



PRO-SRL-TRANSFER
Augsburg | Wien



Selbstreguliertes Lernen im Studium: Bedarfsgerechte Unterstützung von Studierenden

Ein Kompendium für Lehrende und
Studiengangsverantwortliche



PRO-SRL-TRANSFER

Augsburg | Wien

Selbstreguliertes Lernen im Studium: Bedarfsgerechte Unterstützung von Studierenden

Ein Kompendium für Lehrende und
Studiengangsverantwortliche

Elisabeth Pelikan

Raven Rinas

Monika Finsterwald

Markus Dresel

Nicole Eckerlein

Barbara Schober

Marko Lüftenegger



Impressum

Projektleitung

Universität Wien:

Assoz.-Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger, Privatdoz.
Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober
emer. Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Christiane Spiel

Universität Augsburg:

Prof. Dr. Markus Dresel



Projektmitarbeit

Universität Wien:

Dr. Monika Finsterwald, M.A.
Elisabeth Pelikan, B.Sc. M.Sc.
Kathrin Bartenstein

Universität Augsburg:

Dr. Nicole Eckerlein
Raven Rinas, B.A. M.Sc.
Sabrina Vanessa Steinhardt

Wien, Mai 2022

How to cite:

Pelikan, E., Rinas, R., Finsterwald, M., Dresel, M., Eckerlein, N.,
Schober, B. & Lüftenegger, M. (2022).
Selbstreguliertes Lernen im Studium: Bedarfsgerechte Unterstützung
von Studierenden. Ein Kompendium für Lehrende und Studiengangs-
verantwortliche. <https://doi.org/10.25365/phaidra.332>

1. Einleitung	6
2. Selbstreguliertes Lernen	8
2.1. Was ist selbstreguliertes Lernen?	9
2.2. Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens	9
2.3. Phasenmodell des selbstregulierten Lernens.	11
2.4. Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen	12
2.5. Metakognition im Selbstregulationsprozess	13
3. Motivation	15
3.1. Erwartung x Wert Modell der Motivation	16
3.1.1. Interesse.	18
3.1.2. Zielorientierung.	19
3.1.3. Selbstkonzept	20
3.1.4. Selbstwirksamkeitserwartung.	20
3.2. Selbstbestimmungstheorie	21
3.3. Motivationsregulation und ihre Bedeutung für selbstreguliertes Lernen	22
4. Förderung von selbstreguliertem Lernen, Motivation und Motivationsregulation	25
4.1. Indirekte Förderung - Motivationsförderliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen	26
4.1.1. Indirekte Förderung der Selbstregulation	26
4.1.2. Indirekte Förderung der Erfolgserwartung	28
4.1.3. Indirekte Förderung des subjektiven Werts	34
4.1.4. Indirekte Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse	36
4.2. Direkte Förderung von Selbstregulation und Motivation	39
4.2.1. Direkte Förderung der Selbstregulation	39
4.2.2. Trainingseinheiten zur direkten Förderung der Selbstregulation	40
4.2.2.1. Präsenzeinheit: Intro.	40
4.2.2.2. Zur Bearbeitung zu Hause: Intro & Ziele 1 - 3	41
4.2.2.3. Präsenzeinheit: Ziele	41
4.2.2.4. Zur Bearbeitung zu Hause: Ziele 4 & Motivation	42
4.2.2.5. Präsenzeinheit: Zielbewertung und Motivation	42
4.2.2.6. Zur Bearbeitung zu Hause: Prokrastination	43
4.2.2.7. Präsenzeinheit: Prokrastination	44

4.2.3. Direkte Förderung der Motivationsregulation . . .	45
4.2.4. Trainingseinheiten zur direkten Förderung der Motivationsregulation	49
4.2.4.1. Trainingseinheit 1	49
4.2.4.2. Trainingseinheit 2	51
4.2.4.3. Trainingseinheit 3	53

5. Messung des selbstregulierten Lernens und der Motivationsregulation 55

5.1. Self-Regulated-Learning Questionnaire: Action and Knowledge – Short version (SRL-QuAKs)	56
5.2. Auswertung des SRL-QuAKs	56
5.3. Situational Judgement Test zur Erfassung konditionalen Strategiewissens zur Motivationsregulation (SJT)	57
5.4. Auswertung des SJT.	59

6. Fazit 60

Literatur 61

Schlagworte 73

Anhang 77

Anhang A - Messinstrumente	77
Anhang B - Beispiele zur Lehrveranstaltungsgestaltung .	99

1. Einleitung

Motivation, besonders intrinsische Motivation, gilt als wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen (Kim & Frick, 2011; Rakes & Dunn, 2010; Richardson et al., 2012; Taylor et al., 2014). Häufig wird vorausgesetzt, dass Studierende für ihr Studium eine hohe intrinsische Motivation mitbringen - sie haben sich schließlich bewusst dafür entschieden! In der Realität wissen wir aber, dass Motivation je nach Situation große Unterschiede aufweisen kann und es häufig notwendig ist, sie gezielt aufzubringen und aufrechtzuerhalten. Sie als Lehrende können Ihre Studierenden dabei unterstützen, indem Sie einerseits bei der Gestaltung Ihrer Lehrveranstaltung einige grundlegende Punkte beachten und Ihren Studierenden außerdem Techniken an die Hand geben, mit denen diese ihre Motivation gezielt positiv beeinflussen können.

Überblick

In **Kapitel 2** und **Kapitel 3** wird ein theoretischer Überblick über die wichtigsten Konzepte des selbstregulierten Lernens und der Motivation gegeben.

In **Kapitel 4** wird beschrieben, wie die Förderung sowohl von Kompetenzen des selbstregulierten Lernen als auch der Motivation in Lehrveranstaltungen und bei der Betreuung von Studierenden zum Beispiel während der Masterarbeitsphase gelingen kann.

Die im Rahmen der vorgestellten Trainings eingesetzten Materialien wurden bereits in der Praxis erfolgreich erprobt und sind so aufbereitet, dass sie entweder zur Gänze oder auch Modulweise eingesetzt werden können.

Neben der Motivation (als Triebkraft für menschliches Handeln und - in diesem Fall - Lernen) ist es für Studierende wichtig, ihr Lernen zu Organisieren. Viele Studierende sind aber mit der Organisation und Durchführung des Lernens und Arbeitens für das Studium überfordert. Das gilt vor allem für Studierende, die direkt von der Schule ins Studium übertreten: Nie zuvor in ihrer Lernkarriere wurden Selbstständigkeit und Selbstorganisation in diesem Ausmaß von ihnen verlangt - bei gleichzeitig höheren inhaltlichen Ansprüchen und umfassenderen Aufgabenstellungen. So wird an der Hochschule erwartet, dass sich Studierende umfangreiche Wissensbestände eigenständig erarbeiten, den eigenen Lernfortschritt überwachen und Motivationsprobleme beim Lernen überwinden.

Besonders zum Tragen kommt dies für viele am Ende des Studiums bei der Erstellung von Abschlussarbeiten. Hier sind in der Regel die Ansprüche sehr hoch, die Begleitung erfolgt jedoch in den meisten Fällen wenig engmaschig. Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen (SRL) sind deshalb einerseits Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium, aber auch explizites Ziel von Hochschulbildung sowie die Grundlage für lebenslanges Lernen (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder 2005, S. 2f.; Lüftenegger, 2012).

Das Verbundprojekt PRO-SRL sowie die Folgeprojekte PRO-SRL-EVA und PRO-SRL-TRANSFER hatten zum Ziel, zunächst eine theoretische Konzipierung zur Erklärung, Erfassung und Förderung von selbstreguliertem Lernen zu erarbeiten. Das entstandene Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen im Hochschulbereich (Dresel et al., 2015) bildete die Grundlage für die in der Folge entwickelten Messverfahren zur Erfassung von wichtigen Komponenten des selbstregulierten Lernens (Steuer et al., 2019).

Zusätzlich wurde ein umfangreiches Trainingsprogramm für Lehrende entwickelt, dass diese befähigen soll, bei der Begleitung von Studierenden deren Selbst- und Motivationsregulationskompetenzen zu unterstützen (Eckerlein, 2020). Diese Trainings wurden im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen mit Lehrenden aus verschiedensten Fachrichtungen durchgeführt.

Das hier vorliegende Kompendium stellt die Verschriftlichung der in diesen Trainings verwendeten Materialien dar. Dafür werden nach einer kurzen theoretischen Einführung in die Themengebiete des selbstregulierten Lernens, der Motivation und der Motivationsregulation Möglichkeiten zu deren praktische Umsetzung angesprochen. Danach werden mögliche Anwendungen der entwickelten Messverfahren in Lehrveranstaltungen in Form von Screening-Instrumenten erläutert und die in der Praxis erprobten Trainingsmaterialien vorgestellt, sodass Lehrende diese künftig selbstständig in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen können.

Das Kompendium richtet sich vornehmlich an Hochschullehrende. Die theoretischen Informationen sowie das vorgestellte Trainingsprogramm und die Trainingsmaterialien können jedoch allgemein für Lehrende im Bereich der Erwachsenenbildung und auch für Studierendenberatungen von Nutzen sein. Die Screeninginstrumente können unter <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/> von Studierenden selbst durchgeführt werden.

Sie bekommen anschließend eine automatisierte Rückmeldung über ihre Selbstregulationskompetenzen. Lehrende können bei der Kursgestaltung und Begleitung von Studierenden darauf eingehen und die Kompetenzförderung auf den Bedarf abstimmen.

Diese Screeninginstrumente eignen sich aber auch zum Einsatz in der Studienberatung, wenn es darum geht die Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen und zur Motivationsregulation der Studierenden einzuschätzen bzw. Veränderungen über die Zeit festzustellen.

-
1. Produkt- und Prozessorientierte Modellierung und Erfassung von Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen im Studium
 2. Produkt- und Prozessorientierte Modellierung und Erfassung von Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen im Studium – Erweiterte Validierungen
 3. Transfervorhaben zur produkt- und prozessorientierten Modellierung und Erfassung von Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen im Studium; gefördert vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung

2. Selbstreguliertes Lernen

Selbstreguliertes Lernen bedeutet, den eigenen Lernprozess zu steuern, um ein bestimmtes, vorher ausgewähltes (Lern-)Ziel zu erreichen.

Selbstreguliertes Lernen – oft auch als selbstgesteuertes, selbstbestimmtes, selbstorganisiertes oder autonomes Lernen bezeichnet – bedeutet, den eigenen Lernprozess zu steuern, um ein bestimmtes, vorher ausgewähltes, (Lern-)Ziel zu erreichen. Lernende, die ihr Lernen selbst regulieren, setzen sich eigenständig angemessene Lernziele, wenden passende Lernstrategien an, halten ihre Motivation auch bei Widrigkeiten aufrecht und bewerten ihre Lernergebnisse laufend während und auch nach Abschluss des Lernprozesses (Zimmerman, 2000). Selbstreguliertes Lernen und die damit zusammenhängende Regulation der Lernmotivation wird bei Lernenden jeder Altersstufe aber besonders bei Studierenden, die ihr Lernen weitestgehend selbstständig organisieren müssen, als wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg angesehen (vgl. Zimmerman & Schunk, 2011). Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen gelten als notwendige Bedingung für die Entwicklung von Fachkompetenzen und den Studienerfolg (z.B. Robbins et al., 2004; Schneider & Preckel, 2017; Streblow & Schiefele, 2006). Gleichzeitig sollen Selbstregulationskompetenzen aber auch während des Studiums weiterentwickelt werden, da sie als Grundlage für lebenslanges Lernen auch das Ergebnis eines erfolgreichen Studiums darstellen (Schober et al., 2013).



Selbstreguliertes Lernen umfasst viele Aspekte. Einerseits muss ein gewisses Grundwissen über erfolgreiches Lernen bestehen. Studierende müssen zum Beispiel verschiedene mögliche Lern- und Bearbeitungsstrategien kennen und wissen, in welchen (Lern-) Situationen welche Strategie sinnvoll einzusetzen ist. Neben diesem Wissen, das im Schulkontext häufig als “Lernen lernen” vermittelt wird, sind auch metakognitive Kompetenzen essentiell: sich Ziele zu setzen, den eigenen Wissens- oder Fähigkeitsstand (IST) im Verhältnis zum angestrebten Ziel (SOLL) zu analysieren, die passenden Lern- oder Bearbeitungsstrategien auszuwählen und den Lernprozess zu beobachten und gegebenenfalls Strategien anzupassen. Auch die Motivationsregulation ist Teil des selbstregulierten Lernens. Einerseits muss die Motivation eine Lernhandlung zu initiieren aufgebracht werden (Studierende müssen sich also dazu motivieren, mit einer Aufgabe zu beginnen), andererseits muss diese während des Lernprozesses reguliert und aufrecht erhalten werden. Lernende müssen sich in der Lernsituation gegen innere Hemmungen und äußere Hindernisse (zum Beispiel Ablenkungen) abschirmen, um die Lernhandlung erfolgreich abschließen zu können. Bisherige Studien weisen vor allem auf die besondere Bedeutung der metakognitiven Kontrolle und der Regulation der Lernmotivation in diesem Zusammenhang hin

(z.B. Daumiller & Dresel, 2019; Dörrenbächer & Perels, 2016a, 2016b; Eckerlein et al., 2019; Engelschalk et al., 2017; Schober et al., 2008; Wäschle et al., 2014), weshalb die Trainings von PRO-SRL-TRANSFER besonders auf diese beiden Bereiche abzielen.

2.1. Was ist selbstreguliertes Lernen?

SRL ist ein komplexer Prozess. In der Bildungsforschung wurden verschiedene theoretische Modelle entwickelt, um diesen - oft auch ein wenig vereinfacht - darzustellen. Allen gemein ist, dass sie SRL als Zusammenspiel zwischen kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten beschreiben, wobei häufig zwischen (1) Komponenten- bzw. Hierarchiemodellen (z. B. Boekaerts, 1999; Pintrich, 2004) und (2) Prozess- bzw. Phasenmodellen (z. B. Schmitz, 2001; Zimmerman, 1989a) unterschieden wird. Während in Hierarchiemodellen die einzelnen Komponenten des SRL schichtartig angeordnet sind, sind die verschiedenen Aspekte des SRL in Prozess- bzw. Phasenmodellen in zeitlicher Abfolge angeordnet (z.B. die Planung des Lernens erfolgt in der Planungsphase, während das Monitoring in der Durchführungsphase eingesetzt wird). Im Folgenden wird das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (1999) als Beispiel eines Hierarchiemodells und das Phasenmodell von Zimmerman (2000) als Beispiel eines Prozessmodells kurz beschrieben. Außerdem stellen wir ein neues Modell vor, das im Zuge des Projektes PRO-SRL entwickelt wurde und Aspekte sowohl der Hierarchie- als auch der Prozessmodelle integriert (Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen; Dresel et al., 2015).



2.2. Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens

Eines der bekanntesten hierarchischen Modelle zum SRL ist das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (1999; siehe Abbildung 1). Die Regulation des Lernens erfolgt laut Boekaerts auf drei Ebenen, wobei die äußeren Ebenen Einfluss auf die inneren Schichten haben. Die innerste Schicht beschreibt die *Regulation des Bearbeitungsmodus*. Hier geht es um den Lernprozess an sich und den konkreten Einsatz von Lernstrategien. Lernende müssen für erfolgreiches Lernen einerseits verschiedene kognitive Lernstrategien kennen (z.B. Wiederholung des Lernstoffes, Anfertigung von Lernkarten), andererseits die passende Lernstrategien für das jeweilige Lernziel auswählen und diese Strategien außerdem effektiv umsetzen können. Die Wahl der kognitiven Strategien kann dabei bewusst aber auch unbewusst erfolgen. Die mittlere Schicht bezieht sich auf die *Regulation des Lernprozesses*, bei dem metakognitive Strategien zum Einsatz kommen.

Hier erfolgen Planung, Überwachung (Monitoring) und Anpassung von Lernprozessen, zu dem auch die bewusste Auswahl und Anpassung kognitiver Lernstrategien zählen.

Bei der äußersten Schicht, die sich mit der *Regulation des Selbst* beschäftigt, geht es um die Regulation noch grundlegenderer Prozesse, wie zum Beispiel Zielauswahl (z.B. “Was möchte ich konkret erreichen?”), Motivation (z.B. “Warum belege ich die Statistik-Vorlesung?” “Weil ich als Psycholog*in Grundkenntnisse der Statistik benötige, um wissenschaftliche Studien verstehen und einordnen zu können”) und Ressourcenmanagement (z.B. “Wieviel Zeit möchte ich diesem Lerninhalt widmen?”). Während in der innersten Schicht die Frage nach dem “Was” und in der mittleren Schicht die Frage nach dem “Wie” gestellt wird, muss in der äußersten Schicht die Frage nach dem “Warum” beantwortet werden.



Abbildung 1. Das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999).

2.3. Phasenmodell des selbstregulierten Lernens

Während Boekaerts sich auf die Struktur des SRL konzentriert hat, beschreibt Zimmerman (2000) in seinem Phasenmodell den zeitlichen Ablauf des Selbstregulationsprozesses. Er geht davon aus, dass selbstreguliert Lernende zunächst in der *Planungsphase* die Aufgabe und die eigenen Fähigkeiten, diese zu lösen analysieren, sich ein entsprechendes Ziel setzen und die passenden Lernstrategien auswählen. In dieser Phase spielen verschiedene motivationale Überzeugungen und Tendenzen, wie persönliches Interesse, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit eine Rolle, auf die wir in Kapitel 3 noch näher eingehen werden. Während der *Durchführungsphase* gilt es dann die ausgewählten Strategien einzusetzen, durch Selbstbeobachtung zu überwachen, ob diese Strategien zum Erfolg führen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. Gleichzeitig muss die Motivation und Selbstkontrolle aufrecht erhalten und die Aufmerksamkeit gegen Ablenkungen abgeschirmt werden, um die Aufgabe auch wie vorgenommen zu Ende zu bringen. Nach der eigentlichen Lernhandlung erfolgt eine *Selbstreflexionsphase*, in der man eine Selbstbeurteilung darüber vornimmt, ob das Ziel in der gewünschten Qualität erreicht wurde und welche Strategien für die Zielerreichung hilfreich oder weniger geeignet waren. Auch hier kommen motivationale Prozesse wie Attributionen, das heißt Ursachenzuschreibungen für Erfolge und Misserfolge, zum Tragen, die wiederum Einfluss auf die eigene Reaktion auf das Ergebnis (zum Beispiel, ob ich damit zufrieden bin oder nicht) und Selbstwirksamkeitserwartung haben und damit den nächsten Lernzyklus beeinflussen können. Zimmerman postuliert diese drei Phasen als sich wiederholender Zyklus, sodass jede Reflexionsphase gleichzeitig die Grundlage für die nächste Planungsphase bildet. Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt.

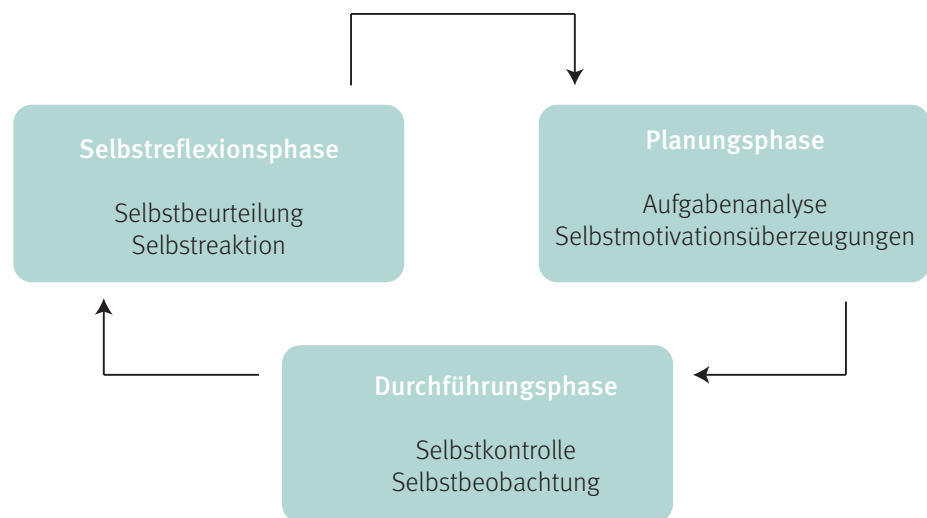


Abbildung 2. Das Phasenmodell des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2002).

Zimmerman baut sein Phasenmodell des selbstregulierten Lernens auf der sozio-kognitiven Sichtweise auf, dass selbstreguliertes Verhalten (wie auch jedes andere Verhalten) nicht nur durch die eigene Person bestimmt wird (zum Beispiel durch die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit), sondern auch in Wechselwirkung mit der Umwelt (zum Beispiel Lob und Unterstützung durch die Lehrpersonen) entsteht (Zimmerman, 1989b). Entsprechend kommt Lehrenden in mehrerlei Hinsicht eine wichtige Rolle zu: Sie können einerseits selbstreguliertes Lernen direkt oder indirekt fördern, indem sie Studierende durch Anweisungen oder aber zum Beispiel durch die Art der Aufgabenstellung zum SRL anleiten, andererseits beeinflussen sie zum Beispiel durch ihr Feedback auch die Motivation und die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden (mehr dazu in Kapitel 4).

2.4. Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen

Im Zuge des Projektes PRO-SRL entstand ein neues Modell für SRL, welches verschiedene Komponenten früherer Modelle in ein Strukturmodell integriert (Dresel et al., 2015). Darin werden die Kompetenzfacetten des SRL auf drei Dimensionen dargestellt, welche wiederum jeweils drei Ebenen aufweisen (siehe Abbildung 3).

