

Motivationstraining

Motivational Training

Albert Ziegler & Markus Dresel

Universität Ulm

Autorenhinweis

Prof. Dr. Albert Ziegler, Dr. Markus Dresel, Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie,
Universität Ulm, Albert-Einstein-Allee 47, 89069 Ulm, Deutschland. Tel.: +49 731 50-
31135. Fax: +49 731 50-31137. E-Mail: albert.ziegler@uni-ulm.de, markus.dresel@uni-ulm.de.

Inhaltsübersicht

- 1 Einleitung
- 2 Ziele von Motivationstrainings
- 3 Ablauf von Motivationstrainings
- 4 Typologie von Motivationstrainings
 - 4.1 Einfache Motivationstrainings
 - 4.2 Multiple Motivationstrainings
 - 4.3 Holistische Motivationstrainings
- 5 Literatur
 - 5.1 Weiterführende Literatur
 - 5.2 Literatur
- 6 Abbildungstitel

1 Einleitung

Maßnahmen zur Verbesserung der Motivation können grundsätzlich in allen Bereichen menschlichen Handelns ergriffen werden, da auch in allen diesen Bereich eine geringe Motivation auftreten kann. Eine geringe Motivation in Bezug auf bestimmte Handlungsfelder ist allerdings nicht per se problematisch, sondern in vielen Fällen funktional. Ein Problem tritt erst dann ein, wenn eine geringe Motivation im Kontrast zu institutionellen, sozialen oder persönlichen Ansprüchen steht und wenig Handlungsalternativen verfügbar sind. Bereiche, in denen hohe Anforderungen an die Motivation gestellt werden und in denen das Individuum häufig wenig Alternativen hat (zumindest kurz- bis mittelfristig), sind beispielsweise die Bereiche der schulischen Bildung oder der Berufsausübung.

2 Ziele von Motivationstrainings

Motivationstrainings zielen letztlich auf eine Verbesserung des Handelns (→Rubikonmodell der Handlungsphasen). Darunter sind vier Ziele zu subsumieren: Das erste Ziel ist die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit vorab definierter erwünschter Handlungsklassen, also eine Steigerung der *Handlungsfrequenz*. So zielt beispielsweise ein schulisches Motivationstraining auf das Ensemble an Handlungen, die als Lernhandlungen umschrieben werden können. Das zweite Ziel ist die Verbesserung der *Handlungspersistenz*, also die Beharrlichkeit mit der ein Ziel insbesondere angesichts von Rückschlägen verfolgt wird. Die dritte Zielsetzung ist die Steigerung der *Handlungsintensität*, was die Ausführung der gleichen Handlung mit einem höheren Aufwand meint. Ein einfaches Beispiel hierfür ist der Mitarbeiter, der nach dem Motivationstraining die gleichen Routinehandlungen mit

erhöhter Konzentration durchführt. Schließlich wird viertens eine Verbesserung der *Handlungsqualität* angestrebt. Diese kann durch mehrere Faktoren beeinträchtigt werden, beispielsweise durch eine zu starke Motivation und damit einhergehende dysfunktional hohe Erregungslevel oder wenn Zielsetzungen übererfüllt wurden. Ein bekanntes Alltagsbeispiel für Letzteres wäre ein ehemaliger Raucher, der mittlerweile zum militanten, unleidlichen Nichtraucher wurde.

Um diese vier auf die Verbesserung des Handelns gerichteten Ziele zu erreichen, streben Motivationstrainings die Verbesserung von Motivationskomponenten an, die im Zusammenhang mit den genannten Handlungsaspekten stehen. Prinzipiell kommen dazu alle in diesem Band beschriebenen Motivationskomponenten in Frage (→Konzepte der Motivationspsychologie, →Theorien der Motivationspsychologie). Unterschiedliche Trainingsansätze fokussieren jedoch – je nach theoretischer Fundierung – unterschiedliche Motivationskomponenten (z.B. →Ziele, →Interessen, →Selbstkonzept der Begabung, →Motivationale Orientierungen).

