

Markus Deimann, Benjamin Weber & Theo Bastiaens

Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst allgemein auf die stetig steigende Bedeutung des Fernstudiums in unserer heutigen wissensbasierten Informationsgesellschaft eingegangen. Berücksichtigt werden dabei auch spezifische Hürden und Problemfelder wie das Drop-out („Herausfallen aus Bildungsprozessen“) oder soziale Isolation, da diese bislang noch nicht systematisch bearbeitet wurden. Ein überaus erklärungsstarkes Konstrukt liegt mit dem Komplex Volition bzw. willentliche Handlungskontrolle vor, das in seinen Grundannahmen und –modellen eingeführt wird. Die besondere Bedeutung von Volition für Lehr- und Lernprozesse allgemein und für das Fernstudium im Besonderen wird anschließend herausgearbeitet. Im Zentrum des Artikels steht dann der systematisch ausgerichtete Ansatz des Volitionalen Design Modells (VDM) und die daraus abgeleitete Konzeption Volitionale Transferunterstützung (VTU). Neben der theoretischen Fundierung liegt der Schwerpunkt in der praktischen Erprobung von VTU im Kontext Fernstudium. Hierzu wurden bereits erste empirische Studien am Lehrgebiet Mediendidaktik durchgeführt. In Kürze wird dann ein virtuelles Betreuungsangebot auf Grundlage von VTU aufgelegt und im Kontext der FernUniversität eingesetzt. Komplementär dazu finden Anwendungen in der betrieblichen Weiterbildung in Form des volitionalen Transfercoaching statt.

Volitional transfer support – An innovative concept (not only) for distance education

The following article starts with a general discussion concerning the growing importance of distance education in our knowledge-based information society. This also encompasses specific obstacles and problem cluster such as dropout or social isolation as they have not yet systematically been dealt with. In this regard, volition or action control provides an exceedingly useful construct which will be introduced in its general assumptions and models. The distinct importance of volition for teaching and learning is outlined with special emphasize on distance education. Then, being the center of the article, the systematically designed approach Volitional Design Model (VDM) and derived from that, Volitional Transfer Support (Volitionale Transfer Unterstützung, VTU) will be presented. In addition to the theoretical foundation, practical testing within the context distance education constitutes the focus of the concept VTU. For this, first empirical studies have been conducted at the Department of Instructional Technology & Media. Within a short time, a virtual support service based on VTU will be floated and applied at the FernUniversität. Complementary to this endeavor, applications for advanced vocational training will be launched.

Impressum

Markus Deimann, Benjamin Weber & Theo Bastiaens: Volitionale Transferunterstützung (VTU) –
Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium
IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung
2. Jahrgang 2008, Beitrag 1

Diese Veröffentlichung wurde begutachtet von: Prof. Dr. Theo Bastiaens
Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Die Beiträge sind wissenschaftlich begutachtet und stehen frei zugänglich über den Online-Publikationsserver der FernUniversität in Hagen (deposit::hagen) zur Verfügung.

Die Deutsche Bibliothek archiviert zusätzlich die Beiträge der Reihe IfBM.Impuls, so dass alle Beiträge dauerhaft im World Wide Web verfügbar sind.

ISSN: 1864-6719

URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de>

Veröffentlicht unter der Digital Peer Publishing Lizenz Version 2.0 vom Juni 2004
der Initiative „Digital Peer Publishing NRW“
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/index_html/dppl/DPPL_v2_de_06-2004.html

Herausgeber

IfBM.Impuls wird seit 2007 herausgegeben vom Institutsvorstand des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. Mitglieder des Institutsvorstands sind:

- Apl.-Prof. Dr. Roland Bast, Systematische Pädagogik
 - Prof. Dr. Theo Bastiaens, Mediendidaktik
 - PD Dr. Thomas Brüsemeister, Empirische Bildungsforschung
 - Prof. em. Dr. Horst Dichanz
 - Prof. em. Dr. Karl-Heinz Dickopp
 - Ulrike Fromm, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Walter Georg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Apl.-Prof. Dr. Arno Giesbrecht, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. Dr. Georg Hansen, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl, CSCL
 - Dr. Cornelia Mattern, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. em. Dr. Dr. h. c. Otto Peters
 - Apl. Prof. Dr. Raimund Pfundtner, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - PD Dr. Sven Sauter, Heil- und Sonderpädagogik
 - Cand. B. A. Mechthild Schneider, Studentische Vertreterin
 - Dr. Susanne Winnerling, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Claudia de Witt, Bildungstheorie und Medienpädagogik
- Die Organisation der Schriftenreihe übernimmt ein enger Herausgeberkreis (die Schriftleitung),:
- Geschäftsführender Direktor des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung,
Prof. Dr. Georg Hansen im Amt
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl
 - Dr. Susanne Winnerling

Kontakt

FernUniversität in Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
– IfBM.Impuls –
58084 Hagen
ifbm.impuls@fernuni-hagen.de

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Grundlagen.....	7
1.2	Trends.....	7
1.3	Herausforderungen	9
2	Volition – der Wille zum Handeln	11
2.1	Zur Einleitung: Einige theoretische Bemerkungen	11
2.2	Die Theorie der Handlungskontrolle.....	11
2.3	Das Rubikonmodell der Handlungsphasen	13
2.4	Zusammenfassung	14
2.5	Die Bedeutung von Volition für das Lehren und Lernen	15
2.5.1	Allgemeines	15
2.5.2	Pädagogische Rezeption durch Corno	15
2.5.3	Fernstudiumsrelevante Implikationen.....	17
2.5.4	Zusammenfassung	19
3	Das Volitionale Designmodell (VDM) und die Volitionale Transferunterstützung (VTU)	20
3.1	Das Volitionale Designmodell (VDM).....	20
3.2	Volitionale Transferunterstützung (VTU)	24
3.2.1	Der Volitionale Personen Test (VPT)	26
3.2.2	Strategiehandbuch zur volitionalen Transferunterstützung.....	29
3.3	Einsatzfelder von VTU.....	30
3.3.1	Fernstudium: Das Volitionale Support System (VSS)	30
3.3.2	Betriebliche Weiterbildung	32
4	Zusammenfassung und Ausblick	35
5	Verzeichnisse	37
5.1	Literatur und Quellen	37
5.2	Abbildungsverzeichnis.....	43
5.3	Tabellenverzeichnis.....	43

Empfohlene Zitierweise

Deimann, Markus; Weber, Benjamin & Bastiaens, Theo (2008): Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 2 (2008) 1, URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2008-1-Volitionale-Transferunterstuetzung.pdf>, URN: urn:nbn:de: 708-@@@@@@@@-@@@, (Letzter Zugriff: Datum)



Dr. Markus Deimann

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen.

Neben der Bedeutung von Volition für Lernen und Transfer liegen seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte im Bereich der offenen digitalen Bildungsressourcen („Open Educational Resources“, OER)



Benjamin Weber, M.A.

arbeitet als Beratung und Trainer bei der Unternehmensberatung KURPFALZ MANAGEMENT.

Seine Beratungsschwerpunkte liegen in der Evaluation von Kompetenzentwicklungen und in der Konzeption von Lernarchitekturen für Qualifizierungskampagnen. Seine Trainingsschwerpunkte sind Train-the-Trainer, Moderation und Selbstmanagement.



Prof. Dr. Theo Bastiaens

ist Professor für Mediendidaktik am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der Fernuniversität in Hagen. Für einen Tag in der Woche arbeitet er an der Open Universiteit Nederland im Ruud de Moor Centre am Institut für Lehrerweiterbildung.

Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind authentische Lernumgebungen und kompetenzbasiertes Lernen.

1

Einleitung

Die Fähigkeit, sich in kurzer Zeit selbstständig neue Fertigkeiten oder Wissensinhalte anzueignen, bekommt in unserer postindustriellen Informationsgesellschaft einen zunehmend größeren Stellenwert. Es wird davon ausgegangen, dass – bedingt durch Phänomene wie Globalisierung oder Wissensexplosion – Wissensbestände und Kenntnisse immer rascher veralten. Infolgedessen muss Wissen ständig neu angepasst und aktualisiert werden, um den wachsenden Herausforderungen gerecht zu werden. In zunehmendem Maß wird versucht, dies mit Fernstudienangeboten einzulösen (Pätzold, 2006). Laut einer aktuellen Forsa-Umfrage im Auftrag der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH) stehen Absolventen eines Fernstudiums bei Personalverantwortlichen hoch im Kurs, da ihnen hohe Eigenmotivation, Zielstrebigkeit und Selbstständigkeit attestiert werden (Euro-FH, 2007).