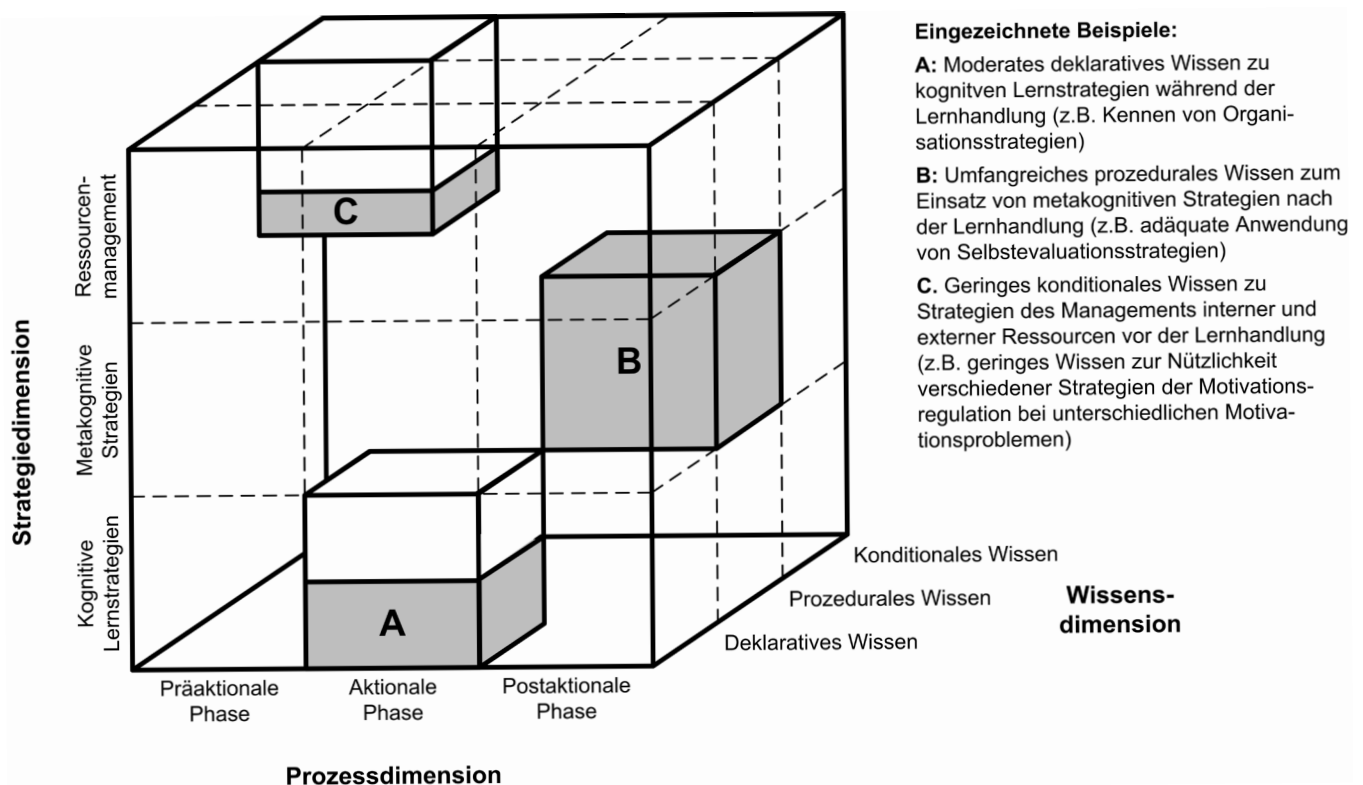


Abbildung 3. Das Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen.

Die *Prozessdimension* bildet dabei die Erkenntnisse der Phasenmodelle ab, die SRL als zyklischen Lernprozess beschreiben. Hier wird zwischen präaktionaler (vgl. Planungsphase), aktionaler (vgl. Durchführungsphase) und postaktionaler Phase (vgl. Selbstreflexionsphase) unterschieden, welche ähnliche Merkmale wie die vergleichbaren Phasen in den Modellen von Zimmerman (2000) bzw. Schmitz und Wiese (2006) ausweisen. Die *Strategiedimension* ist vergleichbar mit den vorgestellten Komponentenmodellen (vgl. Boekaerts, 1999; Pintrich & Garcia, 1994): Es werden kognitive und metakognitive (Lern-)Strategien und Ressourcenmanagement als wichtige Aspekte von SRL in das Modell aufgenommen. Die *Wissensdimension* stellt verschiedene Ebenen des Strategiewissens dar. Hier wird zwischen deklarativem Wissen (eine Strategie kennen), prozeduralem Wissen (wissen, wie diese Strategie eingesetzt wird) und konditionalem Wissen (wissen, unter welchen Umständen die Strategie am besten eingesetzt wird) unterschieden. Insgesamt spannt das Modell einen dreidimensionalen Raum auf, in dem durch die Kombination der verschiedenen Dimensionen und Ebenen 27 ($3 \times 3 \times 3 = 27$ Zellen) Facetten von SRL definiert werden. Obwohl nicht alle Kombinationen praktisch relevant sind (zum Beispiel werden kognitiven Lernstrategien nur in der Handlungsphase des Lernens zum Einsatz kommen), bietet das Modell dennoch eine neue theoretische Basis für die Messung und Darstellung von SRL-Kompetenzen (Steuer et al., 2015).

2.5. Metakognition im Selbstregulationsprozess

Als Metakognition wird im weitesten Sinne das "Wissen über das Wissen" bezeichnet (Götz & Nett, 2017, S. 152). Im Zusammenhang mit SRL wird häufig zwischen metakognitivem Wissen (Wissen darüber, was man bereits weiß und welche Lernstrategien man kennt) und metakognitiver Kontrolle (Auswahl der passenden Lernstrategien, Beobachtung des eigenen Lernfortschrittes, Anpassung des Vorgehens, usw.) unterschieden. Die Metakognition spielt in allen Phasen des selbstregulierten Lernens eine wichtige Rolle: In der Planungsphase wird abgeschätzt, wie groß die Ist-Soll-Differenz zum Lernziel ist („Was weiß ich schon zu dem Thema?“ „Wo habe ich noch Wissenslücken?“). Außerdem werden die passenden Lernstrategien ausgewählt um das Lernziel zu erreichen (z.B. ist es für einen Multiple Choice Test meistens wichtig, möglichst genaues Faktenwissen zu haben, während es bei Open Book Tests mehr darum geht, einen Überblick über den Stoff und ein gutes Nachschlagesystem zu haben und Wissen vernetzen zu können).

Metakognition wird auch als das „Wissen über das Wissen“ bezeichnet.

In der Durchführungsphase kommt das sogenannte Monitoring, die Selbstbeobachtung, zum Einsatz. Die in der Planungsphase ausgewählten Lernstrategien werden immer wieder auf ihre Passung überprüft, der eigene Fortschritt genau beobachtet und gegebenenfalls rechtzeitig Anpassungen vorgenommen. In der letzten Phase, nach der Zielerreichung (oder "Nicht-Erreichung"), wird schließlich reflektiert:

Was hat gut funktioniert, was nicht?

Woran könnte es liegen, dass ich mein Ziel erreicht oder nicht erreicht habe?

3. Motivation

Motivation gilt als Triebkraft menschlichen Handelns.

Der Begriff Motivation leitet sich von dem lateinischen Verb “movere”, das heißt “bewegen”, ab. Motivation ist also etwas, das uns antreibt, uns in eine bestimmte Richtung zu bewegen. Motivation gilt als Triebkraft menschlichen Handelns. Dresel und Lämmle (2011, S. 81) definieren Motivation als “jene psychischen Prozesse, die für die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung zielbezogener Handlungen wichtig sind”. Motivation ist also nicht nur zur Einleitung einer (Lern-)Handlung, sondern auch zu deren Aufrechterhaltung notwendig.

Auch nach der Zielerreichung spielt Motivation eine Rolle - je nachdem, wie wir das, was wir geschafft haben und den Weg dorthin beurteilen, kann die Motivation für erneute (Lern-)Handlungen steigen oder eher geringer ausfallen (mehr dazu in Abschnitt 4.1.2). Heutige Motivationsmodelle gehen davon aus, dass Menschen sich zwar in ihren grundlegenden Motivationen und Interessen unterscheiden können (z.B. grundsätzliches Interesse für Naturwissenschaften oder Sprachen), dass Motivation aber auch stark von der Situation beeinflusst wird.

So kann es zum Beispiel sein, dass ein*e Studierende*r zwar nicht motiviert ist, in der Statistik-Vorlesung mitzuarbeiten, aber sehr gerne an den Aufgaben der Statistik-Übungen tüftelt und diese mit Begeisterung löst. Obwohl das generelle Interesse oder Desinteresse des*r Studierenden an Statistik hier wahrscheinlich eine Rolle spielt, kann das situationsspezifische Interesse durch die Umgebung beeinflusst werden.

In Wechselwirkung mit der Situation werden also die vorhandenen motivationalen Neigungen angesprochen und es kommt zur aktuellen Motivation für eine bestimmte Handlung. Darüber hinaus spielen kognitive und metakognitive, aber auch soziale Prozesse eine zentrale Rolle für die Motivation.

Die Auswahl des Handlungs- oder Lernziels wird zum Beispiel durch das persönliche Interesse, aber auch durch soziale Einflüsse bestimmt.

Auch die Erwartung darüber, ob ein Ziel mit den eigenen Fähigkeiten und durch die eigenen Handlungen erreichbar scheint, beeinflusst die Zielauswahl.

Was bestimmt nun, ob wir motiviert sind? Im Folgenden werden zwei ausgewählte Modelle der Motivation dargestellt, die einerseits in der Forschung großen Stellenwert einnehmen, andererseits als Grundlage für die in PRO-SRL-TRANSFER durchgeführten Trainings herangezogen wurden.

3.1. Erwartung x Wert Modell der Motivation

Das Erwartung x Wert Modell (Eccles & Wigfield, 2020; Wigfield & Eccles, 2000) ist ein viel erforschtes Modell in der Motivationspsychologie. In diesem Modell setzt Motivation sich aus dem persönlichen Wert (subjektiver Wert), der einem Ziel beigemessen wird und der Erwartung, dieses Ziel erreichen zu können (Erfolgserwartung), zusammen (siehe Abbildung 4).

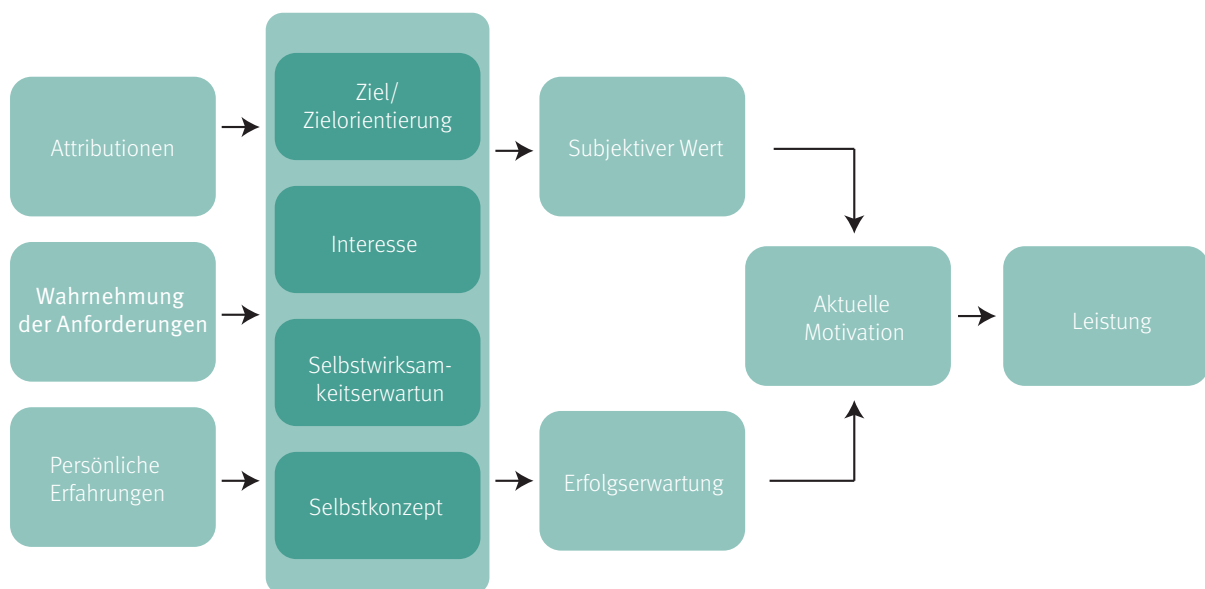


Abbildung 4. Erwartungs x Wert Modell nach Wigfield & Eccles (2000; adaptierte Version).

Die subjektive Erfolgserwartung basiert dabei zu einem großen Teil auf der Selbstwirksamkeitserwartung (Überzeugung darüber, neue oder schwierige Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können) und dem Selbstkonzept (Was kann ich? Wie sind zum Beispiel meine Fähigkeiten in Mathematik ausgeprägt?). Diese entstehen durch bisherige Erfahrungen, können aber auch durch andere Faktoren wie zum Beispiel die Beobachtung anderer ("Wenn er/sie das schafft, kann ich das auch schaffen!") und durch die Rückmeldung von außen ("Ich weiß, dass ich das schaffen kann!") beeinflusst werden.

Neben der Erfolgserwartung wird die Motivation auch davon beeinflusst, welchen Wert einem Ziel beigemessen wird.

Das kann zum Beispiel im schulischen Kontext häufig beobachtet werden: Wenn ein (vorgegebenes) Ziel keinen persönlichen Wert für Schüler*innen hat, sind sie wenig motiviert, für die Zielerreichung zu arbeiten.

Der Wert beantwortet also die Frage nach dem „WARUM“.

Der subjektive Wert wiederum setzt sich ebenfalls aus verschiedenen Faktoren zusammen: Einerseits spielen persönliche Interessen eine wichtige Rolle. Zum Beispiel könnte ein*e Studierende*r Psychologie studieren wollen, weil er/sie wissen will, wie Vorurteile zustandekommen oder welche Faktoren zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Andererseits verspricht er/sie sich vielleicht einen bestimmten Nutzen (zum Beispiel: „Ich will den Abschluss machen, weil ich danach als Psycholog*in, Lehrer*in etc. arbeiten will.“ oder „Ich will möglichst rasch mit dem Studium fertig sein, weil ich bereits ein Jobangebot für danach habe.“).

Der subjektive Wert beantwortet die Frage nach dem “WARUM” des Handelns.

Darüber hinaus hängt der subjektive Wert auch mit dem eigenen Selbstbild und der persönlichen Identität zusammen: Eine Person, die sich selbst als erfolgreich im Studium sieht/betrachtet, wird dementsprechend viel Energie und Ressourcen investieren, um diese Identität aufrechtzuerhalten. Nicht zuletzt beinhaltet der subjektive Wert auch die wahrgenommenen Kosten.

Dabei werden einerseits die aufzubringende Anstrengung, die Opportunitätskosten (“Wogegen entscheide ich mich automatisch, wenn ich diese Tätigkeit wähle?”), die emotionalen Kosten und die sozialen Kosten (“Was bedeutet es für mich sozial, wenn ich diese Aufgabe erledige oder auch nicht?”).

Der subjektive Wert wird demnach auch von den eigenen Zielen beeinflusst: Besucht eine Person einen Kurs, weil sie das Thema interessiert und sie ihr Wissen diesbezüglich erweitern möchte? Oder muss sie den Kurs belegen, um den Abschluss machen zu können, auch wenn sie dieses spezielle Thema eher weniger fasziniert? Je nach persönlichem Interesse, dem erwarteten Nutzen, den Kosten und den verfolgten Zielen werden Motivation und investiertes Engagement verschieden hoch ausfallen.

3.1.1. Interesse

Das Wort Interesse kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „dabei sein, teilnehmen, von Wichtigkeit sein“. Interesse ist kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen einer Person und einem bestimmten Gegenstand, einem Thema oder einer Tätigkeit (Krapp, 1998).



Wer sich also für etwas interessiert, möchte darüber mehr erfahren. Im Allgemeinen kann Interesse als etwas definiert werden, das man tut, weil man es von Natur aus interessant und unterhaltsam findet (Wigfield & Eccles, 2000). Auf einer konkreteren Ebene kann das Interesse in persönliches und situationales Interesse unterschieden werden (Wigfield & Cambria, 2010).

Persönliches Interesse bezieht sich auf eine relativ stabile, breitere Form des Interesses, z.B. das Interesse an einem bestimmten Fachgebiet.

So könnte ein*e Studierende*r einen Psychologiekurs belegen, weil er/sie schon immer ein starkes Interesse am Verständnis menschlichen Verhaltens hatte.

Situationales Interesse beschreibt eher ein Interesse, das durch die Merkmale der Lernsituation oder der zu bewältigenden Aufgabe angeregt wird. Beispielsweise kann das Interesse einer/eines Studierenden an einem bestimmten psychologischen Konzept geweckt werden, weil der/die Dozierende das Konzept auf überzeugende und persönlich relevante Weise erklärt. Es wird angenommen, dass situationales Interesse (z.B. Interesse, das durch eine unterhaltsame Aktivität geweckt wird) dazu beitragen kann, das Interesse einer Person aufrechtzuerhalten und letztlich zu einem tieferen, persönlichen Interesse führt (Hulleman et al., 2008). Im Erwartungs-Wert Modell der Motivation (siehe Kapitel 3.1) wird davon ausgegangen, dass das Interesse insbesondere mit dem Wert verbunden ist, den die Studierenden dem Lernmaterial oder den Lernaufgaben beimessen.

Aus empirischer Sicht haben Forschungsstudien herausgefunden, dass das Interesse von Lernenden mit positiven Faktoren wie kognitiver Aktivierung, Aufmerksamkeit und Leistung verbunden ist (Schiefele, 1991; Schiefele et al., 1992; Schunk et al., 2008).

Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, ist Motivation immer auf ein Ziel hin ausgerichtet.

Ziele und Zielorientierungen spielen also für die Motivation, aber auch für die Selbstregulation eine wichtige Rolle. Im Allgemeinen wird zwischen Performanzzielorientierungen (auch Leistungszielorientierung genannt) und Lernzielorientierungen unterschieden (Dweck & Leggett, 1988). Während bei Lernzielorientierungen der eigene Kompetenzzuwachs (Annäherungslernzielorientierung) bzw. die Vermeidung des Kompetenzverlustes (Vermeidungslernzielorientierung) im Vordergrund steht, beziehen sich Performanzziele darauf konkrete Leistungen zu zeigen (Annäherungsperformanzzielorientierung) bzw. schlechte Leistungen zu vermeiden (Vermeidungsperformanzzielorientierung; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001). Zielorientierungen beeinflussen sowohl die Auswahl eines Zieles als auch wie wir das Ergebnis einer Handlung bewerten (Dweck & Leggett, 1988). Das Ziel von Studierenden mit einer Lernzielorientierung ist es, ihr Wissen erweitern, während Studierende, die ein Performanzziel verfolgen, eher darauf achten, eine gute Note zu schreiben (Annäherung) bzw. keine schlechte Leistung zu erbringen (Vermeidung). Das Ergebnis z.B. die Note, die ein*e Studierende*r auf eine Prüfung bekommt), kann in beiden Fällen dasselbe sein, die Herangehensweise wird sich aber vermutlich unterscheiden. Zum Beispiel werden Studierende mit einer Performanzzielorientierung sich für eine Vorlesungsprüfung vorbereiten, indem sie den Stoff möglichst genau auswendig lernen und die Frage möglichst wortgetreu beantworten. Studierende mit Lernzielorientierung hingegen werden versuchen, die behandelten Inhalte zu verstehen, sie mit praktischen Anwendungsmöglichkeiten verknüpfen und besonders interessante Konzepte vertiefend recherchieren.

Ziele und Zielorientierungen spielen sowohl für die Motivation als auch für die Selbstregulation eine wichtige Rolle.

Lernziele und Annäherungsziele werden häufig mit positivem Lernverhalten wie höherer Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (z.B. Elliot et al., 1999; Wolters, 2004), vermehrtem Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (z.B. Wolters, 2004), besseren Leistungen (vgl. Wolters, 2004; Lüftenegger et al., 2016; Richardson et al., 2012) und positiven Emotionen (z.B. Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, 2000; Lüftenegger et al., 2016) in Verbindung gebracht. Performanzziele zeigten in bisherigen Studien dagegen eher einen Zusammenhang mit negativen Emotionen und geringerer Anstrengung (Dresel & Grassinger, 2013; Ziegler et al., 2008), während Vermeidungsziele zusätzlich mit schlechterer Leistung korrelierten (Richardson et al., 2012; Diseth, 2015).

3.1.3. Selbstkonzept

Das Selbstkonzept spielt eine wichtige Rolle für die Motivation und bezieht sich auf das Wissen und die Annahmen von Lernenden über ihre eigenen Fähigkeiten im Allgemeinen oder in bestimmten Bereichen, z.B. im akademischen Kontext (Bong & Skaalvik, 2003; Schöne et al., 2002). Das Selbstkonzept wird durch Erfahrungen mit der Umwelt geformt und ist stark von sozialen Vergleichen und früheren Erfahrungen beeinflusst (Rogers et al., 1978).

Lernende mit einem günstigen Selbstkonzept haben eine positive Selbsteinschätzung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen sowie höhere Erwartungen an den Erfolg in einem bestimmten Bereich (Ordaz-Villegas et al., 2013). Folglich sind Lernende mit einem günstigen Selbstkonzept engagierter und ausdauernder beim Lernen (Skaalvik & Rankin, 1995), suchen eher Hilfe (Ames, 1992), haben eine höhere intrinsische Motivation (z.B. Skaalvik, 1997) und erbringen bessere Leistungen (Guay et al., 2003; Marsh, 1992; Marsh et al., 1988).

Andererseits haben Lernende mit einem geringen Selbstkonzept weniger Vertrauen in ihre Fähigkeiten und fühlen sich schlecht gerüstet, um mit den Anforderungen von Lernsituationen umzugehen (Ahmed et al., 2012).

3.1.4. Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeit, die eng mit dem Selbstkonzept verbunden ist, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle für Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen beim Lernen. Im Gegensatz zum fähigkeitsbezogenen Selbstkonzept geht es bei der Selbstwirksamkeit eher darum, was Menschen glauben, dass sie angesichts ihrer derzeitigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Lage sind zu erreichen (Bong & Skaalvik, 2003). Bandura (1997) lieferte eine klare Definition von Selbstwirksamkeit: „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht auf den Glauben an die eigene Fähigkeiten, die erforderlichen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um ein Ziel zu erreichen.“ (S. 3).

