

Die Untersuchung des empirischen Zusammenhangs von Volition und Studienerfolg setzt voraus, dass für beide eine präzise Definition vorliegt. Die nachfolgenden Abschnitte widmen sich zunächst dem Untersuchungsgegenstand Volition. Da sich der umfangreiche Literaturkorpus uneinheitlich hinsichtlich der Frage erweist, ob es sich bei Volition um eine motivationale Größe handelt oder um ein von der Motivation theoretisch unabhängiges Konstrukt, erfolgt zunächst eine theoretische Einordnung und Abgrenzung von Volition und Motivation (vgl. Kap. 2.1), bevor weitere Grundlagen bezüglich der Volition erarbeitet werden (vgl. Kap. 2.2). Da die Theorie der Handlungskontrolle, auf die sich diese Arbeit stützt (vgl. Kap. 2.3), gemäß ihrer eher grundlagenorientierten Forschungsausrichtung das Wirkungsgefüge basaler Handlungsmechanismen betrachtet (Deimann, 2006, S. 82), die Wirkungsweise der Volition in pädagogisch-psychologischen Kontexten allerdings nicht berücksichtigt, bietet der Forschungsgegenstand des selbstregulierten Lernens einen weiteren wichtigen theoretischen Ansatzpunkt (vgl. Kap. 2.4). In Kapitel 2.5 erfolgen eine knappe Zusammenfassung der vorangestellten Abschnitte sowie eine Arbeitsdefinition von Volition.

2.1 Theoretische Einordnung und Abgrenzung von Volition und Motivation

Bei dem Ausdruck „Volition“ handelt es sich um einen Begriff, der überwiegend in der Forschungsliteratur zur Motivationspsychologie, bisher aber nur selten im alltäglichen Sprachgebrauch Verwendung findet (Kehr, 2004, S. V).⁹ Ein Grund

9 Was die eher grundlagenorientierten Fächer der Psychologie anbelangt, beziehen sich neben der Motivationspsychologie vor allem kognitionspsychologische und neurowis-

hierfür ist sicherlich darin zu suchen, dass die Volitionspsychologie erst seit den 1980er Jahren vermehrten Eingang in die Literatur gefunden hat (Corno, 2009a, S. 193). Der dem Konzept der Volition zugrunde liegende Forschungsgegenstand ist allerdings wesentlich älter. Historisch betrachtet, liegen die Anfänge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Volition am Beginn des 20. Jahrhunderts (Gollwitzer & Malzacher, 1996, S. 427). Der zu diesem Zeitpunkt entstehende Forschungszweig der Psychologie wurde allerdings nicht als *Volitionsforschung*, sondern als *Willensforschung* bezeichnet (z. B. Schmalt & Sokolowski, 2006, S. 511; vgl. zu der philosophiegeschichtlichen Auseinandersetzung mit Volition zsf. Horn, Hühn & Ramelow 2004).

Einer der prominentesten Vertreter der experimentellen Willensforschung um die Jahrhundertwende war der deutsche Psychologe Narziss Ach, dessen prioritäres Forschungsziel darin bestand, „das Wollen als eigenständigen psychologischen Gegenstand zu etablieren“ (Gollwitzer & Malzacher, 1996, S. 427) und die experimentelle Untersuchung von Willensprozessen zu einer eigenen Forschungsdisziplin innerhalb der Psychologie zu entwickeln.¹⁰ Ach vertrat die Position, dass für die Erklärung zielgerichteten Handelns¹¹ eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen der *Auswahl* von Handlungsabsichten sowie der *Realisierung* von Handlungsabsichten

senschaftliche Forschungslinien auf volitionale Prozesse und Funktionen (vgl. z. B. Gollwitzer, 1996, S. 534; Goschke, 2008, S. 238; Haggard & Lau, 2013). Darüber hinaus stoßen die verschiedenen Volitionstheorien und -konzepte auch in einigen angrenzenden, angewandten Forschungsbereichen der Psychologie auf starkes Interesse und die Zahl der Arbeiten zu diesem Themenbereich verzeichnet einen deutlichen Anstieg (s. z. B. Boekaerts, Maes & Karoly, 2005, S. 149ff.; Metcalfe & Mischel, 1999, S. 3; Öttingen, Hönig & Gollwitzer, 2000, S. 707; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Im Bereich der klinischen Psychologie und der Gesundheitspsychologie finden sich z. B. Studien zur Bedeutung der Volition für den Erfolg von psychotherapeutischen Behandlungen (vgl. Forstmeier & Rüdell, 2004) oder für sportliche Leistungen in Wettkämpfen (vgl. Beckmann & Kazén, 1994). Volitionale Phänomene und Prozesse werden im Rahmen dieser Arbeit jedoch aus dem Blickwinkel der motivationspsychologischen und der pädagogisch-psychologischen Forschung betrachtet.

- 10 Einige Autoren begreifen Ach als den Pionier einer empirischbasierten Willensforschung, da die Beschäftigung mit Willensphänomenen in dieser Zeit vornehmlich dem philosophischen Diskurs vorbehalten war (Elstad, 2012, S. 3428; Gollwitzer, 1996, S. 531; Goschke, 2008, S. 242; Heckhausen, 2010, S. 14, 17; Kuhl, 1983, S. 186; Rheinberg, 2006b, S. 178).
- 11 Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe „Handlung“, „Lernhandlung“, „Lernen“ und „Handeln“ synonym eingesetzt. Mit ihnen werden zielgerichtete, absichtsvolle (Lern-)Aktivitäten beschrieben (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 310). Demgegenüber umfassen die Begriffe „Verhalten“ und „Lernverhalten“ auch solche Tätigkeiten, die gewohnheitsmäßig oder automatisiert erfolgen (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 310f.).

notwendig sei (Ach, 1905, S. V; Ach, 1910, S. 238, zitiert nach Goschke 2008, S. 241). Im Zentrum seines Forschungsinteresses standen die *Realisierung* von Absichten und somit solche Prozesse, welche die zeitgenössische Forschungsliteratur unter volitionalen Gesichtspunkten betrachtet. Fragen der *Zielauswahl* – wie sie viele Theorien der Motivationsforschung zu beantworten versuchen – klammerte Ach in seinen Schriften ausdrücklich aus (Kuhl, 1983, S. 186).

Die experimentellen Untersuchungen Achs beruhen auf der Annahme, dass Willensprozesse in Situationen dann messbar gemacht werden können, wenn routinierte Verhaltensmuster zugunsten neuer, nicht eingeübter Verhaltensweisen ersetzt werden. Hierzu entwickelte er ein zweistufiges experimentelles Design, in dessen erster Versuchsphase die Probanden über mehrere Wiederholungen hinweg Silbenpaare einzustudieren hatten. Über dieses Vorgehen sollten assoziative Reproduktionstendenzen erzeugt werden, deren Stärke über die Anzahl an Wiederholungen variiert wurde (Heckhausen, 2010, S. 17). In der darauf folgenden Phase präsentierte man den Probanden erneut die erste Silbe der eingeübten Silbenpaare, konfrontierte sie aber nun mit Aufgaben, die mit dem ursprünglich eingeübten Silbenpaar konfligierten (Ach, 1910, zitiert nach Goschke 2008, S. 241f.; s. hierzu auch Heckhausen, 2010, S. 17). Das Experiment induzierte für den Probanden folglich ein Dilemma zwischen der in Phase 1 erzeugten *assoziativen Reproduktionstendenz* und der *willentlichen Tendenz*, die in Phase 2 gestellte Aufgabe auszuführen. Wurde die neue Aufgabe erfolgreich ausgeführt, so überwog die Willensstärke gegenüber der Assoziationsstärke, wobei Ach die Reaktionszeiten und die Anzahl an fehlerhaften Reaktionen als Gradmesser der Willensstärke erachtete (Heckhausen, 2010, S. 17).

Achs Theorie wurde insbesondere von Lewin kritisiert (Lewin, 1926; s. z. B. auch Sokolowski, 1997; Zimmerman, 2009, S. 23). So modifizierte Lewin den Versuchsaufbau von Ach, „um zu zeigen, dass die bloße, durch Häufigkeit des Einprägens erzeugte assoziative Kopplung von Silbenpaaren noch keine Reproduktionstendenz erzeuge, solange nicht eine eigene determinierende Tendenz zur Reproduktion bestehe“ (Heckhausen, 2010, S. 17f.). Lewin machte für die Erklärung zielgerichteten Handelns nicht die Willensstärke einer Person, sondern die *Bedeutung* einer Handlung und damit letztlich eine motivationale und nicht volitionale Stellgröße für erfolgreiches Handeln verantwortlich.¹² „So würde nach Lewin die Bedeutsamkeit eines Briefes darüber entscheiden, ob man diesen auch einwirft, und nicht, wie sehr man sich vornimmt, einen ganz bestimmten Briefkasten dafür zu nutzen“ (Dörner

12 Die unterschiedliche Interpretation der vorgestellten Forschungsergebnisse Achs fand zu einem späteren Zeitpunkt als „Ach-Lewin-Kontroverse“ (Heckhausen, 2010, S. 18) Eingang in die Forschungsliteratur. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Gundlach (1987).

& Selg, 1996, S. 132). Lewins gegenläufige Position besaß derartigen Einfluss, dass es nicht gelang, die Willenspsychologie in der psychologischen Forschungsliteratur zu etablieren. Sie verlor bereits zu Lebzeiten Achs an Bedeutung und führte im Ergebnis zu einer Preisgabe des Willensbegriffs zugunsten des Motivationskonzeptes (Heckhausen, 2010, S. 18). Auch in den darauffolgenden Jahrzehnten konnte sich der Willensbegriff im wissenschaftlichen Kontext nicht etablieren (Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987, S. V).

Bis in die 1980er Jahre hinein führte das Willenskonzept in der psychologischen Forschung ein Schattendasein, entwickelte sich dann aber unter dem Begriff der Volitionspsychologie zu einem viel diskutierten Ansatz (vgl. Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 313; Goschke, 2008, S. 250; Heckhausen, 2010, S. 19; Kehr, 2004, S. 7; Metcalfe & Mischel, 1999, S. 3). Seither greifen die Vertreter der modernen Volitionspsychologie die von Ach vorgenommene Differenzierung zwischen der *Auswahl* und der *Realisierung* von Handlungszielen wieder auf und verweisen für die Erklärung zielgerichteten Verhaltens auf die Notwendigkeit, Theorien der Motivationspsychologie um volitionstheoretische Ansätze zu ergänzen (Fries, 2006). Traditionelle Erwartungs-mal-Wert-Theorien räumen der Frage nach der Handlungsumsetzung keinen hinreichenden Platz ein, da nach ihnen jeweils die Motivationstendenz eingesetzt wird, welche das höchste Produkt aus Erfolgserwartung und persönlichem Wert aufweist (Quirin & Kuhl, 2009a, S. 157).

