

# Leistungsmotiv und Motivationsprobleme im Studium

Regina Vollmeyer und Stefan Engeser

Carina F. überlegt, ihr Studium nach vier Semestern abubrechen. Sie berichtet vielfältige Schwierigkeiten, die als Motivationsprobleme und besonders als Leistungsmotivationsproblem bezeichnet werden können. In diesem Kapitel werden die Ursachen reflektiert und Lösungsansätze vorgestellt.

## 1 Fallbeispiel: Motivationsprobleme im Studium

Die Studentin Carina F. wendet sich an die studentische Beratungsstelle. Wenn sie nach Ablauf dieses Semesters die Zwischenprüfung nicht abschließt, gerät sie in Gefahr, die Förderung durch das Bafög zu verlieren. Im Gespräch mit dem Psychologen gibt sie an, dass sie überhaupt nicht weiß, ob sie das Studium schafft, da sie sich kaum zum Studieren „aufraffen“ kann und vielleicht lieber etwas ganz anderes machen sollte.

Carina F. begann direkt nach dem Abitur mit dem Lehramtsstudium (Grundschule) in den Fächern Deutsch und Sport. Bei der Fächerwahl orientierte sie sich an ihren Interessen, wobei der Wunsch, Lehrerin zu werden, im Vordergrund stand. Sie wollte eine gute Lehrerin werden und vor allem besseres Lernmaterial bieten als ihre eigenen Lehrer. Auch die Wissensvermittlung sollte ansprechender werden, als sie es in der Schule erlebt hatte. Noch zu Beginn des Studiums hatte sie gehofft, an der Universität das „Werkzeug“ zu bekommen, das sie zu ihrem Ziel bringen würde. Doch schon nach wenigen Wochen sah sie sich darin enttäuscht, da sie sowohl in Sport als auch in Deutsch nur Theorien präsentiert bekam, die nichts mit dem Unterricht zu tun hatten.

Die Aufnahme in die Universität war kein Problem für sie, auch die Sportprüfung war aufgrund ihres gezielten Trainings gut zu schaffen. Sie berichtet, das Studium mit viel Engagement begonnen zu haben, der Anfang hatte ihr sogar sehr viel Spaß gemacht. Aber schon im ersten Semester kamen Zweifel auf. In Deutsch wusste sie nicht, welche angebotenen Kurse sie besuchen sollte und die Inhalte der Kurse entsprachen nicht ihren eigentlichen Erwartungen. Sie kritisiert besonders, dass didaktische Aspekte nur am Rande oder getrennt zu anderen Inhalten behandelt wurden. Sie fragte sich ständig, was der Inhalt der Seminare und Vorlesungen für die Tätigkeit als Lehrerin nutzen könnte. Sie kann dies bei den meisten Veranstaltungen nicht erkennen. Zudem ist die Studienorganisation im Umbruch, und bei diesbezüglichen Fragen sind kompetente Antworten nur mit viel Aufwand zu bekommen. Subjektiv bleibt immer die Unsicherheit, ob sie alles richtig macht. Dennoch ließ sie sich auf die Inhalte des Studiums ein und erzielte gute Leistungen.

Ferner war es ihr möglich, ihrer Leidenschaft für das Fußballspielen fast uneingeschränkt nachzugehen, zumal das Spielniveau in der neuen Mannschaft deutlich über dem ihrer früheren Vereinsmannschaft liegt. Dadurch verbesserte sie sich in kurzer Zeit enorm und sieht noch immer Potenzial, ihr Können zu steigern. Auch die gelernten Trainingsmethoden in anderen Sportarten halfen ihr, in den ersten Semestern diesbezüglich weiterzukommen. Als Trainerin für die Frauenfußballmannschaft am Studienort verdient sie sich zudem etwas Geld, sie kann ihr gelerntes Wissen anwenden und ihrem Ziel nachkommen, einen guten Unterricht zu bieten.

