

Lernmotivation und Selbstregulation

Cordula Zumkley-Münkel

1. Problemstellung.

„Lernen soll Spaß machen“, das ist eine Devise, die in der heutigen Lehr-Lernforschung weit verbreitet ist und entsprechend verbreitet sind auch die Bemühungen, den Lehrenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie dieses Ziel erreichen können.

Es ist natürlich nichts dagegen einzuwenden, dass Lernen Spaß macht, die Frage ist jedoch, ob es immer Spaß machen kann. Alltagsbeobachtungen legen nahe, dass selbst eine hohe Lernmotivation kein Dauerzustand ist, sondern immer wieder durch Unlust-Phasen unterbrochen wird, die im Interesse der Erreichung eines längerfristigen Lern- oder Leistungsziels bewältigt werden müssen. Doch wie und wodurch kann eine solche Bewältigung geleistet werden?

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage soll das Hauptthema der folgenden Ausführungen sein.

Im ersten Teil geht es um die Frage, wie eine, die intrinsische Lernmotivation ergänzende extrinsische Lernmotivation zu charakterisieren ist und was Lehrende tun können, um diese Form der extrinsischen Motivation zu fördern.

Der zweite Teil konzentriert sich auf die Darstellung von selbst regulatorischen Maßnahmen, die um mit Huxley (1897) zu sprechen den Lernenden befähigen „to make yourself do the thing you have to do, when it ought to be done, whether you like it or not...“ (zitiert nach Lepper 2000, S. 298).

2. Extrinsische Lernmotivation

2.1. Konstrukt-Bedeutungen und konstruktbezogene Folgen

Die Differenzierung, die hier für das Konstrukt der extrinsischen Lernmotivation vorgenommen werden soll, folgt der sog. Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1985). Sie unterscheidet Typen von Motivation, und zwar entsprechend den Gründen oder Zielen, die das Handeln leiten. Diese Typen sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Neben „intrinsischer Motivation“¹ und der sog. „Amotivation“ unterscheiden Ryan/Deci (2000) vier Formen der extrinsischen Motivation. Das sind die sog. „externale Regulation“, „Introjektion“, „Identifikation“ und „Integration“, die sich im Ausmaß der erfahrenen Selbstbestimmung voneinander unterscheiden. Als nicht selbst bestimmt bzw. fremd bestimmt, gelten dabei die externale Regulation und die Introjektion, weil das ungeliebte Handeln aufgrund von äußeren bzw. inneren Zwängen erfolgt. Als Beispiel für einen äußeren Zwang kann der Schüler gelten, der nur der Anerkennung wegen arbeitet und beispielhaft für einen inneren Zwang steht der Schüler, der arbeitet, um sein schlechtes Gewissen zu beruhigen. Bei der Identifikation und Integration handelt es sich dagegen um selbst bestimmte Formen der extrinsischen Motivation. Kennzeichnend für die Identifikation ist, dass die ungeliebte

¹ Intrinsische (Lern-)Motivation ist ein komplexes und keineswegs einheitlich definiertes Konstrukt. So unterscheiden Murphy/Alexander (2000) aufgrund einer Literaturrecherche 17 unterschiedliche Lern-Motivations-Konzepte, zwischen denen es z.T. allerdings zu erheblichen Bedeutungsüberschneidungen kommt.

Tätigkeit als notwendig für ein persönlich bedeutsames Ziel erkannt wird. Ein Beispiel dafür ist der Schüler, der Vokablen lernt, weil es ihm persönlich wichtig ist, eine Fremdsprache zu sprechen. Die sog. Integration schließlich steht dafür, dass gleichzeitig vorhandene „Identifikationen“, wie der Wunsch, sich beruflich selbst zu verwirklichen und das Anliegen für die Familie da zu sein, so organisiert sind, dass sie konfliktfrei koexistieren können.

Die Motivations- oder Regulationsform, die neben der intrinsischen Motivation im Schulalltag besonders förderungswürdig ist, ist nach Deci/Ryan die Identifikation², die das Ergebnis der Internalisierung von ehemals externen und auferlegten Zielen in das eigene Ziel- und Wertesystem ist.

Die Bevorzugung dieser Form begründen Ryan/Deci (2000, S.63) mit Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen, in denen „mannigfache adaptive Vorteile“ als Korrelate einer autonomen extrinsischen Motivation, wie der Identifikation, ermittelt werden konnten. Solche empirisch belegten Vorteile sind: Spaß an der Schule, positive Bewältigungsstile, höhere Bereitschaft sich zu engagieren, bessere Leistung, weniger Schulabbrüche, höhere Lernqualität und höheres Wohlbefinden. Eher negativ als positiv sind dagegen die Korrelate zu bewerten, die sich für die beiden Formen der nicht-autonomen extrinsischen Motivation fanden. Das sind: Wenig Interesse, geringe Anstrengungsbereitschaft und die Tendenz, Verantwortung abzuschieben bei den external regulierten Schülern und Versagens-Angst, problematischer Umgang mit Misserfolgen bei introjeziert regulierten Schülern, die allerdings auch eine hohe Anstrengungs-Bereitschaft aufwiesen.

Eine weitere Studie von Losier/Koestner (1999) zeigt, dass verantwortungsbewusstes Handeln sogar eher mit der extrinsischen Motivationsform „Identifikation“ als mit „intrinsischer Motivation“ in Zusammenhang steht. In dieser Untersuchung ergab sich, dass Studierende, die sich mit Politik beschäftigten, weil ihnen das Spaß machte (intrinsisch Motivierte) vs., weil sie glaubten, sich damit selbst etwas Gutes zu tun („to do it for may own good“) (Identifizierte) gleichermaßen darum bemüht waren, sich vor einer Wahl gründlich zu informieren. Was die beiden Gruppen jedoch unterschied war, dass Identifizierte im Unterschied zu den intrinsisch Motivierten auch tatsächlich zur Wahl gingen. Losier/Koestner folgern, dass Identifikation, im Unterschied zur intrinsischen Motivation der Schlüssel zur erfolgreichen Regulation von Verhalten ist, welches sozial zwar geschätzt wird, aber nicht notwendigerweise Spaß macht. Identifikation fördert m.a.W. mehr als die intrinsische Motivation das verantwortungsbewusste Handeln.

Diese Aussage trifft, wie Losier und Koestner aufgrund der Ergebnisse einer weiteren Studie (Koestner u.a. 1998 zitiert nach Losier/Koestner 1999) feststellen, auch für den Bereich Schule zu. Um eine erfolgreiche „Adaptation“ sicherzustellen, ist es gemäß den Ergebnissen dieser Studie nämlich notwendig, dass jugendliche Schüler ihre schulische Arbeit nicht nur als interessant und amüsant verstehen, sondern auch, dass sie sich mit Zielen identifizieren, für deren Erreichung die Erledigung von wenig reizvollen Arbeiten als sinnvoll und notwendig erkannt wird.

2.2. Internalisierungs- bzw. identifikationsfördernde Maßnahmen.

Es bleibt die Frage, wie Identifikation bzw. genereller gesagt eine autonome internalisierte Motivation auch in einem Lernkontext gefördert werden kann. Diese Frage kann bisher nur annähernd beantwortet werden, weil wie Lepper (2000) feststellt „...understanding how these sorts of longer-term internalized motivations are derived from their more clearly external precursors have proved particularly resistant to direct empirical study“ (S. 296).

² Förderungswürdig ist natürlich auch die Integration. Die nachfolgende Beschränkung auf die Identifikation begründet sich dadurch, dass in empirischen Untersuchungen überwiegend Informationen über die Identifikation der Untersuchten erhoben wurden.