Die theoretische Abgrenzung der Konzepte Motivation und Volition findet sich in der einschlägigen Forschungsliteratur allerdings nur zum Teil wieder und wird von einigen Autoren durchaus kritisch gesehen. So stellen bspw. Zimmerman und Schunk (2009a, S. 297) explizit in Frage, ob die Volition als ein von der Motivation unabhängiges Konstrukt erachtet werden kann.¹³ Dass die beiden Forschungskonzepte Motivation und Volition in keinem hinreichend geklärten Verhältnis zueinander stehen (vgl. z. B. Engeser, 2005, S. 70; Kehr, 2004, S. 2; Pintrich, 1999, S. 336), äußert sich in der zeitgenössischen Forschungsliteratur auch darin, dass die Volitionsforschung strukturell gesehen meist als ein Teilgebiet der Motivationspsychologie betrachtet wird (s. Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013; Lenzner & Dickhäuser, 2011, S. 11; Vollmeyer, 2005, S. 10; Wild et al., 2006), im Hinblick auf ihre zentralen Bestimmungsmerkmale allerdings nicht unabhängig, sondern häufig in Abgrenzung zum Motivationsbegriff (Schmalt & Langens, 2009, S. 30ff.). Auch

13 Kuhl und Hartmann (2004, S. 10) beschreiben diesen Umstand als „Willens-Neglect-Phänomen“. In ihm kommt zum Ausdruck, dass keine Notwendigkeit gesehen wird, den Willen als eigenständige psychologische Größe auszuweisen, da andere Konzepte wie beispielsweise „Motivation“, „Absicht“ oder „Ziel“ inhaltlich bereits dem entsprechen, was der Wille zu umschreiben vermag (s. hierzu auch Garcia, McCann, Turner & Roska, 1998, S. 395).

Kehr (2004, S. 2) macht auf diesen Umstand aufmerksam, wenn er schreibt, dass eine konzeptuelle Abgrenzung von Motivation und Volition in der motivationspsychologischen Forschung nur sehr bedingt gegeben sei. Schmalt und Sokolowski (2006, S. 511) schlagen indes vor, der Volition einen „Sonderstatus“ innerhalb der Motivationspsychologie zuzusprechen, da der Volition „alle konstitutiven Bestimmungsstücke eines motivationalen Konstruktes zugeschrieben [werden], ohne selbst ein Motiv zu sein“ (Schmalt & Sokolowski, 2006, S. 543).

Eine Klärung wird allerdings erst möglich, wenn man den Blick dezidiert auf das zugrundeliegende Verständnis des *Motivations*-Begriffs richtet. Dabei zeigt die Sichtung zentraler Beiträge, dass die vorgenommenen Begriffsbestimmungen sowohl sehr weit gefasst wie auch vergleichsweise eng formuliert sind und deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Verhältnis von Motivation und Volition erkennen lassen (vgl. Sokolowski, 1996, S. 486). Betrachtet man Motivation unter einem *breiten* Begriffsverständnis, so sind hierunter nach Dresel, Backes und Lämmle (2011, S. 2) alle psychischen Prozesse zu verstehen, die in einem Handlungsverlauf zum Tragen kommen, d. h. sowohl die Auswahl einer Handlung, als auch die Planung, Durchführung und Bewertung einer Handlung (Lenzner & Dickhäuser, 2011, S. 11). Entsprechend diesem Verständnis handelt es sich bei Volition um einen Teilaspekt von Motivation, da die *Planung* und *Realisierung* einer Handlung in den Motivationsbegriff miteingeschlossen wird.

Ein vergleichsweise *enges* Begriffsverständnis von Motivation, das der Volition eine stärkere konzeptuelle Eigenständigkeit einräumt, findet sich bei Spinath (2005, S. 205f.), die unter dem Motivationsbegriff nur solche Prozesse fasst, die Aspekte der Richtungsfindung und der Intensitätssteuerung betreffen. Volitionale Prozesse werden hingegen unterstellt, um eine einmal initiierte Handlung gegen Störungen abzuschirmen und/oder neu auszurichten. Eine dieser zweiten Sicht entsprechende Unterscheidung kommt auch in der von Fries (2006) vorgenommenen Differenzierung zwischen *inhalts*- und *regulations*orientierten Theorien der Lernmotivation zum Ausdruck. Fries zufolge erklären inhaltsorientierte Theorien zielgerichtetes Handeln auf der Grundlage von Handlungsinhalten bzw. der thematischen Ausrichtung einer Handlung. Ihnen ist gemein, dass sie eine Antwort „auf die Frage nach dem ‚Wohin?‘ des Handelns“ (Fries, 2006, S. 74) leisten. Demgegenüber stellen Regulationstheorien auf die volitionalen Prozesse ab, auf deren Grundlage die Handlungsdurchführung erfolgt und die nach Ansicht von Fries stärker als bisher für die Erklärung zielgerichteten Lernens Berücksichtigung finden sollten.

2.2 Begriffsbedeutung und Funktionsbestimmung von Volition

Wie im vorangegangenen Kapitel 2.1 bereits angedeutet, liegt die Begriffsherkunft von Volition im lateinischen Wort „*voluntas*“ („Wille“) (Doederlein, 1841, S. 211); „*volitional*“ kann entsprechend mit „*willentlich*“ bzw. „*durch den Willen bestimmt*“ übersetzt werden (Husstege, 2011, S. 2). Neben den Begriffen Wille, Willenskraft und Willensstärke finden sich in der Forschungsliteratur zahlreiche weitere Begriffe, die synonym zu Volition verwendet werden (Deimann et al., 2009, S. 363; Goschke, 2004, S. 189). Hierzu gehören (willentliche bzw. volitionale) Handlungsregulation, Handlungskontrolle bzw. Handlungssteuerung (Deimann, 2006, S. 64; Hasselhorn, Goldammer & Weber, 2008, S. 125f.; Helmke & Schrader, 2010, S. 91; Holodynski & Friedlmeier, 2006; Kuhl, 1983; Quirin & Kuhl, 2009a; Sokolowski, 1996, S. 11). Weitere Synonyme sind (willentliche bzw. volitionale) Selbstkontrolle, Selbstregulation bzw. Selbststeuerung (Brandstätter et al., 2013, S. 113f.; zsf. Engeser, 2005, S. 56f.; Goschke, 2004, S. 190f.; Husstege, 2011).

Den meisten Begriffsbestimmungen und Umschreibungen ist gemein, dass Volition die Fähigkeit einer Person beschreibt, Absichten in konkretes Verhalten umzusetzen (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 313; Elstad, 2012; Goschke, 1997; Häcker & Stapf, 2009, S. 1095; Haggard & Lau, 2013; Kuhl, 1987; Mischel, 1996; Sokolowski, 1997). Eher selten wird der Begriff verwendet, um den Prozess der Entscheidungsbildung für eine Handlung zu beschreiben (Engeser, 2005, S. 55; s. auch Heckhausen, 1987, S. 7). In der pädagogisch-psychologischen Literatur und den eher anwendungsorientierten Bereichen der Psychologie ist neben dem Begriff der volitionalen *Fähigkeit* häufig die Rede von volitionalen *Strategien* bzw. volitionalen *Kompetenzen*¹⁴ (z. B. Corno, 2009a; Deimann, 2006; Hasselhorn et al., 2008; Krapp & Weidenmann, 2006, S. 224; Spinath, 2005, S. 2). So definiert Kehr (2008, S. 19) Volition als einen „Sammelbegriff für ein Arsenal an Strategien zur Unterstützung expliziter Handlungstendenzen gegen implizite Verhaltensimpul-

14 Legt man die Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27f.) zugrunde, so bilden volitionale Aspekte eines der konstituierenden Elemente von Kompetenz. Weinert beschreibt Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften können in diesem Sinne als „Bestandteil jeder Kompetenz“ angesehen werden, „d. h. sie existieren in jedem Verwertungskontext und in jeder Kompetenzdimension. Sie bilden damit das ‚Grundgerüst‘ des Kompetenzbegriffs“ (Kaufhold, 2006).

se“. Innerhalb der Motivationsforschung wird der Volitionsbegriff häufiger in Verbindung mit *Prozessen*, *Mechanismen* oder *Phasen* in Verbindung gebracht. „Volitionsprozesse“, so Langens (2009, S. 103), „sichern die Umsetzung einer motivationalen Tendenz gegen äußere Hindernisse (unerwartete Probleme bei der Handlungsausführung) und innere Hemmnisse (mangelnder Tätigkeitsanreiz, Ablenkungen und Versuchungen, Unlust und Furcht), indem sie die Rekrutierung zusätzlicher Handlungsregulationsstrategien [...] veranlassen“.

Die Mehrzahl der volitionspsychologischen Ansätze und Vorstellungen betont, dass volitionale Prozesse *nicht in jeder Handlung*, sondern nur dann Anwendung finden, wenn *Realisierungshürden* eine ursprünglich getroffene Absicht zu behindern versuchen.¹⁵ Die Realisierungshürden sind dabei Ausdruck einer unzureichenden motivationalen Unterstützung, welche die auszuführende Handlung erfährt. Charakteristisch für volitional geprägte Handlungen sind daher *Unlustgefühle* und ein hohes *Anstrengungserleben* (Schmalt & Langens, 2009, S. 33; Sokolowski, 1993). Ansätze und Theorien, die in der Volition die Funktion sehen, die auszuführende Handlung gegenüber konkurrierenden Handlungen und Impulsen abzuschirmen, werden in der Forschungsliteratur unter den Begriff der *imperativen* Volitionskonzeptionen subsumiert (vgl. Sokolowski, 1996, 1997). Zu diesen Theorien zählt die *Handlungskontrolltheorie*, eine der maßgeblichen Theorien der modernen Volitionsforschung, auf die in Kapitel 2.3 näher eingegangen wird.

