

- Strüber, H.-J. (1982). Transfer. In F. Dorsch, R. Bergius & H. Ries (Hrsg.), *Psychologisches Wörterbuch* (S. 697). Bern: Huber.
- Thorndike, E. L. (1922). *Psychologie der Erziehung*. Jena: G. Fischer. (Nachdruck 1970, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Thorndike, E. L. (1924). Mental discipline in high schools. *Journal of Educational Psychology*, 15, 83–98.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247–261.
- Weinert, F. E. (1976). Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Bd. 2, S. 657–683). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

Motivationsförderung

Training of Motivation

Falko Rheinberg & Regina Vollmeyer

1 Das Grundmodell der Motivation und Ansatzpunkte der Förderung

„Motivation“ ist ein wissenschaftlicher Begriff, der sich auf Verhaltens- und Erlebensqualitäten bezieht, die mit der *Zielausrichtung*, der *Energetisierung* und der *Ausdauer* unserer Aktivitäten zu tun haben (Heckhausen & Heckhausen, 2006; Rheinberg, 2006). Hoch verallgemeinert lässt sich Motivation wie folgt definieren:

Definition:

Motivation ist die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand (Rheinberg, 2006).

Die aktivierende Zielausrichtung unserer alltäglichen Aktivitäten wechselt. Motivation ist also eine variable Größe. Seit Lewin (1936) und Atkinson (1957) werden diese wechselnden Motivationslagen aus dem Zusammentreffen von Merkmalen der Person und Faktoren der aktuellen Situation erklärt. Aufseiten der Person interessieren hier besonders die sog. *Motive*.

Definition:

Motive sind relativ zeitstabile Bevorzugungen bestimmter Klassen von Anreizen, z. B. etwas besonders gut zu machen/Kompetenzen zu entwickeln (*Leistungsmotiv*); sich durchzusetzen/zu dominieren (*Machtmotiv*); neue Kontakte zu finden/Vertrauen zu erzeugen (*Anschlussmotiv*) etc. (Schneider & Schmitt, 2000). Solche Motive sind individuell verschieden stark ausgeprägt. Sie können zudem aufsuchend oder meidend sein (Hoffnung vs. Furcht).

Anders als periodisch sich aufbauende Bedürfnislagen (z. B. Hunger oder Durst), müssen Motive über passende Befriedigungschancen in der Situation (*Anreize*) angeregt werden, um verhaltenswirksam zu werden. Den Prozess der situativen Anregung der Motive kann man mit *Motivierung* bezeichnen. Abbildung 1 verdeutlicht die Grundstruktur grafisch.

aus Schneider u. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008).
Handbuch Pädagogische Psychologie. Göttingen:
Hogrefe.

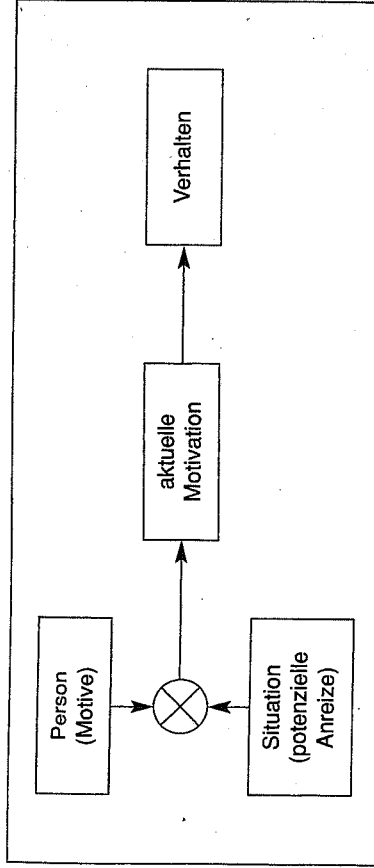


Abbildung 1: Das Grundmodell der „klassischen“ Motivationspsychologie (nach Rheinberg, 2006, S. 70)