Allerdings haben diese Transformationsprozesse für das Fernstudium selbst bedeutsame Konsequenzen. Zum einen kann die als konstitutionell angesehene permanente Trennung von Lehrenden und Lernenden virtuell immer weiter überbrückt werden. Zum anderen bekommt durch die explosionsartige Erweiterung und Verbreitung von (elektronischen) Informationen das eigenständige und selbstverantwortliche Lernen einen enorm großen Stellenwert. Dabei sind es allerdings nicht nur kognitive Aspekte, die ein erfolgreiches Fernstudium bedingen: Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit, seine motivationalen und emotionalen Zustände so zu kontrollieren, dass ein zielgerichteter Lernverlauf möglich ist. Das Phänomen des Drop-out, das oftmals durch soziale Isolation verursacht wird, wirft ein Schlaglicht auf die Bedeutung motivationaler und emotionaler Faktoren. Aber auch das Problem, verschiedenartige Verpflichtungen aus den Bereichen Familie, Beruf, Studium und Freizeit adäquat zu vereinbaren stellt eine hohe Herausforderung an die Motivation im Fernstudium dar.

Vor diesem Hintergrund erweist sich das Konstrukt der Volition als hilfreich. Es wird definiert 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 aufgrund eines einheitlichen Steuerungsprinzips vermittelt, das wir als ‚Absicht‘ oder ‚Ziel‘ bezeichnen“ (Kuhl, 1996, S. 678).

Mittlerweile konnte die Volitionsforschung durch zentrale grundlagenwissenschaftliche Ansätze, wie z.B. der Handlungskontrolltheorie (siehe Kapitel 3.2), wichtige pädagogische Implikationen erarbeiten, deren enorme

Potentiale noch nicht vollständig zu erkennen sind. Insofern versucht dieser Beitrag die Bedeutsamkeit volitionaler Aspekte für das Fernstudium aufzuzeigen. Im Zentrum steht dabei das Konzept der „Volitionalen Transferunterstützung (VTU)“.

Zunächst wird das Thema Fernstudium allgemein behandelt und einige wichtige Trends und Herausforderungen vorgestellt. Diese kreisen um die eingangs bereits angesprochenen Veränderungen bedingt durch Wissensexplosion und deren Auswirkungen auf das Lernen. Auch auf den Einfluss moderner Informations- und Kommunikationstechnologien wird eingegangen. Daran anschließend wird das Konstrukt Volition eingeführt und aufgezeigt, welche herausragende Bedeutung volitionale Ansätze für das Lehren und Lernen haben. Zur effektiven Förderung volitionalen Lernens wurde das Volitionale Designmodell (VDM) entwickelt, das ebenfalls vorgestellt wird. Der daraus abgeleitete Ansatz Volitionale Transferunterstützung (VTU) steht danach im Mittelpunkt. Es werden zentrale Instrumente und Verfahren präsentiert, die im Lehrgebiet Mediendidaktik entwickelt und erprobt werden und in Zusammenarbeit mit der Unternehmensberatung KURPFALZ MANAGEMENT in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden.

2.1 Grundlagen

Das Fernstudium wird in Anlehnung an Dohmen (1967, S. 9) als „planmäßig aufgebautes Selbststudium, bei dem die Anleitung zum Studium, die Darbietung des Studienmaterials sowie die Sicherung und Überwachung des Studienerfolgs durch ein Team verantwortlicher Lehrkräfte mit Hilfe weitgehender Medien über eine größere räumliche Entfernung hinweg ermöglicht wird“ verstanden. Bezeichnet wird es u. a. auch als Distance Education (DE) und stellt nach Peters (2002) ein System *sui generis* dar, da es zahlreiche eigenständige Aspekte beinhaltet, wie z. B.

- das distinkte humanitäre Ziel der Bildung und Erziehung vernachlässigter bzw. bildungsferner Gruppen,
- die Ausweitung universitärer Ausbildung für Erwachsene und Gruppen mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen mit dem Ziel des lebenslangen Lernens und dem Konzept der „Open University“, d. h. eine Universität, die ohne formelle Zugangsberechtigungen offen für alle ist.

Konstitutionell für das Fernstudium ist die dauerhafte Trennung von Lernenden und Lehrenden (Keegan, 1996), wodurch der Einsatz technologischer Hilfsmittel zu einer notwendigen Voraussetzung für das Fernstudium wird. Bereits das erste Fernstudien-Modell, das Korrespondenz Modell, nutzte die zur damaligen Zeit verfügbaren technischen Möglichkeiten wie z. B. postalische Versendung von Studienmaterialien aus. Die später hinzukommenden technischen Errungenschaften Radio und Fernsehen wurden ebenfalls intensiv für das Fernstudium genutzt. Schließlich bestimmen moderne Informations- und Kommunikationstechnologien die Entwicklung vollkommen neuartiger Modelle. Die definitorische permanente Trennung von Lernenden und Tutor wird damit weitgehend überwunden, da mit modernen Kommunikationsmedien zu jedem Zeitpunkt Kontakt hergestellt werden kann.

2.2 Trends

Die Entwicklungen der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien gehen ungebremst voran. Für das Fernstudium zeichnen sich dabei einige interessante und richtungweisende Trends ab, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Ein bedeutsamer Trend betrifft die Bewegung der offenen digitalen Bildungsressourcen, „Open Educational Resources“ (OER). Hierunter werden pädagogische Materialien (z. B. Kurse), Ressourcen (z. B. Nachschlagewerke, Zeitschriften) und Methoden verstanden, die für interessierte Nutzer zum Zwecke der Nutzung, Verbreitung und Wiederverwertung frei angeboten werden. Erstmals tauchte der Begriff im Rahmen des UNESCO-Forums „Impact of Open Courseware for Higher Education“ im Jahre 2002 auf. Ein maßgeblicher Treiber dieser Entwicklung war und ist die William and Flora Hewlett Foundation.

Die OER-Bewegung hat mittlerweile so an Dynamik gewonnen, dass die EU im Jahre 2006 das Projekt „Open E-Learning Content Observatory Services“ (OLCOS, <http://www.olcos.org>) startete, das seit Januar 2007 auch vom Lehrgebiet Mediendidaktik unterstützt wird. Zentrale Aufgabe dieses Projekts ist die Sensibilisierung für und Verbreitung von Open Educational Resources. Hierzu wurde eine Roadmap erstellt, die u. a. Interviews mit Experten sowie Empfehlungen zum Einsatz von OER beinhaltet (Geser, 2007).

Verbunden mit diesem eher technologischen Trend ist ein psychologischer, der sich um den angemessenen, d. h. lernförderlichen Umgang mit E-Learning Angeboten dreht. Bedingt durch die zunehmende Komplexität der technologischen Angebote scheint selbstgesteuertes Lernen zielführend, wenn nicht sogar zwingend erforderlich zu sein. Internet-basierte Lernanwendungen können jederzeit und an (nahezu) jedem Ort bearbeitet werden. Der Lerner muss sich dabei selbstständig Lernziele setzen, er muss entsprechende Materialien zusammenstellen, bearbeiten und den Lernerfolg anschließend evaluieren (Bannert, 2003). An Zugkraft gewinnt dieser Trend durch verschiedene Studien, wie z. B. Delphi-II (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003), in denen prognostiziert wird, dass das Fernstudium zur bestimmenden Form der Vermittlung im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wird. Es wird weniger einheitliche Bildungsabschlüsse geben, sondern vermehrt individualisierte Qualifikationsbündel. Entscheidungen bezüglich Umfang und Dauer solcher Bildungsmaßnahmen bleiben dem Lerner überlassen, was durch modularisierte Lernangebote verschiedener Bildungseinrichtungen ermöglicht wird.

Insgesamt sind diese Veränderungen für Peters (2002, S. 51) Anlass, eine neue Kultur des Lehrens und Lernens – nicht nur an der Fernuniversität – zu proklamieren: „For this purpose a broad culture of autonomous self-directed learning will have to be developed which will have to define learning in schools, universities and in the workplace“.

Auch innerhalb der theoretischen Modelle von DE wird die Bedeutung des autonomen selbstgesteuerten Lernens thematisiert, so z. B. in der „Theory of Transactional Distance“ von Moore und Kearsley (1996). Der Ausdruck „transaktional“ bezeichnet die Distanz zwischen Lerner und Fernlernkurs als pädagogisches Phänomen und wird als relative Größe aufgefasst. Somit kann das Ausmaß an Autonomie, das dem Lerner zugestanden wird, in ver-

schiedenen Fernlernerumgebungen variieren und ist z. B. in Blended-Learning-Umgebungen geringer, da hier Möglichkeiten zur direkten (synchronen) Kommunikation mit einem Tutor vorhanden sind. Die Fähigkeit des Lernalers mit Autonomie umzugehen, ist ebenfalls eine relative Variable, die für den erfolgreichen Abschluss eines Fernlernkurses mitverantwortlich ist. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass eine hohe transaktionale Distanz nicht automatisch mit ungünstigen Lernstrategien einhergehen muss. Romano, Wallace, Helmick, Carey und Adkins (2005) fanden heraus, dass Studierende mit einem natürlichen Tutor und geringerer transaktionaler Distanz eher zum Hinausschieben (Prokrastination) tendierten als Lerner mit hoher transaktionaler Distanz. Allerdings wurden in dieser Studie die Versuchspersonen nicht zufällig eine der beiden Untersuchungsbedingungen (webbasierte Lernumgebung vs. Blended-Learning-Umgebung) zugewiesen. Dadurch kann angenommen werden, dass Lerner mit hoher Kompetenz zum autonomen selbstgesteuerten Lernen eher die webbasierte Lernumgebung gewählt haben, da diese ein Mehr an Autonomie bietet.

