

# Integratives Rahmenmodell der Motivation

© Susanne Narciss

Günstige motivationale Bedingungen sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass Lernende sich zielgerichtet, intensiv und ausdauernd mit Lehr-Lernmaterialien auseinandersetzen. Eine intensive Auseinandersetzung mit Lernmaterialien ist wiederum eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Motivationale Bedingungen haben also einen großen Einfluss auf den Lernerfolg.

Der Einfluss motivationaler Faktoren wird deutlich, wenn man Ergebnisse aus Untersuchungen betrachtet, bei denen sowohl der Einfluss kognitiver als auch der motivationaler Faktoren auf den Lernerfolg untersucht wurde. Diese haben gezeigt, dass der Einfluss der motivationalen Faktoren ebenso groß ist wie der Einfluss der kognitiven Faktoren. Das heißt also, dass die Motivationsförderung in Lehr-Lernsituationen zu den zentralen Aufgaben von Lehrenden gehören sollte.

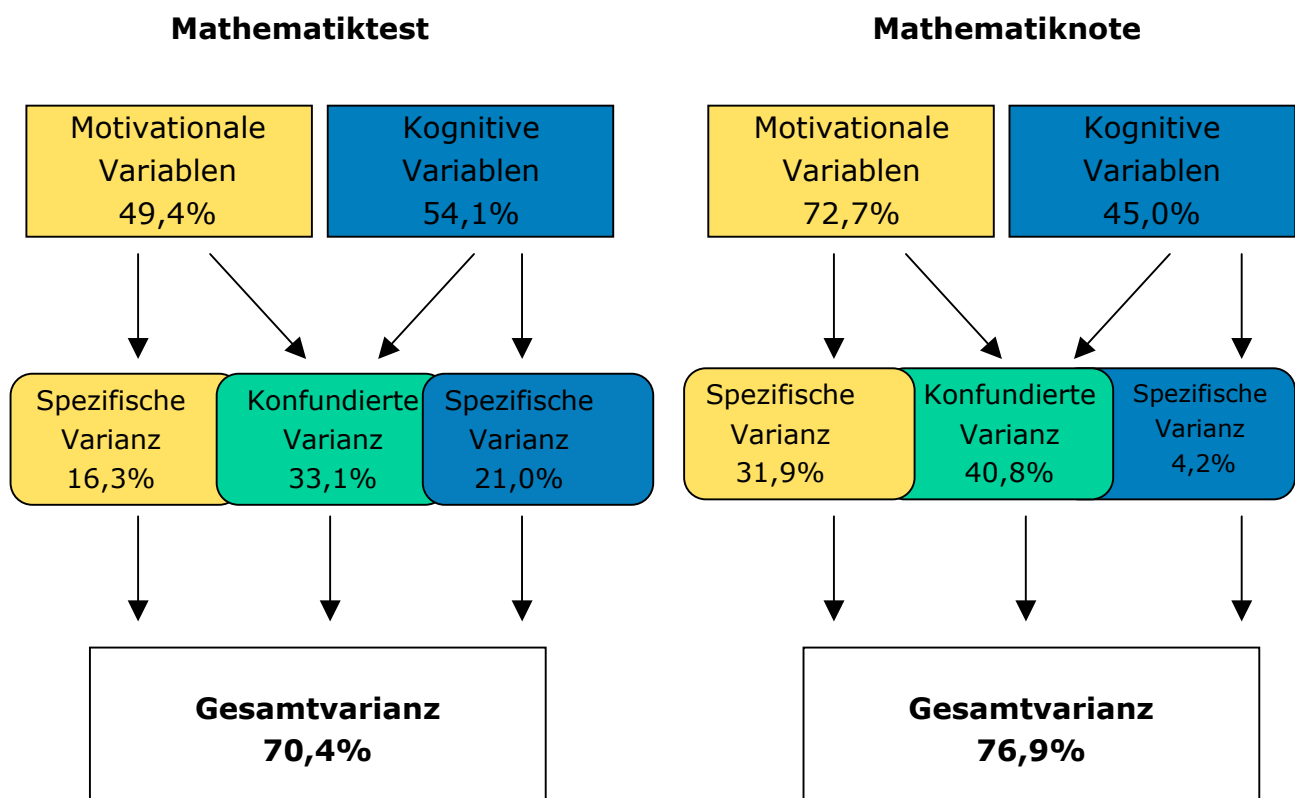


Abb. 1: Einfluss motivationaler und kognitiver Variablen auf die Leistung in einem Mathematiktest und auf die Mathematiknote. Die Varianz gibt an, welcher Anteil der Unterschiede zwischen Schülern in ihren Leistungen durch motivationale oder kognitive Variablen erklärt werden kann. (Helmke, 1992, S. 152)

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, Grundannahmen und Erkenntnisse aus unterschiedlichen Ansätzen der Motivationsforschung in einem Rahmenmodell zusammen zu fassen.

Dazu werden im Folgenden 3 Ansätze vorgestellt:

- Der zweckrationale Ansatz von Heckhausen (1977), bei dem die Motivation in Bezug auf das Ergebnis im Vordergrund steht,
- der tätigkeitsökologische Ansatz, dessen Betonung auf der Freude an der Handlung liegt  
und
- der gegenstandszentrierte Ansatz, der sich auf die Auswirkung des Interesses am Lerngegenstand auf die Motivation konzentriert.

Die Kombination dieser Ansätze in einem integrativen Rahmenmodell führt uns als Abschluss zu Möglichkeiten der Motivationsförderung.

## **Motivation zweckrational betrachtet**

Ausgangspunkt dieses Motivationsmodells von Heckhausen (1977) ist die in handlungstheoretischen und kognitionspsychologischen Ansätzen postulierte **Zweckrationalität** menschlichen Handelns: Personen setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, um etwas zu bewirken bzw. zu erreichen. Ihr Handeln wird dabei von subjektiv wahrgenommenen Situationsfaktoren und individuellen Dispositionen beeinflusst. Diese Motivationstheorie bezieht sich damit im Kern auf die Einschätzung des Ergebnisses der Handlung und deren Auswirkung auf den Motivationsprozess. Der Lerner lernt, um etwas zu erreichen, also um ein Ergebnis zu erzielen, das er positiv bewertet.

### **Theoretische Basis**

Den theoretischen Rahmen für das zweckrationale Motivations-Modell von Heckhausen (1977) bildet eine **Erwartung x Wert-Konzeption**. Diese besagt, dass die Stärke der Motivation in einer bestimmten Situation eine bestimmte Handlung auszuführen, abhängig ist von der Erwartung des Handlungserfolges sowie dem Wert, den ich dem Ergebnis beimesse.

Beispiel:

Ob Peter für die Klassenarbeit lernt, hängt davon ab, wie er die Wahrscheinlichkeit einschätzt, eine gute Note zu bekommen und welche Bedeutung eine gute Note für ihn hat.

