



**Birgit Spinath**  
**Oliver Dickhäuser**  
**Claudia Schöne**  
(Hrsg.)

# **Psychologie der Motivation und Emotion**

Grundlagen und Anwendung  
in ausgewählten Lern- und  
Arbeitskontexten

# **Psychologie der Motivation und Emotion**



**Birgit Spinath**  
**Oliver Dickhäuser**  
**Claudia Schöne**  
(Hrsg.)

# Psychologie der Motivation und Emotion

Grundlagen und Anwendung in ausgewählten  
Lern- und Arbeitskontexten



**Prof. Dr. Birgit Spinath**, Studium der Psychologie an der Universität Bielefeld, anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Bielefeld, Hildesheim und Dortmund. 1999 Promotion. 2002–2004 Juniorprofessorin für Institutional Research am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund. Seit 2004 Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung im Kontext von Schule und Hochschule, motivationale Voraussetzungen für Lern- und Leistungsverhalten sowie Lehrerbildung.

**Prof. Dr. Oliver Dickhäuser**, Studium der Psychologie sowie Lehramtsstudium an der Universität Bielefeld, anschließend wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hildesheim, Gießen und Marburg. 2001 Promotion. 2004–2008 Vertretungsprofessor für Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Seit 2008 Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Mannheim. Forschungsschwerpunkte: Die Bedeutung motivationaler, kognitiver und sozialer Faktoren für Bildungsprozesse und deren Optimierung sowie Fragen der Qualitätssicherung im Bildungswesen.

**Dr. Claudia Schöne**, Lehramtsstudium und Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Hildesheim. Anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim. 2008 Promotion. Seit 2008 Akademische Rätin auf Lebenszeit im Bereich Pädagogische Psychologie der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Motivation und Selbstwert im Lehr- und Lernkontext, Diagnostik motivationaler Konstrukte (Selbstwert, Fähigkeitsselbstkonzept, Zielorientierung), Lehrerbildung und Lehrbelastung.

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG  
Merkelstraße 3  
37085 Göttingen  
Deutschland  
Tel. +49 551 999 50 0  
Fax +49 551 999 50 111  
[verlag@hogrefe.de](mailto:verlag@hogrefe.de)  
[www.hogrefe.de](http://www.hogrefe.de)

Umschlagabbildung: © Zhenikeyev-iStock.com by Getty Images  
Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar  
Druck: Druckerei Hubert & Co., Göttingen  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

1. Auflage 2018

© 2018 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2876-5; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2876-6)

ISBN 978-3-8017-2876-2

<http://doi.org/10.1026/02876-000>

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
---------------	---

## Teil 1

### Motivation und Emotionen in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Grundlagen, Diagnose, Förderung

<b>1 Motivation als Kompetenz: Kann man lernen, motiviert zu sein?</b> <i>Birgit Spinath</i> .....	13
<b>2 „Yes, I can!“ – Entstehung, Auswirkung und Förderung von Fähigkeitsselbstkonzepten</b> <i>Oliver Dickhäuser</i> .....	26
<b>3 Selbstwertkontingenz – wenn das Streben nach Selbstwert die Motivation bestimmt</b> <i>Claudia Schöne</i> .....	39
<b>4 Self-Handicapping in Schule und Studium</b> <i>Malte Schwinger</i> .....	53
<b>5 Motivation als State und Trait – Aktuelle Motivation als Produkt von Person und Situation</b> <i>Regina Vollmeyer und Falko Rheinberg</i> .....	66
<b>6 Emotionen in Lern- und Leistungskontexten</b> <i>Rainer Reisenzein</i> .....	80
<b>7 Wenn Schülern der Kragen platzt: Emotionsregulation im Kindes- und Jugendalter</b> <i>Nantje Otterpohl</i> .....	108

## Teil 2

### Anwendungskontexte von Theorien der Motivation und Emotionen

<b>8 Die Spielregeln im Klassenzimmer</b> <i>Stefan Balke</i> .....	127
--	-----

<b>9 Schulpsychologie: Zur Rolle von Motivation und Emotion in der schulpsychologischen Einzelfallarbeit</b>	
<i>Alexandra Berglez</i> .....	142
<b>10 Attribution und Depression im therapeutischen Kontext</b>	
<i>Marita Benölken</i> .....	156
<b>11 Arbeit 4.0 – Selbstmanagement-Kompetenz als zentrale Anforderung an künftige Wissensarbeiter</b>	
<i>Martin Schürmann</i> .....	171
<b>12 Selbstmanagement und Positive Psychologie – CareerGames in der Anwendung</b>	
<i>Ottmar L. Braun</i> .....	188
<b>Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes</b> .....	207