Das Schema in Abbildung 1 klärt die Punkte, an denen Motivationsförderung im Prinzip ansetzen kann: (1) Man kann die *Situation* mit passenden Anreizen und Handlungschancen anreichern. (2) Man kann zudem den Prozess der *Motivierung* beeinflussen, indem man die Aufmerksamkeit und Interpretationen der Person auf bestimmte Situationselemente und -entwicklungen lenkt. Diese beiden Ansatzpunkte werden in der pädagogischen Praxis häufig gewählt, wenn z. B. ein Lehrender die aktuelle Lernmotivation seiner Schüler fördern möchte. (3) In der motivationspsychologischen Interventionsforschung zur Motivationsoptimierung wurde demgegenüber aber häufig der dritte Ansatzpunkt, nämlich die Person und ihre *Motive* gewählt. Dieser Schwerpunktsetzung folgt auch die jetzige Darstellung. Da Lernen auf den Erwerb und die Steigerung von Kompetenzen gerichtet ist, fand bei theoretisierten Interventionsprojekten in Lehr-Lern-Kontexten insbesondere das Leistungsmotiv Beachtung.

2 Frühe Ansätze: Leistungsmotivförderung bei Managern

Wenn es gelingt, die Motivstruktur einer Person so zu verändern, dass sie selbst die Lern- und Leistungssituationen motivationsgünstiger wahrnimmt und bewertet, so erspart man sich den Aufwand, (Lern-)Situationen ständig mit Anreizen anzureichern und Motivierungssappelle zu geben. Die Frage ist aber, ob solche Motivänderungen überhaupt möglich sind, weil Motive ja als relativ zeitkonstante Persönlichkeitsmerkmale konzipiert sind (s. o.).

Die ersten Interventionsversuche zur Motivänderung wurden bei indischen Managern unternommen. Bei ihnen sollte die Stärke des Leistungsmotivs angehoben werden (McClelland & Winter, 1969). Das *Leistungsmotiv* ist die Tendenz, sich

mit Gütermaßstäben auseinanderzusetzen und die eigene Tüchtigkeit zu steigern, auch ohne dass es dafür äußere Belohnungen gibt. Da man zur Binnensstruktur des Leistungsmotivs damals erst vage Vorstellungen hatte, wurde ein recht aufwendiges Vorgehen mit vier größeren Inhaltsblöcken erforderlich, die nicht alle spezifisch auf das Leistungsmotiv bezogen waren (Krug & Kuhl, 2005).

Komponenten des ersten Motivtrainings von McClelland

In dem Training lernten die Teilnehmer, wie Hoch-Leistungsmotivierte erleben und planen, wie sie sich Ziele setzen und Rückmeldungen einholen (*Leistungssyndrom*). Sie übertrugen das auf sich und die eigene Situation (*Selbsterfahrung*) und formulierten konkrete Ziele für die nächsten Monate (*Zielsetzung*). Daneben gab es aber auch motivationspezifische Trainingskomponenten wie den Aufbau eines „Wir-Gefühls“ (*soziale Unterstützung*), die Etablierung von *Prästige-faktoren* und die Vermittlung *wirtschaftswissenschaftlicher Grundkenntnisse* (s. Rheinberg & Krug, 2005, S. 32).

Das Training war insofern wirksam, als die Messwerte für das Leistungsmotiv gesteigert wurden. Das war der theoretisch entscheidende Punkt: Motive sind änderbar! Für die Praxis war sicher wichtiger, dass die Teilnehmer unternehmerisch aktiver wurden, mehr investierten und mehr Arbeitsplätze schufen.

Die Übertragung dieses relativ aufwendigen Vorgehens auf das Lernen in Schule und Universität blieb allerdings ohne replizierbaren Erfolg. Für Führungskräfte in Organisationen war dieses Training jedoch wiederholt erfolgreich. Es wurde weiterentwickelt und wird heute in einer deutschsprachigen Version durchgeführt, die an hiesige Bedingungen angepasst ist (Krug & Kuhl, 2005).

3 Das Selbstbewertungsmodell und Motivtrainings

Für die Anwendung in Lern- und Erziehungssituationen sind Trainings wirksamer, die auf dem Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation beruhen (Heckhausen, 1972). Bei diesem Modell findet neben der bloßen Stärke des Leistungsmotivs insbesondere auch seine Richtung Beachtung. So gibt es auf der einen Seite Personen, die Herausforderungssituationen suchen, um die eigene Tüchtigkeit zu erproben und zu steigern. Diese Personen haben eine stark erfolgszuversichtliche Ausrichtung des Leistungsmotivs (*Hoffnung auf Erfolg*, HE). Dieser erfolgszuversichtlichen Motivausprägung lässt sich (stark vereinfacht kontrastiert) eine misserfolgsmeidende Motivausprägung gegenüberstellen (*Furcht vor Misserfolg*, FM). Personen mit einer stark misserfolgsmeidenden Ausrichtung des Leistungsmotivs erleben Anforderungen als Bedrohung, weil sie die eigene Untüchtigkeit erkennbar machen könnten. Bei dieser Motivausprägung gehen Personen Anforder-

derungssituationen am liebsten ganz aus dem Weg oder sie weichen auf unbedrohliche Aufgabenarten aus (Atkinson, 1957).

