Diplomarbeit

Corinna Weber

Wechselseitige Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge kognitiver, motivationaler und emotionaler Regulations- und Interaktionsmechanismen im selbstregulierten Lernprozess

Diplom.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de/ abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Copyright © 2011 Diplom.de
ISBN: 9783842820111

https://www.diplom.de/document/228603

Corinna Weber

Wechselseitige Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge kognitiver, motivationaler und emotionaler Regulations- und Interaktionsmechanismen im selbstregulierten Lernprozess

Diplom.de

Diplomarbeit

Corinna Weber

Wechselseitige Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge kognitiver, motivationaler und emotionaler Regulations- und Interaktionsmechanismen im selbstregulierten Lernprozess

Diplom.de

Corinna Weber
Wechselseitige Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge kognitiver, motivationaler und emotionaler Regulations- und Interaktionsmechanismen im selbstregulierten Lernprozess

ISBN: 978-3-8428-2011-1
Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2011
Zugl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland, Diplomarbeit, 2011

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH
http://www.diplomica.de, Hamburg 2011

Inhaltsverzeichnis

Seite

Abbildungsverzeichnis 2

Tabellenverzeichnis 3

1 Problemstellung 4

2 Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für lebenslanges Lernen 8

3 Theoretische Ansätze und Modelle des selbstregulierten Lernens 11

3.1 Konstrukt des selbstregulierten Lernens 11

3.2 Skizzierung der betrachteten Komponenten des selbstregulierten Lernens 14

3.3 Regulations-, Interaktions- und Prozessperspektive des selbstregulierten Lernens – Entwicklung dreidimensionaler Sicht 17

4 Regulationsebene der Informationsverarbeitung – Interaktionsanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens 22

4.1 Komplexität interaktiver Informationsverarbeitung 22

4.2 Interaktionen der Komponenten des selbstregulierten Lernens auf Ebene der Informationsverarbeitung aus struktureller und situativer Sicht 28

5 Regulationsebene der Lernprozesssteuerung – Interaktionsanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens 32

5.1 Selbstregulation des Lernprozesses – Steuerung der Lernhandlung 32

5.2 Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge von Kognition, Emotion und Motivation auf der Ebene der Lernprozessregulation 43

6 Regulationsebene der Selbststeuerung - Interanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens 47

7 Konsequenzen für das Design der Lehr-Lern-Prozesse 54

7.1 Emotionale Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor 54

7.2 Motivationale Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor 61

7.3 Kognitive Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor 70

7.4 Entwicklung und Förderung des selbstregulierten Lernens als Unterrichtsziel 73

8 Resümee 77

Literaturverzeichnis 84

Anhang 95

Abbildungsverzeichnis

Seite

Abb. 1: Komponenten des selbstregulierten Lernens 17

Abb. 2: The three-layered model of self-regulated learning 17

Abb. 3: Phasenmodell des selbstregulierten Lernens 20

Abb. 4: Dreidimensionales Konstrukt des selbstregulierten Lernens..... 21

Abb. 5: Informationsverarbeitungsmodell..... 23

Abb. 6: Interactive cognitiv learning und thinking model 24

Abb. 7: Beziehung zwischen Leistung und emotionalen Zuständen..... 32

Abb. 8: Lernstrategien 33

Abb. 9: Bedingungsfaktoren der Zielbindung 34

Abb. 10: Schematische Darstellung des Emotionsprozesses 35

Abb. 11: Komponenten-Prozess-Modell 36

Abb. 12: Klassifikation von Emotionsregulationsstrategien 37

Abb. 13: Ausprägungen von Lernmotivation 40

Abb. 14: Selbstregulationsmodell 48

Abb. 15: Internalisierung von Zielen 50

Abb. 16: Regelkreis erfolgsmotivierter Lerner..... 55

Abb. 17: Zusammenhang Leistung und Stress 57

Abb. 18: Motivationsmodell 64

Abb. 19: Bedingungen der Interessiertheit am Unterricht..... 68

Abb. 20: Schema unterschiedlicher Motivationsformen und -probleme..... 70

Abb. 21: Ansätze zur Steuerung selbstgesteuerten Lernens 73

Tabellenverzeichnis

Seite

Tabelle 1: Klassifikation aktivierende und desaktivierende Emotionen 46

1 Problemstellung

Das deutsche Duale Berufsausbildungssystem zielt auf die Befähigung zur selbständigen und selbstverantwortlichen beruflichen Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit (vgl. BBiG §§1 und 38; KMK, 2005; Ausbildungsordnungen der einzelnen Ausbildungsberufe). Die in diesem Rahmen einhergehende Auseinandersetzung mit der Kompetenzbegriffsbestimmung auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene zeigt auf, dass zurzeit noch kein allgemein akzeptierter Kompetenzbegriff existiert (vgl. Seeber et al., 2010, S. 3; Baethge et al., 2006, S. 18-38). Die von Weinert (1999, zit. in Klieme, 2004, S. 11-12) für die OECD dargestellten Definitionsmöglichkeiten des Kompetenzbegriffes bilden die maßgebliche Basis für diverse Forschungsansätze (Seeber et al., 2010, S. 3). Die erste Empfehlung Weinerts, Kompetenz auf das Kognitive zu beschränken, erweiterte er später, indem er Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27-28) definierte und so eine viel zitierte Referenzdefinition erzeugte (Klieme, 2004, S. 11-12).

