

# Allgemeinpsychologische Voraussetzungen und Lernpsychologie

Vorlesung Pädagogische Psychologie I

Lern- und Leistungsmotivation

22.01.2002

---

## Lern- und Leistungsmotivation

- Begriff der Motivation
  - Motivationsmodelle
  - Voraussetzungen für individuelle Unterschiede der (Leistungs-) Motivation:
    1. Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten
    2. Ursachenzuschreibung für Erfolg und Mißerfolg
    3. Angst / Ängstlichkeit
    4. Gelernte Hilflosigkeit
    5. Einfluss des Lehrers
  - Neuere Modelle der Lernmotivation
-

## Begriff der Motivation

Die Motivationspsychologie interessiert sich für die Kräfte, die Verhalten in Gang bringen und fragt nach den Prozessen, die das Verhalten in eine bestimmte Richtung lenken.

### Motivation als zu erklärendes „Konstrukt“:

Der Motivationsbegriff wird verwendet, um Regelhaftigkeiten, die sich zwischen vorauslaufenden Bedingungen und nachfolgendem Verhalten auffinden lassen, auf einen „allgemeinen und logischen Nenner“ zu bringen (HECKHAUSEN, 1976).

Überdauernde Besonderheiten (Unterschiede zwischen Personen) haben als **Motive** eine wichtige Erklärungsfunktion.

**Neugier** ist eine wichtige Quelle für motiviertes Verhalten.

## Motivationsmodelle am Beispiel der Leistungsmotivation

### ***Kennzeichen einer leistungsthematischen Situation:***

- Handlung muss zu Resultat geführt haben
- das Ergebnis darf vor Ausführung der Handlung nicht sicher vorhersagbar sein
- es muss ein Gütemaßstab vorliegen, über den sich das Handlungsergebnis bewerten lässt
- der Handelnde fühlt sich für das Ergebnis verantwortlich

## Das Modell der Leistungsmotivation (Risiko-Wahl-Modell) nach ATKINSON

### **Zentrale Begriffe:**

Erfolgsmotiv (Me) als stabiles Personmerkmal

Anreizwert des Erfolges (Ae)

Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (We)

Die aufsuchende Erfolgstendenz ist dann definiert als

$$T_e = M_e \times A_e \times W_e$$

Analoges gilt für die meidende Misserfolgstendenz:

$$T_m = M_m \times A_m \times W_m$$

Erfolgs- und Misserfolgstendenzen ergeben zusammen die resultierende Tendenz für eine Aufgabe:

$$T_r = T_e - T_m$$

Dieses Modell gehört in die Gruppe der „Erwartungs x Wert“ – Modelle.

## Neuere Konzepte der Lernmotivation

Herkömmliche Modelle der Lern- und Leistungsmotivation betonen die Bedeutung der Handlungsfolgen für die Aufrechterhaltung der Motivation. Im Konzept der extrinsischen Motivation ist die Handlung im wesentlichen durch die erwarteten Konsequenzen bestimmt.

Demgegenüber betonen intrinsische Motivationsansätze die Bedeutung der Handlung selbst (und nicht der Handlungsfolgen) für die Aufrechterhaltung der Motivation.

### **Wichtige Ansätze:**

- Modell des selbstbestimmten Handelns nach DECI & RYAN (1992)
- „flow“ – Erlebnis nach CSIKSZENTMIHALYI
- Interessenstheorien

Neuere Studien belegen, dass Verstärkungen die intrinsische Motivation „korrumpieren“ können!

# Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -1-

## Entwicklungsmerkmale:

### **1. Zentrierung auf ein selbstbewirktes Handlungsergebnis**

- „Selbermachenwollen“ ab dem 2./3. Lebensjahr
- „Wetteifer“ – Studien

### **2. Rückführung des Handlungsergebnisses auf eigene Tüchtigkeit und deren Selbstbewertung**

persönlicher „Erfolg“ / „Misserfolg“ wird auf eigene Tüchtigkeit /  
Untüchtigkeit zurückgeführt (ab 3 ½ Jahren)

# Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -2-

### **3. Unterscheiden von Graden der Aufgabenschwierigkeit und der persönlichen Tüchtigkeit**

Differenzierung des globalen Tüchtigkeitserlebens dann möglich,  
wenn Unterschiede in der (objektiven) Aufgabenschwierigkeit  
erkannt werden (etwa ab 5 Jahren)

### **4. Differenzierung der Ursachenkonzepte von Fähigkeit und Anstrengung**

Erst allmählich gliedern sich aus dem globalen Tüchtigkeitskonzept  
die Begriffe von Anstrengung und Fähigkeit heraus  
(nicht vor dem 6. Lebensjahr)

## Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -3-

### 5. Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit

Inbeziehungsetzung von zwei konstanten Faktoren notwendig:

- a. eigene Fähigkeit
- b. Objektive Aufgabenschwierigkeit

Der dafür erforderliche „anstrengungsbereinigte“ Fähigkeitsbegriff ist kaum vor 9 Jahren zu erwarten.

