teil-)Lernzielen, Lernaktivitäten, Lernwegen und Lernmaterialien entsprechend der Selbstregulationsfähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler – Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, Entscheidungen zu treffen und Führung wahrzunehmen
<i>Recognition</i> (Anerkennung)	<ul style="list-style-type: none"> – Anerkennung von Anstrengung durch Lob, positive emotionale Reaktionen, Belohnung und andere Formen der Verstärkung – Vermittlung der Überzeugung, dass Anstrengung zur Verbesserung von Kompetenzen führt und dass Kompetenzen das Ergebnis von Anstrengungen sind – Anerkennung von individuellen Verbesserungen – Keine Bevorzugung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern – Anerkennung des Verständnisses (anstelle der reinen Memorierung) des Lernstoffs – Anerkennung von individuellen Lösungszugängen – Realisierung eines konstruktiven Fehlerklimas, in dem Fehler als Lernchancen und nicht als Anzeichen mangelnder Kompetenzen betrachtet werden
<i>Grouping</i> (Gruppierung)	<ul style="list-style-type: none"> – Verwendung von kooperativen Lernmethoden – Realisierung von leistungsheterogenen Gruppen, die das gemeinsame Erreichen von Zielen fördern (Einbringen von individuellen Kompetenzen) – Herstellung eines kooperativen anstelle eines wettbewerbsorientierten Klassenklimas – Vermittlung von Kompetenzen zur effektiven Arbeit in Gruppen
<i>Evaluation</i> (Bewertung)	<ul style="list-style-type: none"> – Verwendung von individuellen und kriterialen Bezugsnormen bei der Aufgabenbewertung – Vermeidung der sozialen Bezugsnorm – Vermeidung von sozialen Vergleichen – Möglichst starker Verzicht auf wettbewerbsorientierte Methoden – Möglichst starker Verzicht auf öffentliche Leistungsrückmeldungen (z. B. bei der Herausgabe von Klassenarbeiten) und intensive Nutzung privater Rückmeldungen (in mündlicher und schriftlicher Form)
<i>Timing</i> (Zeit)	<ul style="list-style-type: none"> – Gewährung von ausreichender Bearbeitungszeit (Aufgaben und Tests) – Ausrichtung der Lernzeit an leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern (ggf. Zusatzaktivitäten für leistungsstärkere Schülerinnen und Schülern) – Gelegenheit zur eigenverantwortlichen Zeitplanung der Lernaktivitäten und zur eigenständigen Terminierung von Selbsttests

Beispiele für motivational günstiges, attributionales Feedback sind in **■ Tab. 11.6** aufgeführt.

Empirische Studien belegten mehrfach die Wirksamkeit von Reattributionstrainings (Dresel 2004; Ziegler & Finsterwald 2008). Dabei waren unterrichtsbegleitende Kleingruppentrainings (zusätzlich zum Unterricht) effektiver als unterrichtsintegrierte. Zudem konnte die Forschung zeigen, dass im Erfolgsfall sowohl Anstrengungs- als auch Fähigkeitsrückmeldungen nötig sind (Dresel 2004).

Studie: Wirkung von Reattributionstrainings

In einer Untersuchung prüften Dresel und Ziegler (2006) die Wirkung attributionalen Feedbacks und inwieweit deren Reihenfolge unterschiedliche Wirkung zeigt. Hierzu wurden 140 Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe zwei Wochen vor sowie zwei Wochen und sechs Monate nach dem Bearbeiten einer Lernsoftware im Fach Mathematik befragt (Prätest, Posttest, Follow-Up). Während des Lernens mit der Software erhielten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliches attri-

butionales Feedback bei erfolgreicher Aufgabenbearbeitung, abhängig davon, welcher Untersuchungsgruppe sie per Zufall zugewiesen wurden (im Misserfolgsfall wurde stets attributionales Feedback auf mangelnde Anstrengung gegeben). Schülerinnen und Schüler der Gruppe „Fähigkeit-Anstrengung“ erhielten in den Sitzungen 1 bis 3 Erfolgsattributionen auf hohe Fähigkeiten (z. B. „Man merkt, dass dir der Stoff liegt“) und in den Sitzungen 4 bis 6 auf hohe Anstrengung (z. B. „Man merkt, wie konzentriert du gearbeitet hast“). Der Gruppe „Anstrengung-Fähigkeit“ wurde das attributionale Feedback in vertauschter Sequenz und der Gruppe „Anstrengung/Fähigkeit“ per Zufall ausgewählt und damit ohne feste Sequenzierung dargeboten. Eine vierte Gruppe schließlich stellte die Placebogruppe dar; die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe erhielten bei der Bearbeitung der Lernsoftware zwar Rückmeldungen zu ihrer Leistung, jedoch kein attributionales Feedback. Die Ergebnisse erbrachten insbesondere, dass die Sequenzierung „Anstrengung-Fähigkeit“ sowohl im Posttest als auch im Follow-Up zu einem besseren Fähigkeitsselbstkonzept, größte-