In diese Erwartung x Wert-Konzeption wurden theoretische und empirische Erkenntnisse aus folgenden motivationspsychologischen Ansätzen integriert:

- Risikowahl-Modell (Atkinson, 1957),
- Instrumentalitäts-Theorie (Vroom, 1964),
- Psychologischer Syllogismus (Bolles, 1972),
- Attributionstheorie (Weiner, 1972)
- Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation (Heckhausen, 1972)

### **Risiko-Wahl-Modell**

Atkinson konzipiert Leistungsverhalten als Konfliktsituation, bestehend aus der Tendenz, Erfolg aufzusuchen und der Tendenz Misserfolg zu vermeiden. Die Grundidee des **Risiko-Wahl-Modells** (Atkinson, 1957) lässt sich vereinfacht folgendermaßen zusammenfassen lässt: Die Tendenz ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, ist abhängig von einem relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmal (dem (Leistungs-)Motiv), der Erwartung bestimmter Verhaltenskonsequenzen und dem Anreizwert dieser Konsequenzen. Das Risiko-Wahl-Modell stellt eine erste Differenzierung von Erwartung x Wert-Theorien dar, indem es die die Valenzvariable in eine Person- (Motivprägung, HE, FM) und eine Situationskomponente (Anreiz der Aufgabe) zerlegt.

### **Instrumentalitäts-Theorie (Vroom, 1964)**

Die Instrumentalität drückt aus, inwieweit ein mögliches Ereignis geeignet ist erwünschte oder unerwünschte Folgen herbeizuführen. Diese Folgen können für eine Person unterschiedlich wichtig sein, also verschiedenen hohen **Anreiz** besitzen. Dieser Anreiz wird in der Instrumentalitätstheorie als **Valenz** bezeichnet.

Nach Vroom (1964) besteht nun eine multiplikative Verknüpfung zwischen Instrumentalität und Valenz, die beide Werte zwischen -1 und +1 annehmen können. Dadurch ergibt sich für jede Folge ein positives oder negatives Produkt. Die Gesamtattraktivität des Ereignisses wird durch Aufsummieren aller Produkte bestimmt. Ist die Summe negativ, so ist das Ereignis abschreckend, ist sie positiv, so ist das Ereignis anziehend.

#### Beispiel:

- Ereignis: intensives Lernen für eine Arbeit
- Das Lernen kann sich förderlich auswirken, z.B. auf das Erreichen
- einer guten Note in dieser Arbeit oder auch für eine gute Gesamtnote im Fach. Es kann sich aber auch negativ auf das Verhältnis
- zu den Klassenkameraden auswirken („Streber“) und die Zeit, die
- man für Hobbies zur Verfügung hat. Jede dieser Folgen ist für den
- Schüler unterschiedlich wichtig (= Valenz). Außerdem schätzt der

- Schüler die Wahrscheinlichkeit ein, ob das Lernen wirklich diese
- Folgen nach sich zieht (= Instrumentalität).

Folge	Valenz		Instrumentalität		Produkt
Gute Note in Arbeit	+0,5	X	+0,6	=	+0,30
Gute Gesamtnote	+0,7	X	+0,2	=	+0,14
Gutes Verhältnis zu Kameraden	+0,8	X	-0,2	=	-0,16
Zeit für Hobbies	+0,7	X	-0,7	=	-0,49
			Gesamtattraktivität	$\Sigma$	-0,21

Tab. 1: Berechnung der Attraktivität eines Ereignisses nach der Instrumentalitätstheorie

Da die Summe (Gesamtattraktivität) im Beispiel negativ ist, wäre es abschreckend für den Schüler für diese Arbeit zu lernen.

### Psychologischer Syllogismus (Bolles, 1972)

Syllogismus:

[griechisch] in der klassischen Logik die Form des Schlusses, der vom Allgemeinen auf das Besondere schließt, im Unterschied zum Induktionschluss und Analogieschluss. In der modernen Logik allgemein Bezeichnung der formalen Schlusslogik bzw. der Beschäftigung mit der Ableitung von Sätzen. (Quelle: www.wissen.de – Lexikon)

Bolles (1972) entwickelte die Erwartungsvariable weiter. Er unterschied zwei Arten von Erwartungen, die **Situations-Ergebnis-Erwartung** und die **Handlungs-Ergebnis-Erwartung**.

Aus der Einschätzung, wie sich die Situation verändert, wenn man handelnd eingreift (Handlungs-Ergebnis-Erwartung) oder nicht (Situations-Ergebnis-Erwartung), ergibt sich in Form eines logischen Schlusses die einzuschlagende Handlung.

### Attributionstheorie (Weiner, 1972)

Wie sich Erfolg und Misserfolg auswirken, hängt davon ab, welche Ursachen man für das eigene Abschneiden findet. Es ist von großem Unterschied, ob

man für den gleichen Misserfolg „Pech“ oder „mangelnde Fähigkeit“ verantwortlich macht. Ausgehend von Heiders „naiver“ Handlungsanalyse (1958) und Rotters Konzept der internalen vs. externalen Kontrolle (1954) hat Weiner (1972) ein Klassifikationsschema vorgeschlagen, in dem die Ursachenzuschreibungen nach Stabilität, Lokation und Kontrollierbarkeit eingestuft werden.

	Internal		External	
	stabil	variabel	stabil	variabel
Kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Lernumgebung	Aufgabewahl
Nicht kontrollierbar	Begabung	Krankheit	Schwierigkeit des Faches	Zufall

Tab. 2: Kausalattributionen bei Erfolg und Misserfolg (Krapp & Weidenmann 2001, S. 229)

### Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation

Heckhausen konzipierte 1972 das Leistungsmotiv als Selbstbegräftigungssystem: die erfolgszuversichtliche oder die misserfolgsvermeidende Motivausprägung wird aufrechterhalten durch Prozesse der **Zielsetzung**, dem **Attributionsmuster** und der **Selbstbewertung**.

Wie dieser Kreislauf sich selbst stabilisiert, ist aus der Abbildung ersichtlich:

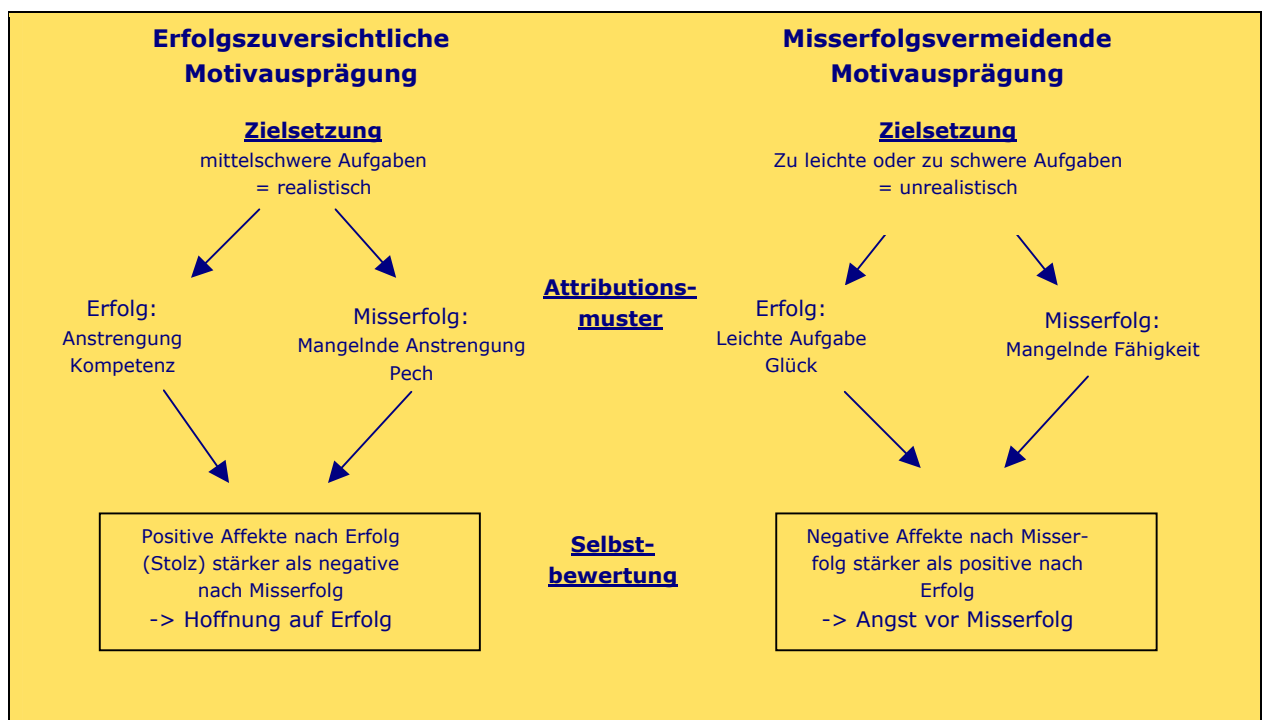


Abb. 2: Stabilisierung der Motivausprägung (nach Heckhausen, 1972)

Eine ausführliche Darstellung des Selbstbewertungsmodells findet im Kapitel „Stolz auf die eigene Leistung als Motivationsquelle“ statt.

## Konzeption des Erweiterten Motivations-Modells

Die Integration der zugrunde liegenden motivationspsychologischen Erkenntnisse erfolgt auf der Basis eines episodisch strukturierten Handlungsmodells, bei dem der Handlungs- und damit der Motivationsprozess in 4 Ereignisstadien gegliedert wird:

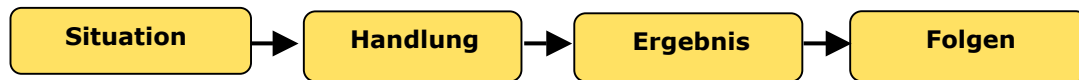
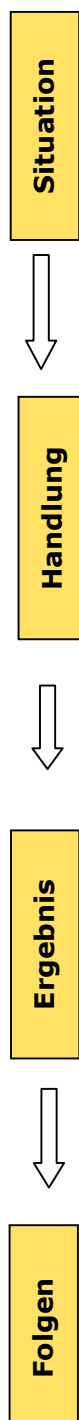


Abb. 3: Ereignisstadien eines episodisch strukturierten Handlungsmodells

## Handlungsepisode



1. Den Ausgangspunkt des Motivationsprozesses bildet eine gegebene **Situation**, die positive oder negative Situationsfolgen und Handlungsmöglichkeiten in Aussicht stellt. Diese Situation wird zunächst beurteilt hinsichtlich ihrer Aufforderungsgehalte und hinsichtlich der Weiterentwicklung, die stattfinden würde, falls man nicht handelnd eingreift. Die subjektive Einschätzung der Situation ist also eine grundlegende Einflussgröße im Motivationsprozess.
2. Die Situation bietet **Handlungsmöglichkeiten**, die von der Person einer „Kosten-Nutzen-Kalkulation“ unterzogen werden. Das heißt, es wird geprüft, inwieweit mögliche Handlungen zu einem Ergebnis führen, das erwünschte Folgen hat oder unerwünschte ausschließt. Bei dieser „Kosten-Nutzen-Kalkulation“ spielen situative Bedingungen (z. B. Aufgabenschwierigkeit) und persönlichkeitspezifische Faktoren (z. B. Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten) eine Rolle.
3. Dreh- und Angelpunkt der Handlungsepisode ist das **Handlungsergebnis**, dessen Bewertung von der Ergebnis-Folge-Erwartung und der Bedeutung des Ergebnisses abhängig ist. Das Handlungsergebnis kann erwartet oder unerwartet ausfallen, es erlaubt Rückschlüsse auf die Person und/oder die Situation und kann in verschiedenen Bezugssystemen (sachlich, sozial, individuell, vgl. Bezugsnormorientierung, Kap. „Kombinierte Motivationsfördermaßnahmen“) bewertet werden.
4. Die Handlungsepisode wird wesentlich auch durch die mit dem Ergebnis verknüpften **Folgen** beeinflusst. Positive und/oder negative Anreize der Folgen können in

Form von Fremdbewertung, Selbstbewertung, langfristigen Erreichen von Oberzielen etc. die Ereigniskette anreichern. Heckhausen (1977) systematisiert sie nach Inhaltsklassen und Unmittelbarkeit.

Art der Folgen / Inhaltsklasse	Beispiele
Selbstbewertung Sachbewertung Fremdbewertung Nebenfolgen Oberziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stolz über die eigene Leistung</li> <li>• Erreichen der Mindestpunktzahl</li> <li>• Lob des Lehrers</li> <li>• Ansehen bei den Mitschülern</li> <li>• Guten Abschluss machen</li> </ul>
Zeit / Unmittelbarkeit	Beispiele
unmittelbar ↓ langfristig	Gute Note in der Klassenarbeit ↓ Hoher Verdienst im späteren Beruf

Tab. 3: Systematisierung der Folgen

### Valenz- und Erwartungskomponenten

Im Unterschied zu herkömmlichen Erwartung x Wert – Theorien differenziert Heckhausen die Erwartungskomponente in vier verschiedene Erwartungen:

- Situations-Ergebnis-Erwartung ( $S \rightarrow E$ )
- Handlungs-Ergebnis-Erwartung ( $H \rightarrow E$ )
- Ergebnis-Folge-Erwartung ( $E \rightarrow F$ )
- Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartung ( $H \rightarrow S$ )

Der zentrale Stellenwert des Handlungsergebnisses zeigt sich in diesen postulierten Erwartungstypen. Die Erwartungen beziehen sich nämlich entweder auf das Ergebnis (Situations-Ergebnis-Erwartung; Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartung) oder tragen zu einer Bewertung des Ergebnisses bei (Ergebnis-Folge-Erwartung).