### 6. Beziehung zwischen Erwartung und Anreiz

Berücksichtigung der Beziehung zwischen Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz bei der Aufgabenwahl (etwa zwischen 4-8 Jahren)

## Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -4-

### 7. Multiplikative Verknüpfung von Erwartung und Anreiz (Anspruchsniveau-Bildung)

Die volle Ausbildung der multiplikativen Verknüpfung wird erst nach dem 10. Lebensjahr erwartet, wenn Konzepte für Fähigkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit voll entwickelt sind

### 8. Kausale Schemata für Fähigkeit und Anstrengung

- Einfache Kovariation zwischen Effekt und einer Ursache schon im Vorschulalter erkennbar;
- Ab 6-7 Jahren -> kombinierte Kovariation bei der Ergebnisvorhersage (Kopplungsschema):
- Zwischen 6 und 11 Jahren werden Kompensationsschemata für Anstrengung und Fähigkeit (bei festgelegtem Ergebnis) erworben

## Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -5-

### 9. Unterschiedliche Affektwirksamkeit von Fähigkeits- und Anstrengungsattribution

Etwa ab 10 Jahren wird die Fähigkeitsattribution ausschlaggebend für die affektive Selbstbewertung (zuerst bei Erfolg, dann bei Misserfolg)

### 10. Individuelle Unterschiede in der Anreizgewichtung von Erfolg und Misserfolg

Schon ab dem 1. Schuljahr lassen sich hier gravierende Veränderungen beobachten, die auf unterschiedliche Mutter-Kind-Interaktionen (etwa bei Hausaufgabenbetreuung) rückführbar sind (vgl. TRUDEWIND & HUSAREK)

## Theorie der Motivationsentwicklung nach HECKHAUSEN (1980) -6-

### 11. Individuell bevorzugte persönliche Standards

- Stabile individuelle Unterschiede der persönlichen Standards bei Zielsetzungen (Anspruchsniveau) kaum vor dem 10. Lebensjahr zu beobachten
- Leistungserwartungen der Mütter sind eine wichtige Sozialisationsbedingung

### 12. Individuell bevorzugte Attributionsmuster

- Etwa ab 9 Jahren sind individuelle Unterschiede der Attributionsmuster für Erfolg und Misserfolg zu beobachten
- Wichtige Voraussetzung: realistische Verarbeitung von sozialen Vergleichsinformationen

## Selbstkonzept

Selbstkonzepte = selbstbezogene Überzeugungen,  
die mehr oder weniger überdauernd  
im Gedächtnis gespeichert sind.

Solche selbstbezogenen Gedächtnisinhalte können sich z.B. auf Aspekte  
des eigenen Körpers, auf Beziehungen zu anderen Personen oder auf  
eigene intellektuelle oder sonstige Fähigkeiten beziehen.

In der psychologischen Forschung stehen Selbstkonzepte  
der eigenen Fähigkeit im Vordergrund.

Je länger die „Schulkarriere“ andauert, desto realistischer wird  
das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit.

## Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit

Konzept der eigenen Tüchtigkeit entwickelt sich  
in den letzten Kindergartenjahren.

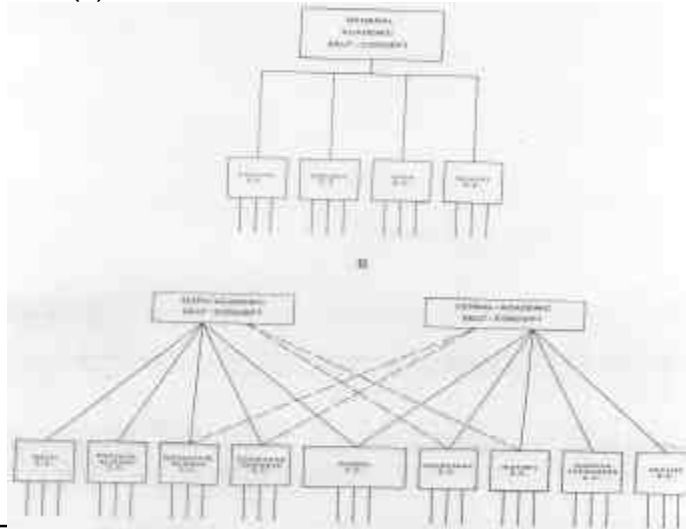
Ein genereller Trend der Selbstüberschätzung lässt sich  
in der Regel bis gegen Ende des 2. Schuljahres nachweisen.