■ Tabelle 11.6 Beispiele für attributionales Feedback

Attributionskategorie		Beispiele
Erfolg	Hohe Fähigkeiten	„Auch für schwierige Textaufgaben hast du die notwendigen Fähigkeiten“, „Textaufgaben kannst du offensichtlich“
	Hohe Anstrengungen	„Du hast sehr sorgfältig gearbeitet“, „Die einzelnen Teilschritte zur Lösung der Textaufgaben hast du sehr konzentriert bearbeitet“
Misserfolg	Mangelnde Anstrengungen	„Wenn du dich stärker bemüht, die Textaufgaben sorgfältig zu lesen und Schritt für Schritt zu bearbeiten, klappt es das nächste Mal besser“, „Wenn du die wesentlichen Informationen der Textaufgabe unterstreichst, erhältst du einen besseren Überblick und kannst Textaufgaben besser lösen“
	Schwierige Aufgabenstellung	„Auch anderen sind diese Textaufgaben sehr schwer gefallen“, „Diese Textaufgaben waren in der Tat nicht leicht“
	Pech	„Kopf hoch, das war einfach nicht dein Tag“, „Das ist irgendwie blöd gelaufen“

ren Kontrollüberzeugungen und geringerer Hilflosigkeit gegenüber der Placebogruppe führte. Nur in dieser Versuchsbedingung können die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten (die später zurückgemeldet wurden) als Ergebnis ihrer Anstrengungen (die zu Beginn zurückgemeldet wurden) interpretieren – was als besonders günstige und vor Hilflosigkeit schützende Sicht auf die eigenen Leistungen und Fähigkeiten betrachtet werden kann. Demnach sollten Lehrkräfte, wenn Schülerinnen und Schüler etwas Neues lernen, Erfolge zunächst mit Anstrengungsattributionen kommentieren (z. B. „Du hast Dich gut angestrengt“) und wenn hinreichend Wissen und Kompetenzen erworben wurden, dieses durch Fähigkeitsrückmeldungen wie „Das kannst du wirklich gut“ ersetzen.

■ Münchner Motivationstraining

Das Münchner Motivationstraining adressiert nicht eine motivationale Komponente, sondern verschiedene (Schober & Ziegler 2001). Es wird der komplette Handlungsverlauf (► Abschn. 11.1.1) in den Fokus genommen. Schülerinnen und Schüler (1) erhalten motivational günstiges Feedback zu Lern- und Leistungshandlungen, (2) lernen Erfolge und Misserfolge funktional zu attribuieren, entwickeln (3) Lernstrategien sowie (4) die Überzeugung, eigene Fähigkeiten verändern zu können, und (5) das Gelernte über verschiedene Fächer hinweg zu generalisieren.

■ Training nach Rheinberg und Krug

Rheinberg und Krug (2005) entwickelten und evaluierten mehrere Einzeltrainings mit dem Ziel, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Erfolgserwartung von Schülerinnen und Schülern zu stärken und günstige Attributionen für Erfolge

und Misserfolge zu fördern. Kernelemente aller Trainings sind: (1) Die Schülerinnen und Schüler erhalten bei der Leistungsbewertung Feedback nach individueller Bezugsnorm – unabhängig davon, wie gut oder schlecht ihre Leistungen im sozialen oder kriterialen Vergleich sind, erhalten sie Rückmeldung zu individuellen Fortschritten. Sie erleben damit individuell betrachtet Erfolge, auch wenn die Leistung im sozialen oder kriterialen Vergleich eher als Misserfolg zu bewerten ist. (2) Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, Aufgaben mit für sie passenden Schwierigkeitsanforderungen zu wählen. So sollen Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, die sich positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation auswirken. (3) Schließlich werden realistische Attributionen vermittelt.

■ Motivation lässt sich fördern durch...

- situationsbezogene Herstellung von Wert und Erfolgserwartung,
- Unterrichtshandeln, das die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit ermöglicht,
- die Unterstützung beim Setzen SMARTer Ziele,
- die Realisierung einer günstigen Zielstruktur, orientiert an den TARGET-Dimensionen und
- spezifische Motivationstrainings.

