

Fragen und Antworten zur Wiederholung

Kapitel 18 – Motivation in Schule und Hochschule

1. Beschreiben Sie die Facetten des Aufgabenwerts im Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield.

Antwort:

Der Aufgabenwert umfasst vier unterschiedliche Facetten: die Nützlichkeit der Aufgabe („utility value“), den intrinsischen Wert der Aufgabe („intrinsic value“), den Zielerreichungswert bzw. die Wichtigkeit der Aufgabe („attainment value“) und die mit der Aufgabebearbeitung verbundenen Kosten („costs“). Mit „utility value“ ist gemeint, wie gut die Aufgabe in die zukünftigen Pläne, die das Individuum verfolgt, passt. Der „utility value“ ist definiert über die Attraktivität der Ergebnisfolgen und die Instrumentalität des Ergebnisses für diese Folgen. Mit „intrinsic value“ oder dem intrinsischen Wert einer Aufgabe sind die Anreize gemeint, die im Bearbeiten der Aufgabe selbst liegen. Dies können positive Emotionen (z. B. Freude, Stolz, die/den man glaubt, beim Bearbeiten der Aufgabe erleben zu können) sein, aber auch das Interesse, welches die Aufgabe weckt. Mit „attainment value“ ist die „Wichtigkeit der Aufgabe an sich“ gemeint. Diese ergibt sich aus ihrem Bezug zum Selbstkonzept und zum Selbstwert der Person. So wäre der „attainment value“ hoch, wenn die Bearbeitung der Aufgabe das Selbstkonzept stützt oder der Selbstwert von Erfolg bei dieser Aufgabe abhängt. Mit „costs“ sind die mit der Aufgabebearbeitung verbundenen Kosten gemeint, die dadurch zustande kommen, dass für die Bearbeitung der Aufgabe verschiedene Formen von Ressourcen investiert werden müssen. Dazu gehören der Einsatz von Zeit und Anstrengung sowie emotionale Kosten.

2. Beschreiben Sie den Einfluss von Kausalattributionen auf Fähigkeitsselbstkonzept und Erfolgserwartung.

Antwort:

Eine wichtige Determinante der Erfolgserwartung sind frühere Erfahrungen in leistungsbezogenen Situationen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, wie Ergebnisse, die man erzielt hat, wahrgenommen und interpretiert wurden. Zunächst muss ein Leistungsergebnis mit einem Gütemaßstab, einer sog. Bezugsnorm, verglichen werden, um überhaupt als Erfolg (bzw. gute Leistung) oder Misserfolg (bzw. schlechte Leistung) bewertet zu werden. Der nach dieser Bewertung festgestellte Erfolg oder Misserfolg hat einen direkten wie auch einen über das Fähigkeitsselbstkonzept vermittelten indirekten Einfluss auf die Erfolgserwartung. So steigen die Erfolgserwartungen für zukünftige Aufgaben nach Erfolg und sie sinken nach Misserfolg. Dabei gilt, dass diese Änderungen der Erfolgserwartungen umso deutlicher ausfallen, je stärker Personen stabile Ursachen für den Erfolg bzw. Misserfolg verantwortlich machen. Stabile Ursachen für Misserfolg sind beispielsweise eine (zu hohe) Aufgabenschwierigkeit oder die (zu geringen) Fähigkeiten.

Wenn man einen Misserfolg auf stabile Ursachen attribuiert, so bedeutet dies, dass man anfänglich die Aufgabenschwierigkeit unterschätzt und/oder aber seine Fähigkeiten überschätzt hat. Als Folge der Neueinschätzung der Aufgabenschwierigkeit und/oder der eigenen Fähigkeiten kommt es zum Absenken der (zukünftigen) Erfolgserwartungen. Wie breit diese Änderungen der Erfolgserwartungen generalisieren, hängt zudem ab von der wahrgenommenen Globalität der Ursachen. Je globaler die Ursachen in ihren Auswirkungen eingeschätzt werden, umso stärker generalisieren die gestiegenen bzw. gesunkenen Erfolgserwartungen auch auf andere verschiedenartige Aufgaben.