Nach dem vierwöchigen Praktikum im Anschluss an das dritte Semester begann das heute vorherrschende Problem richtig. Das Praktikum erlebte sie als eine weitere Ernüchterung. Durch frühere Erfahrungen und durch die Arbeit im Fußballverein dachte sie, dass ihr die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen viel Spaß macht, was ja in diesem Rahmen auch tatsächlich nach wie vor der Fall ist. Der Lehrberuf verlangt jedoch noch ganz anderes. Die Vermittlung von Inhalten und Wissen ist zwar die zentrale Aufgabe des Lehrers, die jedoch von vielen anderen Tätigkeiten begleitet wird. Die Kinder lassen sich auf ihren Unterricht nur mit viel Druck ein, die Elternabende mit besserwisserischen Eltern, lange Sitzungen mit Kollegen und Ähnliches schrecken sie ab. Zudem überraschte sie die mangelnde Unterstützung im Lehrerkollegium. Das sinkende Ansehen des Lehrerberufs kann durch das Kollegium nicht abgefangen werden, so ihr Eindruck. Der steigende gesellschaftliche Druck und das abnehmende Ansehen führen eher zu einem Klima der Abschottung als zu einem Klima der Unterstützung. So sieht sie keine Möglichkeit, mit anderen Kollegen ihre didaktischen und sonstigen Kompetenzen auszubauen. Die direkte Zusammenarbeit mit ihrer Praktikumsanleiterin war jedoch sehr anregend. Im privaten Rahmen wird sie von Freunden und Bekannten ständig darauf angesprochen, warum sie eigentlich Lehrerin werden will. Früher hatte sie das kaum gestört. Heute fühlt sie sich fast als Außsätziige.

Aufgrund dieser Erfahrungen fing sie an, die Seminare nicht mehr regelmäßig zu besuchen. Die Referate wurden nur schlecht gehalten, die Ausarbeitungen nicht rechtzeitig abgegeben und eigentlich nichts mehr für das Studium gemacht. Das Ziel, Lehrerin zu werden, ist zudem nicht mehr klar. Carina F. hat den Anspruch, eine gute fachlich kompetente Lehrerin zu sein. Aber dieses Ziel sieht sie durch die Rahmenbedingungen im Studium und Beruf gefährdet. Sport dagegen macht ihr sehr viel Freude. Beim Fußballspielen und als Trainerin ist sie häufig sehr stolz auf das, was sie schon erreicht hat. Sie freut sich, dass sie immer besser Fußball spielt und auch die Techniken gut vermitteln kann. Beim Fußball hat sie den Eindruck, ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Dennoch ist sie durch ihre Studiensituation oft gereizt und wird mehr und mehr ungeduldig, wenn die Spielerinnen sich nicht genau an Trainingsanweisungen halten oder wenn nur die geringsten Forderungen an sie gestellt werden. An dem Ziel, Lehrerin zu werden, hält sie nach wie vor fest, weiß jedoch nicht, ob sie es angesichts der frustrierenden Erfahrungen noch schafft und überhaupt anstreben soll. Ein konzentriertes Arbeiten für das Studium ist im Moment nicht möglich. Sie ertappt sich, dass sie bestenfalls über Trainingsmethoden für das nächste Fußballtraining nachdenkt, ansonsten grübelt sie viel oder schaut stundenlang fern.

Insgesamt gesehen ist somit ihr Lebensentwurf, Lehrerin zu werden, gefährdet, und ganz aktuell kann auch die BaFöG-Förderung gestrichen werden. Dies führt zu einem erheblichen Leidensdruck bei Carina F.

## 2 Leitlinien zur Fallanalyse

1. Als erster Schritt sollte ein möglichst vollständiges Bild über die Motivationsproblematik erreicht werden. Prinzipiell können Motivationsprobleme vielfältige Ursachen und Erscheinungen haben. Motivation liegt dann vor, wenn die Tätigkeit an sich sehr attraktiv ist (1), die Handlung ein erkennbares (2) und erreichbares (3) Ergebnis für die Person hat sowie mit lohnenden Folgen (4) verbunden ist.
2. Welche theoretischen Konzepte der Motivationspsychologie halten Sie für relevant, um das Problem einordnen zu können?
3. Beurteilen Sie, inwieweit eine Veränderung der Situation und/oder eine Veränderung der Aspekte der Person möglich und sinnvoll ist.

## 3 Erklärungsansätze zum Motivationsproblem

### 3.1 Theoretischer Hintergrund

Umgangssprachlich würde man Carina F.s Verhalten so beschreiben, dass sie keine Lust mehr auf das Studium hat oder einfach unmotiviert ist. Rheinberg (2004 a, S. 15) definiert Motivation allgemein als „eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“. Speziell auf Leistungsmotivation bezogen, wurde Motivation von McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953, S. 10) eingeschränkt auf Situationen, in denen eine „Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab“ vorliegt. Gemeint ist damit, dass sich eine Person für eine Tätigkeit ein Ziel setzt, wie gut sie dieses Ziel erreichen möchte. So hatte Carina z. B. für ihr Studium das Ziel formuliert, alle Methoden gut zu kennen, die eine optimale Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Während ihres Studiums muss sie jedoch feststellen, dass sie nur wenig über Unterrichtsgestaltung zu erfahren scheint. Motivationspsychologische Theorien erlauben nun, Carinas „Unlustgefühle“ gegenüber ihrem Studium spezifischer zu betrachten.