Es hat sich gezeigt, dass solche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wichtige Rolle für verschiedene bildungsbezogenen Ergebnisse spielen. So stellten Bartimote-Aufflick et al. (2016) in ihrer Übersicht über 64 Studien fest, dass die Selbstwirksamkeit von Lernenden mit deren Lernergebnissen, Werten, Selbstregulation und Metakognition, Kontrollüberzeugungen, intrinsischer Motivation und dem Einsatz von Lernstrategien zusammenhängt. In Verbindung mit der Erwartung x Wert - Theorie der Motivation kann davon ausgegangen werden, dass diese Überzeugungen, so wie auch das Selbstkonzept, stark mit den Erwartungen der Studierenden an ihre Leistungen in zukünftigen Lernsituationen verbunden sind.



Eine der derzeit wichtigsten Theorien zur Motivation ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (self-determination theory; SDT; Deci & Ryan, 1985).

Nach der Selbstbestimmungstheorie können Menschen sich nur optimal entfalten, wenn die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit erfüllt sind. Das *Bedürfnis nach Autonomie* wird befriedigt, wenn Menschen sich als aktiv handelnd erleben und das Gefühl haben, Entscheidungen selbstbestimmt treffen zu können. Das *Bedürfnis nach Kompetenz* ist dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung sehr ähnlich: Menschen, die sich als kompetent erleben, haben das Gefühl, den an sie gestellten Anforderungen gewachsen zu sein. Das *Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit* schließlich wird durch die Verbindung mit nahestehenden Personen, aber auch durch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe erfüllt.

Menschen können sich nur optimal entfalten, wenn die psychologischen Grundbedürfnisse nach wahrgenommener Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit erfüllt sind.

Die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse sind nach Deci und Ryan (1985) außerdem essentiell für die Entwicklung von intrinsischer Motivation. Motivation wird als intrinsisch bezeichnet, wenn sie nicht durch Anreize von außen (zum Beispiel mit Belohnungen oder Strafen) angeregt wird, sondern aus eigenem Antrieb entsteht (zum Beispiel weil die Tätigkeit selbst Freude macht oder am Inhalt persönliches Interesse besteht).

Deci und Ryan gehen nicht - wie in früheren Theorien häufig angenommen - von intrinsischer und extrinsischer Motivation als zwei gegensätzlichen Motivationsformen aus. Stattdessen sehen sie extrinsische und intrinsische Motivation als zwei Pole eines Kontinuums (siehe Abbildung 5).

Je autonomer und weniger fremdbestimmt eine Tätigkeit wahrgenommen wird, desto eher wird deren Wert internalisiert und die Motivation als intrinsisch erlebt.

Gleichzeitig muss eine Person sich als kompetent im Umgang mit den an sie herangetragenen Anforderungen fühlen und auch die Fähigkeit haben, sich selbst zu regulieren, um die zunehmende Autonomie als positiv und nicht beängstigend zu erleben.

Das soziale Umfeld spielt hier eine tragende Rolle: Einerseits kann diese Entwicklung durch unterstützendes Verhalten gefördert, andererseits aber auch verhindert werden (indem zum Beispiel nicht ausreichend Autonomie gegeben wird oder eine negative Fehlerkultur das Kompetenzerleben verringern).

Intrinsische & extrinsische Motivation

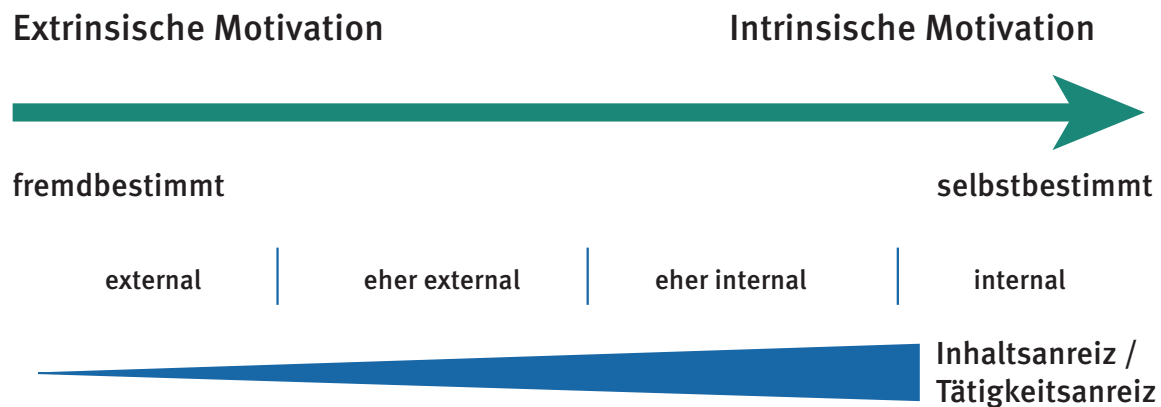


Abbildung 5. Visualisierung des Selbstbestimmungs-Kontinuums von Deci und Ryan (1985).

Mittlerweile liegen zahlreiche Forschungsergebnisse vor, die die Ideen der Selbstbestimmungstheorie oder Teile davon bestätigen. Zum Beispiel hat eine Studie, die zu Beginn der COVID-19 Pandemie mit Studierenden aus Österreich und Finnland durchgeführt wurde, gezeigt, dass besonders das Kompetenzerleben der Studierenden in Zusammenhang mit positiven Emotionen im Lernkontext stand. Autonomie und der Einsatz von Selbstregulationsstrategien führten außerdem zu höherer intrinsischer Lernmotivation (Holzer et al., 2021).

Da eine hohe intrinsische Motivation häufig in Zusammenhang mit höherer Anstrengungsbereitschaft (Waterman, 2005), besserer Leistung (Pintrich & Garcia, 1991; Simons et al., 2004; Niehaus et al., 2012) und Wohlbefinden (Holzer et al., 2021) gebracht wird, lohnt es sich also, in der Lehre und beim Lernen auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zu achten.

3.3. Motivationsregulation und ihre Bedeutung für selbstreguliertes Lernen

Die Regulation der eigenen Motivation gilt als ein wichtiger Bestandteil selbstregulierten Lernens (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2000). Als Motivationsregulation werden alle Maßnahmen bezeichnet, die Lernende bewusst ergreifen, um die eigene Motivation während des Lernprozesses zu beeinflussen, damit das Ziel des Lernens erreicht wird (Wolters, 2003).

Dabei kann es sich sowohl um die Herstellung der Motivation zur Aufnahme des Lernprozesses handeln, als auch um die Aufrechterhaltung der Motivation während des Lernens.

Die Regulation der Motivation spielt in den meisten Modellen zu selbstreguliertem Lernen eine wesentliche Rolle (z.B. Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2000). Wolters (2011) identifizierte drei Dimensionen motivationaler Selbstregulation:

1. Metamotivationales Wissen:

Wissen darüber, welche Aufgaben und Themen als motivierend oder interessant erlebt werden; Wissen über Strategien der Motivationsregulation und deren situativ passenden Einsatz.

2. Überwachung des motivationalen Zustandes

während und nach der Lernhandlung, um die Notwendigkeit einer Regulation zu bestimmen.

3. Regulation der Motivation:

Einsatz von Motivationsregulationsstrategien

Studien darüber, ob und wie Lernende versuchen, ihre Motivation zu beeinflussen, zeigten zudem, dass der Einsatz von Motivationsregulationsstrategien zu einer gesteigerten Lernanstrengung führt und dementsprechend mit höherem Lernerfolg zusammenhängt (Schwinger et al., 2009; Wolters, 2003).

Es wurde auch eine hohe Situationsspezifität deutlich, das heißt manche Strategien eignen sich in bestimmten Situationen bzw. bei bestimmten Motivationsproblemen besser als andere (Engelschalk et al., 2016; Steuer et al., 2019). Auch die Qualität der Strategieanwendung hat Auswirkungen auf die Lernleistung (Eckerlein et al., 2019; Engelschalk et al., 2017). Schwinger und Kolleg*innen (2009; Schwinger & Otterpohl, 2017) beschreiben sieben Strategien zur Motivationsregulation, welche von Engelschalk und Kolleg*innen (2015) um die Strategie Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion ergänzt wurde.

Bei der Strategie der *Leistungszielbezogenen Selbstinstruktion* (zum Beispiel "Ich möchte den Kurs mit einer sehr guten Beurteilung abschließen, deshalb lerne ich jetzt weiter, obwohl ich gerade keine Lust dazu habe") steht der Wunsch, eine gute Leistung zu erzielen im Vordergrund, während bei der *Strategie der Lernzielbezogenen Selbstinstruktion* (zum Beispiel "Ich möchte bei der Auswertung meiner empirischen Studie, die ich für die Masterarbeit machen muss, nicht auf die Hilfe anderer angewiesen sein, sondern sie selbst durchführen können. Deshalb möchte ich die Statistikaufgaben nicht nur lösen, sondern auch verstehen.") der Fokus auf der Verbesserung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen liegt.

Bei der Strategie der *Vermeidungszielbezogenen Selbstinstruktion* (zum Beispiel: “Ich möchte mich vor den anderen Studierenden nicht blamieren, deshalb bereite ich mich besonders gut auf meine Präsentation vor”) geht es wiederum darum, eine negative Konsequenz zu vermeiden.

Die drei Strategien *Leistungszielbezogene Selbstinstruktion*, *Lernzielbezogene Selbstinstruktion* und *Vermeidungszielbezogene Selbstinstruktion* beziehen sich auf verschiedene Zielorientierungen (Wolters & Benzon, 2013).

Hingegen setzen die Strategien *Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit* und *Steigerung des situationalen Interesses* bei der Wertkomponente und die Strategie *Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion* bei der Selbstwirksamkeitserwartung der/des Lernenden an.

Wenn Studierende die Strategie der *Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit* einsetzen wollen, können sie dies zum Beispiel tun, indem sie die Lerninhalte mit persönlichen Erfahrungen und Interessen verbinden (zum Beispiel: “Ich erkenne die im Kurs gezeigten Kunstwerke aus meinem Besuch im Museum wieder”). Zur *Steigerung des situationalen Interesses* können Studierende die Lernhandlung so verändern, dass die Tätigkeit selbst mehr Freude bereitet (zum Beispiel: “Ich lerne Vokabeln mit Hilfe einer App, weil es mir so mehr Spaß macht”). Bei der Strategie der *Umweltkontrolle* wiederum wird das Lernumfeld bewusst so verändert, dass störende Einflüsse beim Lernen minimiert werden und die Konzentration und Motivation leichter aufrechterhalten werden kann. Für die Strategie *Selbstbelohnung* wird das Erreichen von Lernzielen an eine individuelle Belohnung gekoppelt (zum Beispiel: “Wenn ich dieses Kapitel gelernt habe, treffe ich mich mit einer Freundin für einen Spaziergang”). Diese Strategie kann besonders wirkungsvoll sein, wenn sie mit der Strategie *Teilziele setzen* in Verbindung gebracht wird, bei der große Arbeitsaufgaben in kleinere und dadurch realistischere Teilschritte unterteilt werden. Die unterschiedlichen Strategien kommen teilweise in verschiedenen Phasen des SRL zu tragen (z.B. Teilziele setzen → eher Planungsphase; Steigerung des situationalen Interesses → eher Durchführungsphase).

Manche Studierende setzen einige der vorgestellten Motivationsregulationsstrategien von sich aus ein (indem sie zum Beispiel die Bibliothek aufsuchen, um sich vor Ablenkungen beim Lernen abzuschirmen → Umweltkontrolle).

Dennoch kann es hilfreich sein, sich diese Strategien bewusst zu machen, um sie gezielt einzusetzen zu können (siehe Kapitel 4).

4. Förderung von selbstreguliertem Lernen, Motivation und Motivationsregulation



Nachdem wir in den ersten drei Kapiteln die theoretischen Hintergründe und Konzepte zu selbstreguliertem Lernen, Motivation und Motivationsregulation vorgestellt haben, möchten wir Ihnen nun erläutern, wie Sie diese als Förderansätze in der Lehre praktisch umsetzen können: Wie können Sie Studierende unterstützen, selbstreguliert zu arbeiten und zu lernen und ihre Motivation aufrecht zu erhalten?

In diesem Kapitel beschreiben wir also Maßnahmen zur Förderung von selbstreguliertem Lernen, Motivation und Motivationsregulation. Hier unterscheidet man zwei Vorgehensweisen, die sowohl getrennt voneinander als auch gemeinsam eingesetzt werden können: Bei der *direkten Förderung* werden konkrete Selbstregulationsstrategien vermittelt (z.B. den Studierenden zeigen, wie sie größere Ziele in Teilziele unterteilen und anschließend einen Zeitplan erstellen können oder welche Strategien helfen können, wenn man gerade gar nicht motiviert ist und trotzdem lernen muss). *Indirekte Förderung* findet dann statt, wenn durch die Kursgestaltung oder Aufgabenstellung der Einsatz von Selbstregulationsstrategien forciert wird (zum Beispiel, indem als Teil des Planungsreferates für eine Bachelor- oder Masterarbeit auch ein Zeitplan mit Meilensteinen verlangt wird).

Durch die Gestaltung der Lehrveranstaltungseinheiten (zum Beispiel durch Berücksichtigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse) und gezieltes und konstruktives Feedback kann außerdem die Motivation der Studierenden bestmöglich unterstützt werden.

Die Trainings, die im Zuge der Projekte PRO SRL EVA und PRO SRL TRANSFER entwickelt wurden, bedienen sich beider Ansätze.

Im folgenden Kapitel werden zunächst Methoden zur indirekten Förderung vorgestellt. In Kapitel 4.2. werden anschließend zwei Trainings zur direkten Förderung von selbstreguliertem Lernen und Motivationsregulation beschrieben. Die entsprechenden Materialien können unter folgendem Link heruntergeladen werden: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/>

In den Foliensätzen für Lehrende sind außerdem detaillierte Notizen und Textvorschläge enthalten, die den Einsatz in Lehrveranstaltungen vereinfachen sollen. Wir möchten Lehrende jedoch explizit dazu einladen, die Materialien an die eigenen und die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen und zum Beispiel je nach Ressourcen gezielt bestimmte Themen oder Einheiten auszuwählen und durchzuführen.

4.1. Indirekte Förderung - Motivationsförderliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen

In diesem Kapitel lernen Sie einige Ideen kennen, wie Sie Ihre Lehrveranstaltungen so gestalten können, dass die Selbstregulation der Studierenden unterstützt und deren Motivation positiv beeinflusst werden kann.

4.1.1. Indirekte Förderung der Selbstregulation

Wie in Abschnitt 3.1.2 beschrieben wurde, ist das Setzen von Zielen sowohl für die Motivation als auch für die Selbstregulation besonders wichtig. Dabei spielt es jedoch eine Rolle, wie Ziele gesetzt werden. Doran (1981) prägte in Bezug darauf auf das Akronym „SMART“, dementsprechend Lernziele spezifisch (specific; S), messbar (measurable; M), erreichbar (attainable; A) oder aktionsorientiert, relevant (relevant; R) bzw. realistisch und terminiert (time bound; T) sein sollten.

Durch diese sehr konkrete Beschreibung von Zielen werden diese messbar gemacht, was es einfacher macht, die Zielannäherung und -erreichung zu überwachen und zu beurteilen. Ein SMARTes Ziel für die Vorbereitung auf eine Prüfung könnte zum Beispiel lauten: „Am Montag werde ich von 9:00 bis 11:00 lernen. Ich werde die Kapitel 1-3 durcharbeiten und für jedes Kapitel drei mögliche Prüfungsfragen formulieren“. Empirische Studien dazu haben ergeben, dass bessere Lernergebnisse erzielt werden, wenn die Ziele spezifisch, messbar und anspruchsvoll sind (Locke et al., 1981; Pintrich &

Schunk, 1996), und innerhalb der Möglichkeiten der Studierenden d.h. realistisch sind. Darüber hinaus betonen Forscher*innen auch die Bedeutung der Autonomie der Lernenden bei der Zielsetzung (Mento et al., 1987; Tubbs, 1986). Die Studierenden werden daher ermutigt, ihre Lernziele an deren eigenen persönlichen Bedürfnisse und Interessen anzupassen.

Das Setzen von SMARTen Zielen können Sie z.B. leicht in eine begleitende Lehrveranstaltung für Abschlussarbeiten integrieren, in dem Sie verlangen, dass bereits der Abgabe des Exposés für die Bachelor- oder Masterarbeit ein detaillierter Arbeitsplan mit definierten und terminierten Teilzielen enthalten ist. Dabei ist es wichtig, dass die Schritte so konkret wie möglich formuliert sind. Denken Sie daran: spezifisch, messbar, aktionsorientiert, realistisch und terminiert! Während der Betreuung können Sie nun immer wieder auf diesen Plan Bezug nehmen, gemeinsam mit den Studierenden reflektieren, ob (Teil-)Ziele erreicht oder nicht erreicht wurden und welche Strategien oder Umstände dazu beigetragen haben. So können Studierende ggf. ihre (Teil-)Ziele und Strategien rechtzeitig anpassen. Natürlich kostet eine derartige Vorbereitung einiges an Zeit und Mühen. Dennoch ist es sinnvoll, sich darauf einzulassen. Durch einen guten Plan kann viel Zeit und kognitive Energie eingespart werden, da viele Entscheidungen bereits getroffen wurden und nicht jedes Mal überlegt werden muss, was als Nächstes getan werden soll. Das Formulieren von Teilzielen kann auch in anderen Kontexten eingesetzt werden.

Zum Beispiel könnten Sie in Ihrer Vorlesung für jede Einheit Ziele festlegen, deren Erreichung die Studierenden mit kleinen Quizzes selbst überprüfen können. Durch das Herunterbrechen größerer Ziele in viele kleine und konkrete Teilziele wird auch das Zeitmanagement einfacher. Durch die SMARTe Formulierung von Teilzielen helfen Sie den Studierenden gleichzeitig, die Grundlage für einen Zeitplan zu legen, da ja alle Ziele terminiert sein sollen. Manchmal kann es hilfreich sein, die Deadlines zu visualisieren und für die bis zur Deadline verbliebenen Tage spezifische Zeitslots für bestimmte Aufgaben zu reservieren. Sie können die Studierenden auch dabei unterstützen sich in Lerngruppen zusammenzufinden. Lerngruppen können nicht nur helfen, den Stoff durchzusprechen und zu reflektieren, sie können sich auch bei der Aufstellung und Einhaltung Lernplänen unterstützen.

„SMART“e Lernziele sind: spezifisch (specific; S), messbar (measurable; M), erreichbar (attainable; A) bzw. aktionsorientiert, relevant (relevant; R) bzw. realistisch und terminiert (time bound; T).

4.1.2. Indirekte Förderung der Erfolgserwartung

Die Erfolgserwartung der Studierenden hat viel mit deren bisherigen Erfahrungen in einem Bereich oder bei früheren Aufgabenstellungen zu tun.

Dabei spielt jedoch nicht unbedingt der objektive Erfolg oder Misserfolg, sondern vor allem die individuelle Bewertung und Einordnung der Erfahrung eine Rolle. Diese subjektive Ursachenzuschreibung - auch Attribution genannt - wird durch verschiedene Dinge (z.B. Feedback) beeinflusst. Im Folgenden gehen wir daher zunächst näher auf Attributionen ein, bevor wir darstellen, wie Sie mit Ihrem Feedback Einfluss auf den Attributionsstil und damit auch auf die Erfolgserwartung und Motivation von Studierenden nehmen können.

Attributionen sind Ursachenzuschreibungen, die oftmals automatisch und unbewusst getätigt werden.

Attributionen sind Ursachenzuschreibungen, die oft automatisch, aber auch bewusst getätigt werden. Sie kommen insbesondere zum Einsatz, wenn etwas Neues, Unerwartetes oder Negatives passiert. Versetzen Sie sich in folgende Lage: Sie haben einen Artikel eingereicht, der im Zuge des Reviewprozesses abgelehnt wurde. Diese Ablehnung können Sie sich auf verschiedene Arten erklären. Sie könnten zum Beispiel der Meinung sein, dass sie zufällig an Gutachter*innen gekommen sind, die dem Inhalt des Artikels kritisch gegenüber stehen, weil sie selbst einer anderen Forschungstradition angehören. Oder Sie meinen, dass der Artikel einfach nicht 100% zu den Themenfeldern des Journals passt.

Sie könnten aber auch an Ihren eigenen Fähigkeiten und der Qualität Ihrer Arbeit zweifeln, oder sich vor Augen führen, dass Sie aufgrund multipler Belastungen einfach nicht ausreichend Zeit in die Erstellung investiert haben. Je nachdem, welcher Ursache Sie die Ablehnung zuschreiben, werden Sie unterschiedlich darauf reagieren und Ihre weiteren Handlungen planen. Wenn Sie die Ursache bei den Gutachter*innen sehen oder meinen, der Artikel passt nicht in das Themenfeld des Magazins, reichen Sie vermutlich einfach in einem anderen Journal noch einmal ein. Haben Sie allgemein Zweifel an Ihren Fähigkeiten, überdenken Sie vielleicht sogar Ihre wissenschaftliche Karriere.

Wenn Sie aber der Meinung sind, dass die Einwände der Gutachter*innen durchaus berechtigt sind und sich in der Lage fühlen bzw. Strategien kennen, wie Sie deren Anmerkungen in Ihrem Artikel umsetzen oder im Begleitbrief darauf eingehen können, ob und wie Sie die Anmerkungen berücksichtigt haben, werden Sie notwendige Anstrengung in eine Überarbeitung und Neueinreichung investieren.

Weiner (2010) hat diese Ursachenzuschreibungen systematisiert. Er unterscheidet zwischen internalen (in der Person liegenden) und externalen (außerhalb der Person liegenden) sowie stabilen (unver-

änderlichen bzw. schwankenden) und variablen (veränderbaren bzw. sich nicht verändernden) Ursachen.

Zusätzlich spielt die Kontrollierbarkeit der Situation eine wichtige Rolle. Diese Annahmen hat Weiner in ein 8-Felder Schema integriert (siehe Tabelle 1), in das mögliche Attributionen eingeordnet werden können. Wichtig zu beachten ist, dass Ursachenzuschreibungen immer subjektiv sind und von objektiven Gründen abweichen können (Schunk et al., 2008).

