

Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie

herausgegeben von D. H. Rost

95

Friederike Holz-Ebeling

Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen

WAXMANN

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

herausgegeben von Detlef H. Rost

Wissenschaftlicher Beirat

Jürgen Baumert (Berlin)
Oliver Dickhäuser (Mannheim)
Marcus Hasselhorn (Frankfurt)
Andreas Knapp (Wildbad)
Olaf Köller (Kiel)
Detlev Leutner (Essen)
Sabina Pauen (Heidelberg)
Ulrich Schiefele (Potsdam)
Christiane Spiel (Wien)
Sabine Weinert (Bamberg)

Editorial

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sind seit jeher zwei miteinander eng verzahnte Teildisziplinen der Psychologie. Beide haben einen festen Platz im Rahmen der Psychologenausbildung: Pädagogische Psychologie als wichtiges Anwendungsfach im zweiten Studienabschnitt, Entwicklungspsychologie als bedeutsames Grundlagenfach in der ersten und als Forschungsvertiefung in der zweiten Studienphase. Neue Zielsetzungen, neue thematische Schwerpunkte und Fragestellungen sowie umfassendere Forschungsansätze und ein erweitertes Methodenspektrum haben zu einer weiteren Annäherung beider Fächer geführt und sie nicht nur für Studierende, sondern auch für die wissenschaftliche Forschung zunehmend attraktiver werden lassen. „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ nimmt dies auf, fördert die Rezeption einschlägiger guter und interessanter Forschungsarbeiten, stimuliert die theoretische, empirische und methodische Entfaltung beider Fächer und gibt fruchtbare Impulse zu ihrer Weiterentwicklung einerseits und zu ihrer gegenseitigen Annäherung andererseits.

Der Beirat der Reihe „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ repräsentiert ein breites Spektrum entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Denkens und setzt Akzente, indem er auf Forschungsarbeiten aufmerksam macht, die den wissenschaftlichen Diskussionsprozess beleben können. Es ist selbstverständlich, dass zur Sicherung des Qualitätsstandards dieser Reihe jedes Manuskript – wie bei Begutachtungsverfahren in anerkannten wissenschaftlichen Zeitschriften – einem Auswahlverfahren unterzogen wird („peer review“). Nur qualitätsvolle Arbeiten werden der zunehmenden Bedeutung der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie für die Sozialisation und Lebensbewältigung von Individuen und Gruppen in einer immer komplexer werdenden Umwelt gerecht.

Friederike Holz-Ebeling

Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen

Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien,
Lernmotivation und Studienerfolg



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 95

herausgegeben von Prof. Dr. Detlef H. Rost

Philipps-Universität Marburg

Fon: 0 64 21 / 2 82 17 27

Fax: 0 64 21 / 2 82 39 10

E-Mail: rost@mail.uni-marburg.de

ISSN 1430-2977

Print-ISBN 978-3-8309-3607-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8607-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz & Layout, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,

säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei all denjenigen, die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben. Da ist zunächst Frau Dr. Ulrika Beins, die sich, als es um die Entwicklung des Verfahrens zur Erfassung von Arbeitsproblemen ging, intensiv mit meinen Entwürfen auseinandergesetzt und mir wertvolle Anregungen gegeben hat. Frau Dr. Janet Grätz-Tümmers, die sich im Rahmen ihrer Dissertation mit Arbeitsproblemen bei Studierenden beschäftigt hat, danke ich herzlich für die Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien und Lernmotivation. Auf diese Zusammenarbeit werde ich am Ende der Einleitung dieser Arbeit noch einmal zurückkommen. Mein Dank gilt auch Frau Diana Garofano und Frau Dipl.-Päd. Tina Schöck für die erste inhaltsanalytische Kodierung der Selbstmotivierungsstrategien und Tina darüber hinaus für ihre (engels-)geduldige Unterstützung bei der Ausfeilung des Systems und der Festlegung des Kodierstandards. Tina Schöck war darüber hinaus an der Entwicklung des darauf basierenden geschlossenen Fragebogens beteiligt, hat meine Überlegungen und Formulierungen aus Studierenden-Sicht überprüft und sich sehr für die in der Folge durchgeführten Untersuchungen eingesetzt. Für (auswertungs-)technischen Support und entsprechende Beratung in unterschiedlichen Phasen der Arbeit danke ich vielmals Herrn Dipl.-Psych. Markus Mittendorf, Frau Dipl.-Psych. Justine Rochon und Herrn Dipl.-Ing. Andreas Beins. Und natürlich gebührt mein Dank Frau Dipl.-Psych. Natalie Vasdev. Sie hat viele Literaturbesorgungen übernommen und dabei eine große Expertise entwickelt. Selbst sehr schwer zu besorgende Quellen waren vor ihr nicht sicher. Auch haben ihre vielen kleinen kabarettistischen Einlagen und ihre geistreichen Sprachspiele oft für Unterhaltung gesorgt. Am Literaturverzeichnis haben Frau Dipl. Psych. Sibylle Rochon und Herr Leon Rochon mitgewirkt. In der Endphase hat mir Herr Dipl.-Psych. Markus Mittendorf sehr zur Seite gestanden und die Mühe auf sich genommen, die gesamte Arbeit zu lesen und zu kommentieren. Seine überlegte Art und seine Bereitschaft, sich auf meine Überlegungen einzustellen, waren für mich sehr hilfreich und motivierend und haben mit dafür gesorgt, dass mir „die Puste nicht ausging“. Ganz besonderen Dank dafür. Meinem Sohn Paul-Christian danke ich für die kompetente und überaus fixe Last-Months- und Last Minute-Unterstützung, die für mich zu den überaus erfreulichen Überraschungen des Lebens zählten. Und dann sind da noch Herr Prof. Dr. Helmut Lamm und Herr Dr. Bernd Wolf, die mich in den vergangenen Jahren begleitet und ermutigt haben. Ihnen sei Dank für ihre Freundschaft! Die durchgeführten Studien wären nicht denkbar ohne das Interesse und die Kooperation aller Studierenden, die daran teilgenommen haben. Ihnen, ebenso den Dozenten, die die Untersuchungen bereitwillig und überaus interessiert unterstützt haben, vielen herzlichen Dank. Schließlich und endlich danke ich Herrn Prof. Dr. Detlef H. Rost vielmals für sein stets offenes Ohr und dafür, dass er sich nach den Regeln der Kunst der Endfassung dieser Arbeit angenommen hat.

Marburg, im Dezember 2016

Friederike Holz-Ebeling

Inhalt

Einleitung und Überblick.....	13
1. Arbeitsprobleme oder das Misslingen von Selbstregulation beim Lernen: Konzept, Diagnostik und Bedeutung für den Lernerfolg.....	25
1.1 Die zentrale Rolle von Lernstrategien in Theorie und Forschung selbstregulierten Lernens.....	25
1.2 Zur Notwendigkeit einer lernstrategie-unabhängigen Konzeptualisierung von gelingender/misslingender Selbstregulation.....	28
1.3 Woran den Erfolg von Selbstregulation beim Lernen bemessen? Der eigene Ansatz und seine Implikationen.....	32
1.4 Über die Schwierigkeiten, den verhaltensimmanenten Erfolg als eigenständige Betrachtungsebene wahrzunehmen.....	38
1.5 Nähere Betrachtung ausgewählter Konstrukte im Bereich selbstregulativen Verhaltens.....	42
1.5.1 Anstrengung und Konzentration.....	42
1.5.2 Belohnungsaufschub.....	44
1.5.3 Prokrastination.....	46
1.5.4 Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen.....	50
1.5.5 Handlungs- vs. Lageorientierung.....	52
1.5.6 Funktionskomponenten des Willens.....	55
1.6 Affektregulation und selbstreguliertes Lernen.....	61
1.7 Der verhaltensimmanente Erfolg von Selbstregulation beim Lernen: Einige Überlegungen zu möglichen Indikatoren in vorliegenden Untersuchungen.....	64
1.8 Gelingen/Misslingen von Selbstregulation und Lernerfolg: Ergebnisse vorliegender Studien.....	69
1.8.1 Befunde aus Primärstudien.....	69
1.8.2 Befunde im Spiegel von Metaanalysen.....	76
1.9 Anliegen und Fragestellungen.....	80
1.10 Methode (Studie 2 und Studie 3).....	81
1.10.1 Entwicklung des Inventars zum Selbstregulierten Lernen – Teil „Arbeitsprobleme“ (ISL–AP).....	81
1.10.2 Stichproben und Durchführung der Untersuchungen.....	85
1.10.3 Erhebung des Studienerfolgs und Bildung von Noten-Untergruppen.....	86
1.11 Ergebnisse.....	88
1.11.1 Bereichsspezifische Analysen der Dimensionalität des ISL–AP.....	88
1.11.2 Zur bereichsübergreifenden Stabilität der gefundenen Dimensionen.....	97
1.11.3 Skalenbildung und Kennwerte der Skalen zu Selbstregulationsproblemen.....	99
1.11.4 Zusammenhänge zwischen den Selbstregulationsproblemen sowie „Sekundärfaktoren“.....	101
1.11.5 Studienfachgruppen- und Geschlechtsunterschiede.....	106

1.11.6	Hintergrundinformationen zu den Maßen des Studienerfolgs	109
1.11.7	Selbstregulationsprobleme und Studienerfolg.....	110
1.12	Diskussion	121
1.13	Zusammenfassung.....	129
2.	Lernstrategien erneut betrachtet: Zur (Re-)Klassifikation von Lernstrategien und zu den Beziehungen zwischen Lernstrategien und Selbstregulationsproblemen.....	133
2.1	Ansätze zur Klassifikation von Lernstrategien.....	133
2.2	Über die Schwierigkeiten der Einteilung in kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien.....	135
2.3	Welches Klassifikationsprinzip zugrundelegen? Vorschlag für eine veränderte Lernstrategie-Taxonomie	140
2.4	Lernstrategien und Gelingen/Misslingen von Selbstregulation: Ergebnisse vorliegender Studien	142
2.5	Anliegen und Fragestellungen.....	149
2.6	Methode.....	150
2.6.1	Entwicklung des Inventars zum Selbstregulierten Lernen – Teil „Lernstrategien“ (ISL–LS) sowie erste Studien (Studie 1 und Studie 2).....	150
2.6.2	Hauptuntersuchung (Studie 3a): Stichprobe, Durchführung, Instrumentarium	152
2.7	Ergebnisse	153
2.7.1	Bereichsspezifische Analysen der Dimensionalität des ISL–LS.....	153
2.7.2	Eine erste Überprüfung der bereichsspezifischen Strategiemodelle und ein Exkurs zu Möglichkeiten der Modellverbesserung.....	159
2.7.3	Zur bereichsübergreifenden Stabilität der gefundenen Dimensionen	165
2.7.4	Skalenbildung und Kennwerte der Lernstrategie-Skalen.....	168
2.7.5	Zusammenhänge zwischen den Lernstrategien sowie „Sekundärfaktoren“.....	169
2.7.6	Studienfachgruppen- und Geschlechtsunterschiede.....	171
2.7.7	Zur faktoriellen Trennbarkeit von Lernstrategien und Selbstregulationsproblemen	175
2.7.8	Lernstrategien und Selbstregulationsprobleme oder die Suche nach anforderungsspezifischen Lernstrategien	177
2.8	Diskussion	187
2.9	Zusammenfassung.....	198
3.	Lernstrategien und Lernerfolg: Welchen Beitrag leisten Selbstregulationsprobleme zur Klärung offener Fragen?	201
3.1	Lernstrategien und Lernerfolg: Skizzierung der Befundlage und Erklärungsansätze für enttäuschende Ergebnisse.....	201
3.2	Zur möglichen Rolle von Selbstregulationsproblemen im Konzert von Lernstrategien und Lernerfolg.....	208
3.3	Fragestellungen	210
3.4	Methode (Studie 3a).....	212
3.5	Ergebnisse	212
3.5.1	Zur Bedeutung von Lernstrategien für den Lernerfolg: Was sagen die eigenen Daten?	212

3.5.2	Lernstrategien und Lernerfolg: Das Gelingen/Misslingen der Selbstregulation mit ins Boot holen	215
3.6	Diskussion	227
3.7	Zusammenfassung	232
4.	Intrinsische und/oder extrinsische Lernmotivation: Welche Bedeutung haben verschiedene Formen der Lernmotivation für Selbstregulation und Lernerfolg?	235
4.1	Lernmotivation: Historie und Begriffsverständnis	235
4.2	Lernmotivation als „unabhängige Variable“: Zum Stand der Forschung zu den hier interessierenden Variablen	237
4.2.1	Lernmotivation und Lernerfolg	237
4.2.2	Lernmotivation und Gelingen/Misslingen von Selbstregulation	249
4.2.3	Versuch einer Zusammenfassung	256
4.2.4	Lernzielorientierung als Bedingung von intrinsischer Motivation	258
4.3	Kritische Betrachtung von Konzepten und Erfassungsmethoden der Lernmotivation	259
4.4	Wie der Vielfalt möglicher Beweggründe zu lernen gerecht werden und wie einen Bias zu(un)gunsten bestimmter Motivationsformen verhindern? Der eigene Untersuchungsansatz	267
4.5	Anliegen und Fragestellungen	269
4.6	Methode (Studie 3b)	272
4.6.1	Entwicklung des Inventars zum Selbstregulierten Lernen – Teil „Lernmotivation“ (ISL–LM)	272
4.6.2	Stichprobe, Durchführung, Instrumentarium	273
4.7	Ergebnisse	273
4.7.1	Analyse der Dimensionalität des ISL–LM: Die Motivationsdimensionen im Spiegel der variierten Parameter	273
4.7.2	Skalenbildung und Kennwerte der Lernmotivations-Skalen	276
4.7.3	Zusammenhänge zwischen den Lernmotivationsformen sowie „Sekundärfaktoren“	277
4.7.4	Studienfachgruppen- und Geschlechtsunterschiede	278
4.7.5	Lernmotivation und Selbstregulationsprobleme oder welche Motivationsformen sind der Selbstregulation „dienlich“?	280
4.7.6	Lernmotivation und Studienerfolg oder welche Motivationsformen sind „erfolgsversprechend“?	289
4.7.7	Lernmotivation und Selbstregulationsprobleme sowie Studienerfolg	292
4.8	Diskussion	295
4.8.1	Ausgangspunkt und die hier unterschiedenen Formen der Lernmotivation	295
4.8.2	Lernmotivation und Zurechtkommen im Studium	301
4.8.3	Die Metaanalyse von Hulleman et al. (2010) und Vergleich in Betrachtungsweise, Vorgehen und Ergebnissen mit der eigenen Arbeit	308
4.9	Zusammenfassung	314

5.	Lernmotivation und selbstreguliertes Lernen: Zur Rolle von Moderator- und Mediatoreffekten	320
5.1	Verschiedene Formen der Lernmotivation: Jede ein Einzelkämpfer?	320
5.2	Zur Untersuchung interaktiver Effekte	323
5.3	Lernmotivation und Lernerfolg: Auf der Suche nach vermittelnden Variablen	324
5.4	Fragestellungen	330
5.5	Methode (Studie 3b)	332
5.6	Ergebnisse	332
5.6.1	Sind bestimmte Formen der Lernmotivation nicht kompatibel?	332
5.6.2	Zur Frage der Interaktion zwischen verschiedenen Formen der Lernmotivation	332
5.6.3	Die Rolle von Selbstregulationsproblemen im Kontext von Lernmotivation und Lernerfolg	337
5.7	Diskussion	344
5.8	Zusammenfassung	349
6.	Wenn ich will, dann kann ich: Zur Realisierbarkeit extremer Vorsätze beim Lernen	352
6.1	Den Einsatz beim Lernen maximieren oder minimieren können: Zwei besondere Formen der „Willensstärke“	352
6.2	Sichtung der Literatur: Auf der Suche nach Extremaussagen	355
6.3	Anliegen, Fragestellungen, Hypothesen	362
6.4	Methode (Studie 4)	365
6.4.1	Stichprobe und Durchführung	365
6.4.2	Instrumentarium	366
6.5	Ergebnisse	368
6.5.1	Bereichsspezifische Analysen der Dimensionalität des ISL–MinMax	368
6.5.2	Zur bereichsübergreifenden Stabilität der gefundenen Dimensionen im Kontext von Arbeitszeit- und Arbeitseffektivitätsproblemen	369
6.5.3	Skalenbildung und Kennwerte der Variablen zum Arbeitseinsatz	371
6.5.4	Zusammenhänge zwischen den Fähigkeiten und Gewohnheiten beim Arbeitseinsatz	372
6.5.5	Geschlechtsunterschiede	373
6.5.6	Hintergrundinformationen zu den weiteren Variablen	373
6.5.7	Abhängigkeit von der Nähe zu Prüfungen	375
6.5.8	Selbstregulationsprobleme und die beiden Formen der Maximierung und Minimierung des Einsatzes	375
6.5.9	Arbeitseinsatz und Erleben von Beeinträchtigung durch Probleme mit dem selbstständigen Lernen sowie Studienerfolg	382
6.5.10	Zur vermittelnden Funktion von Arbeitszeit- und Arbeitseffektivitätsproblemen	384
6.6	Diskussion	392
6.7	Zusammenfassung	398

7.	Wie Studierende sich zum Lernen bewegen: Strategien der Selbstmotivierung und deren Bedeutung für verschiedene Aspekte selbstregulierten Lernens	401
7.1	„A view that takes the motivated student as a starting point is a biased view“: Zur Historie der Thematik.....	401
7.2	Strategien der Selbstmotivierung im Spiegel theoretischer Übersichten.....	404
7.3	Konzeptuelle Grundlagen.....	407
7.4	Verfahren zur Messung von Selbstmotivierungsstrategien.....	409
7.5	Anliegen, Vorgehen, Fragestellungen.....	415
7.6	Offene Befragung (Studie 5).....	416
7.6.1	Hintergrund.....	416
7.6.2	Methode.....	417
7.6.3	Ergebnisse.....	419
7.7	Hauptuntersuchung (Studie 6).....	424
7.7.1	Methode.....	424
7.7.2	Ergebnisse.....	426
7.8	Anschlussstudie (Studie 7).....	445
7.8.1	Anliegen.....	445
7.8.2	Methode.....	446
7.8.3	Ergebnisse.....	447
7.9	„Sich Arbeitsziele klar machen“ und „sich Angst machen“: Zum Zusammenspiel zweier Selbstmotivierungsstrategien im Hinblick auf das Gelingen von Selbstregulation (Daten von Studie 6).....	462
7.10	Diskussion der drei Studien.....	463
7.10.1	Ausgangspunkt und Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung von Selbstmotivierungsstrategien.....	463
7.10.2	Vergleich mit den Strategiekonzeptionen in der theoretischen Darstellung von Wolters (2003b) sowie im Fragebogen von Wolters (1999) bzw. Schwinger et al. (2007).....	467
7.10.3	Selbstmotivierungsstrategien im Beziehungsgefüge der im Weiteren erfassten Variablen.....	471
7.11	Zusammenfassung.....	477
8	Zusammenfassende Diskussion	483
8.1	Einordnung der Arbeit.....	483
8.2	Rücklauf- und Bereitschaftsquoten in den durchgeführten Studien.....	486
8.3	Zur Erhebung der interessierenden Variablen.....	488
8.3.1	Die Struktur der entwickelten Verfahren vor dem Hintergrund theoretischer (Vor-)Überlegungen.....	488
8.3.2	Die Messung des Studienerfolgs.....	498
8.4	Gelingen/Misslingen von Selbstregulation als „abhängige Variable“.....	500
8.4.1	Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lernmotivationsformen.....	500
8.4.2	Zur Bedeutung von Selbstmotivierungsstrategien.....	507
8.4.3	Vergleich von Selbstmotivierungsstrategien mit Lernstrategien und Lernmotivationsformen.....	508
8.5	Studienerfolg als „abhängige Variable“.....	512

8.5.1	Zur Bedeutung von Lernstrategien, Lernmotivationsformen und Selbstmotivierungsstrategien.....	512
8.5.2	Zur Bedeutung von Selbstregulationsproblemen sowie von besonderen Fähigkeiten und Gewohnheiten beim Arbeitseinsatz.....	516
8.5.3	Selbsteingeschätzter Studienerfolg vs. Noten	517
8.5.4	Gelingen/Misslingen von Selbstregulation im Kontext etablierter Konzepte selbstregulierten Lernens	518
9	Grenzen und Perspektiven, forschungshistorische und forschungsmethodische Zusammenhänge.....	526
9.1	Arbeitsprobleme als Schwierigkeiten, Intentionen zu realisieren	526
9.2	Vom unterschiedlichen Stellenwert von Intentionen in der bisherigen Forschung zu Konzentrationsschwierigkeiten und Aufschubverhalten.....	529
9.3	Zur Multifunktionalität von strategischem Verhalten	534
9.4	Zum ungeklärten Verhältnis von <i>Selbstmotivierung</i> und <i>Lernmotivation</i>	537
9.5	Lernmotivation und Selbstbestimmung.....	539
9.6	Log-Daten in der Feldforschung: Chancen und Risiken.....	542
9.7	Ausblick.....	544
	Literatur	550

Der Anhang kann unter www.waxmann.com/buch3607 kostenlos heruntergeladen werden.

Einleitung und Überblick

Ein immenses Anwachsen von Wissensgebieten, ein nicht mehr aufzuhaltender technologischer Fortschritt und besondere Anpassungsfähigkeit erfordernde wirtschaftliche Veränderungen sind Kennzeichen einer Entwicklung, die spätestens seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts Zeitgeist und Zeitgefühl immer stärker geprägt haben. Mit der Notwendigkeit von lebenslangem Lernen und Umlernen – als Druck und Anreiz zugleich empfunden – wurde das „Lernen zu lernen“ zu einem immer vordringlicheren Erziehungs- und Bildungsziel. Es mag als Zeichen dieser Dringlichkeit gesehen werden, dass es auch dafür im Grunde schon zu spät zu sein scheint, wie es uns die bekannte Weinert'sche Paradoxie vermittelt (Weinert, 1982), der zufolge selbstgesteuertes Lernen nicht nur Ziel, sondern zugleich schon Voraussetzung und Methode von Unterricht ist.

Eine besondere Prägung hat die Thematik durch die etwa seit dem Jahre 2000 öffentlich diskutierten internationalen schulvergleichenden Studien von OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) und IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) erhalten. Durch den Wettbewerb zwischen Ländern mit Blick auf deren tatsächliche oder vermeintliche „Zukunftsfähigkeit“ hat sich der Druck auf deren Bildungs- und Ausbildungssysteme deutlich erhöht. Vermutlich wurde auch die Idealvorstellung weiter befördert, dass sich der Einzelne flexibel halten und neben momentan verbindlichen Kompetenzen das Potential für den Erwerb jedweder zukünftiger Kompetenzen aneignen möge, um einer unwägbaren Zukunft gewachsen zu sein und zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen zu können. Die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen und Arbeiten gilt umso mehr als wichtige Schlüsselqualifikation. In Deutschland kommt hinzu, dass die durch PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) angeregten Schulreformen Ängste geschürt und die faktischen Anforderungen an die Selbstständigkeit des Einzelnen in den zurückliegenden Jahren weiter erhöht haben mögen. Im Hochschulbereich könnte die im Sinne einer internationalen Vergleichbarkeit durchgeführte „Bologna-Reform“ ebenfalls in dieser Richtung gewirkt haben.

In der Pädagogischen Psychologie hat sich die Beschäftigung mit selbstständigem (selbstgesteuertem) Lernen und Arbeiten in den vergangenen 20 Jahren zu einem umfangreichen Forschungsgebiet entwickelt. Innerhalb des Fachgebiets wurde die Thematik durch den sich spätestens Anfang der 1980er Jahre vollziehenden Umbruch von behavioralen zu kognitiven Betrachtungsweisen vorbereitet. Zwar war auch für die lernpsychologische, d.h. in der behavioralen Tradition stehende Forschung selbstständiges Lernen und Arbeiten ein wichtiges Thema, denn die Prinzipien der Vorgabe von Zielen und der Fremdverstärkung waren rasch abgelöst worden durch die der Selbstdefinition von Zielen und der Selbstverstärkung. Im Zentrum standen aber gewöhnlich offen beobachtbare Verhaltensweisen, wie z.B. das Aufschieben wichtiger Arbeiten, sowie sog. nicht-leistungsthematische Selbstverstärkungen. Hinzu kommt, dass die Untersuchung von Arbeitsverhalten in Lernkontexten keinen eigenständigen Stellenwert hatte, sondern eher eines von zahlreichen Beispielen war, anhand derer sich die Relevanz des behavioralen Ansatzes als solchem demonstrieren ließ.