Im Folgenden werden einige internalisierungsfördernde Möglichkeiten, wie sie in der einschlägigen Literatur diskutiert werden, aufgezeigt.

Nach Ryan/Deci (2000) wird der Internalisierungsprozess durch Bedingungen und Maßnahmen gefördert, die *(a) dem Lernenden ein Gefühl von Kompetenz und Autonomie ermöglichen*. Kompetenzerfahrungen alleine genügen nach ihrem theoretischen Verständnis, um auf die Stufe der Introjektion zu gelangen, während die sog. Identifikation und Integration zusätzlich auch die Erfahrung von Autonomie erfordern. Als funktional für die Erfahrung von Kompetenz bzw. Selbstwirksamkeit werden Maßnahmen angesehen, die darauf ausgerichtet sind, die Anforderungen möglichst auf die Fähigkeit von Lernenden abzustimmen.

Eine weitere fördernde Maßnahme ist *(b) die Anwendung von kompetenzbezogener Rückmeldung*. Eine solche Rückmeldung kann auch unter Einsatz von Belohnungen vergeben werden, vorausgesetzt es wird sichergestellt, dass der Lernende die Belohnung als eine Kompetenzinformation versteht.

Die Vermittlung eines internalisierungs- bzw. identifikationsfördernden Autonomieerlebens ist nach Deci u.a. (1994) bzw. Koestner u.a. (1984) durch *(c) eine explizite Anerkennung des Konflikts* zwischen Anforderung und Neigung möglich, weil auf diese Weise der Respekt vor der Neigung einer Person und ihrem Recht zu wählen übermittelt wird.

Schließlich kann Autonomie-Erleben durch *(d) das Einräumen von Wahlmöglichkeiten* erfolgen.³ Damit geht man, wie Lepper (2000) feststellt, allerdings das Risiko ein, dass Schüler sich für Alternativen entscheiden, die pädagogisch problematisch sind. Die Möglichkeiten, unter denen gewählt werden kann, müssen also gut überlegt sein, so dass aus der Sicht der Lehrenden jede Option akzeptiert werden kann. Solche Wahlzugeständnisse haben aber ihre Grenzen, weil es Sachzwänge gibt, die eine Aufrechterhaltung von Anforderungen ausdrücklich auch entgegen dem, was dem Lernenden gefällt, notwendig machen.

Es stellt sich daher das Problem, wie unter der Bedingung, dass ein Wahlzugeständnis nicht sinnvoll ist, ein internalisierungs- bzw. identifikationsförderndes Autonomieerleben vermittelt werden kann. Anders gefragt: Unter welchen Bedingungen ist der Lernende davon überzeugt, dass er die ungeliebte Tätigkeit freiwillig ausführt und nicht, weil sie ihm abverlangt wird?

Bedeutsam für diese Thematik ist nach Lepper das *(e) „Prinzip der minimalen Genügsamkeit“*, das entsprechend der Selbstattributionstheorie die Internalisierung dann begünstigt, wenn ein Konformgehen mit den gestellten Anforderungen oder Verboten „auf Anhieb“ gelingt, ohne dass externale Gründe für das vollzogene Handeln deutlich erkennbar sind. Im Ideal-Fall nämlich wird das Handeln als internal verursacht verstanden, als selbst gewollt. Lepper (1983) bezieht sich dabei u.a. auf die Ergebnisse aus Studien, wie sie im Rahmen des „forbidden-toy-Paradigma“ erbracht wurden.

Das Prinzip der minimalen Genügsamkeit erfordert, wie Lepper feststellt, allerdings ein sehr hohes Erziehungsgeschick und steht für eine Gratwanderung zwischen „autonomieunterstützend“ und „kontrollierend“. Ist die Unterstützung nämlich zu ausgeprägt, riskiert der Erziehende, dass der Lernende sich den Anforderungen entzieht und ist die Kontrolle zu hoch, riskiert er, dass ein Konformgehen mit den Anforderungen vom Lernenden external attribuiert wird; unter beiden Bedingungen ist Internalisierung entsprechend der Selbstattributionstheorie aber ausgeschlossen.

³ Nach den Ergebnissen von Reeve/Nix/Hamm (2003) ist für ein Autonomie-Erleben die Wahrnehmung, Verursacher eigenen Handelns zu sein gewichtiger als die Wahrnehmung von Wahlfreiheit. Nach den Ergebnissen von Iyengar/Lepper (2002) gilt außerdem, dass die motivierende Wirkung von Wahlfreiheit kulturgebunden ist und nur dann festzustellen ist, wenn die Wahlmöglichkeiten auf maximal sechs begrenzt sind.

Neben dem Prinzip der minimalen Genügsamkeit existieren jedoch noch andere, offenbar weniger risikobehaftete Möglichkeiten, um ein Konformgehen mit ungeliebten Anforderungen als selbst gewollt und selbst bestimmt erfahren zu lassen.

Eine solche Möglichkeit findet sich bei Assor/Kaplan/Roth (2002) unter dem Schlagwort (*f*) „*Relevanz fördern*“. Gemeint ist damit, einen Lernprozess als relevant und unterstützend für eigene (selbst bestimmte) Interessen und Ziele erfahren zu können. In ihrer Studie an Schülern im Alter von 6-14 Jahren ergab sich, dass Schüler, die im schulischen Unterricht ein solches Sinnerleben hatten, sich in ihrer Schule wohler fühlten und eher bereit waren, für die Schule zu arbeiten und im Unterricht mitzuarbeiten als Schüler, denen ein entsprechendes Sinnerleben abging. Interessant ist zudem, dass Schüler, die äußerten, ihr Lehrer lasse ihnen Freiraum bei der Aufgabenwahl und bei der Wahl der Methoden der Aufgabenbearbeitung, lediglich für ihr Wohlbefinden profitierten, während die „Relevanz“-Erfahrung gemessen an den beiden genannten Indikatoren zusätzlich auch lernmotivierend wirkte. Eine exaktere Bestimmung der Kategorie „Relevanz fördern“ findet sich bei Husman/Lens (1999), die dafür zwei Dimensionen heranziehen. Die erste Dimension steht für eine fremd bestimmte vs. selbst bestimmte Regulation im Sinne von Deci/ Ryan (1983), während die zweite Dimension die Beziehung zwischen einem gegenwärtigen und zukünftigen Ziel berücksichtigt und dabei zwischen den Möglichkeiten „endogen“ und „exogen“ unterscheidet. Durch Kombination der beiden Dimensionen ergeben sich die folgenden Kategorien: „Exogen plus external.“ Ich gehe schwimmen, weil ich von meinen Eltern dafür Geld bekomme. „Endogen plus internal“: Ich gehe schwimmen, weil ich ein guter Schwimmer werden will. „Exogen und internal“: Ich gehe schwimmen, weil ich fit bleiben will (joggen wäre eine gleichfunktionale Alternative).

In einer Studie an Sportstudierenden konnten Simons/Dewitte/Lens (2003) zeigen, dass in Bezug auf Leistung, Leistungsorientierung und Motivation die besten Ergebnisse erzielt wurden, wenn die Einordnung „endogen plus internal“ gefördert wurde; die schlechtesten Ergebnisse fanden sich erwartungsgemäß für die Einordnung „exogen und external“ und mittlere Werte für die drei genannten Variablen erhielten Studierende, denen die Einordnung „exogen und internal“ nahe gelegt worden war.

