

Corinna Weber

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

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

Copyright © 2011 Diplomica Verlag GmbH
ISBN: 9783842820111

Corinna Weber

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

Corinna Weber

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

Corinna Weber

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

ISBN: 978-3-8428-2011-1

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2011

Zugl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland, Diplomarbeit, 2011

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

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

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

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica.de>, Hamburg 2011

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abbildungsverzeichnis.....	2
Tabellenverzeichnis.....	3
1 Problemstellung	4
2 Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für lebenslanges Lernen.....	8
3 Theoretische Ansätze und Modelle des selbstregulierten Lernens	11
3.1 Konstrukt des selbstregulierten Lernens.....	11
3.2 Skizzierung der betrachteten Komponenten des selbstregulierten Lernens	14
3.3 Regulations-, Interaktions- und Prozessperspektive des selbstregulierten Lernens – Entwicklung dreidimensionaler Sicht.....	17
4 Regulationsebene der Informationsverarbeitung – Interaktionsanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens.....	22
4.1 Komplexität interaktiver Informationsverarbeitung	22
4.2 Interaktionen der Komponenten des selbstregulierten Lernens auf Ebene der Informationsverarbeitung aus struktureller und situativer Sicht.....	28
5 Regulationsebene der Lernprozesssteuerung – Interaktionsanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens	32
5.1 Selbstregulation des Lernprozesses – Steuerung der Lernhandlung....	32
5.2 Bedingungs-, Wirk- und Prozesszusammenhänge von Kognition, Emotion und Motivation auf der Ebene der Lernprozessregulation.....	43
6 Regulationsebene der Selbststeuerung - Interanalyse der Komponenten des selbstregulierten Lernens.....	47
7 Konsequenzen für das Design der Lehr-Lern-Prozesse	54
7.1 Emotionale Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor	54
7.2 Motivationale Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor.....	61
7.3 Kognitive Komponente als Gestaltungsparameter und –faktor	70
7.4 Entwicklung und Förderung des selbstregulierten Lernens als Unterrichtsziel	73
8 Resümee.....	77
Literaturverzeichnis	84
Anhang.....	95

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abb. 1: Komponenten des selbstregulierten Lernens	17
Abb. 2: The three-layered model of self-regulated learning	17
Abb. 3: Phasenmodell des selbstregulierten Lernens	20
Abb. 4: Dreidimensionales Konstrukt des selbstregulierten Lernens.....	21
Abb. 5: Informationsverarbeitungsmodell.....	23
Abb. 6: Interactive cognitiv learning und thinking model	24
Abb. 7: Beziehung zwischen Leistung und emotionalen Zuständen.....	32
Abb. 8: Lernstrategien	33
Abb. 9: Bedingungsfaktoren der Zielbindung	34
Abb. 10: Schematische Darstellung des Emotionsprozesses	35
Abb. 11: Komponenten-Prozess-Modell	36
Abb. 12: Klassifikation von Emotionsregulationsstrategien	37
Abb. 13: Ausprägungen von Lernmotivation	40
Abb. 14: Selbstregulationsmodell	48
Abb. 15: Internalisierung von Zielen	50
Abb. 16: Regelkreis erfolgsmotivierter Lerner.....	55
Abb. 17: Zusammenhang Leistung und Stress	57
Abb. 18: Motivationsmodell	64
Abb. 19: Bedingungen der Interessiertheit am Unterricht.....	68
Abb. 20: Schema unterschiedlicher Motivationsformen und -probleme.....	70
Abb. 21: Ansätze zur Steuerung selbstgesteuerten Lernens	73

Tabellenverzeichnis

Seite

Tabelle 1: Klassifikation aktivierende und desaktivierende Emotionen	46
--	----

1 Problemstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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