Bleiben wir bei oben genanntem Beispiel: Sind Sie der Meinung, dass die Qualität Ihrer Arbeit nicht gut genug war, ist dies jedenfalls eine interne Attribution. Je nachdem ob Sie der Meinung sind, dass Sie die Qualität verbessern können ("Ich habe halbherzig gearbeitet - wenn ich mich mehr anstrengte und noch ein wenig Zeit investiere kann ich den Artikel deutlich verbessern.") oder nicht ("Ich bin einfach nicht geschaffen zum Schreiben."), wird die Ursachenzuschreibung als variabel bzw. stabil bezeichnet.

Ähnlich geht es Studierenden, wenn sie eine Leistung (zum Beispiel ein Referat halten oder eine Prüfung schreiben) erbringen müssen. Je nach individuellem Attributionsstil werden sie ihren Erfolgen und Misserfolgen verschiedenen Ursachen zuschreiben, die sich in weiterer Folge auf Ihr Handeln auswirken.

Attributionen haben daher Auswirkungen auf unsere emotionalen Befindlichkeiten, aber auch auf unsere Selbstwirksamkeitserwartung und subjektive Erfolgserwartung, die Auswahl unserer Ziele und die Anstrengung und Ausdauer, die wir bereit sind in eine Handlung zu investieren. So steht zum Beispiel die wahrgenommene Kontrollierbarkeit eng mit der Erfolgserwartung bei ähnlichen Situationen in Zusammenhang (Schunk et al., 2008; Weiner, 1986).

Attributionen haben Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit, die Selbstwirksamkeitserwartung und die subjektive Erfolgserwartung.

Studierende, die eine schlechte Prüfungsleistung ihren mangelnden Fähigkeiten zuschreiben (geringe Kontrollierbarkeit), werden eine niedrigere Erfolgserwartung bei späteren Klausuren aufweisen, als Studierende, die mangelnde Lernanstrengung (hohe Kontrollierbarkeit) als Ursache sehen. Während Erfolge häufig internal mit Stolz oder Misserfolge mit Scham verbunden sind (Schunk et al., 2008; Weiner, 1986), wird eine externe Attribution vermutlich im Misserfallsfall eher Wut auslösen.

Dabei fördern positive Emotionen motiviertes Lern- und Leistungs-handeln, während negative Emotionen eher zu Vermeidungsverhalten führen (Schunk et al., 2008).

	Internal		External	
	Stabil	Instabil	Stabil	Instabil
Unkontrollierbar	Begabung	Konzentrationsvermögen	Aufgabenschwierigkeit	Glück oder Zufall
Kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Dauerhafte Ressourcen (z.B.: Nachhilfe)	Temporäre Ressourcen (z.B.: Einmalige Hilfe)

Tabelle 1: Acht-Felder-Schema der Ursachenzuschreibung nach Weiner (2010).

Natürlich stellt sich dabei die Frage, ob der Attributionsstil (also die individuelle Art, Ursachen für Ereignisse zu erklären) überhaupt veränderbar ist. Der persönliche Attributionsstil entwickelt sich einerseits aus persönlichen Erfahrungen, aber auch das Umfeld hat großen Einfluss darauf. Studien haben ergeben, dass Attributionsstile durch Reattributionstrainings in eine positive Richtung gelenkt werden können (Ziegler & Finsterwald, 2008).

Dabei kommen verschiedene Strategien zum Einsatz:

(1) Modellierungstechniken

Studierende lernen einerseits durch Beobachtung anderer und deren Attributionsstile. Dies kann durch Beobachtung von Kolleg*innen und Lehrenden, aber auch über die Analyse von Fallgeschichten, Berichten, Videos und in Rollenspielen geschehen. Ihnen als Lehrende*r kommt eine besonders wichtige Rolle zu: Einerseits sind Sie selbst Vorbild, wenn Sie eigene Leistungen und die der Studierenden beurteilen. Andererseits können Sie Studierende auch an das Thema heranzuführen, indem Sie es aktiv ansprechen und reflektieren

(2) Kommentierungstechniken

Indem Handlungsergebnisse unmittelbar im Sinne erwünschter Attributionen kommentiert werden, können diese Attributionsstile gefördert werden (Stichwort: Feedback). Geschieht dies mündlich, so hat das den Vorteil, dass die Rückmeldung sehr unmittelbar ist und eine direkte Verknüpfung zwischen Ergebnis und positiver Attribution hergestellt wird. Verbale Kommentierungstechniken haben sich daher als besonders effektiv erwiesen (Ziegler & Finsterwald, 2008). Im Gegensatz dazu erlaubt ein schriftliches Feedback häufig eine elaboriertere und differenziertere Kommentierung.

Was aber ist nun ein positiver Attributionsstil? Motivationsförderlich ist, wenn sowohl Erfolge als auch Misserfolge variabel attribuiert werden (z.B. "Ich habe mich sehr bzw. zu wenig angestrengt."). Hier spielt auch die wahrgenommene Kontrollierbarkeit eine große Rolle: Nur wenn ich den Eindruck habe, die Situation beeinflussen zu können, werde ich Anstrengung investieren. Bei Erfolgserfahrungen können - besonders bei sehr unsicheren Personen - auch internal stabile Attributionen (z.B. "Mathe liegt mir einfach!") die Motivation aufrecht erhalten. Sollte dann jedoch ein Misserfolg auftreten, besteht das Risiko, dass dieser dem Selbstwert sehr schadet (z.B. "Ich kann das einfach nicht.") und weitere Anstrengungen vermieden werden. Trotz allem ist es wichtig, dass Rückmeldungen realistisch sind, damit sie angenommen werden können.

Durch die Art, wie Sie Studierenden Feedback geben, können Sie also die Erfolgs- und Misserfolgsattribuierung beeinflussen. Dabei kann es - je nach Studierender/Studierendem sinnvoll sein, eher selbstwertförderliche und auf die Selbstwirksamkeit abzielende oder/und motivationsförderliche Rückmeldungen zu geben. Vor allem bei sehr unsicheren Studierenden kann es sinnvoll sein, selbstwertförderliches Feedback zu geben, bei dem Erfolge eher internal und stabil (z.B. "Du hast ein Talent fürs Schreiben"), Misserfolge eher external und variabel attribuiert (z.B. "Es war Pech, dass du ausgerechnet diese Prüfungsfrage bekommen hast.") werden. Als besonders motivationsförderlich gelten internale und variable Attributionen, sowohl bei Erfolgen als auch bei Misserfolgen. So könnten Sie zum Beispiel auf die hohe oder niedrige Anstrengung einer/eines Studierenden verweisen.

Aus der Forschung weiß man, dass weder reines Fähigkeitsfeedback noch reines Anstrengungsfeedback sinnvoll ist, sondern am besten eine Mischung aus beidem gegeben werden sollte (Ziegler & Schober, 2000). Reines Fähigkeitsfeedback kann zwar kurzfristig positiv auf den Selbstwert und die emotionale Befindlichkeit wirken, langfristig aber zu einer verzerrten Selbsteinschätzung führen. Reines Anstrengungsfeedback hat zwar prinzipiell eine positive motivationale Wirkung und zwar sowohl nach Erfolg als auch nach Misserfolg, kann aber auch zu einem Gefühl der Überforderung beitragen (z.B. "Egal was ich mache, ich muss mich immer anstrengen um Erfolg zu haben"). Studierende, die sich stark unterschätzen, benötigen daher vielleicht eher selbstwertförderliches Feedback, während bei Studierenden, deren Selbsteinschätzung zu positiv ist, motivationsförderliches Feedback dabei hilft, ihre Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen. Studierende mit einer realistischen Selbsteinschätzung dagegen profitieren von beiden Formen des Feedbacks, sofern es realistisch bleibt (Foote, 1999).

Sowohl Erfolge als auch Misserfolge sollten variabel attribuiert werden, um motivationsförderlich zu wirken.

Durch ihr Feedback können Sie sowohl die Erfolgs- als auch die Misserfolgsattribuierung beeinflussen.

Das Thema Feedback ist sehr umfangreich und wurde bereits in mehreren Übersichtsstudien behandelt (siehe zum Beispiel Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Dabei hat sich gezeigt, dass Feedback vor allem dann wirkungsvoll ist, wenn auch Informationen zur Korrektur oder Verbesserung einer Arbeit gegeben werden (Wisniewski et al., 2020).

Einige Beispiele für mögliches Feedback bei Erfolg und Misserfolg

Selbstwertförderliches Feedback bei Erfolg (internal stabil):

- ▶ Sie bringen viel Verständnis für die Fragestellung mit.
- ▶ Sie haben einen sehr schönen Schreibstil.
- ▶ Man merkt gleich: Sie kennen sich damit aus!
- ▶ Es wirkt so, als ob Ihnen das Thema leicht fällt.
- ▶ Sie sind offensichtlich für Naturwissenschaften begabt.

Motivationsförderliches Feedback bei Erfolg (internal variabel):

- ▶ Super durchgebissen!
- ▶ Sie haben offensichtlich sehr viel Zeit investiert.
- ▶ Ihr Arbeitseinsatz ist sehr gut.
- ▶ Sie waren sehr gut vorbereitet.
- ▶ Sie haben sich genau überlegt, wie Sie am besten vorgehen können.

Motivationsförderliches Feedback bei Misserfolg (internal variabel):

- ▶ Arbeiten Sie das Kapitel zu xy noch einmal durch, dann wird Ihnen sicher einiges klarer.
- ▶ Wenn Sie sich mehr an der Lehrveranstaltung beteiligen, können Sie die Aufgaben besser lösen.
- ▶ Das Thema xy und die dazugehörigen Übungsaufgaben müssen Sie sich noch einmal genauer ansehen.
- ▶ Lesen Sie Ihre Arbeit noch einmal genau hinsichtlich des roten Fadens und logischer Übergänge durch.
- ▶ Vielleicht haben Sie zu wenig gelernt. Wie genau haben Sie sich vorbereitet?

4.1.3. Indirekte Förderung des subjektiven Werts

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den subjektiven Wert, den Studierenden einer Lehrveranstaltung beimessen, zu fördern. Wie in Kapitel 3 beschrieben, spielen vor allem das Interesse und die Zielorientierung dabei eine große Rolle. Neugierde kann beispielsweise durch eine interessante Aufbereitung des Lernstoffs angeregt werden. Jedoch reicht sie oftmals nicht aus, die Aufmerksamkeit der Studierenden über den gesamten Lernprozess zu halten. Mitchell (1993) spricht hier von einer sogenannten „catch and hold“ Komponente: Einerseits gilt es die Aufmerksamkeit der Studierenden „einzufangen“ (Catch-Komponente), andererseits diese auch aufrecht zu erhalten (Hold-Komponente). Neuartige Aktivitäten (z.B. interaktive Quizzes, Gruppenarbeiten), die Abwechslung in die Lehrveranstaltung bringen, können eingesetzt werden, um das Interesse der Studierenden zu wecken.

Um die Aufmerksamkeit langfristig aufrecht zu erhalten, müssen die Studierenden darüber hinaus die Kursinhalte als sinnvoll und relevant erachten (z.B. Statistik ist nicht nur für angehende Wissenschaftler*innen wichtig, sondern hilft auch, Studien besser lesen und kritisch bewerten zu können - was auch für Praktiker*innen eine wichtige Fähigkeit darstellt). Lehrende können dies unterstützen, indem sie die Inhalte mit den langfristigen Zielen der Studierenden verknüpfen sodass Studierende dem Lernmaterial eine persönliche Bedeutung beimessen (Bolkan & Griffin, 2018).

An dieser Stelle spielen auch positive emotionale Erfahrungen eine Rolle, damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass auch künftig solche Lernsituationen aufgesucht werden - nach dem Motto: Mehr von dem, was Spaß und Freude bereitet. Ob es gelingt, dass aus der ersten Neugierde auch länger anhaltendes Interesse wird, hängt zum einen von kognitiv getroffenen Entscheidungen ab (z.B. in welchen Bereichen erwarte ich mir die größten Erfolge/Chancen? Was ist mir ein Investment in das Thema/Bereich wert?), andererseits vom emotionalen Erleben. Letzteres steht u.a. stark in Bezug mit der Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse: Das Erleben von Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit. Sowohl situationales als auch individuelles Interesse zu fördern, sollte ein wichtiges Ziel von Unterricht und Lehre sein. Oder wie es Andreas Krapp (1998) ausdrückt: „Es geht bei der Förderung von Interesse nicht allein um die Entwicklung langfristig wirksamer Person-Gegenstands-Bezüge, sondern auch um die Förderung von zeitlich begrenzten aber dennoch lernwirksamen situationalen Interessen.“ (S. 196). Lehrende müssen zumeist erst einmal versuchen (situationales) Interesse bei ihren Studierenden

zu wecken und dieses über eine gewisse Zeit aufrechtzuerhalten. In manchen Fällen können sie an bereits entwickelte individuelle Interessen anknüpfen. Insofern kann es sinnvoll sein, Studierende bereits zu Beginn der Lehrveranstaltung nach ihren Interessen zu fragen und diese - wenn möglich - aufzugreifen. Die Weckung situationaler Interessen ist als eigenständiges Ziel von Unterricht/ Lehre zu sehen: Oft wird die Erzeugung von temporären Interessen leider rein unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit für das „eigentliche“ Anliegen des Unterrichts/ Lehre gesehen, nämlich dem Wissenserwerb.

Doch erkennt man an, dass es keine „cold cognitions“ gibt und unser Wissen (mehr oder weniger intensiv) mit emotionalen Bewertungen in Verbindung stehen, bekommt die Qualität der Lernmotivation während des Wissenserwerbs ein anderes Gewicht. Denn Wissen, das mit einem positiven Erleben verknüpft ist, können wir besser und genauer erinnern. Somit hat auch situationales Interesse eine Bildungswirkung! Dennoch denken viele - sowohl im Schul- als auch Universitätskontext - bei Interessenförderung meist an die Entwicklung von langfristigen, individuellen Fachinteressen. Idealerweise sollten sich dabei alle Schüler*innen und Studierende für möglichst viele Fächer stark interessieren. Das ist laut Andreas Krapp (1998) jedoch weder ein realistisches noch ein sinnvolles Ziel.

Wie können Sie nun in Ihrer Lehrveranstaltung das subjektive Interesse fördern? Wie oben beschrieben erweckt alles Neue und Überraschende Aufmerksamkeit. Abwechslung in der Aufgabengestaltung und bei Übungen sorgt daher für initiales Interesse. Auch durch Aktivitäten, die verschiedene kognitive, sensorische und soziale Stimuli bieten, regen das Interesse an. Versuchen Sie, Übungen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen oder an verschiedenen Orten und mit verschiedenen Materialien durchzuführen. Positive Emotionen können außerdem durch den Einsatz von Humor und persönlicher Zugewandtheit hervorgerufen werden. Um das geweckte Interesse aufrecht zu erhalten, ist es sinnvoll, den Studierenden immer wieder auch die Relevanz und den Nutzen der gelernten Inhalte oder Fertigkeiten ins Gedächtnis zu rufen. Aus Ihrer Perspektive als Lehrende und Fachexperte/ Fachexpertin ist oftmals klar, inwiefern gerade Ihr Thema relevant für die Studierenden sein sollte, doch Studierenden erschließt sich dies manchmal nicht von allein. Hier können auch Sie auch die Studierenden selbst aktiv einbinden, indem Sie sie zum Beispiel bitten aufzuschreiben, welche Bedeutung das Thema für sie persönlich hat. Indem Sie im Laufe der Veranstaltung konsequent kompetenzorientiert denken

und handeln, verflechten Sie die Inhalte des Studiums immer wieder mit dem außerhalb der Hochschule liegenden Horizont der beruflichen Praxis: „Was sollen Studierende tun können, nachdem sie Ihre Lehrveranstaltung besucht haben?“ Das ermöglicht Ihnen zum einen, Lernergebnisse auch im Hinblick auf Prüfungen transparent und nachvollziehbar zu kommunizieren, trägt zum Anderen aber auch dazu bei, dass Studierende den Sinn Ihrer Veranstaltung besser verstehen können und damit möglicherweise motivierter mitarbeiten. So ist ein grundlegendes Wissen über Statistik zum Beispiel nützlich, um wissenschaftliche Artikel sinnvoll lesen und bewerten zu können - eine Fähigkeit, die auch Praktiker*innen zugute kommt, und nicht nur für Studierende nützlich ist, die vor haben eine wissenschaftliche Karriere einzuschlagen.

4.1.4. Indirekte Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse

Wie oben dargestellt, spielt die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach wahrgenommener Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit eine große Rolle für die intrinsische Motivation, die sich wiederum positiv auf die Anstrengungsbereitschaft und das Engagement der Studierenden auswirkt. Im Folgenden geben wir Ihnen einige Beispiele, wie Sie die psychologischen Grundbedürfnisse in der Gestaltung Ihrer Lehre berücksichtigen können. Noch mehr Beispiele finden Sie im Kasten „Kurz und knapp: Beispiele zur Befriedigung der drei Grundbedürfnisse bei der Lehrveranstaltungsgestaltung“ auf Seite 38.

Das Bedürfnis nach Autonomie, kann angesprochen werden, indem Studierenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Lernzielen, Lerngegenständen und Lernaktivitäten eingeräumt werden.

Das Bedürfnis nach Autonomie, kann angesprochen werden, indem Studierenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Lernzielen, Lerngegenständen und Lernaktivitäten eingeräumt werden.

Sie können zum Beispiel zwei inhaltlich ähnliche Texte als Grundlage für Ausarbeitung einer Aufgabe zur Verfügung stellen. Oder Sie können den Studierenden frei lassen, ob sie eine Präsentation halten, ein Video aufnehmen oder eine schriftliche Abschlussarbeit verfassen, um die Ergebnisse ihrer Beschäftigung mit den Inhalten Ihrer Lehrveranstaltung darzustellen. Auch die Wahl der Sozialform kann eine einfache Möglichkeit darstellen, Autonomie zu fördern und gleichzeitig dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit entgegenkommen.

Bei einem Gruppenprojekt können Sie zum Beispiel die Studierenden ihre Gruppenmitglieder selbst auswählen lassen. Die Gruppen können außerdem selbst entscheiden, wann, wo und in welcher Form (online vs. persönlich) sie sich treffen. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben wird befriedigt, indem Studierende sich den an sie herangetragenen Aufgaben gewachsen fühlen.

Um den Studierenden dieses Kompetenzerleben zu ermöglichen, ist es wichtig Aufgabenstellungen und Ziele einerseits klar zu formulieren und andererseits erreichbar zu setzen.

Dementsprechend kann es sinnvoll sein, große Arbeitsschritte in Teilschritte zu unterteilen, um so Zwischenziele formulieren und Erfolge erleben zu können. Regelmäßiges, zeitnahes und konstruktives Feedback hilft den Studierenden, den Arbeitsprozess in die richtige Richtung zu lenken. Es kann außerdem von Vorteil sein den Studierenden zu ermöglichen, individuelle Stärken einzubringen. Hier kann zum Beispiel die freie Wahl der Präsentationsform eine gute Möglichkeit darstellen.

Als drittes psychologisches Grundbedürfnis wird jenes nach sozialer Eingebundenheit genannt. Wie bereits erwähnt kommt die Arbeit in verschiedenen Sozialformen diesem Bedürfnis entgegen.

Aber auch die persönliche Wertschätzung des Lehrenden gegenüber den individuellen Studierenden ist hier nicht zu unterschätzen. Wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass ihre persönliche Entwicklung der/dem Lehrenden wichtig sind und ein respektvoller Umgang und ein partnerschaftliches Verhältnis herrscht, fühlen sich Studierende gesehen und der/dem Lehrenden verbunden. In der Online-Lehre, in der zwangsläufig räumliche Distanz herrscht, muss der Förderung der sozialen Eingebundenheit besonders viel Raum gegeben werden. Gruppenarbeiten müssen nicht nur eingeplant, sondern auch bewusst unterstützt werden, indem zum Beispiel Online-Räume zur Verfügung gestellt werden.

Eine regelmäßige (Online-)Sprechstunde kann außerdem ein niederschwelliges Angebot für Studierende darstellen, um mit Ihnen als Lehrender/Lehrendem in Kontakt zu treten.

Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben wird befriedigt, indem Studierende sich den an sie herangetragenen Aufgaben gewachsen fühlen.

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit kann gefördert werden, indem der Austausch zwischen den Studierenden (zum Beispiel durch den Einsatz verschiedener Sozialformen) unterstützt wird.

Kurz und Knapp: Beispiele zur Befriedigung der drei Grundbedürfnisse bei der Lehrveranstaltungsgestaltung

Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie

- ▶ Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Formulierung von Zielen, zu lernendem Stoff und Lernwegen
- ▶ Möglichkeit zur Selbststeuerung und Eröffnung von Handlungsspielräumen wo immer möglich
- ▶ Nutzung von Möglichkeiten zur Selbstbewertung
- ▶ Gemeinsames Aushandeln von Beurteilungskriterien

Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben

- ▶ Klare, verhaltensorientierte Rückmeldung von Erfolgen und Misserfolgen
- ▶ Klare und strukturierte Instruktionen
- ▶ Bereitstellung verschiedener, an den individuellen Kenntnisstand angepasster Lernmaterialien
- ▶ Unterstützung bei Schwierigkeiten
- ▶ Lernangebote, bei denen vielfältige Kompetenzen eingebracht werden können (nicht nur das jeweilige fachspezifische Wissen)

Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit

- ▶ Möglichkeit von und Unterstützung bei Gruppenarbeiten
- ▶ Partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Studierenden
- ▶ Würdigung von Lernfortschritten
- ▶ Zeigen persönlichen Interesses

4.2. Direkte Förderung von Selbstregulation und Motivation

Während wir uns in Kapitel 4.1. auf die motivationsförderliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen konzentriert haben, stellen wir Ihnen nun verschiedene Strategien zur Selbst- und Motivationsregulation vor, die Studierende für sich selbst einsetzen können. Als Lehrende können Sie Ihre Studierenden zum Einsatz dieser Strategien anleiten. Dafür werden die entsprechenden Trainingsmaterialien aus dem Projekt PRO-SRL-TRANSFER vorgestellt. Alle Trainingsmaterialien sowie detaillierte Anleitungen können unter folgendem Link heruntergeladen werden:

<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/>

4.2.1. Direkte Förderung der Selbstregulation

Auf den ersten Blick erscheint es paradox, selbstreguliertes Lernen fördern zu wollen. Ist es nicht gerade das SELBST in Selbstregulation, die es zu genau diesem macht? Zimmerman (2002) sagt dazu, dass viele Elemente des selbstregulierten Lernens (wie zum Beispiel das Setzen von Zielen, die Auswahl von Lernstrategien oder die metakognitive Überwachung) einerseits durch die Vorbildwirkung (von Eltern, Lehrpersonen und Peers/Kolleg*innen) erlernt werden, andererseits auch gefördert werden können. Selbstreguliertes Lernen kann also gelehrt und gelernt werden.