Erstaunlicherweise werden in der Theory of Transactional Distance keine Unterstützungsmaßnahmen für Lerner, die keine hoch ausgeprägten Fähigkeiten zum autonomen Lernen haben, erörtert. Aus pädagogischer Perspektive ist dies allerdings eine wichtige Konsequenz, da ansonsten einer eventuellen Überforderung gering kompetenter Lerner nicht effektiv begegnet werden kann.

Diese hier vorgestellten Trends des Fernstudiums leiten über zu Herausforderungen, die im folgenden Abschnitt behandelt werden.

2.3 Herausforderungen

Herausforderungen für das Lernen allgemein, jedoch im besonderen Maße für das Fernstudium mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben sich durch die oben bereits kurz angesprochene Notwendigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Eine solche Lernform ist im Unterschied zum expositorischen Lernen (Lernen in linearer Weise und durch Lehrende vorab definierte Lernziele; z. B. Lesen eines Lehrbuchs) erheblich anspruchsvoller, da die Informationsvermittlung nicht durch einzelne, aufeinander aufbauende Wissenseinheiten erfolgt. Wissen muss vielmehr durch eine eigenverantwortliche Planung, Steuerung, Ausführung und Bewertung von Lernaktivitäten erworben werden (Pintrich & Schunk, 2002). Dazu ist eine aktive Koordination zentraler psychologischer Binnenzustände wie Emotion, Motivation und Kognition erforderlich, um den Lernverlauf auf dem angestrebten Kurs zu halten. Genau dies leistet volitionale Handlungssteuerung, die im dritten Kapitel ausführlich beschrieben wird.

Die Notwendigkeit zum volitional gestützten Lernen bekommt durch das Phänomen Drop-out weitere Nahrung. Damit bezeichnet wird das

Nichtbeenden von bzw. „Herausfallen“ aus Bildungsmaßnahmen. Die DE-Forschung beschäftigte sich bereits in den 1970er Jahren damit und ging in längsschnittlich angelegten Untersuchungen den Gründen auf die Spur (Rekkedal, 1982). Neben kognitiven Faktoren, wie z.B. mangelnde Zeitplanung, wurden auch motivationale Ursachen (z.B. Isolation) festgestellt. Nach wie vor ist die Drop-out-Problematik ungebrochen (Duff & Quinn, 2006), da es sowohl an überzeugenden theoretischen Modellen wie auch an praktischen Hinweisen für Interventionen mangelt. Die fehlende Berücksichtigung volitionaler Aspekte erscheint hier verwunderlich, da insbesondere Persistenz – und damit ein wesentliches Charakteristikum volitionalen Verhaltens – wichtige Ursache für das Vermeiden von Drop-out gilt (Tinto, 1975). Daher wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, das Drop-out-Problem aus volitionaler Perspektive zu analysieren und Implikationen zur Prävention herauszuarbeiten.

3

Volition – der Wille zum Handeln

3.1 Zur Einleitung: Einige theoretische Bemerkungen

„Wünschen – Wählen – Wollen“ mit diesen drei Verben umschreibt Heckhausen (1987) die gesamte Bandbreite der Motivationspsychologie. Die Bearbeitung der verschiedenen Phänomene erfolgte allerdings in nicht immer gleich großer Intensität: Waren es zu Beginn des 20. Jahrhunderts Aspekte des Wollens, die insbesondere von dem deutschen Willensforscher Narziß Ach untersucht wurden, traten ab der Mitte des Jahrhunderts Fragen des Wünschens und des Wählens in den Mittelpunkt. In den Arbeiten der Leistungsmotivationsforschung (Atkinson, 1957; McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953) wurde ein sehr einflussreiches Paradigma entwickelt, das sogar Phänomene des Willens unter ihr Dach subsumierte. Volition wurde somit fast vollständig von der motivationspsychologischen Landkarte verdrängt. Als Reaktion darauf nahmen ab Mitte der 1980er Jahre Wissenschaftler wie Heckhausen oder Kuhl Forschungen zu einer umfassenden Wiederbelebung des Willens auf. Die dabei entwickelten Ansätze Handlungskontrolltheorie und das Rubikonmodell der Handlungsphasen werden in den folgenden zwei Abschnitten kurz vorgestellt.

In der heutigen Zeit wird die Notwendigkeit zum willentlich gestützten Handeln immer dringlicher. Verdeutlicht werden kann dies an der um sich greifenden Individualisierung, die u. a. durch das Streben nach unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist. Marketingbegriffe wie „Wellness“, der mittlerweile stark inflationär verwendet wird, weisen darauf hin, dass hier ein gesamtgesellschaftlicher Trend entstanden ist. Das Individuum ist immer weniger bereit, für längerfristig angelegte Ziele einen Belohnungsaufschub („delay of gratification“) in Kauf zu nehmen (Wood & Zurcher, 1988). Selbstkontrolle bzw. Selbstdisziplin werden zugunsten von Selbstverwirklichung verdrängt.

3.2 Die Theorie der Handlungskontrolle

Kuhl (1984) setzt in seiner Theorie der Handlungskontrolle an der zu eng gefassten Perspektive der Leistungsmotivation an. Insbesondere kritisiert er die Annahme, dass nur diejenige Intention mit dem höchsten Produkt aus Erwartung und Wert Zugang zum Handeln bekomme (klassische Erwartungs-Wert-Modelle, z. B. Atkinson, 1957). Demnach würde der Mensch stets kühl

und rational überlegen, welche Handlung aktuell am ehesten zur Erreichung von Zielen führen wird. Kuhl (1984) stellt dem nun die Überlegung gegenüber, dass sehr wohl auch eine nicht-dominante Intention Zugang zum Handeln bekommen kann, d.h. eine Intention, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht das höchste Produkt aus Erwartung und Wert hat. Damit diese nicht-dominante Intention realisiert werden kann, bedarf es der Unterstützung vermittelnder Prozesse der Handlungskontrolle.

Zur Illustration dieser theoretischen Annahmen soll folgendes Beispiel dienen. Eine Person mit einer starken Vorliebe für reichhaltiges und gutes Essen möchte ihre Essensgewohnheiten kontrollieren und damit Gewicht reduzieren. Obschon diese Intention zum Zeitpunkt der Entscheidung nicht die dominierenste Absicht war, kann die Person sie dennoch in die Tat umsetzen. Die eigentlich bestimmende Intention „Verzehr von gutem Essen“ verlor an Einfluss und musste sich schließlich der alternativen Intention geschlagen geben. Dies wurde dadurch möglich, da sie durch Maßnahmen der Handlungskontrolle unterstützt wurde. Es ist eine zentrale Funktion der Handlungskontrolle, die motivationale Basis einer Intention zu unterstützen, falls diese zu schwach ist, das Rennen konkurrierender Intention zu gewinnen. Aber auch wenn eine aktuelle Intention (z.B. Lernen) von konkurrierenden Absichten (z.B. ins Café gehen) bedroht wird, greifen volitionale Funktionen ein und verhindern, dass die Intention frühzeitig abgebrochen wird.

Konkret kann eine Intention durch folgende sechs Strategien der Handlungskontrolle gestärkt werden (Kuhl, 1987, S. 108):

1. Aufmerksamkeitskontrolle/selektive Aufmerksamkeit (z.B. Ausblenden absichtsgefährdeter Informationen)
2. Motivationskontrolle (gezielte Steigerung der eigenen Motivation, die aktuelle Absicht auszuführen)
3. Emotionskontrolle (z.B. Herbeiführen eines entspannten, zufriedenen Zustands oder Meidung trauriger Gefühlslagen)
4. Handlungsorientierte Bewältigung von Misserfolgen (z.B. Abstandnehmen von unerreichbaren Zielen)
5. Umweltkontrolle (Veränderung der eigenen Umwelt, so dass die aktuelle Absicht gestärkt wird)
6. Sparsamkeit der Informationsverarbeitung (Vermeiden des übermäßig langen Abwägens von Handlungsalternativen)

Zahlreiche empirische Studien belegen die Wirksamkeit der Handlungskontrollstrategien. So gibt es z.B. Befunde, dass sich willentlich kontrollierte positive Gefühlslagen fördernd auf die Performanz auswirken und bei Lernhandlungen mit besseren Leistungen einhergehen (Pekrun, 1998). Patterson und Mischel (1975) berichten von einer Serie von Experimenten, bei denen es Kindern gelang, eine experimentell induzierte Intention gegenüber verführerischen Handlungsalternativen aufrechtzuerhalten, indem sie ihre Aufmerksamkeit vor der Ablenkung abschirmten.