In dem Maße, in dem kognitive Betrachtungsweisen Fuß fassten, interessierte am selbstgesteuerten Lernen weniger die Gestaltung (innerer und äußerer) Rahmenbedin-

gungen, als vielmehr die direkte Auseinandersetzung mit Lerninhalten. „Selbstgesteuertes Lernen“ wurde zu einem der Pädagogischen Psychologie inhärenten Forschungsfeld mit ganz eigenen Beiträgen. Im Zentrum des Interesses standen und stehen Lernstrategien, insbesondere solche kognitiver und metakognitiver Art. Zugleich gewannen habituelle Formen der Lernmotivation eine immer größere Bedeutung. Das „erweiterte kognitive Motivationsmodell“ im Sinne von Heckhausen (siehe z.B. Heckhausen & Rheinberg, 1980) kann, was überraschend klingen mag, als Verbindungsglied angesehen werden zwischen situativen Formen der Motivation, wie sie auch der behavioralen Denktradition eigen waren, und habituellen Formen der Lernmotivation, deren hauptsächlichlicher Repräsentant lange Zeit das Konzept der Leistungsmotivation war. Entsprechend dem Schwerpunkt auf solchen Formen von Lernstrategien, die ein tiefes Verständnis von Lerninhalten ermöglichen und in der Folge zu einem besseren Lernerfolg führen sollten, interessierten und interessieren im Hinblick auf die Selbstregulation beim Lernen besonders solche Formen der Lernmotivation, die wiederum den Einsatz eben solcher Art Strategien begünstigen.

Die Trias von Lernmotivation, Lernstrategien und Lernerfolg bildet, vereinfacht gesagt, das Grundgerüst vieler Modelle und zahlreicher Studien zum selbstregulierten Lernen. Mitunter entsteht der Eindruck, Arbeits- und Lernverhalten könne nur unter „strategischer Perspektive“ betrachtet werden und der Erfolg von Selbstregulation könne nur am letztendlichen Lernerfolg bemessen werden. Hier setzt die eigene Arbeit an.

Sie hat sich zum Ziel gesetzt, eine verhaltensimmanente Ebene des Erfolgs von Selbstregulation konzeptuell und operational zu fassen und als theoretisch eigenständige Betrachtungsweise zu begründen. Um das Erscheinungsbild gelingender/misslingender Selbstregulation zu beschreiben, wird davon ausgegangen, dass dem eigenen Lern- und Arbeitsverhalten normalerweise bestimmte allgemeine (d.h. recht allgemein verbindliche und für die Beurteilung des Gelingens von Arbeitsabläufen übergreifend bedeutsame) Intentionen zugrunde liegen, von deren Realisierung abhängt, inwieweit Lernende selbst ihr Arbeitsverhalten als gut oder auch als schlecht funktionierend begreifen. Entsprechende Intentionen, deren Ausprägung und Ausgestaltung von der einzelnen Person abhängen, haben z.B. zu tun mit dem Arbeitsbeginn und mit der Verteilung von Arbeitsphasen über die Zeit, mit Konzentration und Zielbezug während des Arbeitens, ebenso mit begleitenden Emotionen und Stimmungen, letztendlich auch damit, Arbeiten vorübergehend zu „vergessen“ oder sich ganz von einmal gesetzten Zielen zu distanzieren. Sie werden hier nach den Bereichen von Arbeitszeit und sonstigem Arbeitsaufwand, Arbeitseffektivität, Arbeitserleben und Arbeitsloslösung geordnet. Entwickelt werden soll ein Messverfahren, das den Grad der Intentionsrealisierung in den genannten Bereichen möglichst differenziert erfasst. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Selbstregulation des Lern- und Arbeitsverhaltens im Studium beschäftigt, ist dieses Verfahren zunächst für Studierende gedacht. Es sollte aber ohne größere Probleme der Lebenswelt auch von (älteren) Schülern angepasst werden können.

Keinesfalls soll behauptet werden, dass die hier in den Mittelpunkt gestellten Komponenten gelingender bzw. misslingender Selbstregulation in jedem Fall völlig „neu“ sind. Bei näherer Betrachtung enthalten einige der vorliegenden Modelle zum selbstregulierten Lernen Komponenten, die mit den hier vorgeschlagenen korrespondieren. Neben dem Lernergebnis als verhaltensexterner Erfolgsebene einer verhaltensimmanen-

ten Erfolgsebene eine eigenständige Bedeutung beizumessen heißt aber, solche verstreut vorzufindenden theoretischen Komponenten unter einer sie integrierenden und zugleich ausbaufähigen Perspektive zu betrachten. Auch werden bei näherem Hinschauen sogar häufig Variablen empirisch untersucht, die Ähnlichkeiten zu den hier angesprochenen aufweisen. Sie werden jedoch teils als Lernstrategien, teils als Lernmotivationsindikatoren angesprochen und erfahren teilweise auch keine (explizite) Einordnung in einen größeren theoretischen Zusammenhang.

Die hier eingeführte Sichtweise kann deshalb als Vorschlag für einen gemeinsamen Nenner unterschiedlich oder nicht näher theoretisch eingeordneter Variablen verstanden werden. Die Einführung oder Präzisierung einer verhaltensimmanenten Erfolgsebene sollte zudem den Anwendungsbezug der Forschung weiter ausbauen, da problematische Selbstregulation im hier verstandenen Sinne (was immer auch schwerere Selbstregulationsdefizite einschließt) den natürlichen Anknüpfungspunkt vieler Beratungsgespräche im Schul- und Hochschulbereich bilden dürfte. Sie sollte auch das aus der Mode gekommene, verstaubte Konzept der „Arbeitsstörungen“ in klarer geschnittenem Outfit wieder salonfähig machen. Von daher wird im Untertitel der Arbeit sowie bei Bezeichnung des diesbezüglich entwickelten Messinstruments der Begriff „Arbeitsprobleme“ verwendet, wengleich im Text, dem momentanen Sprachgebrauch verpflichtet, von „Selbstregulationsproblemen beim selbstständigen Lernen und Arbeiten“ die Rede ist.

Selbstregulationsprobleme werden in der vorliegenden Arbeit vor allem in ihren Bezügen zu verschiedenen Formen der Lernmotivation, zu Lernstrategien im Allgemeinen und Strategien der Selbstmotivierung im Besonderen sowie zum Lernerfolg untersucht. Um etwas darüber aussagen zu können, was bisherigen Untersuchungen zu diesen Bezügen zu entnehmen ist, muss der eigene Ansatz der Sichtung von Befunden zugrundegelegt werden. Die Vielfalt an vorliegenden Konzepten bzw. Operationalisierungen von Variablen unter dem Dach gelingender/misslingender Selbstregulation zu beleuchten, kommt nicht ohne (Re-)Interpretationen aus und ist mit vielen Unwägbarkeiten belastet. Schon von daher kann eine entsprechende Integration von Befunden immer nur ein Versuch sein und ist in diesem Sinne eine undankbare Aufgabe. Da sich in der Folge aus der bisherigen Forschung noch keine dezidierten Hypothesen ableiten lassen, werden den eigenen Untersuchungen gewöhnlich nur Fragestellungen vorangestellt.

Aufgrund ihrer Bezugnahme auf die persönlichen Intentionen Einzelner ist die Erfassung von Selbstregulationsproblemen beim Lernen eng mit Selbstauskünften verknüpft. Da hier die im alltäglichen Lernkontext vorliegenden Selbstregulationsprobleme, zumal solche von einer gewissen Generalisierbarkeit über Situationen, von Interesse sind, können Intentionen nicht experimentell induziert werden. Infolgedessen bleiben die Betroffenen selbst (möglicherweise neben wichtigen Bezugspersonen) die beste Informationsquelle, die über ihre Absichten und deren Realisierungsgrad Auskunft geben kann.

Selbstauskünfte sind aber nicht nur an dieser Stelle, sondern auch bei Erhebung der im Weiteren interessierenden Variablen die Methode der Wahl; dies nicht aus purer „Bequemlichkeit“. Zugegeben besteht hier die Absicht, große/größere Stichproben Studierender zu untersuchen, u.a. um die Dimensionalität innerhalb von Variablenbereichen überprüfen zu können, was praktikable Verfahren voraussetzt. Realiter sind jedoch weitere interessierende Variablen an Selbstauskünfte gebunden, so diejenigen in den Bereichen von Lernmotivation und Selbstmotivierung; im ersteren Fall aus theoretischen

Gründen, da hier sog. explizite Lernmotivation untersucht werden soll, im zweiten Fall aus heuristischen Gründen, da das Ziel besteht, der angenommenen Vielfalt an Selbstmotivierungsstrategien bei Studierenden möglichst umfassend auf die Spur zu kommen.

Faktum ist aber auch, dass Selbstauskunft die bei Weitem am häufigsten eingesetzte Methode im Bereich der Untersuchung selbstregulierten Lernens ist. Dies legitimiert nicht ihre Fortschreibung, wenngleich ich davon ausgehe, dass die Methode auch in Zukunft schwerlich (ganz) ersetzbar sein wird, begründet aber die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit ihr aus einer Innenperspektive. Die Vielfalt vorliegender Konzepte und auf Selbstauskunft beruhender Erfassungsmethoden scheint mir geradezu außerordentlich, auch dann, wenn man bedenkt, dass Items vielfach übernommen bzw. ähnlich formuliert werden. Befunde müssen interpretiert, dabei vielleicht auch re-interpretiert werden. Hier liegt ein zweiter wichtiger Ansatzpunkt der vorliegenden Arbeit.

Wenn Selbstauskunftsmethoden in der Literatur kritisiert werden, dann gewöhnlich vor dem Hintergrund von Überlegungen, die mit deren externer Validität zu tun haben. Gefragt wird, ob sie „wahres“ Verhalten oder „wahre“ Motive widerspiegeln bzw. wie hoch eigentlich die Zusammenhänge zu als realitätsnäher begriffenen Verfahren sind. Ich möchte einen Schritt zurückgehen und Überlegungen anstellen, die mit ihrer internen Validität zu tun haben. Die Frage bei der Darstellung vorliegender Befunde lautet deshalb immer wieder: Was wird gefragt? Und inwieweit korrespondiert das Erfragte mit dem zugrundegelegten Konstruktverständnis und der gewählten Variablenbezeichnung, letztendlich auch mit dem bei den Adressaten typischerweise wachgerufenen Assoziationen? Und inwieweit verstehen verschiedene Autoren, die sich desselben Begriffs bedienen, darunter auch Vergleichbares bzw. inwieweit *messen* sie Vergleichbares? Nur wenn hohe Korrespondenzen bestehen, lassen sich Missverständnisse und Fehlinterpretationen von Befunden, wie auch immer sie ausfallen mögen, ausschließen.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: In *Kapitel 1* wird zunächst die zentrale Rolle von Lernstrategien in Theorie und Forschung zum selbstregulierten Lernen skizziert und begründet, warum der verhaltensimmanente Erfolg oder Misserfolg von Selbstregulation nicht mit Hilfe von Strategien beschrieben werden kann. Der eigene Ansatz wird vorgestellt. Er sieht vor, das Funktionieren von Selbstregulation am Grad der Realisierung allgemeiner, d.h. recht allgemein verbindlicher und für die Beurteilung des Gelingens von Arbeitsabläufen übergreifend bedeutsamer Intentionen zu messen. Zwölf hier mir einschlägig erscheinende Intentionen werden zu den Intentionsbereichen „Arbeitszeit und sonstiger Arbeitsaufwand“, „Arbeitseffektivität“, „Arbeitserleben“ und „Arbeitsloslösung“ zusammengefasst. Es wird illustriert, dass an vielen Stellen in der vorliegenden Literatur Komponenten dieses Ansatzes thematisiert werden, ohne als eigenständige Betrachtungsebene wahrgenommen zu werden. Die Analyse einiger bekannter Konstrukte zum selbstregulativen (Lern-)Verhalten (vor allem Belohnungsaufschub, Prokrastination, Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen, Handlungs- vs. Lageorientierung sowie Funktionskomponenten des Willens) soll u.a. der Überprüfung der Tragfähigkeit und Überzeugungskraft der eingeführten Betrachtungsweise dienen. Auf der Basis von Überlegungen zu möglichen Indikatoren für Selbstregulationskompetenzen bzw. Selbstregulationsprobleme in vorliegenden Studien wird anschließend versucht, den Stand der Forschung zum Zusammenhang zwischen diesen Kompetenzen bzw. Pro-

blemen und dem Lernerfolg darzustellen. Im empirischen Teil des Kapitels werden vor allem die Entwicklung eines Fragebogens zu Problemen beim selbstregulierten Lernen beschrieben, das Verfahren unter verfahrensinternen Gesichtspunkten analysiert und die erfassten Selbstregulationsprobleme zum Studienerfolg in Beziehung gesetzt.

Im Mittelpunkt der Kapitel 2 und 3 stehen Lernstrategien. *Kapitel 2* beschäftigt sich primär mit der Frage der Klassifikation von Lernstrategien und in diesem Zusammenhang insbesondere mit dem im deutschen Sprachraum bekanntesten Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien, der auf einen englischsprachigen Fragebogen zurückgeht und diesen weiter ausgebaut hat. Die in dem Verfahren vorgenommene Strategieklassifikation in kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien wird unter theoretischen, inhaltlich-, „itemanalytischen“ und empirisch-dimensionsanalytischen Gesichtspunkten näher betrachtet. Die dabei deutlich werdenden Probleme führen zu dem Vorschlag, die Nähe zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten als Klassifikationsprinzip zu wählen, um disjunkte Strategieklassen zu ermöglichen (hier als Inhaltsbearbeitungs-, Übergangs- und Selbstführungsstrategien bezeichnet), metakognitive Strategien nach dieser Maßgabe neu zuzuordnen und den nicht-kognitiven Bereich (Selbstführungsstrategien) stärker auszubauen. Im Weiteren werden ausgehend von dem genannten Vorschlag vor allem die Entwicklung eines neuen Verfahrens geschildert, dieses unter verfahrensinternen Gesichtspunkten analysiert und anschließend die dimensionsanalytische Abgrenzbarkeit von Lernstrategien und Selbstregulationsproblemen sowie die Zusammenhänge zwischen beiden Konstruktbereichen untersucht. Was Letzteres betrifft, ist zu berücksichtigen, dass keine eindeutige Handlungs-Ziel-Korrespondenz besteht, da bei Betrachtung von Lernstrategien üblicherweise konkrete Handlungen und nicht Ziele elaboriert werden, bei Betrachtung von Selbstregulationskompetenzen bzw. -problemen dagegen die allgemeinen Ziele, nicht die dafür in Gang gesetzten Handlungen.

Kapitel 3 knüpft, unter Einbezug des Studienerfolgs, unmittelbar an Kapitel 2 an. Es wird untersucht, inwieweit die Berücksichtigung von Indikatoren gelingender/misslingender Selbstregulation zur Klärung von Fragen beiträgt, die sich aus bisherigen Ergebnissen zur Verknüpfung zwischen Lernstrategien und Lernerfolg ergeben haben. Von Interesse ist, (a) inwieweit die (statistische) Vorhersagbarkeit von Studienerfolg auf der Basis von Lernverhalten, welches mittels herkömmlicher Methoden erfasst wurde, verbessert werden kann, (b) inwieweit Kompetenzen in arbeitszeit- und arbeitseffektivitätsbezogener Hinsicht als Moderatorvariablen des Zusammenhangs zwischen Tiefenverarbeitungsstrategien und Studienerfolg fungieren, und (c) ob sich die in Typenanalysen wiederholt gefundenen Gruppierungen Lernender mit ähnlichem Studienerfolg, aber unterschiedlich häufigem Strategieeinsatz hinsichtlich ihrer arbeitseffektivitätsbezogenen Kompetenzen – und dies zugunsten der Gruppierung mit geringerem Strategieeinsatz – unterscheiden.

Die Kapitel 4 und 5 beschäftigen sich besonders mit der Motivation Lernender. *Kapitel 4* fragt zunächst nach der Bedeutung verschiedener Formen von Lern- und Arbeitsmotivation für den Lernerfolg, ebenso für den Erfolg auf der Ebene selbstregulativen Verhaltens. Bereits der Versuch, vorliegende Befunde zu sondieren, umso mehr eine nähere Beschäftigung mit Konzepten und Messverfahren, verdeutlicht eine ungewöhnlich große Vielfalt und Komplexität von Variablen im Bereich der Lernmotivation, sowohl in theoretischer als auch in operationaler Hinsicht, was Ergebnisse schwer interpretierbar

macht und eine Verständigung über sie erheblich erschwert. Zum Beispiel gibt es in theoretischer Hinsicht keine Einmütigkeit im Verständnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation, keine einheitliche Sicht zum Verhältnis von Kompetenz- und Leistungsmotivation oder dazu, in welchem Verhältnis Leistungsmotivation zu intrinsischer/extrinsischer Motivation steht; auch keine allgemein akzeptierte Unterteilung in bestimmte Formen extrinsischer Motivation. Darüber hinaus gibt es keine verbindliche Klärung der Rolle von „Selbstbestimmung“ im Konzert verschiedener Motivationsformen und keine Verständigung darauf, dass Lernmotivation immer eine Motivation *zu lernen* ist, was dazu führt, dass Tendenzen, sich Lern- und Leistungssituationen zu entziehen oder das Offenbar-Werden von Schwächen durch Überdeckung zu meiden, nicht deutlich abgegrenzt werden. In operationaler Hinsicht lässt eine nähere Betrachtung von Iteminhalten zudem den Eindruck entstehen, dass ein Bias zugunsten intrinsischer Motivation und verwandten Konzepten vorliegt, mithin – aber auch unabhängig davon – ein Bias zuungunsten von extrinsischer Motivation und verwandten Konzepten.

Unter Eingrenzung auf explizite Lernmotivation und unter Ausblendung von nicht primär als motivational begriffenen Aspekten wird in Kapitel 4 ein Vorschlag zur Systematisierung basaler Motivationsparameter gemacht, der vier unabhängig variierbare Parameter (Quelle der Beweggründe, Richtung der Wünsche, Bezug im Geschehensprozess sowie Art der Zentrierung) vorsieht sowie einen zusätzlichen Parameter, der nicht vollständig mit allen anderen kombiniert werden kann (Vergleich mit anderen). Auf diese Weise soll ein möglichst breites Spektrum an Anreizen zu lernen abgebildet und zu einer Entflechtung konfundiert erfasster Motivationskomponenten beigetragen werden. Im empirischen Teil von Kapitel 4 werden vor allem die hierauf basierende Entwicklung eines eigenen Verfahrens dargestellt, dieses wiederum unter verfahrensinternen Gesichtspunkten analysiert sowie überprüft, inwieweit die dimensionsanalytisch unterscheidbaren Motivationsformen als der Selbstregulation „dienlich“ und in termini des Studienerfolgs als „erfolgversprechend“ betrachtet werden können.

Kapitel 5 vertieft Kapitel 4. Nach einem Abstecher zur Frage, ob es bei habitueller Betrachtungsweise Hinweise auf „Unverträglichkeiten“ zwischen Lernmotivationsformen gibt (etwa im Sinne des Phänomens der „Externalisierung intrinsischer Motive“), wird untersucht, ob Motivationsformen im Hinblick auf Selbstregulationsprobleme und Studienerfolg interagieren und ob Selbstregulationsprobleme Zusammenhänge zwischen Motivationsformen und Studienerfolg erklären helfen können.

Kapitel 6 weitet die volitionspsychologische Betrachtungsweise der Arbeit weiter aus. Selbstregulative Kompetenzen bzw. Probleme im bisher verstandenen Sinne beziehen sich auf Intentionen, deren Ausprägung und Ausgestaltung zwar zwischen einzelnen Personen deutlich variieren kann, die aber als solche als eine recht allgemein verbindliche Messlatte für die Selbstbeurteilung von funktionierendem Lern- und Arbeitsverhalten angesehen werden. Kapitel 6 ergänzt diesen Ansatz, indem es den Fokus auf die Realisierbarkeit von ausdrücklich als extrem definierten Absichten lenkt. Die Fähigkeit, bei Bedarf den eigenen Arbeitseinsatz maximieren zu können, und diejenige, bei Bedarf den Einsatz minimieren zu können, werden als zwei besondere Formen der „Willensstärke“ dargestellt. Hiervon unterschieden werden die generelle Neigung, sich möglichst stark einzusetzen und für das Studium zu engagieren, und diejenige, den persönlich betriebenen Aufwand so gering wie möglich zu halten. Bei Bedarf alle Res-

sources aktivieren zu können ist zweifellos selbst eine wertvolle Ressource. Mehr noch gesellschaftlich gewürdigt wird aber vermutlich die Neigung zu gewohnheitsmäßiger Einsatzmaximierung, obwohl sie unter dem Stichwort „Typ A-Verhalten“ auch kritisch diskutiert wird. Auf der anderen Seite mag die Fähigkeit des Einzelnen, sich – wenn ihm dies sinnvoll erscheint – auf ein Minimum beschränken zu können, manch einem suspekt und rechtfertigungsbedürftig erscheinen. Sie lässt sich aber als sehr wünschenswert erklären und ist keineswegs selbstverständlich. Das Schlusslicht in der gesellschaftlichen Wertung bildet sicherlich die generelle Neigung, nur den geringst möglichen Aufwand zu erbringen.

In der pädagogisch-psychologischen Forschung sind die diesbezüglichen Schwerpunkte sehr einseitig verteilt. Die Fähigkeiten zu intentionsabhängiger Maximierung und Minimierung scheinen bisher nicht auf Interesse gestoßen zu sein. Zwar haben auch die entsprechenden Verhaltensneigungen nicht viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen, wohl aber die mit ihnen korrespondierenden Bestrebungen und Präferenzen im motivationalen Bereich. Insbesondere die auf Einsatz*minimierung* gerichteten Präferenzen, welche mit Konzepten wie „Arbeitsvermeidungsorientierung“, „Anstrengungsvermeidung“ oder „Amotivation“ angesprochen werden, konnten einen eigenen Stellenwert erlangen.

Kapitel 6 fragt nach den Grundlagen der Fähigkeiten zu intentionsabhängiger Maximierung und Minimierung in solchen selbstregulativen Kompetenzen bzw. Problemen, die (auch) unter alltäglicheren Umständen zum Tragen kommen, darüber hinaus nach der Bedeutung dieser Fähigkeiten für das Erleben von Beeinträchtigung durch Probleme mit dem selbstständigen Lernen sowie für den Studienerfolg. Es wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zu intentionsabhängig sehr hohem Einsatz im Vergleich zu „chronischer“ Einsatzmaximierung Vorzüge besitzt, und dass die Fähigkeit zu intentionsabhängig sehr niedrigem Einsatz nicht die Schattenseiten „chronischer“ Einsatzminimierung teilt.

Kapitel 7 erweitert den Radius der beim selbstregulierten Lernen betrachteten Strategiearten. Die lange Zeit zu beobachtende Fokussierung auf Lernstrategien hat nicht nur die Frage nach dem verhaltensimmanenten Erfolg von Selbstregulation vergessen machen bzw. mit dem notgedrungen abstrakten Hinweis auf Situationsangemessenheit und Flexibilität beim Einsatz günstig erscheinender Lernstrategien (implizit) zu beantworten versucht. Als Kehrseite der damit einhergehenden Fokussierung auf ganz bestimmte (in ihrer Bedeutung nicht zu bezweifelnde) Strategiearten wurden andere Strategiearten vernachlässigt. Zu diesen gehören insbesondere solche Strategien, mit Hilfe derer sich Schüler oder Studierende zum Lernen und Arbeiten bewegen. Wenn die Ausgangsmotivation eines Lernenden zu wünschen übrig lässt, die Kompetenzen im Umgang mit Lernanforderungen nicht gerade herausragend sind und/oder die Lernsituation konfliktbeladen ist, können Strategien der Selbstmotivierung zum Zünglein an der Waage werden. Ohne sie werden dann nicht nur andere Strategiearten obsolet, auch die Selbstregulation als solche scheint zum Scheitern verurteilt.

Deshalb beschäftigt sich Kapitel 7 intensiv mit der Frage, wie Studierende sich selbst zum Lernen und Arbeiten motivieren. Theoretisch werden zwar inzwischen zahlreiche Formen der Selbstmotivierung unterschieden, der Nachweis einer Übereinstimmung mit tatsächlich verwendeten Strategien, was deren Art und Gruppierung betrifft, steht aber weitestgehend aus. Zudem sind bisher zur Thematik vorliegende Verfahren in ihrer

Bandbreite überwiegend stark eingeschränkt und von ihrer Struktur her meistens unklar, bei zum Teil sehr heterogenen Skaleninhalten, was nicht zur eingeschränkten Bandbreite zu passen scheint. Ziel des Kapitels ist, eine (möglichst) umfassende Darstellung von Strategien der Selbstmotivierung bei Studierenden zu geben und diese in einem Verfahren messbar zu machen. Im Weiteren interessiert vor allem die Bedeutung dieser Strategien für erfolgreiche Selbstregulation und Studienerfolg.

Die Kapitel folgen, insbesondere was die Ergebnisteile betrifft, so weit als möglich einem einheitlichen Aufbau. Die Abschnitte zu fragestellungsrelevanten Analysen ordnen sich hier ein. Im Sinne der Vergleichbarkeit zwischen Kapiteln, aber auch um Fragen zu beantworten, die sich für den Leser ergeben könnten, ohne einer aus dem Theorieteil resultierenden „offiziellen“ Fragestellung zu entsprechen, enthalten die Kapitel gewöhnlich einige zusätzliche Befunde. Zu ihnen gehören z.B. detaillierte Informationen zu einem neu entwickelten Verfahren, sofern ein solches im Zentrum des Kapitels steht, und „Hintergrundinformationen“ zu den im Weiteren eingesetzten Verfahren, sofern die entsprechenden Befunde nicht schon in vorauslaufenden Kapiteln behandelt wurden. Darüber hinaus werden grundsätzlich Studienfach- und Geschlechtsunterschiede berichtet, auch wenn es sich nur um Nebenbefunde handelt. Da einer der Schwerpunkte der Arbeit aber auf der Entwicklung neuer Messinstrumente liegt, werden entsprechende Unterschiede der Vollständigkeit halber in den relevanten Kapiteln jeweils mit berichtet. Die Analysen haben rein beschreibenden Charakter. Ein weitergehender Anspruch verbindet sich damit nicht und würde auch den Rahmen der Arbeit sprengen. Die eigentlichen Fragestellungen werden jeweils am Anfang des hierfür einschlägigen Ergebnisteils wiederholt. Ihre „offizielle“ Beantwortung erfolgt erst in der Kapitel-Diskussion. In der Diskussion enthalten ist deshalb immer eine Zusammenfassung der fragestellungsrelevanten Befunde.