Bezugnehmend auf das Prozessmodell von Zimmerman (2000) wird klar, dass sowohl metakognitive Prozesse wie Zielsetzung, Planung, Selbstbeobachtung und Reflexion besonders relevant für den Selbstregulationsprozess sind. Häufig sind es aber gerade diese Tätigkeiten, die vernachlässigt werden, weil sie einerseits nicht als Teil des Lernprozesses und andererseits als mühsam und überflüssig erlebt werden. Deshalb ist es besonders wichtig, den Studierenden die Relevanz dieser metakognitiven Prozesse vor Augen zu führen.

Die folgenden Trainingseinheiten wurden in Hinblick auf eine für viele Studierende besonders herausfordernde Aufgabe gestaltet: Das Schreiben der Bachelor- bzw. Masterarbeit. Nicht nur ist diese meist umfangreicher als alle zuvor im Studium zu erledigenden Aufgaben, oft sind die Studierenden dabei auch mehr auf sich alleine gestellt, da die Anbindung an eine konkrete Lehrveranstaltung nur noch teilweise gegeben ist. Mit den folgenden Trainingseinheiten wollen wir Ihnen ein Werkzeug an die Hand geben, wie Sie die Studierenden bei dieser Herausforderung begleiten können. Natürlich können die vorgestellten Strategien auch bei anderen größeren Aufgaben, wie der Vorbereitung auf eine große Prüfung, hilfreich sein.

4.2.2. Trainingseinheiten zur direkten Förderung der Selbstregulation

Das in diesem Abschnitt beschriebene Training ist so konzipiert, dass die Studierenden nach einer einführenden Einheit jeweils zunächst selbst Inhalte erarbeiten und diese anschließend in gemeinsamen Präsenzeinheiten besprochen werden (siehe Abbildung 6).

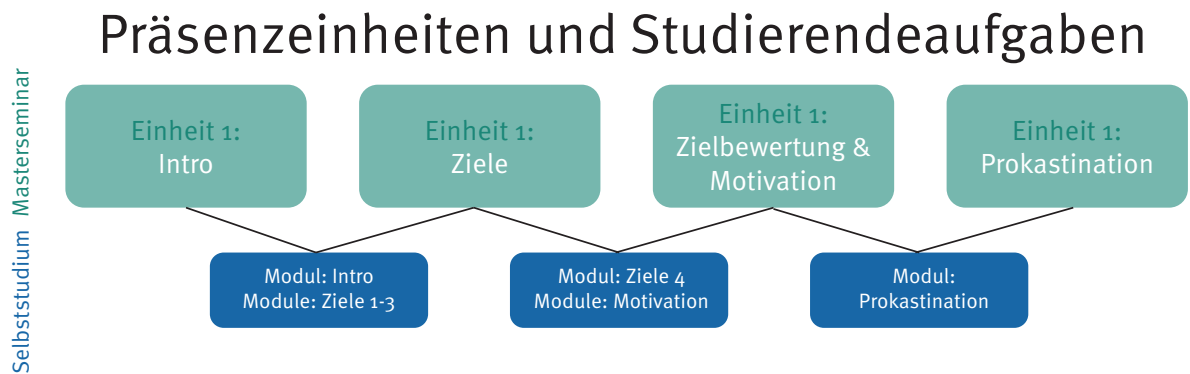


Abbildung 6. Ablauf des Trainings zu selbstreguliertem Lernen.

Wie bereits erläutert, ist das Setzen von Zielen ein wichtiger Teil des Selbstregulationsprozesses für Studierende in akademischen Kontexten, der nicht nur ihr Lernen, sondern auch ihre Selbstwahrnehmung und ihr intrinsisches Interesse an Lernaufgaben beeinflusst (Zimmerman & Kitsantas, 1996).

Deshalb wird der Zielformulierung und darauf aufbauend der Planung der Arbeitsschritte zum Erreichen der Ziele ein großer Stellenwert eingeräumt.

4.2.2.1. Präsenzeinheit: Intro

In der ersten Einheit wird zunächst die Relevanz des selbstregulierten Lernens und Arbeitens für die erfolgreiche Erstellung der Bachelor- oder Masterarbeit hervorgehoben. Die Studierenden werden eingeladen, von ihren eigenen Erfahrungen zu berichten: Was sind für sie die größten Herausforderungen? Welche Strategien setzen sie bereits erfolgreich ein? Nach diesem Erfahrungsaustausch wird der Ablauf des Trainings erläutert und offene Fragen dazu geklärt.

4.2.2.2. Zur Bearbeitung zu Hause: Intro & Ziele 1 - 3

Nach der gemeinsamen Intro-Einheit bekommen die Studierenden die Unterlagen in Form von PDFs für zu Hause zur Verfügung gestellt. Sie sollen diese bis zur nächsten gemeinsamen Einheit selbstständig durcharbeiten. In den ersten Foliensätzen geht es vor allem darum, wie Ziele richtig formuliert werden sollen und wie man von der Zielsetzung zur eigentlichen To-Do Liste und der Bearbeitung der verschiedenen Teilaufgaben kommt.

Nach der Erläuterung zur Art der Zielsetzung erfahren die Studierenden mehr darüber, wie große, übergeordnete Ziele durch die Erstellung von Zielhierarchien in weitere Teilziele unterteilt werden können. Das Setzen von Teilzielen hilft, sich auch bei großen Aufgaben nicht überfordert zu fühlen (weil sie ja in kleinere Teilschritte zerlegt wurden).

Abschließend wird in den Folien noch auf das Thema Zeitplanung eingegangen. Dabei wird zunächst die Strategie der Rückwärtsplanung erklärt: Die Studierenden werden gebeten, sich an einer kommenden Deadline zu orientieren und dann von dort aus rückwärts die verschiedenen Arbeitsschritte und deren zeitliche Einordnung zu planen. Auch auf etwaige Stolpersteine, wie unvorhergesehene Ablenkungen oder Fehleinschätzung des Arbeitsaufwandes, wird eingegangen.

4.2.2.3. Präsenzeinheit: Ziele

In der zweiten gemeinsamen Präsenzeinheit werden die bisherigen Inhalte noch einmal nachbesprochen. Wie ist es den Studierenden beim Setzen der Ziele gegangen? Fiel es ihnen schwer oder leicht SMARTe Ziele zu formulieren? Haben sie vielleicht schon einen ersten Zeitplan erstellt und ausprobiert, ihn einzuhalten? Anschließend wird gemeinsam ein Gantt-Diagramm erstellt, in dem die Studierenden die verschiedenen Teilziele und deren zeitlichen Ablauf visualisieren (siehe Abbildung 7).

ZIEL:		DEADLINE:													
		Woche 1					Woche 2					Woche 3			
Nr.	Aufgabe	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															

ZIEL:		DEADLINE:																				
		November				Dezember			Jänner			Februar		März								
Nr.	Aufgabe	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						

Abbildung 7. Die Studierenden bekommen eine Vorlage zur Erstellung eines Gantt-Diagramms, mit dem sie ihre Ziele und deren zeitliche Einordnung visualisieren können.

4.2.2.4. Zur Bearbeitung zu Hause: Ziele 4 & Motivation

In den Unterlagen “Ziele 4” geht es nun um die Reflexion der Erreichung oder Nicht-Erreichung von Zielen. Die Studierenden werden anhand einiger Reflexionsfragen dazu angeleitet, über förderliche und hinderliche Strategien nachzudenken (z.B. „Welche eingesetzten Strategien waren förderlich, welche nicht?“).

Außerdem erhalten die Studierenden Informationen darüber, wie die Bewertung der Erreichung oder Nicht-Erreichung von Zielen (also der individuelle Attributionsstil; siehe Kapitel 4.1.2) Einfluss auf die weitere Motivation und Zielsetzung haben kann.

Anschließend wird das Thema Motivation im Allgemeinen behandelt. Hier wird auf die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung und dem persönlichen Wert und Nutzen eingegangen und darauf, wie man diese gezielt positiv beeinflussen kann (siehe Abbildung 8).

Mehr Motivation?

Befund aus der Forschung

Wenn das Erreichen eines Ziels für eine Person **Bedeutung** hat (Wert) und ihr **etwas bringt** (Nutzen), dann wird sie sich mehr anstrengen und dadurch das Ziel eher erreichen.



Illustratorin: Rebecca Wölfe

Abbildung 8. Die Steigerung des persönlichen Nutzens und Wertes hilft, die Motivation aufrecht zu erhalten.

4.2.2.5. Präsenzeinheit: Zielbewertung und Motivation

In der dritten Präsenzeinheit werden wiederum die in der Zwischenzeit von den Studierenden zu Hause selbst erarbeiteten Themen aufgegriffen und nachbesprochen. Es wird vor allem noch einmal darauf eingegangen, welche Attributionsstile besonders motivationsförderlich sind.

Die Studierenden bekommen außerdem die Aufgabe, in den nächsten Wochen ihren eigenen, aber auch den möglichen Attributionsstil ihrer Kolleg*innen zu beobachten und damit zu experimentieren, diesen gezielt zu beeinflussen (siehe Abbildung 9).

Welche Attributionen führen dazu, dass man dran bleibt?

Befund aus der Forschung

- Erfolge sollten **internal** und Misserfolge **variabel** erklärt werden.
- UND: Attributionen müssen **REALISTISCH** sein!

Aufgabe 1

Wie können Sie Ihre Attributionsmuster ändern?

Aufgabe 2

In welchen Situationen und WIE können Sie Anderen positive Attributionen nahelegen?



Illustratorin: Rebecca Wölfe

Abbildung 9. In den Übungsaufgaben reflektieren Studierende ihren eigenen Attributionsstil.

4.2.2.6. Zur Bearbeitung zu Hause: Prokrastination

Selbst wenn man sich SMARTe Teilziele setzt, die Zeit plant und einteilt und einen positiven Attributionsstil kultiviert, gibt es doch häufig Tätigkeiten, die man gerne vor sich herschiebt. Es gibt verschiedene Methoden dieser "Aufschieberitis" (der Fachbegriff lautet Prokrastination) entgegenzuwirken. In der letzten selbst zu erarbeiteten Einheit werden den Studierenden 10 Strategien zum Umgang mit Prokrastination vorgestellt (siehe Abbildung 10).

1. Identifikation von Zeitverschwendern
2. Umgang mit Zeitverschwendern
3. Realistische Zeiteinschätzung
4. Einsatz von Erinnerungshilfen
5. Sich selbst belohnen
6. Der 5-Minuten-Notfall Plan
7. Mini-Ziele
8. Soziale Unterstützung
9. Die 80%-Erfolgsregel
10. Exakte Lern- und Arbeitszeiten blockieren

Umgang mit dem Aufschieben

Beispiele

„Wenn ich statt an meiner Arbeit zu schreiben die ganze Zeit mit meinem Handy herumspiele, dann lege ich das Handy in ein anderes Zimmer.“

„Wenn ich ständig Mails checke und mich so von meiner Masterarbeit ablenke, dann schließe ich das Mailprogramm und schaue erst am Abend wieder hinein.“



Illustratorin: Rebecca Wölfe

Abbildung 10. Wenn-Dann Technik zum Umgang mit Zeitverschwendern.

4.2.2.7. Präsenzeinheit: Prokrastination

Das Thema Prokrastination wird in der letzten Präsenzeinheit nachbesprochen. Nach einer kurzen theoretischen Wiederholung der bisher behandelten Inhalte haben die Studierenden Gelegenheit, einen Prokrastinationsfragebogen auszufüllen und dabei ihr eigenes Prokrastinationsverhalten zu reflektieren. Anschließend werden zunächst in Kleingruppen und danach im Plenum Strategien zum Umgang mit Prokrastination reflektiert: Was mache ich, wenn ich eine Aufgabe vor mir herschiebe? Gibt es vielleicht Tipps und Tricks, die bei mir helfen und die ich meinen Kolleg*innen weitergeben kann?

Zusätzlich zu den bereits in den bisherigen Materialien erläuterten Tipps werden hier noch zusätzliche Strategien wie zum Beispiel das Habit-Stacking vorgestellt und die Pomodoro-Technik vorgestellt. Beim Habit-Stacking werden bereits eingespielte Gewohnheiten genutzt, um neue positive Gewohnheiten zu festigen. Wer sich zum Beispiel vornimmt, täglich an der Masterarbeit zu schreiben, kann dieses Vorhaben an bereits etablierte Gewohnheiten knüpfen: "Jeden Tag wenn ich mich an meinen Computer setze um meine E-Mails zu lesen, öffne ich zuerst Word und schreibe mindestens einen Absatz für meine Masterarbeit."

Die Pomodoro-Technik wurde in den 1980er Jahren von Francesco Cirillo formuliert und seit dem in mehreren Auflagen seines Buches "The Pomodoro Technique" (Cirillo, 2018) ausführlich erläutert. Die Grundidee ist einfach: Große Vorhaben benötigen viel Überwindung und oft fangen wir gar nicht an, weil uns der "Berg" zu hoch erscheint. Er empfiehlt daher sich immer nur kurze Arbeitsphasen - Pomodoros - vorzunehmen (25 Minuten), in denen man ganz fokussiert an einer Aufgabe arbeitet. Anschließend belohnt man sich mit einer kurzen Pause (5 Minuten). Nach vier erfolgreich durchgeführten Arbeitsphasen (nur wirklich durchgearbeitete Pomodoros gelten!), wird eine längere Pause von 15-30 Minuten eingelegt. Nach Cirillo (2018) kann die Pomodoro-Methode auch helfen, Arbeitsaufwände mit der Zeit immer genauer einschätzen zu lernen. Wie viele Pomodoros plane ich für diese Aufgabe ein? Wieviele habe ich tatsächlich gebraucht? Ablenkungen werden abgewehrt, indem sie zur Kenntnis genommen und notiert werden - aber wenn irgendwie möglich, wird nicht gleich darauf reagiert. Erst in der Pause oder am Ende des Tages werden diese Notizen wieder zur Hand genommen und ggf. als neue Aufgaben für die nächste Sitzung eingeplant oder eben verworfen, wenn sie sich doch nicht als so dringlich herausgestellt haben. Diese Technik lässt sich besonders gut mit dem Setzen von SMARTen Teilzielen kombinieren.

Wie in Kapitel 3 beschrieben, können Lernende verschiedene Strategien anwenden, um ihre Motivation erfolgreich zu regulieren. In Tabelle 2 werden mehrere funktionale Motivationsregulationsstrategien (siehe Schwinger et al., 2007; Schwinger et al., 2009) vorgestellt und aufgezeigt, für welche Probleme sie am besten geeignet sind, wann sie im Lernprozess eingesetzt werden sollten und welche Konsequenzen sich aus diesen Strategien ergeben können. Solche Informationen sind wichtig, um den Lernenden dabei zu helfen, diese Motivationsregulationsstrategien optimal zu nutzen und maximale Effektivität zu erreichen (Alexander et al., 1998).

Tabelle 2

Informationen für eine qualitativ hochwertige Ausführung von Motivationsregulationsstrategien

Strategie	Informationen für eine hochqualitative Strategieweiterführung
Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion	Die fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion (sich sagen, dass die Aufgabe erfüllt werden kann, weil die eigenen Fähigkeiten ausreichen) eignet sich am besten, um mit Erwartungsproblemen umzugehen, d.h. wenn man daran zweifelt, ob man eine Aufgabe erfolgreich erledigen kann. Hier wird aktiv auf die eigenen Fähigkeiten und bereits erreichten Ziele Bezug genommen. Das erhöht gleichzeitig die Erfolgserwartung und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und damit auch die Motivation. Diese Strategie ist sowohl für die Vorbereitungsphase des Lernprozesses (in der Lernende überlegen, ob ein Ziel erreicht werden kann und konkrete Handlungsabsichten festlegen) als auch für die Durchführungsphase (die Phase, in der die eigentliche Lernaktivität stattfindet) geeignet. Es hat sich gezeigt, dass diese Strategie positiv mit der Leistung zusammenhängt (Bayer & Gollwitzer, 2007).
Lernzielbezogene Selbstinstruktion	Lernzielbezogene Selbstinstruktion (Fokus auf das Ziel, die eigenen Kompetenzen zu erhöhen) orientiert die Gedanken der Lernenden auf das Ziel, Fähigkeiten zu verbessern, Kompetenzen zu erweitern oder etwas Neues zu lernen, und steigert damit auch die Motivation. Lernbezogene Selbstinstruktion eignet sich für den Einsatz in der Durchführungsphase des Lernprozesses. Studien haben ergeben, dass das Lernziele mit einem adaptiven Attributionsmuster in Verbindung steht und häufig mit Interesse und somit einer hohen Wertzuschreibung für die Inhalte einhergeht (vgl. Harackiewicz et al., 1998; Sansone & Thoman, 2006; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012). Außerdem zeigte die bisherige Forschung positive Zusammenhänge zwischen Lernzielorientierungen und Selbstwirksamkeit, positiven Lern- und Leistungsemotionen und adaptiven Mustern im Umgang mit Fehlern (z.B. Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, 2000).

Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit

Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit (Verbindungen zwischen dem Inhalten der Lernaufgabe und persönlichen Interessen herstellen) ist am besten geeignet, um den Lernenden zu helfen, **mit wertbezogenen Motivationsproblemen** umzugehen, d.h. mit der Frage: „Warum sollte ich diese Aufgabe bearbeiten?“.

Hier wird die Motivation durch die Steigerung des subjektiven Werts oder des intrinsischen Anreizes eines Lerninhalts oder einer Aufgabe erhöht. Diese Strategie hat sich in der **Vorbereitungsphase** des Lernprozesses als hilfreich erwiesen, um das Interesse und die Bindung an ein Lernziel zu erhöhen. Studien haben ergeben, dass sich diese Strategie positiv auf das **Interesse** und die **Noten** der Studierenden auswirkt (Hulleman & Harackiewicz, 2009) und die Prokrastination verringert, was wiederum zu **besseren Noten** führt (Grunschel et al., 2016).

Umweltkontrolle

Umweltkontrolle (Störeinflüsse in der Lernumgebung werden eliminiert) wirkt auf Situationsmerkmale und ermöglicht die Aufmerksamkeitskontrolle. Hier wird die Motivation gesteigert, indem motivationale Interferenzen durch die Umwelt minimiert werden.

Diese Strategie ist vor allem in der **Planungsphase** vor Beginn der eigentlichen Lernhandlung relevant, weil sie Ablenkungen auf ein Minimum beschränkt. Diese Strategie wird mit **geringerer Prokrastination** und **selbstreguliertem Lernen** in Verbindung gebracht (Grunschel et al., 2016; Grunschel et al., 2018).

Selbstbelohnung

Selbstbelohnung (das Erreichen eines Lernziels wird mit einer Belohnung verknüpft) aktiviert die extrinsische Motivation, da eine Belohnung für den Abschluss einer Aufgabe in Aussicht gestellt wird. Diese Strategie kann als „universell“ betrachtet werden, da sie sowohl bei Erwartungs- als auch bei **Wertproblemen** eingesetzt werden kann.

Diese Strategie ist für die Planungsphase des Lernprozesses geeignet, um eine extrinsische Selbstkonsequenz aufzubauen. Außerdem wurde festgestellt, dass Selbstbelohnung mit der **akademischen Leistung** (Wolters, 1998) und der **Anstrengung** (Jackson & Molloy, 1985) Lernender zusammenhängt.

Teilziele setzen

Durch das Setzen von Teilzielen (ein Lernziel wird in kleinere Einheiten untergliedert) erscheint der Lerninhalt überschaubarer und die Ziele können schneller erreicht werden, was die Selbstwirksamkeitserwartung erhöht. Diese Strategie kann sowohl bei **Erwartungsproblemen** als auch bei **Wertproblemen** angewendet werden und ist besonders in der Planungsphase des Lernprozesses nützlich. Die Strategie, sich Teilziele zu setzen, steigert nachweislich **Motivation, Anstrengung** (z. B. Schwinger & Otterpohl, 2017; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) sowie die **Selbstwirksamkeit** (Bandura & Schunk, 1981; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012).

Leistungszielbezogene Selbstinstruktion

Mit leistungszielbezogenen Selbstinstruktionen (das Ziel, eine positive Beurteilung der eigenen Leistung zu erhalten) Motivation wird die Motivation durch die Ausrichtung der Gedanken auf das gute Ergebnis gesteigert. Diese Strategie ist für die **Durchführungsphase** des Lernprozesses geeignet. Studien haben ergeben, dass diese Strategie positiv mit dem **investierten Aufwand** (Schwinger & Otterpohl, 2017) und den **akademischen Leistungen** (Wolters, 1999) verbunden ist.

4.2.4. Trainingseinheiten zur direkten Förderung der Motivationsregulation

Aufbauend auf den oben genannten Motivationsregulationsstrategien haben wir im Rahmen des PRO-SRL Projekts ein konkretes Trainingsprogramm entwickelt, das die Studierenden dabei unterstützt, spezifische Motivationsregulationsstrategien zu verstehen und umzusetzen (Eckerlein, 2020).

Dieses Trainingsprogramm wurde so konzipiert, dass (a) Lehrende die Trainingseinheiten selbst in ihre Lehrveranstaltungen integrieren können, um deren Studierenden zu unterstützen, oder (b) Lehrende die Trainingseinheiten auf einer Online-Plattform (z.B. Moodle) hochladen können, damit Studierende sie eigenständig durcharbeiten können. Das Trainingsprogramm umfasst drei Trainingseinheiten (in Form von Powerpoint-Folien), die sich mit spezifischen Motivationsproblemen (Erwartungs- und Wertproblemen der Motivation; Wigfield & Eccles, 2000) und geeigneten Strategien zur Überwindung dieser Herausforderungen befassen.