„Relevanz fördern“ sollte aufgrund dieser Ergebnisse also einerseits stärker darauf ausgerichtet sein, Fernziele der Lernenden in den Vordergrund zu rücken; man sollte sich also nicht nur, darauf beschränken zu prüfen, welche Auswirkungen die Nahziele von Lernenden auf intrinsische Motivation, kognitives Engagement oder Leistung haben; und zum anderen sollte die Wahrnehmung einer „Instrumentalität“ gefördert werden, bei der eine Gleichthematik zwischen Nah- und Fern-Zielen erkennbar ist.

Entsprechende und m.E. sehr anregende Empfehlungen lassen sich auch aus den Theorie-Modellen von Kruglanski (Kruglanski u.a. 2002) und Sansone (Sansone/Smith 2000) ableiten. Der entscheidende Gedanke, der diese beiden Ansätze trotz aller Unterschiedlichkeit verbindet, ist, dass die Bedingungen, die für die intrinsische Motivation bedeutsam sind, nicht inhaltlicher, sondern struktureller Natur sind.

Eine für die intrinsische Motivation optimale Struktur ist nach Sansone dann gegeben, wenn die sog. „target-“ und „purpose“-Ziele, egal welchen Inhalts miteinander „kongruent“ sind. „Target“-Ziele stehen für eine konkrete Aufgabenanforderung, (z.B. schreibe ein Essay über X!) und „purpose“-Ziele geben an, weshalb diese Aufgabe ausgeführt wird (z.B. um andere zu übertreffen, um sich fortzubilden usw.).

Wie sich Kongruenz samt der vermuteten Folgen konkreter darstellt, lässt sich anhand einer Untersuchung von Morf/Weir/Davidov (2000) veranschaulichen. Danach hatten Probanden mit hohen Narzissmus-Werten dann am meisten Spaß und Interesse für eine Aufgabe, wenn ihnen rückgemeldet wurde, dass sie besser sind als andere, während Probanden mit niedrigen Narzissmus-Werten sich nach einer aufgabenbezogenen Rückmeldung höher motiviert zeigten.

Der strukturelle Aspekt, der nach Kruglanski u.a. motivationsfördernd ist, ist die Multifinalität im Unterschied zur Unifinalität. Multifinalität bedeutet, dass eine spezifische Handlung

funktional für die Erreichung von mehreren Zielen ist, Unifinalität dagegen, dass sie nur einem Ziel dient. Kruglanski u.a. konnten zeigen, dass die Selbstbindung an die zielführende Handlung bei Multifinalität höher ist als bei Unifinalität.

Übertragen auf die Lernmotivation könnte das bedeuten, dass relevanzfördernde Maßnahmen möglichst darauf ausgerichtet sein sollten, Anforderungen so zu definieren, dass mehrere Ziele des Lernenden gleichzeitig angesprochen werden.

Für die selbst bestimmte Internalisierung extrinsischer Anforderungen kann weiterhin auch (g) *die Qualität der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem* bedeutsam sein.

Deci/Ryan (1993) verweisen in diesem Zusammenhang auf die menschliche Bereitschaft, unattraktive Handlungen freiwillig auszuführen, wenn sie von einer Person, der man sich verbunden fühlt, geschätzt werden. Das bedeutet, dass eine freiwillige Internalisierung erleichtert werden kann, wenn ein Gefühl von Zugehörigkeit und Verbundenheit zu den Personen oder Gruppen gefördert wird, die für entsprechende Wertschätzungen stehen. Im Sinne dieser Feststellung sind die Ergebnisse von Ryan/Stiller/Lynch (1994), wonach Schüler, die sich ihren Lehrern (und Eltern) persönlich verbunden fühlten, auch eher bereit waren, schulische Verhaltensregeln zu internalisieren.

Gute Beziehungen, Autonomieunterstützung und Sinnerleben sind, wie eine Studie von Deci u.a. (1994) zeigt, auch in Kombination geeignet, die Internalisierung und Integration von extrinsisch motiviertem Handeln zu fördern.

Es bleibt allerdings, und zwar speziell auch für den Bereich „Lehren und Lernen“ zu fragen und zu prüfen, ob die Qualität der Beziehung, die Deci/Ryan mit sozialer Eingebundenheit bezeichnen, die einzige Beziehungsqualität ist, die für den Internalisierungsprozess bedeutsam ist. Ist es nicht so, dass Menschen sich auch dann freiwillig unangenehm und sogar für sie unverständlichen Anforderungen unterziehen, wenn sie nur davon überzeugt sind, dass die Person, die diese Anforderungen stellt, vertrauenswürdig und kompetent ist? (vgl. dazu Zumkley-Münkel 1996).

Intrinsische Motivation und Identifikation sind also motivierende (Lern-)Orientierungen, die gemessen an Auswirkungen wie Freude am Lernen, Bereitschaft, sich freiwillig mit unattraktiven Lerninhalten auseinander zu setzen, Ausdauer usw. eine optimale Lernmotivation darstellen.

2.3. Die Bewältigung von „Durststrecken“: Ein „Wollens“- und „Könnens“-Problem.

Auch "optimal motivierte" Schüler und Studierende sind allerdings nicht nur und nicht in jeder Situation lernmotiviert. Selbst sie sind m.a.W. in ihrem Alltag Situationen ausgesetzt, in denen das lernbezogene Engagement schwer fällt, sei es, weil spezifische Lerninhalte keine Freude machen, sei es, weil attraktive Handlungsalternativen locken. Es stellt sich somit die Frage, was zur Bewältigung solcher motivationalen Durststrecken getan werden kann.

Einschlägig relevant für diese Thematik sind die Arbeiten zur *Selbstregulation*⁴, wie sie, wenn auch eher ansatzweise, im Rahmen des selbst gesteuerten Lernens in Angriff genommen wurden.

Das theoretische Konstrukt, das für solche konflikthaftern Alltagssituationen besonders bedeutsam wird, ist die *Volition*, also die „Willenskraft“ angesichts von inneren oder äußeren Hindernissen seinen Zielsetzungen treu zu bleiben und auf diese Weise die gesetzten Ziele auch zu erreichen (Kuhl 1983).

Doch wie kann volitionale Effizienz gesichert werden?

⁴ So wenig wie für den Begriff Lernmotivation gibt es auch für den Begriff Selbstregulation eine einheitliche Definition. Dies wird besonders deutlich durch den Hinweis von Royer (2003), dass in dem von Boekaerts/Pintrich/Zeidner (2000) herausgegebenen „Handbook of Self-Regulation“ 14 der 21 Kapitel mit einem Definitionsversuch beginnen, die in zentralen Aspekten variieren.

Wie beim Konstrukt Lernmotivation könnte man m.E. diese Frage angehen, indem man auch bei der Selbstregulation eine eher intrinsische vs. extrinsische bzw. autonome vs. nicht-autonome Variante unterscheidet und zugehörige funktionale vs. dysfunktionale Bedingungen für diese unterschiedlichen Formen bestimmt. Man könnte sich also beispielsweise die Frage stellen: Was kann getan werden, damit das selbst regulatorische Handeln - Deci/Ryan (1985, S. 118) sprechen von der Fähigkeit zur Regulation der internalen Welt - als eine Herausforderung erlebt oder als sinnvoll und notwendig für die eigenen Ziele erkannt wird?

Diese Frage soll hier jedoch nicht weiter verfolgt werden, weil zum einen die relativ reichsunspezifischen Förderungsmöglichkeiten, wie sie bei der Lernmotivation beschrieben wurden, auch für die Selbstregulation weit gehend zutreffen dürften und zum anderen, weil ein entsprechendes „Wollen“ keine hinreichende Bedingung für das Gelingen von Selbstregulation ist. Selbst wenn also, wie das bei gegebener Identifikation der Fall ist, die Bereitschaft besteht, in schwierigen Situationen standhaft zu bleiben, sind damit nicht zwangsläufig auch die für eine Realisierung erforderlichen Fähigkeiten bzw. Strategien verfügbar.