# Vorwort

Motivation und Emotionen spielen in allen Lebenslagen und bei jeglicher Tätigkeit eine wesentliche Rolle. Beide Begriffe gehen auf das lateinische „movere“ zurück, tragen also die Wortbedeutung des Bewegens und Erregens in sich. Motivation und Emotionen treiben uns an. Ohne sie herrscht Stillstand. Damit liegt nahe, dass Motivation und Emotionen insbesondere in solchen Kontexten zentral sind, in denen es um Lernen und Leisten geht. Warum gibt es individuelle Unterschiede im Lernen und in den erzielten Leistungen? Warum entwickeln sich Lernende in unterschiedliche Richtungen? Warum behindern sie das eigene Lernen? Warum wenden sich einige mehr und andere weniger herausfordernden Aufgaben und Zielen zu? Kann man lernen motiviert zu sein? Wie können Jugendliche mit schwierigen Lernausgangslagen ihre Emotionen in den Griff bekommen? Wie regulieren sich im digitalen Zeitalter freiberuflich arbeitende Erwachsenen selbst? Dies sind nur einige Fragen, die in diesem Buch behandelt werden und die die grundlegende Bedeutung von Motivation und Emotionen in Lern- und Leistungskontexten veranschaulichen.

## Zum Inhalt dieses Buches

In diesem Buch werden sowohl die Grundlagen zum Verständnis von Motivation und Emotionen in Lern- und Arbeitskontexten dargelegt als auch Beispiele für die Arbeit mit diesen Konzepten in verschiedenen Anwendungsbereichen illustriert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der anschaulichen Vermittlung dessen, wie theoretisches Wissen um Motivation und Emotionen für Anwendungen nutzbar gemacht werden kann. Im ersten Teil werden theoretische Grundlagen, Diagnose- und Fördermöglichkeiten von Motivation und Emotionen im Allgemeinen dargestellt. Dabei werden einige der für Forschung und Praxis fruchtbarsten theoretischen Ansätze vorgestellt. Der zweite Teil widmet sich verschiedenen Anwendungskontexten, in denen praktisch tätige Psychologinnen und Psychologen motivations- und emotionspsychologisches Wissen anwenden. Die Beispiele kommen unter anderem aus der Schulpsychologie, der Psychotherapie und dem Human Resources Management.



Das Buch ist als Lehrbuch konzipiert und eignet sich sowohl für Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen im Fach Psychologie als auch in Lehramtsstudiengängen und in Studiengängen in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Durch den starken Anwendungsbezug ist es in gleicher Weise für andere Lesergruppen von Interesse, die sich über den Forschungsstand und Anwendungsmöglichkeiten der Motivations- und Emotionspsychologie informieren wollen. Durch den kombinierten Schwerpunkt auf sowohl theoretische Grundlagen als auch Anwendungen schließt das Buch eine Lücke im Bereich der Motivations- und Emotionsliteratur.

Jedes Kapitel beginnt mit einem Fallbeispiel, das ein motivationales oder emotionales Problem illustriert. Davon ausgehend werden die theoretischen Konzepte – z. B. in Form optischer Hervorhebung durch Kästen – erläutert und zentrale Forschungsbefunde dargestellt. Auch einschlägige, aktuelle diagnostische Instrumente zur Erfassung motivationaler und emotionaler Merkmale werden vorgestellt. Am Ende jeden Kapitels sind die wichtigsten Erkenntnisse zur Förderung von Motivation und Emotion in kurzen Sätzen zusammengefasst. Ebenfalls am Ende jedes Kapitels stehen Fragen, mit deren Hilfe Leserinnen und Leser überprüfen können, ob sie die wichtigsten Inhalte erfasst haben.

## Dank

Motivation und Emotionen spielen auch beim Schreiben eines Buches eine zentrale Rolle. Wir möchten allen danken, die die Arbeit an diesem Buch zu einer so angenehmen und belohnenden Erfahrung gemacht haben. Dies sind in erster Linie die beitragenden Autorinnen und Autoren, die sich auf unsere Einladung hin mit großer Freude bereit erklärt haben, an diesem Buch mitzuwirken. Mit Engagement und Einfallsreichtum haben sie die einzelnen Kapitel gestaltet und so ein innovatives Ganzes entstehen lassen, das auch bei den Leserinnen und Lesern viele positive Emotionen hervorrufen und zu sinnvollem Handeln anstiften soll. Dem Hogrefe Verlag und insbesondere Michael Vogtmeier danken wir für die Aufnahme dieses Werks in das Verlagsprogramm und die gleichermaßen angenehme wie professionelle Zusammenarbeit.

Vor allem aber möchten wir einer Person danken, ohne die all dies nicht möglich gewesen wäre. Es handelt sich dabei um Joachim Stiensmeier-Pelster, der für alle Beitragenden auf dem akademischen Weg eine wichtige Rolle gespielt hat, sei es als Doktorvater, Mentor, Chef, Kollege und/oder Freund. Ohne sein Zutrauen, seine Verbindlichkeit, seine Bereitschaft zum Dialog – fachlicher und weltlicher Natur – wären die Karrieren von einigen der hier Versammelten nicht so verlaufen, wie sie es sind. Dafür sind wir Dir, lieber Joachim, von ganzem Herzen dankbar. Von Dir haben wir viel gelernt, unter anderem, dass „fast fertig“ das am längsten dauernde Stadium im Entstehungsprozess eines Manuskripts ist. Dies hat sich

einmal mehr bewahrheitet. Man muss eben daran glauben, dass am Ende alles gut wird. Auch das ist angewandte Motivationspsychologie.