Heckhausen entwarf ein Modell, das die jeweilige Motivausrichtung als Ergebnis dreier Teilprozesse beschrieb, nämlich der *Zielsetzung*, der *Ursachenerklärung* und der *Selbstbewertung*. Idealtypischerweise suchen sich hoch Erfolgszuversichtliche mittelschwere Aufgaben und setzen sich realistische Ziele. Bei solchen Anforderungen sehen sie den Zusammenhang zwischen eigenem Engagement und Ergebnis sowie den eigenen Kompetenzzuwachs. Deshalb sehen sie (realistischerweise) die Ursachen eigener Erfolge auch in internalen Faktoren (eigene Anstrengung, eigene Tüchtigkeit), die von Misserfolgen dagegen in zeitvariablen Faktoren (mangelnde Anstrengung, Pech). Diese Ursachenerklärungen führen zu einer Asymmetrie in der Selbstbewertung: Misserfolge erscheinen durch Anstrengung behebbar, mithin weniger bedrohlich, Erfolge liegen an mir selbst und sind deshalb besonders belohnend.

Hoch misserfolgsmotivierte Personen setzen sich häufiger unrealistische Ziele (Aufgaben viel zu leicht oder zu schwer). Sie sehen dadurch nicht den Zusammenhang zwischen eigenem Engagement und Ergebnis. Deshalb erklären sie eigene Erfolge auch eher mit externalen Ursachen wie der Leichtigkeit der Aufgabe oder dem großen Glück (bei zu schwierigen Aufgaben). Misserfolge schreiben sie zeitstabilen Ursachen zu, insbesondere dem eigenen Fähigkeitsmangel oder auch zu hohen Anforderungen in ihrem Leben. Erfolge verlieren durch die externe Erklärung ihren Belohnungswert für die Selbstbewertung. Misserfolge erscheinen durch die zeitstabilen Ursachen unabänderlich und hoch bedrohlich. Auf diese Weise lassen sich die beiden Richtungsprägungen des Leistungsmotivs über die drei Teilprozesse Zielsetzung, Ursachenerklärung und Selbstbewertung verstehen, wobei sich diese Teilprozesse in ihrem typischen Zusammenspiel günstig vs. ungünstig selbst stabilisieren.

Das Training von Krug und Hanel

Der erste Trainingsversuch auf der Grundlage dieses Modells wurde von Krug und Hanel (1976) durchgeführt. Misserfolgsängstliche und unnötig leistungsschwache Schüler (*underachiever*) der vierten Klassenstufe lernten in 16 Trainingssitzungen, wie man sich (1) realistische Ziele setzt, wie man (2) nach selbst kontrollierbaren Ursachen für Erfolg und Misserfolg sucht und wie sich das (3) auf die eigene Zufriedenheit und das Verbesserungsentagement auswirkt. Diese drei Teilprozesse wurden zunächst an schulfremdem Material (Ringwurfspiel, Labyrinthspiel) eingeübt, um etablierte Defensivstrategien zu vermeiden. Schrittweise wurden dann diese drei Teilprozesse auf schulisches Material angewandt, bis sie schließlich den laufenden Unterricht betrafen. Das Training führte zu einer signifikanten Abnahme der Furcht vor Misserfolg und einer Zunahme der Hoffnung auf Erfolg.

Dieses Modell eines sich selbst stabilisierenden Motivsystems erwies sich für verschiedene Ansätze der Motivationsförderung als hilfreich. Es spezifizierte drei Prozesse, die man verändern muss, wenn man verhindern will, dass jemand in Lern- und Anforderungssituationen vor ständiger Sorge und Versagensängsten seine kognitiven Kapazitäten nicht ausschöpfen kann und mehr mit Vermeidungsgedanken als mit Lernen befasst ist.