Demgegenüber wird im *Rubikonmodell der Handlungsphasen*, welches den sequentiellen Volitionskonzeptionen angehört (Sokolowski, 1996, S. 6), die Auffassung vertreten, dass volitionale Prozesse *in jeder Handlung* zum Tragen kommen.¹⁶ Ein

15 Vgl. Bertrams, Unger & Dickhäuser, 2011; Deci & Ryan, 1990; Deimann, 2006; Deimann et al., 2008; Dewitte & Lens, 2000; Engeser, 2005; Fröhlich & Kuhl, 2003; Goschke, 2004, S. 189, 2008, S. 236; Husstege, 2011; Kuhl, 1983, 1996; Sokolowski, 1996, S. 11; Wenninger, 2000, S. 2.

16 Das Rubikonmodell der Handlungsphasen ist neben der Theorie der Handlungskontrolle die zweite maßgebliche Theorie der zeitgenössischen Volitionsforschung. Das Modell wurde in den 1980er Jahren entwickelt (Gollwitzer, 1996; Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987) und bildete zum damaligen Zeitpunkt erstmalig motivationale und volitionale Phasen einer Handlung in einem gemeinsamen Modell ab (vgl. Achtziger & Gollwitzer, 2009, 2010; Deimann, 2006, S. 74f.; Engeser, 2005, S. 54; Kleinbeck, 2009). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen verdeutlicht die Notwendigkeit, die zum Zeitpunkt seiner Entstehung vorherrschenden Erklärungsmuster für erfolgreiches Handeln um volitionale Aspekte im Sinne von bis dahin nicht berücksichtigten „Handlungsbausteinen“ zu ergänzen. Es ist vor allem die phasenorientierte Betrachtung einer Handlung, der bis heute ein großer heuristischer Wert in der Forschungsliteratur zugesprochen wird (Kehr, 2004, S. 12). Da dem Rubikonmodell die Annahme eines linear-positiven Verhältnisses von Motivation und Volition zugrunde liegt, stößt es

zentrales Merkmal des Modells der Handlungsphasen ist, dass sich menschliches Handeln als eine Sequenz von vier aufeinander folgenden zeitlichen Handlungsabschnitten beschreiben lässt (Achtziger & Gollwitzer, 2010; Kehr, 2004, S. 7). Dem Modell zufolge bedarf es für eine vollständige Handlung sowohl motivationaler als auch volitionaler Handlungsphasen, wobei die volitionalen Prozesse immer *im Anschluss* an die motivationalen Prozesse der Entscheidung für eine Handlung wirksam werden. Entsprechend begreift Puca (1996, S. 5) das Rubikonmodell als einen volitionstheoretischen Ansatz, bei dem „das Wollen grundsätzlich Realisierung des Gewünschten bedeutet und sich in jedem Fall an das Wählen anschließt (...)“. Die Unterscheidung zwischen Motivations- und Volitionsphase ergibt sich aus der Annahme, dass unterschiedliche *Mechanismen der Informationsverarbeitung*, wie sie Ach bereits im Rahmen seiner willenspsychologischen Experimente beschrieben hat, innerhalb einer Handlung wirksam werden (Goschke, 2008, S. 250). In dem Modell werden neben den vier Phasen sogenannte *Übergänge* expliziert, welche die Verbindung zwischen den motivationalen und volitionalen Phasen herstellen. Die Intentionsbildung stellt den ersten Übergang dar und verleiht dem Modell seinen Namen; an dieser Stelle wird der Rubikon überschritten und damit der Wechsel von der motivationalen in die volitionale Handlungsphase vollzogen.

Im Hinblick auf die für diese Arbeit relevante Forschung zu Lernprozessen ist es von zentraler Bedeutung, dass die hier vertretenen Ansätze vornehmlich der ersten, imperativen Sichtweise auf die Funktion der Volition folgen. Volitionale Prozesse werden in diesen vornehmlich als Absicherungsmechanismen gegenüber Lernschwierigkeiten, bspw. in Form konkurrierender Versuchungen, betrachtet (vgl. Götz, Frenzel & Pekrun, 2010, S. 83; Krapp & Weidenmann, 2006, S. 224; Urhahne, 2008, S. 159). Insbesondere beim Lernen können sehr unterschiedliche Realisierungshürden von Bedeutung sein; entsprechend vielfältig sind die in der Literatur behandelten volitionalen Prozesse und Strategien, die dazu dienen, diese Schwierigkeiten zu überwinden (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.3 & Kap. 2.4). Dabei kann dabei zwischen der Überwindung von intrapersonalen Umständen und äußeren Umständen unterschieden werden (vgl. z. B. auch Husstegge, 2011, S. 23). Wie

allerdings gerade beim Übertrag auf pädagogisch-psychologische Fragestellungen in der Weise an Grenzen, als es keinen Erklärungsansatz für das in Lern- und Studienkontexten sehr häufig anzutreffende Phänomen bietet, dass Studierende entgegen ihren momentanen Bedürfnissen (wie z. B. Schlafen, Fernsehen, Ausgehen) dennoch lernen. Der Annahme des Rubikonmodells folgend, müssten aber gerade Lernintentionen, die mit wenig Freude verbunden sind, nicht in die Tat umgesetzt werden (Deimann, 2006, S. 73; Hofer et al., 2005). Des Weiteren bleibt im Rubikonmodell offen, was unter dem Volitionsbegriff verstanden wird und welche konkreten Mechanismen insbesondere in der volitional geprägten Handlungsphase zum Tragen kommen (Kuhl, 1996, S. 687).

bereits bei Heinze (2013) festgehalten, sehen einige Autoren eine zentrale Aufgabe der Volition in der Überwindung von Widerständen, die mit dem eigentlichen Lernprozess in Verbindung stehen, weil die Lernaufgabe per se anspruchsvoll ist, schwierig zu bewältigen ist oder negative Emotionen beim Lernenden auslöst. Volitionale Prozesse sollten z. B. nach Engeser (2005) vor allem dann eingesetzt werden, wenn die Lerntätigkeit selbst als unangenehm erlebt wird, aber wichtig für das weitere Fortkommen im Studium ist. Andere Autoren legen ihren Fokus stärker auf Fragen der Lernumgebung und des gezielten Managements ihrer Lernzeit und damit auf Aspekte der Handlungsplanung (Plant, Ericsson, Hill & Asberg, 2005).

Wie ausgeführt, bezeichnet Volition ein psychologisches Konstrukt, das die Fähigkeit der *Realisierung von Zielen* und der Überwindung von dabei auftretenden Problemen beschreibt. Neben der Frage, unter welchen *Voraussetzungen* volitionale Fähigkeiten von Nöten sind, stellt sich des Weiteren die Frage, um welche Fähigkeiten es sich im Einzelnen handelt. Dabei ergibt die Sichtung der Forschungsliteratur, dass es eine Vielzahl von Theorien und Ansätzen gibt, welche die Fähigkeit der Umsetzung von Zielen in Handlungen zu umschreiben und zu erklären versucht, ohne dass diese stets als „volitional“ bezeichnet werden. Die Auswahl der nachfolgend betrachteten Ansätze erhebt dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, insbesondere hinsichtlich derjenigen Theorien, die nicht explizit auf Volition abstellen, jedoch das Konstrukt inhaltlich betreffen. Vielmehr wird mit ihr deutlich, dass in der Forschungsliteratur ähnliche oder identische Phänomene mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten beschrieben werden.

Volitionale Phänomene und Prozesse weisen zunächst große inhaltliche Schnittmengen mit Theorien auf, die Aspekte der Selbststeuerung behandeln (Brandstätter et al., 2013, S. 12; Engeser, 2005, S. 57; Graf, 2012; Pelz, 2010; Spörer, Brunstein & Glaser, 2006, S. 2). So wird beispielsweise die volitionale Handlungssteuerung „als Selbstregulation und/oder Selbstkontrolle der Handlungsausführung im Sinne einer Intention, eines Zieles oder eines selbst gesetzten Standards gefasst“ (Engeser, 2005, S. 57). Einen vielbeachteten Ansatz aus dem Bereich der Sozialpsychologie, der mittlerweile auch auf pädagogisch-psychologische Fragestellungen Anwendung findet (Stumm et al., 2010), hat Baumeister mit seinem „strength-model of self-control“ vorgelegt (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998; Muraven & Baumeister, 2000). Unter dem Begriff der *Selbstkontrolle* wird die Fähigkeit zur aktiven Unterdrückung bzw. Veränderung gewohnheitsmäßigen Verhaltens verstanden (Bertrams et al., 2011, S. 186). Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle stellt nach Baumeister eine begrenzte psycho-physiologische Ressource dar, deren Verfügbarkeit in Abhängigkeit von ihrer Nutzung variiert, allerdings auch trainierbar ist, ähnlich einem

Muskel. Selbstkontrolle lässt sich in Form von fünf Subfacetten¹⁷ näher beschreiben. Dabei bilden „das Auswählen eines gewünschten Zustandes, das Ausführen von zielführenden Handlungen und das Überwachen der Soll-Ist-Diskrepanz die drei Komponenten des Selbstregulationsprozesses“ (Stumm et al., 2010, S. 172). Anders als für volitionale Funktionen charakteristisch, bezieht sich Selbstkontrolle nicht nur auf den Prozess der Handlungsausführung; vielmehr umfasst Selbstkontrolle auch die *Handlungsauswahl* (Engeser, 2005, S. 57) und damit motivationale Aspekte.

Ein Konzept, das in der hochschulpolitischen Diskussion wie auch in der Hochschulpraxis seit vielen Jahren breite Aufmerksamkeit erfährt und ebenfalls inhaltliche Bezüge zu volitionalen Phänomenen aufweist, ist das Konzept der *Selbstkompetenz* (auch bezeichnet als Personalkompetenz), welches in der pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur häufig eines von drei bzw. vier Dimensionen bzw. Klassen der (beruflichen) Handlungskompetenz darstellt (vgl. Bernien, 1997; Gnahs, 2010; Kaufhold, 2006; Roth, 1971; Schaeper & Wolter, 2008; s. hierzu auch die Literatur zur Berufsbildungsforschung). Nur selten werden allerdings die inhaltlichen Bezüge zwischen Volition und Selbstkompetenz expliziert, wenngleich sie vorhanden sind. So umfasst Personalkompetenz im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) beispielsweise die Fähigkeit, sich selbstständig Lern- und Arbeitsziele zu setzen, zu reflektieren, zu realisieren und zu verantworten. Im Hochschulbereich weisen viele der vorgelegten Ansätze und Konzepte, die im weiteren Sinne die Erforschung von Kompetenzen tangieren, bisher allerdings keinen hinreichenden theoretischen Unterbau auf (vgl. z. B. Kaufhold, 2006, S. 47; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 218). Gerade mit Blick auf kompetenzorientierte Lehr- und Studienevaluationen bildet das Konzept der Selbstkompetenz bisher vornehmlich eine inhaltliche Klammer für eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen mehr oder weniger konkreten Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen einer Person, denen sich häufig mittels studentischer Selbsteinschätzungen genähert wird (s. z. B. Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008, S. 40; Schaeper & Wolter, 2008, S. 615).