Die Strategien sind in ihrer Effizienz abhängig von dem dispositionellen Konstrukt der Lage- vs. Handlungsorientierung. Als Lageorientierung wird nach Kuhl (1987, S. 106) ein Zustand definiert, „(...) in dem die Aufmerksamkeit auf eine vergangene Lage (z. B. einen Mißerfolg) oder z. B. auf einen zukünftigen Zustand gerichtet ist, ohne daß irgendwelche Handlungspläne aktiviert sind, die eine Änderung der beachteten Lage herbeiführen könnten“. Demgegenüber wird die Handlungsorientierung gestellt, ein Zustand, in dem die Aufmerksamkeit auf einen vollständigen Handlungsplan fokussiert ist und dadurch auch Zugang zu den Handlungskontrollstrategien möglich ist.

3.3 Das Rubikonmodell der Handlungsphasen

Ungefähr parallel zur Entwicklung der Handlungskontrolltheorie nahm eine Arbeitsgruppe um Heckhausen und Gollwitzer die Arbeit an einem weiteren volitionalen Ansatz auf, dem Rubikonmodell der Handlungsphasen. Es geht ebenso wie Kuhls Konzeption von der als zu kurz gegriffenen Perspektive der Leistungsmotivation aus. Konsequenterweise unterscheidet es zwischen motivationalen Phasen der Handlungsvorbereitung und -bewertung sowie volitionalen Phasen der Handlungsplanung und -durchführung.

Jede der vier Phasen ist mit bestimmten Aufgaben verbunden, die es zu bearbeiten gilt, damit die Handlung auf Zielkurs gebracht werden kann. Es beginnt in der ersten motivationalen Phase mit dem Entwickeln von Wünschen und dem Abwägen von Handlungsalternativen. Dies soll möglichst unparteiisch und ergebnisoffen erfolgen; ein Vorgehen, wie es in den Erwartungs-Wert-Modellen der Leistungsmotivation ausführlich beschrieben wurde (z. B. Atkinson, 1957). Da jedoch in diesen Modellen eine zu enge Perspektive gewählt wurde, wird im Ansatz des Rubikonmodells eine neue Dimension eingeführt. Diese betrifft die beiden Phasen, in denen es um das Planen und Ausführen der Handlung geht. Diese sind volitionaler Natur, da damit die Intentionsrealisierung und -umsetzung in den Blickpunkt gerückt wird.

Die Planung der Handlung geht mit einer Absichtsbildung einher, die auch als bindende Selbstverpflichtung (Commitment) bezeichnet wird. Commitment kann nach Beckmann (1995, S. 412) als „(...) ein Willensprozeß angesehen werden, der stärker bewusst repräsentiert ist als eine Wahlentscheidung“. Insbesondere wenn zwei miteinander konkurrierende Intentionen vorliegen (z. B. für den Kurs lernen vs. sich mit Freunden treffen) kommt dem willentlichen Entschluss handlungsentscheidende Bedeutung zu.

Planung und nachfolgende Realisierung sind – im Gegensatz zum Abwägen von Handlungsalternativen – partiell, d. h. einseitig zu Gunsten der intendierten Handlung durchzuführen. Eventuelle absichtswidrige Informationen sollen möglichst ausgeblendet werden, damit die Handlung auf Zielkurs bleibt.

Nach Beendigung der Handlungsdurchführung ist eine abschließende Bewertung vorzunehmen. Dabei wechselt die Person in eine motivationale Phase, da hier eine ausgewogene und unparteiische Evaluation vorgenommen werden soll. Wie bereits bei dem handlungsvorbereiteten Abwägen greifen hier Modelle des Erwartungs-mal-Wert Ansatzes. Die Sichtweise bei der Bewertung ist dabei nicht einseitig nach hinten gerichtet, sondern soll auch nach vorne orientiert sein; ein Phänomen, das Heckhausen (1987, S. 129) als „janusköpfige Art der postaktionalen Motivationsphase“ bezeichnet.

Das Rubikonmodell konnte durch seine linear-sequentielle Konzeption wichtige Funktionscharakteristika einer volitionalen Handlungssteuerung aufzeigen. Die Aufteilung in zeitlich aufeinander folgende Phasen wurde in späteren Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens aufgegriffen (z.B. Zimmerman & Schunk, 2001).

Ungeachtet dieses heuristischen Werts wird dem Rubikonmodell einige Kritik entgegen gebracht. Diese zielt zum einen auf die Metapher des römischen Grenzflusses Rubikon, den Julius Caesar mit seinen Legionen im Jahre 49 v. Chr. nach langem Überlegen überquert haben soll und womit der Bürgerkrieg unwiderruflich eröffnet wurde („alea iacta est!“). Kornadt (1988) setzt dieser Ansicht die Frage entgegen, ob es statt eines Rubikons viele, kleinere Rubikons gebe, über die man ständig hin- und herlaufe. Eine andere Kritik richtet sich gegen die distinkte Aufteilung der motivationalen und volitionalen Phasen. Kehr (2004) argumentiert, dass in jeder Phase des Handlungsvollzuges motivationale und volitionale Prozesse zum Tragen kommen könnten. So sei z.B. bei einer zu langen Abwägephase ein willentlicher Entschluss notwendig, um die Handlung auf Zielkurs zu halten. Als Reaktion darauf entwickelt Kehr (2004) ein Kompensationsmodell von Motivation und Volition, bei dem die Handlungssteuerung alternierend von Motivation oder Volition durchgeführt werden kann. Dieses Modell besticht durch plausible Argumentation und empirische Absicherung und ist insofern auch integraler Bestandteil der weiter unten noch vorzustellenden volitionalen Anwendungen (siehe Kapitel 3).

3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit den beiden Ansätzen Handlungskontrolltheorie und Rubikonmodell zentrale grundlagenwissenschaftliche Funktionen volitionaler Handlungssteuerung herausgearbeitet werden konnten. Diese werden in neueren volitionalen Ansätzen aufgegriffen und weiter vertieft, so wie z.B. im Konzept der Ausführungsvorsätze (Gollwitzer, 1999) oder im Ansatz des absichtsvollen Übens (Ericsson, Krampe, & Tesch-Roemer, 1993).

Volition fand dadurch nach jahrzehntelanger Abwesenheit wieder Eingang in psychologische Diskussionen. Neben der Sozial- und Persönlichkeitspsycho-

logie sind volitionale Ansätze vor allem für die Pädagogische Psychologie relevant. Allerdings sind die Versuche, volitionale Faktoren für das Lernen und Lehren fruchtbar zu machen erst am Anfang und können somit die mannigfaltigen Potentiale noch nicht vollständig zur Geltung bringen. Der nachfolgende Abschnitt stellt wichtige pädagogische Implikationen vor, wobei besonders auf den Kontext Fernstudium eingegangen wird.

3.5 Die Bedeutung von Volition für das Lehren und Lernen

3.5.1 Allgemeines

Lernen wird nicht immer durch intrinsische Motivation, wie z. B. ein hohes inhaltliches Interesse an der Thematik, ausgelöst und gestützt, sondern erfolgt oftmals durch äußere Notwendigkeiten und entgegen den eigenen Bedürfnissen und Wünschen, d. h. extrinsisch motiviert. Zur Erreichung weitgesteckter Ziele (z. B. ein Hochschulstudium absolvieren) ist es aber vielfach erforderlich, entgegen eigener Wünsche und Bedürfnisse zu handeln und diese zu unterdrücken bzw. zurück zu stellen. Auch sind begleitende Emotionen mitunter negativ gefärbt und Gedanken können leicht abschweifen, da man doch eigentlich gerade was ganz anderes tun möchte.

Die willentliche Kontrolle psychologischer Binnenzustände (Motivation, Kognition, Emotion) ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Sie ermöglicht die kurzfristige Überbrückung motivationaler Schief lagen sowie negativer emotionaler Lagen und hilft die Lernhandlung zielorientiert zu Ende zu bringen. Prinzipiell benötigt die willentliche Kontrolle von Handlungen im Gegensatz zur "automatischen" motivationalen Steuerung bestimmte Teilfertigkeiten, die jedoch einübbar sind (Kuhl, 1996). Dazugehören u. a. Entschlusskraft, Konzentrationsfähigkeit und Emotionsregulation (Sokolowski, 1999). Die Fähigkeit, diese Teilfertigkeiten in einer gegebenen Situation ziel führend einzusetzen, lässt sich auch als volitionale Kompetenz auffassen. Eine hoch volitional kompetente Person kann so zum Beispiel die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum konzentriert und ablenkungsresistent auf den Lerngegenstand halten, mit negativen Emotionen oder Stress umgehen und die Motivation bei kurzfristigen Schwankungen kompensieren. Im Abschnitt 4.2.1 wird ein Instrument zur Erfassung der volitionalen Kompetenz vorgestellt.