Ein solches Fähigkeitsdefizit kann eine Reihe von Gründen haben. Ein Grund, der m.E. zu wenig thematisiert wird, ist, dass eine intendierte Selbstregulation scheitert, weil die Betroffenen nicht wissen, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten sollen bzw. auch falsche Vorstellungen darüber haben, welche Verhaltensweisen zum gewünschten Erfolg führen.

Im Folgenden wird unter Bezug auf einschlägige Forschungsergebnisse dargestellt, welche Vorgehensweisen eine volitionale Effizienz generell und speziell auch im Bereich Lernen ermöglichen.

Ganz allgemein gilt, dass alle diese Maßnahmen verglichen mit denen, die beim Thema „Lernmotivation“ referiert wurden, einen höheren Anspruch an die Eigenaktivität des Lernenden stellen. Der Lernende ist m.a.W., wenn es in Bezug auf Selbstregulation um die Herstellung optimaler Bedingungen geht, in ganz besonderem Ausmaß in einer „proaktiven“, und weniger in einer „reaktiven“ Rolle gefragt.

3. Strategien der Selbstregulation

Was also kann der Lernende selbst tun, um in einer schwierigen Situation standhaft zu bleiben? Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage zeichneten sich die folgenden Möglichkeiten ab:

- Die Bildung einer sog. Implementierungsabsicht.
- Die Prozesse der Handlungskontrolle nach Kuhl und Strategien der Handlungskontrolle in Arbeiten zum selbst gesteuerten Lernen.
- Die Antizipation von Handlungsfolge-bezogenen Emotionen.
- Die Veränderung der Aufmerksamkeitsausrichtung.
- Das Akzeptieren eines vorhandenen Unlustzustandes.

3.1. Zur Bildung einer Implementierungsabsicht.

Nach Gollwitzer (1999) hängt die Verwirklichung von gesetzten Zielen entscheidend von der Bildung einer sog. Implementierungsabsicht (IA) ab. Dieses Konstrukt steht für die Vorsatzbildung, in der eine Person sich selbst verpflichtet, wann, wo und wie sie die Handlungen ausführt, die zur Erreichung des gesetzten Ziels erforderlich sind. Sie plant also beispielsweise: „Sobald die Situation X auftritt, werde ich das zielführende Verhalten Y ausführen“. Diese selbst regulatorische Strategie ist nach Gollwitzer sehr wirkungsvoll, vorausgesetzt die betreffende Person meint es sehr ernst mit dem gesetzten Ziel und der gesetzten IA, fühlt sich also beiden Arten von Zielen selbst verpflichtet.

Funktional für eine volitionale Effizienz ist eine IA, wenn die notwendigen Handlungen unangenehm sind, also Selbstüberwindung erfordern; weiterhin schirmt eine IA gegen Kräfte ab, die der Realisierung einer Absicht entgegengerichtet sind, wie Ablenkung, Versuchung, konkurrierende Ziele und „schlechte“ Gewohnheiten.

Eine IA als Schutz im beschriebenen Sinn ist allerdings nicht unbedingt erfolgreich, weil das in der IA festzulegende „wie“, die zu wählende Strategie etwa im Fall einer Versuchung, auch geeignet sein muss, die störende „Intrusion“ auszuschalten. Die Frage, welche Strategien unter welchen Bedingungen für diesen Zweck mehr und weniger geeignet sind, ist allerdings noch weitgehend offen.

Folgendes Experiment von Schaal/Gollwitzer (1999) zitiert nach Gollwitzer (1999) veranschaulicht dieses Problem. Studierende sollten Rechenaufgaben lösen. Während der Arbeit wurden in unregelmäßigen Intervallen attraktive Videoclips vorgeführt. Der Vorsatz: „Ich will mich nicht ablenken lassen“ schützte die Probanden besser gegen Ablenkung (gemessen am Leistungsergebnis), wenn zusätzlich eine IA gebildet wurde als wenn diese fehlte. Nicht egal war es nun allerdings, mittels welcher Strategie Ablenkung bekämpft wurde. Denn die Vornahme: Wenn immer der ablenkende Reiz auftritt, will ich ihn ignorieren, erwies sich als wirksamer als die Vornahme: Wenn immer der ablenkende Reiz auftritt, will ich mich verstärkt auf die Aufgabe konzentrieren.

Die Folgerung, die Schaal/Gollwitzer (1999) aus diesem Ergebnis ziehen, ist, dass die Ignorierungs-Strategie effizienter ist, weil sie weniger mühsam und Energie fordernd ist. Diese Post-hoc-Interpretation ist allerdings mit Vorsicht aufzunehmen, weil, wie noch zu zeigen ist, Ignorierungs-Strategien nicht nur auch unwirksam, sondern sogar kontraproduktiv sein können.

3.2. Prozesse der Handlungskontrolle nach Kuhl und in Arbeiten zum selbst gesteuerten Lernen.

Für das Thema der volitionalen Effizienz bzw. Ineffizienz im Lernkontext sind weiterhin Arbeiten von Kuhl von Interesse. Zu unterscheiden sind dabei grob zwei theoretische Ansätze, die Theorie der Handlungskontrolle (1983) und die sog. PSI-Theorie (2001). In der Theorie der Handlungskontrolle (Kuhl 1983) werden sog. Kontrollprozesse bestimmt, die es ermöglichen die Aktivierungsstärke von intentionsbezogenen Kognitionen und Emotionen zu erhöhen und die von konkurrierenden Handlungstendenzen zu unterdrücken. Zu diesen Kontrollprozessen zählen u.a. die Aufmerksamkeitskontrolle, Emotionskontrolle und Umweltkontrolle. Kennzeichnend für diese frühere Theorieversion von Kuhl ist die Annahme, dass diese Handlungskontrolle oder „Selbstkontrolle“ bewusst erfolgt. Die PSI-Theorie (Kuhl 2001), in der die Konstrukt-Bezeichnungen Selbststeuerung bzw. Selbstregulation bevorzugt werden, versucht dagegen ergänzend die unbewussten Komponenten von volitionalen Prozessen näher zu spezifizieren.

Die von Kuhl identifizierten „bewussten“ Kontroll-Strategien fanden auch Eingang in die Lehr-Lernforschung, speziell auch in die Forschung zum selbst gesteuerten Lernen. Beispielhaft dafür mag die Arbeit von Corno (1989) stehen, dessen System neben den Kuhlschen volitionalen Kontroll-Strategien auch lern- und unterrichtsspezifische Strategien, wie „Kontrolle der Aufgabensituation“ oder „Kontrolle der im Setting präsenten Personen, wie Peers oder Lehrer“ umfasst.

Andere Autoren, wie Wolters/Rosenthal (2000) oder Zimmerman/Martinez-Pons (1990) sprechen nicht von volitionalen, sondern von „motivationalen“ Strategien, sehen in ihrer Systematik allerdings durchaus auch „volitionale“ Strategien, wie die Umweltkontrolle vor. Dabei wollen zumindest einige der Autoren (z.B. Pintrich, 1999, vgl. S. 343) sich durch die bewusste Vermeidung des Begriffs „volitional“ vom Rubikon-Modell der Handlungsphasen distanzieren.

Welche Erkenntnisse haben solche Arbeiten zu volitionalen Strategien speziell auch für eine Verbesserung von Lernmotivation und Lernleistung bisher erbracht? Neben einigen sicher

interessanten Optimierungs-Hinweisen auch die Einsicht, dass dieser Zugang seine Probleme und Grenzen hat.