Auch der Ansatz des absichtsvollen Übens (sog. „deliberate practice“) von Ericsson (1993), der den Zusammenhang zwischen intensiven, hochstrukturierten Übungszeiten und Leistungssteigerungen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung rückt, ist an einigen Stellen mit volitionalen Fragestellungen verwoben (Deimann, 2006, S. 109). So sind Übungsaktivitäten im Sinne der deliberate practice unter anderem

17 Hierzu gehören die allgemeine Fähigkeit zur Selbstregulation, die Neigung zu impulsivem Verhalten, das Verhalten im Hinblick auf die eigene Gesundheit, Arbeitsmoral und Zuverlässigkeit (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998, zitiert nach Stumm et al. 2010, S. 175).

durch ein hohes Maß an Zielorientierung und Bewusstheit für den eigentlichen Übungsprozess und einem damit einhergehendem hohen Anstrengungserleben verbunden (Ziegler, 2010, S. 942). Dem deliberate practice-Ansatz kommt in pädagogischen Kontexten insbesondere im Bereich der Hochbegabtenforschung, vor allem aber in solchen Handlungsbereichen ein großer Stellenwert zu, in denen ein hoher Grad an individueller Betreuung möglich ist, da die Übungsaktivitäten kontinuierlich am individuellen Leistungsstand des Lernenden auszurichten sind. So wird die Varianzerklärung der deliberate practice auf Grundlage einer Metaanalyse von Macnamara, Hambrick und Oswald (2014) für Leistungen in pädagogischen Kontexten auf 4 % beziffert, während in den Bereichen Musik und Sport 21 % bzw. 18 % der Leistungsunterschiede auf diesen Übungsansatz zurückgeführt werden können.¹⁸

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von **volitionalen Ansätzen im engeren Sinne**, die stärker auf die konkreten Phasen fokussieren, in welchen die Fähigkeit zur Zielerreichung im Handlungsverlauf wirksam wird. Zu den in der Forschungsliteratur bekannten Ansätzen, welche auf die Ebene der *Handlungsplanung* fokussieren, gehört das Konzept der Ausführungsvorsätze (s. Gollwitzer & Malzacher, 1996; Sevincer & Oettingen, 2009, S. 43). Mit Hilfe von sogenannten *Durchführungsintentionen* im Sinne von „Wenn-Dann-Plänen“ wird u. a. festgelegt, zu welchem Zeitpunkt, an welchem Ort, auf welche Weise oder unter welchen Bedingungen mit einer zielgerichteten Handlung begonnen wird (Rothermund & Eder, 2011, S. 18). Eine weitere volitionale Fähigkeit, die sich auf die Phase der Handlungsplanung bezieht, ist die gedankliche Erprobung von verschiedenen Optionen, um ein Ziel erreichen zu können (auch bezeichnet als „Prozess-Simulation“) (Oettingen & Gollwitzer, 2002, S. 60). Auch die Strategie der *Intentionsabschirmung* kann als volitionaler Ansatz aufgefasst werden. Sie stellt eine gedankliche Vorwegnahme von Situationen dar, in denen Widerstände zu erwarten sind. Sie werden deshalb auch als „Notfall-Pläne“ bezeichnet (Gerber, Fuchs & Pühse, 2013, S. 108).

18 Volitionale Prozesse werden zudem innerhalb von Selbstmanagement-Ansätzen betrachtet (s. ausführlich Graf, 2012), die insbesondere in der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie zu finden sind (z. B. Binnewies & Dormann, 2010), vereinzelt aber auch explizit auf Fragen des Studienerfolgs übertragen werden (s. Plankensteiner, 2008). Überdies lassen sich auch zwischen den einzelnen Subfacetten des Persönlichkeitsmerkmals „Gewissenhaftigkeit“ (vgl. Kap. 4.1.2) und den volitionalen Strategien inhaltliche Schnittmengen erkennen. So umschreiben die Subfacette Selbstdisziplin und die Emotionsregulation in ihrem Kern die Fähigkeit, impulsive Verhaltensweisen im Sinne eines übergeordneten Ziels unterdrücken zu können (vgl. Hasselhorn, Goldammer & Weber, 2008, S. 125).

Ein Phänomen, das insbesondere im Hinblick auf die *Handlungsinitiierung* Relevanz besitzt und in Verbindung mit dem „Fehlen oder Versagen der Volition“ gebracht wird, ist das Konzept der *Prokrastination* (Jorke, 2007, S. 1; s. auch Dewitte & Lens, 2000). Prokrastination wird in der pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur als wiederkehrendes Aufschieben von zu erledigenden Aufgaben und zu treffenden Entscheidungen auf einen späteren Zeitpunkt umschrieben (Klingsieck & Fries, 2012). Prokrastination wird in Verbindung gebracht mit einer nicht ausreichenden Impulskontrolle und in die Nähe des Persönlichkeitsmerkmals der Gewissenhaftigkeit gerückt (Richardson et al., 2012, S. 354). Die Überwindung dieser Handlungstendenz wird z. B. von Schellenbach und Gräsel (2010, S. 467) in der Anwendung volitionaler Strategien gesehen, wie sie in der Theorie der Handlungskontrolle definiert werden. Im Mittelpunkt dieser Theorie stehen konkrete *Strategien der volitionalen Handlungskontrolle*, die sich auf die Phasen der *Handlungsdurchführung* beziehen.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die Theorie der Handlungskontrolle, auf die im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen wird. Für diese Entscheidung sind mehrere Gründe maßgebend: Erstens fasst Kuhl das Konzept der Volition als einen Dachbegriff für Handlungsstrategien unterschiedlicher inhaltlicher Ausprägung. Damit rückt er die Volition weg von der Idee einer willensstarken bzw. willensschwachen Persönlichkeit hin zu *erlernbaren Strategien*. Entsprechend interessant und fruchtbar erscheint diese Konzeption für die Fragestellung dieser Arbeit. Zweitens behandelt die Theorie der Handlungskontrolle explizit den Umgang mit inneren und äußeren Widerständen, die bei der Verfolgung von längerfristigen Zielen, zu denen auch der erfolgreiche Studienabschluss zählt, zwangsläufig auftreten sollten. Drittens bricht Kuhl das Konstrukt Volition auf Basis der Strategien in geeignet präziser Weise herunter, wodurch die Operationalisierung der Komponenten und die damit verbundene empirische Analyse erleichtert wird. Viertens steht hinter der Auswahl der Konzeption von Kuhl die Entscheidung für eine engere Konzeption der Volition. Eine breitere Konzeption der Volition würde den Realitätsausschnitt, der mit dem Begriff der Volition bezeichnet wird, deutlich vergrößern und die notwendige Abgrenzung von anderen Konzepten erschweren. Für die Entscheidung spricht schließlich, dass die Handlungskontrolltheorie zu den elaboriertesten Ansätzen der Volitionspsychologie gehört (Goschke, 2008, S. 260), so dass mit diesem Verständnis von Volition ein zentraler Bestandteil des Forschungsgegenstands abgebildet wird, der – wie noch gezeigt wird – deutliche inhaltliche Bezüge zu Aspekten des selbstregulierten Lernens aufweist (vgl. Kap. 2.5).

2.3 Die Handlungskontrolltheorie

Die Handlungskontrolltheorie stammt von Julius Kuhl und wurde in den 1980er Jahren entwickelt (Kuhl, 1983; 1984; 1987; 1994b; 1996; 2010a; Kuhl & Beckmann, 1994; Kuhl & Heckhausen, 1996; Kuhl & Koole, 2005; Kuhl & Kraska, 1989, Quirin & Kuhl, 2009a, 2009b).¹⁹ Auf Basis der Forschungsliteratur lassen sich drei zentrale Merkmale herausarbeiten. Ein erster zentraler Aspekt der Handlungskontrolltheorie besteht in der ausdrücklichen *Differenzierung von Motivation und Volition*, wenn dies zunächst noch unter anderen Begrifflichkeiten erfolgt (Garcia et al., 1998, S. 396). Unter dem Begriff der *Selektionsmotivation*²⁰ werden solche Prozesse verstanden, die der Bildung und Auswahl einer Handlungsabsicht dienen. Die *Realisationsmotivation* umschreibt hingegen Kontrollmechanismen, die der Ausführung einer zuvor getroffenen Absicht vor dem Hintergrund erschwelter äußerer Bedingungen oder interner Handlungsbarrieren (z. B. Störungen, Rückschläge oder konkurrierende Ziele) dienen (Kuhl, 1983; 1984; Quirin & Kuhl, 2009a). Diese Kontrollmechanismen bilden das Kernstück der Theorie von Kuhl, tragen in der rezenten Literatur allerdings unterschiedliche Bezeichnungen. Zu den häufigsten zählen die Strategien der (willentlichen bzw. volitionalen) Handlungskontrolle bzw. Strategien der (willentlichen bzw. volitionalen) Handlungssteuerung (Deimann, 2006; Engeser, 2005; Fröhlich & Kuhl, 2003; Kuhl, 2000b; Quirin & Kuhl, 2009a).²¹

Zweitens stellt Kuhl darauf ab, dass *der Wille* oder *die Willensstärke* im Sinne einer globalen Fähigkeit bzw. eines eindimensionalen Konstrukts nicht existiert (Kuhl, 1996, S. 668ff.; 2010a, S. 346). Verstanden werden können die Begriffe Volition und Wille vielmehr als „eine Kategorie kooperierender psychischer Funktionen, welche bei Vorliegen von näher zu bestimmenden Realisierungsschwierigkeiten die zeitliche, räumliche, inhaltliche und stilistische Koordination einer großen Zahl einzelner Teilfunktionen innerhalb und zwischen verschiedenen Subsystemen und -funktionen wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Kognition, Emotion, Motivation, Aktivierung („Temperament“) und Bewegungssteuerung (Motorik) aufgrund

19 Deren Weiterentwicklung stellt die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) dar (Goschke, 2008, S. 260), wobei der Schwerpunkt dieser Theorie nicht länger auf volitionalen Prozessen liegt, sondern eine Integration verschiedener Motivations-theorien vorgenommen wird (Quirin & Kuhl, 2009b). Daher wird auf sie nicht näher eingegangen. Für eine Übersicht siehe beispielsweise Kuhl (2010b).