Unterrichtsintegrierte Trainings. Diese Befunde sind mehrfach repliziert (Rheinberg & Krug, 2005). Dabei wurde das Training auf verschiedene Weise modifiziert. Für die praktische Realisation ist eine Variante bedeutsam, bei der das Training in den laufenden Unterricht integriert wurde. Nach einigen Einführungsübungen aus dem Originaltraining von Krug und Hanel (1976) strukturierte der Lehrer im Unterricht ohnehin anfallende Übungsphasen so, dass realistische Zielsetzungen, kontrollierbare Ursachenerklärungen und positive Selbstbewertungen ermöglicht und in trainingsgewünschter Richtung beeinflussbar wurden. Dieses Training hatte dieselben Effekte wie das betreuungsaufwendigere Originaltraining (s. im Einzelnen Rheinberg & Günther, 2005).

Kombinierte Trainings. Da die Inhalte des Trainingsmaterials beliebig sind, solange der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben dosierbar ist und Lernzuwächse sichtbar werden, bot sich an, die Trainingsprinzipien auf besonders wichtiges Lernmaterial anzuwenden. Der erste Versuch wurde hierzu von Rheinberg und Schliep (1985) unternommen und zwar mit einer Kombination aus *Rechtschreib- und Motivtraining*. Fünftklässler, die nahezu gänzlich schreibunkundig waren, lernten nach der Morphemmethode basale Wortbausteine, die man nach dem Schwierigkeitsgrad so staffeln konnte, dass sich die Schüler individuell Ziele setzen konnten, welche Wörter sie schaffen werden. Über diese Möglichkeit konnten dann auch die anderen Elemente des Motivtrainings (Ursachenerklärung und Selbstbewertung) in das Lernprogramm eingeführt werden. Es zeigte sich, dass sowohl die Rechtschreibfähigkeit als auch die Erfolgszuversicht sich signifikant verbessert hatten.

In größerem Umfang wurde die Kombinationsstrategie von Fries (2002) angewandt und zwar auf das Trainingsmaterial zur *Förderung des induktiven Denkens* nach Klauer (Klauer, 1991). Das bereits erprobte Denktrainingsmaterial wurde von Fries so modifiziert, dass die oben erwähnten drei Grundbausteine von Motivtrainingsprogrammen anwendbar wurden. Daraus wurde ein sog. *integriertes Training* entwickelt, das Erfolgszuversicht und kognitive Fähigkeiten gleichermaßen fördern soll. Diese Kombination sollte insofern besonders wirksam sein, als durch die gleichzeitig geförderte kognitive Kompetenz die Leistungsauswirkungen gesteigerter Motivation für den Schüler besonders gut sichtbar werden müssten. In der Tat war dieses integrierte Training im Vergleich zu den Originaltrainings wirksamer, und zwar sowohl bei der kognitiven als auch bei der motivationalen Förde-

rung. Die Trainingseffekte sind in umfangreichen Studien repliziert (Fries, 2002; Fries, Lund & Rheinberg, 1999).

Allerdings waren keineswegs alle Kombinationsansätze erfolgreich. Die Effekte eines Trainings zur Steigerung des Leseverständnisses und der Behaltensleistung konnten durch zusätzliche Motivationalelemente nicht weiter gesteigert werden. Die zusätzlichen Elemente bewirkten lediglich eine leichte Verbesserung bei der Ursachenerklärung eigener Erfolge (Schreibowski & Hasselhorn, 2001).

4 Attributionstraining

Die vorangegangenen Trainings zielten sowohl auf motivationsrelevante Strategien bei der Zielsetzung und der Selbstbewertung als auch auf die Ursachenerklärung erzielter Resultate. Die Teilnehmer sollten also nicht nur lernen, sich eigene Erfolge/Misserfolge anders zu erklären (Kausalattribution), vielmehr sollten sie sich auch die Ziele anders setzen, von deren Erreichen und Verfehlen Erfolg oder Misserfolg abhängen. Gleichwohl gab es Trainings, die allein bei der Änderung von Kausalattributionen ansetzen.

Ziegler und Schober (2001) entwickelten ein *Reattributionstraining*, das auf verbalen und schriftlichen Kommentierungstechniken basiert. Dieser Versuch, alleine die Attributionen zu beeinflussen ist – soweit erkennbar – noch nicht hinreichend evaluiert. Allerdings wurde dieses Training von den Autoren inzwischen um zusätzliche Komponenten erweitert. Schober und Ziegler (2003) fügten im Münchner Motivationstraining vier weitere explizite Trainingsinhalte hinzu, nämlich die *Feedbackverarbeitung*, *Lernstrategien*, *Modifizierbarkeitstheorie* der eigenen mathematischen Begabung und die *Generalisierung* des Gelernten.