Während die Kapitel-Diskussionen (nahezu) ausschließlich auf Ergebnisse aus dem jeweiligen Kapitel Bezug nehmen, stellt *Kapitel 8* (Gesamtdiskussion) sie in einen übergeordneten Rahmen und setzt die Befunde zueinander in Beziehung. In der Folge sind manche Diskussionspunkte, so auch manche selbstkritischen Betrachtungen, die vielleicht innerhalb einzelner Kapitel erwartet werden, erst in der Gesamtdiskussion, ebenso aber auch im abschließenden *Kapitel 9* (Grenzen und Perspektiven) zu finden.

Anmerkungen und Erläuterungen im Zusammenhang mit der Verwendung statistischer Auswertungsmethoden erfolgen immer dort, wo sie benötigt werden. Auf Methoden, die wiederholt Verwendung finden, wird nur dort näher eingegangen, wo sie erstmals eingesetzt werden, es sei denn, weitere Punkte werden erst in einem späteren Kapitel relevant. Zu *mehrfach* verwendeten Auswertungsmethoden seien im Folgenden die einschlägigen Kapitel genannt, wobei innerhalb dieser Kapitel mehrere Stellen und u.a. auch Fußnoten von Bedeutung sein können: (a) zu sog. explorativen Faktorenanalysen mit anschließender Varimax-Rotation zur orthogonalen Annäherung an eine Einfachstruktur sowie zur Bestimmung und Weiterverwendung (korrekt ladender) Markiervariablen siehe Kapitel 1.11.1 und 2.7.3, (b) zu Signifikanztestung und Festlegungen bezüglich der „Interpretationswürdigkeit“ von Korrelationskoeffizienten Kapitel 1.11.4, (c) zum Vorgehen bei Mittelwertsvergleichen zwischen Gruppen sowie zur Bedeutung von Hinweisen auf Varianzheterogenität im Falle stark unterschiedlicher Gruppengrößen und zur Einteilung in kleine/mittlere/große Effektstärken bei Mittelwertsvergleichen

Kapitel 1.11.5, letztendlich (d) zum Prozedere bei der Durchführung multipler Regressionen angesichts mehrerer, teilweise interkorrelierender Prädiktoren Kapitel 1.11.7.2. Hinweise auf den für nötig erachteten Stichprobenumfang finden sich bezüglich mittelwertsbezogener Gruppenvergleiche in Kapitel 1.11.5 und bezüglich multipler Regressionen in Kapitel 3.5.1.2. Auf die Aussagekraft faktorenanalytischer Befunde in Abhängigkeit vom Stichprobenumfang bzw. auf die Bedeutung des Stichprobenumfangs im Kontext von (anderen) Kriterien für die Reliabilität von Faktoren wird in Kapitel 2.7.3 näher eingegangen.

Erläutert werden sollen an dieser Stelle einige zentrale Begriffe sowie bestimmte „Sprachregelungen“.

Die Begriffe „Lernen“ und „Arbeiten“ werden hier oft in einem Atemzug genannt, was von Seiten der Arbeits- und Organisationspsychologie vielleicht nicht gern gesehen wird. Mir scheint es jedoch nicht wünschenswert, sich bei stark in der Alltagssprache verankerten Begriffen allzu sehr von ihrer alltäglichen Verwendung zu entfernen (Wenn nötig, sollte nach anderen Bezeichnungen gesucht werden). Schüler und Studierende würden sich sehr dagegen verwehren, wenn das, was sie tun, nicht als „Arbeiten“ benannt werden dürfte. Darüber hinaus scheint mir aber Lernen vom Alltagsverständnis her in bestimmter Hinsicht stärker fokussiert, in anderer Hinsicht breiter. Eine Studentin, die von sich sagt, sie hätte schon lange nicht mehr für das Studium gelernt, aber darauf hingewiesen wird, sie habe doch gerade drei Hausarbeiten angefertigt und zwei Referate gehalten, zeigt die Art der Fokussierung. Im Zentrum von Lernen steht die unmittelbar zielgerichtete Aneignung vorgegebener Lerninhalte mit Blick auf eine spätere Überprüfung des Gelernten durch andere Personen. Auch der Fachterminus „Lernschwierigkeiten“ mit seinem Schwerpunkt auf kognitiven Problemen unterstreicht diesen Fokus (siehe etwa Gold, 2011). „Arbeiten“ scheint mir insofern breiter, als der Begriff auch solche Prozesse stärker mit anspricht, die die (inneren und äußeren) Rahmenbedingungen betreffen. Zum Beispiel ist es Teil des Arbeitsprozesses, wenn sich jemand vor dem Lernen seine Ziele überlegt, ebenso wie es zum Thema „Arbeiten“ gehört, wenn jemand ständig den Beginn des Lernens vor sich her schiebt oder während des Lernens gar nicht lernt, sondern mit seinen Gedanken anderswo ist. Die deutlich unterschiedliche Akzentuierung von „Arbeitsproblemen“ im Vergleich zu Lernschwierigkeiten spiegelt das Gemeinte in der Fachsprache wider. Auf der anderen Seite beinhaltet „Lernen“ im Unterschied zu „Arbeiten“ alltagssprachlich auch das Produkt, d.h. das, was gelernt wurde. Die Aussage „ich habe heute viel gelernt“ ist in diesem Sinne doppeldeutig. Unter Rekurs auf „Arbeiten“ müsste man, um Ähnliches zum Ausdruck zu bringen, schon von „erarbeiten“ sprechen.

Das eigene Begriffsverständnis orientiert sich an dem, was dem Alltagsverständnis nachempfunden wird: „Lernen“ und „Arbeiten“ haben im vorliegenden Zusammenhang einen gemeinsamen Kern, aber jeweils eigene wichtige „Randbereiche“, bei bestehenden deutlichen Unschärfen. Gemeinsam ist beiden der Bezug auf Prozesse der direkten Auseinandersetzung mit Lerninhalten. „Arbeiten“ bezieht mehr die Rahmenbedingungen von Lernprozessen ein, „Lernen“ dagegen mehr das eigene Resultat. Im vorliegenden Zusammenhang ist im Übrigen der Produktbezug von „Lernen“ *eigentlich* unerwünscht. Das Produkt wird deshalb immer als „Lernergebnis“ oder „Lernerfolg“ angesprochen.

Der Begriff der Selbstregulation, der von mir bevorzugt verwendet wird, bedarf an sich an dieser Stelle keiner näheren Erläuterung; nur insofern, als er den Begriff der Selbstkontrolle mehr als ersetzt hat und vom Sprachgefühl her auch unspezifischer und deshalb umfassender scheint als der häufiger verwendete Begriff der Selbststeuerung. In Anlehnung an Kuhl (siehe z.B. Kuhl, 1995, 2010; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Fröhlich & Kuhl, 2003) wird hier davon ausgegangen, dass es zwei hauptsächliche Erscheinungsformen von „Volition“ gibt. Diese sind mit verschiedenen Aufgaben – als „goal maintenance“ und „self maintenance“ bezeichnet – verbunden.¹ Vereinfacht ausgedrückt, können Menschen die Realisierung ihrer Intentionen mehr oder weniger engherzig angehen. Herrscht ein „Selbstkontrollmodus“ vor, ist die Verfolgung bestimmter Intentionen so bestimmend, dass sie zur Ausgrenzung wichtiger Lebensbereiche und damit verbundener Anliegen führt und eine wenig integrierte Persönlichkeit zur Folge hat. Dies ist auf lange Sicht paradoxerweise auch den dominanten Intentionen wenig zuträglich, zum einen, weil sie nicht genügend Unterstützung durch das Gesamtsystem erhalten, zum anderen, weil die nicht zum Zuge kommenden Anliegen durch Intrusionen zum Störfaktor werden können, deren Unterdrückung wiederum viel Energien verschleißt. Im Unterschied dazu bedeutet ein vorherrschender „Selbstregulationsmodus“, dass eine Person ihre verschiedenen Bestrebungen wahrnimmt und ausgewogen „unter einen Hut“ zu bekommen versucht, auf diese Weise einen „gewaltsamen“ Umgang mit sich selbst vermeiden kann.

Ein Selbstregulationsmodus kann allerdings von einer übergeordneten Perspektive aus einen zeitlich begrenzten Selbstkontrollmodus immer mit beinhalten. Die Notwendigkeit hierzu ist im Bereich von Schule und Studium besonders offensichtlich, wo die eigene Weiterentwicklung innerhalb des vorgegebenen institutionellen Rahmens mehr oder weniger zeitlich befristet auch die (massive) Zurückstellung anderweitiger Anliegen voraussetzen kann. Im Hinblick auf sich später eröffnende Möglichkeiten kann es überdies sogar nötig sein, vorübergehend selbst-inkongruente Ziele zu verfolgen (siehe auch Kuhl & Fuhrmann, 1998), was z.B. dann der Fall ist, wenn nur durch den Einsatz für wesensfremde Ziele (etwa die Prüfung in einem ungeliebten oder aus weltanschaulichen Gründen abgelehnten Fachgebiet bestehen) das „eigentliche“ Ziel (etwa einen angestrebten Beruf ausüben können) erreicht werden kann. Ob nun ein Studierender, der z.B. arbeitszeitbezogene Intentionen gut umsetzen kann, dies durch einen einseitigen Selbstkontrollmodus erreicht oder anderen Lebensinhalten und -zielen ebenfalls Raum gewährt, wird in der vorliegenden Arbeit nicht zu diagnostizieren versucht. Es könnte sich allenfalls an Schwierigkeiten, Ansprüche an die eigene Konzentration zu realisieren, ablesen lassen. Der Einbezug des Bereichs des Arbeiterlebens, mehr noch der des Bereichs der Arbeitsloslösung zeigt jedoch (obgleich auch hier ein „Selbstkontrollmodus“ möglich ist), dass einseitige Bestrebungen nicht durch einseitige Betrachtungsweisen protegiert werden sollen.

In der vorliegenden Arbeit werden „Selbstregulationsprobleme“ und „Selbstregulationskompetenzen“ als zwei Seiten derselben Medaille begriffen. Von der Formulie-

1 Es sei darauf hingewiesen, dass es in den Publikationen von Kuhl diesbezüglich unterschiedliche Darstellungen gibt und dass es hier nur um einen bestimmten Grundgedanken geht. Um Verwirrung zu vermeiden, muss zudem angemerkt werden, dass die beiden Erscheinungsformen von Volition – Selbstkontroll- und Selbstregulationsmodus – auch als Formen der „Selbststeuerung“ bezeichnet werden, mithin bei Kuhl „Selbststeuerung“ gegenüber „Selbstregulation“ als der allgemeinere Begriff verwendet wird.

rungsrichtung der Items her wird aber – ausgehend von der später empirisch gestützten Annahme, dass Probleme in diesem Bereich stärker präsent sind als Kompetenzen – vorwiegend nach *misslingender* Selbstregulation gefragt. Die stringente Beibehaltung des Problembegriffs führt jedoch im Hinblick auf die Variablen, zu denen die Probleme in Beziehung gesetzt werden, schnell zu Formulierungen, die der Intuition zuwiderlaufen scheinen (etwa: „welche Beziehungen bestehen zwischen Lernstrategien und Selbstregulationsproblemen?“). Da das Vorzeichen eines Zusammenhangs nicht automatisch mitgedacht wird, könnte – um beim Beispiel zu bleiben – der Eindruck entstehen, es solle nahegelegt werden, Lernstrategien würden im Allgemeinen Probleme befördern. Deshalb und in Ermangelung eines geeignet erscheinenden Oberbegriffs ist bei entsprechenden allgemeinen Aussagen öfter von „Kompetenzen bzw. Problemen“ die Rede; mitunter wird auch nur der Aspekt des Gelingens genannt.

Die für die verschiedenen hier interessierenden Variablenbereiche entwickelten Messverfahren werden als Teile eines „Inventars zum Selbstregulierten Lernen“ (ISL) begriffen und bezeichnet. Hiermit den Anspruch zu verbinden, bereits eine Test- bzw. Fragebogen**atterie** entwickelt zu haben, wäre aber verfrüht.

Die beschriebenen Studien sind „korrelativ“ angelegt. Dennoch werden immer wieder auch Ursache-Wirkungsbeziehungen angesprochen. Solche Formulierungen sollen nicht die in dieser Beziehung begrenzten Aussagemöglichkeiten vergessen machen. Sie sollen aber durch Vorgabe einer bevorzugten Denkrichtung inhaltlich wie sprachlich die Lesbarkeit der Arbeit erhöhen. Abgesehen davon, dass entsprechende Aussagen durch Formulierungen wie, dass etwas so „zu sein scheint“, relativiert werden, gibt es bei bestimmten Befunden auch genügend Anlass, andere Interpretationsweisen zu erwägen.

Werden im Kontext von Dimensionsanalysen Variablenbezeichnungen neu eingeführt, so werden diese bei der ersten Nennung in Anführungszeichen gesetzt. Lediglich wenn Variablen als *formale Einheit* (etwa als Faktor, als Skala oder als Prädiktor) angesprochen werden, werden grundsätzlich bei allen Namen Anführungszeichen verwendet, ebenso bei vorangestellten subsumierenden Substantiven, wie es der Gepflogenheit entspricht. Ansonsten wird auf Anführungszeichen verzichtet. Dies hat zur Folge, dass Variablenbezeichnungen als formale Einheit ohne Beugung verwendet und immer im Singular angesprochen werden, wohingegen sie ansonsten syntaktisch angepasst und im Falle von Namen in der Mehrzahl (etwa „Konzentrationsschwierigkeiten“) oder im Falle zweigliedriger Namen (etwa „Leistungsstreben und Vergleichsorientierung“) im Plural verwendet werden. Der Variablenbezeichnung zugehörige, vorangestellte Adjektive werden jedoch immer groß geschrieben (z.B. Nervöse Anspannung, Selbsteingeschätzter Studienerfolg). Eine andere Handhabung erfolgt in Kapitel 7 bezüglich der dort erhobenen Selbstmotivierungsstrategien. Diesbezüglich bot es sich an, die Bezeichnungen in Verb-Form auszudrücken (etwa: „die äußere Lernsituation gestalten“ oder „sich eine positive Zukunft und die Anerkennung Angehöriger ausmalen“). Um das erste Wort nicht groß schreiben zu müssen, was im laufenden Text aufgrund der häufigen Verwendung der Bezeichnungen als ständiger Stolperstein erscheinen würde, werden in diesem Fall prinzipiell Anführungszeichen verwendet. Nur im Falle, dass die Bezeichnung etwas umformuliert wird und als eigenständiger Satzteil erscheint, wird hier auf die Anführungszeichen verzichtet (z.B.: Studierende, die dazu neigen, sich eine positive Zukunft und die Anerkennung Angehöriger auszumalen, ...).

Abschließend seien die Anteile der Dissertation von Janet Grätz-Tümmers genannt, die in die vorliegende Schrift Eingang gefunden haben (Grätz-Tümmers, 2003). Die Dissertation, die in Anknüpfung an Arbeiten von mir entstanden ist (siehe Holz-Ebeling, 1997; Holz-Ebeling & Horst, 1992) und in Entstehung und Entwicklung von mir begleitet wurde, greift in der Hauptuntersuchung u.a. auf das Verfahren zur Erfassung von Problemen beim selbstregulierten Lernen zurück. Auf diese Untersuchung wird in Kapitel 1 Bezug genommen. Sie wird der in diesem Kapitel im Zentrum stehenden Untersuchung vergleichend an die Seite gestellt.² Dies ermöglicht eine erste Überprüfung der Konsistenz der Befunde, sowohl was die verfahrensinternen Analysen als auch was die Beziehungen zum Studienerfolg betrifft, wobei die diesbezüglichen Möglichkeiten allerdings auf die Bereiche von Arbeitszeit und Arbeitseffektivität beschränkt sind und Noten nur für einen sehr kleinen Teil der Stichprobe zur Verfügung stehen. Im Sinne der Vergleichbarkeit wurden einige Auswertungsschritte noch einmal leicht modifiziert bzw. ergänzt. Die Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien und Lernmotivationsformen wurden von Janet Grätz-Tümmers und mir zusammen entwickelt (siehe Grätz-Tümmers, 2003, S. 61 und S. 65). Basis waren jeweils auf mich zurückgehende theoretische Überlegungen (siehe z.B. S. 59 der Dissertation im Falle des Lernstrategie-Fragebogens und S. 63 im Falle des Lernmotivations-Fragebogens). Die Studie, in der die Ausgangsfassung des Verfahrens zu Lernstrategien erstmalig eingesetzt wurde und hiervon ausgehend von uns zusammen weiterentwickelt und gekürzt worden ist, ist die in der Dissertation als Voruntersuchung ausgewiesene Studie. Auf diese, ebenso auf die Hauptuntersuchung der Dissertation wird in Kapitel 2 Bezug genommen; in beiden Fällen jedoch lediglich im Methodenteil als erste verfahrensinterne Überprüfungen des Strategie-Verfahrens.²

In dieser Einleitung wurden die einzelnen Kapitel kurz vorgestellt. Der besseren Lesbarkeit halber wird diese Vorstellung im Folgenden jeweils am Anfang des entsprechenden Kapitels wiederholt.

2 Zu den Kapiteln 1, 2, 3 und 4 hatte ich zunächst jeweils eine als Zeitschriftenmanuskript gedachte Vorfassung geschrieben. Da in die Manuskripte 1 und 2 Ergebnisse der Dissertation von Janet Grätz-Tümmers eingeflossen sind, war sie als Mitautorin genannt worden. Ich entschied mich später, die Manuskripte nicht als Zeitschriftenaufsätze einzureichen, sondern in eine Habilitationsschrift eingehen zu lassen. In diesem Zusammenhang danke ich Janet Grätz-Tümmers, dass ich die genannten Studien auch unter den veränderten Bedingungen weiterhin etwas ausführlicher darstellen kann.

1. Arbeitsprobleme oder das Misslingen von Selbstregulation beim Lernen: Konzept, Diagnostik und Bedeutung für den Lernerfolg

In *Kapitel 1* wird zunächst die zentrale Rolle von Lernstrategien in Theorie und Forschung zum selbstregulierten Lernen skizziert und begründet, warum der verhaltensimmanente Erfolg oder Misserfolg von Selbstregulation nicht mit Hilfe von Strategien beschrieben werden kann. Der eigene Ansatz wird vorgestellt. Er sieht vor, das Funktionieren von Selbstregulation am Grad der Realisierung allgemeiner, d.h. recht allgemein verbindlicher und für die Beurteilung des Gelingens von Arbeitsabläufen übergreifend bedeutsamer Intentionen zu messen. Zwölf hier mir einschlägig erscheinende Intentionen werden zu den Intentionbereichen „Arbeitszeit und sonstiger Arbeitsaufwand“, „Arbeitseffektivität“, „Arbeiterleben“ und „Arbeitsloslösung“ zusammengefasst. Es wird illustriert, dass an vielen Stellen in der vorliegenden Literatur Komponenten dieses Ansatzes thematisiert werden, ohne als eigenständige Betrachtungsebene wahrgenommen zu werden. Die Analyse einiger bekannter Konstrukte zum selbstregulativen (Lern-)Verhalten (vor allem Belohnungsaufschub, Prokrastination, Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen, Handlungs- vs. Lageorientierung sowie Funktionskomponenten des Willens) soll u.a. der Überprüfung der Tragfähigkeit und Überzeugungskraft der eingeführten Betrachtungsweise dienen. Auf der Basis von Überlegungen zu möglichen Indikatoren für Selbstregulationskompetenzen bzw. Selbstregulationsprobleme in vorliegenden Studien wird anschließend versucht, den Stand der Forschung zum Zusammenhang zwischen diesen Kompetenzen bzw. Problemen und dem Lernerfolg darzustellen. Im empirischen Teil des Kapitels werden vor allem die Entwicklung eines Fragebogens zu Problemen beim selbstregulierten Lernen beschrieben, das Verfahren unter verfahrensinternen Gesichtspunkten analysiert und die erfassten Selbstregulationsprobleme zum Studienerfolg in Beziehung gesetzt.

1.1 Die zentrale Rolle von Lernstrategien in Theorie und Forschung selbstregulierten Lernens

Spätestens seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts haben Lernstrategien in der psychologischen Forschung zu selbstreguliertem Lernen und Arbeiten eine Vorreiterrolle eingenommen. Sie sind nahezu allgegenwärtig:

- (a) Lernstrategien haben eine zentrale Bedeutung in der Grundlagenforschung. Untersucht wird z.B., welche Beziehung Strategien zu bestimmten psychologischen Hintergrundvariablen wie Lernmotivation und Interesse einerseits und zum Lernerfolg andererseits haben; ebenso, ob sie Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und Lernerfolg vermitteln können (siehe etwa Baumert, 1993; Baumert und andere, berichtet von Baumert & Köller, 1996, S. 146–148; Broadbent & Poon, 2015; Credé & Phillips, 2011; Gold, 2005; Jamieson-Noel & Winne, 2003; Leopold & Leutner, 2002; Michou, Vansteenkiste, Mouratidis & Lens, 2014; Ning & Downing, 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Schiefele & Urhahne, 2000; Schiefele, Wild & Winteler, 1995; Schreiber, 1998; Souvignier & Rös, 2005; Sundre & Kitsantas, 2004; Wang, Shannon & Ross, 2013). Auch international koordinierte Forschungsarbeiten wie PISA sind in diesem Kontext zu nennen, zu deren ausdrücklichen Zielen es gehört, Verbesserungen in den Bildungssystemen der beteiligten Länder anzuregen (Areepattamannil & Caleon, 2013; Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Chiu, Chow & McBride-Chang, 2007).

- (b) Zur Erfassung von Lernstrategien und hiermit in Zusammenhang stehend von Lernstilen wurden – vornehmlich zu Forschungszwecken – zahlreiche Fragebogen entwickelt. Zu ihnen gehören die Fragebogen von Biggs (1978), Entwistle und Ramsden (1983), Lompscher (1995), Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991), Schmeck (1983), Vermunt (1998, siehe auch Vermunt & Vermetten, 2004), Vizcarro, Bermejo, del Castillo und Aragonés (1996), Weinstein, Zimmermann und Palmer (1985, 1988) sowie Xu und Corno (2003). Einige dieser Verfahren wurden später auch in revidierter Fassung vorgelegt (siehe etwa Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle, Tait & Speth, 1996; Entwistle, 2008; Schmeck, Geisler-Brenstein & Cercy, 1991; Geisler-Brenstein & Schmeck, 1996; Weinstein, Palmer & Acee, 2016; Wild & Schiefele, 1994a). Im deutschsprachigen Raum hat der Fragebogen von Pintrich et al. (1991), der von Wild und Schiefele (1994a) übersetzt und zugleich weiterentwickelt wurde, die größte Bedeutung erlangen können. Dass auch lange nach dem Einsetzen der Kritik an der Erhebungsmethode weiterhin neue Fragebogen entwickelt wurden, zeigen beispielhaft die Arbeiten von Liu (2009) und Magno (2011a, b).
- (c) Jenseits herkömmlicher Fragebogen wurde eine große Bandbreite alternativer Methoden zur Erhebung von Lernstrategien (mitunter treffender: Bearbeitungsstrategien) erprobt. Sie sind der Ausgangspunkt einer überaus engagiert und mitunter polarisierend geführten Diskussion um die Aussagekraft von Fragebogendaten im vorliegenden Zusammenhang. Zu diesen Verfahren zählen Interviews, Lerntagebücher/Lernjournale, Protokolle lauten Denkens, offene schriftliche Befragungen, Fremdbeobachtungen, Methoden der Spurensicherung und Verfahren mit Testcharakter (siehe Artelt, 2000; Eilam & Aharon, 2003; Glogger, Schwonke, Holzäpfel, Nückles & Renkl, 2012; Jamieson-Noel & Winne, 2003; Lind & Sandmann, 2003; Nandagopal & Ericsson, 2012; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Schiefele, 2005; Souvignier & Rös, 2005; Spörer & Brunstein, 2005a, 2006; Weltner, Hoffmann & Kanig, 1980, 1981; Zimmerman & Martinez Pons, 1986). Zunehmende Bedeutung gewinnt die Untersuchung des Umgangs mit computerbasierten Lernmaterialien und Informationen sowie die Nutzung computerbasierter Lernumgebungen zu diagnostischen Zwecken (etwa Aleven, Roll, McLaren & Koedinger, 2010; Bannert, 2007; Bannert, Reimann & Sonnenberg, 2014; Bernacki, Byrnes & Cromley, 2012; Song, Kalet & Plass, 2011; Wirth, 2005). Hand in Hand gehend mit der Nutzung computerbasierter Lernumgebungen, aber auch unabhängig hiervon rücken Prozessanalysen verstärkt in den Mittelpunkt (siehe z.B. Klug, Ogrin, Keller, Ihringer & Schmitz, 2011; eine exemplarische Darstellung sog. online-Maße findet sich bei Zimmerman, 2008).
- (d) Schließlich und endlich steht die Vermittlung von Lernstrategien im Zentrum vielfältiger, sehr unterschiedlich angelegter Interventionsmaßnahmen, welche zur Verbesserung selbstgesteuerten Lernens entwickelt wurden (z.B. Butler, 1998; Danseureau et al., 1979a, b; den Elzen-Rump & Leutner, 2007; Friedrich, Fischer, Mandl & Weis, 1987; Graesser & McNamara, 2010; Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Leopold & Leutner, 2012; Nückles, Hübner & Renkl, 2012; Pintrich, McKeachie & Lin, 1987; Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald & Brown, 1998; Schreiber, 1998; Seuring & Spörer, 2010; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Stoeger, Sontag & Ziegler,

2014; Tuckman & Kennedy, 2011; Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Lernstrategien haben aber nicht nur eine Vorreiterrolle in der Forschung eingenommen; sie gelten gemeinhin auch theoretisch, wenn nicht als die einzigen, so doch als die eigentlichen Repräsentanten von Lernverhalten. Dies kommt z.B. im Lernstrategiefokus vieler Beschreibungen dessen, was unter „selbstreguliertem Lernen“ zu verstehen ist, zum Ausdruck (siehe etwa Artelt et al., 2001; Baumert, 1993; Borkowski & Thorpe, 1994; Brunstein & Spörer, 2001; Butler, 1995; Jamieson-Noel & Winne, 2003; Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; Spörer & Brunstein, 2006). Die folgenden beiden Zitate mögen dies verdeutlichen:

- „Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie ... Die Selbstregulation des Lernens beruht demnach auf einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien ... In der konkreten Auseinandersetzung mit Lernanforderungen kann die Regulation dabei mehr oder weniger gut gelingen“ (Artelt et al., 2001, S. 271).
- „Den Schülern werden Selbstregulationskompetenzen zugeschrieben, sofern sie in der Lage sind, Lernstrategien unterschiedlicher Art ... bei der Bearbeitung einer Aufgabe selbstständig zu nutzen und so miteinander zu koordinieren, dass ein möglichst optimales Lernergebnis erreicht wird. Idealerweise können Lernende auf ein breites Repertoire an Strategien zurückgreifen und der Situation und dem Lernziel angemessene Strategien auswählen“ (Spörer & Brunstein, 2006, S. 147f.).