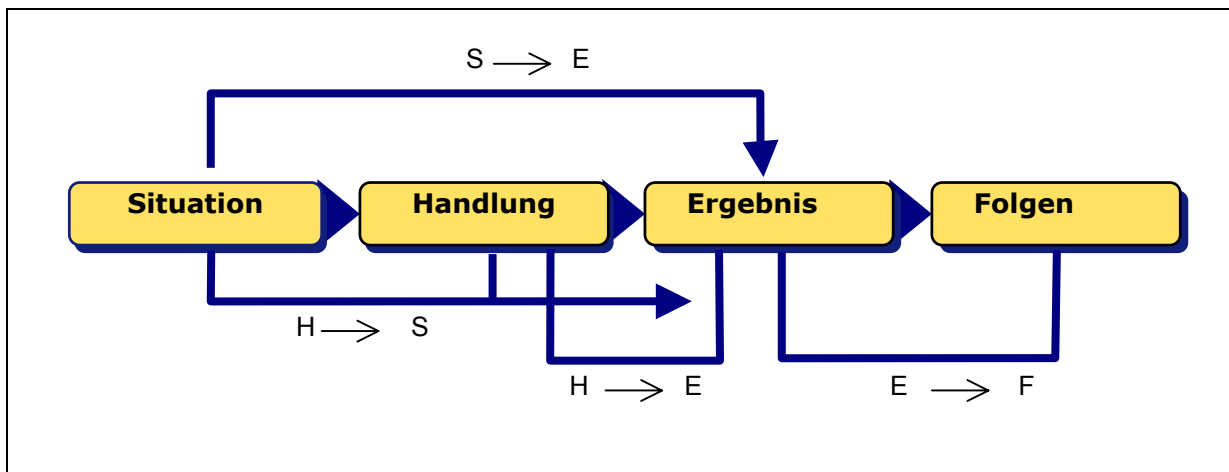


Abb. 4: Erwartungen im Erweiterten Motivationsmodell (nach Heckhausen, 1977)

### Situations-Ergebnis-Erwartung

Mit welchem Ergebnis kann ich rechnen, wenn ich nicht handle?

Die Situations-Ergebnis-Erwartung bezeichnet den subjektiven Wahrscheinlichkeitsgrad, mit dem eine gegebene Situation ohne eigenes Eingreifen zu einem bestimmten Ergebnis führen wird. Diese Erwartung beinhaltet also Annahmen zur Weiterentwicklung einer Situation. Diese Annahmen basieren u. a. auf Erfahrungen mit solchen Situationen. Je höher die Situations-Ergebnis-Erwartung im Hinblick auf ein gewünschtes Ergebnis ist, desto geringer wird demnach die Handlungstendenz.

Beispiel: Wenn ein Schüler weiß, dass sein jetziger Kenntnisstand so gut ist, dass er ohne Probleme die Arbeit mit einer guten Note bestehen kann, so wird seine Motivation zu lernen, gering sein.

### Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Inwieweit kann ich das Ergebnis durch eigenes Handeln hinreichend beeinflussen?

Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beziehen sich auf die Einschätzung der Person, inwieweit sie durch eigenes Handeln ein bestimmtes Ergebnis herbeiführen kann. Werden Situations-Ergebnis-Erwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zueinander in Beziehung gesetzt, so ergibt sich daraus folgende Annahme:



Die Handlungstendenz ist umso stärker, je weniger das Ergebnis situativ schon festgelegt ist und je höher die Handlungs-Ergebnis-Erwartung eingeschätzt wird.

Beispiel: Je mehr der Schüler davon überzeugt ist, dass Lernen für die Arbeit eine gute Note zur Folge hat, umso mehr wird er motiviert sein, sich hinzusetzen und zu lernen.

### **Ergebnis-Folge-Erwartung**

Inwieweit kann ich damit rechnen, dass ein bestimmtes Ergebnis die erwünschten Folgen nach sich zieht?

Ob eine Handlung tatsächlich ausgeführt wird, hängt auch davon ab, wie wichtig das Ergebnis erscheint. Für diese Einschätzung der Valenz (Anreiz) des Ergebnisses spielt die Instrumentalität des Ergebnisses, d. h. die Ergebnis-Folge-Erwartung eine wichtige Rolle. Bei dieser Erwartung wird eingeschätzt, inwiefern das Erreichen eines angestrebten Ergebnisses auch die in Aussicht gestellten Folgen nach sich zieht. Sind die Folgen nicht unmittelbar mit dem Ergebnis verknüpft, ist also die Ergebnis-Folge-Erwartung bzw. die Instrumentalität des Ergebnisses niedrig, wirkt sich das negativ auf den Motivationsprozess aus.

Beispiel: Die Folge „Freude über die gute Note“ ist recht sicher, wenn eine gute Leistung erreicht wird. Dagegen wäre die Folge „gute Gesamtnote“ weit weniger sicher, da noch andere Arbeiten folgen werden, die das gute Ergebnis zunichte machen könnten.

Eine geringe Verknüpfung zwischen Ergebnis und Folgen kann aus mindestens zwei Gründen zustande kommen:

1. Der Zeitabstand zwischen Ergebnis und Folgen ist groß. In der Grundschule oder auch in der Unterstufe der weiterführenden Schulen, sind Äußerungen wie „wenn Ihr nicht brav Eure Hausaufgaben macht, bekommt Ihr keine Ausbildungsstelle“ also wenig motivierend.
2. Die Folgen sind unrealistisch, weil ihr Eintreffen nicht beeinflusst werden kann. Hierzu gehören z.B. elterliche Drohungen mit dem schwarzen Mann oder Versprechungen, die wiederholt nicht eingelöst werden bzw. gar nicht eingelöst werden können, weil ihre Einlösung nicht im Kompetenzbereich der Person liegen, die sie in Aussicht gestellt hat (z.B. „wenn Du jetzt gut lernst/arbeitest, erhältst Du später einen guten Job“). Solche Folgen werden zwar von Erziehenden oder auch

Führungskräften in allen möglichen Varianten immer wieder eingesetzt, sie sind jedoch wenig motivierend.

### Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartung

Bei Heckhausen findet man zusätzlich noch einen vierten Erwartungstyp, die Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartungen. Sie bezeichnet den subjektiven Wahrscheinlichkeitsgrad, mit dem äußere und variable Umstände die Handlungs-Ergebnis-Erwartung verändern.

In späteren Modellen wurde dieses Konzept allerdings nicht wieder aufgegriffen.