Zusammenfassung

Die aktuelle Motivation von Lernenden umfasst eine Erwartungs- und eine Wertkomponente und wirkt auf den kompletten Handlungsverlauf. Die Erwartungskomponente bezieht sich auf die Realisierbarkeit eines Zielzustandes, die Wertkomponente auf dessen Wünschbarkeit. Die Funktion von Motivation im Handlungsverlauf ist es vornehmlich, zielführende Handlungen zu initiieren, auszurichten und aufrechtzuerhalten, aber auch zu regulieren und zu bewerten. Die aktuelle Motivation wird von personalen und kontextuellen Determinanten beeinflusst, wirkt aber auch auf diese zurück. So beeinflussen insbesondere das Fähigkeitsselbstkonzept der handelnden Person oder interpersonelle Erwartungen und attributionales Feedback von Bezugspersonen die Erwartungskomponente. Die Wertkomponente lässt sich klassifizieren nach intrinsischen und extrinsischen Anreizen sowie nach unterschiedlichen Zielen und ist insbesondere beeinflusst von Motiven, Bedürfnissen, Zielorientierungen und personalen Interessen der handelnden Person sowie der Zielstruktur im Lernkontext. Bei der Handlungsdurchführung sind Prozesse der Selbstkontrolle und des Planens entscheidend. Diese hängen vom Einsatz volitionaler Strategien, der individuellen Selbstkontrollkapazität sowie der Handlungs- vs. Lageorientierung der handelnden Person ab. Die Ursachenzuschreibungen (Attributionen) für Erfolg und Misserfolg lassen sich entlang der

Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit ordnen; die Wirkungen von Attributionen auf das emotionale Erleben und die nachfolgende Motivation hängen von ihrer Verortung auf diesen Dimensionen ab. Zur Förderung der Motivation von Schülerinnen und Schülern ist zunächst die situationsbezogene Herstellung von Wert und Erfolgserwartung sinnvoll – auch wenn darüber hinausreichende Maßnahmen meist unabdingbar sind. Es empfiehlt sich, Unterrichtshandeln konsequent so zu gestalten, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. Zudem sollte die Lehrkraft das Setzen geeigneter Ziele unterstützen und im Unterricht eine starke Lernzielstruktur realisiert werden. Schließlich stehen dezidierte Motivationstrainings zur Verfügung, die zur Förderung der Motivation von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können.

Verständnisfragen

1. Welche Funktionen hat Motivation in den verschiedenen Phasen des Handlungsverlaufs?
2. Wieso ist es relevant, zwischen der Stärke und der Art von Motivation zu unterscheiden?
3. Zeigen Sie auf, wie die Handlungs-Ergebnis-Erwartung Lernhandlungen und Leistungen beeinflusst.
4. Wie wirkt das Fähigkeitsselbstkonzept auf die Erfolgserwartung?
5. Erläutern Sie, warum manche Schülerinnen und Schüler sich durch schlechte Leistungen demotivieren lassen, andere hingegen nicht.
6. Nennen Sie Beispiele für intrinsische, für selbstbestimmt-extrinsische und für fremdbestimmt-extrinsische Anreize.
7. Erläutern Sie, wie personales Interesse an Geschichte schulische Leistungen in diesem Fach beeinflussen kann.
8. Welche verschiedenen Arten von Zielen sind für Lern- und Leistungshandeln besonders bedeutsam?
9. Welche volitionalen Strategien unterstützen die Initiierung und Durchführung von Handlungen?
10. Wie kann eine Lehrkraft dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler bei Lernhandlungen ausdauernd (persistent) sind?
11. Welche sind motivational günstige Attributionen für Erfolg und Misserfolg?
12. Wie wirken sich die Stabilität, Lokation und Kontrollierbarkeit von Ursachenfaktoren, die zur Erklärung von Leistungsergebnissen herangezogen werden, aus? Unterscheiden Sie zwischen Erfolg oder Misserfolg.
13. Wie lassen sich im Unterricht die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit befriedigen?

14. Nennen Sie zehn verschiedene Unterrichtsmaßnahmen, mit denen Sie als Lehrkraft dazu beitragen können, eine Lernzielstruktur im Unterricht zu realisieren.