Neben entsprechenden allgemeinen Beschreibungen selbstregulierten Lernens gibt es auch bemerkenswert zahlreiche Modelle, die sich mit der vorliegenden Thematik beschäftigen. Die meisten dieser Modelle beschränken sich auf selbstreguliertes Lernen, ein Teil bezieht auch Elemente der Fremdsteuerung mit ein.¹ Die Modelle benennen die an der Selbst- (und Fremd-)regulation beteiligten Komponenten und verdeutlichen die angenommenen Beziehungen zwischen diesen Komponenten. Sie haben insgesamt eine stark ordnende Funktion und unterscheiden sich in den betrachteten Komponenten, in der angenommenen Beziehungsstruktur, in Schwerpunkten und Sichtweisen im Einzelnen. Bei aller Diversität wird doch der Modellbaustein „Lernaktivitäten“ wiederum überwiegend durch Lernstrategien repräsentiert.

1 Modelle, die sich ausschließlich auf selbstreguliertes Lernen beziehen, sind z.B. diejenigen von Boekaerts (1997), Borkowski und Thorpe (1994), Butler (1995), Corno (1989/2001), Corno und Kanfer (1993), Garcia und Pintrich (1994), Klauer (1988), McCombs (1989/2001), McCombs und Marzano (1990), McCombs und Whisler (1989), Miller und Brickman (2004), Rheinberg (1988), Rheinberg, Vollmeyer und Rollett (2000), Sansone und Harackiewicz (1996), Schmeck (1988), Schmitz und Wiese (2006), Schunk (1989/2001), Weinstein et al. (2000), Winne und Hadwin (1998), Zimmerman (1994), Zimmerman und Campillo (2003) oder Zimmerman und Martinez-Pons (1992). Modelle, die auch Elemente der Fremdsteuerung einbeziehen, sind etwa die von Biggs (1978), Biggs et al. (2001), Helmke und Schrader (1996), Pintrich (1989), Pintrich und Schrauben (1992), Schiefele und Pekrun (1996), Thomas und Rohwer (1986) oder Weinstein und Mayer (1986).

1.2 Zur Notwendigkeit einer lernstrategie-unabhängigen Konzeptualisierung von gelingender/misslingender Selbstregulation

Um noch einmal auf das obige Zitat von Artelt et al. (2001) zurückzukommen: das Zitat endet mit dem für vorliegende Zusammenhänge wesentlichen Hinweis, dass die Regulation mehr oder weniger gut gelingen kann. Wie man sich aber gelingende Selbstregulation vorzustellen hat, darüber wird in Beschreibungen selbstregulierten Lernens jenseits des notgedrungen inhaltlich unspezifischen Hinweises auf Flexibilität und situationsangemessene Adaptivität des Strategieeinsatzes normalerweise nichts ausgesagt. Man gewinnt den Eindruck, als gelte die Frage nach dem Erscheinungsbild funktionierender Selbstregulation beim Lernen mit dem allgemeinen Hinweis auf *günstige* Lernstrategien und deren Verfügbarkeit und situationsadäquate Auswahl schon als hinreichend beantwortet, ohne explizit gestellt worden zu sein. Tatsächlich sind aber Strategien per se wenig geeignet, um mehr oder weniger erfolgreiche Selbstregulation *konkret* zu beschreiben.

Bereits eine Definition von Lernstrategien, wie sie sich so oder ähnlich bei vielen Autoren findet (etwa Artelt et al., 2001; Friedrich & Mandl, 1992, 2006; Garner, 1988; Klauer, 1988; Paris & Byrnes, 1989; Weinstein & Mayer, 1986; Wild & Schiefele, 1994a), macht dies deutlich: „Unter ‚Lernstrategien‘ sind alle konkreten (offenen oder verdeckten) Lernhandlungen bzw. Sequenzen solcher Handlungen zu verstehen, die (bewußt, aber auch automatisiert) zur Erreichung von Lernzielen (oder zur Beeinflussung des Lernprozesses) eingesetzt werden“ (Holz-Ebeling, 1997, S. 211). Nur am Rande sei vermerkt, dass im Vordergrund der Definitionen die zu erreichenden Lern- und Leistungsergebnisse stehen. Sie sind der eigentliche Zweck des Strategieeinsatzes. Die Beeinflussung des Lernprozesses ist, sofern sie Erwähnung findet, demgegenüber meistens von untergeordneter Bedeutung. Sie lässt sich in solchen Fällen dem Hinweis auf Strategien der Beeinflussung motivationaler und affektiver Zustände oder des Zeit- und Anstrengungsmanagements entnehmen.

Wie *erfolgreich* verschiedene Strategien bei der Erreichung von Lernzielen (und bei der Beeinflussung des Lernprozesses) sind, darüber machen Lernstrategie-Definitionen keine Aussage. Entsprechende Aussagen können auch nicht per definitorischer Festlegung erfolgen, sondern müssen empirisch begründet werden. Sie sind – wie wir heute wissen – im Falle des Erfolgs auf der Ebene von Lernzielen auch angesichts intensiver Forschungsbemühungen keineswegs einfach zu treffen (siehe Kapitel 3). Gleiches gilt für den Erfolg auf der Ebene des Lernprozesses, mit dem Unterschied, dass es hierzu kaum entsprechend (explizit) ausgewiesene Forschungsarbeiten gibt (siehe Kapitel 2). Solche Arbeiten setzen – und hier beißt sich die Katze in den Schwanz – eine lernstrategie-unabhängige Konzeptualisierung von gelingender bzw. misslingender Selbstregulation im Allgemeinen und eine hinlängliche Beschreibung von Merkmalen problemloser bzw. problematischer Lern- und Arbeitsprozesse im Besonderen voraus. Eben beides aber fehlt bisher weitgehend, was auch eine Durchsicht der zahlreichen, oben genannten Modelle unterstreicht.

Diesen Modellen lässt sich überraschenderweise ebenfalls keine, zumindest keine klare Antwort auf die Frage nach einer Charakterisierung gelingender bzw. misslingender Selbstregulation entnehmen. Denn trotz großer Unterschiede im theoretischen Hin-

tergrund, im Grad der Differenziertheit und den im Einzelnen betrachteten Bausteinen ist vielen der Modelle eines gemeinsam: sie fokussieren auf Aspekte des Lernergebnisses als den wesentlichen Kriterien für den Erfolg der Selbstregulation und lassen die Frage nach Erfolgskriterien auf der Ebene des (inneren und äußeren) Verhaltens weitgehend außer Acht (siehe auch Holz-Ebeling, 1997).

Gelingende Selbstregulation sollte aber auch *verhaltensimmanent*, d.h. durch Nennung konkreter Verhaltensindikatoren, beschreibbar sein. Andernfalls gerät der Begriff zur Leerformel. Da der Modellbaustein „Lernaktivitäten“ in den Modellen überwiegend durch Lernstrategien repräsentiert wird, wäre es naheliegend, den Strategie-Ansatz weiter auszubauen und den Erfolg von Selbstregulation an der *Güte der Umsetzung* von Strategien zu bemessen, wobei sich ein direkter, ergebnisorientierter und ein indirekter, prozessorientierter Weg unterscheiden lassen. Von erfolgreicher Selbstregulation könnte man dann sprechen, wenn – um Überlegungen aus anderen Zusammenhängen aufzugreifen – (a) die Qualität des Strategieeinsatzes per se sichergestellt ist (Leopold & Leutner, 2002; siehe auch Leutner und Leopold, 2006) oder (b) eine untergeordnete Lernstrategie einer guten Kontrolle durch übergeordnete Lernstrategien unterliegt (Schreiber, 1998).

Der Gedanke, die *Qualität des Einsatzes von Strategien per se* stärker zu berücksichtigen, resultiert aus einem der zur Zeit diskutierten Ansätze, welche nicht zufriedenstellende Beziehungen zwischen Lernstrategien und Lernerfolg erklären sollen (siehe hierzu Kapitel 3.1). Theoretisch und im Alltagskontext ist die Qualität des Strategieeinsatzes ohne Zweifel von grundlegender Bedeutung. Bei Beantwortung von Forschungsfragen, die sich auf den Zusammenhang von Lernstrategieeinsatz und Lernerfolg beziehen, birgt die Berücksichtigung der Qualität jedoch Gefahren im Hinblick auf die Trennung von Strategie- und Erfolgsmessung. Wenn z.B. die Qualität reduktiver Lernstrategien – etwa Unterstreichungen vornehmen oder Zusammenfassungen anfertigen – daran bemessen wird, inwieweit es einem Lernenden gelungen ist, die sachlich gesehen wichtigsten Textstellen herauszufinden, so werden damit auch schon Aspekte des Verständnisses des Lernstoffs erfasst, so dass sich eine Konfundierung von Strategie- und (prozessorientierter) Erfolgsmessung ergibt.

Der Gedanke, die *Kontrolle untergeordneter durch übergeordnete Lernstrategien* stärker zu beachten, spielt eine wesentliche Rolle im Bereich von Strategietrainings (den Elzen-Rump & Leutner, 2007; Leopold & Leutner, 2004; Leutner, Barthel & Schreiber, 2001; Leutner & Leopold, 2003; Schreiber, 1998; Weinstein et al., 2000; Zimmerman et al., 1996). Beim gezielten Aufbau neuer bzw. der bewusst intendierten Veränderung bereits verwendeter Lernstrategien lässt sich das, was unter einer „guten Kontrolle“ zu verstehen ist, recht gut umreißen, dies gilt aber nicht unbedingt in alltäglichen Handlungskontexten. Dort, wo der Umgang mit Lernanforderungen zumeist über Jahre natürlich gewachsen ist, kann das, was eine gute Kontrolle ist, sehr variabel sein; man denke allein daran, dass ein hoher Bewusstseinsgrad von Kontrollvorgängen keineswegs immer wünschenswert ist. Auch mögen Kontrollmaßnahmen als solche mitunter schon eher auf Probleme denn auf reibungslose Abläufe hindeuten.

Im Hinblick auf die hier vorliegende Zielsetzung (Beschreibung gelingender/misslingender Selbstregulation) ist zudem der Zugang über die Güte des Einsatzes von Lernstrategien notgedrungen auf *einzelne* Strategien bezogen und insofern partikular; es sei

denn, man legt theoretisch fest, welche inhaltlich beschreibbare Palette an – jeweils qualitativ gut eingesetzten – Strategien erfolgreiche Selbstregulation definiert. In einem solchen Fall bestünde aber weiterhin das Problem, dass das, was eine adäquate (zudem gut umgesetzte) Strategie ausmacht, nicht allgemein, sondern nur in Abhängigkeit von den jeweiligen Lernanforderungen festgelegt werden kann. Gerade die Berücksichtigung einer breite(re)n Palette an Strategien und ihres situationsadäquaten Einsatzes sind an sich grundlegende Merkmale der Erforschung von Lernstrategiewissen, ohne dass sich jedoch aus entsprechenden Ansätzen eine Beschreibung gelingender Selbstregulation ableiten ließe. Dies sei mit Hilfe zweier Beispiele veranschaulicht – einem bereits verwirklichten Ansatz zur Messung von Lernstrategiewissen sowie einem Ansatz, der dazu dient, eine solche Messung auf breiter Basis vorzubereiten.

Bei der Messung von Lernstrategiewissen im Sinne des Ansatzes von Schlagmüller und Schneider (2007; siehe auch Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009; Artelt et al., 2010) bilden, dem zugrundeliegenden Rationale folgend, Expertenurteile hinsichtlich Nutzen und Qualität verschiedener Strategien – soweit diesbezüglich ein Konsensus besteht – die Messlatte für die Urteile Lernender, der Vergleich von Experten- und Laienurteil stützt sich aber nicht direkt auf Expertenaussagen zur Adäquatheit einer jeden Strategie als solcher. Vielmehr erfolgt er mit Hilfe verschiedener Paarvergleiche der Strategiebeurteilungen, welche zudem nachträglich vom Untersucher vorgenommen werden. Hierbei stellen die Paarvergleiche der mittleren Expertenurteile die Grundlage für die Punktwerte dar, die Lernende im Test aufgrund der Paarvergleiche ihrer (zuvor vorgenommenen) Beurteilungen von Strategien erzielen. Testbasis sind also (die aus den Einzelbeurteilungen gefolgerten) Aussagen zu Über- bzw. Unterlegenheit einer Strategie gegenüber einer anderen. Absolute, nicht relative Aussagen über die Adäquatheit wären aber Voraussetzung, wenn mit Hilfe von Strategien ein konkretes – wengleich aufgabenspezifisches – Bild gelingender Selbstregulation skizziert werden sollte. Aber selbst wenn absolute Aussagen möglich wären (also apodiktisch gesagt werden könnte, was in welcher Situation die richtige Strategie ist bzw. die richtigen Strategien sind), bliebe immer der Tatbestand, dass Strategiewissenstests notwendigerweise auf spezifischen Lernsituationen/Aufgabenstellungen (im genannten Fall beim Lernen mit und aus Texten) und darauf bezogenen spezifischen Strategievorschlägen basieren. Die Beschreibung dessen, was ein *gutes* Strategiewissen ist, käme nicht ohne diesen spezifischen Rückbezug aus und wäre nicht in einem allgemeinen Sinne möglich.

Letzteres gilt im Übrigen auch, wenn die Messung eines generellen (und nicht nur auf Textbearbeitung beschränkten) Strategiewissens angestrebt wird, wie dies etwa bei Händel, Artelt und Weinert (2013) der Fall ist. Auch dort werden in den für die Erfassung verwendeten Szenarien notwendiger- (und erwünschter)weise konkrete Situationen geschildert („The chosen scenarios are supposed to be concrete, specific, and age appropriate“, ebenda, S. 173) und im Hinblick auf diese Situationen spezifische Anforderungen vorgegeben. Auch dort geht es darum, welche Strategien jeweils welchen anderen Strategien gegenüber als über- oder als unterlegen zu betrachten sind, wobei dies auch hier anschließenden Vergleichen entnommen wird und Expertenurteile die Messlatte darstellen. Dass ein generelle(re)s Strategiewissen erhoben wird, ergibt sich formal durch Summierung von Punktwerten über sehr unterschiedliche Szenarien und Anforderungen sowie zur Debatte gestellte Strategien. Eine inhaltlich umrissene Beschreibung

dessen, was gelingende Selbstregulation bedeutet, ergäbe sich daraus wiederum selbst dann nicht, wenn absolute Aussagen über die Adäquatheit einzelner Strategien in den jeweils vorgegebenen Handlungskontexten möglich wären.

Eine solche Beschreibung wäre allenfalls dann vorstellbar, wenn es gelänge, ein Universum aller denkbaren Lernsituationen und -anforderungen sowie jeweils als situationsadäquat zu betrachtender Strategien zu erstellen und dieses Universum mittels einer repräsentativen Stichprobe des Gemeintem zu veranschaulichen.

Einen Schritt in diese Richtung gehen Dresel et al. (2015) mit ihrem Ansatz, der eine Messung von Lernstrategiewissen auf breiter Basis vorbereiten soll. Vorgeschlagen wird zunächst ein strukturelles Modell, das die Vielfalt selbstregulativer Kompetenzen beim Lernen nach drei Dimensionen beschreibt: nach der zeitlichen Dimension (vor, während oder nach der Handlung), danach, welche Strategieart betroffen ist (kognitive Lernstrategien, metakognitive Lernstrategien, Ressourcenmanagement) und welche Art von Wissen angesprochen wird (deklaratives, prozedurales oder konditionales Wissen). In der hieran anknüpfenden Studie werden Experten (Lehrende sowie Studierende, die von diesen als besonders gute Studenten benannt worden sind) u.a. gebeten, repräsentative Lernsituationen im eigenen Studiengang zu beschreiben, die hohe Anforderungen an die Selbstregulation stellen, sowie selbstregulative Strategien zu nennen, die sie für jeweils besonders passend („suitable“) halten. Hierdurch wird zum einen eine zuvor implizit im Modell enthaltene vierte Dimension expliziert – die der Selbstregulation erfordernden Lernsituationen – und zum anderen das Hauptaugenmerk auf die als besonders wichtig empfundene Passung zwischen Situation und Strategie und damit auf das konditionale Wissen gelegt. Die Expertenbefragung dient vor allem der Erhebung von Bewertungsstandards für die Beurteilung dieser wichtigen Wissensform: „Thus, obtaining evidence that could be useful for defining qualitative standards to judge students’ conditional knowledge was the primary focus, because we considered this type of knowledge to be particularly important“ (Dresel et al., 2015, S. 458).

Die Ergebnisse machen die Vielgestaltigkeit möglichen Strategiewissens deutlich. Die befragten 108 Experten generieren insgesamt fast 400 einschlägige Lernsituationen, die in 13 (studiengangübergreifende oder -spezifische) Situationskategorien eingeteilt werden (einschließlich einer Restkategorie). Die ca. 1400 als situationsangemessen genannten Strategien werden 14 Strategiekategorien zugeordnet (einschließlich vierer Restkategorien) und lassen sich zusätzlich nach den oben genannten zeitlichen Phasen einordnen. Das vorgeschlagene strukturelle Modell und die vorgenommene Expertenbefragung haben eine ordnende, orientierende Funktion. Sie bieten gute Möglichkeiten der Standortbestimmung, wenn es gilt zu beschreiben, welche Ausschnitte von situationsadäquatem Strategiewissen ein Messinstrument erheben soll. Sie liefern darüber hinaus die Basis, um Standards festzulegen, an Hand derer beurteilt werden kann, inwieweit ein gutes Strategiewissen vorliegt (wenngleich in der genannten Publikation nicht an konkreten Beispielen veranschaulicht wird, welche Strategien in welcher Anforderungssituation als die „Richtigen“ betrachtet werden). Auf der Grundlage von Modell und Befunden aber zu verdeutlichen, wie gelungene (oder gar misslungene) Selbstregulation bzw. deren Wissensbasis aussehen, scheint kaum vorstellbar. Die Auflistung von Situationen und dazu passenden (oder nicht passenden) Strategien erscheint wenig befriedigend. Nur am Rande sei vermerkt, dass auch Experten – selbst wenn sie hoch miteinander überein-

stimmen, was bezüglich der vorliegenden Situations-Strategie-Korrespondenzen, welche individuellen Nennungen entspringen, erst noch zu belegen wäre – natürlich nicht immer recht haben müssen.

Aufgrund der Schwierigkeiten, gelungene Selbstregulation mit Hilfe von Lernstrategien zu beschreiben, soll im vorliegenden Zusammenhang ein anderer, lernstrategie-unabhängiger Weg eingeschlagen werden.

1.3 Woran den Erfolg von Selbstregulation beim Lernen bemessen? Der eigene Ansatz und seine Implikationen

Im Folgenden wird vorgeschlagen, den Erfolg von Selbstregulation an der Umsetzung von auf das eigene Arbeitsverhalten gerichteten, allgemeinen (d.h. recht allgemein verbindlichen und für die Beurteilung des Gelingens von Selbstregulation übergreifend bedeutsamen) Intentionen zu messen. Als recht allgemein verbindlich und bedeutsam wird allerdings lediglich die Zielrichtung der Intentionen als solche vorgestellt. Ausprägung und Ausgestaltung der Intentionen können von Person zu Person stark variieren und sind für die Selbstbewertung des Funktionierens von Arbeitsabläufen entsprechend von entscheidender Bedeutung. Diesem Vorschlag zufolge liegt erfolgreiche Selbstregulation, d.h. kompetentes Arbeitsverhalten, dann vor, wenn eine Person ihre arbeitsverhaltensbezogenen Intentionen (überwiegend) realisieren kann, und nicht-erfolgreiche Selbstregulation, d.h. problematisches Arbeitsverhalten, wenn ihr dies (überwiegend) nicht gelingt (Holz-Ebeling, 1997, 1998/2010).

Vom Prinzip her können Absichten von sehr unterschiedlichem Abstraktionsgrad sein und im vorliegenden Zusammenhang etwa von „den Bleistift heben und einen Satz unterstreichen wollen“ bis „gut arbeiten wollen“ reichen. Die betrachteten Intentionen sollten von solchem Abstraktionsgrad sein, dass ihre (Nicht-)Realisierung für die alltägliche Beurteilung des Gelingens von Arbeitsabläufen hinlänglich relevant ist, ohne auf der anderen Seite so pauschal zu sein, dass diese Beurteilung notgedrungen undifferenzierter ausfallen muss, als es unserer üblichen, nicht unbedingt bewussten Selbstwahrnehmung entspricht.

Das folgende theoretische Klassifikationssystem soll eine solche mittlere, erlebensnahe Ebene des Abstraktionsgrads treffen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (siehe Tabelle 1.1 im Überblick). Die vorgenommenen Schwerpunktsetzungen und Abgrenzungen sind im Zweifelsfall eher psychologischer als logischer Natur. Unterschieden wird zwischen zwölf verschiedenen Intentionen (in Tabelle 1.1 wird der Kürze halber deren Zielrichtung genannt), entsprechend zwischen zwölf Selbstregulationskompetenzen bzw. Selbstregulationsdefiziten oder -problemen. Diese werden zu vier Intentionsebenen – entsprechend zu vier Kompetenz- bzw. Problembereichen – zusammengefasst:²

2 Die Einteilung in die Bereiche „Arbeitszeitprobleme“ und „Arbeitseffektivitätsprobleme“ (siehe bereits Holz-Ebeling & Buchloh, 1995; Holz-Ebeling & Horst, 1992) geht auf das Arbeitstrainingsprogramm von Günther, Heinze und Schott (1977) zurück, in dem die Einteilung in Arbeitszeit und Arbeitseffektivität bzw. -intensität eine maßgebliche Rolle spielt. Was die hier im Bereich der Arbeitseffektivität vorgenommene Differenzierung in Verlust des Zielbezugs und Konzentrationschwierigkeiten angeht, ist vor Augen zu halten, dass man hochkonzentriert „falsche“ Dinge bear-

1. Quantitativ (vor allem zeitlich) genügend arbeiten wollen: Die hier einschlägigen Intentionen richten sich auf den Beginn einer Arbeitsphase, die Arbeitsdauer und den sonstigen Aufwand sowie die Verteilung von Arbeitsphasen über die Zeit. Bei Realisierung dieser Intentionen kann eine Person den Arbeitsbeginn selbst initiieren sowie ausdauernd und kontinuierlich arbeiten (arbeitszeitbezogene Kompetenzen). Bei Nicht-Realisierung liegen Aufschub-, Abbruch- und Saisonarbeiterverhalten vor (Arbeitszeitprobleme).
2. Die tatsächlich aufgewendete Arbeitszeit genügend „ausnutzen“ wollen: Die Intentionen richten sich auf den Einstieg in die Arbeit zu Beginn einer Arbeitsphase, den inhaltlichen und zweckorientierten Zielbezug sowie die Gedanken während der Arbeitszeit. Bei Realisierung dieser Intentionen findet eine Person sich schnell in die Arbeit hinein und kann zielbezogen und konzentriert arbeiten (arbeitseffektivitätsbezogene Kompetenzen). Bei Nicht-Realisierung handelt es sich um Anlaufschwierigkeiten, (partiellen oder vollständigen) Verlust des Zielbezugs und Konzentrations-schwierigkeiten (Arbeitseffektivitätsprobleme).
3. Eine günstige psychische Arbeitssituation herstellen wollen: Die Intentionen richten sich sowohl direkt auf die Befindlichkeit während des Arbeitens (negative Befindlichkeit vermeiden wollen; positive Befindlichkeit herstellen wollen) als auch indirekt (das eigene Arbeiten durch andere Personen akzeptiert sehen wollen). Bei Realisierung dieser Intentionen gelingt es einer Person, ohne negative emotionale und psychosomatische Begleiterscheinungen zu arbeiten, das Arbeiten positiv zu empfinden und ohne Gefühl von Erklärungsbedarf zu arbeiten (arbeitserlebensbezogene Kompetenzen). Bei Nicht-Realisierung liegen Schwierigkeiten, negatives Befinden zu kontrollieren, vor, im Weiteren Nicht-Genießen-Können und erlebter Rechtfertigungsdruck (Arbeitserlebensprobleme).
4. Sich von der Arbeit oder einem Arbeitsziel lösen wollen: Die relevanten Intentionen richten sich auf das Ende einer Arbeitsphase, die eigenen Gedanken in Zeiten zwischen Arbeitsphasen sowie auf Arbeitsziele, die nicht mehr sinnvoll und/oder zu kostenintensiv erscheinen. Im Falle der Realisierung dieser Intentionen kann eine Person eine Arbeitsphase zum vorgesehenen (Zeit-)Punkt (vorerst) beenden, in der Freizeit oder Nicht-Arbeits-Zeit innerlich Abstand von der Arbeit gewinnen und Arbeitsziele aufgeben, die nicht mehr sinnvoll erscheinen und/oder allenfalls mit unvertretbar hohen Kosten erreichbar sind (arbeitsloslösungsbezogene Kompetenzen). Bei Nicht-Realisierung handelt es sich um Hinauszögern der Beendigung von Arbeitsphasen, Nicht-Abschalten-Können und Schwierigkeiten beim Disengagement (Arbeitsloslösungsprobleme).

beiten kann, ebenso, dass man an der „richtigen“ Sache arbeiten kann, ohne jedoch richtig bei der Sache zu sein.