#### *Vollständiges Motivationsdefizit*

Rheinberg (2004b) erstellte ein Diagnoseschema, um Motivationsformen und -probleme zu identifizieren. In diesem Schema liegt ein vollständiges Motivationsdefizit dann vor, wenn eine Tätigkeit zu keinem Ergebnis (oder Ziel) führt. Dies lässt sich gut an Carina F.s Beschreibung des Studiums nachvollziehen. Sie hat das Gefühl, dass sie trotz Seminarbesuchs ihrem Ziel, einen spannenden Unterricht für

Grundschüler zu gestalten, nicht näher kommt. Trotz ihrer Leistungen in Klausuren und Seminararbeiten wird das Studium für sie zu einer ergebnislosen Aktivität. Carinas Konsequenz ist es daher, lieber Fußball zu spielen oder fernzusehen, als für das Studium zu arbeiten.

### *Anreizdefizit*

Rheinberg (2004 b) unterschied zwei Arten von Folgenanreizen: *bewusste* und *unbewusste* Folgen. Zu den bewussten Folgen zählen alle Folgen, die Personen sofort oder auf Nachfrage angeben können. Carina F. könnte sicherlich für ihr Ziel, einen guten Unterricht zu halten, mehrere positive Folgen nennen: z. B. die Ausbildung besserer Schüler oder die Anerkennung der Kollegen. Dass positive Folgen die Häufigkeit der Aktivität steigern, wird von fast allen theoretischen Ansätzen angenommen (Locke & Latham, 1990; McClelland, 1987; Skinner, 1969). Aber auch nicht bewusst wahrgenommene Folgen führen dazu, dass bestimmte Situationen häufiger und mit höherer Persistenz aufgesucht werden.

McClelland, Koestner und Weinberger (1989) haben in ihrer Theorie über implizite Motive unbewusste Folgen beschrieben. Sie gehen davon aus, dass Personen von Geburt an unterschiedliche Motive haben. Bisher wurden besonders drei gut erforscht, nämlich das Leistungs-, Macht- und Anschlussmotiv. Personen unterscheiden sich nun in der Ausprägung dieser Motive. Ist jemand hoch leistungsmotiviert, so hat die Person das Bestreben, irgendeine Sache besonders gut zu machen und eigene Standards zu erreichen bzw. zu übertreffen. Erreicht sie diesen Standard oder Gütemaßstab, so tritt eine positive Emotion ein, nämlich Stolz, die vermutlich neurohormonal gesteuert ist. Danach befragt, könnte die Person vielleicht angeben, dass sie sich gut fühlt, ihr die Sache irgendwie Spaß macht. Verborgен bleibt ihr dabei, dass der Anreiz darin liegt, eine Sache besonders gut zu machen.

Während die impliziten Motive entweder genetisch angelegt oder zumindest vorschsprachlich erworben werden, so entwickeln sich *Motivationale Selbstbilder* später in der Sozialisation. Da Selbstbilder an Sprache gebunden sind, kann jede Person mehrere für sich passende Selbstbilder formulieren. Auch im Selbstbild kann sich eine Person als leistungsmotiviert beschreiben, allerdings fehlt als Folge die neurohormonal-affektive Reaktion, die bei den impliziten Motiven belohnend wirkt. Wird ein Ziel erreicht, tritt lediglich eine positive kognitive Bewertung ein, d. h. die Person sieht ihr Selbstbild bestätigt. Motivationale Selbstbilder in Bezug auf Leistungsmotivation werden besonders in solchen Situationen aktiviert, die von der Gesellschaft als Leistungssituationen vorgegeben werden, z. B. Klausuren gut bestehen.