**Danach:** Immer realistischere Selbsteinschätzungen

## Theoretische Modelle zur Struktur des Selbstkonzeptes

(A) original model of SHAVELSON, HUBNER & STANTON, 1976

(B) revision of MARSH & SHAVELSON, 1985



Allgemeine und Lernpsychologie  
Prof. Wolfgang Schneider

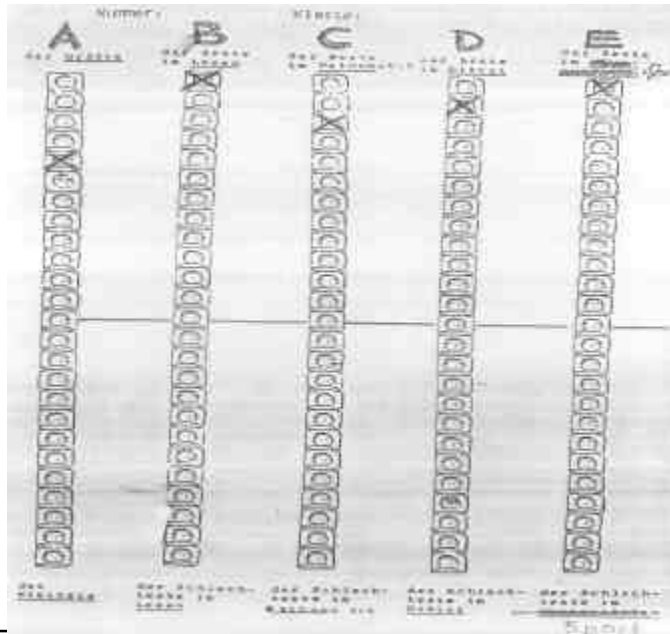
15

## Methode zur Erfassung des Selbstkonzeptes bei Kindergartenkindern (HELMKE, 1990)

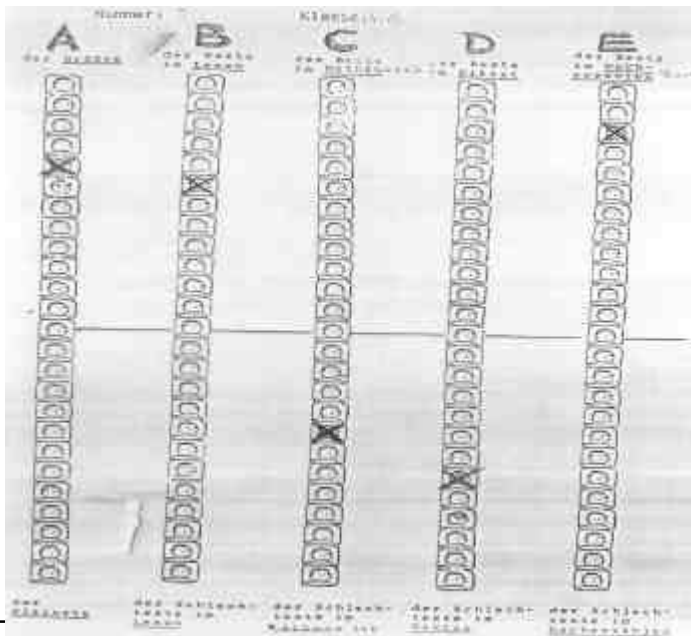


Allgemeine und Lernpsychologie  
Prof. Wolfgang Schneider

16

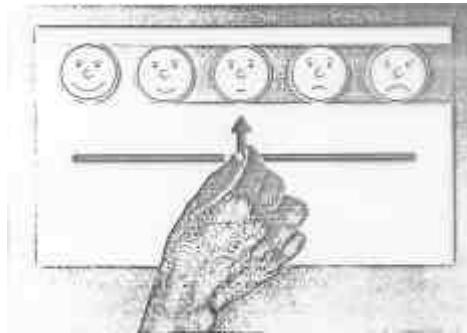


Allgemeine und Lernpsychologie  
Prof. Wolfgang Schneider



Allgemeine und Lernpsychologie  
Prof. Wolfgang Schneider

## Methode zur Erfassung von Einstellungen zu leistungsbezogenen Aktivitäten (HELMKE, 1990)



## Produkt-Moment-Korrelationen der Fähigkeitseinschätzungen

(nach JOPT, S. 56)