Tabelle 1.1: Allgemeine arbeitsverhaltensbezogene Intentionen, gelingende Selbstregulation bei Realisierung dieser Intentionen sowie misslingende Selbstregulation bei Nicht-Realisierung

INTENTIONEN ^a	GELINGENDE SELBSTREGULATION	MISSLINGENDE SELBSTREGULATION
<i>Quantitativ (vor allem zeitlich) genügend arbeiten</i>	<i>Arbeitszeit- und arbeitsaufwandsbezogene Kompetenzen</i>	<i>Arbeitszeit- und (sonstige) Arbeitsaufwandsprobleme</i>
→ Arbeitsbeginn	Selbst-Initiieren von Arbeitsphasen	Aufschubverhalten
→ Arbeitsdauer und sonstiger Arbeitsaufwand	Ausdauerndes Arbeiten	Abbruchverhalten
→ Verteilung der Arbeit über die Zeit	Kontinuierliches Arbeiten	Saisonarbeiterverhalten
<i>Aufgewendete Arbeitszeit genügend „ausnutzen“</i>	<i>Arbeitseffektivitätsbezogene Kompetenzen</i>	<i>Arbeitseffektivitätsprobleme</i>
→ Einstieg in die Arbeit	Schnelles Hineinfinden in die Arbeit	Anlaufschwierigkeiten
→ Inhaltlicher und zweckorientierter Zielbezug	Zielbezogenes Arbeiten	(Partieller oder vollständiger) Verlust des Zielbezugs
→ Gedanken während der Arbeitszeit	Konzentriertes Arbeiten	Konzentrationsschwierigkeiten
<i>Günstige psychische Arbeitssituation herstellen</i>	<i>Arbeiterlebensbezogene Kompetenzen</i>	<i>Arbeiterlebensprobleme</i>
→ Negative Befindlichkeit (vermeiden)	Arbeiten ohne negative emotionale und psychosomatische Begleiterscheinungen	Schwierigkeiten, negatives Befinden zu kontrollieren
→ Positive Befindlichkeit (anstreben)	Positives Erleben der Arbeit	Nicht-Genießen-Können
→ Reaktion der Umgebung auf das eigene Arbeiten	Arbeiten ohne Erklärungsbedarf (Sich-Akzeptiert-Fühlen)	Rechtfertigungsdruck
<i>Sich von Arbeit oder Arbeitsziel lösen</i>	<i>Arbeitsloslösungsbezogene Kompetenzen</i>	<i>Arbeitsloslösungsprobleme</i>
→ Arbeitsende	Selbst-Beenden von Arbeitsphasen	Hinauszögern der Beendigung von Arbeitsphasen
→ Gedanken in Zeiten zwischen Arbeitsphasen	Abschalten von der Arbeit	Nicht-Abschalten-Können
→ Arbeitsziele, die nicht mehr sinnvoll und/oder zu kostenintensiv erscheinen	Loslassen von Arbeitszielen	Schwierigkeiten beim Disengagement

^a Der Kürze halber wird anstelle der Intentionen selbst deren Zielrichtungen angegeben (z.B. statt „die Absicht, zu einem bestimmten Zeitpunkt mit der Arbeit zu beginnen“: „→ Arbeitsbeginn“).

Die Intentionen des zuletzt genannten Bereichs sind im Gegensatz zu den Übrigen nicht auf Lernen und Arbeiten hin, sondern davon weg gerichtet. Da die Loslösung wichtiger Bestandteil von Selbstregulation ist, gehören jedoch auch sie in den Radius von Arbeitskompetenzen bzw. Arbeitsproblemen. Weniger zeitlich befristete Formen der Loslösung als vielmehr die dauerhafte Form, die sich darin manifestiert, dass Intentionen ganz aufgegeben werden, wurde im Rahmen der Theorie der Handlungskontrolle von Kuhl immer wieder als unverzichtbarer Teil von Selbstregulation (in jedwedem Handlungskontext) herausgestellt: „To maintain a sufficient degree of overall self-regulatory efficiency, the organism needs to plan, initiate, and maintain realistic (i.e. context-adequate) intentions, and disengage from them if they become unrealistic (context-inadequate), that is, if the intended goal cannot be attained in the current situation or chronically frustrates an important need. If the ability to disengage from an intention when necessary is reduced, the individual's capacity to initiate new activities and fully concentrate on them may be impaired“ (Kuhl, 1992, S. 105, Zitat orthographisch leicht korrigiert). Mit der „Dialektik von Engagement und Disengagement“, mit den jeweils verbundenen Affekten, mit den wichtigen Funktionen *auch* des Disengagement sowie den involvierten Prozessen beschäftigt sich besonders intensiv der Aufsatz von Carver und Scheier (2005), auf den hiermit verwiesen sei.

Die hier angesprochenen Intentionen richten sich auf Ziele. Insofern sind sie „Zielintentionen“ oder „Absichten“ (Gollwitzer & Malzacher, 1996). Folgt man Gollwitzer und Malzacher, so kann das Ziel, welches in einer Zielintention spezifiziert wird, in einem Verhalten, einem Handlungsergebnis oder einer Konsequenz bestehen (ebenda, S. 437). *Im vorliegenden Kontext* beziehen sich die Intentionen auf (inneres und äußeres) Verhalten (Erleben inbegriffen). Von Zielintentionen – auch von solchen verhaltensbezogener Art – sind „Realisierungsintentionen“ oder „Vorsätze“ (von Gollwitzer, 1990, noch als „behavioral intentions“ bezeichnet) zu unterscheiden. Realisierungsintentionen spezifizieren die Mittel, mittels derer das Ziel angestrebt werden soll, sofern verschiedene Möglichkeiten der Zielverwirklichung zur Verfügung stehen, und binden deren Einsatz an passende Gelegenheiten: „Während die Zielintention eine Person verpflichtet, ein bestimmtes Ziel verbindlich anzustreben, verpflichtet der Vorsatz eine Person, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, wenn die festgelegte Situation eintritt“ (Gollwitzer & Malzacher, 1996, S. 438).

In gegebener Terminologie fußt der Einsatz von (Lern-)Strategien auf Realisierungsintentionen oder Vorsätzen, wenngleich der Begriff des Vorsatzes in Anbetracht der Subtilität vieler Strategien häufig als zu hoch gegriffen empfunden werden dürfte. Die gute Implementierung einer Strategie entspricht deshalb der Realisierung einer Realisierungsintention (es sei denn, das strategische Verhalten wird zum Ziel in sich). Sie muss noch nicht bedeuten, dass die Zielintention realisiert wurde, auch wenn der Vorsatz „im Dienst einer zugehörigen Zielintention“ (ebenfalls S. 438) steht, und dies sehr naheliegend ist. Bei personübergreifender Betrachtung kann aufgrund der Vielfalt möglicher Mittel eine bestimmte Zielintention ohnehin nicht durch bestimmte Realisierungsintentionen (bzw. die Verwirklichung einer Zielintention durch die Verwirklichung bestimmter Realisierungsintentionen) repräsentiert werden.

Den verhaltensbezogenen Erfolg von Selbstregulation an der Umsetzung von (Ziel-) Intentionen – und nur an dieser – festzumachen, hat verschiedene (mess-)theoretisch bedeutsame Implikationen, die im Folgenden verdeutlicht werden sollen:

- (a) Was gelungene oder misslungene Selbstregulation ist, bemisst sich nicht primär an faktischen Gegebenheiten. Zum Beispiel hat jemand, der zeitlich gesehen sehr wenig arbeitet, damit nicht automatisch Arbeitszeitprobleme. Ebenso wenig weist jemand, der in objektiven Konzentrationstests schlechte Ergebnisse erzielt, notwendigerweise Konzentrationsprobleme im hier verstandenen Sinne auf. Da sich der Maßstab für eine Beurteilung immer aus den Absichten der betroffenen Person ergibt, ist auch sie die primäre Instanz, die den Grad der Intentionserrealisierung beurteilen kann. Auch hat jemand, der unter einer unangenehmen Hochspannung arbeitet, so lange keine Arbeitserlebensprobleme, wie diese besondere Anspannung gewollt ist, was z.B. zum Zwecke der Selbstmotivierung der Fall sein könnte. Gleichwohl geht das Konzept der Arbeitserlebensprobleme als solches davon aus, dass subjektives Wohlbefinden vom Prinzip her wünschenswert ist und dass die meisten Lernenden in den meisten Situationen dies auch wünschenswert finden (siehe Kapitel 1.7).
- (b) Bei vorliegender Realisierung von Intentionen handelt es sich – im Sinne einer Trennung von Ergebnis und Prozess – auch dann um erfolgreiche Selbstregulation, wenn nicht gleichzeitig externe oder interne störende Bedingungen auszublenden und damit in Zusammenhang stehende konkurrierende Handlungstendenzen zu überwinden waren. Im Unterschied dazu ist das Vorliegen entsprechender konkurrierender Tendenzen im Rahmen der Handlungskontroll-Theorie notwendige Bedingung, um überhaupt von Selbstregulation sprechen zu können: „Self-regulation, in our terminology, thus refers to a particular type of problem-solving that serves to facilitate the initiation or maintenance of an intention in situations in which necessary skills and environmental information are available, but the realization of the action is rendered difficult by competing action tendencies“ (Kuhl & Goschke, 1994, S. 103). Dieser Sicht gemäß sind konkurrierende Tendenzen wichtiger Bestandteil diagnostischer Verfahren aus der Arbeitsgruppe um Kuhl (siehe etwa Kuhl & Christ, 1993; Kuhl & Kraska, 1992). Ebenso wenig wie aber ein Problemlöseprozess im Allgemeinen die Gewähr für eine letztendlich erfolgreiche Problemlösung bietet, ist Selbstregulation im Besonderen eine Gewähr, dass der Umgang mit konkurrierenden Tendenzen den Konflikt erfolgreich bewältigt, so dass sich schon aus dieser Perspektive die Notwendigkeit einer Trennung von Prozess und Ergebnis ergibt. Andersherum betrachtet scheint es nicht sinnvoll, nicht von „Selbstregulation“ zu sprechen und einen neuen Begriff einzuführen, wenn es einer Person gelungen ist, Handlungsabläufe gut zu gestalten, sie sich aber auf dem Weg dorthin konfliktfrei der Realisierung ihrer Intentionen widmen konnte. Gleichwohl sind gerade im Bereich des selbstständigen Lernens die konkurrierenden Handlungstendenzen so weit verbreitet, dass ihnen schon sprichwörtlicher Charakter zukommt.
- (c) Bei vorliegender Realisierung von Intentionen handelt es sich – notgedrungen – auch dann um erfolgreiche Selbstregulation, wenn das Ergebnis (die erfolgreiche Intentionserrealisierung) nur mit äußerster Mühe zustande kam. Eine erlebte große Mühsal wäre ein Hinweis auf Schwierigkeiten im Prozess der Selbstregulation und

ist in vielen Fällen sicher auch ein Hinweis auf Schwierigkeiten, das angestrebte Endresultat überhaupt zu erreichen. In Fällen, in denen es einer Person aber z.B. trotz erlebter Mühsal gelingt, ihre zeit- und aufwandsbezogenen Vorstellungen zu realisieren, müsste entsprechend dem eigenen Ansatz – trotz des „knappen Ergebnisses“ – zwangsläufig von gelungener Selbstregulation in zeit- und aufwandsbezogener Hinsicht die Rede sein (nicht dagegen in erlebensbezogener Hinsicht).

- (d) Die der Selbstregulation zugrundeliegenden Intentionen müssen einer Person ebenso wenig bewusst sein wie die zu ihrer Umsetzung ausgeführten Handlungen (zu bewusster und nicht bewusster/automatisierter Selbstregulation siehe Bargh & Gollwitzer, 1994; Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar & Trötschel, 2001; Fitzsimons & Bargh, 2004). Absichten können angeregt durch innere oder äußere Reize wie „von alleine“ entstehen, ebenso wie die durch die Absicht in Gang gesetzten Prozesse automatisiert ablaufen können: „Traditionally, then, goal pursuit has been assumed to require an act of conscious will to be instigated, regardless of how autonomously these procedures may then operate. What we are adding to the idea of skill acquisition or proceduralization is that goals can be put into motion without requiring conscious choice and instigation“ (Bargh et al., 2001, S. 1015). Selbstregulation muss also nicht notwendigerweise Ausdruck einer „offiziellen“ Willensbekundung sein und sie muss nicht mit der Erfahrung von Willenskraft und energiekonsumierender Bemühung einhergehen; Letzteres selbst dann nicht, wenn die Person mit Hindernissen konfrontiert wird. Allerdings stellt sich das Bewusstsein, dass eine Absicht vorliegt, oft erst und gerade dann ein, wenn sich innere oder äußere Hindernisse ergeben und etwa eine Maßnahme, sich zum Lernen zu bewegen, nicht so greift, wie dies eigentlich intendiert worden war, und damit die Selbstregulation zumindest vorübergehend misslingt (vgl. auch MacKay, 1972, zum Intentionbegriff im Rahmen der Analyse kommunikativer Prozesse).
- (e) Bei mangelnder Realisierung von Intentionen handelt es sich auch dann um problematische Selbstregulation, wenn kein Gefühl von Beeinträchtigung vorliegt. Mit der Nicht-Realisierung bestimmter Absichten können Ausweichmechanismen verbunden sein, die Leidensdruck für lange Zeit verhindern. Deshalb sollte das Ergebnis einer Beurteilung von Intentionsrealisierung getrennt von weiteren Konsequenzen (wie emotionalen Reaktionen) betrachtet werden.
- (f) Bei mangelnder Realisierung von Intentionen handelt es sich – notgedrungen – auch dann um problematische Selbstregulation, wenn von außen betrachtet begründete Zweifel an der Angemessenheit von Absichten bestehen, etwa bei unrealistisch hohen Ansprüchen an die eigene Arbeitskapazität. Umgekehrt handelt es sich bei gegebener Realisierung immer um gelungene Selbstregulation, auch wenn extern gut begründete Zweifel daran bestehen, dass die Intentionen den situativen Anforderungen genügen. In beiden Fällen werden Fragen der Motivation und Intention**sbildung** aufgeworfen. In der Akzeptanz von Intentionen als Bezugsgröße liegen die Vorzüge, zugleich aber auch die Grenzen des Konzepts.

Der vorgeschlagene Ansatz kann als Versuch gewertet werden, das aus der Mode gekommene, verstaubt erscheinende Konzept der „Arbeitsstörungen“ mit seinen unterschiedlichen Facetten in klarer geschnittenem Outfit wieder salonfähig zu machen. Be-

trachtet man etwa die folgende Definition von „Arbeitsstörung“ und vergleicht sie mit den in Tabelle 1.1 zusammengefassten Aspekte gelingender/misslingender Selbstregulation in den genannten vier Inhaltsbereichen, so wird man darin unschwer einige dieser Aspekte wiedererkennen: „Arbeitsstörung bedeutet die Unfähigkeit, vom Gestörten selbst als notwendig erkannte Arbeitsleistungen planvoll und konzentriert ohne Unlustgefühle oder andere psychosomatische Begleiterscheinungen in einer der Arbeitsaufgabe angemessenen Zeit zu bewältigen“ (Wölller, 1980, S. 169). Klarer noch werden Parallelen deutlich, wenn man die dieser Definition vorausgehende Liste an „Symptomen“, welche man in dieser zwar unsortierten, aber umfassenden Form selten in der Literatur findet, näher betrachtet (S. 168 f.): „Die Klagen über ihre [der Studierenden] eigene Arbeitsstörungen machen sich im wesentlichen an folgenden Symptomen fest:

- + größere Anlaufschwierigkeiten bei der Inangriffnahme einer Arbeitsaufgabe
- + leichte Ablenkbarkeit und Konzentrationsstörungen bei der Arbeit
- + Planlosigkeit bei der Durchführung der Arbeit (es werden zu viele Dinge auf einmal in Angriff genommen, man verliert den Überblick, oder hat bestimmte Bücher oder Unterlagen nicht zur Hand)
- + starke Unlustgefühle und Müdigkeit, die sich bis zu Kopfschmerzen, Sehstörungen, Schwindelgefühlen und Übelkeit steigern können, wenn ‚man sich an den Schreibtisch setzt‘
- + immer wieder Herausschieben der eigentlich notwendigen nächsten Schritte, bis sich ein kaum bewältigbarer Berg an Arbeit angehäuft hat, vor dem man dann resigniert
- + Gefühl, nur unter Zeitdruck oder Leistungsdruck mit äußerster Anstrengung etwas leisten zu können
- + Gefühle von Sinnlosigkeit, die die eigene Arbeit, aber auch den jeweiligen Stoff betreffen
- + Angst, den Stoff nicht zu begreifen oder es sich doch nicht merken zu können oder (etwa beim Schreiben) es doch alles falsch zu machen, d.h. Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeitsleistung
- + Gefühl, immer zu wenig getan zu haben und deshalb auch die mögliche Freizeit nicht genießen zu können“.

Warum Wöllers „operationale Definition von Arbeitsstörungen“ (S. 170 f.) mit seiner ansprechenden Beschreibung des Phänomenbereichs nicht mehr allzu viel zu tun hat, ist schwer nachzuvollziehen.

1.4 Über die Schwierigkeiten, den verhaltensimmanenten Erfolg als eigenständige Betrachtungsebene wahrzunehmen

Bei näherem Hinsehen lassen sich in den seit Ende der 1980er Jahre zahlenmäßig deutlich zunehmenden Veröffentlichungen zur Selbstregulation von Lernprozessen vielfach Hinweise auf die Berücksichtigung verhaltensimmanenter Erfolgskriterien entdecken. Was fehlt ist jedoch deren Einordnung als eigenständige (und ausbaufähige) Betrachtungsebene, wodurch die diesbezüglichen theoretischen Überlegungen bzw. empirischen

Befunde Gefahr laufen unterzugehen, zumindest zusammenhanglos nebeneinander stehen zu bleiben.

Erwähnt sei zunächst Zimmermans als Einordnungshilfe gedachter Aufsatz „Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education“ (Zimmerman, 1994). In seiner Beschreibung der Attribute von Lernenden, die sich selbst regulieren können, verwendet Zimmerman u.a. auch Begriffe, die sich einer verhaltensimmanenten Erfolgsebene zuordnen lassen (etwa: „self-starters who display extraordinary persistence on learning tasks“, S. 5). In dem anschließend skizzierten Modell spielen Aspekte verhaltensimmanenten Erfolgs aber weder bei der Einteilung in Attribute und Prozesse (erstere jetzt als psychologische Hintergrundbedingungen, Letztere ganz überwiegend als selbstregulative Strategien) eine Rolle noch bei der Festlegung dessen, was eine Person reguliert (wiederum ausschließlich das Leistungsergebnis).

Im Gegensatz zur Mehrzahl der oben genannten Modelle (siehe Kapitel 1.1) finden sich in einigen von ihnen aber durchaus Komponenten, die Parallelen aufweisen. Erwähnt werden Ausdauer, investierte Arbeitszeit, Lernquantität, Quantität und Qualität der Anstrengung, Aufmerksamkeit, Konzentration, die tatsächliche Effizienz von Strategien oder Intensität und Affekt des Engagements (z.B. Corno, 1989; Corno & Kanfer, 1993; Garcia & Pintrich, 1994; McCombs & Marzano, 1990; McCombs & Whisler, 1989; Rheinberg, 1988; Rheinberg, Vollmeyer & Rollett, 2000; Schmitz & Wiese, 2006). Entsprechende Begriffe scheinen sich aber so sehr von selbst zu verstehen, dass sie überwiegend randständig bleiben, kaum definiert werden sowie keinem übergreifenden Konzept zugeordnet werden, wodurch auch jeder weitergehende Systematisierungsversuch unterbleibt.

Überdies ist auffällig, dass die genannten Komponenten beim Vergleich zwischen Modellen keinen festen Platz in den skizzierten Ablaufsequenzen haben, was vielleicht als Hinweis auf ihre übergreifende Bedeutung gewertet werden kann. Sie erscheinen:

- (a) *vor* den eigentlichen Lernaktivitäten, so bei McCombs und Marzano (1990) als Engagement bei der Aufgabe, das durch ein hohes Intensitätsniveau und einen positiven Affekt gekennzeichnet sein sollte;
- (b) *neben* den ausgeübten Lernaktivitäten, so bei McCombs und Whisler (1989) als Anstrengung, Ausdauer und Aufmerksamkeit, bei Sansone und Harackiewicz (1996) als Aufmerksamkeit, Anstrengung und Persistenz, bei Rheinberg, Vollmeyer und Rollett (2000) als verwendete Zeit, funktionaler Zustand (z.B. Aktivierung und Konzentration) sowie motivationaler Zustand während des Lernens und bei Schmitz & Wiese (2006) als Lernquantität/Zeit;
- (c) *im Anschluss* an den Einsatz von Lernaktivitäten, so bei Rheinberg (1988) als tatsächliche Effizienz von Lernstrategien und verwendete Zeit und bei Helmke und Schrader (1996) als aktive Lernzeit; letztendlich
- (d) *auf der Ebene der eigentlichen Resultate (outcomes)*, so bei Garcia und Pintrich (1994) als Qualität und Quantität der Anstrengung sowie Ausdauer, bei Schmitz und Wiese (2006) als Affekt.

Im letzteren Fall werden Aspekte des Gelingens von Selbstregulation also den Erfolgskriterien zugeordnet, allerdings auch hier ohne Intentionsbezug. Ein solcher Intentionsbezug spielt dagegen eine zentrale Rolle in der Theorie der Handlungskontrolle (z.B.

Kuhl, 1983a, 1984, 1992), die besonders von Corno auf den Bereich selbstregulierten Lernens angewandt wird (Corno, 1989, 1993, 1994; Corno & Kanfer, 1993). Hier ist die gelungene oder misslungene Selbstregulation die eigentliche abhängige Variable. Im Unterschied zu den „volitionalen Vermittlungsprozessen“, welche einen einmal gefassten Entschluss vor konkurrierenden Handlungstendenzen und/oder externen Störfaktoren bis zu seiner Umsetzung schützen sollen (siehe auch Kapitel 1.5.6), werden die einschlägigen Intentionen jedoch nur sehr undifferenziert beschrieben, etwa: „The specific intended actions of concern here are *concentrating* and *working* toward the completion of academic tasks“ (Corno, 1989, S. 114, Kursivsetzung von mir).

