

Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition

Hanna Gaspard
Ulrich Trautwein
Marcus Hasselhorn
(Hrsg.)

Tests und Trends
in der pädagogisch-
psychologischen
Diagnostik

 **hogrefe**

Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition

**Tests und Trends
in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik
Band 17**

Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition

Dr. Hanna Gaspard, Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Prof. Dr. Ulrich Trautwein

Hanna Gaspard
Ulrich Trautwein
Marcus Hasselhorn
(Hrsg.)

Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition

 **hogrefe**

Dr. Hanna Gaspard, geb. 1986. 2006–2012 Studium der Psychologie in Saarbrücken und Padua. Seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen. 2015 Promotion. Seit 2016 Nachwuchsgruppenleiterin.

Prof. Dr. Ulrich Trautwein, geb. 1972. 1992–1999 Studium der Psychologie. 1999 Diplom in Psychologie. 2002 Promotion. 2005 Habilitation. 1999–2008 Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Seit 2008 Universitätsprofessor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, geb. 1957. 1977–1983 Studium der Psychologie und Pädagogik. 1986 Promotion. 1993 Habilitation. 1993–1997 Professor für Entwicklungspsychologie an der TU Dresden. 1997–2007 Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Göttingen. Seit 2007 Leiter der Arbeitseinheit Bildung und Entwicklung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Merkelstraße 3
37085 Göttingen
Deutschland
Tel. +49 551 999 50 0
Fax +49 551 999 50 111
verlag@hogrefe.de
www.hogrefe.de

Satz: Mediengestaltung Meike Cichos, Göttingen
Format: PDF

1. Auflage 2019

© 2019 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen
(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-3001-0; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-3001-1)
ISBN 978-3-8017-3001-7
<http://doi.org/10.1026/03001-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenerausgeber	VII
Kapitel 1	
Motivation und Volition im Schulalter: Einführung und Überblick <i>Hanna Gaspard, Marcus Hasselhorn, Benjamin Nagengast und Ulrich Trautwein</i>	1
Kapitel 2	
Standards der Diagnostik von Motivation im Schulalltag <i>Regina Vollmeyer</i>	19
Kapitel 3	
Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen hinsichtlich motivationaler Merkmale von Schülerinnen und Schülern <i>Anna-Katharina Praetorius und Anna Südkamp</i>	35
Kapitel 4	
Diagnostik des Fähigkeitsselbstkonzepts mit den Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) <i>Claudia Schöne und Oliver Dickhäuser</i>	51
Kapitel 5	
Diagnostik schulfachspezifischer Selbstkonzepte: Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter) <i>Susanne R. Buch, Jörn R. Sparfeldt und Detlef H. Rost</i>	69
Kapitel 6	
Erfassung von Wertüberzeugungen <i>Hanna Gaspard, Benjamin Nagengast und Ulrich Trautwein</i>	87
Kapitel 7	
Diagnostik von Zielorientierungen: SELLMO <i>Birgit Spinath und Claudia Schöne</i>	101
Kapitel 8	
Gewissenhaftigkeit: Definition, Erfassung und Relevanz im Schulkontext <i>Marion Spengler und Daniel Danner</i>	117

Kapitel 9

Grit: Beharrlichkeit und beständiges Interesse bei der Verfolgung von langfristigen Zielen

Fabian T.C. Schmidt und Johanna Fleckenstein 129

Kapitel 10

Grundlagen der Förderung von Motivation

Tina Hascher, Stefan Fries und Gerda Hagenauer 145

Kapitel 11

Förderung von Wertüberzeugungen durch Nützlichkeitsinterventionen

Hanna Gaspard, Cora Parrisius, Benjamin Nagengast und Ulrich Trautwein 161

Kapitel 12

Interventionen zur Förderung selbstregulierten Lernens

Manuela Benick, Charlotte Dignath, Marie Weißenfels, Henrik Bellhäuser und Franziska Perels 177

Kapitel 13

Wenn-Dann-Pläne und Mentale Kontrastierung als Strategien zur Förderung der Selbstregulation

