



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

# **Psychologie der Motivation und Emotion**

Grundlagen und Anwendung  
in ausgewählten Lern- und  
Arbeitskontexten

 **hogrefe**

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 Selbstberichtskalen zur Diagnose motivationsbezogener Kompetenzen (MOBEKO von Schaller & Spinath, 2017) liegt ein solches Instrument vor.

#### Selbstberichtskalen 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 ihre 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).

Ein weiteres wichtiges Thema für Sarah ist es, das richtige Ausmaß an Anstrengung zu finden. Gerade in den ersten Semestern an der Uni, wenn die Anforderungen noch nicht so gut eingeschätzt werden können, neigen viele Studierende dazu, sich zu überfordern. Darunter leidet die Freude an den Inhalten und es entsteht der Wunsch, diese Anstrengung bald hinter sich lassen zu können. Um das Gefühl der Erschöpfung zu vermeiden, ist ein möglichst realistisches Bild von den Anforderungen nötig, das z. B. durch die Beschäftigung mit Alt-Klausuren und Austausch mit älteren Kommilitonen\*innen erzielt werden kann. Die eigene Anstrengung kann daraufhin entsprechend dosiert werden. Auch ein realistisches Anspruchsniveau an die eigenen Leistungen ist wichtig (zur realistischen Zielsetzung als Teil des Leistungsmotivs vgl. Heckhausen, 1975). Nicht in jeder Prüfung müssen Bestnoten erzielt werden. Gerade weil das Studium ein neuer Kontext ist, in dem es gilt, sich zu behaupten, neigen Studierende dazu, ihren Selbstwert an ihre Leistungen zu knüpfen (zu Selbstwertkontingenz siehe Crocker & Knight, 2005; Schöne, Tandler & Stiensmeier-Pelster, 2015; vgl. Kapitel 3 von Schöne in diesem Buch). Um dies zu vermeiden, sollte Sarah sich klarmachen, dass das Studium nur ein Lebensbereich von vielen ist, und dass ihr Wert als Person unabhängig von ihrer Leistung ist. Sie sollte sich alle ihre Lebensbereiche vor Augen führen und ihre Studienziele so realistisch formulieren, dass andere Lebensbereiche nicht darunter leiden.

Dies ist jedoch kein Plädoyer dafür, dass Sarah keine hochgesteckten Ziele verfolgen sollte. Wenn Sarah von der Wissenschaft fasziniert ist, sollte sie ihren Präferenzen folgen und sich dieses lohnende Karriereziel setzen. Sie sollte sich nicht zu sehr mit den Zweifeln an ihren Fähigkeiten beschäftigen, weil diese ganz normal sind, wenn man hochgesteckte Ziele hat. Wenn hohe und spezifische Ziele verfolgt werden, geht das mit höherer Wahrscheinlichkeit mit dem Erreichen hoher Ziele einher, als wenn von Beginn an niedrigere Ziele verfolgt werden (z. B. Locke & Latham, 2002). Jedes anspruchsvolle Ziel ist nur durch das Mobilisieren von Anstrengung zu erreichen. Es kommt darauf an, dass nicht nur die Zielerreichung selber, sondern auch der Weg dorthin als lohnend empfunden wird. Zu diesem Zweck sollte auch das Erreichen von Teilzielen wertgeschätzt werden. Positive Selbstinstruktion (z. B. über erzielte Erfolge nachdenken) und Selbstbelohnung (sich etwas gönnen) sollten in den Alltag eingebaut werden (z. B. Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007; Wolters, 2003). Auch Gedanken daran, wie es sein wird, wenn das Ziel erreicht ist, helfen dabei, in Anbetracht von Schwierigkeiten auf Kurs zu bleiben.

Ein letzter Bereich, in dem Sarah ihre Denkmuster verändern sollte, betrifft ihre Ursachenzuschreibungen für erzielte Erfolge (zu Attributionen und Leistungsverhalten siehe Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010). Obwohl Sarah hohe Leistungen erzielt, kann dies nicht ihre Zweifel zerstreuen, dass sie für ein Studium nicht die nötigen Fähigkeiten mitbringt. Sie erklärt sich die Erfolge mit der hohen Anstrengung und ist besorgt, was passieren könnte, wenn sie diese nicht langfris-