Die erste Trainingseinheit konzentriert sich auf die Strategie der fähigkeitsbezogenen Selbstinstruktion, die zweite auf die Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit und die dritte auf das Setzen von Teilzielen und die Selbstbelohnung. In diesen Trainingseinheiten geht es nicht nur darum, die jeweiligen Motivationsstrategien zu erklären, sondern auch darum, für welche Arten von Motivationsproblemen sie am besten geeignet sind und wie man sie qualitativ hochwertig umsetzt. Im Folgenden möchten wir Ihnen diese Trainingseinheiten kurz vorstellen.

Es ist jedoch zu beachten, dass die Trainingseinheiten hier nur als Überblick vorgestellt werden, um ein allgemeines Verständnis für ihre Funktionsweise zu vermitteln. Die eigentlichen Trainingseinheiten können unter folgendem Link heruntergeladen werden <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/> und enthalten detaillierte Anweisungen für eine reibungslose Umsetzung.

4.2.4.1. Trainingseinheit 1

In der ersten Trainingseinheit wird zunächst eine kurze Einführung in das Thema Motivation gegeben (v.a. Erwartung x Wert Modell; siehe Kapitel 3.1) und die Bedeutung der Motivationsregulation für das Lernen und den akademischen Erfolg verdeutlicht. Anschließend haben die Studierenden die Möglichkeit zu berichten, welche Strategien sie bereits in ihrem Lernalltag anwenden.

Es wird ein Bewusstsein für verschiedene Motivationsprobleme geschaffen sowie die Unterscheidung zwischen Erwartungsproblemen („Kann ich diese Aufgabe bewältigen?“) und Wertproblemen („Warum sollte ich diese Aufgabe bearbeiten?“) erläutert.

Im nächsten Teil der Trainingseinheit 1 geht es darum, den Studierenden die Motivationsregulationsstrategie *Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion* zu vermitteln. Bei dieser Strategie werden die Studierenden aktiv an ihre eigenen Fähigkeiten und bereits erreichten Ziele erinnert, um sie für die aktuelle Aufgabe zu motivieren. Zum Beispiel: „Letztes Semester habe ich alle Prüfungen bestanden. Das kann ich auch dieses Mal schaffen.“

Anschließend wird den Studierenden erklärt, dass diese Motivationsregulationsstrategie besonders hilfreich ist, wenn es um erwartungsbedingte Motivationsprobleme geht (d.h. das Problem, dass man das Gefühl hat, eine Aufgabe oder ein Ziel nicht zu erreichen).

Um dies zu verdeutlichen, wird eine Vignette gezeigt, in dem ein*e Studierende*r mit einem erwartungsbezogenen Motivationsproblem konfrontiert wird, gefolgt von einer Demonstration der fähigkeitsbezogenen Selbstinstruktion, die helfen soll, mit einem solchen Problem umzugehen (Abbildung 11).

Eine nützliche Strategie: Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion



Abbildung 11. Visualisierung einer Vignette im Rahmen der Trainingseinheit 1 zur Motivationsregulationsstrategie *fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion*.

Anschließend werden Beispiele für den Einsatz der Strategie im Plenum besprochen. Die Studierenden werden dann aufgefordert, die neue Strategie „fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion“ im Rahmen einer Fallstudie eines*r Studierenden mit Motivationsproblemen anzuwenden (siehe Abbildung 12).

Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion

Fallbeispiel

- Lukas, ein Mathematikstudent im 2. Semester, muss im Rahmen seiner Übung zur „Linearen Algebra“ regelmäßig Übungsblätter bearbeiten und zu festgelegten Terminen abgeben. Die Übungsblätter empfindet er als extrem schwierig und weiß häufig noch nicht einmal wie er an das Problem überhaupt herangehen soll.
- Wie könnte Lukas sich motivieren? Formulieren Sie einen Merksatz zur Strategie „Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion“ für Lukas!

- ... er schon viel geschafft hat.
- ... er es beim letzten Mal auch geschafft hat.
- ... er weiß, dass er das kann.
- ... Andere das auch schon geschafft

Abbildung 12. Fallbeispiel für die Motivationsregulationsstrategie
Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion im Rahmen von Trainingseinheit 1.

Abschließend üben die Studierenden die Strategie mit Hilfe von Zusatzmaterial anhand eines eigenen, individuell formulierten Motivationsproblems ein.

Zum Beispiel könnte ein*e Studierende*r, der/die sich mit dem Lernen für eine schwierige Prüfung abmüht, an eine Zeit zurückdenken, in der er/sie sich bemühte, aber dennoch durchhielt und eine gute Note in einer schwierigen Prüfung erzielte.

Der/Die Studierende könnte dann motivierende Sprüche schreiben, wie „Ich habe es schon einmal geschafft, ich kann es wieder schaffen!“, um sich daran zu erinnern, diese Strategie anzuwenden. Sie als Lehrperson können hier für Fragen oder bei Problemen zur Verfügung stehen. Bis zur nächsten Einheit sollen die Studierenden dann die Strategie im Rahmen eines erwartungsbezogenen Motivationsproblems einüben.

4.2.4.2. Trainingseinheit 2

Die zweite Trainingseinheit beginnt mit einer kurzen Diskussion darüber, wie die Studierenden die Umsetzung der Strategie *Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion* aus der vorherigen Trainingseinheit erlebt haben. Danach werden erneut Erwartungs- („Kann ich diese Aufgabe bewältigen?“) und Wertprobleme („Warum sollte ich diese Aufgabe bearbeiten?“) besprochen, gefolgt von der Einführung einer neuen Motivationsregulationsstrategie: Die *Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit*, die sich auf die Herstellung von Verbindungen zwischen dem Lerninhalt und den eigenen Interessen oder Erfahrungen bezieht. Hier wird die Motivation durch die Erhöhung des Wertes der Lerninhalte gesteigert.

Zum Beispiel: „Ich lerne diese neue Sprache, damit ich mich im Urlaub mit Einheimischen verständigen kann.“ Den Studierenden wird dann erklärt, dass diese Strategie besonders hilfreich ist, wenn es um wertbezogene Motivationsprobleme geht (d.h. das Problem, dass man das Gefühl hat, die Aufgabe oder das Ziel sei nicht interessant oder wertvoll). Um dies zu veranschaulichen, wird eine Vignette gezeigt, in der ein*e Studierende*r mit einem wertbezogenen Motivationsproblem konfrontiert wird, gefolgt von einer Demonstration der Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit, um mit einem solchen Problem umzugehen (Abbildung 13).

Diese Strategie wird von den Studierenden anhand einer Fallstudie und eines individuellen Beispiels geübt (siehe Abbildung 14). Die Studierenden erhalten dann die Aufgabe, die Strategie im Rahmen ihres Studiums zu üben.

Eine nützliche Strategie: Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit



Abbildung 13. Visualisierung einer Vignette im Rahmen der Trainingseinheit 2 zur Motivationsregulationsstrategie Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit.

Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit

Fallbeispiel

- Sophie, eine Lehramtsstudentin im 9. Semester, bereitet sich auf das Staatsexamen in Geschichte vor. Die Vorlesung und die Seminare, die zum Schwerpunkt Geschichte der Antike angeboten wurden, fand Sie jedoch uninteressant. Zum Lernen auf das Staatsexamen hat sie einfach keine Lust.
- Wie könnte Sophie sich motivieren? Formulieren Sie einen Merksatz zur Strategie „Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit“ für Sophie!

Sie könnte eine Verbindung herstellen...

- ... zu Ihren persönlichen Interessen.
- ... zwischen den Inhalten und Ihrem sonstigen Leben.
- ... zwischen dem Lernstoff und Ihren eigenen Erfahrungen.

Abbildung 14. Fallbeispiel für die Motivationsregulationsstrategie Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit im Rahmen von Trainingseinheit 2.

4.2.4.3. Trainingseinheit 3

In der letzten Trainingseinheit lernen die Studierenden, wie sie die Motivationsregulationsstrategien “Teilziele setzen” und “Selbstbelohnung” anwenden können, die sowohl für Erwartungs- als auch für Wertmotivationsprobleme geeignet sind. Beim Setzen von Teilzielen wird ein Lernziel in mehrere, kleinere Teilziele unterteilt. Durch die Aufteilung der Ziele in Teilziele erscheint der Lerninhalt überschaubarer und die Ziele können schneller erreicht werden. Ein Beispiel: „Ich unterteile die Seminararbeit in kleinere Teilaufgaben, so habe ich ein schnelleres Erfolgserlebnis.“ Selbstbelohnung bedeutet, die Zielerreichung mit einer subjektiv positiven Belohnung zu verknüpfen.

Zum Beispiel: „Nachdem ich das Kapitel wiederholt habe, gönne ich mir ein Eis.“ Die beiden Motivationsregulationsstrategien werden anhand von Vignette und Fallbeispielen demonstriert und erläutert (siehe zum Beispiel, Abbildungen 15 und 16). Den Studierenden wird erklärt, dass diese Strategien eher universell sind und bei der Bewältigung umfangreicherer, komplexer Aufgaben hilfreich sein können (z.B. beim Schreiben einer Hausarbeit, einer Präsentation, einer Bachelorarbeit usw.).

Eine nützliche Strategie: Teilziele setzen

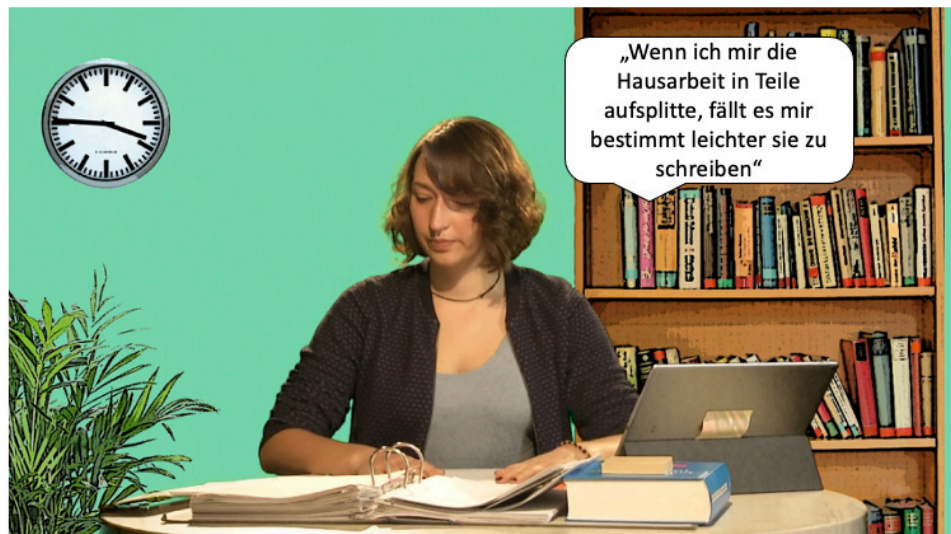


Abbildung 15. Visualisierung einer Vignette im Rahmen der Trainingseinheit 3 zur Motivationsregulationsstrategie Teilziele setzen.

Teilziele setzen

Fallbeispiel

- Marcel möchte rechtzeitig mit einer Hausarbeit zum Thema „Einflüsse der Medien auf die kognitive Entwicklung“ für sein Psychologieseminar beginnen. Die Arbeit erscheint ihm wie ein riesiger unbewältigbarer Berg und Marcel weiß nicht wo er anfangen soll. **Um endlich zu Beginnen, hat er versucht, die Arbeit in motivierende Teilziele zu untergliedern. Er hat jedoch immer noch keine Lust anzufangen.**
- Wie könnte Marcel seine Teilziele verbessern?

Literatursuche

Gliederung schreiben

Text ausformulieren

Korrektur lesen

Abgeben

Abbildung 16. Fallbeispiel für die Motivationsregulationsstrategie Teilziele setzen im Rahmen von Trainingseinheit 3.

5. Messung des selbstregulierten Lernens und der Motivationsregulation



Die in diesem Kapitel beschriebenen Messinstrumente können Ihren Studierenden helfen, Ihre eigenen Selbst- und Motivationsregulationskompetenzen zu reflektieren. Die Ergebnisse können einerseits als erster Diskussionsimpuls in Ihren Lehrveranstaltungen dienen und Ihnen andererseits als Lehrende ermöglichen, bei der Gestaltung Ihrer Kurse besonders auf jene Bereiche Rücksicht zu nehmen, die Ihren Studierenden Schwierigkeiten bereiten.

Lassen Sie dazu die Studierenden einen oder beide Fragebögen online ausfüllen.

Die automatisierte Rückmeldung zeigt den Studierenden auf, an welchen Bereichen ihre Stärken und eventuellen Schwächen liegen. Durch eine Diskussion in der Gruppe oder auch mit einer kurzen anonymen Abfrage, können Sie anschließend um Rückmeldung bitten, wo besonders Unterstützung gebraucht wird.

Im Projekt PRO-SRL-EVA wurden zwei Messinstrumente entwickelt:

1) Ein Fragebogen, der das selbstregulierte Lernen abfragt und zwischen Strategiewissen und Strategieanwendung unterscheidet (Self-Regulated-Learning Questionnaire: Action and Knowledge-Short version; SRL-QuAKs) und 2) ein Test zur Erfassung des Strategiewissens zur Motivationsregulation (Situational Judgment Test zur Erfassung konditionalen Strategiewissens zur Motivationsregulation; SJT). Beide Verfahren wurden in Zusammenarbeit mit Expert*innen entwickelt und anschließend validiert. Im Folgenden werden beide Messinstrumente genauer beschrieben. Sie sind außerdem im Anhang dieses Kompendiums abgedruckt. Für eine einfache Anwendung und Auswertung, können die Messinstrumente unter folgendem Link:

<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/>

durchgeführt werden. In der Online-Version erfolgt die Auswertung automatisch. Die Ergebnisse der Studierenden werden berechnet und zusammen mit einer Erklärung zur Interpretation ihres Ergebnisses und einer Reihe von Ressourcen zur weiteren Unterstützung angezeigt.

5.1. Self-Regulated-Learning Questionnaire: Action and Knowledge – short version (SRL-QuAKs)

Basierend auf dem Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen von Dresel und Kolleg*innen (2015) erfasst der SRL-QuAKs Strategiewissen und Anwendung zu selbstreguliertem Lernen bei Studierenden. Der Fragebogen besteht aus Skalen zu Metakognition (8 Items), Kognition (4 Items) und Motivationsregulation (4 Items), die jeweils nochmals in Subskalen mit Fokus auf Wissen und Anwendung aufgeteilt sind. Zu Beginn jeder Skala wird eine kurze Vignette vorgegeben, in der die Studierenden gebeten werden, sich in eine Lernsituation (z.B. den Besuch einer Vorlesung, die Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit wie der Masterarbeit oder Vorbereitung auf eine größere Prüfung) hineinzusetzen, in der eine umfangreiche Thematik selbstständig durch den/die Studierende*n über mehrere Monate hinweg bearbeitet werden muss.

Es folgt eine kurze Beschreibung der formalen Herausforderungen der Situation (z.B. eigenständige Fertigstellung der Arbeit zu einem gegebenen Zeitpunkt). Die Teilnehmer*innen sollen auf einer Skala von 1 (sehr ungünstig/nie) bis 7 (sehr günstig/immer) angeben, ob sie die jeweilige Strategie prinzipiell für günstig halten und ob sie diese auch selbst anwenden (siehe Abbildung 17). Die Bearbeitungsdauer liegt bei ungefähr 15 Minuten.

5.2. Auswertung des SRL-QuAKs

Die Auswertung erfolgt, indem für jede Subskala und getrennt nach Wissen und Anwendung ein Durchschnittswert gebildet wird. Für die Auswertung der Wissensskala "Umgang mit Langeweile" (siehe Abbildung 17) werden also zum Beispiel die Ankreuzungen von "sehr ungünstig" bis "sehr günstig" (1 - 7) der Items "Ich beteilige mich aktiv an der Vorlesung.", "Ich mache mir bewusst, dass der/die Dozierende in der Vorlesung die Inhalte vertieft, was mir ein besseres Verständnis der Themen ermöglicht.", "Ich überlege mir, welche Fragen ich zum Thema der Vorlesung habe." und "Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe." und durch die Anzahl der Items dividiert.

Der Durchschnittswert kann dann mit jenem der Anwendungsskala "Umgang mit Langeweile" verglichen werden, um eine etwaige Diskrepanz zwischen Strategiewissen und Strategieanwendung zu veranschaulichen.

Wenn die Studierenden das Messinstrument zum Beispiel zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung ausfüllen, können sie außerdem sehen, ob sich ihre Selbstregulationsfähigkeiten im Laufe des Semesters verändert haben.

LANGeweile in einer Vorlesung

Denken Sie an den Besuch einer **Vorlesung**. Damit ist eine Lehrveranstaltung mit einer größeren Anzahl von Studierenden gemeint, in der große Stoffmengen durch eine*n Dozierende*n vorgetragen werden.

Eine Befragung von Studierenden hat ergeben, dass hierbei vor allem **Langeweile** ein Problem ist.

Was ist aus Ihrer Sicht günstig, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

Was machen Sie wirklich, damit Ihnen in einer Vorlesung nicht langweilig wird?

Ich beteilige mich aktiv an der Vorlesung.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

sehr ungünstig sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Abbildung 17. Ein Beispiel aus dem SRL-QuAKs.

5.3. Situational Judgement Test zur Erfassung konditionalen Strategiewissens zur Motivationsregulation (SJT)

Der SJT erfasst Kompetenzen zur Motivationsregulation anhand von acht (Kurzversion: fünf) Vignetten, die motivational herausfordernde Situationen beschreiben (Steuer et al., 2019). In den Vignette werden die Studierenden mit unterschiedlichen motivationalen Problemen (geringe Erfolgserwartung zur Bearbeitung der Lernaufgabe oder niedriger subjektiver Wert der Lernaufgabe) vor oder während des Lernens (präaktional vs. aktional) in zwei Lernsituationen („Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit“ und „Vorbereitung auf eine Prüfung“) konfrontiert. Eine Abbildung der Einführung findet sich in Abbildung 18. Zu jeder Vignette werden 10 verschiedene Strategien zur Regulation der eigenen Motivation präsentiert, die die Studierenden hinsichtlich ihrer Eignung zur Lösung des dargebotenen Motivationsproblems beurteilen sollen.

Die Beurteilung der Eignung erfolgt anhand von Likert-Skalen von 1 (gar nicht geeignet) bis 6 (völlig geeignet). Aus dem Vergleich mit Expert*innenurteilen zur Eignung der Strategien wird anschließend eine Einschätzung des konditionalen Strategiewissens der Studierenden abgeleitet.

Dazu werden paarweise jene Strategien, die die Expert*innen eindeutig als geeignet in der gegebenen Situation einschätzten, mit jenen Strategien verglichen, die sie eindeutig als ungeeignet beurteilten. Die so resultierenden Paardifferenzen werden zu einem Score zusammengefasst, der das konditionale Strategiewissen der Testteilnehmer*innen abbilden soll.

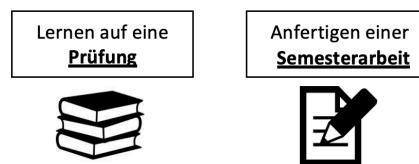
Die Bearbeitung dauert ungefähr 30 Minuten.

Hier geht es um die Frage, **welche Strategien** Sie in unterschiedlichen Situationen nutzen, um Ihre **Motivation** zum Lernen zu verbessern.

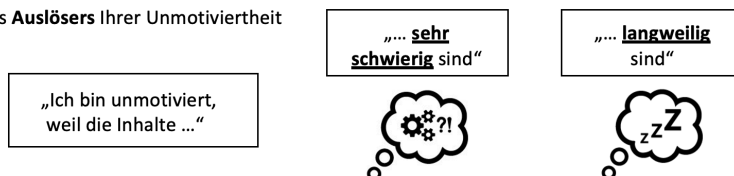
- Mit „**Strategien**“ meinen wir alle Möglichkeiten (Maßnahmen, Gedanken, Automatismen, Vorgehensweisen) die Sie einsetzen, um Ihre Motivation in der jeweiligen Situation positiv zu beeinflussen.

Die Fragen nach Ihren Strategien beziehen sich jeweils auf acht unterschiedliche Situationen, **in die Sie sich intensiv hineinversetzen sollen**. Wie eingangs beschrieben ergeben sich die Situationen aus einer **Kombination**

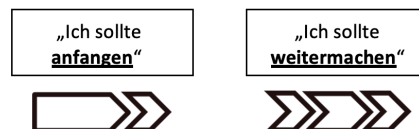
- der konkreten **Lernsituation**



- des **Auslösers** Ihrer Unmotiviertheit



- und dem jeweiligen **Moment**.



Bitte lesen Sie die Situationsbeschreibungen auf den folgenden fünf Seiten **immer ganz genau**, da deren Abfolge **zufällig geordnet** ist.

Abbildung 18. Die Abbildung zeigt eine Erklärung der Aspekte der hypothetischen Szenarien, die den Studierenden während des Fragebogens vorgelegt werden. Insbesondere werden die spezifische Lernsituation, das Motivationsproblem und die Phase des Lernprozesses, in der das Problem auftritt, erklärt.

Die im SJT vorgestellten Strategien zur Motivationsregulation in herausfordernden Situationen wurden in der Entwicklung des Fragebogens von Experten*innen jeweils als geeignet bzw. ungeeignet eingestuft. Die Auswertung der Studierendenantworten erfolgt über den Grad der Übereinstimmung bzw. Diskrepanz zwischen den Bewertungen der Studierenden und den Einschätzungen der Expert*innen.

Die Aussagen der Studierenden im SJT, inwieweit sie eine Strategie als geeignet oder ungeeignet einstufen, wird also anhand der Übereinstimmung mit den Expert*inneneinschätzungen bewertet. In allen oben genannten motivational herausfordernden Situationen werden Paarvergleiche (Differenzwerte) zwischen den Bewertungen von Studierenden und den Einschätzungen der Expert*innen jeweils für geeignete und ungeeignete Strategien berechnet. Studierende, die sowohl geeignete als auch ungeeignete Strategien erkennen können, würden folglich hohe Punktzahlen im SJT erzielen.