	Allg.Sk	Deutsch	Englisch	Mathe	Sport	Textil
Allg.Sk	--	.49*	.37*	.45*	.11	.00
Deutsch	.52*	--	.28*	.32*	.02	.06
Englisch	.42*	.38*	--	.26	.09	-.31*
Mathe	.40*	.23*	.20	--	.01	.15
Sport	.13	.02	.02	.09	--	.09
Werken	.30*	.18	-.01	.22	.07	--

\* =  $p < .001$

Die Koeffizienten für **Mädchen** stehen oberhalb der Diagonalen,  
die Koeffizienten für **Jungen** stehen unterhalb der Diagonalen

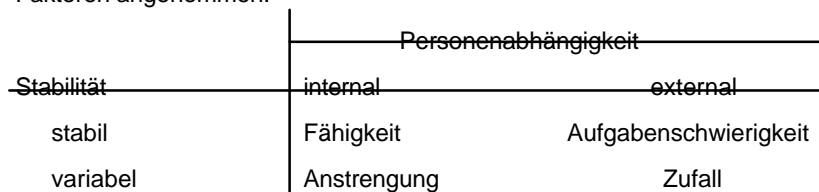
## Leistungsbezogenes Selbstvertrauen und Schulkarriere

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen bei Schülern mit unterschiedlicher Schulkarriere nach der 6. Klasse Hauptschule



## Ursachenzuschreibung für Erfolg und Misserfolg

Nach WEINER neigen Handelnde dazu, den Handlungsausgang auf seine Ursachen hin zu untersuchen. Im wesentlichen werden **Fähigkeit**, **Anstrengung**, **Glück/Pech** und **Aufgabenschwierigkeit** als Ursache-Faktoren angenommen.



Wahrgenommene Ursachen für Erfolg und Misserfolg nach WEINER, 1973

## Ursachenzuschreibung bei Kindern -1-

Ideale Informationsmuster, die nach KELLEY (1967, 1973) zu Ursachenzuschreibungen auf die Person, die Entität und die Umstände führen.

Ursache	Informationen		
	Konsensus	Distinktheit	Konsistenz
Person	niedrig	niedrig	hoch
Entität	hoch	hoch	hoch
Umstände	niedrig	hoch	niedrig

## Ursachenzuschreibung bei Kindern -2-

Vorhersagen des Selbstaufwertungs- und des Konsistenz-Ansatzes hinsichtlich internaler und externaler Ursachenzuschreibungen eigener Erfolge und Misserfolge bei einem Konzept hoher und geringer Begabung.

	Erfolg		Misserfolg	
	Begabungskonzept hoch	Begabungskonzept niedrig	Begabungskonzept hoch	Begabungskonzept niedrig
Selbstaufwertung	internal	internal	external	external
Konsistenz	internal	external	external	internal

# Probleme bei der Erfassung von Kausalattributionen

## Konzeptuelle Probleme bei jungen Kindern:

- Ausdifferenzierung des Fähigkeitskonzepts
- Zufallskonzept noch nicht entwickelt
- Frage, ob logisches Informationsverarbeitungsmodell für junge Kinder unterstellt werden kann

## Methodische Probleme:

- Offene Antwortformate
- Ipsative Einschätzungen
- Unabhängige Einschätzungen
- „causal“ vs. „informational“ wording

## Erfassung von Entwicklungstrends

## Längsschnittliche Beziehungen zwischen Selbstkonzept, Kausalattribution und Leistung (KURTZ, SCHNEIDER, CARR & BORKOWSKI, 1989)

1. Längsschnittliche Korrelationen zwischen Attributionen in der 2. Klasse und Attributionen in der 4. Klasse waren alle kleiner als .15
2. Im Vergleich dazu fielen die längsschnittlichen Interkorrelationen für die Selbstkonzept – Ratings höher aus:  
die mittlere Korrelation betrug .35
3. Kurzzeit – Stabilitäten (Testwiederholungen innerhalb von 4 Wochen) waren für Selbstkonzept – wie auch für Attributionsmaße ausreichend hoch (Korrelationen zwischen .52 und .76)

## Attributionen in Leistungssituationen: Real (spontan) oder reaktiv? (KÖLLER & MÖLLER, 1997)

Längsschnittstudie mit Lehramtstudierenden, die zwei Statistik-Klausuren im Nebenfach Psychologie zu absolvieren hatten.