Betrachtet man nun Carina F., so lässt sich ohne weitere Diagnostik vermuten, dass sie ein hohes implizites Leistungsmotiv hat, da sie sich beim Fußball und auch als zukünftige Lehrerin hohe Standards setzt, die sie sogar noch verbessern möchte. Auf ihre Erfolge beim Fußball ist sie stolz. Allerdings scheint sie in Hinblick auf Leistungssituationen kein ausgeprägtes Selbstbild zu haben. Ansonsten wäre ihr ein guter Studienabschluss per se sehr wichtig. Andererseits gibt sie an, dass sie einen besseren Unterricht machen will, was für ein hohes motivationales Selbstbild spricht. Da hier unterschiedliche Interpretationen vorliegen, müsste der Psychologe weiter-

führende Diagnostik einsetzen, z. B. die Personality Research Form (Stumpf, Angleitner, Wieck, Jackson & Beloch-Till, 1985). Falls der Test Hinweise liefern würde, dass Carina F. ein niedriges motivationales Selbstbild bezüglich der Leistungsmotivation hat, so würden bei ihr implizites Motiv und motivationales Selbstbild voneinander abweichen, was zu emotionalen Problemen führen kann (für einen Überblick vgl. Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999).

### *Volitionsdefizit*

Selbst wenn das vollständige Motivationsdefizit und das Anreizdefizit als Erklärung für Carinas mangelnde Motivation für das Studium ausreichen, soll das Volitionsdefizit („Willensschwäche“) ebenfalls näher beleuchtet werden. Dies ist mit Blick auf Interventionsansätze von Bedeutung.

Volitionale Prozesse dienen dazu, langfristig ausgerichtete Ziele zu verfolgen (Goschke, 1997; Rheinberg, 2004 a). Langfristige Ziele sind dabei meistens dadurch gekennzeichnet, dass Personen auf dem Weg zum Ziel auch aversive Dinge erledigen müssen, zu denen sie eigentlich nicht unmittelbar motiviert sind. Dies wird subjektiv als Unlust empfunden. Um diese Unlust zu überwinden und trotzdem eine aversive Tätigkeit auszuführen, müssen sich Personen anstrengen und zur Tätigkeit zwingen. Müssen Personen vermehrt unangenehme Aktivitäten für ein langfristiges Ziel ausüben, verlieren sie zunehmend an Kraft und es kann zu einer volitionalen Erschöpfung kommen (Muraven & Baumeister, 2000). Aufgrund der hohen Anstrengung und der möglichen Erschöpfung gerät die Erreichung des langfristigen Ziels in Gefahr. Dies passiert auch dann, wenn die Person für das langfristige Ziel hoch motiviert war.

Auf unser Beispiel bezogen, muss Carina für ihr Ziel, Lehrerin zu werden, viele für sie unangenehme Tätigkeiten in Kauf nehmen, z. B. Pflichtveranstaltungen besuchen. Schon die für sie unklare Studiensituation fordert von ihr, sich durchzubeißen. Auch der Lehrberuf wird später Carina viele Tätigkeiten abverlangen, die nur mit willentlicher Anstrengung zu erledigen sind. Deutlich wird auch, dass es ihr bisher gut gelungen ist, selbst bei Problemen ihr Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Sie schaffte es trotz Schwierigkeiten, ins Studium einzusteigen. Zudem engagierte sie sich im Fußball und ist sogar als Trainerin tätig. Erst die Ansammlung mehrerer Schwierigkeiten führte dazu, dass sie selbst unter höchster Anstrengung das Studium nicht hinreichend weiterverfolgen kann und mit Erschöpfung reagierte.

## **3.2 Lösungsvorschläge**

### *Vollständiges Motivationsdefizit*

Bei Carina F. liegt ein vollständiges Motivationsdefizit vor, da sie nicht erkennen kann, dass das Studium sie ihrem Ziel, eine gute Didaktikerin zu werden, näher bringt. Wenn es ihr nicht gelingt, diese Sichtweise zu ändern, wird sie die angestrebte fachliche Kompetenz im Studium nicht erreichen können, und sie sollte daher das

Berufsziel Lehrerin aufgeben. Alternativ könnte sie etwa Sport auf Diplom studieren und eine Laufbahn als Trainerin einschlagen.