Und apropos daran glauben: Bielefeld gibt es wirklich, wie Sie beim Lesen dieses Buches erfahren werden.

Birgit Spinath, Oliver Dickhäuser & Claudia Schöne

Heidelberg, Mannheim und Gießen, im September 2017

# **Teil 1**

## **Motivation und Emotionen in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Grundlagen, Diagnose, Förderung**

# 1 Motivation als Kompetenz: Kann man lernen, motiviert zu sein?

Birgit Spinath

Sarah hat sich an der Universität Heidelberg für Psychologie eingeschrieben. Mit ihrem Einser-Abi war der hohe Numerus Clausus für sie keine Hürde. Das Lernen fällt ihr leicht, aber jetzt hat sie doch Sorge, dass in dieser neuen Umgebung mit all den schlaun Kommilitoninnen und Kommilitonen die Karten neu gemischt werden, und womöglich andere Dinge gefragt sind, als die, die sie mitbringt. Sarah ist bereit, sich anzustrengen und hat damit in der Schule immer Erfolg gehabt. Was aber, wenn die Anstrengung nicht ausreicht, um auch an der Uni zu bestehen? Unter ihren Kommilitonen\*innen sind ein paar Überflieger, die gerade in Statistik ihr Können vor allen anderen demonstrieren.

In den ersten Vorlesungen bewundert sie das sichere Auftreten und die fachliche Kompetenz der Dozierenden. Wie man wohl so werden kann? Sie selber kann sich nicht vorstellen, einmal vor einem Hörsaal voller Studierender zu stehen. Sie kann sich eher vorstellen, später als Schulpsychologin zu arbeiten. Mit diesem Ziel hat sie das Studium begonnen und sie traut sich zu, das auch zu schaffen.

Für die Prüfungen am Ende des ersten Semesters legt sich Sarah wie gewohnt ins Zeug und erzielt tatsächlich ziemlich gute Ergebnisse. Wenn sie von Mitstudierenden darauf angesprochen wird, führt sie ihren Erfolg auf die große Anstrengung zurück, die sie ja auch wirklich geleistet hat. Diese Erfolge geben ihr jedoch nicht die Sicherheit, auch in Zukunft gute Ergebnisse zu erzielen. Stattdessen ist sie besorgt, dass die Anforderungen auf die Dauer zu hoch werden und sie ausgepowert sein wird. Sie wünscht sich, dass die Zeit der Anstrengung bald vorüber sein wird.

## 1.1 Motivation als Kompetenz und als Persönlichkeitsmerkmal

Sarah ist in mehrerlei Hinsicht eine typische Psychologie-Studentin. Sie hat die Schule mit sehr guten Leistungen absolviert, zweifelt aber an ihren Fähigkeiten und setzt sich vergleichsweise niedrige Karriereziele. Viele der begabtesten Stu-

dierenden weisen solche motivational ungünstigen Muster auf. Um diese zu verändern, ist die Kenntnis und Anwendung von Erkenntnissen der motivationspsychologischen Forschung hilfreich. Durch die Anwendung dieses Wissens kann Motivation so beeinflusst werden, dass Personen ihre eigenen Ziele besser erreichen. Motivation kann in diesem Sinne als Kompetenz betrachtet werden, da es zum einen bewährte Prinzipien gibt, deren Anwendung mit höherer Wahrscheinlichkeit zu den gewünschten Ergebnissen führt (es gibt also ein „Besser“ und „Schlechter“, nicht nur ein „Anders“), und die Prinzipien und ihre Anwendung können erlernt werden. Anders ausgedrückt: Es gibt Strategien zur Steigerung von Motivation und Menschen unterscheiden sich darin, wie gut sie diese Strategien anwenden und mit welchem Ergebnis.

Motivationsbezogene Kompetenzen dienen der Regulation von Motivation und Volition und gehören zu den selbstregulatorischen Kompetenzen. Sie beruhen auf der Kenntnis und Anwendung von motivations- und volitionssteigernden Überzeugungen und Strategien. Durch diese Kompetenzen können sich Personen über ihre motivationalen Präferenzen hinaus zielführend auf Situationen einstellen und damit gewünschte Ergebnisse maximieren.