Literatur

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl. S. 309–335). Heidelberg: Springer.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261–271.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, *84*, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beckmann, J., & Strang, H. (1991). Handlungskontrolle im Sport. *Sportpsychologie*, *5*, 5–10.
- Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2009). Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität. Eine deutsche Adaptation der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D). *Diagnostica*, *55*, 2–10.
- Bertrams, A., Englert, C., Dickhäuser, O., & Baumeister, R. F. (2013). Role of Self-Control Strength in the Relation Between Anxiety and Cognitive Performance. *Emotion*, *13*, 668–680.
- Buff, A. (2001). Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *33*, 157–164.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 223–238.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627–668.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 467–482.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003a). Gender differences in computer work: Evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 486–496.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003b). Gender differences in choice of computer courses: Applying an expectancy-value model. *Social Psychology of Education*, *6*, 173–189.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation, und selbstreguliertes Lernen* (S. 79–142). Paderborn: Schöningh UTP.
- Dresel, M., & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*, 49–63.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2005). Nothing more than dimensions? Evidence for a surplus meaning of specific attributions. *Journal of Educational Research*, *99*, 31–44.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2007). Golem und Pygmalion: Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich am schlechteststereotypen Denken der Eltern? In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 61–81). Weinheim: Juventa.
- Dresel, M., Stöger, H., & Ziegler, A. (2006). Klassen- und Schulunterschiede im Ausmaß von Geschlechterdiskrepanzen bei Leistungsbewertun-

- gen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 44–61.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (S. 1017–1095). Hoboken, NJ: Wiley.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Goals and cognitions. Research on motivation in education* (Bd. 3, S. 259–295). San Diego, CA: Academic Press.
- Finsterwald, M., Ziegler, A., & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 143–152.
- Försterling, F. (1986). *Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434–458.
- Fries, S. (2002). *Wollen und Können: Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsvermögens und des induktiven Denkens*. Münster: Waxmann.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effect of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen – Wählen – Wollen. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikons: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3–9). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120.
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7–47.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl. S. 83–94). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Mückusch, C. (1994). Handlungs- und Lageorientierung bei Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 63–72.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 215–238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422–449.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Kellmann, M., & Langenkamp, H. (2006). Selbstregulation und sportliche Leistungssteigerung. In M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 246–253). Schorndorf: Hofmann.
- Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 5–17.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl. S. 255–276). Heidelberg: Springer.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–36.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Krapp, A. (2009). Interesse. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 52–57). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe.
- Labuhn, A. S., Bögeholz, S., & Hasselhorn, M. (2008). Lernförderung durch Anregung der Selbstregulation im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 13–24.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- McAllister, H. A. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88, 123–131.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542–552.
- Marshall, M. A., & Brown, J. D. (2004). Expectations and realizations: The role of expectancies in achievement settings. *Motivation and Emotion*, 28, 347–361.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meece, J., Wigfield, A., & Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meyer, W.-U. (1973). *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Mischo, C. (2006). Der „Saisonarbeiter“ – genauer betrachtet. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 97–110.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. Mittel (Hrsg.), *Focus on educational psychology* (S. 307–326). New York: Nova Science.
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263–298). Bern: Huber.
- Möller, J., & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 151–166.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of aca-

- dem achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129–1167.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760–767). Weinheim: Beltz.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Niemivirta, M., & Tapola, A. (2007). Self-Efficacy, Interest, and Task Performance. Within-Task Changes, Mutual Relationships, and Predictive Effects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 241–250.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Reinhard, M.-A., & Dickhäuser, O. (2009). Need for cognition, task difficulty, and the formation of performance expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1062–1076.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rost, D. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120–148.
- Schober, B., & Ziegler, A. (2001). Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 168–180.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 23–52.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser?: Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.
- Skaalvik, E. M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 133–143.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 165–176.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 62–73). Göttingen: Hogrefe.
- Strang, H. (1991). Aufmerksamkeit und Anstrengung in einem kontrolltheoretischen Modell der Konzentration am Beispiel verschiedener Sportarten. In J. Janssen, E. Hahn, H. Strang & M. Wegner (Hrsg.), *Konzentration und Leistung* (S. 203–214). Göttingen: Hogrefe.
- Szymanski, B., Beckmann, J., Elbe, A.-M., & Müller, D. (2004). Wie entwickelt sich die Volition bei Talenten einer Eliteschule des Sports? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 103–111.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 46, 73–82.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 103–112). Bern: Huber.
- Ziegler, A., Dresel, M., & Stoeger, H. (2008). Addressees of performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 100, 643–654.
- Ziegler, A., & Finsterwald, M. (2008). Attributionstraining. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 416–427). Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, A., Heller, K. A., Schober, B., & Dresel, M. (2006). The Actiotope: A heuristic model for a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Knowledge and action* (S. 143–173). Cambridge, MA: Hogrefe.