Die Komponente „Lernstrategien“ wird explizit hinzugefügt. Die Autoren räumen ein, dass eine Reattribution ohne die Vermittlung unterstützender Strategien nicht sinnvoll ist, da Lerner auch den richtigen Weg zu einem Lernerfolg kennen müssen. Neben diesen vier expliziten Trainingsinhalten werden implizite Trainingsinhalte vermittelt, die den Handlungsanreiz fördern sollen. Ein solch umfassendes Trainingsprogramm erwies sich als erfolgreich (Schober & Ziegler, 2003).

5 Trainings zur individuellen Bezugsnorm

Einige Trainings zur Motivförderung im Unterricht waren von geschulten Lehrern durchgeführt worden. Nun hatte sich gezeigt, dass manche Lehrer auch ohne Schulung ähnlich förderlich unterrichteten wie trainierte. Diese Lehrer unterschieden

sich von anderen vor allem dadurch, dass sie die Leistungen ihrer Schüler nicht allein durch den Vergleich mit anderen Schülern (soziale Bezugsnorm) oder mit vorgegebenen Lehrzielen (sachliche Bezugsnorm) bewerteten, sondern insbesondere auch durch den Vergleich mit den bisherigen Ergebnissen desselben Schülers (individuelle Bezugsnorm) (Rheinberg, 1980; Rheinberg, 2001; → Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung). Diese Vergleichsperspektive hebt Lernzuwächse und die Variabilität des Leistungsbildes hervor, was auf zeitvariable Faktoren bei der Ursachenerklärung von Lernleistungen aufmerksam macht. Weiterhin drängt die geschärfte Wahrnehmung individueller Leistungsstände dazu, Schüler vor individuell möglichst passende Anforderungen zu stellen. Diese und andere Unterrichtsbesonderheiten von Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung führten bei ihren Schülern zu mittelfristig günstigen Motivationsentwicklungen, insbesondere zur verringerten Furcht vor Misserfolg (Rheinberg, 1980).

Auf der Grundlage dieser Befunde wurden Trainings entwickelt, die Lehrer dazu bringen sollen, im Unterricht zwar nicht ausschließlich, aber doch verstärkt individuelle Bezugsnormen zu verwenden. Die verschiedenen Trainings sind in Rheinberg und Krug (2005) dokumentiert. Ein Beispiel für eine kurzfristige Bezugsnormintervention, die auf die Förderung der aktuellen Motivation zielt, ist im Folgenden aufgeführt:

Beispiel: Soziale und individuelle Bezugsnormen im Unterricht

Ein Geschichtslehrer war trainiert worden, im Unterricht beliebig Merkmale einer individuellen, aber auch einer sozialen Bezugsnormorientierung zu zeigen. Nachdem er zwei Parallelklassen der 11. Stufe neu übernommen hatte, zeigte er über fünf Wochen in der einen Klasse durchgängig Merkmale sozialer, in der anderen individueller Bezugsnormorientierung. Abbildung 2 zeigt für leistungsstarke, durchschnittliche und leistungsschwache Schüler, wie sich die mündliche Mitarbeit im Unterricht bei individueller und sozialer Bezugsnorm entwickelt.

Unter individueller Bezugsnorm kommt es in allen drei Leistungsgruppen zu einem Anstieg der Mitarbeit. Unter sozialer Bezugsnorm werden die Unterschiede zwischen leistungsstarken vs. schwachen Schülern zu Interventionsende größer. Andere Motivationsmaße, aber auch Leistungsdaten, zeigen ähnliche Verläufe. Wegen der kurzfristigen Maßnahme (fünf Wochen) wurden Änderungen in zeitstabilen Motivmaßen nicht erwartet und auch nicht untersucht.