3. Nennen Sie den wesentlichen Unterschied, der zwischen Selbstkonzept und Selbstwert besteht.

Antwort:

Beim Selbstkonzept handelt es sich um eine nicht wertende, rein kognitive Beschreibung des Selbst bzw. der Dinge, die die eigene Person ausmachen, während der Selbstwert die affektiv-bewertende Komponente des Selbst widerspiegelt, also die emotionale Selbstwertschätzung und Selbstbewertung beinhaltet.

4. Beschreiben Sie die Determinanten des „attainment value“. Der „attainment value“, also die Wichtigkeit einer Aufgabe an sich, wird wesentlich determiniert durch den Bezug der Aufgabe zum Selbstkonzept und Selbstwert der Person.

Antwort:

Bezüglich des Selbstwerts ist vor allem die Selbstwertkontingenz entscheidend, also die Abhängigkeit des Selbstwerts vom Erfüllen selbst- oder fremdgesetzter Standards. Wenn eine Aufgabe einen Bereich repräsentiert, in welchem der Selbstwert kontingent ist, die Höhe des Selbstwerts also davon abhängt, ob man in diesem Bereich Erfolg oder Misserfolg hat, dann wird dieser Aufgabe eine besondere Wichtigkeit zugeschrieben. Dabei wird der Selbstwert nur im Falle einer erfolgreichen Aufgabebearbeitung gestützt. In Bezug auf das Selbstkonzept wird einer Aufgabe dann eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben, wenn sie für das eigene Selbstkonzept repräsentativ ist, wenn sich das Selbstkonzept also aus der Bearbeitung dieser Aufgaben speist. Auch in Bezug auf das Selbstkonzept gilt, dass es durch die Aufgabebearbeitung nur dann gestützt wird, wenn die Aufgaben erfolgreich bearbeitet werden.

5. Nennen Sie die Facetten der Wertvariable „costs“ und beschreiben Sie, was diesen Facetten gemeinsam ist.

Antwort:

Die „costs“ werden von Wigfield und Eccles in drei Unterfacetten aufgegliedert.

Der erste Kostenfaktor ist die Zeit, die aufgewendet werden muss, um die Aufgabe zu bearbeiten, sowie die daraus resultierende Beschränkung, sich in dieser Zeit keiner anderen Aufgabe widmen zu können.

Der zweite Kostenfaktor ist die Anstrengung, die für die Bewältigung der Aufgabe nötig ist. Dazu gehören sowohl der Einsatz geistiger als auch körperlicher Ressourcen.

Den dritten Kostenfaktor bilden die emotionalen Kosten, die während und nach der Bearbeitung einer Aufgabe entstehen. Dazu zählen neben Gefühlen wie Frustration, Enttäuschung und Angst auch mit Misserfolg einhergehende Schamgefühle.

Diese drei Unterfacetten haben die Gemeinsamkeit, dass durch sie verschiedene Formen von nur begrenzt vorliegenden Ressourcen, die die Person besitzt, beschrieben werden. Je stärker diese Ressourcen durch die Aufgabenbearbeitung ausgeschöpft werden, umso eher kann Stress bzw. Angst davor, die Ressourcen zu verlieren bzw. nicht wieder auffüllen zu können, entstehen.

6. Beschreiben Sie, unter welchen Bedingungen ein Lernender antizipiert, durch die Bearbeitung einer Aufgabe Scham zu erleben, und beschreiben Sie die Auswirkungen der antizipierten Scham im Rahmen des selbstregulierten Lernens.

Antwort:

Weiner (1985) konzeptualisiert Scham in seiner attributionalen Leistungsmotivationstheorie als einen negativen Anreiz, welcher vor allem in Folge eines Misserfolgs, der auf internal-unkontrollierbare Ursachen attribuiert wird, erlebt wird. Daraus abgeleitet kann ein Lernender das Erleben von Scham bei der Bearbeitung von Aufgaben antizipieren, wenn er davon ausgeht, dass seine Leistung in der entsprechenden Aufgabe wesentlich durch internal-unkontrollierbare Faktoren (wie z. B. mangelnde Fähigkeit und Begabung) determiniert wird. Des Weiteren zeigt sich in aktueller Forschung im Bereich Selbstwert, dass Scham als Folge eines Misserfolgs vor allem dann erlebt wird, wenn die entsprechende Aufgabe für die Person von hoher Bedeutung ist, da ihr Selbstwert zu dieser kontingent ist. Wenn ein Lernender bei einer Aufgabe also in Folge eines Misserfolgs Scham erlebt und daraufhin vor der erneuten Bearbeitung dieser Aufgabe Scham antizipiert, dann könnte dies im Sinne des selbstregulierten Lernens gewisse Konsequenzen haben. Der Lernende könnte beispielsweise in der präaktionalen Planungsphase eine etwas geringere Zielsetzung vornehmen und damit die Wahrscheinlichkeit verringern, in der Aufgabe einen Misserfolg und die damit verbundene Scham zu erleben. Er könnte auch „Self-Handicapping“ betreiben (vgl. Aufgabe 16), also vor der Aufgabenbearbeitung ein Handicap aufbauen. Würde er nun Misserfolg erleiden, dann könnte er diesen auf das bestehende Handicap attribuieren und so verhindern, dass er Scham erlebt und sein Selbstwert sinkt.

7. Beschreiben Sie, wie Lob gegeben werden sollte, damit es intrinsische Motivation fördert.

Antwort:

Um intrinsische Motivation zu fördern, sollte Lob autonomieförderlich sein, indem beispielsweise die Eigeninitiative der Schüler/innen gelobt wird und nicht das Erfüllen fremdgesetzter Standards oder das „brave“ Bearbeiten vorgegebener Aufgabe. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig, dass Lob anhand einer individuellen und nicht anhand einer sozialen Bezugsnorm gegeben wird, sodass der Blick auf die eigene Leistungsentwicklung gelenkt wird und der Vergleich mit anderen Schülern in den Hintergrund tritt. Des Weiteren sollte überflüssiges Lob vermieden werden, da es dadurch zum sog. Korrumpierungseffekt kommen kann. Dieser kann auftreten, wenn Schüler/innen in Situationen, in denen sie bereits aus einer intrinsischen Motivation heraus handeln (sie sich z. B. aus Interesse oder aus Spaß an der Sache mit einem Lerngegenstand beschäftigen), einen zusätzlichen extrinsischen Anreiz (z. B. in Form eines Lobs) dargeboten bekommen. Als Folge dessen wird ihre ursprüngliche primäre intrinsische Motivation verdrängt. Fällt nun der äußere Anreiz weg, dann wird das (ursprünglich intrinsisch motivierte) Verhalten nicht mehr oder zumindest weniger gezeigt. Lob sollte weiterhin die vorhandenen oder die durch Lernen hinzugewonnenen Fähigkeiten herausstellen. Dadurch entsteht Kompetenzerleben, welches intrinsische Motivation fördert.

8. Nennen Sie drei Determinanten der Erfolgserwartung.

Antwort:

Die Erfolgserwartung bei der Bearbeitung einer Aufgabe wird u. a. determiniert durch die Einschätzung der objektiven Aufgabenschwierigkeit als Umweltfaktor, die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts als Personenfaktor und das Ausmaß an Anstrengung, welches man zur Bewältigung der Aufgaben einsetzen möchte.

Dabei gilt, dass die Erfolgserwartung umso höher ist, je objektiv leichter die Aufgabe, je höher das Fähigkeitsselbstkonzept und je höher die intendierte Anstrengung ist.

Eine weitere Determinante der Erfolgserwartung sind frühere Erfahrungen in leistungsbezogenen Situationen und diesbezüglich insbesondere die kausale Interpretation früherer Ergebnisse. Hierbei ist insbesondere wichtig, inwiefern die Ursache für Erfolg oder Misserfolg als stabil und global eingeschätzt wird (vgl. auch Aufgabe 2).

9. Beschreiben Sie mögliche Nebenwirkungen der Inklusion auf das Fähigkeitsselbstkonzept und beschreiben Sie Möglichkeiten der Lehrperson, diese Nebenwirkungen zu verhindern.