Ulrike Schwarz, A. Timur Sevincer und Caterina Gawrilow 193

Autorenverzeichnis 209

Vorwort der Reihenherausgeber

Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, vor allem von einer Reihe individueller Voraussetzungen. Lange Zeit hat die Forschung zu den leistungsrelevanten individuellen Lernvoraussetzungen auf die kognitive Funktionstüchtigkeit bzw. die Begabung von Schülerinnen und Schülern fokussiert. Das für die Leistungsresultate entscheidende Lernverhalten wird allerdings auch in starkem Maße von motivationalen und volitionalen individuellen Voraussetzungen beeinflusst. Daher ist es für eine umfassende Diagnostik im schulischen Kontext wichtig, neben den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auch einschätzen zu können, ob sie Lern- und Leistungssituationen eher misserfolgsängstlich oder eher erfolgsoversichtlich angehen, wie viel Spaß ihnen das Lernen macht, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen, welche Ziele sie beim Lernen verfolgen und wie gut sie bei aufkommenden Schwierigkeiten bei der Sache bleiben. Diese Informationen betreffen die Motivation und Volition der Schülerinnen und Schüler. Sie umfassen auch dispositionelle Merkmale der Lernenden, die nicht nur für schulische Leistungen relevant sind, sondern auch eine bedeutende Rolle für langfristige Bildungsverläufe, beruflichen Erfolg und das Wohlbefinden der Einzelnen spielen. Zudem gelten sie als leichter veränderbar als die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Daher kommt Ansätzen zur Förderung von Motivation und Volition im Schulkontext eine zentrale Rolle in der pädagogisch-psychologischen Forschung wie in der schulischen Praxis zu.

Der vorliegende, unter der Federführung von Hanna Gaspard herausgegebene Band gibt einen Überblick über die Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition im Schulkontext. Nach einer Einführung in die Grundlagen des Themengebietes werden verschiedene Verfahren zur Erfassung von Motivation und Volition von Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Hierbei werden neben etablierten Verfahren auch neu entwickelte Verfahren besprochen, wobei stets auf aktuelle empirische Evidenz zu den erfassten Konstrukten und der Güte der Verfahren eingegangen wird. Über die Diagnostik hinausgehend sind verschiedene Ansätze entwickelt und geprüft worden, die die Förderung von Motivation und Volition zum Ziel haben. Neben einem Überblick über unterschiedliche Ansätze und den entsprechenden Forschungsstand werden einige Ansätze ausführlicher vorgestellt, die in der letzten Zeit besonders intensiv beforscht wurden.

Es bleibt zu wünschen, dass dieser Band viele Leserinnen und Leser findet, die sich durch die Lektüre anregen lassen, die beschriebenen diagnostischen Möglichkeiten und Förderansätze zu reflektieren und in die Praxis umzusetzen.

Frankfurt, Würzburg und Tübingen, Dezember 2018

Marcus Hasselhorn,
Wolfgang Schneider
und Ulrich Trautwein

Kapitel 1

Motivation und Volition im Schulalter: Einführung und Überblick

Hanna Gaspard, Marcus Hasselhorn, Benjamin Nagengast
und Ulrich Trautwein

Zusammenfassung

Motivation und Volition spielen eine entscheidende Rolle für schulisches Lernen. Sie umfassen eine breite Palette an Konstrukten, die im Lernkontext relevant sind. Da motivationale wie auch volitionale Merkmale stark zwischen Situationen und Personen variieren, ist zwischen aktueller Motivation und Volition in der Lernsituation auf der einen Seite und motivationalen und volitionalen Dispositionen auf der anderen Seite zu unterscheiden. Anhand des Rubikon-Modells der Handlungsphasen werden die Begriffe Motivation und Volition voneinander abgegrenzt. Anschließend werden zentrale theoretische Ansätze zu beiden Konstrukten vorgestellt und Befunde zur Entwicklung im Schulalter und zur Bedeutung von Motivation und Volition im Schulkontext zusammengefasst. Schließlich werden Implikationen dieser theoretischen Ansätze sowie zentraler empirischer Befunde für die Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition skizziert.

1.1 Grundlegendes

Die Motivation von Schülerinnen und Schülern ist ein bedeutsamer Prädiktor ihrer Schulleistungen sowie ihrer Bildungsverläufe (Hasselhorn & Gold, 2017; Wigfield & Cambria, 2010). Neben der schulischen Leistung kann die Motivation auch das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Ryan & Deci, 2000). Zudem gehört es zu den wichtigen Zielen von schulischer Bildung, eine hohe Lernmotivation aufrecht zu erhalten, insbesondere in Hinblick auf die zunehmende Bedeutung lebenslangen Lernens in unserer Wissensgesellschaft.