Ein großes Problem ist zunächst, dass es diesen Strategie-Ansätzen an einer einheitlichen Taxonomie und Nomenklatur für volitionale Strategien mangelt. Art und Anzahl der für relevant erachteten Strategien variieren nämlich von Forscher zu Forscher; außerdem herrscht hier insofern auch eine Begriffsverwirrung, als bedeutungsgleiche Strategien unterschiedliche Namen tragen und Bedeutungsunterschiede durch ähnliche oder identische Bezeichnungen überdeckt werden.

Pintrich (1999) hat diese Schwächen erkannt und artikuliert und hat eine Taxonomie für volitionale Kontroll-Strategien entwickelt, die, weil sie weniger global in Bezug auf die zu kontrollierenden Bereiche und Arten von Strategien ist, sich nach seiner Meinung, als gemeinsame Basis für weitere Forschungsaktivitäten eignet. Als zu global in Bezug auf Kontrollbereiche gilt ihm beispielsweise die Kuhlsche Motivations- oder Emotionskontrolle und in Bezug auf Strategien das sog. „positive Denken“. Durchgesetzt mit seinem Vorschlag hat er sich m.W. allerdings bisher nicht.

Ein weiterer gravierender Einwand gegen Arbeiten, die sich mit der volitionalen Effizienz unterschiedlicher Strategien befassen, ist, dass versucht wurde und wird, die Wirksamkeit von Strategien an sich zu beurteilen. Eine solche absolute Bewertung der Wirksamkeit von Strategien ist, wie Laux/Weber (1993) und Mitmansgruber (2003) feststellen, jedoch nicht möglich; entscheidend ist vielmehr, welche Intention dem strategischen Einsatz zu Grunde liegt, welche „alternativen kognitiv-emotionalen Situationspräsentationen“ also beispielsweise durch „Emotionskontrolle“ angestrebt werden.

Eng im Zusammenhang mit der Neigung, die Wirksamkeit von Strategien absolut zu beurteilen, steht ein weiteres Problem, nämlich das der Gleichsetzung zwischen dem strategischen Vorgehen und dem durch dieses Vorgehen angestrebten Zustand. So wird beispielsweise implizit angenommen, dass Bemühungen sich abzulenken auch einen „abgelenkten“ Zustand zur Folge haben oder das Bemühen „positiv zu denken“ auch das Bewusstsein zum Positiven verändert. Dass solche Voraussetzungen aber keineswegs zutreffend sein müssen, ergibt sich aus Untersuchungsergebnissen, die unten dargestellt werden.

Eine wesentliche Schlussfolgerung aus der geschilderten Kritik ist, dass „verbesserte“ Ansätze zur Effizienz volitionaler Strategien Differenzierungen in Bezug auf ganz unterschiedliche Aspekte erfordern.

Im Folgenden soll eine Differenzierung vorgenommen werden, die auch für Lernsituationen weiterführend sein könnte. Sie geht davon aus, dass störend für die Lernmotivation zwei Arten von Zuständen sind: Der erste beinhaltet die Unlust, eine gestellte Lernaufgabe auszuführen und der zweite die „Versuchung“, einer verlockenden Zielalternative nachzugeben. Für beide Bedingungen soll auf dem Hintergrund vorliegender Forschungsergebnisse aufgezeigt werden, welche Strategien funktional und welche dysfunktional sind, um „innere“ Zustände (wieder-) herzustellen, die zielführendes Handeln in einer Lern- oder Leistungssituation stützen können.

3.3. Affektverändernde strategische Möglichkeiten zur Bewältigung von Unlust und Versuchung.

Die Annahme, dass die beiden Zustände Unlust und Versuchung bestimmend dafür sein könnten, welche Strategien wirksam sind, um dennoch den „grim necessities“ gerecht zu werden bzw. die „guilty pleasures“ zu vermeiden, liegt einer Untersuchung von Giner-Sorolla (2001) zu Grunde.

Die Arbeit von Giner-Sorolla thematisiert das Problem der Selbstregulation in alltäglichen Situationen, in denen es nicht ohne Verzicht bzw. Selbstüberwindung geht, wenn gute Vorsätze nicht nur gefasst, sondern auch verwirklicht werden sollen.

Giner-Sorolla ließ seine Probanden alltägliche Situationen benennen, in denen sie gute Vorsätze haben, aber sich schwer tun, ihre Vorsätze auch zu realisieren. Prototypisch dafür

stehen zwei Arten von Situationen: Der Situationstyp der „aufgeschobenen Kosten“ und der des „aufgeschobenen Nutzens“. Ein Beispiel für den Situationstyp der „aufgeschobenen Kosten“ ist: Hier und jetzt eine Zigarette genießen, später ein höheres Krankheits-Risiko haben und ein Beispiel für den Situationstyp des „aufgeschobenen Nutzens“ ist: Hier und jetzt sich überwinden, Sport zu treiben und später ein geringeres Krankheitsrisiko haben. Vorsatzstützend und damit volitional effizient ist es nach Giner-Sorolla, wenn es gelingt, in solchen Konflikt-Situationen die selbst(wert)bezogenen und mit Vorsatzrealisierung bzw. Vorsatzbruch verbundenen Gefühle Stolz bzw. Bedauern oder Scham antizipatorisch zu erfahren. Sie nämlich sollten in die Lage versetzen, in der Konflikt-Situation entgegen den „hedonistischen Affekten“ und im Interesse des übergeordneten Ziels zu handeln.

In mehreren Studien konnte Giner-Sorolla zeigen, dass Vorsatztreue in der Situation der „aufgeschobenen Kosten“ eng mit der Fähigkeit verknüpft ist, das Gefühl von Scham bzw. Bedauern antizipatorisch zu erfahren, das zu erwarten ist, wenn man der Versuchung erlegen ist; während sich die vermutete selbst regulatorische Funktion von antizipiertem Stolz für beide Situationstypen dagegen nicht bestätigen ließ.

Entscheidend an dieser Studie ist der Gedanke und das Ergebnis, dass es nicht genügt, selbst(wert)bezogene Gefühle zu erfahren, *nachdem* man „schwach geworden ist“, sondern dass nur bei Vorwegnahme von selbst bezogenen Gefühlen eine volitionale Effizienz gewährleistet ist (vgl. dazu auch Ketelaar/Clore 1997). Scham oder Bedauern „danach“ fördern, wie etwa im Rahmen von Ess-Störungen immer wieder gezeigt werden konnte, eher Handlungen, die von einem hedonistischen Affekt getragen sind.

In der Interpretation der Ergebnisse, befasst Giner-Sorolla (2001) sich mit der Frage, weshalb die Vorwegnahme von Stolz für eine erfolgreiche Selbstüberwindung sich für die Realisierung eines Vorsatzes als nicht bedeutsam erwiesen hat. Neben einer eher auf methodische Schwächen abzielenden Erklärung führt er auch an, dass die motivierende Kraft antizipierter, positiver, selbst bezogener Affekte weitaus geringer ist, als die antizipierter, negativer, selbst bezogener Affekte. Diese Interpretation gewinnt angesichts der direkt lernmotivationsbezogenen Forschungsarbeiten von Carol Sansone und ihrem Arbeitskreis an Plausibilität.

Die Grundannahme, von der Sansone ausgeht (vgl. Sansone/ Smith 2000) lautet, dass in Situationen, speziell auch in Lernsituationen, in denen anstehende Tätigkeiten als langweilig empfunden werden, die Wahrscheinlichkeit für die freiwillige Ausführung dieser Tätigkeiten steigt, wenn ihre Wertigkeit verändert wird. Das Prozessziel, das Interesse aufrecht zu erhalten, muss selbst zum Ziel werden bzw. es muss darauf hingearbeitet werden, dass die unattraktive Tätigkeit an Attraktivität gewinnt.