Antwort:

Eine mögliche Nebenwirkung der Inklusion auf das Fähigkeitsselbstkonzept von inklusiv beschulten Kindern kann durch den Bezugsgruppeneffekt zustande kommen. Dieser Effekt besagt, dass bei vergleichbar leistungsstarken Schüler(inne)n die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von der Leistungsstärke der Lerngruppe (Schulklasse) abhängt. Voraussetzung für diesen Effekt ist, dass Schüler/innen zur Bewertung ihrer Leistungen eine soziale Bezugsnorm heranziehen, da dann in einer leistungsstarken im Vergleich zu einer leistungsschwachen Klasse für die Schüler/innen eine höhere Wahrscheinlichkeit gegeben ist, dass ihre Leistungen hinter den Leistungen ihrer Klassenkamerad(inn)en zurückbleiben und damit als unzureichend erlebt werden. Infolgedessen kann bei diesen Schüler(inne)n ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept entstehen, was sich wiederum negativ auf deren Lernverhalten und Leistung auswirken kann. Diese ungewollten Nebenwirkungen von Inklusion können jedoch durch die Lehrperson abgemildert/verhindert werden. Wenn Lehrpersonen beispielsweise häufiger die individuelle Bezugsnorm zur Bewertung von Leistungen (z. B. bei Rückmeldungen zu den Hausaufgaben) heranziehen und die soziale Bezugsnorm mehr in den Hintergrund rücken, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sich ihre Schüler/innen untereinander vergleichen, wodurch auch Bezugsgruppeneffekte abgeschwächt werden. Eine andere Möglichkeit, die sich den Lehrpersonen bietet, wäre das Ausnutzen des „basking in reflected glory effect“ (BIRG-Effekt). Dieser beschreibt, dass sich eine Person in bestimmten Bereichen (z. B. im Bereich des Fähigkeitsselbstkonzepts) aufwertet, wenn sie sich einer Gruppe zugehörig fühlt, deren Status oder deren Fähigkeiten von Außenstehenden als hoch angesehen werden. Regt eine Lehrperson den BIRG-Effekt an, dann kann damit die Inklusion leistungsschwacher Schüler in eine vergleichsweise leistungsstarke Bezugsgruppe zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept führen.

10. Definieren Sie den Begriff „motivationale Zielorientierungen“ und nennen Sie drei solche Zielorientierungen.

Antwort:

Bei motivationalen Zielorientierungen handelt es sich um eine habituelle Präferenz für eine bestimmte Art von Ziel in Lern- und Leistungskontexten. Man unterscheidet Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Meidenleistungsziele. Lernziele sind dadurch definiert, dass durch die Aufgabenbearbeitung ein Zuwachs an Kompetenz oder Fertigkeiten angestrebt wird. Personen, die ein Annäherungsleistungsziel verfolgen, sind darauf bedacht, ihre Kompetenzen zu validieren und zu demonstrieren. Personen, die hingegen ein Meidenleistungsziel verfolgen, sind darauf bedacht, ihre Inkompetenz zu verbergen.

11. Beschreiben Sie die Auswirkungen der Bezugsnormorientierung der Lehrenden auf die motivationale Zielorientierung der Lernenden.

Antwort:

Die Bezugsnormorientierung von Lehrern kann die Zielorientierung von Schülern sowohl direkt als auch indirekt beeinflussen. Bezüglich der indirekten Auswirkungen ist anzunehmen, dass Schüler von Lehrern mit sozialer Bezugsnormorientierung eher leistungszielorientiert sind, da sie sich notwendigerweise mit ihren Mitschülern vergleichen müssen, um einschätzen zu können, ob ihr Lehrer ihre Leistung als gut oder schlecht bewerten wird. Lehrer mit individueller Bezugsnormorientierung hingegen geben bei informellen Leistungsrückmeldungen häufiger individuelles Feedback, bei dem sie vor allem die Leistungsentwicklung über die Zeit herausstellen. Dadurch fördern diese Lehrer bei ihren Schülern eine „incremental theory of intelligence“, die als Folge eine Lernzielorientierung nach sich zieht. Lehrer mit individueller Bezugsnormorientierung attribuieren Schülerleistungen zudem primär auf variabel-kontrollierbare Ursachen (z. B. Anstrengung), während Lehrer mit sozialer Bezugsnormorientierung stabil-unkontrollierbare Ursachen präferieren (z. B. Fähigkeit). Auch hierdurch wird die implizite Theorie über die Stabilität von Intelligenz und Begabung der Schüler beeinflusst und in der Folge die Zielorientierung. Neben den soeben beschriebenen indirekten Einflüssen der Bezugsnormorientierung determiniert diese die Zielorientierung auch direkt. So vermitteln Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnorm ihren Schülern möglicherweise, dass der soziale Status, den man in der Klasse einnimmt, bedeutsam ist. Um einen hohen sozialen Status zu erlangen, treten dann die Schüler mit anderen Schülern in Wettbewerb und versuchen, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren und niedrige zu verbergen, um in diesem Wettbewerb gut abzuschneiden. Auf diese Weise wird Leistungszielorientierung gefördert. Demgegenüber betonen Lehrkräfte mit individueller Bezugsnorm die Wichtigkeit des persönlichen Lernfortschritts. Mit anderen Schülern zu wetteifern wird dadurch unwichtig. Wichtig ist dagegen die Entwicklung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten. Auf diese Weise wird eine Lernzielorientierung gefördert.