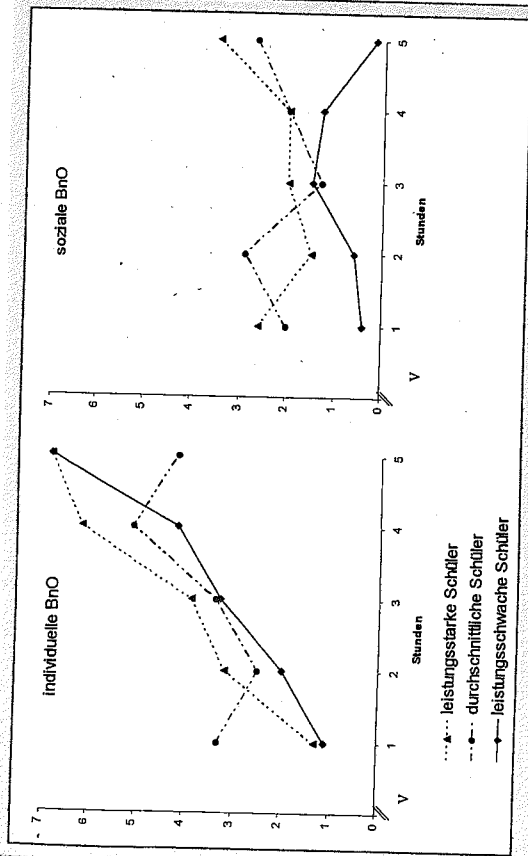


Abbildung 2: Mitarbeitsfrequenzen verschieden leistungsstarker Schülerinnen im Unterricht mit stark individueller bzw. stark sozialer Bezugsnormorientierung (BnO) des Lehrers (nach Rheinberg & Krug, 2005, S. 109)

6 Eltern als Motivtrainer

Die bisherigen Trainings wurden entweder von psychologischen Trainern oder von geschulten Lehrern durchgeführt. Seit einiger Zeit gibt es auch Trainings, die Eltern helfen sollen, mit ihren Kindern im Lern- und Leistungskontext so zu interagieren, dass erfolgswirksame Strategien gefördert werden.

Ein Elterntraining zur Motivationsförderung von Kindern

Das Trainingskonzept von Lund, Rheinberg und Gladash (2001) stützt sich einerseits auf das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1972) und andererseits auf das Konzept der individuellen Bezugsnormorientierung von Rheinberg (1980). Deshalb konnten Teile des Trainingsmaterials von Rheinberg (1976) sowie Rheinberg und Krug (2005) benutzt und für die Eltern-Kind-Interaktion modifiziert werden. Dabei wurden die Übungen (z. B. das Ringwurfspiel zur realistischen Zielsetzung) zunächst mit den Eltern durchgeführt, die dann diese Übungen zu Hause mit ihren Kindern machten. Weitere Trainingselemente wurden neu entwickelt, so die Übungen zu Gesprächen über Zielsetzung und Kausalattribution oder die Einübung unterstützend-empathischer Verhaltensweisen. Das sechswöchige Training hatte erwartbare Effekte auf Elternseite:

Die Bezugsnormorientierung (sozial vs. individuell) verschiebt sich in Richtung individuell; die Eltern führen jetzt häufiger leistungsbezogene Gespräche und fühlen sich auch besser über die Motivationslage ihres Kindes informiert. Wichtiger ist vielleicht, dass bei den Kindern die Furcht vor Misserfolg sank und die Zielsetzung realistischer wurde.

7 Kombinierte Förderung von Selbstregulation und Motivation

Motivation als aktivierende Zielausrichtung des Lebensvollzuges legt nicht fest, wie im Einzelnen die Zielverfolgung realisiert und aufrechterhalten wird. Heckhausen (1987) hatte dies als „Handlungsloch“ der Motivationspsychologie ausgemacht und eine Wiederbelebung der Willenspsychologie (*Volitionspsychologie*) in die Wege geleitet. Teils unabhängig davon wurden Modelle zur Selbstregulation entwickelt, die auf verschiedene Weise Strategien oder auch konkrete Vorgehensweisen beim selbstregulierten Lernen aufführen, mit denen Lerner dafür sorgen, dass sie das tun, was zur Erreichung ihrer Ziele erforderlich ist (zusammenfassend Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000).