Funktional dafür sind Interesse steigernde Strategien, die die unliebsame Tätigkeit etwa über die Setzung von Zwischenzielen neu strukturieren oder ihre Bedeutung durch Anbindung an angenehme Zustände oder Kontextgegebenheiten zum Positiven wenden.

In einer Anzahl von Studien konnte Sansone zeigen, dass solche Interesse steigernden Strategien tatsächlich zum Einsatz kommen, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass 1. die fragliche Tätigkeit für den Handelnden keinen Anreizwert hat, also uninteressant ist⁵ und 2. der Handelnde davon überzeugt sein muss, dass die betreffende Tätigkeit instrumentell für ein Ziel ist, das ihm persönlich wichtig ist.

Die Häufigkeit, mit der solche Interesse steigernden Strategien eingesetzt werden, steht dabei nach den Ergebnissen einer Studie von Wolters/Rosenthal (2000) mit dem Ausmaß der persönlichen Bedeutsamkeit eines Ziels in einem direkten Zusammenhang.

Als Folgen solcher aktiven Bemühungen, das Interesse anzuheben, ermittelten Sansone und ihr Arbeitskreis eine erhöhte Bereitschaft, die unliebsamen Arbeiten nicht nur kurzfristig,

⁵ Unlust oder Desinteresse kann mehrere Gründe haben, z.B. die Arbeit wird als zu schwer, als sinnlos bzw. langweilig empfunden. Die Strategie, die geeignet ist, die Unlust zu bewältigen, muß nach den Ergebnissen von Wolters (1998) auf diese Unlustursache abgestimmt sein.

sondern auch längerfristig auszuführen. In Bezug auf das Leistungsergebnis ist allerdings zu sehen, dass es kurzfristig zu Leistungseinbußen kommen kann, weil das aktive Bemühen, das Interesse anzuheben Aufmerksamkeit beansprucht, die dem aufgabenbezogenen Handeln fehlen kann. Auf längere Sicht jedoch und besonders dann, wenn Leistungsziele Ausdauer und Durchhaltevermögen erfordern, führt der Einsatz von Interesse steigernden Strategien nachweislich zu einer Erhöhung des Interesses und zu erheblichen Leistungsverbesserungen.

Als Fazit der Ausführungen zu den affektverändernden Strategien lässt sich festhalten, dass Situationen der Unlust und Verführung über affektverändernde Strategien bewältigt werden können, so dass das zielführende Verhalten fortgesetzt werden kann. Eine solche volitionale Effizienz scheint aufgrund der berichteten Ergebnisse in der Situation der Verführung allerdings eher durch eine negative Affektantizipation und in der Situation der Unlust eher durch eine affektaufhellende Selbstmotivierung erreichbar zu sein. In einer gegenwärtig laufenden, eigenen Untersuchung wird geprüft, ob diese Annahme zutreffend ist.

3.4 Bewältigung von Unlust und Versuchung durch eine Veränderung des Aufmerksamkeitsfokus mittels der „richtigen“ Ablenkungs-Strategien.

Thema der folgenden Ausführungen ist, wie eine volitionale Effizienz über eine Veränderung von Bewusstseinsinhalten bzw. eine gezielte Aufmerksamkeitskontrolle erreichbar ist. Dabei lassen sich zwei Möglichkeiten unterscheiden, die für die Versuchungs- bzw. Unlust-Situation kennzeichnend sind : 1. Es soll ein bestimmter Bewusstseinsinhalt aus dem Bewusstsein entfernt werden, beispielsweise die Versuchung, mit Freunden auszugehen, statt zu arbeiten. 2. Es soll ein bestimmter Inhalt in das Bewusstsein gehoben werden, beispielsweise die anstehende Arbeit. Während im zweitgenannten Fall der „neue“ Bewusstseinsinhalt definiert ist, ist er im erstgenannten Fall weniger festgelegt.

Welche Strategien sind unter welchen Bedingungen für solche angestrebten Bewusstseinsänderungen mehr bzw. weniger funktional?

Kennzeichnend für die Situation der Versuchung ist die sog. Unterdrückungs-Intention, die über das Bemühen gekennzeichnet ist, einen bestimmten Gedanken aus dem Bewusstsein zu entfernen. Prototypisch dafür sind die Arbeiten von Wegner (1989) und seinem Arbeitskreis, die der Frage nachgingen, unter welchen Bedingungen das Bemühen, „nicht mehr an einen Eisbären zu denken“ erfolgreich ist und unter welchen Bedingungen, sich der Gedanke an den Eisbär als Folge einer solchen Bemühung nur noch intensiviert, es zu einem „rebound-effect“ (Rückpralleffekt) kommt.

Diesen Rückpralleffekt konnte Wegner bei Untersuchungsteilnehmern erzielen, die versuchten, den Gedanken an den Eisbär zu verdrängen, indem sie im Raum befindliche, uninteressante Dinge als Mittel zur Ablenkung benutzen. Es sind solche unsystematischen Ablenkungsstrategien, die nach Wegner bzw. Mitmansgruber (2003) den Rückprall-Effekt bedingen.

Die theoretische Begründung, die Wegner, für dieses Phänomen anführt, sieht vor, dass durch eine Unterdrückungsabsicht ein Referenzwert („ich will nicht mehr an den Eisbär denken“) ausgebildet wird und dass als Folge davon, immer dann, wenn die Ablenkungsbemühungen ausgesetzt oder eingestellt werden, der gemachte Fortschritt in Bezug auf diesen Referenzwert „automatisch“ geprüft wird. Da diese Prüfung den Gedanken an den Eisbär enthält, wird er auf diese Weise jedoch immer wieder ins Bewusstsein gerufen. Eine effizientere Alternative dazu ist, sich mit attraktiven, fesselnden Reizen abzulenken, so dass die Ablenkung vom zu unterdrückenden Gedanken vergessen lässt, warum man sich eigentlich ablenkt. Dann nämlich ist der Referenzwert im Rückkoppelungsprozess nicht mehr eingeschlossen. Will man also einen unerwünschten Zustand verlassen, dann gelingt das, wie Mitmansgruber feststellt, am ehesten, wenn man einen erwünschten Zustand aufsucht. Durch diese Zielrichtung ist nämlich auch gewährleistet, dass der angestrebte Zustand Stabilität gewinnt.

Das erfolgreiche Ablenkungsprinzip „nicht weg von, sondern hin zu“, ist vermutlich auch dann der richtige Weg, wenn nicht Versuchung, sondern Arbeitsunlust zu bewältigen ist. Im Unterschied zur Bewältigung einer Versuchung besteht das „Hin-zu“ aber nicht in inhaltlich beliebigen, fesselnden Gedanken, sondern in spezifischen aufgabenbezogenen Gedanken.

Es stellt sich die Frage, wie eben diese Gedanken fesselnd werden können. Sie können es, indem sie die Aufmerksamkeit absorbieren. Der entsprechende Zustand, für den neben hoher Konzentration auch Affektfreiheit kennzeichnend ist, kommt dem Zustand nahe, den Csikszentmihalyi (1987) als „flow“ bezeichnet. Ein flow-Erleben kann nach Csikszentmihalyi das Ergebnis günstiger Umstände, wie einem gegebenen „Gleichgewicht“ zwischen Anforderungen und Leistungsfähigkeit sein, es kann aber auch durch den Lernenden selbst herbeigeführt und gelernt werden. Funktional für den Erwerb dieser Fähigkeit sind gezielte Konzentrationsübungen, da bzw. sofern diese es ermöglichen, das Bewusstsein auf spezifische Ziele einzuschränken und ein Verschmelzen von Aktivität und Aufmerksamkeit einzuleiten, das für einen Zustand „jenseits von Angst und Langeweile“ steht.