Außerdem werden innerhalb jeder Situation die Bewertungen der ungeeigneten Strategien von den Bewertungen geeigneter Strategien subtrahiert, was zu Paarvergleichen zwischen ungeeigneten und geeigneten Strategien führt. Die durchschnittliche Punktzahl der Paarvergleiche bildet den Indikator für das Wissen der Studierenden über Motivationsregulationsstrategien.

6. Fazit

Im Studium aber auch in der weiterführenden Erwachsenenbildung sind durch die zunehmende Komplexität der Aufgaben und die weniger engmaschige Betreuung die Anforderungen an selbstreguliertes Lernen besonders hoch. Die Psychologie bietet verschiedene Rahmenmodelle (zum Beispiel das Prozessmodell des selbstregulierten Lernens von Zimmerman, 2000) an, um Mechanismen und Prozesse des selbstregulierten Lernens zu verstehen und zu beeinflussen.

Im vorliegenden Kompendium wurden, basierend auf diesen psychologischen Modellen, verschiedene Methoden beschrieben, die sowohl zur indirekten Förderung von Selbstregulation durch die Art Gestaltung von Lehrveranstaltungen, als auch zur direkten Förderung im Rahmen von Trainings, die in Lehrveranstaltungen eingebaut werden können, beitragen können. Zusätzlich wurden zwei Messinstrumente (der SRL-QuAKs und der SJT) vorgestellt, mit denen Studierende ihr Wissen und ihre Kompetenzen in Bezug auf selbstreguliertes Lernen und Motivationsregulation einschätzen und reflektieren können. Die Ergebnisse können Lehrenden außerdem helfen, die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und die Begleitung von Studierenden an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Die im Kompendium beschriebenen ergänzenden Trainingsmaterialien können von Lehrenden entweder direkt umgesetzt oder als modulares System genutzt werden, sodass diese mit geringem Aufwand verschiedene Aspekte des selbstregulierten Lernens gezielt fördern können.

Wir hoffen, dass die Beiträge aus dem PRO-SRL-Transfer Projekt Sie in Ihrer Arbeit mit Studierenden und Lernenden inspirieren und unterstützen werden.

Literatur

- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2012). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 385–389.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.004>
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
<https://doi.org/10.1023/A:1022185502996>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/ Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Bayer, U. C., & Gollwitzer, P. M. (2007). Boosting scholastic test scores by willpower: The role implementation intentions. *Self and Identity*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15298860600662056>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2018). Catch and hold: Instructional interventions and their differential impact on student interest, attention, and autonomous motivation. *Communication Education*, 67(3), 269–286.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1465193>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro technique: The life-changing time-management system*. Random House.
- Daumiller, M. & Dresel, M. (2019). Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts. *Journal of Experimental Education*, 87(1), 161–176.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448744>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Diseth, Å. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59–69.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.011>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70, 35–36.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229–241.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.015>
- Dörrenbächer, L. & Perels, F. (2016b). More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research*, 78, 50–65.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>
- Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in Achievement Motivation among University Freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 159–173. <https://doi.org/10.1114/jets.v1i2.147>
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz, A. C. Frenzel, M. Dresel & R. Pekrun, *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. aktual. Aufl.) (S. 80–143). Ferdinand Schöningh.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: Structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454–470.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236>

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eckerlein, N., Roth, A., Engelschalk, T., Steuer, G., Schmitz, B. & Dresel, M. (2019). The role of motivational regulation in exam preparation: Results from a standardized diary study. *Frontiers in Educational Psychology*, 10(81).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00081>
- Eckerlein, N. (2020). Motivationsregulation im Studium: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Dissertation. Universität Augsburg.
<https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/81836>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Engelschalk, T., Steuer, G. & Dresel, M. (2015). Wie spezifisch regulieren Studierende ihre Motivation bei unterschiedlichen Anlässen? Ergebnisse einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 14–23.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000120>
- Engelschalk, T., Steuer, G. & Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences*, 52, 72–78.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.011>

- Engelschalk, T., Steuer, G. & Dresel, M. (2017). Quantity and quality of motivational regulation among university students. *Educational Psychology*, 37(9), 1154–1170.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322177>
- Foot, C. J. (1999). Attribution feedback in the elementary classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 155–166.
<https://doi.org/10.1080/02568549909594736>
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In Thomas Götz (Hrsg.). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. aktual. Aufl.) (pp. 144–185). Ferdinand Schöningh.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students’ academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162–170.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1–21.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holzer, J., Lüftenegger M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher education in times of COVID-19: University students’ basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1177/23328584211003164>

- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Jackson, H. J., & Molloy, G. N. (1985). Some effects of feedback alone and four types of self-consequence on selected measures of problem solving. *Perceptual and motor skills*, 61(3), 1005–1006. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.61.3.1005>
- Kim, K.-J., & Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation During Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1–23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44(3), 185–201.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00603>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>

- Mento, A. J., Steel, R. P., & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39(1), 52–83.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(87\)90045-8](https://doi.org/10.1016/0749-5978(87)90045-8)
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118–136.
<https://doi.org/10.1177/0739986311424275>
- Ordaz-Villegas, G., Acle Tomasini, G., & Reyes Lagunes, I. (2013). Building an academic self concept for adolescents (ASCA). *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117–130. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>
- Pelikan, E., Rinas, R., Finsterwald, M., Dresel, M., Schober, B., Bartenstein, K., Lüftenegger, M. (2022). Selbstreguliertes Lernen im Studium: Bedarfs-gerechte Unterstützung von Studierenden. Ein Kompendium für Lehrende und Studiengangsverantwortliche. <https://doi.org/10.25365/phaidra.332>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 371–402). JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. Pintrich, D. R. Brown, C. E. Weinstein (Eds.): *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 129–150). Routledge.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9, 78–93.
<https://www.learntechlib.org/p/109409/>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
<https://doi.org/10.1037/A0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcome? *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 50–57.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.1.50>
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2006). Maintaining Activity Engagement: Individual Differences in the Process of Self-Regulating Motivation. *Journal of Personality*, 74(6), 1697–1720.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00425.x>
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299–323.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_5
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Hogrefe.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
<https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *German Journal of Educational Psychology*, 15(3-4), 181–197.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.34.181>
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64–96.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2013). Facilitating lifelong learning in school-age learners. Programs and recommendations. *European Psychologist*, 18, 114–125.
- Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. & Spiel, C. (2008). Vienna E-Lecturing (VEL): Learning how to learn self-regulated in an internet based blended learning setting. *International Journal on E-Learning*, 7, 703–723.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson.
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences*, 53, 122–132.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.12.003>
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621–627.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Schwinger, M., von der Laden, T., Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 57–69.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343–360.

<https://doi.org/10.1348/0007099041552314>

Skaalvik, E.M. (1997). Issues in research on self-concept. In M.Maehr & P.Pintrich (Eds). *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 51–97). JAI Press.

Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1995). Dimensions of math and verbal self-concept and the Internal/External Frame of Reference Model. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 219–237). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

https://doi.org/10.1007/978-94-011-0331-2_17

Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Abruf am 4. April 2015 von <http://www.kmk.org>

Steuer, G., Engelschalk, T., Jöstl, G., Roth, A., Wimmer, B., Schmitz, B. et al. (2015). Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen im Studium: Ergebnisse der Befragung von Expert(inn)en aus vier Studienbereichen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 61, 203–225.

<https://doi.org/10.25656/01:15511>

Steuer, G., Engelschalk, T., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2019). Assessment and relationships of conditional motivational regulation strategy knowledge as an aspect of undergraduates' self-regulated learning competencies. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 95–104.

<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000237>

Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Hogrefe.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>

- Tubbs, M. E. (1986). Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 474–483. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.474>
- Waterman, A. S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165–188. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-9440-4>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281–312). Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Ziegler, A., Dresel, M., & Stoeger, H. (2008). Addressees of performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 643–654. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.643>
- Ziegler, A., & Finsterwald, M. (2008). Attributionstraining. In W. Schneider, M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 416–427). Hogrefe.
- Ziegler, A., & Schober, B. (2000). Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings (Theorie und Forschung; 661 : Pädagogik; 55). Roderer.
- Zimmerman, B. J. (1989a). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1989b). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1–25). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.
- Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 60–75.

<https://doi.org/10.1080/10413209608406308>

Zimmerman, B. & Schunk, D. (Hrsg.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Bilder:

shutterstock (1,2,3,20)

unsplash (4,8,9,18,25,55)

Schlagworte

A

Attributionen

- externale Attributionen S. 28
- instabile Attributionen S. 28, 31-33
- internale Attributionen S. 28-33
- Kommentierungstechniken S. 30
- kontrollierbare Attributionen S. 29-31
- Modellierungstechniken S. 30
- stabile Attributionen S. 28, 31-32
- unkontrollierbare Attributionen S. 29-31

C

Catch und Hold Technik

- Catch-Komponente S. 34
- Hold-Komponente S. 34

D

Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens

- Regulation des Lernprozesses S. 9-10
- Regulation des Selbst S. 10
- Regulation des Verarbeitungsmodus S. 9-10

E

Erwartung x Wert Modell der Motivation

- subjektive Erfolgserwartung S. 16, 46, 57
- subjektiver Wert S. 16-17, 24, 34-36, 42, 51

F

Feedback

- Anstrengungsfeedback S. 31
- Fähigkeitsfeedback S. 31
- motivationsförderliches Feedback S. 31, 33
- selbstwertförderliches Feedback S. 31, 33

I

Interesse

S. 15, 17-18, 24,
34-35, 46-47

M

Metakognitive Kompetenzen

S. 8

Metakognitiver Kontrolle

S. 8, 13

Metakognition

S. 13-14

Metamotivationales Wissen

S. 23

Motivation

- intrinsische Motivation S. 6, 20, 21, 36
- extrinsische Motivation S. 22, 47

Motivationsregulation

S. 8, 22-26, 45-47, 49-53

Motivationsregulationskompetenzen

S. 55

Motivationsregulationsstrategien

S. 23-24, 45, 46-54

- Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion S. 23-24, 46, 50-51
- Leistungszielbezogenen Selbstinstruktion S. 24, 48
- Lernzielbezogenen Selbstinstruktion S. 24, 46
- Selbstbelohnung S. 24, 47, 49, 53
- Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit S. 24, 47, 49, 51-53
- Steigerung des situationalen Interesses S. 18, 24, 35
- Teilziele setzen S. 24-25, 27, 41, 43-44, 48-49, 53-54
- Umweltkontrolle S. 24, 27
- Vermeidungszielbezogenen Selbstinstruktion S. 20, 24

P

Phasenmodell des selbstregulierten Lernens

S. 9, 11-13

- Durchführungsphase / aktionale Phase S. 9, 11, 13, 24, 46, 48
- Planungsphase / präaktionaler Phase S. 9, 11, 13-14, 24, 47-48, 57
- Selbstreflexionsphase / postaktionaler Phase S. 11, 13, 39, 42

Pomodoro-Technik

S. 44-45

Prokrastination

S. 43-44, 47

Prozessmodell

S. 9, 39, 60

S

Selbstbestimmungstheorie der Motivation

S. 21-22

- Autonomie S. 21-22, 27, 36, 38
- Kompetenz S. 21-22, 34, 36-38
- psychologischen Grundbedürfnisse S. 21-22, 25, 36, 38
- soziale Eingebundenheit S. 21, 34, 36-38

Selbstkonzept

S. 11, 16, 20-21

Selbstregulation

S. 11, 19-20, 26, 39-40, 60

Selbstregulationskompetenzen

S. 6-8, 12

Selbstreguliertes Lernen

S. 6, 8-13, 24, 39-40, 60

Selbstwirksamkeitserwartung

S. 11-12, 16, 20-21, 24, 29, 42, 48

SMARTe Ziele

27, 27, 41, 43-44

Strukturmodell der Selbstregulationskompetenzen

S. 6, 9, 12-13, 56

Z

Zielorientierung

S. 16, 19, 24, 34, 46-47

- Annäherungsziele S. 19
- Annäherungslernzielorientierung S. 19
- Annäherungsperformanzzielorientierung S. 19
- Lernzielorientierung S. 19
- Leistungszielorientierung S. 19
- Performanzzielorientierung S. 19
- Vermeidungszielorientierung S. 19
- Vermeidungslernzielorientierung S. 19
- Vermeidungsperformanzzielorientierung S. 19

Anhang A - Messinstrumente

A1. Self-Regulated-Learning Questionnaire: Action and Knowledge – Short version (SRL-QuAKs)

A2. Situational Judgement Test zur Erfassung konditionalen Strategiewissens zur Motivationsregulation (SJT)

Codebook SRL-QuAKs

(Self-Regulated-Learning Questionnaire: Action and Knowledge – Short version)

Hinweise zur Nutzung:

Für Hinweise zum Einsatz und zur Auswertung wenden Sie sich bitte an Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober (barbara.schober@univie.ac.at).

Im Folgenden geht es um **Strategien für ein erfolgreiches Lernen im Studium**. Es werden Fragen zu verschiedenen Situationen gestellt. Bei manchen Bereichen werden wir etwas genauer nachfragen. Es kann daher vorkommen, dass einige Fragen ähnlich klingen.

Die Fragen beziehen sich zum einen darauf, wie **günstig oder ungünstig** Sie eine Strategie in einer **bestimmten Lernsituation** einschätzen; also wie förderlich die jeweilige Strategie für eine erfolgreiche Bewältigung der Lernsituation ist.

Zum anderen geht es darum, was Sie in der **konkreten Lernsituation wirklich anwenden**; das heißt wie häufig Sie eine bestimmte Strategie in der vorgegebenen Lernsituation nutzen (unabhängig davon, für wie günstig Sie diese Strategie eingeschätzt haben).

In der Praxis ist es oft nicht möglich, alles so zu machen, wie es am besten wäre. Es ist daher ganz normal, wenn Ihre Antworten bei „Das ist günstig“ und „Das mache ich“ nicht immer übereinstimmen. Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**. Um das Lernverhalten von Studierenden möglichst gut abbilden zu können, bitten wir Sie, sich die jeweilige Lernsituation ganz konkret vorzustellen und wahrheitsgetreu zu antworten.

LANGeweile in einer Vorlesung

Denken Sie an den Besuch einer **Vorlesung**. Damit ist eine Lehrveranstaltung mit einer größeren Anzahl von Studierenden gemeint, in der große Stoffmengen durch eine/n Dozierende/n vorgetragen werden.

Eine Befragung von Studierenden hat ergeben, dass hierbei vor allem **Langeweile** ein Problem ist.

Was ist aus Ihrer Sicht günstig, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

Was machen Sie wirklich, damit Ihnen in einer Vorlesung nicht langweilig wird?

Ich beteilige mich aktiv an der Vorlesung.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich mache mir bewusst, dass der/die Dozierende in der Vorlesung die Inhalte vertieft, was mir ein besseres Verständnis der Themen ermöglicht.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich überlege mir, welche Fragen ich zum Thema der Vorlesung habe.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um Langeweile in einer Vorlesung entgegenzuwirken?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

VORBEREITUNG AUF EINE PRÜFUNG

Denken Sie an eine **Prüfungsvorbereitung**. Dabei müssen Sie große Stoffmengen selbstständig aufbereiten und lernen, wobei das Verständnis des Lernstoffes wesentlich ist.

Eine Befragung von Studierenden hat ergeben, dass hierbei vor allem **Lernstrategien** wichtig sind.

Was ist aus Ihrer Sicht günstig bei der **Vorbereitung auf eine Prüfung?**

Was machen Sie wirklich, wenn Sie sich auf eine Prüfung vorbereiten?

Ich strukturiere den zu lernenden Stoff.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie bei der Vorbereitung auf eine Prüfung ein?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich benutze Mind Maps, Poster o.ä., um den Stoff zu visualisieren.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie bei der Vorbereitung auf eine Prüfung ein?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich verknüpfe den Stoff mit meinem eigenen Vorwissen.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie bei der Vorbereitung auf eine Prüfung ein?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich rekapituliere die wichtigsten Inhalte nach jedem Abschnitt.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie bei der Vorbereitung auf eine Prüfung ein?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

FRUSTRATION BEI EINER GROSSEN WISSENSCHAFTLICHEN ABSCHLUSSARBEIT

Denken Sie an das Erstellen einer großen wissenschaftlichen **Abschlussarbeit** im Studium (Diplomarbeit, Masterarbeit, eventuell auch Bachelorarbeit). Dazu muss eine umfangreiche Thematik selbstständig über mehrere Monate hinweg unter Betreuung eines/einer Dozierenden bearbeitet werden.

Eine Befragung von Studierenden hat ergeben, dass hierbei vor allem **Frustration** ein Problem ist.

Was ist aus Ihrer Sicht günstig, um beim **Erstellen einer großen wissenschaftlichen Abschlussarbeit** das Entstehen von Frustration zu verhindern?

Was machen Sie wirklich, um beim Schreiben einer Abschlussarbeit nicht frustriert zu werden?

Ich mache mir einen Zeitplan.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um beim Erstellen einer großen wissenschaftlichen Arbeit das Entstehen von Frustration zu verhindern?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erstelle mir einen Zeitplan, bei dem ich nicht nur die wissenschaftliche Arbeit berücksichtige, sondern auch andere Tätigkeiten und Zeit für Erholung einplane.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um beim Erstellen einer großen wissenschaftlichen Arbeit das Entstehen von Frustration zu verhindern?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich plane Belohnungen ein, wenn ich Teile der Arbeit geschafft habe.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, um beim Erstellen einer großen wissenschaftlichen Arbeit das Entstehen von Frustration zu verhindern?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

SCHREIBEN EINER KLEINEREN WISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT

Denken Sie an das Erstellen einer **kleineren wissenschaftlichen Arbeit** im Studium. Damit ist die Erstellung eines wissenschaftlichen Textes gemeint, für dessen Konstruktion ständig Literatur recherchiert und aufgearbeitet werden muss und der bis zu einem vorgegebenen Zeitpunkt fertiggestellt werden muss (z.B. Seminararbeit, schriftliche Ausarbeitung etc.).

Eine Befragung von Studierenden hat ergeben, dass es hierbei vor allem wichtig ist, **über das eigene Vorgehen nachzudenken**.

Was ist aus Ihrer Sicht günstig, wenn man **eine kleinere wissenschaftliche Arbeit** schreibt?

Was machen Sie wirklich, wenn Sie eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreiben?

Ich überlege mir vor dem Schreiben, welche Ziele ich für die Arbeit habe.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich überlege mir, für welche Bereiche ich mehr Zeit einplanen muss.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich suche mir einen Arbeitsplatz zum Schreiben, an dem ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich erstelle vorab eine grobe inhaltliche Struktur.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich überlege mir, was ich genau machen muss, um zu erreichen, was ich mir vorgenommen habe.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich überlege, ob ich durch meine Strategien meine Ziele auch tatsächlich erreichen kann.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich versuche herauszufinden, wo genau die Schwierigkeiten liegen und wie man diese lösen kann.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wenn ich meine Ziele anpasse, überlege ich, was ich ganz realistisch leisten kann.

Wie günstig oder ungünstig schätzen Sie diese Strategie ein, wenn man eine kleinere wissenschaftliche Arbeit schreibt?

sehr ungünstig

sehr günstig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Wie oft wenden Sie diese Strategie an?

nie

immer

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Situational Judgement Test zur Erfassung konditionalen Strategiewissens zur Motivationsregulation

Hinweise zur Nutzung:

Für Hinweise zum Einsatz und zur Auswertung wenden Sie sich bitte an Prof. Dr. Markus Dresel
(markus.dresel@phil.uni-augsburg.de).

Zitation:

Steuer, G., Engelschalk, T., Eckerlein, N. & Dresel, M. (2019). Assessment and relationships of conditional motivational regulation strategy knowledge as an aspect of undergraduates' self-regulated learning competencies. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (2), 95–104.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000237>

In diesem Fragebogen geht es um Ihre persönlichen Einschätzungen. Da Menschen sehr unterschiedlich sind, können auch die Antworten sehr unterschiedlich ausfallen. Wir möchten Sie bitten, alle Fragen vollständig und wahrheitsgemäß zu beantworten.

Der Fragebogen besteht aus **acht Situationsbeschreibungen** und nimmt knapp **15 Minuten** in Anspruch. Es geht darum, was Sie so alles tun, um Ihre Motivation zum Lernen zu verbessern. Dabei beziehen sich die Fragen immer auf zwei typische Lernsituationen im Studium, ...

... entweder auf das **Lernen auf eine Prüfung** oder das **Anfertigen einer Semesterarbeit**

Lernen auf eine
Prüfung



Anfertigen einer
Semesterarbeit



Zu jeder dieser Lernsituationen sollen Sie sich vorstellen, für die anstehenden (und zweifellos notwendigen) Arbeiten nicht ausreichend motiviert zu sein, ...

... entweder weil die jeweiligen Inhalte **sehr schwierig** oder aber **sehr langweilig** sind

„Ich bin unmotiviert,
weil die Inhalte ...“

„... sehr
schwierig sind“



„... langweilig
sind“



Schließlich sollen Sie sich noch in den Moment hineinversetzen, in dem Sie Ihre mangelnde Motivation erkennen:

Entweder haben Sie noch gar nicht begonnen („ich sollte **anfangen**“), oder Sie sind bereits dabei zu arbeiten („ich sollte **weitermachen**“).

„Ich sollte
anfangen“



„Ich sollte
weitermachen“



Bitte lesen Sie die Situationsbeschreibungen auf den folgenden fünf Seiten **immer ganz genau**, da deren Abfolge **zufällig geordnet** ist.

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie sind **gerade dabei**, für eine **Prüfung** zu lernen (z.B. Klausur, mündliche Prüfung etc.). Dazu müssen Sie große Stoffmengen selbständig aufbereiten und lernen. Das Verständnis des Lernstoffs ist für die Prüfungsvorbereitung wesentlich.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu lernenden Inhalte sind sehr **langweilig** (z.B. uninteressant, wenig nützlich, wenig bedeutsam). Deshalb sind Sie **unmotiviert weiterzulernen**.