Es gibt beträchtliche interindividuelle Unterschiede in der Motivation. Während für viele Schülerinnen und Schüler das Lernen in und für die Schule ein notwendiges Übel zu sein scheint, zu dem man sie antreiben muss, gelingt es anderen Schülerinnen und Schülern scheinbar mühelos und sie haben Freude daran, Neues zu lernen. Daraus aber abzuleiten, dass manche Menschen generell hoch motiviert sind und andere nicht, wäre zu kurz gegriffen; es gibt auch systematische intraindividuelle Schwankungen im Ausmaß erlebter Motivation. So kennen die meisten Schülerinnen und Schüler Fächer, die ihnen mehr Freude bereiten als andere – Motivation kann also auch vom Schulfach abhängen. Schließlich kann die

Motivation je nach Situation variieren. Beispielsweise mag ein Schüler an einem Tag ein niedriges Interesse an den Mathematik-Hausaufgaben zeigen, weil er alle paar Sekunden von seinem Smartphone abgelenkt wird, während derselbe Schüler an anderen Tagen voll bei der Sache ist.

Wie lässt sich nun Motivation definieren? Das Wort Motivation stammt vom lateinischen Verb „movere“, d.h. bewegen. Motivation ist grundsätzlich etwas, das den Menschen antreibt, sich in eine bestimmte Richtung zu bewegen. Konkret kann Motivation definiert werden als eine psychische Energie, die zur Initiierung und Aufrechterhaltung zielgerichteten Handelns führt (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Dabei beeinflusst die Motivation die Richtung (z.B. Hausaufgaben erledigung vs. Freunde treffen), die Ausdauer (z.B. die Dauer der Hausaufgabenbearbeitung) und die Intensität des Verhaltens (z.B. das Ausmaß der Konzentration bei der Hausaufgabenbearbeitung; Rheinberg, 2008). Motivation ist somit zunächst ein Zustand, der jeweils von der aktuellen Situation abhängig ist. Darüber hinaus sind jedoch auch dispositionelle, also überdauernde motivationale Personenmerkmale (z.B. Interessen) für die Entstehung aktueller Motivation relevant (Rheinberg, 2008). Dabei wirken überdauernde motivationale Tendenzen und Merkmale der Situation in der Ausbildung der aktuellen Motivation für eine bestimmte Handlung zusammen.

Damit aus der aktuellen Motivation, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (z.B. die Hausaufgaben zu erledigen), auch tatsächliche Handlungen entstehen (z.B. sich an den Schreibtisch setzen und das Smartphone weglegen), sind volitionale Prozesse entscheidend. Volition meint dabei „eigene regulative Prozesse, die entscheiden, welche Motivationstendenzen bei welchen Gelegenheiten und auf welche Weise realisiert werden“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 7). Sie bezieht sich auf die Handlungssteuerung bei der Verfolgung eigener Handlungsziele. Gut ausgeprägte volitionale Kompetenzen einer Person lassen sich daran erkennen, dass sie in der Lage ist, ihre Ziele hartnäckig zu verfolgen.

Das Zusammenspiel von Motivation und Volition lässt sich anhand des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; für einen Überblick siehe Achtziger & Gollwitzer, 2010) illustrieren (vgl. Abb. 1.1). Es beschreibt menschliches Handeln anhand von vier zeitlich aufeinander folgenden Phasen, die als idealtypische Beschreibung menschlichen Handelns verstanden werden können. Auch wenn motivationale Prozesse nicht unbedingt so linear ablaufen, wie in dem Modell vereinfacht dargestellt, ist die zeitliche Perspektive hilfreich zur Abgrenzung von Motivation und Volition.

1. In der prädezisionalen, rein motivationalen Handlungsphase wird zunächst abgewogen, wie bedeutsam das Erreichen eines erwünschten Ergebnisses ist (Wertkomponente) und wie realistisch dessen Erreichbarkeit ist (Erwartungskomponente). Am Ende dieses Abwägungsprozesses kommt es zu einer Absichtsbildung, bei der ein verbindliches Ziel gesetzt wird, das es von nun an zu

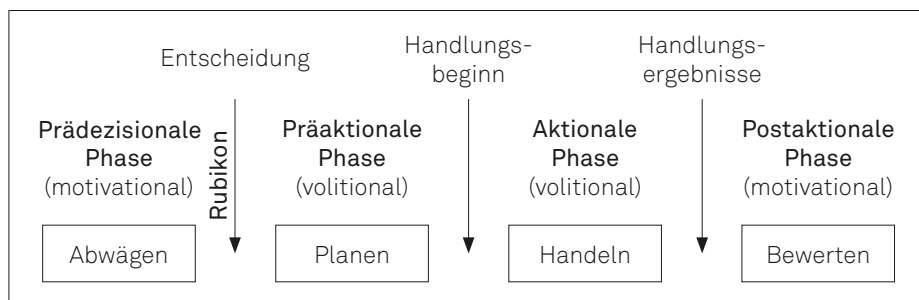


Abbildung 1.1: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987)