Objektives Kriterium für Erfolg: Hälfte der Punkte im Test

Subjektives Kriterium für Erfolg und Misserfolg:

Vergleich von Erwartung (jeweils vor Testung erhoben) und Testergebnis.

Möller und Köller wollten wissen, ob nach Ergebnismitteilung spontane Kausalattributionen im Sinne von Weiner auftreten.

Die Studierenden sollten angeben, was ihnen in dieser Situation (Leistungsrückmeldung) durch den Kopf ging (unmittelbar danach und einige Wochen später).

## Attributionen in Leistungssituationen: Real (spontan) oder reaktiv? (KÖLLER & MÖLLER, 1997)

### **Ergebnisse:**

Kausalattributionen treten verstärkt bei unerwartetem Ergebnis auf, insbesondere bei Misserfolg.

Bei (subjektivem) Erfolg überwogen dagegen evaluative Kognitionen.

In der Nachbefragung kam es gehäuft zu finalen Kognitionen.

### **Fazit:**

Kausalattributionen sind real, wahrscheinlich aber auf bestimmte Ergebnisarten beschränkt.

## Angst / Ängstlichkeit

Für Lernende mit einem niedrigen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und einem ungünstigen Attributionsmuster haben Prüfungssituationen oft Angstcharakter.

### Typische Anzeichen von Angstzuständen:

- Allgemeine Unruhe
  - Unheilvolle Ahnungen
  - Angespanntsein
  - Feuchte und zittrige Hände
  - Schweißausbruch
  - Puls und Atmung beschleunigt
  - Gesichtsblasser
- } „worry“
- } „emotionality“

Angst beeinträchtigt in vielen Fällen die Leistung, ganz besonders bei schwierigen Aufgaben und unter Zeitdruck.

## Gelernte Hilflosigkeit

Nach SELIGMAN ist mit Entstehung von Hilflosigkeit dann zu rechnen, wenn die **Erwartung** durchbrochen wird, Kontrolle über ein relevantes Ergebnis zu haben.

Beispiel Schule: Schüler, die ein niedriges Selbstkonzept eigener Fähigkeit und ein ungünstiges Attributionsmuster aufweisen, laufen Gefahr, bei wiederholten Misserfolgen ihre Anstrengungen aufzugeben und frühzeitig zu resignieren („ich schaffe es ja doch nicht“).

Schüler mit dem Symptom der gelernten Hilflosigkeit zeigen erhebliche emotionale und motivationale Probleme, werden depressiv, wenn nicht geholfen wird.“

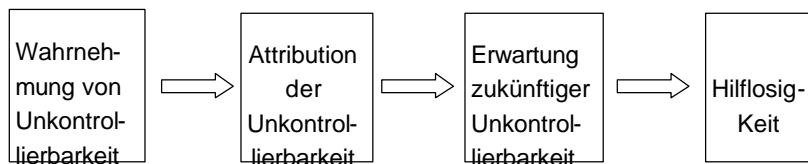
## Attributionsmuster bei gelernter Hilflosigkeit

- Erfolg** wird auf externe Faktoren (Glück, Aufgabenschwierigkeit) attribuiert,
- Misserfolg** dagegen auf internale und stabile Ursachen (mangelnde Fähigkeit)

Schüler mit diesem Syndrom weisen niedriges Selbstkonzept und insgesamt gesehen eine ungünstige Selbstbewertungsbilanz auf; sie sind generell misserfolgsorientiert.

Es scheint, dass mehr Mädchen betroffen sind (DWECK & BUSH, 1976).

## Theorie der erlernten Hilflosigkeit nach SELIGMAN



[ nach ABRAMSON, SELIGMAN & TEASDALE, 1978 ]

### Kernstück der Theorie:

Erwartung von Unkontrollierbarkeit führt zu motivationalen Defiziten, die Leistungsdefizite nach sich ziehen.