In dieser Definition von motivationsbezogenen Kompetenzen wird zwischen motivationalen Präferenzen und darauf bezogenen Kompetenzen unterschieden. Es wäre naiv anzunehmen, dass Menschen keinerlei motivationale Dispositionen, wie Vorlieben, Abneigungen, Motive etc. hätten. Diese über Zeit und Situationen stabilen Aspekte der Motivation sind Teil der Persönlichkeit, also des individuellen Gefüges von Präferenzen, Werten, Neigungen etc. Darüber hinaus gibt es auch Anteile der Motivation, die situationsspezifisch und variabel sind. Zum Beispiel kann Interesse durch eine ansprechende Vortragsweise geweckt werden, auch wenn das Thema nicht zu den eigenen Präferenzen gehört (zu Motivation als State und Trait siehe Kapitel 5 von Vollmeyer & Rheinberg in diesem Buch). Obwohl sich auch die Persönlichkeit im Laufe des Lebens entwickelt, so weisen doch die meisten Persönlichkeitsmerkmale eine hohe interindividuelle Stabilität auf. Wenn jemand im Vergleich zu seinen Altersgenossen eher wenig leistungsmotiviert ist, so ist es unwahrscheinlich, dass diese Person im Laufe der Entwicklung zu einer der leistungsmotiviertesten Personen wird. Leistungsmotivation ist ein Trait, also ein Merkmal das über Situationen und über die Zeit hinweg recht stabil ist. Dennoch sind in der Motivationsforschung schon früh Trainings mit dem Ziel entwickelt worden, Menschen leistungsmotivierter zu machen (z. B. deCharms, 1976; McClelland & Winter, 1969). Ziel solcher Trainings ist es, Menschen in die Lage zu versetzen, über ihre grundlegenden Dispositionen hinaus durch den Einsatz von Strategien ihre Motivation positiv zu beeinflussen. Damit war und ist auch immer das Ziel verknüpft, die motivationalen Dispositionen dauerhaft zu verändern. Dies kann beispielsweise gelingen, indem Denkmuster verändert werden, so dass der Einsatz von Strategien nicht länger notwendig ist, sondern neue Denkstrukturen etabliert werden.

Im Folgenden werden die drei großen Bereiche motivationsbezogener Kompetenzen sowie ein Instrument zu deren Erfassung vorgestellt. Im letzten Teil des Kapitels, der sich mit der Anwendung motivationsbezogener Kompetenzen beschäftigt, begegnen wir auch Sarah wieder, und erfahren, was sie tun kann, um ihre Motivation zielführend zu verändern.

## 1.2 Motivation, Volition und (Selbst-)Bewertung als Komponenten motivationsbezogener Kompetenzen

Um die verschiedenen Elemente motivationsbezogener Komponenten zu beschreiben, ist es hilfreich, ein sequentielles Modell des Handlungsverlaufs zugrunde zu legen. Zwar verlaufen motivationsbezogene Prozesse nicht so linear, wie in dem Modell angenommen, aber dennoch ist die Zeitachse ein gutes Hilfsmittel, um die häufig verworrenen kognitiven und emotionalen Prozesse zu entwirren. Im Folgenden wird das idealtypische Durchlaufen der Phasen beschrieben.

Für jede der im Modell von Heckhausen (1987) beschriebenen vier Handlungsphasen werden korrespondierende Kompetenzbereiche angenommen (vgl. Abbildung 1.1). In der *prädeziionale Phase* stehen Prozesse der Richtungsfindung im Vordergrund. Was macht mir Spaß? Was ist mir wichtig? Was sind meine Stärken? Welche Ziele verfolge ich langfristig? Alles das sind Fragen, die wichtig sind, bevor über konkrete Handlungen nachgedacht wird. Dabei handelt es sich im engeren Sinne um motivationale Prozesse, für deren Beeinflussung motivationale Kompetenzen benötigt werden. Die prädeziionale Phase endet idealer Weise mit einem gut begründeten Entschluss über die gewünschte Richtung des Verhaltens und seine langfristigen Ziele.

Anschließend soll der Entschluss über die Richtung des Verhaltens in die Tat umgesetzt werden. Dies erfordert volitionale Kompetenzen, also die Anwendung von Strategien, um die notwendigen Aktivitäten effektiv zu erledigen oder aber sich von nicht realisierbaren Zielen zu lösen. Volitionale Kompetenzen können dabei in zwei Subbereiche unterteilt werden. In der *präaktionalen Phase* erfolgen in Vorbereitung auf die Handlungsausführung konkrete Zielsetzungen und die Handlungsplanung. Anschließend wird in der *aktionalen Phase* die Aktivierung von Ressourcen zentral. In einem idealtypischen Ablauf endet die aktionale Phase mit dem Erreichen (oder Verfehlen) der gesetzten Ziele.

In der *postaktionalen Phase* erfolgt die Bewertung der erreichten Ergebnisse, des absolvierten Prozesses und der eigenen Personen. Diese Bewertungen sind die Grundlage für weitere Handlungszyklen, die mit einer erneuten Richtungsfindung beginnen. Damit aus vergangenen Handlungen die richtigen Schlüsse für die Zukunft gezogen werden, sind bewertende Kompetenzen erforderlich.