Auf der Basis dieser Strategien wurden Trainings entwickelt, die die Selbstregulationskompetenz fördern sollten. Am besten ausgearbeitet ist der Ansatz von Zimmerman, der Lernern durch die Vermittlung von Lernstrategien zu einer *höheren Selbstwirksamkeit* verhelfen möchte (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Auf dieser Grundidee bauen mehrere Trainings auf (s. Kasten). Bei diesem Ansatz werden motivationale Komponenten (Anreiz, Erwartungen) jedoch nicht direkt gefördert. Es wird vielmehr ein indirekter Einfluss in der Weise angenommen, dass eine Verbesserung der trainierten Strategien quasi automatisch zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung führt. Sind dann genügend starke (Lern-) Anreize vorhanden, müsste sich aus der geförderten Wirksamkeitserwartung auch eine Motivationssteigerung ergeben. Letzteres wurde allerdings nicht direkt geprüft.

Ein solches Training könnte noch durch motivationale Komponenten angereichert werden, wie sie Wolters (2003) beschreibt. So könnte der Anreiz durch *Selbstbelohnung/-bestrafung*, *Zielorientiertes Selbstgespräch* (d. h. Verbalisieren von lern- oder leistungszielorientierten Inhalten) oder durch *Interessantheitssteigerung* (z. B. Tätigkeit attraktiver gestalten) gefördert werden. Erwartungen lassen sich durch *Selbstwirksamkeitsmanagement* (d. h. Setzen von Unterzielen; selbstwirksamkeitsförderliche *Verbalisation* wie „Du kannst das schon!“) und Ähnliches verändern. Diese motivationale Regulation ist als Training vorerst nur beschrieben und – so weit erkennbar – noch nicht evaluiert.

Lerntagebücher für Studenten

Schmitz (2001) kombinierte verschiedene Selbstregulations-, Volitions- und Motivationskonzepte zu einem *Prozessmodell der Selbstregulation*. Auf der Basis dieses Modells wurden Studenten in vier Doppelstunden konkrete Maßnahmen zur *Zielsetzung*, zur Selbstüberwachung (*Monitoring*), zur *Bewertung* (unter Berücksichtigung individueller Bezugsnormen) und zu ihren eigenen *Reaktionen* vermittelt. Zudem sollten sie lernen, mit eigenen Emotionen motivationsförderlich umzugehen, ihre Zeit besser einzuteilen, sich besser zu konzentrieren und verstehensfördernde Lernstrategien zu verwenden. Zur nachhaltigen Unterstützung der Monitoring-Komponente führten die Teilnehmer über 21 Tage *Lerntagebücher*, in denen zentrale Trainingskomponenten wiederholt registriert wurden. Dieses Maßnahmebündel führte zu einer verbesserten Aufmerksamkeit beim Lernen und zu bewussterem Zeitmanagement. Auch die erlebte Konzentrationsfähigkeit wurde gesteigert. Andererseits wurden reine Motivationsvariablen (Neugier auf anstehende Lernthemen, investierte Anstrengung oder erlebte Selbstwirksamkeit), aber auch die effektive Lernzeit nicht beeinflusst. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass (a) in diesem Training Motivationsaspekte nicht zentral waren und (b) das Training nur über drei Wochen lief.

Insgesamt bieten Selbstregulationsmodelle ein recht heterogenes Bild von einbezogenen und mehr oder weniger geordneten Variablen. Andererseits ist gerade diese Vielfalt konkret benannter Möglichkeiten, mit sich selbst und dem Lernstoff umzugehen, eine gute Informationsbasis für Trainings, die Lernern möglichst konkrete Hilfen geben wollen.

8 Ausblick: theoriegestützte Förderung von Motivation und Volition

Ein jüngeres Trainingskonzept bezieht motivations- und volitionsförderliche Prozesse zugleich ein. Dabei wird die jeweilige Konkretisierung der einzelnen Trainingskomponenten den Teilnehmern selbst überlassen.

MCII: Mentales Konstruieren und Vorsatzbildung

Bei diesem Konzept von Oettingen (2005) werden zwei zuvor erprobte Techniken miteinander kombiniert, nämlich das *Mental Contrasting* (MC) und die Bildung von Realisierungsvorsätzen (*Implementation Intentions*, II). Es hat sich mehrfach gezeigt, dass es für Personen, die auf dem Weg zu einem Ziel erkennbare Widerstände überwinden müssen, besonders hilfreich ist, wenn sie zwei Schritte kombinieren: Sie müssen sich (1) die Attraktivität des erwünschten Ziels

ausmalen und dann (2) diesen Zielzustand kontrastieren mit dem jetzt unbefriedigenden Zustand. Dieses *mentale Konstruieren* führt zu realistischen und motivierenden Zielen, an die man sich eng bindet, wenn man einen erfolgversprechenden Weg zum Ziel sieht.