# Theorie der Handlungskontrolle von KUHL

**Zentrale Konzepte:** Handlungs- versus Lage-Orientierung

Für Handlungskontrolle optimal ist die Handlungsorientierung, wobei die Aufmerksamkeit etwa gleich stark den folgenden vier Gegenstandsbereichen zugewandt wird:

1. dem angestrebten Ziel – Zustand
2. dem gegenwärtigen Ist – Zustand
3. der Diskrepanz zwischen Ist – und Ziel – Zustand
4. mögliche Handlungsalternativen, die die Diskrepanz reduzieren helfen

Prozesse der Handlungskontrolle wie Aufmerksamkeitskontrolle, Sparsamkeit der Informationsverarbeitung und Affektkontrolle sind dafür verantwortlich, ob es gelingt eine Absicht auszuführen.

## Unterschiede zwischen der Theorie der erlernten Hilflosigkeit und der Theorie der Handlungskontrolle im Hinblick auf die Erklärung von Misserfolg / Leistungsversagen

1. Die Theorie von SELIGMAN (erlernte Hilflosigkeit) postuliert „motivationale“ Hilflosigkeit; d.h. generalisierte Erwartung, dass kein Erfolg mehr eintreten wird.
2. Die Theorie von KUHL (Handlungskontrolle) postuliert, dass Leistungsdefizite nicht als Folge motivationaler Störungen, sondern durch Störung der Handlungskontrolle (Lage – Orientierung bzw. funktionale Hilflosigkeit) auftreten. Bei neuen Aufgaben, die als von vorangegangenen (misserfolgsbeladenen) Aufgaben verschieden wahrgenommen werden, sollte Hilflosigkeit nicht beobachtbar sein.

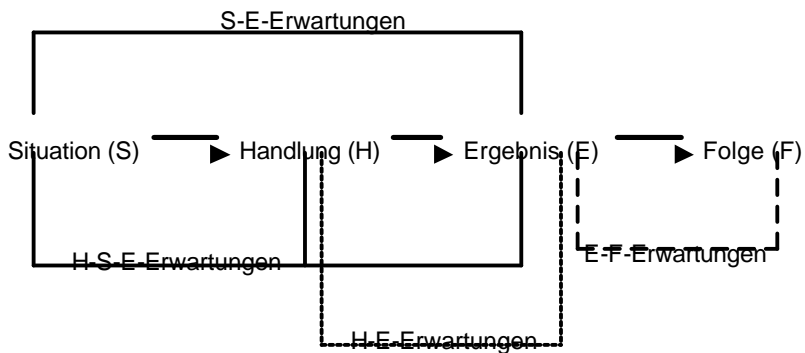
## Einfluss des Lehrers (Bezugsnorm - Orientierung)

Merkmale	Bezugsnorm – Orientierung	
	sozial	individuell
Leistungs- vergleiche	zwischen Schülern im zeitlichen Querschnitt	innerhalb eines Schülers im zeitl. Längsschnitt
Kausal- attribution	bei der Erklärung inter- individueller Unterschiede	Zuschreibungen werden etwas in der Schwebe gehalten
Erwartungen	längerfristig und an allg. Leistungsniveaus orientiert	Kurzfristiger und am jeweils aktuellen Kenntnisstand orientiert
Sanktionierung	orientiert an Leistungs- unterschieden zwischen Schülern	orientiert an individueller Leistungs- entwicklung
Individualisierung	Angebotsgleichheit	Prinzip dosierter Diskrepanzen