3 Ablauf von Motivationstrainings

Motivationstrainings lassen sich idealtypisch in vier Phasen einteilen. Je nach Typ der Fördermaßnahme, entweder *kurativ* oder *präventiv*, gestalten sich diese etwas anders (siehe Abbildung 1). Sie beginnen mit der Feststellung des Trainingsanlasses. Bei kurativen Maßnahmen schließt sich eine differenzierte Eingangsdiagnostik an, auf deren Grundlage die Trainingsziele festgelegt und die konkreten Trainings Schritte spezifiziert werden. Bei präventiven Maßnahmen entfällt die Eingangsdiagnose in der Regel – die Festlegung der Trainingsziele und Trainingsziele erfolgt hier auf der Basis des Wissens über den Trainingsanlass, also über die jeweilige motivationskritische Situation. Nach (und bei

kurativen Maßnahmen auch während) der eigentlichen Trainingsphase findet eine Wirksamkeitskontrolle statt.

--- Abbildung 1 hier einfügen ---

4 Typologie von Motivationstrainings

Motivationstrainings basieren auf Motivationstheorien, deren Komplexitätsgrad teilweise beträchtlich sein kann. Falls jedoch das Training nur auf die Verbesserung einer einzelnen Motivationskomponente fokussiert, spricht man von einem *einfachen Motivationstraining*. Werden mehrere Komponenten angesprochen, wird dies als *multiple Motivationstraining* bezeichnet. So genannte *holistische Motivationstrainings* erheben den Anspruch, alle Motivationskomponenten zu fördern. Oft werden sie auch mit Trainings weiterer Funktionsbereiche gekoppelt.

4.1 Einfache Motivationstrainings

Einfache Motivationstrainings erhoffen sich durch das systematische Training einzelner Motivationskomponenten generelle Motivationszuwächse. Beispielsweise kann ein gezielt und wiederholt eingesetztes Lob den Anreiz bestimmter Handlungsklassen steigern (vgl. Ziegler, Grassinger & Stöger, im Druck). Die Wirksamkeit solcher einzelner Maßnahmen sollte nicht unterschätzt werden. Gerade wenn die Ursache von Motivationsdefiziten überwiegend in einer Motivationskomponente verortet werden kann, können solche Trainings eine hohe Wirksamkeit entfalten. In diesen Fällen ist ihnen unter Ökonomiegesichtspunkten der Vorzug zu geben. Im Folgenden wird stellvertretend für die

Klasse der einfachen Motivationstrainings ausführlicher auf die *Interessenförderung* eingegangen (für weitere Beispiele siehe Ziegler, 1999).

Nach aktueller Auffassung bezeichnet →Interesse eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem spezifischen Gegenstand, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die handelnde Person dem Gegenstand und den damit verbundenen Tätigkeiten eine hohe Wertschätzung beimisst und die Beschäftigung als emotional befriedigend erlebt (Krapp, 1998). Charakteristisch ist zudem die Inhalts- bzw. Gegenstandsspezifität von Interesse, die bei der Anwendung von Fördermaßnahmen berücksichtigt werden muss.

Eingeordnet in die beiden grundlegenden Motivationskonzepte →Erwartung und Anreiz zielen Trainingsansätze zur Förderung von Interessen primär auf die Anreizkomponente ab. Ziel dieser Maßnahmen ist es, ein langfristiges Interesse (individuelles bzw. dispositionales Interesse) zu entwickeln. Dieses ist von einer kurzfristigen und auf einzelne Situationen beschränkten interessierten Zuwendung abzugrenzen (situationales Interesse), das deutlich leichter und mit anderen Methoden herzustellen ist (vgl. Krapp, 1998). Für die Wahl des Interesses als Angriffspunkt für Motivationstrainings spricht eine mittlerweile recht umfangreiche Befundlage pädagogisch-psychologischer Provenienz, die belegt, dass das Interesse besonders eng mit einer hohen Handlungspersistenz und einer hohen Handlungsqualität (effektiver Strategieeinsatz, effektive Selbstregulation, hohe Aufmerksamkeit) zusammenhängt (Überblick bei Pintrich & Schunk, 2002).

Für die Konzeption von Interessenfördermaßnahmen sind drei grundlegende psychologische Bedürfnisse bedeutsam, deren Befriedigung nach der Theorie von Deci und Ryan (1993) wichtige Entwicklungsbedingungen von dispositionalem Interesse darstellen. Dies sind die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (vgl. Kapitel →Interesse). Nach Schiefele (2004) sollten die einzelnen Maßnahmen zur Förderung des

Interesses sowohl auf diese drei Grundbedürfnisse als auch direkt auf die Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Gegenstands abzielen.