Die Kompetenz wird jedoch in kognitionspsychologischen Forschungsansätzen (Beispiele internationaler Schulvergleichsstudien: TIMSS, PISA) i. d. R. schwerpunktmäßig auf den Aspekt der kontextspezifischen kognitiven Leistungsdisposition reduziert. In der Begründung wird der Empfehlung Weinerts gefolgt, die motivationalen bzw. affektiven Voraussetzungen getrennt zu erfassen und vom Kompetenzbegriff abzugrenzen (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007, S. 6-7). Daraus resultiert eine immense Forschungslücke im Bereich der integrierten Kompetenzentwicklung. Die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, die sich im engeren Sinne in der Selbstkompetenz niederschlägt, resultiert aus dem Wechselspiel der kognitiven, emotionalen, motivationalen und moralischen Entwicklungsprozesse (Achtenhagen, 1996, S. 27). Nur im Rahmen einer integrierten Analyse können Aussagen über Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge von Kognitionen und Prozeduren gewonnen werden (Baethge et al., 2006, S. 41-42).

Diese Feststellung führt zu der Frage, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse einen Beitrag leisten, um die wechselseitigen kognitiven, motivationalen und emotionalen Regulations- und Interaktionsmechanismen im Lernprozess zu beschreiben und diese als integrale Lernvoraussetzungen, -steuerungs- sowie –zielgrößen für

die Entwicklung der gewünschten beruflichen Handlungskompetenz zu bestimmen. Eine Sichtbegrenzung auf die kognitive Leistungsdisposition ist für die Analyse und Beschreibung von Kompetenzentwicklungen im Sinne beruflichen Erfolges durch Handlungskompetenz nicht zielführend. Dieses bestätigen wissenschaftliche Studien, indem z. B. dargelegt wird, dass die Intelligenz zwar unter den bisher erforschten Persönlichkeits- und Fähigkeitsfaktoren der hervorragendste Prädikator zur Vorhersage von Ausbildungs- und Berufsleistungen ist, jedoch wurde empirisch festgestellt, dass dieser Zusammenhang mit steigendem Ausbildungsniveau sinkt (Holling, Preckel & Vock, 2004, S. 47-50). Die von 1921 bis 1996 durchgeführte Langzeitstudie von Lewis Terman belegt ebenfalls, dass das IQ-Ausmaß keine Bedeutung für den späteren Berufserfolg besitzt, sondern vielmehr nichtkognitive Facetten der Persönlichkeit den Erfolg bestimmen, wie z. B. die Motivation, das Interesse, das Engagement, die Ausdauer und die Konzentrationsfähigkeit (Schneider, 2003, S. 8).

Grundlage dieser Arbeit bildet die Sicht, dass neben den kognitiven ebenfalls die emotionalen und motivationalen Dispositionen von Individuen als „konstitutives Element jedweder beruflicher Kompetenz [zu] betrachte[n]“ (Seeber et al., 2010, S. 4) und somit die wechselseitigen Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge zwischen den kognitiven, emotionalen und motivationalen Entwicklungsdeterminanten für die Befähigung zur beruflichen Handlungskompetenz zu bestimmen und aufzuzeigen sind.

Im Kern handelt es sich folglich um die Frage des Kompetenzerwerbs. Dieser findet grundsätzlich permanent (Spitzer, 2002, S. 19) über implizite und explizite Lernprozesse statt, die implizites und explizites Wissen aufbauen (vgl. Straka, 2005, S. 167; Stern, 2009, S. 356-360). Über den „Zirkel des Verstehens“, als ein dialektisches Wechselspiel von Erfahrungswissen (implizites Wissen) und Begriffswissen (explizites Wissen), entwickeln sich Wissen und Können (Neuweg, 2004, S. 11), welche zur Handlungsfähigkeit im beruflichen und außerberuflichen Bereich führen. Dieses Wissen und Können ist der Produktionsfaktor der Zukunft. Es erfordert persönliche Vorstellungen sowie individuelles Engagement. In einer Wissensgesellschaft steht im Gegensatz zur Informationsgesellschaft der Mensch mit seinen Fähigkeiten und Werten im Vordergrund (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000, S. 27). Die Lernfähigkeit des Menschen ist die tragende Säule des sozialen Wissensnetzwerks und umfasst „nicht nur kognitive Fertigkeiten, sondern Neugier und Interesse, Kreativität und Begeisterungsfähigkeit, Selbstverantwortung und Selbständigkeit sowie Teamgeist und Kooperationsbereitschaft“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000, S. 27-

28). Aufgrund der Tatsache, dass Wissen eine immer kürzere „Halbwertzeit" besitzt, muss die Lernfähigkeit kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne des Menschen bestehen (Jaspers, 2010).