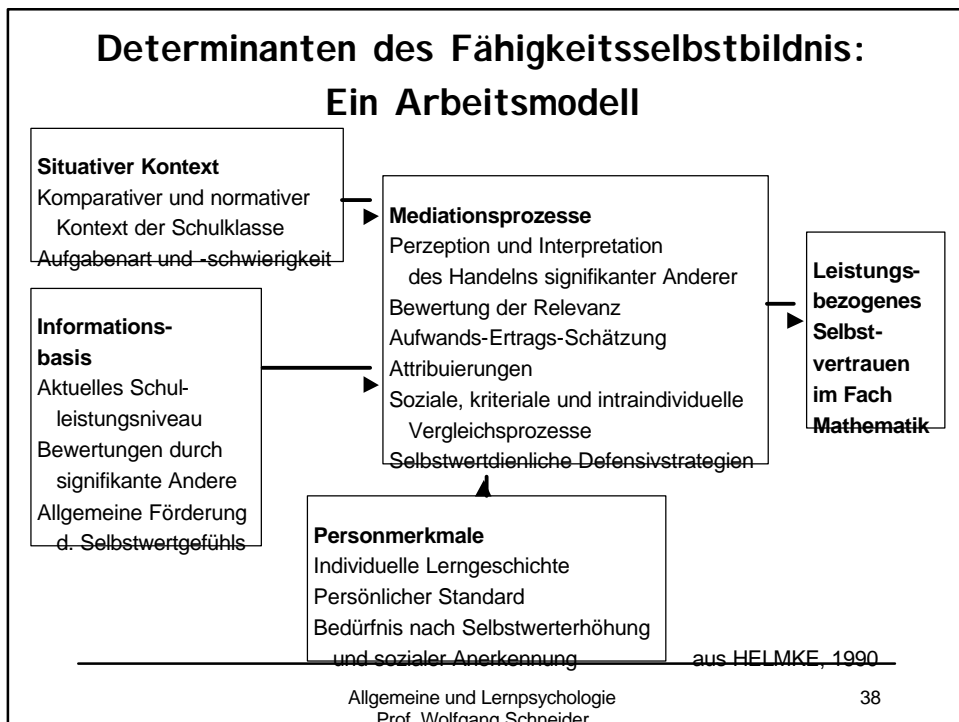
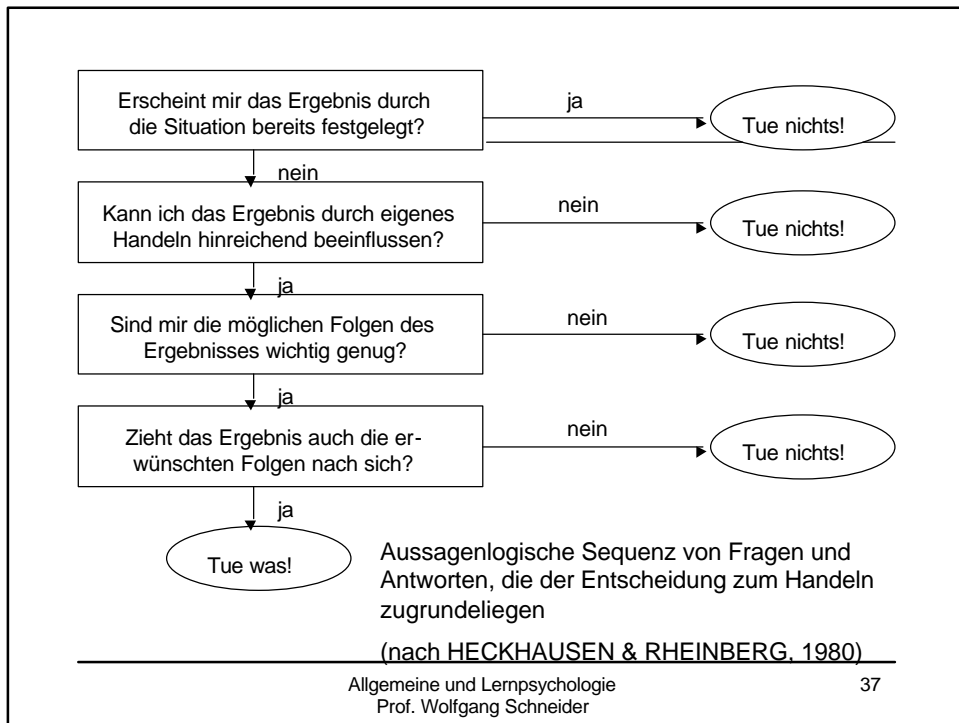
Allgemeine und Lernpsychologie  
Prof. Wolfgang Schneider