In einem Versuch, Konzepte der Selbstregulation in einem integrativen, überwiegend klassifikatorischen Modell neu zu ordnen, unterscheiden Ben-Eliyahu und Linnenbrink-Garcia (2015) in jüngerer Zeit zwischen affektiven, behavioralen und kognitiven *Formen der Regulation* auf der einen und selbstregulativen *Lernstrategien* (wie Oberflächen- und Tiefenverarbeitung) auf der anderen Seite. Deutlich wird das – berechnete – Unbehagen, den Begriff der *Lernstrategie* allzu umfassend zu verwenden. Diesem Unbehagen Rechnung zu tragen, indem im Hinblick auf Strategien, die mit der eigentlichen Inhaltsbearbeitung wenig zu tun haben – also etwa Neubewertung als affektive, Zeitplanung als behaviorale und Selbstinstruktionen als (meta-)kognitive Form der Regulation –, gänzlich auf den Strategiebegriff verzichtet wird, scheint aber eher verwirrend denn hilfreich. Vor allem aber birgt die Begriffsverschiebung von „Strategie“ auf „Form der Regulation“ die Gefahr, dass Konzepte der Selbstregulation, die definitiv *keine* Strategiekonzepte sind, integriert werden, ohne dass deren unterschiedlicher konzeptueller Status reflektiert werden muss. Dass diese Gefahr besteht, wird in dem genannten Modell selbst vor allem am Konzept des kognitiven Fokus deutlich. Dieses wird als wichtige Form der sog. kognitiven Regulation verstanden, als „the ability to control and adjust attention towards the particular task/content“. Und weiter heißt es: „Focusing includes both the ability to harness attention towards the task at hand and simultaneously refrain from elaboration of irrelevant stimuli“ (ebenda, S. 19). Hier wird schlicht das Konzentrationsvermögen von Lernenden angesprochen. Nicht thematisiert werden Strategien, mittels derer konzentriertes Arbeiten gewährleistet werden könnte.

Jenseits von Modellen selbstregulierten Lernens fällt auf, dass Aspekte des Gelingens von Selbstregulation häufig bestimmten bekannten Konstruktbereichen zugeordnet werden, dass diese Zuordnungen aber divergieren, ohne dass dies je thematisiert worden zu sein scheint.

So besteht *einerseits* eine recht lange Tradition, Konzepte wie Konzentration/Aufmerksamkeit und Anstrengung/Ausdauer *im Bereich der Lernstrategien* anzusiedeln. Sie erscheinen dort zunächst als Gegenstand des Einsatzes von Strategien. Werden jedoch in der Strategieklassifikation von Dansereau et al. (1979a, b) noch konkrete Strategien (in diesem Fall des Konzentrationsmanagements) aufgeführt, und machen Thomas und Rohwer (1986) in ihrer Strategieklassifikation noch deutlich, dass konkrete, wenngleich nicht näher erläuterte Aktivitäten „insuring adequate attention and effort investment“ gemeint sind (ebenda, S. 25), so geht dieser Maßnahmen-Bezug in Verfahren zur Erfassung der Konzepte verloren. Zu nennen sind vor allem die bekannten Lernstrategie-Fragebogen von Weinstein et al. (1985, 1988; siehe die Skala „concentration“) und von Pintrich et al. (1991; siehe die Skala „effort management“), in deren Nachfolge auch

der Fragebogen von Wild und Schiefele (1994a; siehe „Konzentration“ und „Anstrengung“). Erfragt wird in den genannten Skalen wie auch in anderen Skalen mit ähnlicher Bezeichnung vornehmlich, inwieweit sich jemand konzentrieren kann, oder inwieweit jemand einen ausreichenden zeitlichen oder sonstigen Arbeitseinsatz aufbringt bzw. die hierauf deutenden Verhaltensweisen zeigt (siehe die Itembeispiele in Kapitel 1.7). Gefragt wird *nicht* nach den Strategien, mittels derer ihm dies gelingen könnte, wie es z.B. auch der ursprünglichen Begriffsauffassung von Pintrich (1989) entsprechen würde (Ressourcenmanagementstrategien als „strategies to control resources“, ebenda, S. 130).

Insofern sind auch die häufig verwendeten Begriffe des Konzentrations- und Anstrengungsmanagements irreführend. Konzentration und Anstrengung treten in den Items eher als Fähigkeit per se auf, als dass sie mittels konkretisierter Mittel „gemanagt“ werden würden (wie solche Mittel aussehen können, lässt sich z.B. Brünen & Seufert, 2006, in Bezug auf die Kontrolle von Aufmerksamkeit entnehmen). Und sie können, wenn – was der alternativen Sichtweise entspricht – ein Management *mit Hilfe von* Konzentration und Anstrengung gemeint ist, für viele Lernende allenfalls den Charakter von „Kraftakt-Strategien“ haben, deren Manko es ist, gerade dann nicht willentlich zur Verfügung zu stehen, wenn sie am meisten gebraucht werden.

Nicht in Abrede gestellt werden soll, dass entsprechende „Kraftakt-Strategien“ möglich sind und dass es lohnenswert ist zu untersuchen, inwieweit sich Lernende zu entsprechenden Strategien in der Lage sehen bzw. welche Lernenden keines Kraftaktes bedürfen, um sich dieser Strategien zu bedienen. In den Items, die Konzentration, Anstrengung und ähnliche Konstrukte erfassen, fehlen jedoch gewöhnlich klare Signale, die den aktiv-strategischen Charakter der beschriebenen Kompetenzen deutlich werden lassen (siehe hierzu Kapitel 1.7). Hinzu kommt, dass Konzentration/Aufmerksamkeit und Ausdauer in den eingesetzten Items häufig negativ formuliert, sodann invertiert werden, d.h. eigentlich werden Unkonzentriertheit und Abbruchverhalten erfragt, was bedeutet, dass der *Nicht-Einsatz* der Strategien „Konzentration“ und „Ausdauer“ (was der Interpretation geringer Skalenwerte *nach* Invertierung entspricht) mit Unkonzentriertheit und Abbruchverhalten gleichgesetzt wird, als wären keine anderen Strategien denkbar, die auf Konzentration und Ausdauer Einfluss haben, als eben der genannte „Willensakt“. Der Versuch, Strategien über negativ formulierte (verneinende) Items zu erfassen, bringt zudem im Falle, dass die eben erwähnten Signale einformuliert werden würden, die Gefahr mehrdeutiger Aussagen mit sich (ebenfalls Kapitel 1.7).

Es lässt sich *andererseits* feststellen, dass Konzentration/Aufmerksamkeit und Anstrengung/Ausdauer (auch „Persistenz“) als *Faktoren der Lernmotivation* angesehen werden (etwa Artelt et al., 2001, S. 294; Baumert & Köller, 2000, S. 207; Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995, S. 320f.; Creß & Friedrich, 2000, S. 198; Geisler-Brenstein & Schmeck, 1996, z.B. S. 287; Pekrun, 1993a, S. 91; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, S. 98; Pintrich, 2000, S. 468; Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2005, S. 141/147; Sageder, 1996, S. 482; Sundre & Kitsantas, 2004, S. 14; Toering, Elferink-Gemser, Jonker, van Heuvelen & Visscher, 2012, S. 25). Bannert (2007) ordnet mittels des Fragebogens von Wild und Schiefele (1994a) gemessene Anstrengung und Konzentration der Konvention entsprechend als Strategien ein (siehe z.B. S. 145), aber die mittels eines anderen Verfahrens gemessene Variable „Konzentration/wenig Ablenkung“, die sich auf eine kurzzeitig zurückliegende konkrete Situation bezog, als Motivations-

faktor (z.B. S. 149). Es finden sich auch Kompromissbegriffe wie der des „motivational engagement“ (siehe etwa Wolters, 2004, S. 237). Schreiber (1998) schließlich betont ebenfalls beide Aspekte und ordnet Konzentration und Anstrengung als „motivationale Strategien“ ein. Fast schon sibyllinisch klingt in diesem Zusammenhang die folgende Äußerung von Spörer und Brunstein (2006, S. 149): „Beinhaltet ein Fragebogen (z.B. LIST) Aussagen zu ressourcenbezogenen Strategien (z.B. zur investierten Anstrengung und Aufmerksamkeit), können zumindest indirekt, wenngleich relativ unspezifisch motivationale Aspekte des Lernens mit erfasst werden (weniger von der Strategie als von ihrem Ergebnis her)“.

Die Unterschiedlichkeit und damit Unklarheit in der Einordnung von Konzentration, Anstrengung und ähnlichen Konzepten kann einerseits als Unterstützung dafür interpretiert werden, dem verhaltensimmanenten Erfolg von Selbstregulation einen eigenständigen konzeptuellen Stellenwert beizumessen. Sie hebt aber zugleich die theoretisch enge Verknüpfung sowohl mit Lernstrategien (siehe Kapitel 2 und 3) als auch mit Lernmotivation (siehe Kapitel 4 und 5) hervor.

1.5 Nähere Betrachtung ausgewählter Konstrukte im Bereich selbstregulativen Verhaltens

Um die Diffizilität von theoretischen Konstrukten und erfragten Selbstaussagen im Bereich der Selbstregulation von Lern- und Arbeitsverhalten (bzw. von Verhalten überhaupt) beispielhaft zu verdeutlichen, sollen im Folgenden einige bekannte Konzepte aus der Sicht der in Kapitel 1.2 und 1.3 eingeführten Betrachtungsweise näher beleuchtet werden. Die Darstellung soll zugleich dazu dienen, diese Betrachtungsweise selbst auf ihre Tragfähigkeit und Überzeugungskraft hin zu überprüfen. Zwischen den Konzepten bestehen zum Teil deutliche Überschneidungen, auf die aber im Einzelnen nicht eigens hingewiesen wird. Zunächst soll noch einmal unter allgemeinerer Perspektive auf die Begriffe „Anstrengung“ und „Konzentration“ eingegangen werden.

1.5.1 Anstrengung und Konzentration

„Anstrengung“ („effort“) ist ein schillernder, der Alltagssprache entlehnter Begriff, der im vorliegenden Kontext häufig Verwendung findet, dessen Bedeutung gewöhnlich aber nicht weiter erläutert wird. Über den konzeptuellen Status von Anstrengung scheinen kaum Zweifel zu herrschen, wohingegen sich realiter beim Vergleich zwischen Autoren starke Divergenzen ergeben (siehe Anstrengung als Strategie oder als Motivationsfaktor). Was die angesprochenen Inhalte betrifft, findet Anstrengung als wissenschaftlicher Begriff vom Prinzip her in vielerlei Varianten Verwendung. Svebak (1991), der sich – unter Bezug auf die Stressforschung – mit dem Konzept in Physiologie, Ergonomie und Psychologie beschäftigt, versucht die vielfältigen *psychologischen* Zugeweisen z.B. folgendermaßen zusammenzufassen: „Psychological approaches to the nature of effort have included (a) subjects' perceived investment of energy, (b) the experience of trying harder (the exertion of will force), and (c) the focusing of attention. Sometimes the

term *effort* refers to persistence or time on task“ (S. 122). Schon allein aufgrund fehlender Definitionen ist eine Zuordnung zu diesen Zugewohnheiten im vorliegenden Kontext häufig nicht möglich. Maßgeblich ist aber ohnehin, mit Hilfe welcher Aussagen Anstrengung oder ähnliche Konzepte erfasst werden.

Gefragt wird neben Verhaltensweisen, die mit Arbeitsbeginn, zeitlichem Einsatz und Arbeitsabschluss zu tun haben, auch – wie das obige Zitat vermuten lässt – direkt nach den investierten Energien. Wichtiger als das, was erfragt wird, ist jedoch an dieser Stelle festzuhalten, was *nicht* erfragt wird. Aussagen über die geleistete Anstrengung (die geleistete harte Arbeit) basieren zwar auf subjektiven Einschätzungen und umfassen insofern auch die erlebte Anstrengung, die Person stellt sich aber normalerweise als aktives, nicht als erleidendes Subjekt dar. Betroffen werden Aussagen vom Typus „ich strenge mich (normalerweise) sehr an“ oder „ich arbeite hart“ und nicht vom Typus „ich empfinde Lernen (normalerweise) als sehr anstrengend“ oder „für mein Studium zu lernen ist für mich harte Arbeit“. Das Konzept der Anstrengung bezieht sich entsprechend nicht auf die erlebte Mühsal. Skalen zur Anstrengung enthalten hiermit einhergehend auch keine Items, in deren Mittelpunkt statt der gelungenen die *gerade eben so* gelungene Intentionalisierung steht. Items nach dem Muster „Meistens schaffe ich es nur mit großer Anstrengung/nur mit Mühe und Not, so lange zu arbeiten, wie ich es mir vorgenommen habe“ sind also nicht Bestandteil entsprechender Skalen (zu Items, die bei der Erfassung von Anstrengung verwendet werden, siehe Kapitel 1.7).

Vor dem Hintergrund der hier eingeführten Betrachtungsweise, welche eine Trennung von Ergebnis und Prozess vorsieht, müssten entsprechende Items zur Anstrengung allerdings – trotz der Akzentverschiebung vom Gelingen auf die Mühsal des Gelingens – konsequenterweise als Hinweis auf arbeitszeit- und arbeitsaufwandsbezogene Kompetenzen akzeptiert werden (siehe bereits Kapitel 1.3). Zugleich wären in einem solchen Fall aber Schwierigkeiten in arbeitserlebensbezogener Hinsicht zu konstatieren.

Jenseits der Literatur zum selbstregulierten Lernen wird verschiedentlich gefordert, zwischen „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ zu unterscheiden (siehe z.B. Berg & Imhof, 2010; Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004). Aufgrund seiner Implikationen, was Intentionalität und den Bezug auf kognitive Leistungen betrifft, ist im vorliegenden Zusammenhang an sich der Begriff der Konzentration (entsprechend auch der der Konzentrationsschwierigkeiten) angebracht und entspricht dem hier bevorzugten Begriff. Um Verwirrung zu vermeiden, muss terminologisch jedoch auf zweierlei aufmerksam gemacht werden: (a) In der einschlägigen Literatur zum selbstregulierten Lernen findet der Begriff der Aufmerksamkeit (wie der englische Begriff „attention“) sehr häufig Verwendung, ohne etwas anderes zu meinen als das, was hier als „Konzentration“ angesprochen wird. Von daher werden die Begriffe in der vorliegenden Arbeit – entgegen der Empfehlung von Schmidt-Atzert et al. (2004), sie konsequent zu unterscheiden – zwangsläufig austauschbar verwendet. (b) Der Begriff der Anstrengung („effort“) dagegen bezieht sich in der einschlägigen Literatur – wie deutlich gemacht – überwiegend auf die geleistete Arbeitszeit und den ansonsten betriebenen quantitativen Aufwand bzw. die hierauf deutenden Verhaltensweisen, obgleich „Anstrengung“ in anderen Zusammenhängen als Attribut von „Konzentration“ angesehen wird: „Bei der Konzentration wird folglich der energetische Aspekt (Anstrengung, Anspannung) als zentrales Definitionselement benutzt“ (siehe Schmidt-Atzert et al., 2004, S. 9). Von daher werden in der vorliegen-

den Arbeit Anstrengung und Konzentration/Aufmerksamkeit gewöhnlich in Abgrenzung voneinander verwendet. Im Übrigen ist in Folge der hier vorgenommenen Trennung von Ergebnis und Prozess der Versuch der Abschirmung gegenüber Störfaktoren/der Umgang mit erschwerenden Bedingungen, entsprechend auch der betriebene „energetische Aufwand“ vom Prinzip her keine notwendige Bedingung, um von „gelungener/misslungener Selbstregulation“ zu sprechen. Daraus ergibt sich, dass entsprechende Prozessmerkmale, die andernorts (siehe die oben genannte Literatur) als Kriterien der Abgrenzung von „Konzentration“ gegenüber „Aufmerksamkeit“ genannt werden, hier kein Definitionskriterium von Konzentration sind.

1.5.2 Belohnungsaufschub

„Belohnungsaufschub“ („delay of gratification“), ursprünglich von Mischel in die entwicklungspsychologische Forschung zum Selbstkontrollverhalten von Kindern eingeführt (siehe z.B. Mischel, 1981; Mischel & Mischel, 1983) und eng mit dessen Untersuchungsparadigma verbunden, hat sich – obwohl dieses Paradigma als Modell für typische Konfliktsituationen Lernender gilt – im vorliegenden Zusammenhang nicht durchsetzen können. Dies mag vor allem mit seiner Geschichte zu tun haben. Nicht nur, dass Kinder ursprünglich in Laborsituationen, die sehr schlicht und ohne Anklänge an Lernsituationen gestaltet waren, untersucht wurden („Marshmallow-Paradigma“); auch der lerntheoretische Bezug, vielleicht allein der Begriff der Belohnung, dürfte für eine gewisse Distanziertheit gesorgt haben. Zusätzlich lässt sich jedoch bei demjenigen Autor und dessen Koautoren, die das Konzept bei der Untersuchung selbstregulierten Lernens besonders aufgegriffen haben (siehe z.B. Bembenutty & Karabenick, 1998; Bembenutty, 1999, 2008), eine in der Schwebe bleibende theoretische Einordnung feststellen, die eine Etablierung verhindert haben könnte und die hier von Interesse ist.

Nach Bembenutty und Karabenick (1998, S. 332) bezieht sich Belohnungsaufschub in akademischen Kontexten „to students’ postponement of immediately available opportunities to satisfy impulses in favor of pursuing chosen important academic rewards or goals that are temporally remote but ostensibly more valuable“. Die enge Verbindung von Schwierigkeiten beim Belohnungsaufschub zu Aufschub- und Abbruchverhalten beim Arbeiten liegt auf der Hand. Während aber für Mischel und Mischel und mit ihnen vermutlich für viele Rezipienten Belohnungsaufschub (genereller: „resistance to temptation“) sich als Fähigkeit oder Kompetenz darstellt, die zwar situativ beeinflussbar ist, deren Entwicklungsstand aber von der Entwicklung einschlägiger Strategien abhängt (Belohnungsaufschub als Ergebnis erfolgreichen Strategieeinsatzes), betont Bembenutty wiederholt, dass Belohnungsaufschub selbst als Strategie angesehen werden könne. Dies mögen die folgenden beiden Zitate verdeutlichen:

- „It is also possible to view delay of gratification as a strategy that is employed to achieve long-term goals in the same manner as other learning strategies that facilitate goal-directed and purposive behavior. Here, delay of gratification is considered a controllable activity“ (Bembenutty & Karabenick, 1998, S. 330);

- „The literature contains a constellation of learning strategies known to be effective in enhancing learning and academic achievement ... Recently, Bembenutty and his associates ... have suggested that students strategically delay gratification by voluntarily postponing immediate gratification in order to enact academic rewards temporally distant but highly valuable“ (Bembenutty, 2009a, S. 331).

Da theoretische Argumente für die eine oder andere Sicht fehlen und der Hinweis, dass der konzeptuelle Status von Belohnungsaufschub besser („more completely“) mit Hilfe zu untersuchender Beziehungen zu „student motivation and use of other learning strategies“ verstanden werden könne (Bembenutty & Karabenick, 1998, S. 330), wenig befriedigend erscheint, könnte die von den Autoren bevorzugte Sicht – Belohnungsaufschub als Strategie (siehe auch DiBenedetto & Bembenutty, 2013) – dem Zeitgeist oder der Untersuchungsmethode (siehe Kapitel 1.7) geschuldet sein. Wichtig erscheint mir, dass am Beispiel des „delay of gratification“ eine Frage gestreift wird, die allem Anschein nach sonst ausgeblendet wird: Wann sollte eine Verhaltensweise, die als Realisierung einer (im oben genannten zweifachen Sinne) allgemeineren arbeitsverhaltensbezogenen Intention betrachtet werden kann, über deren psychologischen Hintergrund aber keine näheren Kenntnisse vorliegen, als Ausdruck einer selbstregulativen Fähigkeit/Kompetenz im hier verstandenen Sinne (situativ: als Resultat im Sinne des englischen „outcome“) betrachtet werden, wann als Ausdruck einer „strategischen Fähigkeit“ (situativ: als kompetent ausgeführte Strategie)?

Die Antwort hängt meines Erachtens davon ab, wo die hauptsächliche Quelle der Verhaltensvariation vermutet wird. Vermutet man sie in der Intentionalität (evtl. verbunden mit einer Variation in der wahrgenommenen Funktionalität des Verhaltens), ist es naheliegend, von einer Strategie zu sprechen. Man geht in diesem Fall davon aus, dass (fast) alle Personen einer Population oder Stichprobe die entsprechende Verhaltensweise „beherrschen“ und sie bei Bedarf strategisch nutzen können. Vermutet man sie in der Beherrschung der Verhaltensweise, ist es naheliegend, von einer Kompetenz (bzw. einem Problem) zu sprechen. Man geht in diesem Fall davon aus, dass bei (fast) allen Personen einer Population oder Stichprobe die entsprechende Intention vorliegt. Je wichtiger es von einem Außenstandpunkt her erscheint, dass Personen eine bestimmte Verhaltensweise an den Tag legen, sich aber dennoch eine deutliche Verhaltensvariation ergibt, umso wahrscheinlicher ist es, dass viele wollen, aber nicht können (mangelnde Fähigkeit), umso *unwahrscheinlicher*, dass viele können, aber nicht wollen (fehlender Strategieeinsatz).

Wenn also z.B. eine Studentin in einer Prüfungsvorbereitungszeit ständig „auf Achse ist“, statt am Schreibtisch zu sitzen (fehlender Belohnungsaufschub), hat sie wahrscheinlich ein Problem, Versuchen zugunsten (z.B.) einer später zu erwartenden tiefen Zufriedenheit über eine gut bestandene Prüfung zu widerstehen. Unwahrscheinlich erscheint es, dass sie nur darauf verzichtet, sich der ihr prinzipiell zur Verfügung stehenden Möglichkeit „Belohnung aufschieben“ strategisch zu bedienen. Oder wenn etwa ein Student häufig den Arbeitsbeginn vor sich herschiebt bzw. stundenlang am Schreibtisch sitzt und seine Gedanken immer wieder abwandern, tut er sich wahrscheinlich schwer, pünktlich zu beginnen bzw. seine Gedanken beisammen zu halten. Unwahrscheinlich erscheint es, dass er nur nicht gedenkt, die Strategie „Arbeiten initiieren“ bzw. „Kon-

zentrieren“ einzusetzen. Nur wenn „Belohnung aufschieben“, „Arbeiten initiieren“ oder „Konzentrieren“ (den meisten Teilnehmern einer Untersuchung) leicht fallen und prinzipiell willentlich einsetzbar sind, sollte in entsprechenden Fällen vom Nicht-Einsatz einer Strategie die Rede sein. Bezogen auf jede einzelne Person kann aber nur die Kenntnis ihrer Intentionen und Verhaltensmöglichkeiten letztendlich für Eindeutigkeit sorgen. Es soll also nicht in Abrede gestellt werden, dass Belohnungen aufzuschieben auch strategischen Charakter haben kann.

1.5.3 Prokrastination

Prokrastination („procrastination“) als das Hinauszögern anstehender Tätigkeiten entgegen eigener Absichten ist eine alltäglich verbreitete Verhaltensweise, die keineswegs auf akademisches Lernen beschränkt ist. Bezogen auf das Lernen und Arbeiten für Schule und Studium korrespondiert Prokrastination mit dem hier so benannten „Aufschubverhalten“, wobei sich noch differenzieren ließe zwischen unpünktlichem Beginnen und dem Vertagen „auf Morgen“ als einem gänzlich späteren Zeitpunkt. Im Normalfall wird davon ausgegangen, dass die aufgeschobene Tätigkeit aversiv erlebt wird (wie im Übrigen auch das Aufschieben selbst); es genügt aber meines Erachtens, sich vorzustellen, dass alternative Tätigkeiten leichter von der Hand gehen.

Neben dem Problem der Handlungsinitiierung als dem eigentlichen Begriffskern erfährt das Konzept profunde (je nach Autor unterschiedlich gestaltete) Erweiterungen seines Bedeutungsradius, bei zum Teil verschwimmenden Grenzen zwischen dem Phänomen als solchem und seinem theoretischen Umfeld. Dies sei im Folgenden an Hand dreier Schwerpunkte veranschaulicht.

Relativ häufig sind *Einbußen im Erfolg der Tätigkeit* Bestandteil (nicht einfach nur mögliche Folge) von Prokrastination, so etwa bei Milgram (1991, S. 151), der ein „standard behavioral product“ als eine von vier notwendigen Komponenten von „Prokrastination“ betrachtet. Zum Teil wird das aufschiebende Verhalten nicht nur auf den Beginn, sondern auch auf die Beendigung/Fertigstellung einer Tätigkeit bei vorgegebener Deadline bezogen (siehe z.B. Ellis & Knaus, 1977, S. 7, sowie die von Ferrari, Johnson & McCown, 1995a, dargestellten Verfahren). Prokrastination kann dann einer Nicht-Fertigstellung gleichkommen und beinhaltet somit in entsprechenden Fällen das rudimentärste aller Misserfolgskriterien.

Relativ häufig werden auch *potentielle Bedingungsfaktoren*, wie Mängel bei der Planung von Abläufen und beim Zeitmanagement oder Misserfolgsängste als Problembestandteil (und nicht einfach nur als eine von verschiedenen möglichen Ursachen) aufgefasst. So etwa sehen Höcker, Engberding, Beißner und Rist (2008, 2009) in Defiziten bei pünktlichem Beginnen *und realistischer Planung* die beiden Kernprobleme von Prokrastination. Ähnlich definieren auch Margraf und Müller-Spahn (2009, S. 65) Prokrastination über „Probleme mit Zeitplanung u. Arbeitsorganisation, die einen unregelmäßigen u. ineffektiven Arbeitsrhythmus entstehen lassen u. zu wiederholter Terminverschiebung führen“. Gerade die öfter behauptete besondere Rolle entsprechender Mängel beim Zustandekommen von Prokrastination ist aber auch nicht unwidersprochen geblieben (siehe z.B. Boice, 1989; Chu & Choi, 2005; Pychyl, Morin & Salmon, 2000; Solomon &

Rothblum, 1984). Die definitorische Verknüpfung mit Misserfolgsängsten findet sich z.B. bei van Eerde (2000) oder Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink und Nückles (2014).