12. Definieren Sie den Begriff „elterliche bedingte Wertschätzung“ und erläutern Sie, inwiefern diese als Verstärkung und Bestrafung im Sinne des operanten Konditionierens gesehen werden kann.

Antwort:

Bei bedingter Wertschätzung handelt es sich um eine Sozialisationsstrategie zum Aufbau bzw. zur Modifikation von kindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, bei der Eltern das Ausmaß ihrer Zuneigung und Wertschätzung abhängig machen von spezifischen kindlichen Verhaltensweisen oder Leistungsresultaten. Elterliche bedingte Wertschätzung ist dahingehend konzeptuell mit dem operanten Konditionieren verwandt, denn die dem Kind entgegengebrachte Wertschätzung kann als positiver Verstärker angesehen werden und die dem Kind entzogene Wertschätzung als Bestrafung.

13. Beschreiben Sie den Zusammenhang zwischen elterlicher bedingter Wertschätzung und (a) Selbstwerthöhe sowie (b) Selbstwertkontingenz.

Antwort:

Die Sozialisationsstrategie der bedingten Wertschätzung vermittelt dem Kind, dass es nur unter bestimmten Bedingungen Wertschätzung verdient. Die Folge dessen ist, dass das Kind seinen Selbstwert vom Erfüllen externer Kriterien abhängig macht, es also einen kontingenten Selbstwert entwickelt. Daraus resultierend wird die Höhe des Selbstwerts der Person wesentlich dadurch bestimmt, ob sie die jeweiligen externen Kriterien, von deren Erreichen ihr Selbstwert abhängt, erreicht oder nicht erreicht.

14. Definieren Sie den Begriff „selbstgesteuertes Lernen“.

Antwort:

Selbstgesteuertes Lernen wird von Weinert (1982) definiert als eine Lernform, bei der der Lernende „... die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“.

15. Beschreiben Sie, wie Lehrende selbstgesteuertes Lernen fördern können.

Antwort:

Selbstgesteuertes (Synonym: selbstreguliertes) Lernen lässt sich durch verschiedene Strategien fördern. In der Planungsphase können Lehrkräfte Schüler darin unterstützen, sich motivationsförderliche Ziele zu setzen, indem sie das SMART-Prinzip anwenden. Nach diesem Prinzip ist ein Ziel immer dann motivationsförderlich, wenn es konkret genug formuliert wird und verdeutlicht, wann das Ziel erreicht ist („specific“), wenn es bedeutsam für den Schüler („meaningful“), erreichbar („achievable“) und dabei weder zu leicht noch zu schwer („realistic“) ist und wenn klar ist, zu welchem Zeitpunkt der Schüler dieses Ziel erreicht haben sollte („timely“). Schülern, denen es schwerfällt, Ziele zu formulieren bzw. sich an diese zu binden, können in der Planungsphase außerdem von sog. Verhaltensverträgen profitieren. In diesen werden Ziele anhand konkreter Kriterien sowie Belohnungen für die Zielerreichung definiert. Dabei sollte der Schüler aktiv und auf Augenhöhe in die Vertragsverhandlungen einbezogen werden. In der Durchführungsphase können Schüler durch spezielle Selbstinstruktionsstrategien unterstützt werden, planvoll und strukturiert zu arbeiten. Dabei können zu Beginn beispielsweise verschiedene Signalkarten mit bestimmten Symbolen eingesetzt werden. Mit zunehmender Übung lernen die Schüler, die Strategien allein anzuwenden und auch auf andere Situationen zu übertragen. Darüber hinaus kann auch der Umgang mit äußeren und inneren „Ablenkern“ trainiert werden. In der Reflexionsphase können Lehrkräfte Schüler insbesondere bei der Bewertung und Interpretation von Lernergebnissen durch sog. Lerntagebücher unterstützen. Indem die Schüler diese über mehrere Wochen einsetzen und dabei anhand von einigen geschlossenen Fragen täglich ihr Lernverhalten beurteilen, können sie lernen,