Ich bin **gerade dabei**, für eine **Prüfung** zu lernen.



Weil die Inhalte sehr **langweilig** sind, ...



...bin ich **unmotiviert weiterzulernen**.



Für wie **geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen in der oben geschilderten Situation zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich suche nach Verbindungen zwischen den Inhalten und meinem sonstigen Leben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lenke mich ab, indem ich mich mit anderen Dingen beschäftige.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich Sorge dafür, dass so wenige Ablenkungen wie möglich auftreten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bringe mich dazu, nach Wegen zu suchen, wie das Arbeiten mehr Spaß macht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass sich hier eine gute Gelegenheit bietet, etwas zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich teile mir die Arbeit in kleine Abschnitte ein, damit ich das Gefühl habe, sie leichter bewältigen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich das schon schaffen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich stelle mir für das Ende der Arbeit eine Belohnung in Aussicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke daran, dass es mir sehr unangenehm wäre, schlechter als die Anderen abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir bewusst, wie wichtig es ist, gute Noten/Bewertungen zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie **stehen vor der Aufgabe**, für eine **Prüfung** zu lernen (z.B. Klausur, mündliche Prüfung etc.). Dazu müssen Sie große Stoffmengen selbständig aufbereiten und lernen. Das Verständnis des Lernstoffs ist für die Prüfungsvorbereitung wesentlich.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu lernenden Inhalte sind sehr **schwierig** (z.B. vielschichtig, kompliziert, schwer verständlich). Deshalb sind Sie **unmotiviert mit dem Lernen zu beginnen**.

Ich **stehe vor der Aufgabe**, für eine **Prüfung** zu lernen.



Weil die Inhalte sehr **schwierig** sind, ...



...bin ich **unmotiviert mit dem Lernen zu beginnen**.



Für wie **geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen **in der oben geschilderten Situation** zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich überlege mir einen Weg, die Arbeit unterhaltsamer zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir klar, wie wichtig es ist, bei Tests und Prüfungen gut abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fordere mich selbst heraus, für mich persönlich viel dabei zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige erst einmal Dinge, die nichts mit dem Studium zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich ähnliche Situationen bisher immer gut gemeistert habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich, die Inhalte mit meinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich mich mehr anstrengen muss, wenn ich mich nicht blamieren will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe die Aufgaben Schritt für Schritt an, um das Gefühl zu bekommen, gut voranzukommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche mir zum Arbeiten bewusst solche Zeiten, zu denen ich mich besonders gut konzentrieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verspreche mir, dass ich anschließend etwas Schönes machen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie stehen vor der Aufgabe, für eine Prüfung zu lernen (z.B. Klausur, mündliche Prüfung etc.). Dazu müssen Sie große Stoffmengen selbständig aufbereiten und lernen. Das Verständnis des Lernstoffs ist für die Prüfungsvorbereitung wesentlich.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu lernenden Inhalte sind sehr langweilig (z.B. uninteressant, wenig nützlich, wenig bedeutsam). Deshalb sind Sie unmotiviert mit dem Lernen zu beginnen.

Ich stehe vor der Aufgabe, für eine Prüfung zu lernen.



Weil die Inhalte sehr langweilig sind, ...



...bin ich unmotiviert mit dem Lernen zu beginnen.



Für wie geeignet halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen in der oben geschilderten Situation zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich verspreche mir, dass ich anschließend etwas Schönes machen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erkläre mir selbst, dass sich hier eine Chance bietet, mein Wissen zu erweitern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe die Aufgaben Schritt für Schritt an, um das Gefühl zu bekommen, gut voranzukommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich, die Inhalte mit meinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich mich mehr anstrengen muss, wenn ich mich nicht blamieren will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich ähnliche Situationen bisher immer gut gemeistert habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige erst einmal Dinge, die nichts mit dem Studium zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir klar, wie wichtig es ist, bei Tests und Prüfungen gut abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überlege mir einen Weg, die Arbeit unterhaltsamer zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche mir zum Arbeiten bewusst solche Zeiten, zu denen ich mich besonders gut konzentrieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie sind **gerade dabei**, für eine **Prüfung** zu lernen (z.B. Klausur, mündliche Prüfung etc.). Dazu müssen Sie große Stoffmengen selbständig aufbereiten und lernen. Das Verständnis des Lernstoffs ist für die Prüfungsvorbereitung wesentlich.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu lernenden Inhalte sind sehr **schwierig** (z.B. vielschichtig, kompliziert, schwer verständlich). Deshalb sind Sie **unmotiviert weiterzulernen**.

Ich bin **gerade dabei**, für eine **Prüfung** zu lernen.



Weil die Inhalte sehr **schwierig** sind, ...



...bin ich **unmotiviert weiterzulernen**.



Für **wie geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen **in der oben geschilderten Situation** zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich überlege mir einen Weg, die Arbeit unterhaltsamer zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir klar, wie wichtig es ist, bei Tests und Prüfungen gut abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fordere mich selbst heraus, für mich persönlich viel dabei zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige erst einmal Dinge, die nichts mit dem Studium zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich ähnliche Situationen bisher immer gut gemeistert habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich, die Inhalte mit meinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich mich mehr anstrengen muss, wenn ich mich nicht blamiere will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe die Aufgaben Schritt für Schritt an, um das Gefühl zu bekommen, gut voranzukommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche mir zum Arbeiten bewusst solche Zeiten, zu denen ich mich besonders gut konzentrieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verspreche mir, dass ich anschließend etwas Schönes machen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie **stehen vor der Aufgabe**, eine **Semesterarbeit** anzufertigen (z.B. Seminararbeit, schriftliche Ausarbeitung etc.). Dazu müssen Sie selbstständig Literatur recherchieren, diese aufarbeiten und am Ende einen wissenschaftlichen Text termingerecht fertigstellen.
Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu bearbeitenden Inhalte sind sehr **schwierig** (z.B. vielschichtig, kompliziert, schwer verständlich). Deshalb sind Sie **unmotiviert mit dem Arbeiten zu beginnen**.

Anfertigen einer
Semesterarbeit



Weil die Inhalte sehr
schwierig sind, ...



...bin ich
unmotiviert mit dem Arbeiten zu beginnen.



Für **wie geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen **in der oben geschilderten Situation** zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich sage zu mir, dass ich arbeiten sollte, um für mich persönlich so viel wie möglich zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir selbst, dass ich arbeiten sollte, wenn ich einen guten Abschluss machen will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme mir zunächst nur einen Teil der anstehenden Aufgaben vor, damit mich der Umfang der Anforderungen nicht abschreckt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche mir klar zu machen, dass die Inhalte für meinen zukünftigen Beruf von Bedeutung sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich genauso gut auch später arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere meinen Arbeitsort so, dass ich ungestört arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige die Aufgaben, indem ich die Aspekte besonders herausstelle, die Spaß machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich führe mir die negativen Konsequenzen einer schlechten Bewertung vor Augen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verspreche mir selbst, dass ich zur Belohnung etwas machen werde, das ich gern tue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir klar, dass ich über die erforderlichen Fähigkeiten verfüge.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie sind **gerade dabei**, eine **Semesterarbeit** anzufertigen (z.B. Seminararbeit, schriftliche Ausarbeitung etc.). Dazu müssen Sie selbstständig Literatur recherchieren, diese aufarbeiten und am Ende einen wissenschaftlichen Text termingerecht fertigstellen.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu bearbeitenden Inhalte sind sehr **langweilig** (z.B. uninteressant, wenig nützlich, wenig bedeutsam). Deshalb sind Sie **unmotiviert weiterzuarbeiten**.

Anfertigen einer
Semesterarbeit



Weil die Inhalte sehr
langweilig sind, ...



...bin ich
unmotiviert
weiterzuarbeiten.



Für **wie geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen in der oben geschilderten Situation zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich denke daran, dass ich nicht schlechter abschneiden will als meine Kommilitoninnen und Kommilitonen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überrede mich zum Arbeiten, um zu sehen, wie viel ich wohl lernen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir das Arbeiten angenehmer, indem ich probiere, es spielerisch zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, mich zum Arbeiten anzuhalten, indem ich daran denke, gute Noten/ Bewertungen zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir bewusst, dass ich die Anforderungen bewältigen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze mir kleinere Teilziele, die ich schneller erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich treffe ein Abkommen mit mir selbst, mir etwas zu gönnen, wenn ich das gemacht habe, was ich tun soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke mir, dass ich später mehr motiviert sein werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich, alle möglichen Ablenkungen auszuschließen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, Beziehungen zwischen den Inhalten und meinen persönlichen Interessen herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie **stehen vor der Aufgabe**, eine **Semesterarbeit** anzufertigen (z.B. Seminararbeit, schriftliche Ausarbeitung etc.). Dazu müssen Sie selbstständig Literatur recherchieren, diese aufarbeiten und am Ende einen wissenschaftlichen Text termingerecht fertigstellen.
Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu bearbeitenden Inhalte sind sehr **langweilig** (z.B. uninteressant, wenig nützlich, wenig bedeutsam). Deshalb sind Sie **unmotiviert mit dem Arbeiten zu beginnen**.

Anfertigen einer
Semesterarbeit



Weil die Inhalte sehr
langweilig sind, ...



...bin ich
unmotiviert mit dem Arbeiten zu beginnen.



Für wie **geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen **in der oben geschilderten Situation** zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich nehme mir zunächst nur einen Teil der anstehenden Aufgaben vor, damit mich der Umfang der Anforderungen nicht abschreckt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir, dass ich genauso gut auch später arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere meinen Arbeitsort so, dass ich ungestört arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verspreche mir selbst, dass ich zur Belohnung etwas machen werde, das ich gern tue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage zu mir, dass ich arbeiten sollte, um für mich persönlich so viel wie möglich zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich führe mir die negativen Konsequenzen einer schlechten Bewertung vor Augen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir klar, dass ich über die erforderlichen Fähigkeiten verfüge.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sage mir selbst, dass ich arbeiten sollte, wenn ich einen guten Abschluss machen will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche mir klar zu machen, dass die Inhalte für meinen zukünftigen Beruf von Bedeutung sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige die Aufgaben, indem ich die Aspekte besonders herausstelle, die Spaß machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie sind **gerade dabei**, eine **Semesterarbeit** anzufertigen (z.B. Seminararbeit, schriftliche Ausarbeitung etc.). Dazu müssen Sie selbstständig Literatur recherchieren, diese aufarbeiten und am Ende einen wissenschaftlichen Text termingerecht fertigstellen.

Stellen Sie sich jetzt vor: Die zu bearbeitenden Inhalte sind sehr **schwierig** (z.B. vielschichtig, kompliziert, schwer verständlich). Deshalb sind Sie **unmotiviert weiterzuarbeiten**.

Anfertigen einer
Semesterarbeit



Weil die Inhalte sehr
schwierig sind, ...



...bin ich
unmotiviert weiterzuarbeiten.



Für **wie geeignet** halten Sie die folgenden Strategien, um Ihre Motivation zum Lernen in der oben geschilderten Situation zu verbessern?

	gar nicht geeignet	nicht geeignet	eher nicht geeignet	eher geeignet	geeignet	völlig geeignet
Ich denke mir, dass ich später mehr motiviert sein werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, Beziehungen zwischen den Inhalten und meinen persönlichen Interessen herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke daran, dass ich nicht schlechter abschneiden will als meine Kommilitoninnen und Kommilitonen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überrede mich zum Arbeiten, um zu sehen, wie viel ich wohl lernen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich, alle möglichen Ablenkungen auszuschließen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir das Arbeiten angenehmer, indem ich probiere, es spielerisch zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, mich zum Arbeiten anzuhalten, indem ich daran denke, gute Noten/ Bewertungen zu bekommen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir bewusst, dass ich die Anforderungen bewältigen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich treffe ein Abkommen mit mir selbst, mir etwas zu gönnen, wenn ich das gemacht habe, was ich tun soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze mir kleinere Teilziele, die ich schneller erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang B - Beispiele zur Lehrveranstaltungsgestaltung

Beispiel 1: Masterseminar Experimentalphysik Kontext

Ein Masterkurs im Physikstudium, in dem neben Fachinhalten auch allgemeine wissenschaftliche Kompetenzen erlernt werden. Die Studierenden besitzen bereits breit angelegtes Grundwissen aus dem Bachelorstudium und sollen in diesem Kurs vertieftes Wissen zu einem Fachgebiet, sowie Kompetenz bezüglich Arbeitsweisen in den Naturwissenschaften erwerben.

Lehrveranstaltungstyp

Seminar, prüfungsimmanent, ein Vortrag (Mitte des Semesters) und eine Vorstellung eines Journal Papers (Semesterende), Anwesenheitspflicht

Ziele der Lehrveranstaltung (bzgl. Motivationsförderung)

intrinsische Motivation fördern
Wahlfreiheit geben
Fähigkeitsselbstkonzept fördern
Soziale Eingebundenheit fördern

Welche Methoden/Ideen werden umgesetzt?

Im Seminar werden **synchrone und asynchrone Lernphasen kombiniert**. Die asynchronen Selbsterarbeitungsphasen erfolgen anhand wöchentlicher Skripten, die auf die Lernplattform geladen werden. Die 4 synchronen Lerneinheiten erfolgen via Videokonferenz Tool, davon findet eine Einheit ohne Lehrende statt und eine nur nach angekündigtem Bedarf der Studierenden. Dies soll die Wahlfreiheit und das Fähigkeitsselbstkonzept der Studierenden erhöhen. In den synchronen Einheiten sollen **weiterführende Diskussionen** zu den behandelten Inhalten geführt werden und kein zusätzlicher Stoff abgehandelt werden. Dazu werden relativ generell gehaltene Fragen für alle Einheiten herangezogen, um den Vorbereitungsaufwand überschaubar zu halten und den Studierenden die Orientierung im jeweiligen Diskurs zu erleichtern. Für die Einheit, in der die Studierenden ohne Lehrende diskutieren, wird ein **klarer Erwartungshorizont bezüglich Ablauf und Outcomes** gegeben, der für die Studierenden eine Orientierungshilfe bieten soll.

Die Möglichkeit eigenständig mit den Kommiliton*innen zu arbeiten soll die soziale Eingebundenheit fördern.

Generell wird den Studierenden bewusst eine **eigenständige Erarbeitung** während des Semesters zugetraut, sowie Wahlfreiheit gegeben, was deren intrinsische Motivation fördern soll. Neben der Förderung der Autonomie wird den Studierenden die Wahlmöglichkeit zwischen vorgeschlagenem und selbst gewähltem Thema beim Vortrag sowie beim zu präsentierenden Journal Paper gegeben.

Eine **klare Strukturierung und Zeitplanung des Seminars** ist ebenso wichtig, damit die Studierenden Übersicht und dadurch auch Motivation haben. Damit geht auch einher, die Studierenden bereits zu Seminarbeginn zu informieren, wann wieviel und welcher Lern- und Arbeitsaufwand zu erbringen ist und bei Unsicherheiten oder Unklarheiten Möglichkeiten zur Rückfrage gegeben werden. Da es aus der Erfahrung heraus oft eine Herausforderung für die Studierenden darstellt, sich an ihre selbst gesteckten Zeitpläne zu halten werden Strategien zum Umgang damit in der LV besprochen und Diskussionen zugelassen, die sich um Organisatorische Dinge drehen.

Für Notfälle können **gezielt Einzelcoachings** durchgeführt werden, um zu verhindern, dass Studierende mit erhöhtem Unterstützungsbedarf nicht erfolgreich teilnehmen können.

Welche Vorbereitungen müssen getroffen werden?

Vorbereitung der Online Skripten für asynchrone Einheiten
Ausarbeitung der Diskussionsfragen für synchrone Einheiten

Schlagwörter

Flipped Classroom, Constructive Alignment, Fortgeschrittenes Level

Beispiel 2: Neurophysiologie in der Vorklinik Kontext

Ein Seminar zu Beginn des Medizinstudiums mit Staatsexamen. Die Studierenden bringen wenig bis kein Vorwissen bzw. -erfahrung mit. Der Kurs ist Teil der vorklinischen Lehre und soll Grundfertigkeiten eines Hochschulstudiums sowie wie neurophysiologische Grundlagen der Humanmedizin und deren Praxisrelevanz vermitteln.

Lehrveranstaltungstyp

Seminar, prüfungsimmanent, mit Anwesenheitspflicht, Gruppenpräsentationen während des Semesters

Ziele der Lehrveranstaltung (bzgl. Motivationsförderung)

Autonomie fördern
Studierende anregen, Lehre aktiv mitzugestalten
intrinsische Motivation der Studierenden erhöhen
Kompetenzerleben fördern
Soziale Eingebundenheit stärken

Welche Methoden/Ideen werden umgesetzt?

Zu Beginn des Semesters werden die Studierenden in **Kleingruppen** eingeteilt, die das Semester über bestehen bleiben.

Um das Autonomiebedürfnis zu berücksichtigen, wird seitens der*des Lehrenden Wahlfreiheit bei der Gruppenzusammensetzung gelassen werden, lediglich die Gruppengröße sollte vorgegeben werden.

Die Gruppen arbeiten für eine selbst gewählte Einheit, die vorher abgesprochen wurde, selbständig ein konkretes **Beispiel zur Praxisrelevanz** vermittelter Inhalte aus. Dieses jeweils ausgearbeitete Praxisbeispiel wird dann von den gebildeten Expert*innengruppen den Kommiliton*innen vorgestellt und erklärt. Somit wird auch eine Verbindung von Theorie und Praxis der Lerninhalte hergestellt.

Es wird parallel eine Reduktion der frontal vermittelten Fachinhalte auf **Kerninhalte** stattfinden, um den Zeitaufwand zu kompensieren. Seitens der Lehrveranstaltungsleitung wird die **Bildung von Lerngruppen** außerhalb der synchronen Lerneinheiten gefördert, um die soziale Eingebundenheit der Studierenden zu erhöhen und somit auch deren Motivation zu steigern.

Seitens der Studierenden wird ein **Fragenkatalog** erstellt, um zu verhindern, dass durch ungerichtete Fragen in den interaktiven Einheiten Zeit nicht optimal genutzt wird. Der Fragenkatalog soll sowohl für die Lehrveranstaltungsleitung als auch für die Studierenden Übersicht über Unklarheiten generieren und gezielteres Bearbeiten dieser ermöglichen.

Interaktive Quizzes am Ende jeder Einheit werden zur spielerischen Sicherung der Lerninhalte eingesetzt und tragen zur Gamification der Wiederholung des Stoffes bei.

Welche Vorbereitungen müssen getroffen werden?

Pro Einheit 2-3 Beispiele zur Praxisrelevanz ausarbeiten, die bei Bedarf als Veranschaulichung und Unterstützung der Studierenden dienen

Schlagwörter

Studienbeginn, Gruppenarbeit, Autonomie fördern

Beispiel 3: Entwicklungsökonomie und Armut Kontext

Ein Seminar für fortgeschrittene Bachelorstudierende im Schnittbereich zwischen Ökonomie und Politik. Das Seminar basiert auf einem Sachbuch zum Thema globaler Armut und wirtschaftswissenschaftlich-entwicklungspolitischer Lösungsansätze. Gemeinsam wird das Buch gelesen und besprochen werden. Außerdem werden wissenschaftliches Präsentieren und Schreiben geübt werden.

Lehrveranstaltungstyp

Seminar, prüfungsimmanent mit Abschlussarbeit,
Anwesenheitspflicht

Ziele der Lehrveranstaltung (bzgl. Motivationsförderung)

Wertsteigerung durch Vermittlung der Relevanz
Motivation extrinsisch durch Punkte sammeln und Kuchen backen erhöhen
Selbstwirksamkeit durch Eigenständigkeit erhöhen
Durch engmaschige Zielstruktur Motivation fördern
Positive Erwartungshaltung durch individuelle Besprechungen und Feedback

Welche Methoden/Ideen werden umgesetzt?

In den ersten beiden Einheiten wird die **Relevanz des Themas** gemeinsam erarbeitet und diskutiert; dies soll den Wert des Stoffgebiets erhöhen und somit die Motivation fördern.

Im Anschluss folgt eine **Diskussionsrunde** zu Fragen, die die Sinnhaftigkeit verschiedener ökonomisch-politischer Maßnahmen behandeln, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, Standpunkte auszubilden. Dann wird die Semesterlektüre vorgestellt und die Studierenden haben bis zur darauffolgenden Woche Zeit, sich für **ein Kapitel** zu entscheiden, dass sie im Rahmen der LV ausführlicher bearbeiten und präsentieren wollen.

Zu den wesentlichen Leistungsüberprüfungen des Seminars wird **kontinuierlich Feedback** gegeben. Dazu gehören die Gliederung der Präsentation, dem Thema und der Idee der Seminararbeit sowie zur Gliederung der Seminararbeit. Das soll bewirken, dass ein größeres Ziel in kleinere Teilziele aufgeteilt wird und während des Semesters konstant gearbeitet wird. Das Feedback findet in persönlichen Online-Gesprächen statt.

Um einerseits zu gewährleisten, dass die Studierende die Kapitel auch lesen und andererseits um die Motivation für die Beschäftigung zu fördern, wird zu Beginn jeder Einheit ein **Quiz zu einem Buchkapitel** durchgeführt. Um einen Prüfungscharakter zu vermeiden, fließen die Punkte nicht in die finale Note mit ein, sondern schalten Bonuspunkte frei, die beispielsweise für eine Verlängerung der Abgabefrist o.ä. genutzt werden können.

Als Bonus wird den Studierenden ein **Kuchen am Semesterende gebacken**, falls insgesamt 60% der Bonuspunkte erreicht wurden.

Welche Vorbereitungen müssen getroffen werden?

Wöchentlich die Quizfragen vorbereiten

Durchsehen der Unterlagen der Studierenden um Feedback geben zu können

Eventuell Kuchen backen

Schlagwörter

Fortgeschrittene Studierende, Seminararbeit, Diskussionsrunden