Im Folgenden werden einige wichtige Fördermaßnahmen für den Anwendungsbereich der Interessenförderung im schulischen Fachunterricht dargestellt, der Kontext, in dem Interessenförderung bislang am häufigsten eingesetzt wurde. Die Aufzählung fasst die von Schiefele (2004) ausgeführten Techniken zusammen.

- *Förderung der Autonomie:* Mit der Herstellung von Autonomie, d. h. Wahlfreiheiten und Handlungsspielräumen im Lernprozess, wird das Bedürfnis der Schüler nach Selbstbestimmung angesprochen. Die Autonomie kann gefördert werden durch Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Auswahl der Lernziele, der konkreten Lerngegenstände und Lernaktivitäten, durch die Schaffung von Möglichkeiten zur Selbstbewertung anstelle einer ausschließlichen Fremdbewertung durch die Lehrkraft sowie durch das gemeinsame Aushandeln statt dem einseitigen Vorgeben von notwendigen Regeln.
- *Förderung des Kompetenzerlebens:* Zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz können all jene Trainingsmethoden zum Einsatz kommen, die auf eine Verbesserung der Erwartungskomponente (→Erwartung und Anreiz), also v. a. des →Selbstkonzepts der eigenen Begabung und der abzielen. Speziell im Zusammenhang der Interessenförderung bei Lernstörungen führt Schiefele (2004) aus, dass das Kompetenzerleben gefördert werden kann durch häufiges positives Feedback, durch eine klare, strukturierte und verständnisorientierte Instruktion, durch eine soziale Unterstützung bei Schwierigkeiten sowie durch eine aktive Beteiligung der Lernenden an der Erarbeitung des Stoffs, bei der auch andere als kognitive Fähigkeiten eingebracht werden können.
- *Förderung der sozialen Einbindung:* Die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung kann durch den Einsatz von Gruppenarbeitsmethoden, durch ein

partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler sowie durch die Vermittlung, dass die Lernfortschritte für die Lehrkraft von persönlicher Bedeutung sind, erreicht werden.

- *Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Handlungsgegenstands*: Die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstands kann zusätzlich unmittelbar verbessert werden durch die Betonung der praktischen Anwendbarkeit des Stoffs, durch die Verknüpfung uninteressant erscheinender Teile mit persönlich bedeutsamen Oberzielen, durch die Verbindung mit bereits vorhandenen Interessen, dadurch dass Lehrkräfte ihr eigenes Interesse zum Ausdruck bringen und begründen, dadurch dass der emotionale Gehalt des Lerngegenstands erhöht wird, durch die Induktion kognitiver Konflikte sowie generell durch Abwechslung im Hinblick auf Inhalte, Methoden und Sozialformen.

Falls bei kurativem Einsatz die Eingangsdiagnostik ergibt, dass auch andere Motivationskomponenten als das Interesse ungünstige Ausprägungen aufweisen, insbesondere falls ein sehr niedriges →Selbstkonzept der eigenen Begabung, eine sehr geringe Erwartung zukünftiger Erfolge und/oder ausgeprägte Hilflosigkeitssymptome (→Theorie erlernter Hilflosigkeit) vorliegen, ist anzunehmen, dass das geringe Interesse Folge der unrealistisch niedrigen Einschätzungen der eigenen Kompetenzen ist (vgl. oben genanntes Bedürfnis nach Kompetenz). In diesem Fall sollte das Hauptaugenmerk auf der Vermittlung realistischer Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten liegen (z. B. durch die Anwendung eines Reattributionstrainings) und eine Interessenförderung ergänzend oder erst anschließend angewendet werden.