ihren eigenen Lernprozess systematisch zu analysieren und realistisch einzuschätzen, ohne dass diese Einschätzung rückblickend verzerrt wird.

16. Definieren Sie den Begriff „Self-Handicapping“ und beschreiben Sie, wann man aus dem Lernprozess aussteigt und stattdessen Selbstwertregulation betreibt.

Antwort:

Self-Handicapping ist eine Strategie zur antizipatorischen Attributionskontrolle, welche ermöglichen soll, die Attribution von Misserfolg auf internalstabil-global-unkontrollierbare und damit selbstwertbelastende Ursachen zu vermeiden und stattdessen eine Attribution des Misserfolgs auf externale oder internal-variabel- kontrollierbare, also selbstwertschützende Ursachen vorzunehmen. Self-Handicapping kann sich in sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen äußern, welche entweder aktiv angeeignet sind (z. B. Substanzmissbrauch, Anstrengungsverringerung) oder behauptet werden (z. B. das Anführen von Prüfungsangst, Schlafmangel oder angeblicher Krankheiten). Laut Boekaerts (Boekaerts & Niemivirta, 2000) verfolgen Lernende während des Lernens zwei Arten von Zielen. Zum einen streben sie danach, sich persönlich weiterzuentwickeln, indem sie ihre Kompetenzen erweitern, und zum anderen möchten sie negative Einflüsse auf ihren Selbstwert und ihr Wohlbefinden verhindern. Wenn nun im Lernprozess eine selbstwertbedrohliche Situation vorliegt, dann wird der sog. Coping- Mode aktiviert, bei dem die Person aus dem Selbstregulationsprozess aussteigt und stattdessen auf die Regulation ihres Selbstwerts umschaltet, indem sie beispielsweise Self-Handicapping betreibt, um damit ihren Selbstwert zu schützen. Der Regulation des Selbstwerts scheint im Sinne einer Bedürfnishierarchie ein größerer Stellenwert zuzukommen als der Regulation des Lernprozesses selbst. Demnach kann das eigentliche Lernziel nur verfolgt werden, wenn der Selbstwert ausgeglichen ist.

17. Bei der Aufgabenbearbeitung merkt ein Lernender, wie der Aufgabenwert stetig sinkt. Die Aufgabe erscheint immer weniger interessant, weniger nützlich und auch irgendwie immer weniger wichtig. Beschreiben Sie Strategien, die der Lernende nutzen kann, um den Aufgabenwert wieder zu erhöhen.

Antwort:

Erscheint eine Aufgabe immer weniger interessant, nützlich und wichtig, so kann deren Aufgabenwert durch den Einsatz verschiedener Strategien zur Motivationsregulation wieder erhöht werden. Lernende können beispielsweise ihr Interesse an der Aufgabe steigern, indem sie bestimmte Aspekte der Aufgabe verändern (z. B. bunte Stifte benutzen, um einen Text abzuschreiben) oder die persönliche Bedeutsamkeit steigern (sich z. B. überlegen, inwiefern die vorliegende Aufgabe mit eigenen Interessen und Vorlieben zusammenhängt). Alternativ können Lernende Strategien zur Selbstinstruktion einsetzen, indem sie sich beispielsweise sagen, dass sie sich mehr anstrengen müssen, wenn sie sich vor anderen nicht blamieren wollen. Die Motivation lässt sich auch durch das Setzen von Selbstbelohnungen (z. B. nach dem Lernen ins Kino gehen) anregen. Außerdem

können Lernende sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe Teilziele setzen, deren Erreichen schneller und leichter ist und dadurch die Motivation steigert. Auch die Strategie der Umweltkontrolle kann dahingehend motivationsfördernd sein, dass durch die Veränderung der Lernumwelt innere und äußere Ablenker kontrolliert werden.