35

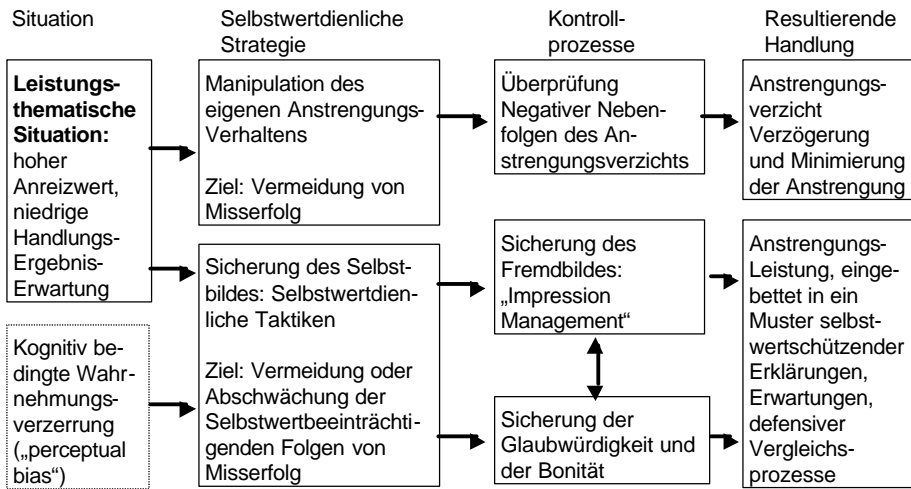
Vier Arten von Erwartungen in Heckhausens erweitertem  
kognitiven Motivationsmodell , die sich auf verschiedene  
Ereignisstadien im Motivierungsprozess beziehen  
(nach HECKHAUSEN, 1989, S. 469)



36



## Wirkungsweise von zwei Typen defensiver Strategien: Anstrengungsmanipulation und Entschuldigungen



aus HELMKE, 1990

## Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -1-

### Phasen auf dem Weg von der Lernaktivität zur Leistung

#### **Phase 1: Präaktionale Motivationsphase**

Entstehung der resultierenden Lernhandlungstendenz

„Entscheidung“ darüber, ob der Anreizwert der Tätigkeit oder Folgen oberhalb des kritischen Schwellenbereichs liegt; ob die Situations-Ergebnis-Erwartung nicht zu hoch, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung nicht zu niedrig ist

#### **Phase 2: Präaktionale Volitionsphase**

Realisierung der Lernhandlungsintention

Intentionsbildung und Handlungsinitiierung

## Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -2-

### **Phase 3: Handlungsphase**

Beginn mit der Bearbeitung der Lernaufgabe

Metakognitive und metavolitionale Steuerungsprozesse

Gegebenfalls: Neubewertungsprozesse bei unerwarteten Schwierigkeiten  
(z.B. Persistenz vs. Abbruch der Lernaktivität)

Fortsetzung bzw. Beendigung der Lernaufgabe

### **Phase 4: Postaktionale Motivationsphase**

Gegebenfalls, z.B. nach erwartungswidrigem Verlauf:

Retrospektive Ergebnisbewertung

Suche nach Ursachen

Prospektive Abwägung weiteren Handlungsbedarfs

## Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -3-

### **Phase 5: Konsolidierungsphase**

Übung

Wiederholung

Vertiefung

### **Phase 6: Prüfungsphase**

Realisierung der Leistungsaktivität

mit den Parametern Güte, Effizienz, Dauer, Geschwindigkeit,  
Verarbeitungstiefe

### **Phase 7: Leistungsbezogene Evaluationsphase**

Evaluation des Ergebnisses

- in prozeduraler Hinsicht
- In selbstwertender Hinsicht

## **Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -4-**

### **Korrespondierende stabile Personmerkmale**

#### **Phase 1: Präaktionale Motivationsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen  
Optimismus, allgemeines Selbstwertgefühl  
Affektive Einstellung zum Fach und zur Schule  
Sach- und Tätigkeitsinteresse  
Individuelle Motivhierarchie

#### **Phase 2: Präaktionale Volitionsphase**

Handlungs- vs. Lageorientierung  
  
Anstrengungsvermeidungstendenz

## **Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -5-**

#### **Phase 3: Handlungsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen  
Leistungsangst  
Metakognitive Kompetenzen  
Lernstrategie  
Vorkenntnisniveau  
Intelligenz, allgem. Fähigkeiten

#### **Phase 4: Postaktionale Motivationsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen  
Kausalattribution  
Bezugsnormorientierung  
Persönlicher Standard

## **Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -6-**

### **Phase 5: Konsolidierungsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

Leistungsangst

Metakognitive Kompetenzen

Lernstrategien

Vorkenntnisniveau

### **Phase 6: Prüfungsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

Leistungsangst

Testschläue („test wiseness“)

Kenntnisniveau

## **Idealtypisches Sequenzmodell einer Lern- und Leistungshandlung und korrespondierende stabile Personmerkmale -7-**

### **Phase 7: Leistungsbezogene Evaluationsphase**

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

Coping-Mechanismen

Attribuierungsstile

Persönlicher Standard

Bezugsnormorientierung