20 Damit greift Kuhl die Trennung von motivationalen Prozessen (Zielselektion) und volitionalen Prozessen (Zielrealisierung) im Sinne der Willenspsychologie von Ach (1935) wieder auf.

21 Diese Begriffe werden auch im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

eines einheitlichen Steuerungsprinzips vermittelt, das wir als ‚Absicht‘ oder ‚Ziel‘ bezeichnen“ (Kuhl, 1996, S. 678).²²

Ein drittes zentrales Merkmal betrifft die Art der *Kopplung von Motivation und Volition*. Im Zentrum der Handlungskontrolltheorie steht die Annahme, dass volitionale Prozesse – anders als im Rubikonmodell der Handlungsphasen – nur unter bestimmten Voraussetzungen und somit nicht in jeder Handlungssituation relevant sind. So benötigt es gerade *keine* Handlungskontrolle, wenn die verfolgte Handlungsabsicht ohnehin eine ausreichend hohe motivationale Unterstützung erfährt (vgl. Schmalz & Langens, 2009, S. 31). Prozesse der willentlichen Handlungskontrolle setzen dann ein, wenn sich eine Handlungsabsicht nur vergleichsweise schwer umsetzen lässt. Eine Handlungsabsicht gilt nach Quirin und Kuhl (2009a, S. 157) dabei umso schwieriger, „je weniger die einzelnen Teilschritte der Handlung automatisiert sind, je mehr Teilschritte die Tätigkeit umfasst, oder je weniger Lust man auf die auszuführende Tätigkeit hat“. Folglich wird in der Handlungskontrolltheorie kein lineares Wirkungsgefüge zwischen Motivation und Volition angenommen, vielmehr kommen volitionale Prozesse dann zum Tragen, wenn die handlungsleitende Intention entweder per se nicht in der Lage ist, die Handlung ausreichend zu stützen und/oder die Handlungsabsicht aufgrund ihrer Komplexität oder Langwierigkeit gefährdet ist, Störungen zu erfahren und aufgrund dessen gegenüber auftretenden, attraktiveren Handlungsalternativen abgeschirmt werden muss (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 224; Urhahne, 2008, S. 159).

Entsprechend diesen beiden Grundarten von auftretenden Konflikten kommen der willentlichen Handlungssteuerung nach Auffassung vieler Autoren zwei zentrale Funktionen zu, die Kehr als „doppelte Aufgabenstellung“ der Volition beschreibt (Kehr, 2004, S. 49). Die erste Aufgabe der Volition besteht in der *Unterstützung* zielkonformer, aber motivational nicht hinreichend verankerte Handlungsziele, die zweite in der *Unterdrückung* störender Verhaltensimpulse. In der Handlungskontrolltheorie finden sich diese beiden Funktionen in den Konzepten der *Selbstregulation* (auch *Handlungsregulation*) und *Selbstkontrolle* (auch *Handlungskontrolle*) wieder. Diese werden zusammengefasst als *Selbststeuerung* bezeichnet.

Selbstregulation

Im Sinne Kuhls (2010a) repräsentiert die Selbstregulation die unbewusste Form des Willens, die versucht, im Sinne eines demokratischen Führungsstils die ver-

22 Ziele werden im Rahmen dieser Arbeit als „kognitive Repräsentationen erwünschter Zustände“ verstanden (Brandstätter 2013, S. 105). Synonym dazu werden die Begriffe „Absicht“ und „Intention“ verwendet (Brandstätter 2013, S. 104).

schiedenen psychischen Subsysteme an der Planung und Ausführung gesteckter Ziele zu verwirklichen:

„Viele, auch widersprüchliche ‚Stimmen‘ werden gehört, z. B. eigene und fremde Gefühle, Einstellungen, Werte, und als Ergebnis dieser ‚Abstimmung‘ mit Stimmen aus dem Innern und aus dem äußeren sozialen Kontext wird eine Entscheidung getroffen, die von der ‚Regierung‘ dann auch umgesetzt wird, was durch verschiedene Maßnahmen gefördert werden kann, z. B. durch Überzeugungsarbeit, mit der auch widerstrebende Stimmen zur Unterstützung beschlossener Ziele bewegt werden sollen.“ (S. 348)

Die Fähigkeit zur Selbstregulation kommt folglich bereits vor der eigentlichen Handlungsausführung zum Tragen, in dem die eigenen Bedürfnisse bereits im Rahmen der Zielbildung und -setzung möglichst umfassend berücksichtigt und selbstkongruente Absichten gestützt werden (Kehr, 2004, S. VI). Kuhl (2010a, S. 348) verweist in diesem Zusammenhang auch auf das phänomenologische Modell vom „Inneren Team“ von Schulz von Thun (2001) und die darin enthaltende Bedeutung des demokratischen Teamleiters für Entscheidungsprozesse, gerade auch vor dem Hintergrund innerer Pluralität und Uneinigkeit. Nach Kuhl (1996, S. 673) ist die Selbstregulation eine für intrinsische Motivationszustände prototypische Steuerungsform: „Hier liegt ein relativ einheitlicher Motivationszustand des Gesamtsystems vor.“

Selbstkontrolle

Die zweite Volitionsform – die Selbst- bzw. Handlungskontrolle – stellt die bewusste, imperative autoritäre Form der Volition dar. Im Gegensatz zur Selbstregulation findet die Umsetzung einer Intention über die Hemmung bzw. Unterdrückung der psychischen Subsysteme statt, die der Zielerreichung zuwiderlaufen würden. Aktivitäten des Selbstkontroll-Modus finden vor allem dann Anwendung, wenn der Handlung ein extrinsischer Motivationszustand zugrundeliegt. „Bei diesen Zuständen muß die motivationale Unterstützung der betreffenden Tätigkeit ‚mühsam‘ erarbeitet werden, sie ergibt sich nicht ‚automatisch‘ aus der Natur der Tätigkeit, weil die (z. T. aversiven) Anreize der Tätigkeit und die des eigentlichen Handlungsziels ‚andersthematisch‘ sind“ (Kuhl, 1996, S. 673). Im Hinblick auf die für den Studienerfolg bedeutsamen Einflussgrößen (vgl. Kap. 4.1), sollte Selbstkontrolle vor allem dann Bedeutung erlangen, wenn kein Interesse am Studienfach – als eine spezifische Form der intrinsischen Lernmotivation vorliegt (vgl. Kap. 4.1.6; zu den weiteren Erklärungsansätzen im Bereich der intrinsischen Lernmotivation s. z. B. Urhahne 2008). Der Natur der Selbstkontrolle liegen neben der Bewusstheit auch

Anstrengungen zugrunde, da eigene Bedürfnisse und momentane Gefühlslagen zur erfolgreichen Zielerreichung zurückgestellt werden müssen.

Die Theorie der Handlungskontrolle beinhaltet zwei zentrale Theorieelemente (Kuhl, 1983; 1987; 1994a; Quirin & Kuhl, 2009a). Diese sind zum einen die *Strategien der willentlichen Handlungskontrolle*. Die Effizienz dieser Kontrollstrategien hängt zum anderen von einem Persönlichkeitsmerkmal ab, das unter dem Konstrukt der *Handlungs- und Lageorientierung* Eingang in die Literatur gefunden hat.²³ Auf die volitionalen Strategien soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Strategien willentlicher Handlungskontrolle

Kuhl setzt im Rahmen seiner Theorie voraus, dass der Mensch permanent einer Vielzahl von Handlungstendenzen unterliegt, die man sich als ein Konglomerat von Wünschen, Plänen und Absichten vorstellen kann und die miteinander um den Zugang zum Handeln konkurrieren. Sofern keine Widersprüchlichkeiten zwischen den Handlungstendenzen bestehen, kommt es zu einer Handlungsausführung, vorausgesetzt, dass die dominierende Handlungstendenz mit der aktuellen Situation kompatibel ist. Damit ein Handlungsprozess auch im Falle widerstreitender Handlungstendenzen geordnet ablaufen kann, benötigt es sogenannte Handlungskontrollstrategien, welche die dominierende Handlungstendenz gegen konkurrierende Tendenzen abschirmen. Ohne diese volitionalen Prozesse könnte es sonst nicht zu einer vollständigen Handlungsausführung kommen; ein „Verhaltensflimmern“ (Kuhl, 1983, S. 147) bzw. ein „Hin- und Herspringen“ (Deimann, 2006, S. 77) zwischen verschiedenen Handlungen wäre die Folge. Diese sechs Strategien der Handlungskontrolle sind dann von Bedeutung, wenn die

23 Die Handlungsorientierung und die Lageorientierung sind als zwei relativ stabile, aber gegensätzliche Kontrollzustände bzw. Orientierungen einer Person zu verstehen, die Einfluss darauf nehmen, ob die Umsetzung einer zuvor getroffenen Handlungsabsicht leicht oder schwer fällt (Goschke, 2008, S. 258; Kuhl, 1983; Langens, 2009, S. 103f.; Oettingen & Gollwitzer, 2002, Quirin & Kuhl, 2009a, 2009b; Sevincer & Oettingen, 2009, S. 43). Das Konzept stützt sich auf die Annahme, dass es vier in Ausgewogenheit zueinander stehende Elemente benötigt, um zu einer „vollständige[n] und adäquate[n] Handlungsabsicht“ zu gelangen (Kuhl, 1983, S. 253): Den angestrebten zukünftigen Zustand, den zu verändernden gegenwärtigen Zustand, die zu überwindende Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand und die beabsichtigte Handlung, mit der die Diskrepanz reduziert werden soll. Während handlungsorientierte Personen dazu imstande sind, ihre Aufmerksamkeit in gleichem Maße auf alle vier Elemente zu richten, fehlt lageorientierten Personen mindestens eines dieser vier Elemente, was im Ergebnis dazu führt, dass diese Menschen in stresshaften oder emotional belastenden Zeiten mit höherer Wahrscheinlichkeit Gefahr laufen, auch in einen lageorientierten Kontrollzustand zu geraten.