4.2 Multiple Motivationstrainings

Im Gegensatz zu einfachen Motivationstrainings zielen multiple Motivationstrainings auf die Förderung mehrerer Motivationskomponenten. Naturgemäß ist dies verbunden mit einer höheren Trainingskomplexität. Ein typischer Vertreter dieses Typs von Motivationstrainings sind so genannte Reattributionstrainings, bei denen motivationsabträgliche durch motivationsförderliche Attributionen, also subjektive Ursachenerklärungen von Personen für das Zustandekommen von Handlungsergebnissen (z.B. schulische Leistungen), ersetzt werden, daher der Begriff „Re-Attribution“ (→Attributionstheorie und attributionale Theorien). Sie machen sich zu Nutze, dass attributionale Prozesse – mehr oder weniger bewusst – nach jedem Handlungsergebnis stattfinden und Einfluss auf die Motivation für zukünftige vergleichbare Tätigkeiten haben (Überblick bei Försterling & Stiensmeier-Pelster, 1994). Die empirisch gut belegte attributionale Theorie der Leistungsmotivation von Weiner (1985) postuliert, dass das emotionale Erleben im Zusammenhang des Handlungsergebnisses sowie die Erfolgserwartung für zukünftige ähnliche Handlungen von den Ursachenfaktoren abhängen, die Personen zur Erklärung heranziehen. Insofern können Reattributionstrainings als Motivationsfördermaßnahmen eingeordnet werden, die (unter der bereits im →Risikowahl-Modell enthaltenen Annahme, dass antizipiertes emotionales Erleben einen wirksamen Handlungsanreiz darstellt) auf beide grundlegenden Motivationskomponenten, →Erwartung und Anreiz, abzielen (Überblick bei Dresel, 2004). Darüber hinaus werden mit Reattributionstrainings – vermittelt über die Förderung der genannten Komponenten – die Reduktion von Symptomen erlernter Hilflosigkeit (→Theorie erlernter Hilflosigkeit) sowie die Verbesserung aller vier oben ausgeführten Aspekte des Handelns angestrebt (Frequenz, Persistenz, Intensität, Qualität).

Ganz allgemein können Reattributionstrainings zur Verbesserung der Motivation in allen Bereichen eingesetzt werden, in denen Personen an die Ergebnisse ihrer Handlungen einen Gütemaßstab anlegen und somit Erfolg oder Misserfolg erleben (vgl. Heckhausen, 1989).

Damit ist der Anwendungsbereich von Reattributionstrainings grundsätzlich sehr breit und umfasst die Motivation bei so unterschiedliche Inhalten und Tätigkeiten wie beispielsweise die sportliche Betätigung in der Freizeit, die interpersonale Kommunikation, das Lernen im Rahmen institutioneller Bildungsangebote (z.B. schulischer Unterricht) oder die Bedienung von Computern. Besonders häufig und erfolgreich wurden Reattributionstrainings (teilweise in Kombination mit anderen Förderansätzen) bisher im klinischen Bereich im Rahmen der Therapie von z. B. depressiven Störungen (Überblick bei Försterling & Stiensmeier-Pelster, 1994) und im pädagogischen Bereich zur Verbesserung der Lernmotivation eingesetzt (Überblick bei Ziegler & Schober, 2001). Neben der kurativen Anwendung können Reattributionstrainings auch präventiv zur Immunisierung gegenüber ungünstigen Attributionen eingesetzt werden, im Bildungsbereich etwa nach einem Übertritt in eine weiterführende Schule oder bei der Einführung eines neuen, als schwierig geltenden Schulfachs.

Zur Konzeption von Reattributionstrainings (und deren Abstimmung auf individuelle Bedingungen) ist zunächst zu betrachten, welche Attributionen motivationsabträglich und welche motivationsförderlich sind. Aus theoretischen Überlegungen leitet Försterling (1986) ab, dass realistische Attributionen günstig sind, weil sie zu funktionalen Reaktionen führen, die den personalen und situationalen Gegebenheiten optimal angepasst sind, und dass unrealistische Attributionen ungünstig sind, weil sie zu schlecht angepassten und damit dysfunktionalen Reaktionen führen. Ob Attributionen realistisch sind, kann anhand der situationalen Rahmenbedingungen des Handlungsergebnisses entschieden werden, insbesondere anhand von Informationen darüber, ob das Ergebnis in ähnlichen Situationen wiederholt auftritt (Konsistenzinformation), ob das Ergebnis auch in anderen Situationen auftritt (Distinktheitsinformation) und ob andere Personen in derselben Situation ähnliche

Ergebnisse erzielen (Konsistenzinformation) (→Attributionstheorie und attributionale Theorien).