Aus diesem Aspekt heraus orientieren sich die weiteren Ausführungen bei der Betrachtung der Interaktionsprozesse im Lernprozess zur Kompetenzentwicklung am Konzept des selbstregulierten Lernens als notwendige Voraussetzung für die Sicherung des lebenslangen Lernens.

Im Kapitel 2 erfolgt die Darstellung, aus welchen Gründen das lebenslange Lernen eine tragende Rolle im individuellen sowie im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess spielt. Es erfolgt des Weiteren eine begriffliche Bestimmung des lebenslangen Lernens. In diesem Zusammenhang wird das Ziel verfolgt aufzuzeigen, welche Bedeutung und Stellung die Fähigkeit zur Selbstregulation der Lernprozesse in diesem Kontext einnimmt und aus welchem Grunde das selbstregulierte Lernen eine notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen zur Kompetenzsicherung ist.

Anschließend folgt im Kapitel 3 die nähere Betrachtung des Konstrukts des selbstregulierten Lernens mit dem Fokus, eine Basis herzuleiten, die es ermöglicht, die als zentral zu betrachtenden Komponenten des selbstregulierten Lernens zu benennen und deren grundsätzliche Interaktionen zu beschreiben. Die darauf aufbauende Entwicklung einer dreidimensionalen Sicht des selbstregulierten Lernens betrachtet zunächst unterschiedliche Ansätze und Modelle des selbstregulierten Lernens mit dem Blick auf deren Fokus im Bezug auf die unterschiedlichen Sichten der Regulations- und Interaktionsmechanismen des selbstregulierten Lernens. Die entwickelte dreidimensionale Perspektive des selbstregulierten Lernens dient im Folgenden als Arbeitsgrundlage für die weiteren Ausführungen.

Die Kapitel 4 bis 6 stellen die wechselseitigen Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge zwischen den kognitiven, motivationalen und emotionalen Komponenten des Lernens auf den unterschiedlichen Regulationsebenen des selbstregulierten Lernens in Bezug auf das dreidimensionale Konstrukt dar. Die jeweilige Perspektive der diversen Regulationsebenen wird eingenommen, da jede dieser Ebenen eine spezielle Sicht der kognitiven, motivationalen und emotionalen Regulations- und Interaktionsmechanismen im Lernprozess bedingt. Diese Ausführungen sollen dazu dienen, die engen gegenseitigen Interaktionen und Verflechtungen der kognitiven, emotionalen und motivationalen Entwicklungsprozesse herauszuarbeiten, und damit die Bedeutung der These von Baethge (2006, S. 41-42) aus Kapitel 1 in der Hinsicht zu stützen, dass nur eine integrierte Analyse der betrachteten Kom-

ponenten Aussagen über die Kompetenzentwicklung fällen kann. Es gilt, die Definition von Weinert (siehe oben) und die Forschungsbedarfsforderung von Achtenhagen (siehe oben) im Lichte der aufzuzeigenden Wechselbeziehungen von Emotion, Kognition und Motivation im selbstregulierten Lernprozess zu stützen.

Aufbauend auf die in Kapitel 4 bis 6 erlangten Erkenntnisse, sollen im Kapitel 7 deren Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung analysiert und die Notwendigkeiten sowie Möglichkeiten in Bezug auf das Design der Lehr-Lern-Prozesse betrachtet werden. Letztendlich wird herausgearbeitet, wie die Entwicklung und Förderung des selbstregulierten Lernens als Unterrichtsziel realisierbar ist, indem die wechselseitigen Interaktionen der emotionalen, motivationalen sowie kognitiven Komponenten als Gestaltungsparameter und –faktor in der Unterrichtskonzeption Berücksichtigung finden.

Das Kapitel 8 betrachtet, aufbauend auf den Ausführungen und Erkenntnissen der vorstehenden Kapitel, die bedeutsamsten Faktoren bzw. Prämissen, die die Voraussetzungen des selbstregulierten Lernens bilden, mit dem Ziel, die Grundlagen und Fördermaßnahmen herauszuarbeiten, die für ein lebenslanges Lernen erforderlich sind.

.