Verfolgung eines Ziels durch konkurrierende Ziele oder Ablenkungen gefährdet ist (Brandstätter, 2009, S. 79; Kuhl, 1984, 1987, S. 108; 1996). Diese sollen im Einzelnen näher vorgestellt werden:

1. *Aufmerksamkeitskontrolle*: Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, die eigene Aufmerksamkeit auf Informationen zu richten, die der Realisierung einer Absicht förderlich sind und ablenkende Informationen und Reize ausblenden zu können (Kuhl 1983). Die Aufmerksamkeitskontrolle bildet in der Forschungsliteratur häufig einen elementaren Bestandteil volitionaler Prozesse (Kuhl, 2000a; Kuhl & Kraska, 1989; Spörer et al., 2006). Die Aufmerksamkeitskontrolle im Sinne Kuhls weist dabei große Schnittmengen zu den Forschungskonzepten der *Kognitiven Kontrolle* oder dem *Belohnungsaufschub* („*delay of gratification*“) auf (s. Hasselhorn et al., 2008). So beschreibt der Belohnungsaufschub u. a. die Fähigkeit von Kleinkindern, ihre Aufmerksamkeit auf etwas Anderes, als die vor ihnen befindliche Süßigkeit zu richten, in dem Wissen, dass sie für ihr Warten mit einer noch attraktiveren Süßigkeit belohnt werden (vgl. Bembenutty, 1999; Goschke, 2008; Hasselhorn et al., 2008).
2. *Motivationsregulation*: Dieser Prozess beschreibt eine gezielte Aufrechterhaltung oder Erhöhung der eigenen Motivation, indem beispielsweise der Fokus auf das Ergebnis der beabsichtigten Handlung gerichtet wird (Beckmann & Kuhl, 1984; Deimann, 2006; Kuhl, 1996; Quirin & Kuhl, 2009a). Schwinger et al. (2007) und Wolters (2003) erachten die Motivationsregulation als zentrale Strategie zur Bewältigung von Lernaufgaben (s. auch Deimann, 2006; Wolters & Mueller, 2010).
3. *Emotions-/Affektregulation*²⁴: Diese zielt darauf ab, die eigene Gefühlslage so zu beeinflussen, dass sie der Realisierung einer Absicht förderlich ist (Kuhl, 1983, 1996). Gemeinhin kann unter Emotionsregulation nach Pekrun (2011, S. 195) die „gezielte Auslösung, Veränderung und Beendigung“ von Emotionen verstanden werden, meist mit dem Ziel, positive Emotionen zu steigern oder negative Emotionen zu reduzieren. Im Sinne Kuhls wird unter diesem Aspekt auch die Reduktion allzu positiver Emotionen gefasst, wenn diese der Verwirklichung eines Ziels im Wege stehen (Quirin & Kuhl, 2009a).
4. *Umgebungskontrolle*: Dieser Aspekt beschreibt sowohl das aktive Beseitigen von absichtgefährdenden Ablenkungsquellen (z. B. das Entfernen von Süßigkeiten während einer Diät), als auch die Veränderung des eigenen Umfelds, die

24 Im Kontext von (hoch)schulischen Lern- und Leistungskontexten werden die Begriffe „Emotion“, „Affekt“ und „Gefühl“ sowie die Begriffe „Affektregulation“ und „Emotionsregulation“ überwiegend synonym verwendet, so auch im Rahmen dieser Arbeit. Eine Differenzierung findet sich bei Larsen und Prizmic (2004).

der Absicht förderlich sind (z. B. das Telefon während des Lernens abschalten) (Brandstätter, 2009; Quirin & Kuhl, 2009a). Die Kontrolle der eigenen Umgebung wird in den Ausführungen von Kuhl nicht immer gleichermaßen berücksichtigt (diese Strategie ist z. B. nicht zu finden bei Kuhl, 1996). Einige Autoren betrachten die Umgebungskontrolle als (Unter-)Facette der Motivationsregulation (z. B. Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2009; Wolters & Benzon, 2013) oder der Emotionsregulation (z. B. Pekrun, 2011, S. 195). Goschke (2004, S. 190f.) bezeichnet die Kontrolle der Umwelt als „einfachste Form“ der volitionalen Kontrolle und illustriert dies am Beispiel des antiken, mythologischen Helden Odysseus, „der sich von seinen Gefährten an den Mast seines Schiffes fesseln lässt und seine Ohren mit Wachs verstopft, um der todbringenden Verführung durch den Gesang der Sirenen zu widerstehen“. Nach Kehr (2004, S. 71) kann die Umweltkontrolle „bestenfalls indirekt“ als volitionale Strategie gefasst werden, da sie die Beeinflussung äußerer Bedingungen zum Inhalt hat, was sie von den anderen Strategien unterscheidet (s. hierzu auch die Analyse zur Struktur der Volition in Kap. 8.2).

5. *Enkodierungskontrolle*: Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, solche Informationen zu bevorzugen und weiter zu verarbeiten, die zielrelevant sind (Kuhl, 1983, 1996). Die Enkodierungskontrolle kann von der Aufmerksamkeitskontrolle in der Weise abgrenzt werden, als sie sich auf Wahrnehmungs- und nicht auf Aufmerksamkeitsprozesse richtet (Roth, 2012, S. 56).
6. *Sparsamkeit der Informationsverarbeitung/Entscheidungskontrolle*: Hierunter wird das Unterbinden eines übermäßig langen Abwägens von alternativen Handlungsoptionen verstanden, welches das Initiieren einer Handlung hemmen kann (Goschke, 2004; Kuhl, 1996; Quirin & Kuhl, 2009a). Konkret äußert sich diese Strategie beispielsweise in der Anwendung von „Stop-Regeln“ (Kuhl, 1984, S. 127), die ein weiteres Abwägen unterbinden. Nach Kehr (2004, S. 72f.) kommt dieser Strategie ein Sonderstatus zu, da sie zu einem Zeitpunkt innerhalb des Handlungsprozesses benötigt wird, welcher der Phase des Abwägens – und damit motivationalen Prozessen im engeren Sinne – vorbehalten ist (vgl. auch Roth, 2012, S. 56).

Die in älteren Forschungsarbeiten aufgeführte Strategie der *handlungsorientierten Bewältigung von Misserfolgen* (Kuhl, 1996) zeigt inhaltliche Schnittmengen mit dem Merkmal der Handlungs- bzw. Lageorientierung (vgl. Fußnote 23) und wird

in neueren Forschungsarbeiten Kuhls nicht mehr genannt (vgl. z. B. die Strategien bei Quirin & Kuhl, 2009, s. hierzu auch Kehr 2004, S. 71; Roth, 2012, S. 56f.).²⁵

Die von Kuhl postulierten, sechs volitionalen Strategien bzw. Steuerungsmechanismen werden in der pädagogisch-psychologisch orientierten Forschungsliteratur nicht alle gleichermaßen rezipiert. Wie in dem nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, sind es die Strategien der *Motivationsregulation*, *Emotionsregulation*, *Aufmerksamkeitskontrolle* und *Umgebungskontrolle*, die dort aufgegriffen und als besonders relevant für Lernprozesse erachtet werden (vgl. Husstegge, 2011; Pekrun & Schiefele, 1996; Schulmeister, 2014). Sie spielen daher für die Fragestellung dieser Arbeit eine herausragende Rolle.²⁶

2.4 Volition im Kontext des selbstregulierten Lernens

Das Forschungskonzept des selbstregulierten Lernens²⁷ hat sich insbesondere in den letzten zehn Jahren zu einem viel beachteten Thema in der pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur entwickelt (z. B. Baumert et al., 2000; Bellhäuser & Schmitz, 2014, S. 345; Elstad, 2012, S. 3428; Jantowski, 2011; Schmitz, Schmidt, Landmann & Spiel, 2007; Spörer et al., 2006, S. 2; Winne & Hadwin, 2009, S. 297). Dabei lässt sich selbstreguliertes Lernen nach Götz und Nett (2011, S. 146) als eine Form des Wissens- und Kompetenzerwerbs darstellen, „bei der Lerner sich selbstständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustandes prozessbegleitend modifizieren und optimieren“.

In der Forschungsliteratur findet sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzeptualisierungen des selbstregulierten Lernens (Händel & Dresel, 2011, S. 71; Straka, 2006, S. 390). Zimmerman (2009, S. 22) unterscheidet z. B. in seinem Überblicksbeitrag zu Theorien und Modellen des selbstregulierten Lernens

25 Unter dieser Strategie wird die Fähigkeit verstanden, Misserfolgen gedanklich nicht übermäßig nachzuhängen und frühzeitig von nicht erreichbaren Zielen Abstand zu nehmen.

26 Wenn im weiteren Verlauf der Begriff der Strategie verwendet wird, so ist damit die Fähigkeit gemeint, diese Strategie innerhalb einer Lernhandlung anzuwenden.

27 In der einschlägigen Forschungsliteratur werden als Synonyme die Begriffe „Selbstgesteuertes Lernen“, „Selbstbestimmtes Lernen“, „Selbstorganisiertes Lernen“ und „Autonomes Lernen“ verwendet (vgl. Hasselhorn & Labuhn, 2008, S. 32f.; Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009, S. 50).

sieben prominente Perspektiven, wovon eine die volitionale Perspektive darstellt (s. u.).²⁸ Den meisten Ansätzen des selbstregulierten Lernens ist – entsprechend ihrer Namensgebung – die grundlegende Annahme gemein, dass Lernende ihren Lernprozess aktiv und eigenständig beeinflussen können und hierfür eine Vielzahl unterschiedlicher Regulationsprozesse einsetzen (Hasselhorn & Labuhn, 2008, S. 32f.; Spörer & Brunstein, 2006; Wirth & Leutner, 2008, S. 102f.; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2009b). Dabei unterstellt die Verwendung des Regulationsbegriffs, dass der Lernende über einen Maßstab bzw. über ein Ziel verfügt, an dem die Regulation des eigenen Lernprozesses ausgerichtet wird. „SRL models of regulation assume that there is some type of goal, criterion, or standard against which comparisons are made in order to assess whether the learning process should continue as is or if some type of change is necessary“ (Pintrich, 2004, S. 387). Übereinstimmungen finden sich weiterhin dahingehend, dass selbstreguliertes Lernen ein dynamisches und komplexes Zusammenspiel von kognitiven, metakognitiven und motivational-volitionalen Komponenten darstellt; die eigentlichen Regulationsprozesse werden dabei häufig in Form von Lernstrategien konkretisiert (Baumert et al., 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Boekarts, 1999; Götz & Nett, 2011; Hasselhorn & Labuhn, 2008; Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009; Schwinger et al., 2007; Souvignier & Gold, 2004; Straka, 2006; Weinstein, Acee & Jung, 2011). Zudem werden konkrete Bezüge zwischen Merkmalen und Prozessen des selbstregulierten Lernens und den hieraus resultierenden akademischen Lernergebnissen hergestellt (Boekaerts & Corno, 2005, S. 201; Dresel et al., 2011, S. 1; Zimmerman & Schunk, 2009b, S. 5).