3.5.2 Pädagogische Rezeption durch Corno

Eine überaus gründliche Erarbeitung volitional relevanter Implikationen für das Lehren und Lernen wurde von Corno vorgenommen. Sie stellt fest, dass volitionale Handlungssteuerung, die z. B. eine Anstrengungserhöhung bei auftretenden Schwierigkeiten umfasst, genau das beinhaltet, was eine moderne

Gesellschaft von schulischer Ausbildung erwartet (Corno, 1994). Insofern können theoretische Forschungen zu Volition einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen leisten. Es lassen sich so (1) Prozesse erfolgreichen, zielgerichteten Lernens identifizieren, (2) Hindernisse und Widerstände herausarbeiten, denen sich Lerner gegenübergestellt sehen und (3) Möglichkeiten zielorientierter instrukionaler Förderung ableiten.

Die grundlegende pädagogische Bedeutung von Volition lässt sich anhand der Frage, unter welchen Bedingungen Volition ins Spiel kommt, veranschaulichen. Dies ist der Fall, wenn ...

- ... der Lerner eine Aufgabe erledigen muss und dabei keine Entscheidungsspielräume für alternative Handlungen hat und somit subjektive Ziele mit der Intention, die Aufgabe zu erledigen, konkurrieren können. Dies betrifft vor allem schulische Lernprozesse, bei denen Lernziele oftmals von Lehrern bzw. dem Lehrplan vorgegeben werden.
- ... ein gewisses Ausmaß an Störreizen in der Lernumgebung (z. B. Klassenzimmer) vorhanden ist und dadurch die Lerner von ihren Aufgaben abgelenkt werden können.
- ... Aufgaben repetitiv sind und dabei die Vorstellung einer langweiligen und energieverzehrenden Ausführung die Performanz beeinträchtigen kann. Auch Lernprojekte, die länger dauern als ursprünglich angenommen, können zu Performanzeinbußen führen.

Grundsätzlich geht Corno (1994) davon aus, dass erfolgreiches akademisches Handeln über rein kognitive Aktivitäten hinausgeht. Es ist vielmehr auf volitionale Handlungssteuerung angewiesen, die sich als ein Produkt der Regulierungen von Emotion, Anstrengung und Motivation beschreiben lässt. In diesem Zusammenhang erweitert Corno (1994) die Taxonomie volitionaler Kontrollstrategien sensu Kuhl (1987; siehe Abschnitt 2.2). Neu hinzugekommen ist beispielsweise die Kontrolle der Aufgabensituation. Die Wirksamkeit dieser Strategien wurde von Trawick und Corno (1995) in einer Studie empirisch überprüft. In diesem sog. Volitional Enhancement Program (VEP) ging es darum, zu erörtern, wie sich bestimmte Kontrollstrategien (z. B. Aufmerksamkeitskontrolle) in einer konkreten Situation (hier: Community College) anwenden lassen. Nachdem Vermittlungsmöglichkeiten gefunden wurden, konnte die Wirksamkeit in semi-strukturierten Interviews ermittelt werden. Es ergaben sich bestätigende Befunde; allerdings ist dies mit Vorsicht zu genießen, da keine quantitativen Analysen vorgenommen wurden und auch keine Kontrollgruppe eingesetzt wurde.

Dessen ungeachtet, stellt das VEP nach wie vor das einzige systematische Interventionsprogramm zur Förderung volitionaler Handlungssteuerung in akademischen Situationen dar. Es liegen zwar eine Reihe von Einzeluntersuchungen vor (Garcia, McCann, Turner, & Roska, 1998; Järvelä & Järvenoja, 2004; Valle et al., 2003), diese sind jedoch auf eng gefasste Ausschnitte volitionaler Steuerungsmechanismen begrenzt. Diese konzeptionelle Lücke

wurde mit dem Volitionalen Designmodell (VDM) von Deimann (2007b), das in einem späteren Abschnitt noch vorgestellt wird, geschlossen.

3.5.3 Fernstudiumsrelevante Implikationen

Im vorangegangenen Teil dieses Beitrags wurde bereits auf das Phänomen Drop-out eingegangen. Es wurde betont, dass insbesondere volitionale Faktoren wie eine geringe Persistenz mitverantwortlich für einen vorzeitigen Abbruch des Lernprozesses sind. Diese Ausführungen werden an dieser Stelle nochmals aufgegriffen und aus volitionaler Perspektive analysiert. Dadurch kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie fruchtbar die Berücksichtigung volitionaler Aspekte für das Fernstudium ist.

Im Zusammenhang mit dem Phänomen Drop-out stellt McGivney (2004, S. 42) fest, dass: „It is probable that people working on their own through open and distance learning programmes require a greater degree of motivation than those in conventional settings where there may be other ‘pull’ factors (social elements, set course times, face-to-face contact with tutors, etc.)“. Das hier angesprochene fehlende Potential an „natürlicher“ Motivation bzw. von „pull-Faktoren“ im Fernstudium wurde bereits von Cropley und Kahl (1983) problematisiert – allerdings ohne nachfolgende Forschungsaktivitäten anzuregen. Weitere motivationale Faktoren, wie das Ausmaß an wahrgenommener Autonomieunterstützung von den Eltern, von den Lehrenden sowie von der Administration werden von Vallerand, Guay und Fortier (1997) thematisiert. Die postulierten Annahmen, wonach eine hohe wahrgenommene Autonomieunterstützung eine Entscheidung zum Drop-out verhindern kann, konnte pfadanalytisch bestätigt werden. Darüber hinaus stellt Lee (2000) vor dem Hintergrund einer Inspektion der motivationspsychologischen und fernstudienrelevanten Literatur eine Reihe von Faktoren zusammen, die helfen sollen, Abbruchraten zu minimieren. Unter diesen Faktoren findet sich z. B. soziale Isolation, die in zahlreichen Studien als zentrale Ursache für Drop-out festgestellt wurde. Lee (2000) schlägt daraufhin vor, Maßnahmen zur Förderung kollaborativen Lernens zu integrieren. Insgesamt sind die Gründe für einen Abbruch jedoch sehr breit gefächert, wie z. B. Moore und Kearsley (1996, S. 163f) hervorheben: „Students are more likely to drop out of a course if they perceive the content as irrelevant or of little value to their career or personal interests, if the course is too difficult and takes too much time or effort, if they become frustrated in trying to complete the course or handling administrative requirements and receive no assistance, if they receive little or no feedback on their coursework or progress, and if they have little or no interaction with the instructor, tutor, or other students and hence become too isolated“.

Diese Faktoren lassen sich aus volitionaler Perspektive analysieren und zeigen so auf, wie erklärungsstark das Konstrukt Volition für das Fernstudium ist. In Anlehnung an die Arbeiten von Kuhl (1987) und Corno (1994) können vier Hauptkomponenten volitionaler Handlungssteuerung unterschieden

werden (vgl. Abbildung 1): Motivation, Emotion, Kognition und Situation. Diese lassen sich weiter unterteilen in spezifische Anforderungsprofile, die es im Sinne erfolgreicher volitionaler Handlungssteuerung zu erfüllen gilt. So ist z. B. aus kognitiver Perspektive eine umfassende und sorgfältige Planung des Fernstudiums erforderlich. Es ist sicherzustellen, dass die für das Lernen festgelegte Zeit auch tatsächlich dafür verwendet werden kann und nicht durch andersthematische Tätigkeiten gefährdet wird. Dadurch lassen sich frühzeitig Abbruchrisiken vermindern und die Persistenz erhöhen sowie eine Förderung des Commitments (im Sinne einer bindenden Selbstverpflichtung zur Zielerreichung) erzielen. Die Handlungsausführung ist damit immun gegenüber konkurrierenden Intentionen bzw. Störreizen und Ablenkungen.