Diese Unterscheidung von drei bzw. vier motivationsbezogenen Kompetenzen wurde erstmals von Spinath (2005) vorgenommen und in der Folge von Schaller und Spinath (2017) ausdifferenziert (für einen Überblick siehe Lenzner & Dickhäuser, 2011). In der Literatur sind darüber hinaus auch andere Regulations- und Phasenmodelle der Motivation beschrieben worden (z. B. Inzlicht, Legault & Teper,

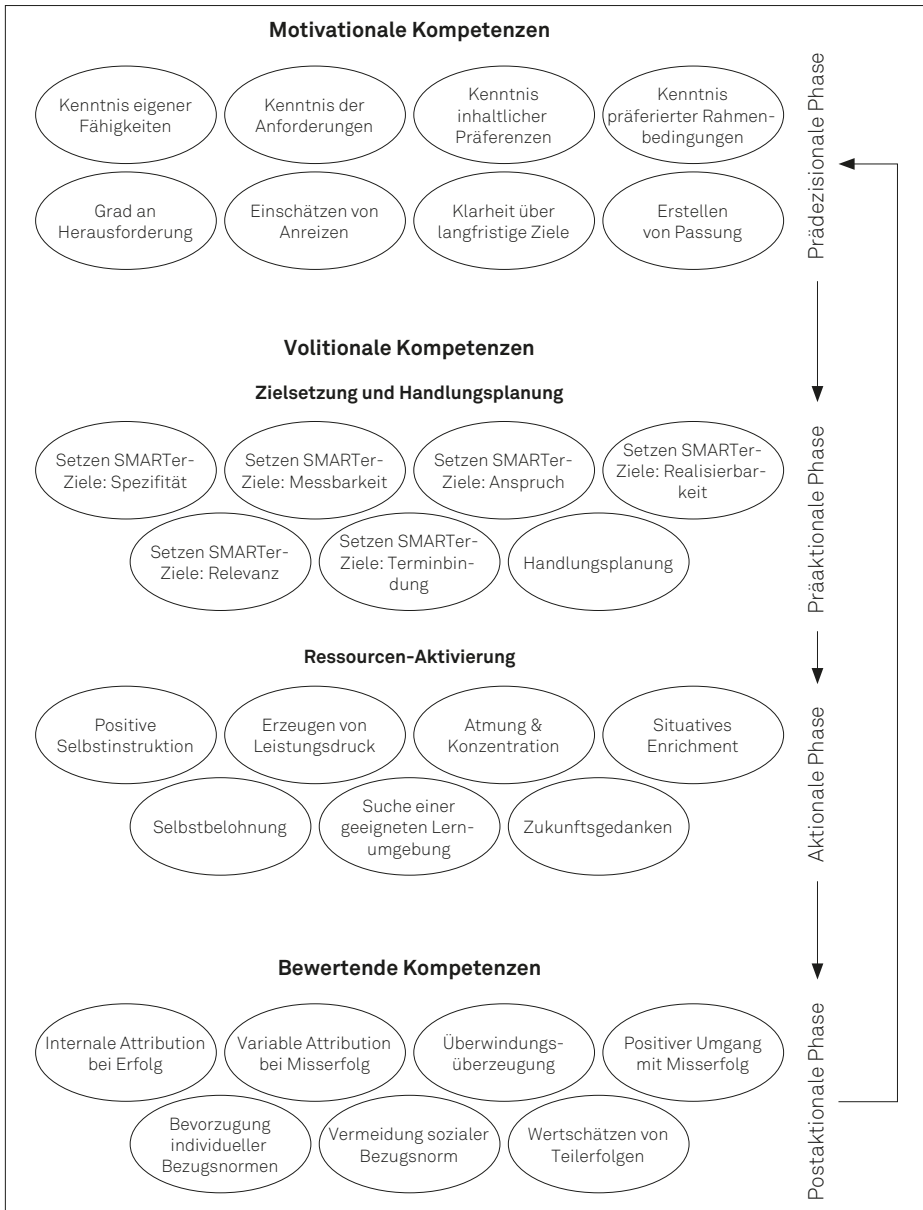


Abbildung 1.1: Modell motivationsbezogener Kompetenzen

2014; Schmitz & Wiese, 2006). Diese stimmen weitgehend mit dem hier zugrunde gelegten Phasen-Modell von Heckhausen (1987) überein, unterscheiden sich aber auf der Ebene der angenommenen Kompetenzen.

Abbildung 1.1 veranschaulicht den Phasenverlauf und die darauf bezogenen Kompetenzbereiche. Auf der Grundlage dieser idealtypischen Handlungsabfolge kann nun beschrieben werden, welche Fähigkeiten in jeder einzelnen Phase nötig sind.

Das Handlungsphasenmodell von Heckhausen (1987) untergliedert den Prozess der Handlungssteuerung in vier Phasen: prädezyonale, präaktionale, aktionale und postaktionale Phase. Im Modell der motivationsbezogenen Kompetenzen (Spinath, 2005; Schaller & Spinath, 2017) steht in jeder dieser Phasen eine Gruppe von Kompetenzen im Vordergrund. Diese sind motivationale, volitionale (unterteilt in Handlungsplanung und Zielsetzung sowie Ressourcen-Aktivierung) sowie bewertende Kompetenzen.