Konzentrationsschulung, und zwar sowohl mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit willentlich von inneren oder äußeren Reizgegebenheiten abziehen als auch sie darauf halten zu können, kann also aufgabendienliche Bewusstseinsänderungen erleichtern, und das speziell dann, wenn es Widerstände „innerer“ Art zu überwinden gilt.

Was aber, wenn die Herstellung eines optimalen zielführenden Bewusstseinszustand nicht gelingen will? Eine dann noch verbleibende Möglichkeit soll abschließend erörtert werden.

3.5. Akzeptieren statt verändern.

Kennzeichnend für die bisher genannten Strategien ist es, dass sie auf eine Veränderung von internen Gegebenheiten abzielen, indem sie vorhandende Bewusstseinsinhalte ersetzen oder indem sie einen gegebenen emotionalen Zustand so regulieren, dass er die Realisierung der angestrebten Intention wahrscheinlicher werden lässt.

Nun gibt es allerdings Hinweise, dass solche vom Handelnden angestrebten zielförderlichen Veränderungen nicht in jedem Fall gelingen müssen. Mit welchen Schwierigkeiten ist hierbei zu rechnen und welche strategischen Alternativen kommen infrage?

Angestrebte Veränderungen können, wie das im Phänomen des sog. Rückprall-Effekts zum Ausdruck kommt, einen gegenteiligen Effekt haben, d.h. den unerwünschten Zustand noch intensivieren. So konnte Wegner zeigen, dass es schwierig ist, einen bestimmten Gedanken, wie den an einen Eisbär aus dem Bewusstsein zu verbannen bzw. dass der Gedanke an den Eisbär sich bei dem Bemühen, nicht an ihn zu denken, umso mehr aufdrängte. Zu solchen Rückprall-Effekten kann es nicht nur im gedanklichen, sondern auch im emotionalen Bereich kommen. Beispielhaft dafür mag eine Episode stehen, die von Rosenbaum (1998) berichtet wird.

Eine 60-jährige Frau hatte Flugangst. Kurze Flugreisen konnte sie noch einigermaßen problemlos bewältigen, weil es ihr nach eigenen Angaben gelang, ihre Angst in Schach zu halten, indem sie sich beispielsweise ganz gezielt ablenkte. Auf längeren Flugreisen hingegen fühlte sie sich ihrer Angst hilflos ausgeliefert und das umso mehr, je mehr sie versuchte, ihre Angst zu kontrollieren. Vor die Alternative gestellt, eine längere, ihr persönlich sehr wichtige Flugreise anzutreten oder darauf zu verzichten, suchte sie einen Therapeuten auf, der ihr empfahl, ihre Angst zu akzeptieren und ihre Aufmerksamkeit voll auf ihr Angsterleben zu konzentrieren.

Die Logik dieser Empfehlung formuliert Rosenbaum in Anlehnung an Hayes et al. (1994) wie folgt: Mentale Kontrolle von aversiven psychologischen Reaktionen besteht oft in dem Versuch, diese Reaktionen zu unterdrücken und zu meiden. In vielen Fällen gelingt das jedoch nicht, statt dessen werden die unerwünschten Gedanken und Gefühle umso stärker, je mehr Mühe darauf verwandt wird, sie zu kontrollieren. Es mag paradox klingen, aber einer der Hauptgründe für misslungene Selbstkontrollbemühungen ist das Streben nach absoluter Kontrolle über interne Zustände. Was in solchen Fällen fehlt, ist die mangelnde Akzeptanz

der Tatsache, dass eigene Gefühle, Stimmungen und Gedanken niemals vollständig kontrollierbar sind. Eine Offenheit für das Erleben mentaler Gegebenheiten und ein Aufgeben jeglicher Kontrollbemühungen sind gerade bei Personen angezeigt, die mit ihren Selbstkontroll-Bemühungen scheitern.

Dass unangenehme Zustände auch tatsächlich besser bei einer tolerierenden als bei einer abwehrenden Einstellung ertragen werden können, legen abgesehen von Therapieerfolgen auch experimentelle Untersuchungsergebnisse nahe.

Einschlägig dazu sind Arbeiten von Cioffi (1993), die sich u.a. mit dem Problem befassen haben, wie Leistungssportler es schaffen, die Selbstkontrolle aufzubringen, die erforderlich ist, um Durststrecken zu überbrücken. In einer ihrer Studien wies sie ihre Probanden während eines induzierten Schmerzzustandes an, entweder an ihr Zuhause zu denken (Ablenkung), sich ganz auf ihre Schmerzempfindungen zu konzentrieren („monitoring“) oder möglichst nicht an die Schmerzen zu denken (Unterdrückung). Für die Länge der Zeit, mit der der Schmerzreiz ertragen werden konnte, ergab sich kein Unterschied zwischen den drei Gruppen. In zwei unmittelbar daran anschließenden Untersuchungen konnten allerdings strategiegebundene (Rückprall-)Effekte ermittelt werden. In der ersten Nach-Untersuchung, in der die Schnelligkeit der Erholung vom erfahrenen Schmerz geprüft wurde, zeigte sich, dass die Unterdrückungs-Gruppe die längste und die „monitoring-Gruppe“ die kürzeste Erholungs-Zeit benötigte und in der zweiten Nach-Untersuchung, in der den Versuchsteilnehmern ein weiterer „harmloser“ Schmerz zugefügt wurde, ergab sich, dass die Teilnehmer der Unterdrückungsgruppe diesen Schmerzreiz als sehr viel unangenehmer erlebten als die der beiden anderen Gruppen.

In Bezug auf die Wirksamkeit von Ablenkung vs. monitoring zieht Cioffi aufgrund weiterer experimenteller Ergebnisse die folgende interessante Schlussfolgerung: Ablenkung kann, sofern die Unannehmlichkeiten wenig intensiv und nur von kurzer Dauer sind, durchaus hilfreich und wirksam sein. Die Wirksamkeit von Ablenkung begründet sich darin, dass Ablenkung vermutlich dazu befähigt, einen unangenehmen Zustand über eine längere Zeit auszuhalten. Im Unterschied dazu soll der Einsatz der „monitoring“-Strategien dazu führen, dass die Schmerzanfälligkeit sinkt bzw. das Gefühl, vorhandene Schmerzen unter Kontrolle zu haben, steigt. Durch Ablenkung soll mit anderen Worten also die Verhaltenstoleranz, durch monitoring die subjektive Erfahrung modifiziert werden.

Es bleibt zu prüfen, inwieweit diese Überlegungen bzw. Ergebnisse auch auf alltägliche Leistungs-Situationen übertragbar sind, in denen innere Widerstände einem Handeln entgegenstehen, das für die Erreichung eines Leistungsziels unerlässlich ist. Diese Übertragbarkeit sowie die Frage, welche Bedeutung der Strategie „Akzeptieren von Unlustzuständen und Verzicht auf Bemühungen, sie verändern zu wollen“ für eine volitionale Effizienz in Leistungssituationen zukommt, soll in eigenen Forschungsarbeiten näher untersucht werden.