Im Hinblick auf die motivationalen Konsequenzen lässt sich aus der attributionalen Theorie von Weiner (1985) ableiten, dass Ursachenerklärungen für erfolgreiche Handlungen dann günstig sind, wenn sie sich auf Faktoren beziehen, die innerhalb der handelnden Person verortet werden (häufig: Attributionen auf hohe Fähigkeiten/Begabungen oder hohe Anstrengungen). Für Misserfolge ergeben sich günstige motivationale Konsequenzen, wenn diese auf Ursachenfaktoren zurückgeführt werden, die als variabel betrachtet werden (häufig: Attributionen auf mangelnde Anstrengungen). Als Attributionen mit ungünstigen motivationalen Folgen gelten Misserfolgserklärungen durch personinterne, stabile Faktoren (insbesondere durch mangelnde eigene Fähigkeiten/Begabungen) und Erfolgsattributionen durch personexterne Faktoren (häufig: niedrige Anforderungen, Glück).

Ein Reattributionstraining mit kurativer Zielsetzung ist vor allem dann indiziert, wenn Personen unrealistische, motivationsabträgliche Attributionen heranziehen und/oder ihre Handlungsmöglichkeiten systematisch unterschätzen. Verdachtsmomente dafür sind eine geringe Handlungspersistenz, eine geringe Handlungsqualität (z.B. ineffektiver Strategieeinsatz), Symptome →Erlerner Hilflosigkeit, wie beispielsweise die Auffassung, dass unabhängig davon, wie viel Anstrengung investiert wird, „doch immer nur Misserfolg dabei heraus kommt“, aber auch das gehäufte Anführen von „Ausreden“ (personexterne Misserfolgsattributionen). Im Rahmen einer differenzierten Motivationsdiagnose vor dem Training sollten neben den genannten Aspekten auch Konsistenz-, Distinktheits- und Konsensusinformationen zu den Handlungsergebnissen der betreffenden Person eingeholt werden, um entscheiden zu können, wie (un)realistisch ihre Attributionen sind (vgl. Försterling, 1986). Bedeutsam ist, dass in sehr vielen Fällen die genannten ungünstigen Attributionen unrealistisch sind, zumindest wenn sie als ausschließliche

Ursachenerklärungen herangezogen werden und gravierende Defizite in basalen Fähigkeiten ausgeschlossen werden können. Von daher sollten insbesondere starke Misserfolgsattributionen auf mangelnde eigene Fähigkeiten/Begabungen nahezu immer durch günstigere Ursachenerklärungen ersetzt werden.

Um motivationsförderliche Ursachenerklärungen zu vermitteln, kommen in Reattributionstrainings verschiedene Techniken zum Einsatz (vgl. Ziegler & Schober, 2001):

- *Kommentierung*: Die wichtigste Technik, um günstige Attributionen zu vermitteln, ist die Kommentierung von Leistungsergebnissen mit attributionsrelevanter Information (auch „attributionales Feedback“). Der Kommentar kann entweder unmittelbar eine erwünschte Attribution („direkte Kommentierung“) oder geeignete Konsistenz-, Distinktheits- oder Konsensusinformation beinhalten, aus der diese erschlossen wird („indirekte Kommentierung“). Die Kommentierung kann sowohl verbal als auch schriftlich erfolgen. Gezeigt hat sich zudem, dass auch computergenerierte Attributionsrückmeldungen, die nach der Aufgabenbearbeitung von einer Lernsoftware dargeboten werden, geeignet sind, die Motivation von Lernenden zu fördern (Dresel, 2004; Dresel & Ziegler, 2006). Prototypische Kommentarbeispiele aus dem schulischen Bereich sind: „Texte zu schreiben liegt dir offensichtlich“, „Man merkt, dass du dich ausführlich mit dem Text befasst hast“, „Du hast die Vokabeln ineffektiv gelernt. Besser ist es, wenn du immer nur ganz wenige Wörter so lange übst, bis du sie sicher beherrschst“, „Wieder einmal ein gutes Ergebnis“ und „Anderen fiel das genauso schwer“.
- *Modellierung*: Eine zweite Technik ist die stellvertretende Verbalisierung von gewünschten Attributionen oder geeigneter Konsistenz- und Konsensusinformation durch ein Modell. Ein Beispiel für den Einsatz dieser Technik wäre es, wenn die Chemielehrkraft von großen Schwierigkeiten bei der Einführung dieses Fachs in ihrer

eigenen Schulzeit berichtet, die sich aber durch eine Steigerung der Lernbemühungen beseitigen ließen (Information über die geringe Konsistenz von Misserfolg und Attribution auf nicht hinreichende Anstrengungen). Neben der unvermittelten Verbalisierung durch ein Modell ist auch die videobasierte Modellierung geeignet.