### 1.2.1 Motivationale Kompetenzen

Der Begriff der motivationalen Kompetenz wurde erstmals von Rheinberg (2002) verwendet. Er bezeichnet die Fähigkeit, eigene Präferenzen und Fähigkeiten mit situativen Anforderungen und Anreizen in Übereinstimmung zu bringen (Rheinberg, 2002; Rheinberg & Engeser, 2010). Auf der Grundlage der Studien von Schaller und Spinath (2017) wird diese Fähigkeit hier in acht Teilkompetenzen untergliedert (vgl. Abbildung 1.1). Um Fähigkeiten und Anforderungen in Übereinstimmung zu bringen, sind die *Kenntnis der eigenen Fähigkeiten* sowie die *Kenntnis der Anforderungen* entscheidend. Um Passung zu den eigenen Präferenzen herzustellen, sind des Weiteren *Kenntnis inhaltlicher Präferenzen*, *Kenntnis präferierter Rahmenbedingungen*, Wissen um den präferierten *Grad an Herausforderung* sowie das richtige *Einschätzen von Anreizen* erforderlich. Darüber hinaus sollte *Klarheit über langfristige Ziele* gegeben sein. Schließlich ist das *Herstellen von Passung zwischen Präferenzen und Handlungen* entscheidend. Durch Anwendung dieser Teilkompetenzen sollte es möglich sein, motivational günstige Intentionen zu bilden.

Motivationale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, eigene Präferenzen und Fähigkeiten mit situativen Anforderungen und Anreizen in Übereinstimmung zu bringen.

### 1.2.2 Volitionale Kompetenzen

Eine gefasste Intention soll in der aktionalen Phase in die Tat umgesetzt werden. Volitionale Prozesse dienen dazu, die Umsetzung der Intention zu unterstützen und gegen konkurrierende Intentionen oder Ablenkungen abzuschirmen. Insbe-



sondere wenn Präferenzen und Fähigkeiten mit den Anforderungen nicht in Pas-sung gebracht werden können, sind volitionale Kompetenzen notwendig. Es wird unterschieden zwischen *Zielsetzung und Handlungsplanung* sowie der *Ressourcen-Aktivierung* (vgl. Abbildung 1.1).

Zur effektiven *Zielsetzung und Handlungsplanung* gehört, dass Zielsetzungen nach dem S. M. A. R. T.-Prinzip erfolgen (Doran, 1981; vgl. auch Locke & Latham, 2002). Ziele sollten demzufolge *spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realisierbar, relevant und termingebunden* formuliert sein. Unter die Teilkompetenz der Handlungsplanung fallen das *Abwägen eines effektiven Vorgehens*, die *Antizipation eventueller Schwierigkeiten* und das *Setzen von Teilzielen*.

In der darauf folgenden aktionalen Phase gilt es, die nötigen Ressourcen für die Handlungsausführung zu mobilisieren. In der Literatur sind zahlreiche Strategien beschrieben worden, die diesem Zweck dienen. Dazu gehören z. B. volitionale Kontrollstrategien (Handlungskontrolltheorie von Kuhl, 1983) sowie der größte Teil der als motivationsregulierend bezeichneten Strategien (z. B. Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007; Wolters, 2003). Diese Strategien dienen dem Zweck, sich bei mangelnder Motivation zu einer Handlung zu überwinden oder bei deren Ausführung durchhalten zu können. Daher sind dies im engeren Sinne volitionale Strategien, und nicht, wie in der Literatur zum Teil so bezeichnet, motivationale Strategien. Aufgrund der Studien von Schaller und Spinath (2017) wurden folgende Teilkompetenzen in das Modell aufgenommen: *Positive Selbstinstruktion, Erzeugen von Leistungsdruck, Atmung und Konzentration, Situatives Enrichment, Selbstbelohnung, Suche einer geeigneten Lernumgebung, Zukunftsgedanken*.

Volitionale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die Umsetzung der Intention zu unterstützen und gegen Ablenkungen abzuschirmen. Auch das Ablösen von einer nicht realisierbaren Intention kann durch volitionale Kompetenzen erreicht werden.

### 1.2.3 Bewertende Kompetenzen

Nach der Handlung sollten Reflexionen und Bewertungen stattfinden, die für zukünftige Handlungen günstige motivationale Prozesse auslösen. Kurzfristig kann es dabei in erster Linie um die Regulation von Emotionen gehen, um z. B. nach Misserfolgen nicht in zu negative Stimmungen zu geraten (zu Emotionen im Leistungskontext vgl. Kapitel 6 von Reisenzein in diesem Buch). Eine zentrale Rolle spielen hierbei Attributionen. Als motivationsförderlich gilt es, nach *Erfolg internal zu attribuieren* (z. B. auf eigene Tüchtigkeit, eigene Anstrengung, gute Strategieanwendung), jedoch nach *Misserfolg variable Ursachenzuschreibungen* vorzunehmen (z. B. auf mangelnde Anstrengung, Pech, schlechte Strategieanwendung). Schwierigkeiten und Misserfolge sollten als aus eigener Kraft überwindbar wahr-