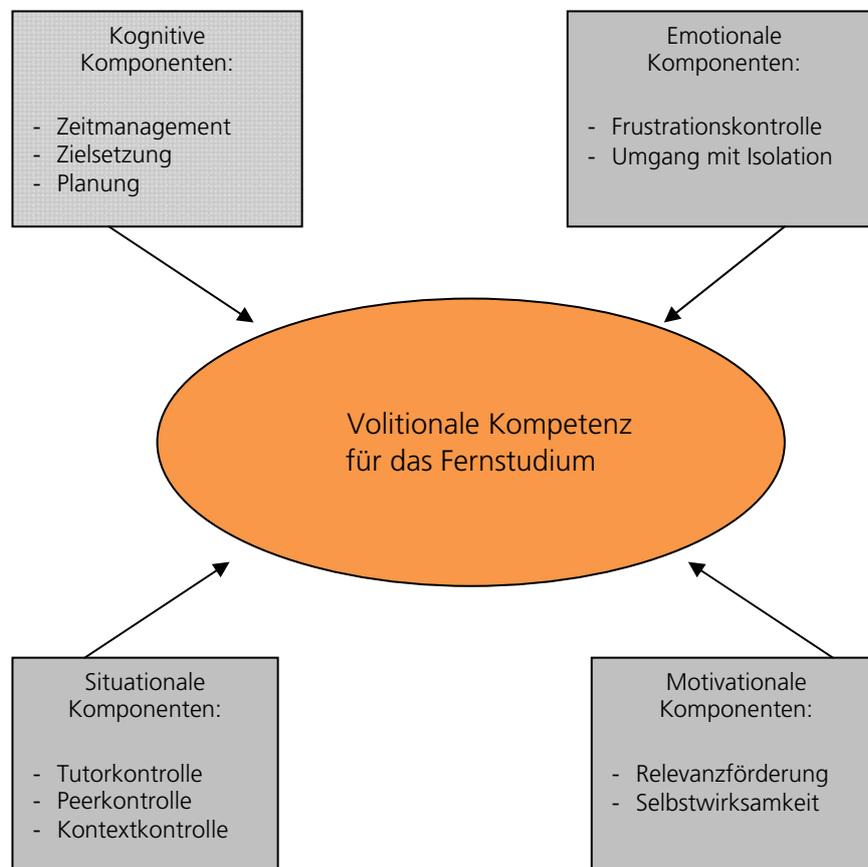


Abbildung 1: Volitionale Kompetenz im Fernstudium

Aus emotionaler Sicht ist es notwendig, mit Frustration, die sich bei zu langen Wartezeiten auf Antwort vom Tutor ergeben kann, umzugehen. Auch das sehr häufig genannte Problem der sozialen Isolation kann hier zugeordnet

werden, da oftmals Gefühle der Einsamkeit erlebt werden. Eine geeignete Strategie hierbei ist das gezielte Aufbauen einer Lerngruppe, die sich auch durch web-basierte Applikationen (z. B. mit der Lernplattform Moodle) realisieren lassen.

Aus motivationaler Perspektive spielen Selbstwirksamkeit und Relevanz eine besondere Rolle. Die Fähigkeit, aufgrund eigener Kompetenzen Handlungen ausführen zu können, mit denen die gewünschten Ziele erreicht werden ist generell wichtig (Bandura, 1997), besonders jedoch im Fernstudium, da hier weniger natürliche Motivatoren, z. B. durch MitschülerInnen im Klassenzimmer, gegeben sind. Weiterhin ist eine Erhöhung der wahrgenommenen Relevanz eine wichtige volitionale Teilkompetenz. Module werden unter Umständen vorschnell gewählt, d. h. ohne genauere Prüfung, ob es den eigenen Interessen entspricht. Hilfreich ist somit eine frühzeitige Relevanzprüfung sowie Strategien zur Relevanzförderung wie z. B. das Zukunftsrad (Keller, 1987). Schließlich kommen aus situationaler Perspektive Faktoren, wie der Umgang mit kontextuellen Bedingungen des Fernstudiums, hinzu. So müssen beispielsweise administrative Hürden genommen oder Vereinbarungen zur regelmäßigen Lernerfolgskontrolle mit Dozenten und Tutoren getroffen werden.

Forschung zur Entwicklung und Förderung dieser volitionalen Faktoren wird vom Lehrgebiet Mediendidaktik unternommen. Begleitend dazu finden „Spin-offs“ in der betrieblichen Weiterbildung statt.

3.5.4 Zusammenfassung

Aufbauend auf grundlagenwissenschaftlichen volitionalen Ansätzen (z. B. Handlungskontrolltheorie) konnten – insbesondere durch die umfangreiche Rezeption von Corno – bedeutsame pädagogische Implikationen herausgearbeitet werden. Prinzipiell ist die willentliche Kontrolle von Lernhandlungen trainierbar und umfasst Teilkompetenzen wie z. B. Konzentrationsfähigkeit oder Emotionsregulation. Da bislang allerdings nur sehr wenige systematische Ansätze zur Förderung volitional-gestützten Lernens vorlagen, entwickelte Deimann (2007b) das Volitionale Designmodell (VDM), das nun vorgestellt wird.

4

Das Volitionale Designmodell (VDM) und die Volitionale Transferunterstützung (VTU)

4.1 Das Volitionale Designmodell (VDM)

Ungeachtet der enormen Fortschritte der volitionspsychologischen Grundlagenforschung, fehlt es an praktischen Ansätzen zur Anwendung volitionaler Prinzipien in pädagogischen Settings (Pintrich, 1999). Diese Lücke wird mit dem Volitionalen Design Modell (VDM) (Deimann, 2007b) geschlossen. Es stellt einen präskriptiven Ansatz dar, der auf Grundlage theoretisch fundierter Prinzipien empirisch gesicherte Gestaltungsempfehlungen gibt.

Das VDM setzt sich zusammen aus bewährten Modellen und Prinzipien des Instructional Design (Dick, Carey, & Carey, 2001), dem ARCS-Modell des motivationalen Designs (Keller, 1983) und aus theoretisch fundierten Ansätzen der modernen Motivations- und Volitionspsychologie (Gollwitzer, 1996; Kehr, 2004; Kuhl, 2001) und bietet damit herausragende Möglichkeiten, den Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft („lebenslanges Lernen“, „selbstgesteuertes Lernen“, „Lernen mit neuen I- und K-Technologien“) gerecht zu werden.

Grundsätzlich beginnt der systematische Prozess des Instruktionsdesigns mit der sorgfältigen Analyse u. a. der zu vermittelnden Inhalte (Wissensanalyse) und der Zielgruppe (Adressatenanalyse) und stellt einen strategisch wichtigen Punkt im Ablauf des gesamten Prozesses dar. Alle weiteren Entscheidungen bauen auf den Ergebnissen der Analyse auf, was bei ungünstigen Entwicklungen dazu führt, dass nacherhoben werden muss.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, beginnt das VDM mit der Analyse, die auf motivationale/volitionale Qualität der Lernumgebung sowie die motivationalen/volitionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person ausgerichtet sind. Ziel der Analyse ist die Identifikation motivationaler bzw. volitionaler Defizite seitens der Lernenden und der Lernumgebung. Hierbei bietet die Integration volitionaler Aspekte eine wichtige Weiterentwicklung, da eine rein motivationale Analyse oftmals zu kurz gegriffen ist und wichtige Komponenten wie die Fähigkeit zur Regulation von Motivation oder Kognition ausklammert (vgl. Kuhl, 1984).

Da äußere Rahmenbedingungen in der Regel und insbesondere bei hoch strukturierten Settings wie dem Fernstudium weniger Einflussmöglichkeiten bieten, konzentriert sich die Analyse auf die Person des Lernenden. Das Ergebnis einer solchen Analyse ist als detailliertes Kompetenzprofil, bestehend aus Stärken und Schwächen volitionaler Handlungskontrolle, ausgewiesen. Es bietet nicht nur dem Lernenden sondern auch der Lehrperson (Dozent, Tutor,

4.1 Das Volitionale Designmodell (VDM)

Mentor) und dem Designer Ansatzpunkte und Hilfestellung für Interventionen. In der daran anschließenden Designphase ist aufbauend auf den identifizierten Problemen („gaps“) eine Kompilation von Strategien zur Unterstützung des Lernalers, d. h. zur Optimierung der volitionalen Kompetenz, vorzunehmen. Das theoretische Fundament zur Generierung der Strategien speist sich aus grundlagenwissenschaftlichen volitionalen Ansätzen – Theorie der Handlungskontrolle (Kuhl, 1983), Ausführungsvorsätze (Gollwitzer, 1999) und absichtsvolles Üben (Ericsson, Krampe, & Tesch-Roemer, 1993; Krampe & Ericsson, 1996) –, aus daraus abgeleiteten pädagogischen Implikationen (Corno, 2001) und aus dem ARCS-Modell (Keller, 1983). Die Entwicklungsarbeiten münden in einem Strategiepoo, der eine der zentralen Lücken der aktuellen Volitionsforschung, die Entwicklung umfassender Förderprogramme, schließt (Corno, 2004; Pintrich, 1999).



Abbildung 2: Das Volitionale Designmodell (VDM)

Der Strategiepool umfasst Strategien, die auf Förderung der zentralen volitionalen Kompetenzbereiche Emotion, Motivation und Kognition ausgerichtet sind. Der kognitive Bereich umfasst Planungs- und Zeitmanagementstrategien, die u. a. aus der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (2002) abgeleitet sind (z. B. das Setzen von S.M.A.R.T.en Zielen) sowie Strategien zur Textverarbeitung. Motivationale Teilkompetenzen werden durch Strategien zur Erhöhung der wahrgenommenen Relevanz sowie zur

Motivierung durch negative Anreize (im Sinne der „incentive escalation“, Kuhl, 1984, S. 126) operationalisiert. Emotionale Kompetenz wird u. a. durch Strategien zum Umgang mit Entmutigung und zur produktiven Angstbewältigung umgesetzt.