Angesichts ihres starken Wunsches, Lehrerin zu werden, scheint diese Empfehlung jedoch in diesem Fall verfrüht. Carina F. hat trotz Widrigkeiten das Studium bisher gut gemeistert, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen scheint ihr Spaß zu machen. Der Psychologe sollte versuchen, Carina aufzuzeigen, dass das Studium sie ihrem Ziel doch näher bringen könnte. Carina hatte erhofft, an der Universität Handanweisungen zu bekommen, wie man Lerninhalte gut vermitteln kann. Allerdings sind so klare Handanweisungen in einer hoch komplexen pädagogischen Situation wohl nie zu erreichen. Dies ist eine Erfahrung, die viele Studierende zunächst machen. Eine fachliche Beratung für das Studium würde hier eine Chance bieten, realistische Erwartungen aufzubauen. Carina sollte kleine Fortschritte bemerken lernen und sich darüber freuen können. Zusätzlich könnten auch Ansätze erarbeitet werden, was Carina selbstinitiativ erreichen kann. Denkbar sind hier häufigeres Selbststudium, Studiengruppen mit anderen Studierenden, Teilnahme an wissenschaftlichen Projekten, Praktika an Privatschulen mit alternativen pädagogischen Ansätzen oder ein Auslandspraktikum. Die hier gewonnenen Erfahrungen sollten Carina auch später im Berufsleben helfen, Situationen in ihrem Sinne gestalten zu können.

### *Anreizdefizit*

Anreize im Sinne des impliziten Leistungsmotivs sind für Carina höchst relevant, d. h. sie sucht Situationen, in denen sie sich einen Gütemaßstab setzen kann. Erreicht sie ihr Ziel, so ist sie stolz auf ihre Fähigkeit. Dieses Muster, das beim Fußball automatisch abläuft, sollte sie lernen, bewusst auf das Studium zu übertragen. Sie soll Ziele formulieren und versuchen, sich spezifisches Feedback zu holen. Zum Beispiel nach einem Referat sollte sie den Dozenten bitten, ihr detailliert Rückmeldung zu geben, was gut und was schlecht an ihrer Präsentation oder Ausarbeitung war. So kann sie besser einschätzen, welches Ziel sie erreicht hat und was sie noch verbessern kann. Diese Anwendung des impliziten Leistungsmotivs auf das Studium ist u. E. der wichtigste Schritt, damit Carina wieder motiviert studieren kann.

Sollte sich die Vermutung bestätigen, dass Carina F. zwar ein hohes implizites Leistungsmotiv, aber ein niedriges motivationales Selbstbild hat, so hätte dies zur Folge, dass sie ihre Tätigkeiten vermehrt volitional regulieren muss (Kehr, 2005). Carina hätte in dem Fall den Konflikt, etwas gut machen zu wollen (das ist das implizite Leistungsmotiv), aber sie erkennt nicht immer die relevanten Leistungssituationen. Zudem haben sozial gesetzte Leistungsanforderungen vermutlich keinen großen Anreiz (u. U. fehlendes hohes motivationales Selbstbild). Um diesen Konflikt abzubauen, könnte der Psychologe Maßnahmen zur Zielsetzung (Locke & Latham, 1990) und zur Förderung der Zielbindung durchführen (Hollenbeck & Klein, 1987).

### *Volitionsdefizit*

Zu Beginn ihres Studiums scheint Carina keine Schwierigkeiten gehabt zu haben, auch aversive Tätigkeiten durchzuführen. Erst während des Studiums kann sie sich nicht mehr dazu zwingen, für sie Uninteressantes zu erledigen. Dies liegt zum einen

daran, dass ihr Ziel, eine gute Didaktikerin zu werden, in weite Ferne gerückt ist und sie keine Anreize zum Studieren hat. Der Psychologe sollte daher die motivationalen Defizite reduzieren. Allerdings muss er auch überprüfen, ob Carina genügend Strategien kennt, ihre Tätigkeiten willentlich zu kontrollieren. Kuhl (1987, S. 208) nennt verschiedene Strategien, um die Volition zu verbessern, z. B. die *Handlungsorientierte Misserfolgsbewältigung*, bei der Personen nach Misserfolg gezielt ihr eigenes Handlungsrepertoire ausschöpfen sollen.

## Zitierte Literatur

- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandstätter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 169-196). New York: Sage.
- Goschke, T. (1997). Zur Funktionsanalyse des Willens: Integration kognitions-, motivations- und neuropsychologischer Perspektiven. *Psychologische Beiträge*, 39, 375-412.
- Hollenbeck, J. R. & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72, 212-220.
- Kehr, H. (2005). Motivation im Arbeitskontext. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivation und ihre Anwendung* (S. 131-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle. Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources. Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Rheinberg, F. (2004 a). *Motivation* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004 b). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stumpf, H. Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D. N. & Beloch-Till, H. (1985). *Deutsche Personality Research Form (PRF)*. Göttingen: Hogrefe.