### Aussagenlogische Fassung des Modells

Zur Analyse einer motivierten Handlung ergeben sich aus dem Modell folgende **vier Schlüsselfragen:**

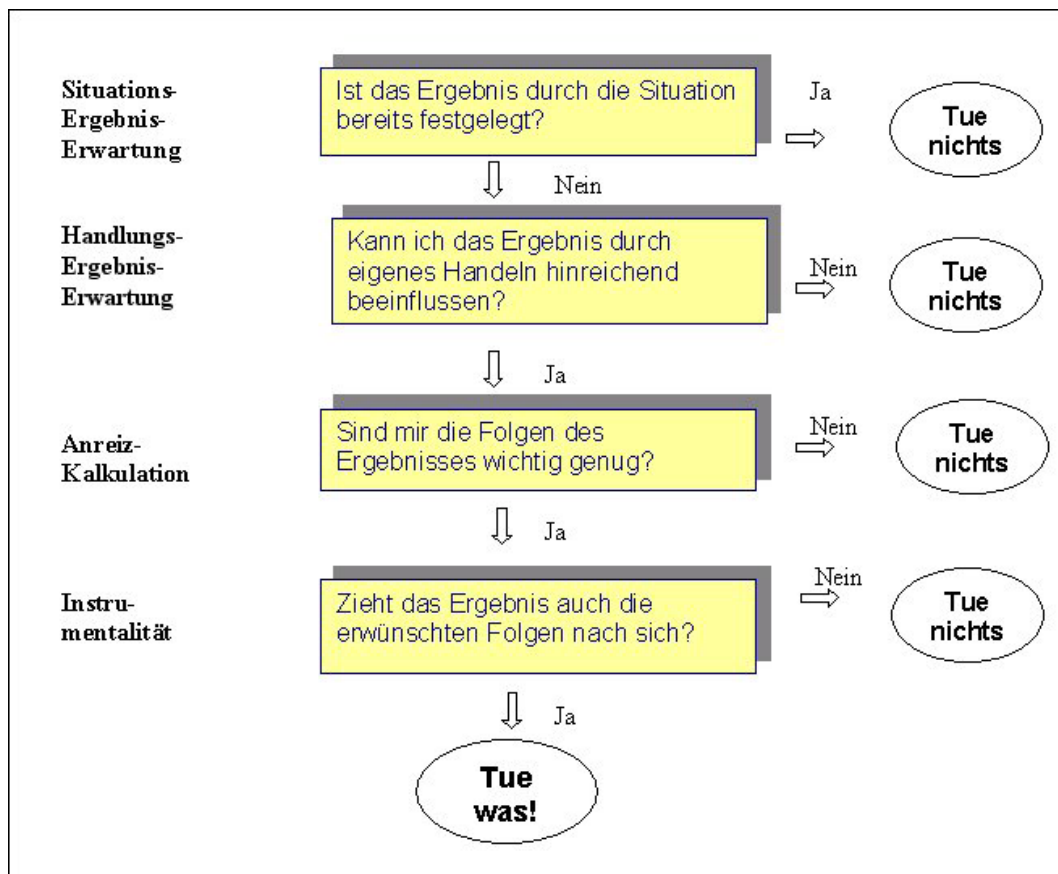


Abb. 5: Aussagenlogische Fassung des Modells (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980)

### Möglichkeiten und Grenzen des Modells

Das erweiterte Motivationsmodell erlaubt die bewusste Rekonstruktion von mehr oder weniger motivierenden Situationen bzw. Handlungsepisoden und ermöglicht dadurch das Aufzeigen von Ansatzstellen für Förderungsmaßnahmen. Wenn festgestellt werden kann, an welcher Stelle des Motivations-

prozesses der Knackpunkt liegt, kann dort gezielt eine Intervention angesetzt werden.

Es liegt eine völlig andere Situation vor, wenn die Person glaubt, dass das Ergebnis schon durch die Situation festgelegt ist, als wenn sie nicht handelt, weil sie die Ergebnisfolgen nicht als wichtig einschätzt.

Die Betonung der Zweckrationalität führt dazu, dass Prozesse, die nichts mit Anreiz- oder Erwartungskalkulationen hinsichtlich des Ergebnisses zu tun haben, weitgehend vernachlässigt werden. Das Modell betont den Anreiz der Folgen. Handlungen sind nur deshalb attraktiv, weil deren Ergebnis attraktive Folgen nach sich zieht.

Eine Studie mit Psychologiestudenten (Rheinberg 1989, S.125), die ihren Tagesablauf protokollieren sollten, zeigte, dass etwa ein Drittel (36%) der Tageszeit mit solchen zweckorientierten Aktivitäten verbacht wird. Man führt eine Handlung X aus, um Y zu erreichen. Allerdings gab es neben Gewohnheitshandlungen (15%), die aus motivationaler Sicht weniger relevant sind, noch einen weiteren Typ von Aktivitäten: Eine Tätigkeit wird einfach deshalb ausgeführt, weil sie Spaß macht und man sich dabei wohlfühlt. Dabei spielt das Ergebnis und die Folgen keine Rolle. Diese Tätigkeiten (häufig in der Freizeit) nehmen immerhin fast die Hälfte (48%) der Wachzeit der untersuchten Studenten in Anspruch. Daher wollen wir im nächsten Abschnitt auch auf solche, völlig zweckfreien Ansätze eingehen.

## **Zweck und Tätigkeit – ein tätigkeitsökologischer Ansatz**

Ausgangspunkt des tätigkeitsökologischen Ansatzes waren Befunde aus Untersuchungen zur Lernmotivation, die die Vermutung nahe legten, dass sogar in scheinbar strikt zweckorientierten Handlungsepisoden nicht nur ergebnisbezogene Anreize eine Rolle spielen.

In Studien zur Vorbereitung von Schülern auf eine Klassenarbeit stellte sich heraus, dass das erweiterte Motivationsmodell nicht immer ausreichte, um die Tendenz zur Handlungsveranlassung aus dem intendierten Handlungsergebnis abzuleiten. Die Erfassung des Anreizes des Handlungsergebnisses allein genügte nicht, um die Motivation vollständig erklären zu können. Dieses Erkenntnis hatte zur Folge, dass die Aufmerksamkeit der Forscher weg vom Handlungsergebnis und hin zur Handlung per se (Ausführungsteil der Handlung = **Tätigkeit**) und zu den damit verbundenen Anreizen gelenkt wurde.

Der so vorgenommene Perspektivenwechsel führte zu einer komplementären Strategie zur bisherigen motivationspsychologischen Forschung: Theoretische Annahmen und Überlegungen gingen nicht mehr aus vom Motivkonstrukt und den dort definierten Anreizen des Ergebnisses. Sie bezie-

hen sich vielmehr auf Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfeldern und ihre möglichen Anreizspektren. Damit wird der Tätigkeit mindestens eine ebenso große Bedeutung zugeschrieben wie dem Handlungsergebnis mit seinen Folgen.

### Konzeption des tätigkeitsökologischen Motivationsmodells

Das tätigkeitsökologische Motivationsmodell von Rheinberg (1982, 1989) beinhaltet folgende Präzisierungen und Erweiterungen des zweckrationalen Modells von Heckhausen (1977):