- verfolgen gilt (Volition). Dieser entscheidende Übergang von der Motivation zur Volition wird von den Autoren des Modells mit dem historischen Ereignis des Überschreitens des Flusses Rubikon im Jahre 49 v. Chr. durch Julius Cäsar verglichen, das unwiderruflich den römischen Bürgerkrieg zur Folge hatte.
2. In der präaktionalen Handlungsphase werden die konkreten Handlungen geplant, die zur Realisierung des festgelegten Zieles notwendig sind. Hierbei werden auch Schwierigkeiten der Realisierung antizipiert und überlegt, wie mit diesen umgegangen werden kann.
 3. In der aktionalen Handlungsphase werden dann die geplanten Handlungen auch tatsächlich durchgeführt und es wird somit versucht, das Ziel zu erreichen. Dabei sind die Regulation von Anstrengung und Ausdauer sowie die Abschirmung gegenüber Ablenkungen entscheidend.
 4. Nach Realisierung des Ziels werden in der postaktionalen Handlungsphase die Ergebnisse der Handlung bewertet. Die Person kehrt somit vom Volitionsmodus in den Motivationsmodus zurück. Falls die Bewertung zufriedenstellend ausfällt oder das Erreichen des Ziels im Nachhinein nicht mehr als realistisch oder wünschenswert erscheint, wird das Ziel deaktiviert. Andernfalls wird das Ziel beibehalten und neue Handlungen geplant, die zur Erreichung des Zielzustandes geeignet erscheinen.

1.2 Motivation: Zentrale Komponenten, Entwicklung und Wirkung

Es gibt eine Vielzahl von Motivationstheorien, die unterschiedliche motivationale Mechanismen und Prozesse postulieren. Gemeinsam ist den meisten dieser Theorien, dass Motivation als soziokognitives Konstrukt verstanden wird (Pintrich, 2003; Schunk et al., 2014). Dies impliziert zwei Vorannahmen: zum einen, dass kognitive Prozesse für die Entstehung aktueller motivationaler Zustände zentral sind und diese selbst ihre Wirkung über Überzeugungen entfalten; zum anderen, dass der soziale Kontext und Interaktionen mit anderen für die Entstehung dieser

motivationalen Überzeugungen wichtig sind. Damit wird Motivation auch als von der Lernumwelt abhängig und veränderbar angesehen.

Allgemein lassen sich die in Motivationstheorien postulierten Konstrukte in drei Kategorien einteilen (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2003): (1) *Erwartungen* oder subjektive Einschätzungen der eigenen Fähigkeit zur erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe („Kann ich das?“), (2) *Werte* oder die subjektive Wahrnehmung des Anreizes einer Tätigkeit und deren Ergebnisse („Will ich das?“) und (3) *Ziele* als übergeordnete Beweggründe für das Handeln in einer bestimmten Situation („Warum tue ich das?“). Dementsprechend fokussieren die im Folgenden vorgestellten motivationalen Theorien entweder auf (1) Erwartungen oder (2) Werte, kombinieren (3) Erwartungen und Werte oder aber thematisieren insbesondere (4) die Ziele.

1.2.1 Erwartungen: Fähigkeitsselbstkonzept

Ein prominentes Konstrukt in der Forschung, das sich der Erwartungskomponente der Motivation zuordnen lässt, ist das Fähigkeitsselbstkonzept. Hierbei handelt es sich um eine kognitive Repräsentation der eigenen Fähigkeiten, also eine subjektive Einschätzung dieser Fähigkeiten, die nicht notwendigerweise realistisch sein muss (Möller & Trautwein, 2009). Verwandte Begriffe, die in der Forschung ebenfalls verwendet werden, sind schulisches bzw. akademisches Selbstkonzept. Fähigkeitsselbstkonzepte sind relativ stabile Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten (vgl. Bong & Skaalvik, 2003).

Es hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler über ein ausdifferenziertes Bündel von Fähigkeitsselbstkonzepten verfügen. Es lassen sich bereits relativ früh Selbsteinschätzungen in verschiedenen Bereichen voneinander abgrenzen. So bilden Schülerinnen und Schüler etwa unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte im mathematischen und sprachlichen Bereich aus (Marsh, 1986). Fähigkeitsselbstkonzepte im mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich können als relativ unabhängige Facetten des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes beschrieben werden und lassen sich ihrerseits in spezifischere Fähigkeitsselbstkonzepte in einzelnen Schulfächern ausdifferenzieren (Marsh, 1990; Marsh & Shavelson, 1985).