Interessant ist im Hinblick auf die angestrebte Definition von Volition, dass die Berücksichtigung volitionaler Aspekte innerhalb der Modelle und Ansätze des selbstregulierten Lernens am häufigsten über den Bereich der Lernstrategien erfolgt.²⁹

-
- 28 Die Forschungsliteratur hält mittlerweile eine Vielzahl von Modellen des selbstregulierten Lernens bereit. Die Modelle werden häufig danach unterschieden, ob die Regulation des Lernprozesses eher im Sinne einer Hierarchie von verschiedenen Ebenen bzw. Schichten aufgefasst werden kann oder auf Basis von zeitlich aufeinander folgenden Phasen des Lernprozesses erfolgt. Erstere Modelle werden zumeist als Schichtenmodelle der Selbstregulation bezeichnet, Letztere als Phasen- bzw. Prozessmodelle der Selbstregulation (Landmann et al. 2009, S. 50). Bei Götz und Nett (2011) findet sich ein Überblick zu prominenten Modellen des selbstregulierten Lernens.
- 29 Eher seltener wird Volition als eigene Kategorie innerhalb des Lernprozesses konzeptualisiert bzw. in Ergänzung zu Lernstrategien betrachtet. Zu den Ausnahmen zählt das Selbstregulations-Prozessmodell nach Schmitz (2001), das *Volition*, *Lernstrategien* und *investierte Lernzeit* sowohl einen unvermittelten als auch vermittelten Einfluss auf die Lernleistung nehmen (s. hierzu auch Götz & Nett, 2011, S. 157). Auch Helmke und Schrader (2010) differenzieren auf Grundlage ihres Makromodells der Bedingungs-

Im internationalen Forschungsraum finden sich die deutlichsten Bezüge zwischen Volition und Lernstrategien in den Forschungsarbeiten von Corno (2009a) sowie McCann und Turner (2004). Insbesondere Cornos Forschungsarbeiten werden in der Literatur häufig als wegbereitend für die Betrachtung der Volition in pädagogischen Kontexten bezeichnet, da sie die Volition in den Mittelpunkt ihrer Forschung zum selbstregulierten Lernen stellt und hierfür die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl aufgegriffen und erweitert hat (vgl. Boekaerts & Corno, 2005, S. 201; Deimann, 2006, S. 84; Friedrich & Mandl, 2006; Urhahne, 2008, S. 160).³⁰ „Corno described a range of strategies that action control learners use to stay the course and remain engaged cognitively [...]“ (Zimmerman & Schunk, 2009a, S. 297). Hierbei nimmt sie explizit Bezug auf die willentlichen Strategien der Handlungskontrolle. Zu den „Volitional Control Strategies“ gehören nach Corno (2009a, S. 199): *Control of Cognition, Emotion Control, Motivation Control, Control of the Task Situation* und *Control of Others in the Task Setting* (s. auch Corno, 1993, 2000, 2009b; Husman & Corno, 2010; McCann & Garcia, 1999; Trawick & Corno 1995).³¹ Auf der nationalen Forschungsebene ist das Strategie-Inventar von Husstegge (2011) hervorzuheben, auf das sich diese Arbeit stützt (vgl. Kap. 6.2) und welches die vier Strategien Affektregulation, Motivationsregulation, Aufmerksamkeitskontrolle und Umgebungskontrolle berücksichtigt. Konkrete Bezüge zu diesen vier volitionalen Strategien finden sich ebenfalls im integrierten Handlungsmodell von Martens und Rost (1998), welches ursprünglich zur Erklärung von Umwelthandeln konzipiert wurde, mittlerweile aber auch auf pädagogische Kontexte angewandt wird (Martens, 2012) (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4.2). Des Weiteren findet sich das Strategiehandbuch zur volitionalen Transferunterstützung von Deimann (2006; s. auch Deimann et al., 2008). Dieses umfasst die drei volitionalen Kompetenzbereiche Motivationskontrolle, Emotionskontrolle und Kognitionskontrolle.

Jenseits der zuvor genannten Zugänge findet sich ein Teil der volitionalen Kontrollstrategien nach Kuhl zwar auch in den in der Forschungsliteratur weit-

faktoren akademischer Leistungen *Lernstrategien* und *Handlungskontrolle*. Allerdings gehört dieses Modell nicht der Forschungstradition des selbstregulierten Lernens an.

- 30 Bei Deimann (2006) findet sich ein eigenes Kapitel zur der Rezeption volitionaler Aspekte in der pädagogischen Forschungsliteratur durch Corno.
- 31 Allerdings betrachtet Corno in ihren empirischen Forschungsarbeiten nicht die Frage des Zusammenhangs von Volition und Studienerfolg, vielmehr handelt es sich um Interventionsprogramme mit evaluativen Elementen, die der Einübung volitionaler Verhaltensweisen in schulischen Kontexten dienen; zudem sind die Analysen i. d. R. rein deskriptiv angelegt. Entsprechend wenig eignen sich die Arbeiten für die später noch zu betrachtenden empirischen Zusammenhänge zwischen Volition und Studienerfolg (vgl. Kap. 4.2).

aus prominenteren Lernstrategie-Inventaren inhaltlich wieder, allerdings nur selten unter einer „volitionalen Überschrift“. Auch Corno (2009a, S. 191) hat auf diesen Umstand bereits vor einigen Jahren aufmerksam gemacht: „Conceptions of self-regulation during learning emphasize the actions a person takes to carry out intentions. The underlying psychological processes that guide these actions are volitional. However, the volitional aspects of self-regulated learning (SRL) remain ill-understood and implicit in many operationalizations.“

Basierend auf der Klassifikation von Lernstrategien nach Wild und Schiefele (1994) sowie Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1993) lassen sich Strategien des selbstregulierten Lernens in drei Gruppen unterteilen. Diese Aufteilung findet sich in der Forschungsliteratur sehr häufig (s. Tabelle 1): *Kognitive Lernstrategien*, *metakognitive Lernstrategien* und *Strategien des Ressourcenmanagements*, auch bezeichnet als ressourcenbezogene Lernstrategien (Baumert et al., 2000; Boekarts, 1999; Boerner et al., 2005; Fischer & Fischer-Ontrup, 2011; Götz & Nett, 2011; Pintrich & De Groot, 1990; Weinstein et al., 2011; Weinstein & Mayer, 1983; Wild, 2006).³² Nach Spörer (2006, S. 149) können die Strategien des Ressourcenmanagements des Weiteren danach unterschieden werden, ob sie *interne* oder *externe* Ressourcen betreffen.

Die erste Gruppe der kognitiven Lernstrategien umfasst vor allem solche Lernaspekte, welche die unmittelbare Aufnahme und Verarbeitung von Informationen betreffen (Krohne & Hock, 2007; Wild & Schiefele, 1994). Hierzu gehören die Subdimensionen *Organisation*, *Zusammenhänge*, *kritisches Prüfen* und *Wiederholen*. Innerhalb der zweiten Gruppe der metakognitiven Strategien werden Aspekte behandelt, welche sich auf das Planen von Lernzielen (*Zielsetzung und Planung*) und die Überprüfung des eigenen Lernfortschritts (*Kontrolle, Regulation*) beziehen (Krohne & Hock, 2007; Wild & Schiefele, 1994).³³

32 Die Aufteilung der Lernstrategien in drei Gruppen findet sich in vielen Strategie-Inventaren wieder; die Bezeichnungen sind unterschiedlich. So werden die kognitiven Lernstrategien nach Krohne und Hock (2007) z. B. als Informationsstrategien bezeichnet. Fischer und Fischer-Ontrup (2011) wählen anstelle des Begriffs des Ressourcenmanagements die Bezeichnung der motivational-volitionalen Strategien der Leistungsmotivierung. Die Klassifizierung der Lernstrategien in drei übergeordnete Kategorien konnte in empirischer Hinsicht noch nicht hinreichend bestätigt werden (vgl. Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005, S. 17; Wild, 2006, S. 427).

33 Im Hinblick auf die metakognitiven Strategien sei angemerkt, dass die Strategie *Zielsetzung und Planung* volitionale Züge aufweist, indem sie in der *Phase der Handlungsplanung/-initiierung* dazu dient, Lernziele zu formulieren, an denen Studierende ihr Lernen ausrichten (vgl. hierzu auch das vorangegangene Kap. 2.2). Dies wird in der Forschungsliteratur allerdings nicht expliziert. Die metakognitiven Strategien *Kontrolle* und *Regulation* lassen auf Grundlage ihrer Begrifflichkeiten auf den ersten Blick Bezüge zu

Tab. 1 Kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien im Kontext des selbstregulierten Lernens (basierend auf den Einteilungen von Lernstrategien nach Boerner et al., 2005; Friedrich & Mandl, 2006; Straka, 2006; Wild & Schiefele, 1994)

Kognitive Lernstrategien	Metakognitive Lernstrategien	Ressourcenbezogene Lernstrategien
Organisation	Zielsetzung und Planung	Umgebungskontrolle
Zusammenhang	Kontrolle	Aufmerksamkeitsmanagement/ Konzentration
Kritisches Prüfen	Regulation	Motivationsregulation
Wiederholen		Emotionsregulation
		Zeitmanagement
		Anstrengung(-smanagement)
		Lernen mit Kollegen
		Literatur

Anmerkung: Volitionale Lernstrategien sind hervorgehoben.

Die *ressourcenbezogenen* Lernstrategien stellen die heterogenste Gruppe dar und werden in der Lernstrategieforschung häufig auch als „Stützstrategien“ bezeichnet, weil sie nicht die kognitive Verarbeitung von Informationen im engeren Sinne betrachten, sondern einer Optimierung der inneren und äußeren Voraussetzungen des Lernprozesses dienen (Krapp, 1993a, S. 293; Wild, 2006, S. 430). Die ihr zugeordneten Strategien fallen entsprechend unterschiedlich aus, je nachdem, aus welcher Forschungstradition der Gegenstand Betrachtung findet. Vier der insgesamt sechs Strategien der Handlungskontrolle lassen sich dieser Gruppe zuordnen, wobei die vier volitionalen Strategien bisher in keinem der Lernstrategie-Inventare gemeinsam berücksichtigt wurden und zudem zum Teil andere Bezeichnungen tragen (vgl. Friedrich & Mandl, 2006; Schwinger et al., 2007, S. 58; Spörer & Brunstein, 2006, S. 149). So betonen einige Inventare und die dazugehörigen Instrumente die Bedeutung der Aufmerksamkeit beim Lernen ebenso wie die Gestaltung des Arbeitsplatzes und betrachten damit die von Kuhl postulierten Strategien der

den Strategien der Handlungskontrolle vermuten. Allerdings fokussieren diese beiden Strategien bei näherer Betrachtung der ihnen zugrunde liegenden Instrumente solche Prozesse, die mit dem Lernstoff bzw. der Lernaufgabe im engeren Sinne in Verbindung stehen (Beispiel-Item für Kontrolle: „Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zur Hilfe zu nehmen“; Beispiel-Item für Regulation: „Ich lerne in der Reihenfolge, in der das Lernmaterial vorgegeben ist.“) (Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005, S. 20f.).