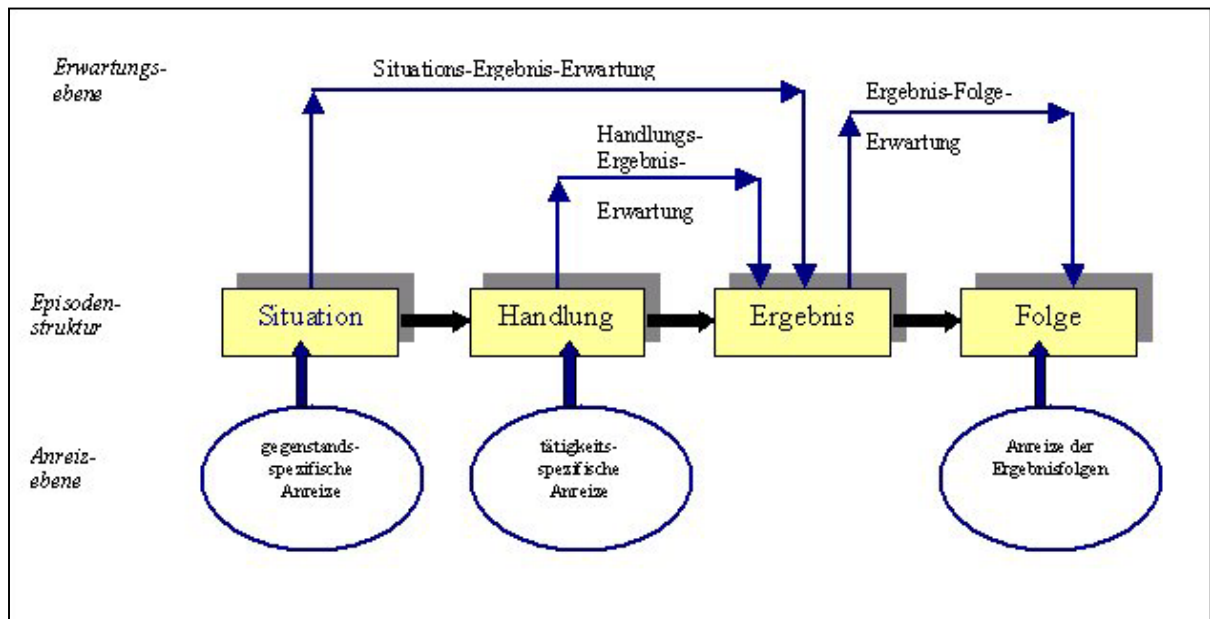


Abb. 6: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (Heckhausen, 1980; Rheinberg, 1989)

1. Explizite Differenzierung von **drei Ebenen zur Motivationsanalyse**
  - Erwartungsebene
  - Handlungsepisode (Verhaltensebene)
  - Anreizebene
2. Berücksichtigung „**tätigkeitsspezifischer Vollzugsanreize**“ auf der Anreizebene. Man geht also davon aus, dass neben zweckorientierten Anreizquellen auch tätigkeitsspezifische Anreize den Motivationsprozess beeinflussen. Das bedeutet, nicht nur die Folgen können motivierend sein, sondern auch der Spaß an der Handlung an sich.
3. Aus der Differenzierung auf der Anreizebene ergibt sich eine **Erweiterung auf der Erwartungsebene**: Tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize werden als handlungsveranlassende Komponente des Motivationsprozesses betrachtet. Daher ist davon auszugehen, dass Annahmen, welche Tätigkeiten eine gegebene Situation in Aussicht stellt, sogenannte Situations-Handlungs-Erwartungen, als vermittelnde Prozesse zwischen Situationswahrnehmung und Handlungsveranlassung stattfinden.

Die mittlere Ebene des Modells zeigt die Hauptkomponenten einer typischen Handlungsepisode, also die Abfolge von Situation, Handlung, (unmittelbarem) Ergebnis und (zukünftigen) Folgen. Für den Motivationsprozess sind zum einen die Erwartungen (Ebene 1) und zum anderen die Bewertungen („Anreize“, Ebene 3) der Handlung und ihrer Folgen von Bedeutung. Zu den schon bekannten Erwartungen aus dem zweckrationalen Modell von Heckhausen

- Situations-Ergebnis-Erwartung (S -> E)
- Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H -> E)
- Ergebnis-Folge-Erwartung (E -> F)

wird die Situations-Handlungs-Erwartung hinzugefügt.

Auf der Anreizebene wurde in der zweckrationalen Fassung des Modells nur den Folgen der Handlung ein Anreiz zugesprochen, der relevant für die Motivation sei (in der Abbildung: „Anreize der Ergebnisfolgen“). Diese Sichtweise wurde aber wie erwähnt als unzureichend betrachtet, da viele Handlungen allein deshalb ausgeführt werden, weil sie Freude bereiten. In diesem Zusammenhang spricht Rheinberg (1989) von tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen.

Inwieweit Erwartungen bis zu den Folgen angestellt werden, ist also abhängig davon, ob die handelnde Person eher von tätigkeitsspezifischen, eher von zweckorientierten oder von zweck- und tätigkeitsspezifischen Anreizen zum Handeln veranlasst wurde.

### **Möglichkeiten und Grenzen des tätigkeitsökologischen Modells**

Explorationsstudien zu den hier formulierten Modellannahmen weisen darauf hin, dass

1. tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen selbst in zweckorientierten Handlungsepisoden (z.B. Vorbereitung auf Klausur) eine handlungsveranlassende Bedeutung zukommt,
2. inter- und intraindividuelle (kontextabhängige) Unterschiede im Anreizfokus (tätigkeits- vs. zweckorientiert) den jeweiligen Motivationsprozess beeinflussen,
3. bei der Formulierung eines Gesamtmodells, in dem beide Anreizquellen (Tätigkeit und Zweck) berücksichtigt werden, die Vorhersagegenauigkeit höher ist als bei den einzelnen Modellen.

Für die Praxis der Motivationsförderung in Lehr-Lernsituationen eröffnet die handlungsveranlassende Bedeutung der tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize bisher kaum beachtete Ansatzstellen für motivationsfördernde Maßnahmen, nämlich die Freude an Lernaktivitäten, d.h. die Anreizspektren von Tätigkeitsfeldern. Nutzt man diese Ansatzstellen zur Motivationsförderung, hat das den Vorteil, dass zweckrationale Anreize in den Hintergrund rücken. Damit fallen die mit diesen zweckrationalen Anreizen verknüpften Erwar-

tungen und Probleme (z.B. wie wichtig die Ergebnisfolgen für den einzelnen Schüler sind und wie er deren Eintretenswahrscheinlichkeit einschätzt) nicht mehr so stark ins Gewicht.

### **Integration gegenstandsspezifischer Anreize**

In der Schulpraxis werden Unterschiede in der Lernmotivation häufig mit Unterschieden im Interesse erklärt. Der Einfluss individueller Interessen auf das Lernen wird seit Mitte der 80er Jahre intensiv untersucht (z.B. Schiefele & Winteler, 1988 oder Prenzel, 1988).

Interesse umfasst hierbei einerseits das individuelle, relativ stabile Interesse einer Person und andererseits die Interessantheit des Lernmaterials oder der Lernsituation.

Hauptmerkmal des Interesses ist die positive Ausrichtung einer Person auf einen Gegenstand.

Der Interessensgegenstand selbst und die Auseinandersetzung mit ihm wird als etwas Wertvolles erlebt, daher die Bezeichnung gegenstandsspezifische Anreize. Wie bei den tätigkeitsspezifischen Anreizen rücken auch bei den gegenstandsspezifischen Anreizen zweckrationale Anreize in den Hintergrund.

Das motivationsfördernde Potential von gegenstandsspezifischen Anreizen wird daher von Interessensforschern sehr hoch eingeschätzt (z.B. Krapp, 1992). Die Integration von gegenstandsspezifischen Anreizen auf der Anreiz-ebene des tätigkeitsökologischen Modells wird daher der Bedeutung des Interesses gerecht.