1.2.2 Werte: Interesse

Zu den motivationalen Konstrukten, die die Wertkomponente der Motivation besonders betonen, gehören Interessen. Interesse beschreibt eine Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand, die durch positive emotionale Zustände (z. B. Freude) während der Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand

(emotionaler Wert), eine hohe subjektive Wertschätzung dieses Gegenstands (persönliche Bedeutsamkeit) und den Wunsch, das Wissen über den Gegenstand zu erweitern (epistemische Orientierung) gekennzeichnet ist (Krapp, 1999, 2002). In der Interessensforschung wird zwischen individuellem und situationalem Interesse unterschieden (Hidi & Renninger, 2006; Schiefele, 2009). Während das *individuelle Interesse* als relativ andauerndes Merkmal einer Person verstanden werden kann, das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (z. B. einem Schulfach) entwickelt, beschreibt das *situationale Interesse* einen Zustand des Interessiertseins, der durch äußere Umstände (z. B. einen spannenden Text) hervorgerufen wird.

1.2.3 Erwartungs-Wert-Modelle

Erwartungs-Wert-Modelle der Motivation beschreiben sowohl Erwartungen als auch Werte als zentrale motivationale Determinanten des Handelns. Diese Modelle haben eine lange Tradition in der psychologischen Forschung. Eines der ersten Modelle dieser Art hat Atkinson (1957) vorgelegt. Besondere Verbreitung hat das Modell von Eccles und Kollegen (1983; für einen Überblick siehe Wigfield, Tonks & Klaua, 2016) erfahren. Nach diesem Modell werden Lernverhalten und leistungsbezogene Entscheidungen direkt durch die Erfolgserwartung und Wertüberzeugungen in Bezug auf die Aufgabe beeinflusst.

Die *Erfolgserwartung* bezieht sich dabei auf die Überzeugung einer Person, wie gut sie eine zukünftige Aufgabe bewältigen kann (Eccles & Wigfield, 2002). Diese Erfolgserwartung wird dem Modell zufolge unter anderem durch das Fähigkeits-selbstkonzept beeinflusst. Empirisch bestehen hohe statistische Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten.

In Bezug auf die Wertüberzeugungen haben Eccles und Kollegen vier Komponenten voneinander unterschieden (Eccles, 2005; Eccles & Wigfield, 2002): (1) den *intrinsischen Wert* bzw. das Interesse an einer Aufgabe („Wie viel Spaß macht es mir?“), (2) die *Wichtigkeit* einer guten Leistung bzw. die Relevanz der Aufgabe für wichtige Aspekte des Selbst („Was bedeutet es mir?“), (3) die *Nützlichkeit* der Aufgabenbewältigung für das Erreichen zukünftiger Ziele („Was bringt es mir?“) und (4) die *Kosten* der Aufgabenbearbeitung wie bspw. der damit verbundene Aufwand oder die Zeit, die für alternative Beschäftigungen verloren geht („Welche Kosten hat es für mich?“). Dabei weisen sowohl der intrinsische Wert als auch die Wichtigkeit konzeptuelle Überlappungen mit dem Interessenskonstrukt auf (vgl. Wigfield & Cambria, 2010).

Auch wenn Erwartungen und Wertüberzeugungen theoretisch zwischen einzelnen Aufgaben und Situationen variieren können, werden sie typischerweise in der Forschung in Bezug auf unterschiedliche Schulfächer hin erfasst (z. B. „Wie viel

Spaß macht dir Mathematik?“). Solche Überzeugungen weisen zumindest im Sekundarschulalter relativ hohe Stabilitäten auf (Rieger et al., 2017; Wigfield et al., 1997).

1.2.4 Ziele und Zielorientierungen

Theorien der Zielorientierung postulieren relativ stabile Tendenzen in den Zielen von Schülerinnen und Schülern als Determinante ihres Handelns (für einen Überblick siehe Maehr & Zusho, 2009). Dabei wird angenommen, dass sich die Ziele von Schülerinnen und Schülern in Lern- und Leistungskontexten unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen und dass sich Schülerinnen und Schüler darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie welche Ziele verfolgen. Schülerinnen und Schüler mit einer starken *Lernzielorientierung* streben danach, Aufgaben bzw. Probleme zu bewältigen und somit ihre Kompetenzen zu erweitern. Schülerinnen und Schüler mit einer starken *Leistungszielorientierung* hingegen geht es vor allem um den Vergleich ihrer Kompetenzen mit den Kompetenzen anderer. Dabei wird zwischen einer Annäherungs- und einer Vermeidungskomponente unterschieden (Elliot, 1999). Wenn Schülerinnen und Schüler primär *Annäherungs-Leistungsziele* verfolgen, streben sie danach, ihre eigene Kompetenz im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern zu demonstrieren. Hingegen streben Schülerinnen und Schüler mit starken *Vermeidungs-Leistungszielen* danach, vermeintlich geringere Kompetenzen im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern zu verbergen. Ähnlich wird teilweise auch eine *Vermeidungs-Lernzielorientierung* definiert, bei der das primäre Ziel die Vermeidung eines geringen Lernzuwachses und unvollständigen Wissens ist (Elliot, 1999). Daneben wird von einer *Arbeitsvermeidungs-Zielorientierung* gesprochen, wenn Schülerinnen und Schülern primär das Ziel verfolgen, möglichst wenig Aufwand zu haben und Anstrengung zu vermeiden (Nicholls, 1984).