Was hier abschließend noch festzustellen bleibt, ist, dass zum einen ein Mehr an Kontrollgefühl gegeben ist, wenn die eigenen Grenzen akzeptiert werden als wenn gescheiterte Kontrollbemühungen zur Erfahrung von Hilflosigkeit führen (vgl. dazu auch Flammer/Nakamura 2002) und dass zum anderen Affekt-Toleranz eine Entwicklungsaufgabe ist, auf die die Erziehung maßgeblich Einfluss nimmt (vgl. dazu auch Krystal, 1988). Eltern, die meinen ihrem Kind Unannehmlichkeiten möglichst ersparen zu müssen, verhindern die Ausbildung der Fähigkeit, in schwierigen Situationen mit sich selbst bzw. mit den eigenen mentalen Reaktionen zurecht zu kommen.

Zusammenfassung:

Ausgehend von der Alltagsbeobachtung, dass Lernen nicht immer Spaß machen, eine intrinsische (Lern-)Motivation also kein Dauerzustand sein kann, wird aufgezeigt, wie im Lernprozess auftretende „Durststrecken“ überwunden werden können. Unterschieden wird dabei zwischen Möglichkeiten für Lehrende und Lernende: Für Lehrende werden sieben verschiedene Maßnahmen erörtert, denen gemeinsam ist, dass sie das Selbstbestimmungs-Erleben von Lernenden respektieren. Bei den Lernenden konzentriert sich die Diskussion auf fünf Möglichkeiten der Selbstregulation.

Key-words: Intrinsische Motivation, Lernmotivation, Selbstregulation.

Summary:

Motivation, learning and self-regulation.

Everyday-life observation shows that making learning fun is not an easy task for instructors and learning is not always amusing for learners. An intrinsic (learning-)motivation is not a permanent condition, rather there are often „hard times“ in learning.

This article discusses, how periods of insufficient intrinsic motivation may/can be overcome. Possibilities for instructors and for learners are distinguished. For instructors seven different promoting strategies to improve intrinsic motivations for learning are discussed; common to all of them is that they respect the self-determination of learners. For learners the discussion concentrates on five possibilities for improving their self-regulation capacities.

Key words: intrinsic motivation, academic motivation, self-regulation.

Literaturverzeichnis:

- Assor, A./Kaplan, H./Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. In: British Journal of Educational Psychology 72, S. 261-278.
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): Handbook of self-regulation. New York: Academic Press.
- Cioffi, D. (1993): Sensate body, directive mind: Physical sensations and mental control. In: Wegner, D.M./ Pennebaker, J.W. (Hrsg.): Handbook of mental control. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, S. 410-442.
- Corno, L. (1989): Self-regulated learning: A volitional analysis. In: Zimmerman, D.J./Schunk, D.H. (Hrsg.): Self-regulated learning and academic achievement. Heidelberg: Springer, S. 111-141.
- Csikszentmihalyi, M. (1987): Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E.L./Eghrari, H./ Patrick, B.C./Leone, D.R. (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: Journal of Personality 62, S. 119-142.
- Deci, E.D./Ryan, R.M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.
- Flammer, A./Nakamura, Y. (2002): An den Grenzen der Kontrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 83-112.
- Giner-Sorolla, R. (2001): Guilty pleasures and grim necessities: Affective attitudes in dilemmas of self-control. In: Journal of Personality and Social Psychology 80, S. 206-221.
- Gollwitzer, P.M. (1999): Implementation intentions. Strong effects of simple plans. In: American Psychologist 54, S. 493-503.
- Hayes, S.C./Jacobson, N.S./Follette, V.M./Dougher, M.J. (1994) (Hrsg.): Acceptance and change: Content and context in psychotherapy. Reno, NV: Context Press.
- Husman, J./Lens, W. (1999): The role of the future in student motivation. In: Educational Psychologist 34, S. 113-125.
- Iyengar, S.S./Lepper, M.R. (2002): Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In: Tesser, A./Stapel, D.A./Wood, J.W. (Hrsg.): Self and motivation: Emerging psychological perspectives. Washington: American Psychological Association, S. 71-96.

- Ketelaar, T./Clore, G.L. (1997): Emotion and reason: The proximate effects and ultimate functions of emotions. In: Matthews, G. (Hrsg.): Cognitive science perspectives on personality and emotion. Amsterdam: Elsevier Science B.V., S. 355-396.
- Koestner, R./Ryan, R.M./Bernieri, F./Holt, K. (1984): Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. In: Journal of Personality 52, S. 233-248.
- Kruglanski, A.W./Shah, J.Y./Fishbach, A./Friedman, R./Chun, W. Y./Sleeth-Keppler, D. (2002): A theory of goal systems. In: Advances in Experimental Social Psychology 34, S. 331-378.
- Krystal, H. (1988): Integration and self-healing: Affect, trauma, alexithymia. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Laux, L./Weber, H. (1993): Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung: Stuttgart: Kohlhammer.
- Lepper, M. (1983): Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. In: Higgins, E.T./Ruble, D.N./Hartup, W.W. (Hrsg.): Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press, S. 294-330.
- Lepper, M. R./Henderlong, J. (2000): Turning „play into „work" and „work" into „play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Hrsg.): Intrinsic and extrinsic motivation. New York: Academic Press, S. 257-307.
- Losier, G.F./Koestner, R. (1999): Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. In: Personality and Social Psychology Bulletin 25, S. 287-298.
- Mitmansgruber, H. (2003): Kognition und Emotion. Bern: Huber.
- Morf, C.C./Weir, C./Davidov, M. (2000): Narcissism and intrinsic motivation: The role of goal congruence. In: Journal of Experimental Social Psychology 36, S. 424-438.
- Murphy, K.P./Alexander, P.A. (2000): A motivated exploration of motivation terminology. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 3-53.
- Pintrich, P. R. (1999): Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. In: Learning and Individual Differences 11, S. 335-354.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. New York: Academic Press, S. 451-502.
- Reeve, J./Nix, G./Hamm, D. (2003): Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. In: Journal of Educational Psychology 95, 375-392.
- Rosenbaum, M. (1998): Opening versus closing strategies in controlling one's responses to experience. In: Kofta, M./Weary, G./Sedikides, G. (Hrsg.): Personal control in action. New York: Plenum Press, S. 61-84.
- Royer, J.M. (2003): Almost everything you would want to know about self-regulation. In: Contemporary Psychology 48, S. 56-58.
- Ryan, R. M./Deci, E.L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 54-67.
- Ryan, R.M./Stiller, J./Lynch, J.H. (1994): Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. In: Journal of Early Adolescence 14, S. 226-249.
- Sansone, C./Smith, J. L. (2000): Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Hrsg.): Intrinsic and extrinsic motivation. New York: Academic Press, S. 341-372.
- Simons, J./Dewitte, S./Lens, W. (2003): „Don't do it for me. Do it for yourself!": Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. In: Journal of Sport & Exercise Psychology 25, S. 145-160.
- Wegner, D.M. (1989): White bears and other unwanted thoughts. New York: Viking/Penguin.
- Wolters, C.A. (1998): Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. In: Journal of Educational Psychology 90, S. 224-235.
- Wolters, C.A./Rosenthal, H. (2000): The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. In: International Journal of Educational Research 33, S. 801-820.
- Zimmerman, B.J./Martinez-Pons, M. (1990): Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. In: Journal of Educational Psychology 82, S. 51-59.
- Zumkley-Münkel, C. (1996): Kinder brauchen Grenzen! Aber was bedeutet das?. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 43, S. 302-306.

Anschrift der Autorin: PD Dr. C. Zumkley-Münkel
 Fachrichtung Erziehungswissenschaft
 Universität des Saarlandes, Gebäude 11
 66123 Saarbrücken
 E-Mail: C.Muenkel@mx.uni-saarland.de