- *Operante Konditionierung*: Schließlich können verstärkertechnische Methoden eingesetzt werden. Gegenstand der Verstärkung (z.B. Lob, Belohnung, zustimmende Mimik oder Gestik) sind günstige Ursachenerklärungen, die Personen spontan äußern. Aufgrund ihrer sehr begrenzten Reichweite sollte diese Technik allerdings nur ergänzend zu Kommentierungs- oder Modellierungstechniken eingesetzt werden.

Zur Wirksamkeit von Reattributionstrainings im pädagogischen Bereich existiert mittlerweile eine recht breite Literatur (Überblicke bei Dresel, 2004; Ziegler & Schober, 2001). Belegt wurden gute Trainingswirkungen in Einzeltrainings und unterrichtsbegleitenden Kleingruppentrainings. Wurden Reattributionstraining innerhalb des regulären Unterrichts von Lehrkräften durchgeführt, erwiesen sie sich ebenfalls als geeignet Motivation, Lernverhalten und Leistung von Schülern zu verbessern, aber die Wirksamkeit war hierbei verringert. Als wichtiger Faktor für den Trainingserfolg gilt, dass im Erfolgsfall nicht nur Anstrengungs- sondern auch Fähigkeitsattributionen nahe gelegt werden. Als effektiv hat es sich dabei erwiesen, frühe Erfolge auf hohe Anstrengungen und späte Erfolge auf hohe Fähigkeiten zu attribuieren, da die Lernenden so die Erweiterung ihrer Kompetenzen als Ergebnis der eigener Anstrengungen interpretieren können (Dresel & Ziegler, 2006).

4.3 Holistische Motivationstrainings

Holistische Motivationstrainings erheben den Anspruch, alle relevanten Motivationskomponenten zu fördern. Welche das im Einzelnen sind, ist abhängig vom zugrunde gelegten Motivationsmodell. Meist werden holistische Motivationstrainings mit weiteren Funktionstrainings kombiniert, beispielsweise wenn neben einer Motivationsförderung auch eine Förderung des Durchsetzungsvermögens Trainingsgegenstand ist. Exemplarisch wird im Folgenden das *Münchner Motivationstraining* (MMT) skizziert, das einen typischen Vertreter dieses Trainingstyps darstellt (eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Schober, 2002).

Das übergeordnete Anliegen des MMT ist die Verbesserung des gesamten Aktiotops eines Schülers (zum Aktiotop-Konzept vgl. Ziegler, Heller, Dresel & Schober, 2006). Der erste Trainingsbaustein zielt auf die Verbesserung des *Handlungsrepertoires* von Schülern. Dies wird realisiert, indem sowohl Wissen über eine Domäne gefördert wird als auch Lernstrategien vermittelt werden. Der zweite Trainingsbaustein strebt die Veränderung selbstbezogenen Wissens an. Im Zentrum steht dabei die funktionalere Gestaltung des *subjektiven Handlungsraums*. Konkret werden eine Verbesserung der Feedbackverarbeitung, eine Modifizierung des Attributionsstils sowie die Flexibilisierung der eigenen Begabungseinschätzung verfolgt (vgl. Dweck, 1999). Der dritte Trainingsbaustein hat die Förderung auf *Zielebene* zum Gegenstand. Hier wird versucht, die motivationale Orientierung in die Richtung von Lernzielen zu verschieben, wodurch Schülern das ultimative Anliegen der Erweiterung eigener Kompetenzen nahe gelegt werden soll. Der vierte Trainingsbaustein befasst sich mit der motivationsgerechten Veränderung der *Umwelt*. Hier werden Konzepte umgesetzt, wie sie beispielsweise im Ansatz der *smart contexts* postuliert werden (vgl. Barab & Plucker, 2002).