Eine ausführliche Betrachtung des Interesses erfolgt im Kapitel „Interesse, Interessantheit und Neugier als Motivationsquelle“.

### **Motivationsförderung auf der Basis des Rahmenmodells**

Aus dem hier dargestellten integrativen Rahmenmodell lässt sich ableiten, dass Motivationsförderung in Lehr-Lernsituationen auf 2 Ebenen anknüpfen kann:

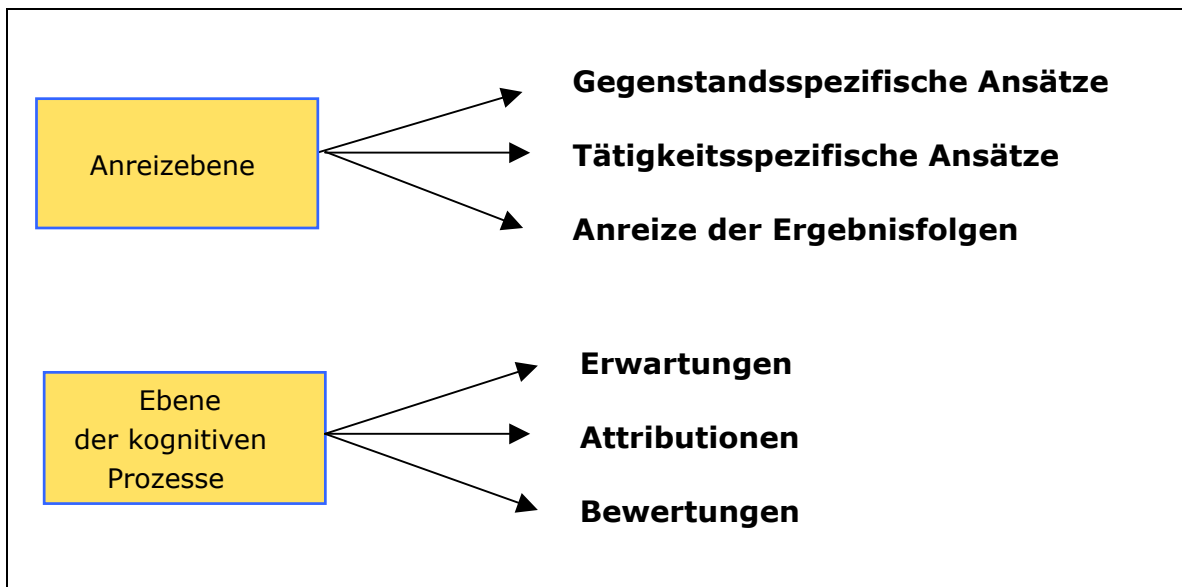


Abb. 7: Ansatzpunkte für Motivationsförderung

### Motivationsförderung - Anreizebene

Motivationsfördernde Aspekte eröffnen sich, wenn man gegenstands- und tätigkeitsspezifische sowie zweckrationale Anreize beachtet:

1. Welche Interessen haben die Lernenden? – Wie könnte man in der Lehr-Lernsituation daran anknüpfen?
2. Wie kann man die Lehr-Lernsituation möglichst interessant gestalten?
3. Wie können im Unterricht Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Schüler selbst tätig werden können?
4. Wie können im Unterricht Gelegenheiten für Lernerfolg geschaffen werden, so dass die Lernenden „Stolz auf die eigene Tüchtigkeit“ erleben können?

Ansatzpunkte	Maßnahmen - Prinzipien
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenstandsspezifische Anreize</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anknüpfen an den Interessen der Lernenden</li> <li>• Lehr-Lernsituationen interessant gestalten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tätigkeitsspezifische Anreize</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielfalt an Aktionsformen anbieten</li> <li>• Klare Aufgabenstellungen</li> <li>• Aufgabendifferenzierung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreize der Ergebnisfolgen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Stolz auf die eigene Tüchtigkeit“, d.h. Erfolge ermöglichen</li> <li>• Passung Fähigkeit, Anforderungen</li> <li>• Transparenz von Anforderungen und Bewertungskriterien</li> <li>• Lernerfolg festhalten</li> </ul>

Tab. 4: Ansatzpunkte für Motivationsförderung auf der Anreizebene

Schülerexperimente, handlungsorientierte Unterrichtsphasen, Projektunterricht, offene Aufgabenstellungen, Spielformen etc. können dazu beitragen, die Schüler Anreize wie z. B. Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit, Selbstwirksamkeit sowie „Flow“ erleben zu lassen.

### **Motivationsförderung - Kognitive Prozesse**

Weitere motivationsfördernde Aspekte ergeben sich, wenn man die Bedeutung vermittelnder kognitiver Prozesse wie Erwartungen, Attributionen und Bewertungen berücksichtigt.

<b>Ansatzpunkte</b>	<b>Maßnahmen - Prinzipien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situations-Ergebnis-Erwartung</li> <li>- Handlungs-Ergebnis-Erwartung</li> <li>- Ergebnis-Folge-Erwartung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passung Können &amp; Anforderungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- herausfordernde, erreichbare Ziele</li> <li>- Kausale Autonomie ermöglichen</li> <li>- direkte, unmittelbare Konsequenzen</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attributionen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach Erfolg</li> <li>- nach Misserfolg</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Meistererleben“ fördern               <ul style="list-style-type: none"> <li>- intern kontrollierbare Faktoren betonen</li> <li>- realistische, rationale Fehleranalyse</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezugssysteme</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernerfolge sichtbar machen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- individuellen Lernverlauf beachten</li> <li>- Fortschritte hervorheben</li> <li>- bei Stagnation, rationale Gründe finden</li> </ul> </li> </ul>

Tab. 5: Ansatzpunkte für Motivationsförderung auf der Ebene der kognitiven Prozesse

### **Passung von Können & Anforderungen**

Als Grundvoraussetzung für einen motivationsfördernden Unterricht kann die individualisierende Aufgabenstellung, also das Prinzip der Passung betrachtet werden. Differenzierende Aufgabenstellungen, die in kontinuierlich aufsteigenden Schwierigkeitsabstufungen erfolgen, ermöglichen es, Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass für möglichst viele Schüler das Ergebnis (Erfolg – Misserfolg) nicht schon durch die Fragestellung festgelegt wird. Darüber hinaus bieten individualisierende Aufgabenstellungen, da sie den individuellen Lernfortschritt sichtbar machen und/oder individuelle Zielsetzung erlauben, die Möglichkeit unrealistische Normwerte im Hinblick auf ein realistisches Anspruchsniveau zu korrigieren.

### **„Meistererleben“ fördern**

Die in Aussicht gestellten Ergebnisse sollen erkennen lassen, dass ihr Erreichen eng mit der investierten Anstrengung zusammenhängt. Denn Ziele, die den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg sichtbar machen, ermöglichen den Schülern das Erleben ihrer persönlichen Wirksamkeit und können so zu einer realistischen Selbsteinschätzung beitragen. Die für das Ergebnis gültigen Bewertungsstandards bzw. Erfolgskriterien sollten klar



durchschaubar sein und nicht direkt einen sozialen Vergleich nahe legen, da sonst individuelle Lernfortschritte „unsichtbar“ bleiben.