1.2.5 Entwicklung von Motivation im Schulalter

Für die Entwicklung der Motivation von Schülerinnen und Schülern über die Schulzeit lassen sich allgemeine Änderungstendenzen in Bezug auf die Struktur und die mittlere Ausprägung der Motivation beschreiben (für einen Überblick siehe Wigfield et al., 2015). Die Struktur schulisch relevanter Motivation differenziert sich mit zunehmendem Alter und Lernerfahrungen immer mehr aus. So haben Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu Beginn der Schulzeit eher ein allgemeines schulisches Selbstkonzept, das sich im Verlauf der Schulzeit in verschiedene Bereiche weiter aufgliedert (Harter, 2006; Marsh & Ayotte, 2003). Ähnlich findet auch eine zunehmende Differenzierung von Interessen von universellen hin zu spezifischeren Interessen an bestimmten Themen und Bereichen statt (Todt, 1990).

Neben diesen strukturellen Veränderungen kommt es im Allgemeinen im Laufe der Schulzeit zu einer Abnahme schulischer Motivation. Dieses Phänomen wurde in unterschiedlichen Ländern, für unterschiedliche Schulfächer und für unterschiedliche motivationale Konstrukte wie beispielsweise Fähigkeitsselbstkonzepte und Interessen gefunden (Wigfield et al., 2015). Eine solche Abnahme lässt sich zumindest teilweise durch zunehmende kognitive Kompetenzen erklären. Während Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Schulzeit noch übermäßig optimistisch in der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten sind (Ehm, Duzy & Hasselhorn, 2011), werden diese Einschätzungen durch zunehmende Lernerfahrungen und entsprechende Leistungsrückmeldungen mit der Zeit immer realistischer (Harter, 2006; Stipek & Mac Iver, 1989). Hiermit kann auch ein Verlust des Interesses an den entsprechenden Bereichen einhergehen. Daneben bietet auch eine zunehmende Differenzierung von Fähigkeitseinschätzungen und Interessen einen Erklärungsansatz (Baumert & Köller, 1998; Schiefele, 2009). Mit zunehmendem Alter entwickeln Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Bild ihrer Stärken und Schwächen. Dies führt dazu, dass die Motivation in einzelnen Bereichen hoch bleibt, während sie in anderen absinkt. Zudem geht die Stage-Environment-Fit-Theorie von Eccles und Kollegen (1993; Eccles & Roeser, 2009) basierend auf Befunden aus dem US-amerikanischen Kontext davon aus, dass die Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und ihrer schulischen Umwelt in höheren Klassenstufen typischerweise schlechter ist. Ein Teil der Abnahme im Ausmaß der Motivation und der intraindividuellen motivationalen Schwankungen lässt sich somit auch durch Merkmale der Lernumwelt erklären. Dieser Erklärungsansatz impliziert, dass eine Abnahme schulischer Motivation möglicherweise je nach schulischem Kontext unterschiedlich stark ausfallen kann.

1.2.6 Einfluss der Lernumwelt auf die schulische Motivation

Wie bereits angedeutet wird in unterschiedlichen Motivationstheorien davon ausgegangen, dass die soziale Umwelt einen starken Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern hat und zwar sowohl in Bezug auf die aktuelle Motivation in einer Lernsituation als auch in Bezug auf die Entwicklung motivationaler Dispositionen (Eccles & Roeser, 2009). Eine Vielzahl an Studien zeigt, dass unterschiedliche Sozialisationsinstanzen wie Eltern, Gleichaltrige und Lehrkräfte bzw. Merkmale des Unterrichts mit der Motivation von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen (Wentzel & Miele, 2016). In Bezug auf Merkmale des Unterrichts, die mit einer positiven Motivationsentwicklung zusammenhängen, lassen sich aus verschiedenen Motivationstheorien eine Reihe an allgemeinen Prinzipien ableiten. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) ist für die Entwicklung der intrinsischen Motivation die Erfüllung der Bedürfnisse von Lernenden nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zentral. Somit ist Unterricht umso motivationsförderlicher, je mehr Schüle-