genommen werden (*Überwindungsüberzeugung*). Des Weiteren gehört ein *positiver Umgang mit Misserfolg* zur richtigen Bewertung, der sich z. B. durch effektives Trösten ausdrückt. Neben Ursachenzuschreibungen ist auch die Einordnung eines Handlungsergebnisses in Bezug zu einem Gütemaßstab wichtig. Da motivationsbezogene Probleme vor allem bei schlechten Leistungen auftreten, werden hier die *Bevorzugung einer individuellen Bezugsnorm* sowie das *Vermeiden einer sozialen Bezugsnorm* als Ausdruck von Kompetenz angesehen. An die Nutzung individueller Bezugsnormen und das Sichtbarmachen von Fortschritten schließt auch das *Wertschätzen von Teilerfolgen* an.

Bewertende Kompetenzen sind solche Fähigkeiten, die nach Abschluss einer Handlung angemessene Reflexionsprozesse ermöglichen, die langfristig die Motivation für zukünftige Handlungszyklen günstig beeinflussen. Kurzfristig kann dabei zunächst die Regulation von Emotionen im Vordergrund stehen (z. B. zum Schutz des Selbstwertes).

### 1.3 Diagnostik motivationsbezogener Kompetenzen

Motivationsbezogene Kompetenzen weisen zahlreiche Facetten auf. Für einzelne Aspekte existieren in der Literatur bereits seit einiger Zeit diagnostische Instrumente (z. B. Kuhl & Fuhrmann, 1998; Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007; Wolters, Benzon & Arroyo-Giner, 2011). Um jedoch eine umfassende Diagnose aller oben benannter Elemente motivationsbezogener Kompetenzen zu ermöglichen, war die Entwicklung eines neuen, umfassenden Instruments notwendig. Mit den Selbstberichtskaalen zur Diagnose motivationsbezogener Kompetenzen (MOBEKO von Schaller & Spinath, 2017) liegt ein solches Instrument vor.

#### Selbstberichtskaalen zur Erfassung motivationsbezogener Kompetenzen im Studium (MOBEKO von Schaller & Spinath, 2017)

Die MOBEKO ermöglichen die Erfassung von zahlreichen Facetten motivationsbezogener Komponenten. Sie basieren theoretisch auf dem Modell von Spinath (2005), das aufgrund von empirischen Analysen weiterentwickelt wurde. Da eine Erfassung von motivationsbezogenen Kompetenzen nicht losgelöst vom Kontext erfolgen kann, liegt auch der MOBEKO ein spezifischer Kontext zugrunde, nämlich das Studium. Die Items der MOBEKO können relativ leicht auch auf andere Kontexte übertragen werden.

Die MOBEKO gliedert sich in die in Abbildung 1.1 dargestellten Faktorenstruktur mit den drei übergreifenden Faktoren *motivationale*, *volitionale* und *bewertende Kompetenzen*. Dabei unterteilen sich die volitionalen Kompetenzen nochmals in *Zielsetzung und Handlungsplanung* sowie *Ressourcen-Aktivierung*.

Motivationale Kompetenzen werden durch acht Subskalen erfasst. Beispielitems sind für die Skalen *Kenntnis der eigenen Fähigkeiten* „Meine Noten im Studium fallen meist so aus, wie ich es erwartet hatte“, *Kenntnis inhaltlicher Präferenzen* „Ich weiß im Studium ganz genau, an welchen Themen ich Spaß haben werde“ und *Klarheit über langfristige Ziele* „Ich weiß genau, wohin ich in Studium oder Beruf will“.

Volitionale Kompetenzen zur *Zielsetzung und Handlungsplanung* werden durch sieben Subskalen erfasst. Beispielitems lauten für die Skalen *Spezifität* „Viele meiner studienbezogenen Ziele sind eher vage als konkret“, *Anspruch* „Meine Ziele im Studium sind in der Regel anspruchsvoll“ und *Realisierbarkeit* „Meine Ziele im Studium sind in der Regel realistisch gesetzt“. Volitionale Kompetenzen zur *Ressourcen-Aktivierung* werden ebenfalls mittels sieben Subskalen erfasst, darunter *Positive Selbstinstruktion* „Ich denke an die Aufgaben, die ich bisher schon erfolgreich bewältigt habe“, *Situatives Enrichment* „Ich überlege mir einen Weg, die Arbeit unterhaltsamer zu gestalten“ sowie *Selbstbelohnung* „Ich verspreche mir selbst, dass ich im Anschluss an die Arbeit etwas mache, was ich gern tue“.

Bewertende Kompetenzen werden durch sieben Subskalen aufgespannt, darunter *Internale Attributionen bei Erfolg* „Meine Erfolge im Studium sehe ich meist in meinem eigenen Handeln begründet“, *Überwindungsüberzeugungen* „Schwierigkeiten bei studienbezogenen Aufgaben lassen sich durch eigene Anstrengung überwinden“ sowie *Teilerfolge wertschätzen* „Ich kann mich im Studium auch über kleine Fortschritte freuen“.