Wenngleich Prokrastination in seinem Kern eigentlich ein zeitbezogenes Problemverhalten darstellt, werden gerne auch *andere Arbeitsprobleme*, wie *zeitnutzungsbezogene Aspekte*, mitunter auch Aspekte des Arbeitserlebens konzeptuell integriert. Deutlich wird dies z.B. indirekt in der Interventionsstudie von Höcker et al. (2008), wo „Konzentration während der Arbeit“ als ein Evaluationskriterium für Maßnahmen zur Reduktion von Prokrastination gewählt wird, oder direkt bei Engberding, Höcker, Nieroba und Rist (2011; S. 256), die „die ineffektive Nutzung der aktuell zur Verfügung stehenden Arbeitszeit“ als zentralen Aspekt von Prokrastination auffassen. Deutlich wird dies z.B. auch bei Krause und Freund (2014, S 77), die als Facetten von Prokrastination „delay, concentration deficits and lack of energy“ anführen.

Die definitorische Verknüpfung von aufschiebendem Verhalten mit Variablen, die als Auswirkungen, Ursachen, oder anderweitig in Zusammenhang stehende Verhaltensweisen/Verhaltenstendenzen begriffen werden können, ist wie jede Definition als solche legitim. Sie beschränkt jedoch, wenn sie, was konsequent ist, auch in die Messung Eingang findet, die Möglichkeiten der Konstruktvalidierung eines diagnostischen Verfahrens.

Unverzichtbarer Bestandteil von Prokrastination als *Problemverhalten* ist seine Absichtswidrigkeit. Als solches ist es den meisten Menschen mehr oder weniger gut bekannt. Defizite strategischer Art sind eine mögliche Ursache fehlender Absichtsrealisation. Tatsächlich kann Prokrastination selbst aber auch die Form einer Strategie annehmen und steht dann theoretisch trotz gleicher Bezeichnung und trotz vergleichbaren äußeren Verhaltens „auf einem ganz anderen Blatt“. Dabei verbinden sich mindestens drei, in einen sehr unterschiedlichen psychologischen Kontext eingebettete Strategiearten mit dem Begriff der Prokrastination, welche sich u.a. darin unterscheiden, inwieweit eine Person geneigt ist, die anstehende Aufgabe überhaupt in Angriff zu nehmen:

- (a) *Prokrastination als bewusstes Aufschieben* „bis auf die letzte Minute“, um vom Kick des Zeitdrucks in motivationaler und/oder leistungsmäßiger Hinsicht zu profitieren: Hierbei bedeutet Aufgeschoben keineswegs Aufgehoben. Ferrari, Johnson und McCown (1995b, S. 11) sprechen diesbezüglich von einer „deliberate self-motivating strategy for persons who are in need of intense levels of stimulation in order to be adequately motivated“, Ferrari, O’Callaghan und Newbegin (2005) von „arousal procrastination“, Steel (2007) von einer „performance-enhancing strategy“ und Chu und Choi (2005, S. 247) von aktiver Prokrastination: „Active procrastinators ... like to work under pressure. When faced with last-minute tasks, they feel challenged and motivated“, wobei ein guter Erfolg inbegriffen ist: „Active procrastinators are persistent and able to complete tasks at the last minute“. Wie im Falle des Problemverhaltens zeichnet sich auch hier eine Tendenz ab, ein erzieltes (in diesem Fall positives) Endresultat als Bestandteil des Konzepts selbst zu begreifen.
- (b) *Prokrastination als Maßnahme zum Schutz des Selbstwertgefühls und/oder des sozialen Ansehens*: Gemeint ist eine spezielle Art von „self-handicapping strategy“ (zu diesem Konzept allgemein siehe z.B. Jones & Berglas, 1978; Rhodewalt & Vohs, 2005; ebenso Kapitel 7). Mit Blick auf ein in diesem Fall sehr ungewiss erscheinendes Endresultat eigener Bemühungen schiebt eine Person gezielt und (mehr

oder auch weniger) bewusst Tätigkeiten vor sich her, nicht unbedingt um sie gänzlich zu unterlassen, aber um im Falle eines geringen Erfolgs sich selbst, evtl. auch anderen eine wenig selbstwert-verletzende Erklärung für das unbefriedigende Resultat bieten zu können (siehe hierzu Kapitel 7).

- (c) *Prokrastination als wohlüberlegtes Abwarten, als Gegenteil von impulsivem Handeln*: Nicht immer ist eine sofortige Umsetzung von Intentionen angebracht. Mitunter muss gewartet werden, bis die Zeit reif oder eine günstige Gelegenheit gegeben ist, bzw. müssen günstige Bedingungen erst noch hergestellt werden, weshalb Schwarzer (1999) auch zwischen funktionaler und dysfunktionaler Initiative unterscheidet. Nach Helmke und Schrader (2000, S. 207; siehe hierzu auch Ferrari, Johnson & McCown, 1995b) hat das Verständnis von Prokrastination als nicht-impulsives Handeln frühe Wurzeln in der Antike: „Bemerkenswerterweise hatte Prokrastination bei den Römern nicht den heutigen negativen Beigeschmack, sondern wurde – insbesondere im militärischen Bereich – ausgesprochen positiv bewertet, nämlich im Sinne eines klugen Verschiebens von Aktionen (anstelle von Aktionismus), des Zeigens von Geduld und Ausdauer ... Procrastinieren hieß also: zunächst abwarten und *nicht* handeln“ (Zitat orthographisch leicht korrigiert). Der Wert „aufschiebenden Nicht-Handelns“ ergibt sich in diesem Fall vor allem aus den Risiken (zu) schnellen Handelns.

Wenngleich versehen mit dem Beigeschmack der Bequemlichkeit und des Drückebergertums, lässt sich „Aussitzen“ – von Helmke und Schrader (2000) als verwandte, aus der Politik bekannte Taktik erwähnt – als Extremfall des letztgenannten Verständnisses von Prokrastination begreifen. Nicht nur nicht überreagieren ist hier die Devise, sondern möglichst gar nicht (re-)agieren, solange, bis sich die Sache von selbst erledigt hat. Aufgeschoben ist dann, so will es die handelnde Person, nach Möglichkeit auch aufgehoben. Beim Lernen in Schule und Studium dürfte dies allerdings normalerweise eine nur bei wenig wichtigen Belangen erfolgreiche Strategie sein.

Aufschiebendes Verhalten kann auch zu anderen Zwecken als den genannten strategisch eingesetzt werden, z.B. als Maßnahme, eine schlechte Stimmungslage zeitweilig zu verbessern (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001). Van Eerde (2000, 2003a, b) betont mögliche funktionale Effekte von Prokrastination im Berufsleben. Hierzu gehören u.a. qualitativ hochwertigere Leistungen in Situationen, die Kreativität und/oder innovative Lösungen erfordern (die „gewonnene“ Zeit z.B. als Inkubationszeit), sowie bei Aufgaben, für die eine intensive Informationssuche entscheidend ist. Werden entsprechende Effekte angestrebt, handelt es sich um eine weitere Variante von Prokrastination, verstanden als Strategie – selbst wenn sich der Begriff in diesem Zusammenhang (noch) nicht etabliert hat.

Besonders vom Konzept der aktiven Prokrastination im Sinne von Chu und Choi (2005; siehe auch Choi & Moran, 2009) – im Kern: Aufschieben, um dank des vor einer Deadline entstehenden Zeitdrucks motivierter und effizienter arbeiten zu können – scheint eine bemerkenswerte Faszination auszugehen. Verschiedene Arbeiten kreisen hier um die Frage, ob aktive Prokrastination aus psychologischer Sicht als konstruktiv oder schädlich („adaptive“ oder „maladaptive“) zu bewerten ist, bei nicht unbedingt

einheitlichen Konklusionen (siehe im Einzelnen Cao, 2012; Corkin, Yu & Lindt, 2011; Hensley, 2014; Kim & Seo, 2013).

Zwischen absichtswidrigem und absichtskonformem Aufschieben sind fließende Übergänge denkbar. Zum Beispiel könnte eine Situation kurzfristig „kippen“, etwa wenn ein ursprünglich strategisch begründetes Aufschieben sich „nahtlos“ zu einem Arbeitsproblem wandelt, weil die Situation „aus dem Ruder läuft“, oder wenn ein intentionswidriges Aufschieben unter veränderten Bedingungen, unter denen eine Person ihren Handlungsspielraum zurückgewinnt, strategischen Charakter bekommt. Das Phänomen „Prokrastination“ weiter verkomplizierend und den Leser verwirrend, scheinen mitunter Prokrastination im traditionellen Sinne (Unvermögen, eigene Intentionen zu realisieren, von Chu & Choi, 2005, auch als „self-handicapping *behavior*“ bezeichnet) und Prokrastination als „self-handicapping *strategy*“ gleichgesetzt zu werden (siehe etwa Ferrari et al., 2005), was zunächst befremdet. Im einen Fall ist aufschiebendes Verhalten Ausdruck mangelnder Intentionsrealisierung, im anderen Fall Mittel der Intentionsrealisierung (Vermeidung einer Situation, in der ein als unzulänglich erlebtes Resultat eigener Inkompetenz angelastet werden müsste). Eine solche Verschränkung beider Konzepte lässt sich nur sinnvoll auflösen, wenn man von verschiedenen Bewusstseinssebenen ausgeht und annimmt, dass hinter dem auf eine aversiv erlebte Tätigkeit bezogenem Aufschieben *wider Willen* Misserfolgsängste schlummern, welche in die Absicht münden, *durch Aufschieben* mögliche Misserfolge leichter erklärbar erscheinen zu lassen, um damit das eigene Selbstwertgefühl zu schützen. Dass Entsprechendes gut möglich ist, sei unbezweifelt. Durch Gleichsetzung beider Konzepte jedwedes als absichtswidrig erscheinendes Aufschieben psychodynamisch auf tieferliegende Absichten ganz anderer Couleur zurückzuführen, hieße jedoch, die Erklärungsansätze für Prokrastination im traditionellen Sinne unzulässigweise auf eine einzige Sicht zu reduzieren.

Van Eerde (2003b) weist darauf hin, dass sich ein funktionaler Effekt von Prokrastination aus den sich typischerweise aufdrängenden Gedanken an die aufgeschobene Tätigkeit ergeben könnte (zu entsprechenden „ironischen Prozessen“, bei denen die mentale Kontrolle umso mehr verloren geht, je mehr wir uns um sie bemühen, siehe z.B. Wegner, 1994, 2009, und Wenzlaff & Wegner, 2000). Gerade die sich gegen den eigenen Willen aufdrängenden Gedanken könnten aber produktive Wirkungen zeitigen. Unterstellt man, dass eine Person eine solche Wirkung anstrebt, so muss sie genau genommen *gezielt intentionswidrig aufschieben*, um von Gedanken zu profitieren, die sie ebenfalls nicht haben möchte. Ausgehend von verschiedenen Ebenen des Wollens oder Funktionierens scheint aber auch eine solche paradox anmutende innere Situation durchaus vorstellbar.

Jenseits entsprechender kompliziert anmutender Verschränkungen von absichtswidrigem und absichtskonformem Aufschieben auf der theoretischen Ebene liegt auch eine nicht auf den ersten Blick erkennbare Vermischung auf der operationalen Ebene vor. Die gleichzeitige Erfassung von aufschiebendem Verhalten wider Willen und strategisch-aufschiebendem Verhalten ist umso naheliegender, je mehr Interpretationsspielraum bezüglich der Richtung zugrundeliegender Absichten besteht. Diesbezüglich scheint mir die Verschlüsselungsrichtung der Items einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss zu haben. Meines Erachtens besteht bei positiv formulierten (und später invertierten) Items häufig das Manko, dass sich darüber spekulieren lässt, welche Absicht bei Verneinung

vorliegt, während bei negativ formulierten Items meistens leicht ersichtlich ist, welche Absicht bei Zustimmung gegeben ist. *Verneint* z.B. jemand die Aussage „If I had an important project to do, I'd get started on it as quickly as possible“ bleibt offen, ob sich die Person schwer tut, sofort anzufangen, oder ob sie nicht sofort anfangen will. *Bejaht* dagegen jemand die Aussage „It often takes me a long time to get started on something“, wird relativ klar, dass jemand gerne sofort anfangen möchte, sich aber schwer damit tut, in Gang zu kommen (Items von Aitken, 1982, nach Ferrari et al., 1995a). Ähnliches gilt beim Vergleich von „When planning a party, I make the necessary arrangements well in advance“ mit „In preparing for some deadlines, I often waste time by doing other things“ (Items von Lay, 1986, nach Ferrari et al., 1995a). Nur wenn das zur Debatte stehende Verhalten als dringlich dargestellt wird, also aus Vernunftsgründen kaum mehr ein Spielraum besteht, verweist die Verneinung eines positiv formulierten Items recht unzweifelhaft auf ein Problem.

Das, was eigentlich als „Ausbalancierung der Verschlüsselungsrichtung“ den Regeln der Kunst entspricht (in diesem Fall: auch positiv formulierte Items verwenden), führt also leicht(er) zu uneindeutigen Aussagen, da bei Verneinung (Vorliegen von Prokrastination) häufig offen bleibt, ob es sich um absichtswidriges oder absichtskonformes Verhalten handelt. Realiter finden sich in Fragebogen zur Prokrastination relativ häufig entsprechend positiv formulierte Items.

Die Thematisierung von Prokrastination nicht nur als psychologisch bedeutsames Problem, sondern auch als mögliche Strategie, die übersehene Bedeutung der Verschlüsselungsrichtung für die diesbezügliche Eindeutigkeit von Items, die verschiedenen Weisen, in aufschiebendem Verhalten eine Strategie zu erkennen sowie die kompliziert anmutenden Verschränkungen von Intensionswidrigkeit und Intensionskonformität auf der theoretischen Ebene kennzeichnen die Forschung zur Prokrastination als besonders vielgestaltiges Gebiet, das den mitunter schmalen Grad zwischen „Problem“ und „Strategie“ veranschaulichen hilft.

1.5.4 Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen

„Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen“ („self-efficacy for self-regulated learning“) ist eine von vielen denkbaren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese beziehen sich prinzipiell auf das Vertrauen in eigene Fähigkeiten, bestimmte Handlungen ausführen zu können: „Perceived self-efficacy is concerned with judgements of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations“ (Bandura, 1982, S. 122). Ebenso wenig wie die gute Ausführung einer (erfolgsträchtigen) Handlung gleichbedeutend ist mit einem erfolgreichen Resultat dieser Handlung, sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gleichbedeutend mit Ergebniserwartungen, beide stehen aber normalerweise in positivem Zusammenhang.

Entsprechend der Vielfalt an mehr oder weniger spezifizierten Handlungsbereichen, in denen von Menschen erwartet wird, dass sie „funktionieren“, lässt sich eine Vielfalt von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen denken. Zu den von Bandura selbst entwickelten Verfahren (siehe den Überblick bei Bandura, 2006) gehört ein mehrdimensionaler Fragebogen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Kindern (siehe auch Bandura, Barbara-

nelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Die „Self-Efficacy for Self-Regulated Learning Scale“ ist Bestandteil dieses Fragebogens. Sie misst nach Zimmerman, Bandura und Martinez-Pons (1992, S. 667) „students' perceived capability to use a variety of self-regulated learning strategies“ und bezieht sich auf Lernstrategien, die Schüler der 10. Klassenstufe in der Interviewstudie von Zimmerman und Martinez-Pons (1986, 1988) berichtet hatten. Die Skala ist in Anlehnung an Befunde dieser Studie als eindimensional konzipiert und könnte *eigentlich* als lernstrategiebasiertes, globales Maß für die Fähigkeit zur Selbstregulation von Lernverhalten auf der Basis von Selbsteinschätzungen verstanden werden. Eine Betrachtung der Items sowie der später vorgenommenen Weiterentwicklung der Skala unterstützen aber die weiter oben genannten Vorbehalte gegenüber einem Ansatz, der mit Hilfe von Lernstrategien zu definieren versucht, was gelungene Selbstregulation ist (siehe Kapitel 1.2). Dies sei im Folgenden näher begründet.

Von den Items der Skalenversion von Bandura (siehe Bandura, 2006; Zimmerman et al., 1992) erfassen realiter nur einige Items das Vertrauen, bestimmte Lernstrategien gut auszuführen (Beispiel: „take good notes during class instruction“), einige andere Items, die meines Erachtens nicht in den genannten Interviewergebnissen verankert sind, das Vertrauen, allgemeine arbeitsverhaltensbezogene Intentionen zu realisieren (Beispiel: „get myself to study when there are other interesting things to do“) und zwei weitere sogar das Vertrauen, über bestimmte schulleistungsbezogene Fähigkeiten zu verfügen (Beispiel: „remember well information presented in class and textbooks“). Letztendlich gibt es Mischitems, welche die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich der Realisierung allgemeiner Intentionen ansprechen, im einen Fall versehen mit dem Hinweis auf ein Lernerfolgskriterium, im anderen Fall geknüpft an eine Lernstrategie. Entgegen der Definition des Konstrukts, so könnte man folgern, scheinen Lernstrategien als solche nicht als ausreichend empfunden worden zu sein, die Selbstwirksamkeit im Bereich des Lernens zu messen.

Usher und Pajares (2008) berichten schließlich von einer von Pajares und Valiante (1999) in Zusammenarbeit mit Klassenlehrern vorgenommenen Weiterentwicklung der Skala, die darin besteht, dass gerade alle (vier) Items mit Lernstrategiebezug entfernt wurden; dies mit folgender Begründung: „Excluded, for example, were items such as ‚How well can you take class notes on class instruction?‘ because, in many classes and at lower academic levels in particular, students did not take class notes. Another item, ‚How well can you use the library for information for class assignments?‘ was deemed unsuitable because many teachers (mathematics teachers, for example) seldom, if ever, had their students use the library for information on assignment“ (Usher & Pajares, 2008, S. 447f.). Die operationale Definition der „Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen“, die meines Erachtens von vornherein nur teilweise mit der theoretischen Definition in Einklang stand, entfernt sich also durch die Überarbeitung der gleichnamigen Skala noch weiter von ihr. Abgesehen davon, dass die ursprünglich getroffene Auswahl einiger weniger Lernstrategien zwecks Erfassung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen willkürlich erscheint, wird zudem auch am Itemausschluss exemplarisch deutlich, wie schwierig es ist, dem Konzept der Selbstwirksamkeit für selbstreguliertes Lernen eine allgemein verbindliche lernstrategische Basis zu geben.

1.5.5 Handlungs- vs. Lageorientierung

Das Konzept der Handlungs- vs. Lageorientierung („action vs. state orientation“) wurde von Kuhl in die Hilflosigkeits- und Depressionsforschung eingeführt, um Leistungseinbußen zu erklären, die sich bei der Bearbeitung von (lösbaren) Aufgaben nach der Auseinandersetzung mit unlösbaren Aufgaben beobachten ließen und welche nicht durch verminderte Kontroll- und Erfolgserwartungen erklärbar waren: „Subjects whose performance deteriorates after a failure pretreatment may be unable to shield their task-oriented intention against competing tendencies to engage in task-irrelevant cognitions. An action-control deficit of this kind could be caused, for instance, by perseverating emotions and cognitions related to the failure experience“ (Kuhl, 1984, S. 112). Wenngleich auch als situative Reaktion begrenzt zu begreifen, so steht doch die Betrachtung von Handlungs- vs. Lageorientierung als Persönlichkeitsdisposition im Vordergrund. Von ihrer Stärke ist *mit* abhängig, wie groß die Schwierigkeiten einer Person sind, aktuelle Intentionen angesichts innerer und äußerer Widerstände in die Tat umzusetzen (siehe auch Kuhl, 1985). Handlungs- vs. Lageorientierung wird mithin oft verstanden als „a disposition to enter the ‚state-oriented‘ *state* across a variety of situations“ (Kuhl, 1992, S. 99). Lern- und Arbeitssituationen sind eine und eine wichtige Art von Situation, bei der diese Disposition zum Tragen kommen soll.

Verschiedene Formen von Handlungs- vs. Lageorientierung werden unterschieden und mittels der „Action-Control Scale“ (ACS-90; im Deutschen HAKEMP-90) gemessen (siehe z.B. Kuhl, 1990, 1992, 1994; Kuhl & Kazén, 2003). Entgegen der Erwartung lässt sich die Art der Differenzierung in Subskalen, wie sie in der ACS-90 vorliegt, nur schwer theoretisch oder „logisch“ herleiten. Im Vorfeld waren vielmehr konzeptuelle und operationale Entwicklung so eng miteinander verknüpft, dass die Art der Differenzierung aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus verstanden werden muss, wenngleich deren Skizzierung nicht gänzlich ohne Interpretationen auskommt. Hilfreich ist es, davon auszugehen, dass sich die verschiedenen Formen der Lageorientierung ursprünglich in Abhängigkeit vom Inhalt der mentalen Aktivitäten unterscheiden sollten, welche die Handlungskontrolle (die Umsetzung von Intentionen) erschweren: das Konstrukt der Handlungs- vs. Lageorientierung „purports to explain why people sometimes have mental activities that are dissociated from their current goals and how these dissociated states of mind reduce self-regulatory efficiency“ (Kuhl, 1992, S. 98).

Die Subskala „Präokkupation vs. Loslösung“ („preoccupation vs. disengagement“) spricht diejenige Form an, die sich unmittelbar aus den Ursprüngen der theoretischen Entwicklung des Konzepts ergibt. Die Art der störenden mentalen Aktivitäten ist hierbei evident: es handelt sich um grüblerische Gedanken, die unmittelbar mit den vorausgegangenen Misserfolgen (oder anderen unangenehmen Erfahrungen) zu tun haben und die in der Folge die Umstellung auf eine neue Tätigkeit behindern. Gegenüber der ursprünglichen Skala („*failure-related state orientation*“; siehe Kuhl, 1984, ähnlich 1985) wurde im Wesentlichen nur die Bezeichnung modifiziert, um keine Einschränkung auf Misserfolgerlebnisse in Leistungssituationen zu signalisieren.

Die Subskala „Zögern vs. Initiative“ („hesitation vs. initiative“) thematisiert schlicht Schwierigkeiten, Handlungen zu initiieren. Die ursprüngliche Skala („*decision-related state orientation*“, auch „*prospective state orientation*“) bezog sich zunächst vor al-

lem auf Schwierigkeiten in der Entscheidungsfindung, auf ein zu langes Abwägen und ein unzureichendes Commitment für getroffene Entscheidungen. Ursprünglich dürften solche mentalen Aktivitäten gemeint gewesen sein, die aus der Wankelmütigkeit einer Person resultieren, sei es z.B. in Form von Selbstzweifeln und der Beschäftigung mit neuen Informationen, vor denen man sich besser abschotten sollte, sei es in Form eines tatsächlichen erneuten Überdenkens eigentlich getroffener Entscheidungen. Da aber die Items zur Schwäche, Entscheidungsprozesse zu beenden, höhere Ladungen auf dem Faktor zur Präokkupation aufwiesen, wurden sie ausgeschlossen (siehe Kuhl, 1994). In der Folge enthält die verbleibende Subskala, durch welche auch die Form der Lageorientierung definiert ist, entgegen dem allgemeinen Verständnis von Lageorientierung (siehe oben) keine Items mit Hinweisen auf die Art der störenden mentalen Aktivitäten. Sie beschränkt sich vielmehr auf das Abfragen von Schwierigkeiten, mit einer Tätigkeit zu beginnen.

Sowohl Präokkupation vs. Loslösung als auch Zögern vs. Initiative sind – vor dem Hintergrund einer relativ deutlich zum Ausdruck kommenden Intentionsrichtung – ergebnisbezogen formuliert und erfragen trotz der Verwendung des Ausdrucks „Orientierung“ Selbstregulationsprobleme bzw. -kompetenzen im hier verstandenen Sinne (durch den Zwang zur Entscheidung zwischen zwei Alternativen, von denen die eine auf Kompetenzen, die andere auf Probleme verweist, werden beide – Kompetenzen und Probleme – direkt erfragt). Beide Subskalen thematisieren im Wesentlichen Schwierigkeiten, Handlungen in Gang zu setzen, im einen Fall jedoch mit, im anderen Fall ohne Angabe von Ursachen, warum das Beginnen schwer fällt (siehe auch Kuhl, 1994, S. 52). Bei Zögern vs. Initiative wird „Aufschubverhalten“ im hier gemeinten Sinne angesprochen (siehe auch die bei Kuhl, 1994, wiedergegebenen Items), bei Präokkupation vs. Loslösung bestehen Ähnlichkeiten hierzu, jedoch kommt die Loslösung von der vorangegangenen Tätigkeit (genauer von den Gedanken an sie) und das Problem des Umstellens von einer Tätigkeit auf die andere als besondere Spezifikation hinzu. Der Begriff „Disengagement“ bezieht sich entsprechend nicht auf Loslösungsschwierigkeiten im hier gemeinten Sinne (Loslösung von der *laufenden* Tätigkeit). Auch sind im Begriff der Präokkupation zwar Konzentrationsprobleme enthalten, womit aber vor allem solche Konzentrationsprobleme gemeint sind, die aufgrund unangenehmer Erfahrungen den Start einer neuen Tätigkeit behindern, und weniger solche, die sich *während* einer bereits initiierten Tätigkeit ergeben (siehe auch Holz-Ebeling, 1997).