rinnen und Schülern Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gegeben werden, sie sich als kompetent erleben können und sie positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften wahrnehmen. Zudem lässt sich aus der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983) ableiten, dass Schülerinnen und Schüler dann eine höhere Motivation zeigen, wenn sie den Unterricht als nützlich oder relevant für ihr Leben sehen. Schließlich zeigt die Unterrichtsforschung, dass Tiefenstrukturen des Unterrichts (also Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung) ebenfalls mit der Motivation von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen (Kunter & Trautwein, 2013). Dabei ist insbesondere mit der konstruktiven Unterstützung ein enger Zusammenhang festzustellen.

1.2.7 Wirkungen motivationaler Dispositionen auf schulische Lernprozesse

Es hat sich gezeigt, dass die Stärke und die Qualität motivationaler Dispositionen von Schülerinnen und Schülern für ihre schulischen Lernprozesse und -ergebnisse bedeutsam sind. So gehen hohe Erwartungen und Werte sowie günstige Zielorientierungen einher mit der vermehrten Initiierung von Lernhandlungen, einer erhöhten Anstrengung und Persistenz sowie weniger handlungsirrelevanten Gedanken während des Lernens und einer tieferen Verarbeitung des Lernmaterials. In der Folge führen sie langfristig insgesamt zu einem höheren Leistungszuwachs (Pintrich, 2003). In längsschnittlichen Untersuchungen konnte ein positiver Effekt einer hohen Motivation von Schülerinnen und Schülern auf ihre Leistung auch gezeigt werden, wenn das Ausgangsniveau der Leistung kontrolliert wurde (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Zudem sagt eine hohe Motivation von Schülerinnen und Schülern in einem bestimmten Schulfach auch die Wahl entsprechender Kurse oder Berufe vorher (Wigfield et al., 2016).

1.3 Selbstregulation und Volition: Modelle, Entwicklung und Wirkung

Bei der Umsetzung der Motivation in tatsächliche Handlungen spielt die Volition eine zentrale Rolle. Insbesondere bei komplexen und langfristigen Lernprozessen ist diszipliniertes und gewissenhaftes Lernen für den Lernerfolg notwendig. Volitionale Kontrollmechanismen helfen Personen dabei, ihre Ziele zu erreichen, indem kognitive, motivationale und emotionale Prozesse zielführend reguliert werden (Corno & Kanfer, 1993). In der einschlägigen Literatur findet sich der Volitionsbegriff eher dann, wenn eine schon früh bei Kindern beobachtbare Disposition der Selbstkontrolle thematisiert wird, die sich langfristig unabhängig von

der Intelligenz als prädiktiv für schulische Leistungen erwiesen hat. Ein gutes Beispiel ist die Fähigkeit zum sogenannten Belohnungsaufschub. Der Belohnungsaufschub (Delay of Gratification) gilt als zentrale Entwicklungsvoraussetzung für die Ausbildung von Initiierungs-, Aktivierungs- und Emotionskontrolle. Typischerweise wird die Fähigkeit, einen Belohnungsaufschub zu akzeptieren, bei etwa fünfjährigen Kindern mit Hilfe einer einfachen Experimentalanordnung untersucht, bei der den Kindern die folgende Entscheidung abverlangt wird: Entweder gibt es eine kleine Belohnung sofort oder es gibt eine größere Belohnung nach einer gewissen Zeit des Wartens. In Abhängigkeit von der Art der in Aussicht gestellten Belohnung und von der in der Wartezeit geforderten Tätigkeit können unter Umständen schon Fünfjährige zugunsten einer großen Belohnung kurzfristig auf eine kleinere Belohnung verzichten (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989). Die Arbeitsgruppe um Walter Mischel hat interindividuelle Unterschiede des Belohnungsaufschubs im Vorschulalter beobachtet und im Rahmen einer Längsschnittstudie die gleichen Kinder hinsichtlich der Entwicklung ihrer Selbstkontrollstrategien bis ins Jugendalter weiterverfolgt. Die frühe Fähigkeit zum Belohnungsaufschub erwies sich als guter Prädiktor für schulische Leistungsunterschiede im Jugendalter (Shoda, Mischel & Peake, 1990).