Die nächste Phase des VDM thematisiert die Implementierung der Strategiekompilationen. Das klassische Instructional Systems Design (ISD) kennt hierbei zwei Verfahren: (1) Implementierung *während* des Entwicklungsprozesses (pilot-testing, field-testing) oder (2) Implementierung *nach* Abschluss des Entwicklungsprozesses. Die Pilotierung ist dabei eng mit Verfahren der formativen Evaluation verzahnt. Dabei ist zu beachten, dass die ausgewählten Strategien nicht in Widerspruch zu den Rahmenbedingungen der Lernumgebung (z. B. Lernziele) stehen und somit die übergeordnete Zielsetzung gefährden. Es kann so frühzeitig und auch kostensparend auf eventuelle Fehlentwicklungen reagiert werden. Prinzipiell wird mit der formativen Evaluation die Wirkungsweise der eingesetzten volitionalen Strategien überprüft. Vor dem Hintergrund der laut gewordenen Kritik bezüglich der limitierten Aussagekraft der auf Selbstauskünften basierenden quantitativen Messverfahren (Schreiber, 1998) postuliert das VDM eine prozessnahe Erfassung des Lernverlaufs. Ein gut geeignetes Instrument hierfür ist das Lerntagebuch, das sich in zahlreichen Studien als wirkungsvolles Verfahren zeigte. Nückles, Schwonke, Berthold und Renkl (2004) konnten nachweisen, dass Studierende durch Einsatz eines Tagebuchs ihre Einschätzung des eigenen Lernerfolgs und ihre Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen verbessern konnten. Lerntagebücher lassen sich mittlerweile netzbasiert, in Form eines Weblogs realisieren, und eröffnen dadurch innovative Möglichkeiten. Einen Schritt darüber hinausgehen E-Portfolios (virtuelle Sammelmappen für lernrelevante Artefakte), da sie basierend auf den akkumulierten Dokumenten individuelle Zielerreichungsprozesse analysieren und sich optimal für die Planung und Überwachung des eigenen Lernprozesses eignen (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Schließlich kann durch Implementierung eines E-Coachs (ein teilautomatisierter Berater und Begleiter des Lernprozesses) formative Evaluation vorgenommen werden (Mercier & Frederiksen, 2007).

Die herausragende Bedeutung einer möglichst eng am Lernverlauf ansetzenden Analyse wird durch die prinzipielle Schwierigkeit, motivationale Probleme im Fernstudium zeitnah und vollständig (d. h. Erkennen der zugrunde liegenden Symptome) erkennen zu können, bedingt (L. Visser, Plomp, Amirault, & Kuiper, 2002). Nicht selten bleiben Probleme unberücksichtigt, so dass Fernlerner nicht die gerade für sie notwendige Unterstützung erhalten können. Nachteilige Auswirkungen auf den Lernverlauf sind so unausweichlich.

In einer ersten explorativen Studie wurden die Kernkomponenten des VDM einer empirischen Überprüfung unterzogen (Keller, Deimann, & Liu, 2005; Kim & Keller, in press). Diese bezieht sich auf die folgenden Aspekte: (a) Analyse volitionaler Kompetenz, (b) prozessnahe Erfassung des Lernverlaufs und

(c) Wirkungsweise der motivationalen und volitionalen Strategien. Zur Erfassung der volitionalen Kompetenz wurde ein integrierter Einsatz zweier validierter Instrumente vorgenommen, um spezifisch für das Lernsetting (Grundstudiumsveranstaltung einer US-amerikanischen Hochschule) abgestimmte Fragen einsetzen zu können. Die erfassten volitionalen Kompetenzbereiche (negative Motivationskontrolle, positive Motivationskontrolle, Emotionskontrolle) wiesen, bis auf den Faktor Emotionskontrolle ($\alpha = .40$), zufrieden stellende Reliabilitätskennziffern auf ($.69 < \alpha < .90$). Offensichtlich stellen einige der hier beschriebenen Verfahren (z.B. Hilfesuchen) keine adäquate Operationalisierung des zu erfassenden Konstrukts Emotionskontrolle dar. Es ergaben sich weiterhin signifikant positive Korrelationen der anderen beiden Skalen (positive und negative Motivationskontrolle), was als Indikator für konvergente Validität gewertet werden kann.

In Ergänzung dieser Analysedaten wurden für die Dauer eines Semesters Lerntagebücher eingesetzt, die von den Probanden täglich auszufüllen und am Ende einer Woche an die Versuchsleiter zurückzuschicken waren. Die Befragung wurde auf motivationale und volitionale Verhaltensweisen fokussiert, um die Dynamik dieser komplexen Funktionsbündel durchleuchten zu können. Der Nutzwert der Tagebücher konnte eindrucksvoll belegt werden, da es bei einigen Teilnehmern zu erheblichen Diskrepanzen zwischen der selbstberichteten volitionalen Kompetenz und dem beobachteten volitionalen Verhalten kam. Diese Personen überschätzten ihre volitionale Kompetenz, d.h. sie setzten in bestimmten Situationen (z. B. nach Misserfolgserlebnissen) keine volitional adäquaten Strategien ein und konnten so ihre Motivation nicht aufrechterhalten. Entsprechend nachteilig wirkte sich dies auf ihre Leistungen aus (siehe unten).

Diese Erkenntnisse replizieren damit Befunde der Lernstrategieforschung (Artelt, 1998) und weisen sie erstmalig für den Bereich motivationaler und volitionaler Handlungssteuerung nach. Gemäß der postulierten Funktionslogik des VDM (Abbildung 2) wurden die gerade berichteten Befunde als Input für die nächste Phase, Kompilation individueller Strategiepakete, verwendet. Die Gruppe der identifizierten volitional defizitären Lerner wurden durch persönlich adressierte elektronische Nachrichten, im Sinne des Konzept der motivationalen Botschaften (J. Visser & Keller, 1990) unterstützt. In diesen E-Mails wurde auf den zurückliegenden Lernverlauf Bezug genommen, Misserfolgserlebnisse thematisiert und zur Nutzung der bereitgestellten motivationalen und volitionalen Strategien ermuntert. Die Nachrichten wurden persönlich adressiert, wobei auch auf das Personalisierungsprinzip multimedialen Lernens (Mayer, Fennell, Farmer, & Campell, 2004) zurückgegriffen wurde.

Das so durchgeführte Vorgehen versteht sich als praktische Umsetzung der im VDM enthaltenen formativen Evaluationsmethode E-Coach. Die Wirkungsweise der eingesetzten Strategien konnte somit in einem einfachen quasi-experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe untersucht werden.

Bezüglich der Lernzeit ergab sich ein signifikanter Wechselwirkungseffekt, insofern dass die Probanden der Experimentalgruppe ihre Lernzeit über den Messzeitraum kontinuierlich erhöhten, während Studierende der Kontrollgruppe ihre Lernzeit immer weiter reduzierten. Auswirkungen auf die Motivation der Probanden konnten ebenfalls nachgewiesen werden. So zeigte sich zwar eine über beide Gruppen signifikante Abnahme der Zuversicht (bedingt durch anfängliche Misserfolge), doch ist diese bei der Experimentalgruppe weniger stark ausgeprägt (signifikanter Wechselwirkungseffekt). Der zu Beginn der Untersuchung vorherrschenden Überschätzung eigener volitionaler Fähigkeiten und der damit in Verbindung stehenden Unterschätzung des einzusetzenden Aufwands konnte bei der Experimentalgruppe entgegengewirkt werden. Schließlich kam es zu signifikanten leistungsbezogenen Effekten, wobei sich die Gruppe der persönlich unterstützten Lerner über die drei im Untersuchungszeitraum geschriebenen Tests stetig verbesserte, während sich die Kontrollgruppe stetig verschlechterte (signifikanter Wechselwirkungseffekt). Insgesamt konnten somit die Kernannahmen des VDM bestätigt werden. Weitere Entwicklungsarbeiten zur Verfeinerung und Validierung des VDM sind gegenwärtig in Bearbeitung (Deimann & Bastiaens, 2007).

Im Folgenden wird ein solches Entwicklungsprojekt vorgestellt, das auf dem VDM aufbaut.

4.2 Volitionale Transferunterstützung (VTU)

Die Volitionale Transferunterstützung (VTU) stellt ein Konzept zur Optimierung von Bildungsmaßnahmen dar, das neben dem Fernstudium auch für den Kontext der betrieblichen Weiterbildung von Bedeutung ist. Hierzu einige einführende Bemerkungen.

Ein Blick in die heutige Unternehmenslandschaft kann leicht den Eindruck vermitteln, dass sich Erfolg allein durch strenge Disziplin einstellt. Wer nicht permanent gestresst wirkt, scheint nicht produktiv und nicht ausgelastet zu sein. Dabei wird jedoch Disziplin um ihrer Selbstwillen produziert. Es wird ausgeblendet, dass der Mensch auch im betrieblichen Umfeld mehr ist als "der Mitarbeiter als Mittel PUNKT" sondern der Mensch als Mittelpunkt zu sehen ist, d. h. als ganzheitliches Wesen.