Bis zu diesem Punkt bietet das Training der Person also eine Hilfe, sich selbst über realistische Ziele zu motivieren. Nun können auch bei hinreichender Motivation Handlungen unterbleiben, wenn sie aversiv sind oder Verzicht erfordern. Dann müssen volitionale Prozesse gestärkt werden. Deshalb wurde im Rückgriff auf Heckhausen (1987) Volitionskonzept („Rubikonmodell“) das mentale Konstruieren mit der Formulierung von Durchführungsvorsätzen (*Implementation Intentions*) kombiniert. Hierzu denkt die Person zunächst über das größte Hindernis bei der Zielverfolgung nach. Für dieses Hindernis legt sie dann fest, (a) was sie wann konkret tun wird, damit dieses Hindernis gar nicht erst auftritt, (b) was sie genau tun wird, wenn das Hindernis trotzdem einmal auftauchen sollte, und (c) zu welchen Gelegenheiten sie die zielführenden Aktionen im Einzelnen starten will.

Dieses MCII-Programm wurde bislang bei der Realisation von gesundheitsbezogenem Verhalten erprobt und war dort erfolgreich (Oettingen, 2005). Da die beiden Programmteile (MC und II) je für sich bereits in Lehr-Lern-Kontexten erfolgreich erprobt sind, ist zu erwarten, dass die Kombination aus beiden auch hier besonders wirksam werden kann.

Verglichen mit den eingangs beschriebenen Motivtrainingsprogrammen ist hier der Anspruch begrenzter. Man will nicht gleich ein generalisiertes Personmerkmal, also z. B. die generalisierte Furcht vor Misserfolg ändern, sondern nur eine Technik vermitteln, wie man sich selbst in einem bestimmten Handlungskontext zu realistischen Zielen bringt, die man dann trotz gegebener Widerstände zuverlässig verfolgt. Dieser mittlere Konkretisierungsgrad dürfte sich besonders dann als hilfreich erweisen, wenn zwar der Kontext einer Intervention gegeben ist (z. B. Motivationsoptimierung häuslichen Lernens von Studierenden), ohne dass man als Trainer die spezifischen Handlungsnotwendigkeiten im Einzelnen kennt und festlegen kann. Diese Bedingungen sind bei Projekten zur Motivationsförderung in Lehr- und Erziehungskontexten häufiger gegeben.

Weiterführende Literatur

Fries, S. (2002). *Wollen und Können: Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsmotivs und des induktiven Denkens*. Münster: Waxmann.
Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schmitz, B. (Hrsg.). (2001). Neue Trainingsansätze: Motivation. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, Heft 3/4.

Literatur

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Fries, S. (2002). *Wollen und Können: Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsmotivs und des induktiven Denkens*. Münster: Waxmann.
- Fries, S., Lund, B. & Rheinberg, F. (1999). Lässt sich durch gleichzeitige Motivförderung das Training des induktiven Denkens optimieren? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 37–49.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Bd. 7/2, S. 955–1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon* (S. 121–142). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006). *Motivation und Handeln* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Klauer, K. J. (1991). *Denktraining für Kinder II*. Göttingen: Hogrefe.
- Krug, S. & Hanel, J. (1976). Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 274–287.
- Krug, S. & Kuhl, U. (2005). Die Entwicklung von Motivförderprogrammen. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 167–188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lund, B., Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 130–142.
- McClelland, D. C. & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- Oettingen, G. (2005). *Gesundheit beginnt im Kopf. Selbstregulation von Gesundheitsverhalten. Forschungsbericht auf dem DAK-Kompetenzforum*. Hamburg: Universität, Fachbereich Psychologie.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Günther, A. (2005). Ein Unterrichtsbeispiel zum lehrplanabgestimmten Einsatz individueller Bezugsnormen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schullalltag* (3. Aufl., S. 55–68). Göttingen: Hogrefe.

- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schullalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Schliep, M. (1985). Ein kombiniertes Trainingsprogramm zur Förderung der Rechtschreibkompetenz älterer Schüler. *Heilpädagogische Forschung*, 12, 277–294.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181–198.
- Schneider, K. & Schmalz, H.-D. (2000). *Motivation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schober, B. & Ziegler, A. (2003). Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 168–180.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivierungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 145–154.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattritionstrainings*. Regensburg: Roderer.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.