Der Holismus des MMT ist sehr gut daran ablesbar, dass es versucht sowohl theoretisch als auch praktisch die fruchtbaren Elemente bisheriger Motivationsförderansätze zu

kombinieren sowie diese zu optimieren und auf die Bedürfnisse einer schulrelevanten Intervention abzustimmen (Schober & Ziegler, 2002). Das motivationstheoretische Bezugsmodell ist das →Rubikonmodell der Handlungsphasen. In dessen Rahmen versucht das MMT gleichermaßen Prozesse und Einflussgrößen günstig zu beeinflussen, die die Auslösung, die Aufrechterhaltung und die Bewertung lern- und leistungsbezogenen Handelns betreffen. So strebt es unter anderem an, das Wissen um das „Wie“ einer Handlung mit der motivationsförderlichen Sicht des „Warum“ ihrer Ergebnisse zu kombinieren. Dabei werden verschiedene Vorgehensweisen integriert, z. B. attributionstheoretisch fundierte Maßnahmen mit Maßnahmen, die aus dem Motivationsmodell von Dweck (1999) oder der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) abgeleitet wurden. Dadurch wird eine Förderung auf der Handlungs-, der Ziel- und der Bedürfnisebene möglich.

Die Operationalisierung des theoretischen Gesamtkonzepts des MMT in entsprechende *Trainingsprinzipien* findet auf mehreren Ebenen statt: Zunächst werden (1) in den Trainingssitzungen gezielt bestimmte Interventionsthemen bearbeitet, in deren Kontext auch jeweils die komplette Sitzung steht. Beispielsweise werden Attributionsstile thematisiert, diskutiert und günstige Ausprägungen gemeinsam erarbeitet und auf verschiedene Weise angewendet und geübt (= *explizite* Art der Umsetzung). (2) Die Trainingsprinzipien sind zudem implizit in den Ablaufplan des Trainings integriert. Zum Beispiel soll durch einen Projektcharakter von Mathematikübungen das Interesse an der Mathematik bzw. eine Lernzielorientierung gefördert oder durch die Auswahlmöglichkeiten bei den Aufgabenstellungen den Schülern ein Autonomiegefühl vermittelt werden. Insbesondere die Vermittlung einer Lernzielorientierung erfährt eine ausschließlich implizite Umsetzung. Dieses Vorgehen ist dadurch bedingt, dass auch in den expliziten Zielförderprogrammen meist eine indirekte, vor allem durch instruktionale Prinzipien und/oder Leistungsfeedback realisierte Manipulation effektiv scheint. Implizite Integration bedeutet aber auch, dass die

expliziten Themen sämtlicher Sitzungen von den Trainern stets in ihrem instruktionalen Handeln bedacht werden, auch wenn sie nicht den Gegenstand der aktuellen Trainingssitzung darstellen und durch flankierende Maßnahmen – wie das Anwenden einer individuellen Bezugsnormorientierung, das Geben präziser Handlungsanweisungen und das Setzen spezifischer und zeitlich naher Ziele (zur Förderung der Handlungsplanung) oder die Betonung der Relevanz des Lernstoffes (Förderung des Anreizes) – permanent indirekt realisiert werden (= *implizite* Art der Umsetzung). Die Trainer fungieren überdies (3) als *Modelle*, die impliziert in das Training implementierten und die explizit bei der Bearbeitung der Interventionsthemen angesprochenen Aspekte den Schülern vorleben.

5 Literatur

5.1 Weiterführende Literatur

Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.

Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C.

Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.

Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: Roderer Verlag.

Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 107-117). Bern: Huber.

Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

5.2 Literatur

Barab, B.S. & Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.

Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Försterling, F. (1986). *Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Försterling, F. & Stiensmeier-Pelster, J. (Hrsg.). (1994). *Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schober, B. & Ziegler, A. (2002). Theoretical Levels in the Evaluation of Motivational Trainings. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 204-213.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Schober, B. & Ziegler, A. (2002). Theoretical Levels in the Evaluation of Motivational Trainings. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 204-213.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 107-117). Bern: Huber.

- Ziegler, A., Grassinger, R. & Stöger, H. (im Druck). Wie lobt man begabte Schüler richtig? Theoretische Hintergründe auf der Basis des Aktiotopmodells und Vorschläge für die Praxis. In W. Endres (Hrsg.), *Lernen lernen*. Weinheim: Beltz.
- Ziegler, A., Heller, K. A., Schober, B. & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and Action* (pp. 143–173). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

6 Abbildungstitel

Abbildung 1: Idealtypischer Ablauf von Motivationstrainings