Die dritte Skala, „Aktionismus vs. Persistenz“ („volatility vs. persistence“), erfasst die Neigung, trotz selbstinitiiert und als angenehm empfundener laufender Tätigkeiten (vorschnell) zu anderen Tätigkeiten zu wechseln. Die mit der ursprünglichen Form der Lageorientierung („*performance-related state orientation*“) angesprochenen mentalen Aktivitäten bezogen sich auf eine übermäßige gedankliche Beschäftigung mit dem erst noch zu erreichenden künftigen „Erfolg“ zulasten der Fokussierung auf die zielführende Tätigkeit: „If the action part of an intention that is being executed degenerates because the aspired future state is excessively attended to, an extrinsic state of motivation may develop. To put it in another way, when too much attention is focused on the goal while an intended action is being performed, intrinsic task involvement may be disturbed“ (Kuhl, 1984, S. 149). Die Items und deren Verschlüsselung wichen jedoch allem Anschein nach stark von diesem Konzeptverständnis ab (siehe die im Anhang bei Kuhl,

1985, wiedergegebenen Items). Sie schilderten durchweg ein bereits eingetretenes Erfolgserlebnis oder eine bereits vorliegende sonstige positive Erfahrung und erfragten, (a) ob man am liebsten mit der erfolgreichen/positiv empfundenen Tätigkeit fortfahren wolle (definiert als Handlungsorientierung) bzw. ob man gerne etwas anderes machen wolle (Lageorientierung) oder (b) ob man immer wieder an den Erfolg bzw. das positive Erlebnis denken würde (definiert als Handlungsorientierung!) bzw. die Aufmerksamkeit relativ bald woanders hinwenden würde (Lageorientierung).

Da die Items zum gedanklichen Auskosten von Erfolg oder von anderweitig gemachten positiven Erfahrungen (siehe Punkt b) mit Handlungsorientierung nach Misserfolg oder anderweitigen negativen Erfahrungen *negativ* korrelierten („obviously, state orientation is characterized by perseverating thoughts both after failure and after success“; Kuhl, 1994, S. 53) – was mit der ursprünglichen Einordnung von den sich auf zukünftige Zielerreichung richtenden mentalen Aktivitäten als Form der *Lageorientierung* stimmig ist – wurden sie aus der Skala entfernt. Zudem wurden die Items in der Weise verändert, dass kaum mehr ein bereits eingetretener Erfolg/ein eingetretenes positives Erlebnis als vielmehr die *Durchführung* einer interessanten oder angenehmen Tätigkeit geschildert wird. In der Folge enthält die verbleibende Subskala nur noch die erwähnten Items zum vorschnellen Wechsel von positiv empfundenen Tätigkeiten. Da hierbei eher eine Über- als eine Unterfunktion des Aktivierungssystems vorzuliegen scheint, wird das angesprochene Problem zwar weiterhin als Teil der „Handlungskontrolle“ angesehen, aber nicht mehr als Komponente von „Handlungs- vs. Lageorientierung“ im eigentlichen Sinne begriffen (siehe Kuhl, 1994).

Das in Aktionismus vs. Persistenz angesprochene Springen von einer Tätigkeit zur anderen, ohne etwas zu Ende zu bringen, könnte man sich als ein in kurzen Zeitabständen wiederholendes Abbruchverhalten vorstellen. Da die Richtung der Intentionen aber unklar bleibt bzw. die antwortende Person je nach gewählter Antwortalternative etwas anderes zu wollen scheint, dürfte dies jedoch nicht angemessen sein. Zudem bezieht sich Aktionismus auf die mangelnde Persistenz trotz einer als angenehm empfundenen Tätigkeit. Abbruchverhalten im hier angesprochenen Sinne dagegen sieht keine Aussage über die Valenz der Tätigkeit vor. Da es um Abbruchverhalten beim Lernen geht, schwingt sogar eine negative Valenz mit.

Ergänzt sei, dass Persistenz als „*Nicht-Abbruchverhalten*“ *beim Lernen* von Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter und Schreyer (1995) u.a. unter Bezug auf Kuhl (1983a) als Teilaspekt von „Handlungskontrolle während der Lernhandlung“ erfragt wird. Diese für Auszubildende gedachte kurze Skala erfasst ansonsten den Aspekt der Kontrolle von Konzentration und wird der Skala „Handlungskontrolle bei der Aufnahme von Lernhandlungen“ als „Nicht-Aufschubverhalten“ an die Seite gestellt. Die Intentionsrichtung ist in diesem Fall – im Gegensatz zu „Aktionismus vs. Persistenz“ bei Kuhl – eindeutig, störende mentale Aktivitäten werden in keiner der beiden Skalen angesprochen.

1.5.6 Funktionskomponenten des Willens

Schwierigkeiten einer Person, aktuelle Intentionen angesichts innerer und äußerer Widerstände in die Tat umzusetzen, hängen nach Kuhl nicht nur vom Ausmaß der Handlungs- bzw. Lageorientierung ab. Entscheidend ist auch, inwieweit die Person über die Intentionsrealisierung unterstützende volitionale Vermittlungsprozesse verfügt (Kuhl, 1983a). Letztere werden auch als Handlungskontrollprozesse, Handlungskontroll- oder Selbstregulationsstrategien, volitionale Mechanismen oder volitionale Kompetenzen bezeichnet (siehe Kuhl, 1984, 1985, 1992, 1995; Kuhl & Christ, 1993; Kuhl & Goschke, 1994; Kuhl & Fuhrmann, 1995, 1998), wobei „Mechanismen“ eher unbewussten und „Strategien“ eher bewussten Prozessen zugeordnet werden. Der Schritt von der Selektions- zur Realisationsmotivation (Kuhl, 1983b) bzw. vom Wählen zum Wollen (Kuhl, 2010) – gleichbedeutend mit dem „Überschreiten des Rubikon“ (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Gollwitzer, 1990, 1996) – ermöglicht den Zugriff auf entsprechende Maßnahmen, sofern sie denn einer Person prinzipiell und aktuell zur Verfügung stehen. Handlungs- vs. Lageorientierung und volitionale Kompetenzen sind insofern keine unabhängigen Einflussfaktoren, als Lageorientierung die Gefahr birgt, dass eine Person ihre (wie stark auch immer ausgeprägten) Kompetenzen nicht richtig nutzen kann: „Lageorientierung bezeichnet einen Systemzustand verminderter *volitionaler* Effizienz. Es geht um einen Zustand, in dem volitionale Kompetenzen nicht voll ausgeschöpft werden können, ganz gleich ob sie normalerweise sehr hoch oder eher niedrig sind“ (Kuhl, 1995, S. 306).

Die Anzahl der postulierten Vermittlungsprozesse variiert. Den Kern bilden (unter leicht differierenden Bezeichnungen) Aufmerksamkeitskontrolle, Motivationskontrolle, Emotionskontrolle, Enkodierungskontrolle und Umweltkontrolle; zusätzlich werden teilweise Sparsamkeit der Informationsverarbeitung, Misserfolgskontrolle (Misserfolgsbewältigung), Selbstreflexion, Absichtskontrolle und Aktivierungskontrolle genannt (Kuhl, 1983a, 1984, 1985, 1992, 1995; Kuhl & Goschke, 1994).³ Ohne auf die Begriffe im Einzelnen einzugehen, verdient Beachtung, dass die Klassifikation von den gewählten Bezeichnungen her (wie auch von der Beschreibung der Konzepte her), entgegen dem ersten Anschein nicht primär darauf ausgelegt war, Strategien zu klassifizieren und zu benennen. Vielmehr standen die psychischen Funktionen im Vordergrund, die mit Hilfe von Strategien günstig beeinflusst werden sollen (z.B.: „Emotionskontrolle, die darauf ausgerichtet ist, realisationsfördernde Gefühle anzuregen oder das Auftreten realisationsbeeinträchtigender Gefühle zu verhindern“ oder „Enkodierungskontrolle, die darauf ab-

3 Verwirrend sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Verwendungsweisen von „Handlungskontrolle“ („action control“) und „Motivationskontrolle“ („motivation control“). Auf der einen Seite wird Motivationskontrolle (an sich ein Handlungskontrollprozess unter anderen) mitunter auch als Synonym für Handlungskontrolle allgemein verwendet (etwa Kuhl, 1983a, S. 317) oder als Begriff, der zumindest Emotionskontrolle und Misserfolgsbewältigung als spezielle Formen von Motivationskontrolle einbegreift (Kuhl & Christ, 1993, S. 8). Auf der anderen Seite bildet Handlungskontrolle mitunter auch eine *bestimmte* Art von Selbstregulationsstrategie (und damit von „Handlungskontrollprozess“) ab, zu welcher neben „Umgebungskontrolle“ auch Strategien wie die wiederholte Verwendung strikter Zeitpläne oder das bewusste Imaginieren der ersten Schritte unangenehmer Tätigkeiten gerechnet werden (siehe Kuhl & Goschke, 1994, S. 107). Auch wird „Handlungskontrolle“ als ursprünglich sehr umfassender Begriff teilweise gleichgesetzt mit „Selbstkontrolle“ und damit der „Selbstregulation“ gegenübergestellt, während aber bestimmte der ursprünglichen Handlungskontrollprozesse wie die Emotions- und die Motivationskontrolle der Selbstregulation und nicht der Selbstkontrolle zugeordnet werden (siehe Kuhl & Fuhrmann, 1998, S. 15).

zielt, bei der Enkodierung neue Informationen in erster Linie nach den durch die aktuelle Handlungsabsicht nahegelegten Kategorien aufzufassen“; beides Kuhl, 1983a, S. 305, erstes Zitat orthographisch leicht korrigiert).

Beide, das Konzept der Handlungs- vs. Lageorientierung und das der volitionalen Vermittlungsprozesse bzw. Selbststeuerungsstrategien, sind wesentliche Grundlage der Entwicklung des Selbststeuerungs-Inventars SSI von Kuhl und Fuhrmann (1998; englisch Volitional Components Inventory: VCI), das in üblicher Fragebogenversion sowie in sog. Listenversion (mittels erweiterter Infinitive formuliert) vorliegt (SSI-F oder VCQ bzw. SSI-L oder VCC; siehe auch Kuhl, 1998). Dieses umfangreiche Selbstberichtsverfahren „zielt auf die Erfassung von Bewußtseinsinhalten (Gedanken, Gefühle, Empfindungen) und Verhaltensweisen wie sie in Alltagssituationen auftreten, die den Willen beanspruchen“ (Kuhl & Fuhrmann, 1995, S. 1). Die Rede ist diesbezüglich auch von den „Funktionskomponenten des Willens“. Im Folgenden sollen die im Verfahren repräsentierten Konzepte und deren Messung unter dem hier eingeführten Blickwinkel sondiert werden.

Bezug genommen wird auf die Items der „Volitional Components Checklist“ in der Version 5 (VCC 5; siehe Kuhl & Fuhrmann, o.J.) und die zu der Dokumentation dieser Version gehörende Aufstellung von Skalen und Item-Skalen-Zugehörigkeiten, auf das Kurzmanual des VCC in der Fassung von Kuhl und Fuhrmann (1995), welches sich auf Version 4 bezieht, sowie auf den Aufsatz von Kuhl und Fuhrmann (1998). Veränderungen, die sich von Version 4 auf Version 5 ergeben haben mögen, sind für die vorliegende Betrachtung nicht entscheidend. Was die deutschen Skalenbezeichnungen angeht, wird auf die Dokumentation zur VCC 5 zurückgegriffen, was die theoretische Strukturierung des Verfahrens angeht, auf die veröffentlichte englischsprachige Beschreibung durch Kuhl und Fuhrmann (1998).

In Anbetracht des komplexen Aufbaus sei ein Überblick vorangestellt. Die VCC 5 erfasst mit 200 Items 30 theoretisch festgelegte Skalen (bzw. 21 Skalen ohne Untergliederung in Teilskalen). Sie gliedert sich in zwei Hauptteile: den „Kompetenzteil“ (bestehend aus 16 bzw. 12 Skalen), der Anzeichen volitionaler Kompetenz erfassen soll, wenn sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Intentionen ergeben, und der wesentlich auf die genannten Vermittlungsprozesse rekurriert, sowie den „Hemmungsteil“ (bestehend aus elf bzw. sechs Skalen), der auf subjektive Erfahrungen zielt, die Menschen machen, welche bei Frustrationen und Stress aufgrund von Lageorientierung keinen freien Gebrauch von ihren volitionalen Kompetenzen machen können. Ein dritter, kleinerer Teil bezieht sich auf den sog. spontanen (nicht-volitionalen) Modus, der mit drei Skalen geringe (statt gehemmte) volitionale Kontrolle repräsentiert, interpretiert als Ausdruck einer Haltung volitionaler Verweigerung.

Der Kompetenzteil wird nochmals in drei Bereiche untergliedert, in die bereits in der Gesamteinleitung dieser Arbeit erwähnten hauptsächlichen Funktionsweisen des Willens – „Selbstregulation“ (SR; auf die Aufrechterhaltung eines integrierten Selbst mit all seinen Bestrebungen ausgerichtet) und „Selbstkontrolle“ (SK; auf die Erreichung spezifischer Ziele fokussiert) – sowie den kleineren Bereich der „Selbstreflektion“. Die beiden Hauptfunktionsweisen werden auch mit einem demokratischen vs. autoritären Führungsstil verglichen (z.B. Kuhl, 1995, 1996). Der Hemmungsteil differenziert sich in zwei Bereiche, die „frustrationskontingente Hemmung von intendiertem Verhalten“ (FKH; auch

„passive Zielfixierung“ genannt) und die „bestrafungskontingente Hemmung von Gefühlen und Selbstrepräsentationen“ (BKH). Von ihnen steht der erstgenannte Bereich in unmittelbarem theoretischen Zusammenhang zu prospektiver Lageorientierung, der zweitgenannte zu misserfolgsbezogener Lageorientierung. Den Probanden wird mitgeteilt, es gehe um Alltagssituationen, „bei denen man sich überwinden muß, um zum Beispiel mit einer Sache anzufangen, oder an einer Sache dranzubleiben“, was besonders dann schwer fiele, „wenn eine Sache schwierig oder unangenehm ist, und andere Dinge momentan viel attraktiver erscheinen“ (siehe die Instruktionen zur VCC 5). Im Weiteren wird die entsprechende Art von Situation in acht „Teilsituationen“ aufgefächert, die sich zeitlich oder im Sinne einer Vertiefung von Erfahrungen ordnen lassen: sich vorbereiten (TS1), anfangen (TS2), sich konzentrieren (TS3), Empfindungen und Gedanken haben (TS4), mit störenden Gefühlen und Stimmungen umgehen (TS5), eine innere Haltung zu schwierigen/unangenehmen Sachen entwickeln (TS6), auf plötzliche Änderungen der Situation reagieren (TS7), sich nach Misserfolgen und anderen unangenehmen Erlebnissen verhalten (TS8). Die Items einer jeden Skala beziehen sich in der Regel nur auf eine der genannten Teilsituationen. Es gibt Ausnahmen hiervon (betroffen sind sechs Items verteilt über fünf Skalen), in solchen Fällen wird weiter unten aber nur die hauptsächliche Teilsituation genannt.

Auf Basis der hier eingeführten Betrachtungsweise ergibt die Inspektion der Iteminhalte etwa das im Folgenden skizzierte Bild, welches sich nur als Diskussionsgrundlage versteht und welches im Anschluss beispielhaft illustriert werden soll (die Darstellung ist notwendigerweise vereinfachend, zudem selektiv, da sie sich nur auf diejenigen 20 der 30 Konzepte/Skalen bezieht, zu denen aus vorliegender Sicht Stellung genommen werden kann):

- (a) Erfragt werden sowohl selbstregulative Kompetenzen und Probleme im hier verstandenen Sinne als auch selbstregulative Strategien, ohne dass diesbezüglich allerdings eine Unterscheidung hinsichtlich des konzeptuellen Status getroffen wird. In dieser Hinsicht hat auch die recht häufige begriffliche Spezifikation durch „-kontrolle“ keine Signalfunktion, obwohl der ursprüngliche Oberbegriff für verschiedene Kontrollformen („volitionale Vermittlungsprozesse“, später z.T. auch als „Strategien“ bezeichnet) dies nahegelegt hätte.
- (b) Selbstregulative Kompetenzen und selbstregulative Probleme, sofern zu derselben Verhaltensthematik erhoben, werden wie unterschiedliche Konzepte behandelt, die zudem anderen theoretisch definierten Bereichen des Fragebogens zugeordnet werden, Kompetenzen den Bereichen von Selbstregulation und Selbstkontrolle, Probleme dem Bereich der frustrationskontingenten Hemmung.
- (c) Selbstregulative Kompetenzen und Strategien werden überwiegend in getrennten, in einigen Fällen aber auch in gemeinsamen Skalen erfasst.
- (d) Zum Gelingen von Selbstregulation in zeit- und effektivitätsbezogener Hinsicht liegen sowohl Kompetenz- als auch Problem-Skalen vor, zum Gelingen in erlebensbezogener Hinsicht nur Kompetenz-Skalen und zur Loslösung (eingeschränkt auf Präokkupation und deren Folgen) nur Problem-Skalen.
- (e) Die erfassten Strategien können versuchsweise in drei Kategorien eingeteilt werden: (1) Strategien, die auf Selbstmotivierung ausgerichtet sind und die von Kuhl und Fuhrmann (1998) bei positiver Wertung dem Bereich der Selbstregulation und bei

negativer Wertung dem Bereich der bestrafungskontingenten Hemmung zugeordnet werden; (2) Strategien, die sich als „Kraftakt-Strategien“ (siehe Kapitel 1.4) unmittelbar auf die Regulation von Zeit und Effektivität richten und der Selbststeuerung oder der Selbstkontrolle zugehörig betrachtet werden; sowie (3) (zwei) weitere der Selbstkontrolle zugeordnete Strategiearten.

Skalen mit Schwerpunkt auf selbstregulativen Kompetenzen oder Problemen:

- „*Aufmerksamkeitskontrolle: implizit*“ (Bereich SR, Teilsituation TS3) thematisiert Konzentrationsfähigkeiten, verbunden mit Fähigkeiten, den Zielbezug zu wahren, und zum Teil begleitet von Flowerleben (zu Letzterem siehe Kapitel 1.7) (Itembeispiele: „Mich ohne Mühe auf die Aufgabe konzentrieren können“; „Wie von selbst auf alles achten, was für das Ziel wichtig ist“). Gegenpart ist „*Implizites Verweigern: Intrusionsneigung*“ (FKH, TS3), welche Konzentrationsprobleme anspricht („Mich schlecht konzentrieren können“; „Störende Gedanken nicht ausblenden können“);
- „*Energiedefizit*“, „*Implizites Verweigern: Vernachlässigen*“ und „*Alienation: Externale Kontrolle/Fremdkontrolle*“ (alle drei FKH, TS2) erfragen (direkt oder indirekt) Aufschub- und/oder Abbruchverhalten (je zwei Items in Reihenfolge der genannten Skalen: „Einfach nicht anfangen können“; „Mich lustlos fühlen“; „Anfangen, aber dann doch wieder was anderes machen“; „Die Sache vor mir her schieben“; „Erst loslegen, wenn jemand Druck macht“; „Unangenehmes erst in letzter Minute erledigen“). Gegenpart ist ein Teil der Items von „Initiative“ (siehe unten).
- „*Erregungs-/Aktivationskontrolle: Aktivieren*“ und „*Erregungs-/Aktivationskontrolle: Beruhigen*“ (beide SR, TS3) richten sich auf Fähigkeiten der Erlebensregulation, in Anbetracht der genannten Teilsituation offensichtlich im Dienste der Konzentration („Besonders in schwierigen Situationen hellwach sein“; „Ganz ruhig werden, wenn Aufregung nur schadet“).
- Schließlich gibt es vier dem Bereich „bestrafungskontingente Hemmung“ zugeordnete Skalen, die sich u.a. mit Loslösungsschwierigkeiten (bezüglich vorangegangener Tätigkeiten!) und daraus resultierenden Problemen, Neues zu beginnen, befassen; die beiden Erstgenannten bezogen auf TS8 und die beiden Letztgenannten bezogen auf TS7: „*Emotionales Perseverieren: Grübeln*“ („Lange über die möglichen Gründe eines Mißerfolgs nachdenken“), „*Emotionales Perseverieren: Handlungslähmung*“ („Nach einem Mißgeschick nur schwer von vorn anfangen können“), „*Rigidität: Wechselkosten im Handeln*“ („Mich schwer von gewohnten auf neue Handlungen umstellen können“) sowie „*Rigidität: Rigidisierung der Wahrnehmung*“ („Schwierigkeiten haben, mich darauf einzustellen, wenn sich Regeln plötzlich ändern“).

Skalen mit Schwerpunkt auf Strategien:

- „*Motivationskontrolle*“ und „*Emotionskontrolle*“ (beide SR, TS5) sowie „*Überkontrolle: Überkontrolle als Druck*“ und „*Überkontrolle: Negative Antizipationen*“ (beide BKH, im ersten Fall TS6, im zweiten Fall TS5) erfragen vorrangig Strategien der Selbstmotivierung. „Motivationskontrolle“ bezieht sich dabei auf das Erleben der Tätigkeit (Itembeispiel: „Daran denken, was ich trotz Schwierigkeiten schön an

der Sache finde“), „Emotionskontrolle“ auf die allgemeine Stimmungslage („Mich in eine heitere Stimmung bringen, weil ich dann viel besser vorankomme“), „Überkontrolle: Überkontrolle als Druck“ auf eine Art von Selbstdisziplinierung („Streng mit mir umgehen“), letztendlich „Überkontrolle: Negative Antizipationen“ darauf, sich vor (weiterem) Versagen Angst zu machen („Mir ausmalen, wie schlimm ein weiterer Mißerfolg sein wird“).

- „*Aufmerksamkeitskontrolle: explizit*“ beschäftigt sich mit dem Einsatz von Konzentration und Zielausrichtung im Sinne einer „Kraftakt-Strategie“ (SR, TS3). Ein gewisser Impetus verleiht dabei der Aussage einen aktiv-strategischen Charakter („Ganz bewußt meine Konzentration steigern“; „Gezielt auf alles achten, was für die Sache wichtig ist“).
- Zwei weitere Skalen sind klar strategisch orientiert: „*Absichtskontrolle: Strategie*“ und „*Planen*“ (beide SK, TS1) (je ein Itembeispiel: „Mir selbst zur leichteren Erinnerung Hinweise geben [z.B. leere Einkaufstasche auf Küchentisch stellen]“; „Festlegen, wie ich vorgehe“).

Skalen mit Mischung von Items zu selbstregulativen Kompetenzen/Problemen und Strategien:

- „*Initiative*“ (SK, TS2) verbindet Items zu (ergebnisbezogenen) Kompetenzen beim Selbst-Initiiieren von Tätigkeiten („Sofort mit der Sache beginnen“; „Beginnen, ohne zu zögern“) mit Items, die aufgrund eines besonderen Impulses eher auf eine korrespondierende „Kraftakt-Strategie“ deuten („Kraftvoll starten“, „Mit Schwung loslegen“).
- „*Impulskontrolle*“ (SK, TS5) verbindet Items zu Abbruchverhalten („Ein plötzliches Verlangen nicht aufschieben können“) und Konzentrationsschwierigkeiten („Oft an die Versuchung denken müssen“) mit Items zu „Kraftakt-Strategien“, die dem Erhalt von Konzentration und der Verhinderung von Abbruchverhalten dienen („Alles in mir, was nicht zur Sache gehört, unterbinden“; „Ablenkende Gedanken an attraktivere Dinge ausblenden“).

Unter Ausklammerung von Konzepten/Skalen, die hier nicht behandelt wurden⁴, zeigt die Analyse der Iteminhalte der VCC 5, dass im Kompetenzteil neben Strategien vornehmlich Kompetenzen im Sinne der Realisierung übergreifender Intentionen erfragt werden, im Hemmungsteil dagegen vornehmlich Probleme bei deren Realisierung angesprochen werden. Dass Kompetenzen und Probleme dabei oft nur zwei Seiten ein und derselben Medaille sind, stellt die Zuordnung zu völlig unterschiedlichen theoretischen Bereichen in Frage. Zum Beispiel ist die semantische Nähe zwischen den Aussagen „Mich ohne Mühe auf die Aufgabe konzentrieren können“ (Aufmerksamkeitskontrolle:

4 Nicht behandelt wurden die drei Skalen des Teils zum spontanen Modus (Anstrengungsvermeidung, Reaktanz, Spontaneität), die beiden Skalen zur Selbstreflexion (auch „Selbstvertrauen“) im Kompetenzteil (Volitionale Selbstwirksamkeit, Optimismus), zwei Skalen, die mit der Authentizität eigener Absichten zu tun haben (Selbstbestimmung/Freiheitserleben; Alienation: Introjektionsneigung) sowie drei Skalen mit dem Zusatz „Kontrolle“ aus den Bereichen von Selbstregulation und Selbstkontrolle: Entscheidungskontrolle (entscheidungsfähig und entscheidungsfreudig sein), Absichtskontrolle: Monitoring (Ängste haben, Absichten zu vergessen, und sie deshalb immer wieder reaktivieren) und Misserfolgskontrolle (aus Fehlern und Kritik lernen können).