Da Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation das entscheidende Merkmal der Volition ist, werden volitionale Mechanismen und Prozesse häufig unter Rückgriff auf das Konzept des selbstregulierten Lernens erforscht. Unter dieses Konzept werden u. a. die Fähigkeit sich eigenständig Ziele zu setzen, Wissen über angemessene Lernstrategien zur Erreichung der Ziele, das Initiieren und Aufrechterhalten von Lernprozessen sowie Kompetenzen der Selbstbeobachtung und Reflexion des Lernverhaltens subsumiert (vgl. Götz & Nett, 2017; Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009).

1.3.1 Prozessorientierte Modelle selbstregulierten Lernens

Selbstregulation wird häufig als Prozess beschrieben, der sich in verschiedene aufeinanderfolgende Phasen gliedern lässt (Landmann et al., 2009). Beliebt sind dabei Regelkreismodelle, in denen der aktuelle Ist-Zustand mit einem angestrebten Soll-Zustand verglichen wird. Falls Ist- und Soll-Zustand übereinstimmen, ist keine Regulation notwendig. Im Fall einer Abweichung werden jedoch Regulationsmaßnahmen ergriffen, um den Ist-Zustand dem Soll-Zustand näher zu bringen.

Das Selbstregulations-Prozessmodell von Schmitz (2001) unterscheidet drei aufeinander folgende Lernphasen (vgl. auch Zimmerman, 2000). Diese ähneln den Phasen, die wir bereits im Rubikon-Modell der Handlungsphasen beschrieben haben, wobei die beiden ersten Phasen zu einer Phase zusammengefasst wurden. (1) In der *präaktionalen Phase* (vor dem Lernen) stehen die Ziele des Lernens im Vordergrund, die ein Lernender sich aufgrund der Aufgabe, der Situation und per-

sönlicher Gegebenheiten setzt. In Abhängigkeit von Merkmalen der Aufgabe, der Situation und der Person entstehen in Zusammenarbeit mit der Zielsetzung zudem emotionale und motivationale Zustände. Diese beeinflussen wiederum die Planung der Aufgabenbearbeitung, die ebenfalls dieser Phase zuzuordnen ist. (2) In der *aktionalen Phase* (während des Lernens) wird dann die eigentliche Aufgabenbearbeitung in Angriff genommen. Für die erfolgreiche Aufgabenbearbeitung spielen die Quantität und die Qualität der Aufgabenbearbeitung eine wichtige Rolle, also die aufgewendete Lernzeit und die eingesetzten Lernstrategien. Während dieser Phase werden die Lernhandlungen ständig überwacht, was als Self-Monitoring bezeichnet wird. (3) In der *postaktionalen Phase* (nach dem Lernen) werden die Ergebnisse des Lernens reflektiert und Konsequenzen in Bezug auf weitere Lernhandlungen gezogen. Es wird ein Vergleich des Ist- mit dem Soll-Zustand vorgenommen. Fällt das Ergebnis nicht zufriedenstellend aus, wird anschließend die Strategie oder das Ziel geändert.

1.3.2 Schichtenmodelle selbstregulierten Lernens

Schichtenmodelle selbstregulierten Lernens fokussieren im Unterschied zu prozessorientierten Modellen nicht auf den Verlauf der Regulation, sondern betrachten unterschiedliche Ebenen der Regulation und implizieren damit auch eine Hierarchie unterschiedlicher Selbstregulationsmechanismen (Landmann et al., 2009). Prototypisch in diesem Zusammenhang ist das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (1999). In diesem Modell werden unterschiedliche Regulationsgegenstände als drei Schichten einer Ellipse dargestellt, wobei die äußeren Schichten die inneren Schichten vollständig umschließen (vgl. Abb. 1.2). Die innerste Schicht des Modells bildet die *Regulation des Bearbeitungsmodus*. Hier geht es um die kognitiven Strategien, die der Lernende für die Bearbeitung einer Aufgabe auswählt und die somit direkt dem Lernprozess dienen. Die mittlere Schicht des Modells thematisiert die *Regulation des Lernprozesses*. Diese betrifft den Gebrauch metakognitiven Wissens zur Steuerung des eigenen Lernprozesses und somit um eine Überwachung des Einsatzes kognitiver Strategien. Die äußerste Schicht des Modells schließlich bildet die *Regulation des Selbst*. Dieser Bereich thematisiert motivationale Aspekte und bezieht sich auf die Wahl von Zielen und Entscheidungen bezüglich der zu verwendenden Ressourcen.

1.3.3 Interindividuelle Unterschiede im selbstregulierten Lernen

Verschiedene Theorien beschäftigen sich mit dem Einfluss von relativ stabilen Merkmalen der Persönlichkeit auf selbstreguliertes Lernen. Hierzu gehört die Gewissenhaftigkeit, eine der zentralen Persönlichkeitsdimensionen, die auf lexika-