### **Lernerfolge sichtbar machen**

Die nachträgliche Verarbeitung des erreichten Ergebnisses kann dazu beitragen, den Motivationsprozess im Sinne einer positiven Selbstbekräftigung zu steuern. Wichtige Voraussetzungen hierfür sind angemessene Ursachenzuschreibungen sowie eine Leistungsbeurteilung, die den Lernerfolg sichtbar macht, d. h. sich vorwiegend am individuellen Leistungsfortschritt orientiert. Der Zusammenhang von Anstrengung und Erfolg sollte auch bei der Vermittlung positiver Selbstbewertungsstrategien betont werden.

Maßnahmen, die erwünschte Folgen nicht in weite Ferne rücken und damit unerreichbar scheinen lassen, sind, z. B.

- angemessene Setzung von Zwischenzielen, die den Schüler wachsende Kompetenz erfahren und erleben lassen
- Aufgabenstellungen, die eine schnelle Rückmeldung über Erfolg/Misserfolg ermöglichen und dadurch Gelegenheit zur Korrektur geben.

In zahlreichen Studien zur Motivänderung bzw. Motivförderung (vgl. Krug, 1983) wurde die Effektivität von Interventionsmaßnahmen überprüft, die die hier dargestellten Ansatzpunkte in unterschiedlicher Kombination und Gewichtung berücksichtigen. Ergebnisse dieser Studien (vgl. z. B. DeCharms, 1968; Heckhausen, 1972; Krug & Hanel, 1976; Krug et al. 1980; Rheinberg, 1977, 1980; Weßling-Lünnemann, 1985) weisen darauf hin, dass eine Förderung von Lernmotivation umso effektiver ist, je mehr Ebenen des individuellen Lernprozesses und je mehr Faktoren des komplexen Unterrichtsgeschehens in motivationsgünstiger Weise strukturiert oder verändert werden.

Weitere Interventionsmaßnahmen und ihre Erfolge werden in den folgenden Kapiteln (insbesondere: „Direkte, indirekte und kombinierte Motivationsfördermaßnahmen“) vorgestellt.

### **Zusammenfassung**

Ziel des Kapitels war es, zweckrationale, tätigkeitszentrierte und gegenstandscentrierte Ansätze in einem Rahmenmodell zu integrieren und daraus Motivationsfördermaßnahmen abzuleiten.

Dabei wurden Faktoren herausgearbeitet, die die Motivation in Lehr-Lernsituationen beeinflussen. Zwischen diesen Faktoren bestehen Wechsel-

wirkungen, die sich anhand eines didaktischen Grundmodells zusammenfassend veranschaulichen lassen:

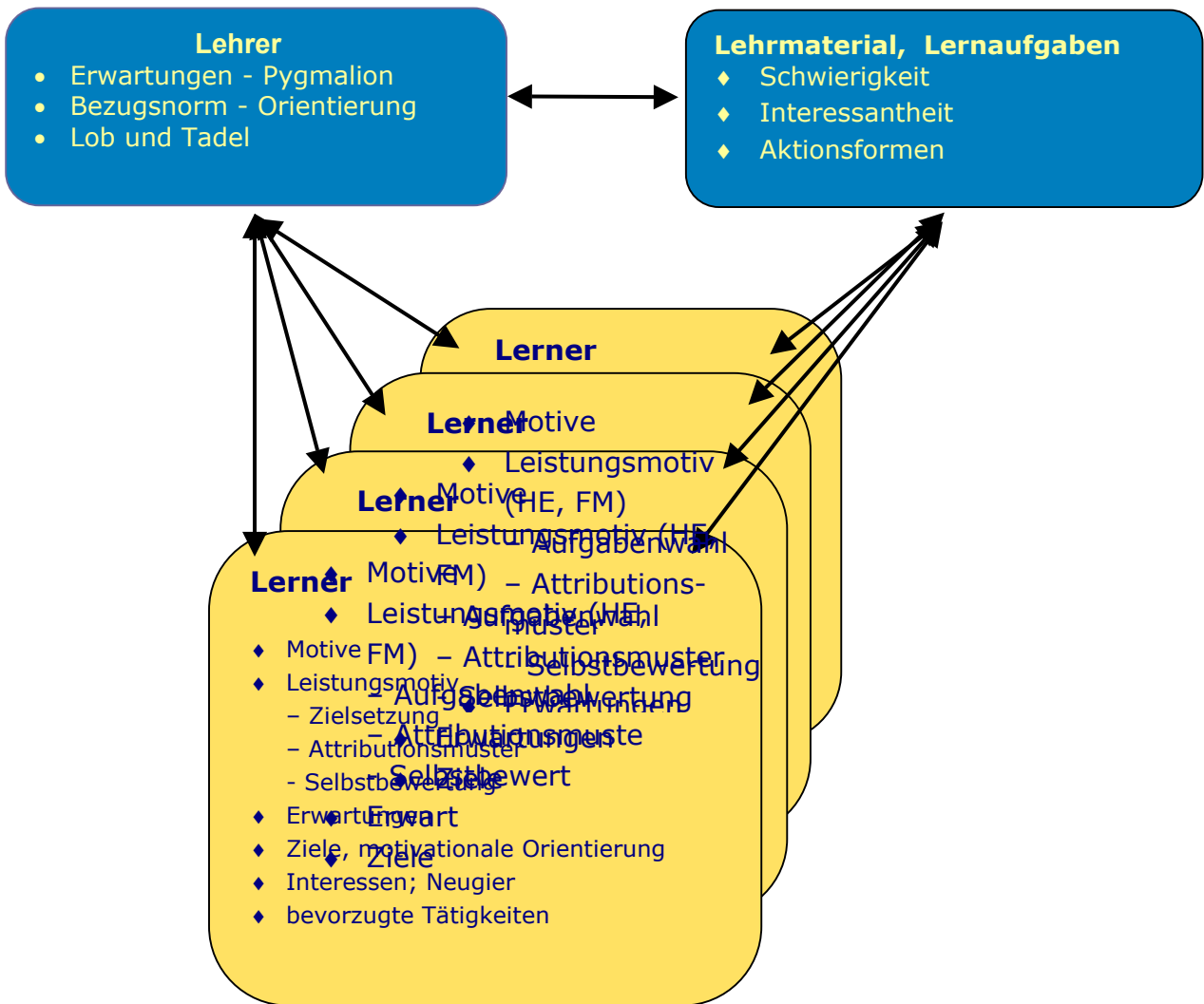


Abb. 8: Einflussfaktoren auf die Lernmotivation

## Literatur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), S. 191-215.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin: Springer.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.

Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747-770.

Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In: Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F. & Fries (2001). Motivationstraining. In: Klauer, K.J. (Hrsg.). *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2001). Motivationstraining und Motivierung. In: Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XXV (2). S. 120-148.

Weiner, D. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.