Die Items werden auf einer Skala von 1=*trifft nicht zu* bis 5=*trifft zu* beantwortet. Insgesamt bestehen die MOBEKO aus 81 Items. Die umfassende Messung motivationsbezogener Kompetenzen mittels MOBEKO ist demnach sehr ökonomisch, da die Skalen aus nicht mehr als 2–3 Items bestehen. In mehreren Stichproben von Studierenden konnten gute psychometrische Kennwerte der MOBEKO nachgewiesen werden (Schaller & Spinath, 2017; Schaller, 2017).

Kompetenzen werden typischerweise durch Testverfahren erfasst, also durch Aufgaben, bei denen es ein klares Richtig oder Falsch gibt, und Instrumente, die möglichst nicht verfälschbar sind. Selbstberichtsinventare, wie das hier vorgestellte, erfüllen diese Anforderungen nicht und sind daher nicht unumstritten. Allerdings ist Motivation ein Merkmal, für dessen Erfassung Selbstberichte die beste, in vielen Fällen die einzige valide Quelle sind. Daher wird auch bei der Messung motivationsbezogener Kompetenzen darauf zurückgegriffen. Es wäre jedoch wünschenswert, für einzelne Kompetenzen auch Testverfahren zu entwickeln.

## 1.4 Anwendung motivationsbezogener Kompetenzen

Wenn es im Folgenden darum geht, wie motivationale Kompetenzen angewendet werden können, so wird dabei auf ein breites Repertoire an Wissen aus motivationspsychologischer Forschung zurückgegriffen. Die zugrundeliegenden Befunde wurden von verschiedenen Wissenschaftsteams hervorgebracht und entstammen somit nicht einer einzelnen Schule oder Richtung der Motivationsforschung. Daher nutzt der Ansatz der motivationsbezogenen Kompetenzen zahlreiche wirksame Prinzipien der Motivationspsychologie, ohne ein in sich geschlossenes System zu sein.

Kommen wir zurück zu Sarah und ihren motivational ungünstigen Mustern. Sarah hat es weit gebracht und könnte auf ihre Leistungen stolz sein. Stattdessen ist sie jedoch besorgt, ob ihre Fähigkeiten in der neuen Umgebung ausreichen werden. Sie vergleicht sich mit den Überfliegern in ihrem Semester und nimmt die Dozierenden als unerreichbar weit weg wahr. Entsprechend setzt sie sich vergleichsweise niedrige Ziele. Dabei mangelt es ihr nicht an dem, was im Allgemeinen unter Motivation verstanden wird, was an ihrer hohen Anstrengungsbereitschaft abzulesen ist. Allerdings glaubt Sarah, dass sie alles nur über ihre hohe Anstrengung erreicht hat und vernachlässigt andere Erklärungsmöglichkeiten. Sie glaubt, sich dauerhaft sehr anstrengen zu müssen und fühlt sich erschöpft von dieser hohen Belastung.

Welche motivationsbezogenen Kompetenzen können Sarah helfen? Da wäre zunächst die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten zu nennen. Sarah zweifelt an ihren Fähigkeiten, wofür es aufgrund ihrer Leistungen keinen Grund gibt. Dass sie es dennoch tut, ist ein wichtiges Indiz dafür, dass sie ihre Fähigkeiten nicht realistisch wahrnimmt, sondern unterschätzt (zu Fähigkeitsselbstkonzepten vgl. Dickhäuser, 2009 sowie Kapitel 2 in diesem Buch). Es ist richtig, dass im Studium im Vergleich zur Schule „die Karten neu gemischt werden“, wie sie denkt, denn die relevante Vergleichsgruppe ist neu zusammengesetzt und insgesamt leistungsstärker (zu sozialen Vergleichsprozessen und dem Big Fish Little Pond Effekt, siehe Marsh et al., 2015). Sarah scheint jedoch dazu zu neigen, sich mit den Besten zu vergleichen, nämlich denjenigen, die ihre Kompetenzen in Statistik demonstrieren. Stattdessen sollte sie einen realistischen Vergleich mit allen Studierenden vornehmen, auch denjenigen, die nicht so auffällig sind. Noch besser wäre es, sie würde sich zur Einschätzung ihrer Fähigkeiten auf die eigenen Lernfortschritte konzentrieren (zur Wirkung von Fortschrittsempfinden siehe Schaller, 2017, Studie 3). Durch das bewusste Wahrnehmen von Lernfortschritten kann Sarah einen guten Eindruck davon bekommen, was sie durch Anstrengung erreichen kann und dass sie vorankommt. Ein Fokus auf den Vergleich über die Zeit mit sich selbst steigert das Gefühl der Kontrolle über die eigenen Leistungsergebnisse (zur individuellen Bezugsnorm siehe Rheinberg & Fries, 2010).