*Aufmerksamkeitskontrolle*³⁴ (auch bezeichnet als „Aufmerksamkeitsmanagement“, „Konzentration“ bzw. „concentration“) und der *Umgebungskontrolle* (auch bezeichnet als „study (environmental) management“) (vgl. Leipold, 2012, S. 81; Pintrich & De Groot, 1990; Schiefele, Moschner & Husstegge, 2002; Schwinger et al., 2007, S. 58; Spörer & Brunstein, 2006, S. 149; Weinstein, Palmer & Schulte, 1987; Wild & Schiefele, 1994). Die Strategien der Motivationsregulation und Emotionsregulation sind in den hiesigen Lernstrategie-Inventaren bisher nicht enthalten (vgl. die Übersichten bei Credé & Phillips, 2011; Richardson et al. 2012), lassen sich aber ebenfalls den Strategien des Ressourcenmanagements zuordnen (vgl. Dresel, 2011, S. 2; Friedrich & Mandl, 2006; Spörer & Brunstein, 2006, S. 149). Für diese beiden Strategien finden sich mittlerweile spezifische Instrumente. So heben Schwinger, Steinmayr und Spinath (2012) die Relevanz der *Motivationsregulation* hervor, während Scheibe (2007) auf die Bedeutsamkeit der *Emotionsregulation* abstellt (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4.2). Unter dem Dach der ressourcenbezogenen Lernstrategien werden des Weiteren die Strategien *Anstrengung(-smanagement)*, *Zeitmanagement*, *Lernen mit Kollegen* und *Literatur* behandelt.³⁵

Es lässt sich somit festhalten, dass in der Forschungsliteratur des selbstregulierten Lernens die für die Handlungsdurchführung relevanten volitionalen Strategien Motivationsregulation, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitskontrolle und Umgebungskontrolle in studienbezogenen Lernprozessen als bedeutsam erachtet werden, bisher aber nur selten gemeinsam betrachtet werden. Eine Erklärung hierfür ist, dass die ressourcenbezogenen Lernstrategien eine sehr heterogene Gruppe von Prozessmerkmalen des Lernens darstellt, über die in der Forschungsliteratur, was ihre inhaltlichen Dimensionen betrifft, bisher keine Einigkeit herrscht.

34 Vereinzelt wird die Strategie der Aufmerksamkeitskontrolle nicht als Strategie des Ressourcenmanagements, sondern der Metakognition konzeptualisiert (vgl. z. B. Geißler & Orthey, 2002, S. 47).

35 Betrachtet man die Lernstrategie des *Zeitmanagements* und die dazugehörigen Indikatoren in ihrem Wortlaut (z. B. „Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.“), so ist hervorzuheben, dass diese ebenfalls das volitionale Grundprinzip enthalten insofern, als sie der Unterstützung von zuvor gefasste Lernzielen im Rahmen der Handlungsplanung bzw. -initiierung dient.

2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit I: Arbeitsdefinition von Volition

Ausgehend von der Debatte zwischen Ach und Lewin wurde zunächst gezeigt, in welcher Weise innerhalb der Motivationsforschung bis heute darum gerungen wird, volitionalen Prozessen einen Platz in bzw. neben der traditionellen Motivationspsychologie einzuräumen und aus welchen Gründen volitionale Prozesse auch in der gegenwärtigen Forschungsliteratur zum Teil als motivational bezeichnet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Terminus Motivation in einer vergleichsweise engen Fassung verwendet und eine theoretische Unterscheidung zwischen Motivation und Volition vorgenommen. Die beiden Forschungskonzepte werden im Hinblick auf den Forschungsgegenstand der Arbeit dahingehend unterschieden, dass *Motivation* die inhaltliche Ausrichtung einer Handlungsintention bzw. den Beweggrund einer Handlung beschreibt, während *Volition* solche Fähigkeiten, Prozesse und Mechanismen umfasst, die der Realisierung von Zielen und der Überwindung dabei auftretender Schwierigkeiten dienen. Wie in Kapitel 4 noch gezeigt wird, ermöglicht diese Differenzierung eine vergleichsweise klarere Abgrenzung von unterschiedlichen Prozessen und Phänomenen, die für ein erfolgreiches Studium als bedeutsam erachtet werden können.

Weiterhin wurde dargelegt, dass die Volitionsforschung auf unterschiedliche Begriffsbestimmungen, Konzepte und Theorien zurückgreift, die im Wesentlichen nach den (*motivationalen*) Bedingungen und nach den *Phasen im Handlungsprozess* (Planung, Initiierung und Durchführung), in denen volitionale Fähigkeiten zum Tragen kommen, unterschieden werden können (vgl. die vorgeschlagene Heuristik in der weiter unten stehenden Tabelle 2, welche die genannten Konzepte gemeinsam berücksichtigt).

Die Frage, welche konkreten Mechanismen im Falle von motivational bedingten Handlungskonflikten greifen, hat Kuhl in seiner Theorie der Handlungskontrolle aufgegriffen und in Form von Strategien spezifiziert. Es konnte gezeigt werden, dass der Regulation innerer und äußerer Handlungsbarrieren auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung zunehmend Beachtung geschenkt wird und sich inhaltliche Schnittmengen zwischen den Handlungskontrollstrategien nach Kuhl und den ressourcenbezogenen Lernstrategien im Kontext des selbstregulierten Lernens zeigen. Es wurde dargestellt, dass die ressourcenbezogenen Strategien allerdings eine relativ heterogene Gruppe von Merkmalen des Lernprozesses darstellt, über die in der Forschungsliteratur, ihre einzelnen inhaltlichen Facetten betreffend, bisher keine Einigkeit herrscht (vgl. ebenfalls Tabelle 2). Wie in Kapitel 4.2 noch ausgeführt wird, kann diese konzeptionelle Unbestimmtheit als ein Grund dafür

angesehen werden, dass der empirische Zusammenhang zwischen volitionalen Strategien und Studienerfolg bisher eher vereinzelt und unsystematisch erfolgt ist.

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf volitionale Prozesse abgestellt, die sich auf die *Durchführung einer Handlung* beziehen. Bezugnehmend auf die Handlungskontrolltheorie wird Volition als die Fähigkeit einer Person verstanden, Absichten unter variierenden Bedingungen in konkretes Verhalten umzusetzen. Diese Fähigkeit dient der bewussten Kontrolle und Regulation des eigenen Verhaltens und entfaltet ihre Wirkung vornehmlich im Falle von Handlungskonflikten. Volition wird in dieser Arbeit als relativ stabile, mehr oder weniger stark ausgeprägte Fähigkeit einer Person (Trait) konzeptualisiert, die in Abhängigkeit vom Auftreten unterschiedlicher Realisierungshürden als Bewältigungsressource domänenübergreifend zum Einsatz gebracht werden kann. In der Forschungsliteratur wird bisher nur selten expliziert, ob Volition eher im Sinne eines transsituativen, zeitlich überdauernden Merkmals (Trait) oder eher als situationsbedingtes, relativ kurzfristig veränderbares Merkmal („State“) gefasst werden sollte (zu der Trait-State-Perspektive s. Amelang & Bartussek, 1990, S. 58ff.; zu der Frage, ob Volition als State oder Trait gefasst werden sollte, vgl. Garcia, McCann, Turner & Roska, 1998, S. 413f.; Winther, 2006, S. 9f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Volition im Sinne eines Trait konzeptualisiert. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess in Unabhängigkeit der situativen Gegebenheiten fortzuführen, ein zentrales Charakteristikum der Volition im Kontext des Lernens darstellt. Diese Annahme schließt allerdings nicht aus, dass Volition, beispielsweise durch pädagogische Interventionsmaßnahmen, erlern- und veränderbar ist. Dementsprechend wird Volition als eine eher mittel- bis langfristig entwicklungsbedingte, nicht aber kurzfristig veränderbare psychologische Größe gefasst (Amelang & Bartussek, 1990, S. 58ff.).³⁶

Wie gezeigt werden konnte, lässt sich Volition sowohl im Sinne der Handlungskontrolltheorie wie auch im Forschungskontext des selbstregulierten Lernens inhaltlich in mehrere Facetten in Form von volitionalen bzw. ressourcenbezogenen Strategien unterscheiden. Es wurde dargelegt, dass von den in der Handlungskontrolltheorie sechs postulierten Strategien die vier Strategien der Motivationsregulation, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitskontrolle und Umgebungskontrolle besondere Beachtung finden. Im Rahmen dieser Arbeit konstituiert sich das Konstrukt

36 Aufgrund der grundsätzlichen Schwierigkeit einer scharfen Grenzziehung (vgl. Amelang & Bartussek, 1990, S. 59), soll die Unterscheidung zwischen Trait und State für den hier zu untersuchenden Zusammenhang vornehmlich im Sinne einer Heuristik verstanden werden, um die Darstellung und Deutung der vorliegenden Befunde zu erleichtern.

„Volition“ daher aus den vier Facetten Motivationsregulation, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitskontrolle und Umgebungskontrolle.

Tab. 2 Heuristik zur konzeptionellen Fassung volitionaler Phänomene nach den Handlungsphasen Planung-, Initiierung und Durchführung

Planung	Initiierung	Durchführung
Vorsätze		
	Prokrastination	
		Motivationsregulation
		Emotionsregulation
	Umgebungskontrolle	
		Aufmerksamkeitskontrolle
Zeitmanagement		
Zielsetzung und Planung		

Anmerkung: Die im Rahmen diese Arbeit berücksichtigen volitionalen Strategien sind hervorgehoben.

Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg
Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der
Handlungskontrolle auf den Erfolg von
Bachelorstudierenden

Heinze, D.

2018, XXI, 249 S. 15 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19402-4