Diese Ganzheitlichkeit lässt sich mit dem philosophischen Begriff der Triade (Dreiheit) aus Kopf, Bauch und Herz beschreiben. Allerdings spiegelt sich diese Wahrnehmung in der heutigen neoliberalen Wirtschaftswelt nicht immer so wieder. Das Ziel ist hier die Einhaltung von Zielvereinbarungen und das Erreichen von Kennzahlen – der Weg, wie das erreicht werden soll bleibt offen.

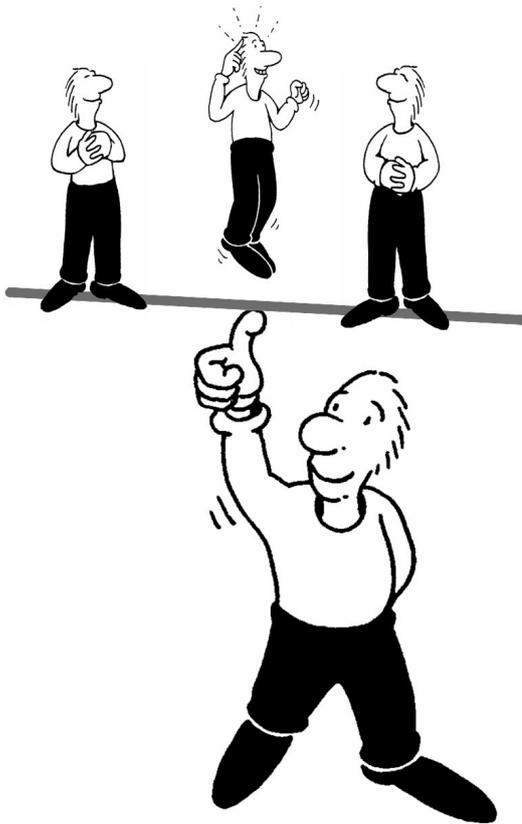


Abbildung 3: Der "Wille als Steuermann" von Herz (Emotion), Kopf (Kognition) und Bauch (Motivation)

Dem „glücklichen Familienvater“ gelingt der Spagat zwischen Familie und Beruf, indem er nicht einseitig durch Zwang und Disziplin sein beruflichen Ziele zu erreichen versucht. Er setzt stattdessen auf eine umfassende Ausschöpfung und effektive Nutzung seiner persönlichen Ressourcen. Stellt er hierbei Defizite fest, dann kann er diese angehen und beheben oder durch Selbstdisziplin nachsteuern.

Disziplin kann hier sinnbildlich als Akku, oder besser als Notfallakku verstanden werden. Der Mensch kann durch bewusste Ausbalancierung seiner Nichtstärken dafür sorgen, dass sein Akku geschont wird. Damit gemeint ist, dass er die Bereiche Kopf, Herz und Bauch strategisch ausbauen und nutzen kann. Aber wie geht das?

In der Forschung zur volitionalen Handlungssteuerung (siehe Kapitel 2) konnten drei zentrale psychologische Faktoren identifiziert werden, die sich unterstützend auf die Motivation auswirken: Kognition, Motivation und Emotion. Volition fungiert hier als Steuermann und balanciert die Teilkompetenzen aus (Abbildung 3).

Zu beachten ist hierbei, dass die Aussteuerung nicht gleichgerichtet verläuft, sondern es zu vielfältigen Konstellationsmustern kommen kann.

Beispielsweise treten bei der sprichwörtlichen Entscheidung aus dem Bauch heraus kognitive Aspekte in den Hintergrund. Ähnlich gelagert ist der Fall bei der „Herzensangelegenheit“, wobei ebenfalls kognitiv-rationale Faktoren ausgeblendet werden.

Wichtig ist es somit sicherzustellen, dass keine der Kernkompetenzen vernachlässigt wird und es zu einer ausgewogenen Handlungssteuerung kommt. Fällt einer der Faktoren aus, kann der Volitions-Akku genutzt werden. Er kann fehlende Unterstützung eines Faktors kompensieren und eine fundiert abgesicherte Handlung ermöglichen.

Dazu erforderlich ist eine gründliche Analyse der eigenen volitionalen Kompetenz, um Ansatzpunkte zur Förderung von Schwächen und Optimierung von Stärken identifizieren zu können. Zu diesem Zwecke wurde der Volitionale Personen Test (VPT) entwickelt, der nun vorgestellt wird.

4.2.1 Der Volitionale Personen Test (VPT)

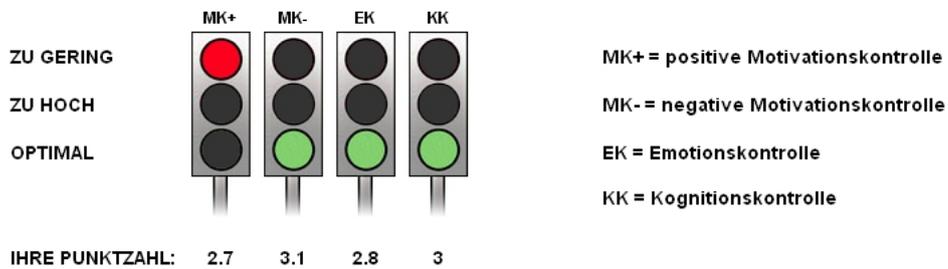
Aufgrund messtheoretischer Defizite der vorliegenden volitionalen Messinstrumente (u. a. geringe Reliabilitätskennziffer) sowie der Tatsache, dass es bislang kein deutschsprachiges Testverfahren zur Erfassung volitionaler Kompetenz im Sinne der im VDM zugrunde gelegten theoretischen Fundierung gab, entwickelten Deimann und Weber (2006a) den Volitionalen Personen Test (VPT). Er ist ausgerichtet auf Kontexte des selbstständigen Lernens und kann sowohl als Diagnose- wie auch als Interventionsinstrument eingesetzt werden. Zu bearbeiten ist der VPT in Form eines Papiertests oder online unter <http://ksw-ifbm.fernuni-hagen.de/medien-didaktik/fragebogen/>. In der online Variante erhält die Person unmittelbar nach Ausfüllen des Tests ihr individuelles und detailliertes Kompetenzprofil zurückgespiegelt (Abbildung 4).

Dabei werden dem Lernenden ausgehend von der Grundsituation „Arbeite ich gerade nicht zielgerichtet oder unkonzentriert, dann ...“ potentielle Strategien vorgeschlagen, die bestimmte volitionale Funktionsprinzipien repräsentieren (z. B. Erhöhung der Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation). Der VPT wurde bislang im Studiengang BA-Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen eingesetzt. An einer ersten Validierungsstudie des VPT mit 26 Fragen, durchgeführt von Februar bis September 2007, nahmen ca. 600 Probanden teil. Dabei zeigte sich, dass die ursprünglich zugrunde gelegte dreifaktorielle Lösung (positive Motivationskontrolle, negative Motivationskontrolle, Emotionskontrolle) sich nicht wieder fand. Stattdessen konnte ein vierter Faktor ermittelt werden, der verschiedene Aspekte der Kognitionskontrolle beinhaltet. Dieser Faktor wurde daraufhin durch neue Fragen ergänzt, die aus der Literatur sowie aus Telefoninterviews mit Fernstudierenden abgeleitet sind.

4.2 Volitionale Transferunterstützung (VTU)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Im Folgenden sehen Sie Ihre persönliche Auswertung:



Sie sollten folgende Strategien beherzigen:

Strategien zur positiven Motivationskontrolle (MK+)

[Erfolgsvergewisserung](#)

[Selbstwirksamkeit](#)

[Unvollkommenheit akzeptieren](#)

[Vereinbarungen treffen](#)

[Die Bedeutung von Relevanz](#)

Abbildung 4: Beispielhafte Auswertung des Online-VPT

Aktuell läuft eine zweite Validierungswelle, wobei der VPT nun 32 Fragen beinhaltet. Zum jetzigen Stand (November 2007) nahmen ca. 500 Probanden teil. Nachfolgende Tabelle zeigt die Faktorenstruktur mit den Skalen positive Motivationskontrolle (MK+), negative Motivationskontrolle (MK-), Emotionskontrolle (EK) und Kognitionskontrolle (KK), sowie die Anzahl an Items, die Reliabilitätskennziffern der Skalen und ein Beispielitem.

Tabelle 1: Psychometrische Eigenschaften des VPT

Skala	Anzahl Items	Cronbach's Alpha	Beispielitem („Arbeite ich gerade nicht zielgerichtet oder unkonzentriert, dann ...“)
MK+	6	.73	„... denke ich an meine Stärken, um mich nicht von meinen Schwächen blockieren zu lassen.“
MK-	7	.81	„... denke ich an die negativen Auswirkungen, wenn ich meine Aufgaben/Projekte nicht erledige/beende.“
EK	4	.54	„... denke ich an Dinge, die mir normalerweise Freude machen.“
KK	9	.71	„... reflektiere ich meine Planung und reduziere eventuell meine gesteckten Ziele.“

In zwei Follow-up Befragungen (I: N = 220; Juli 2007; II: Oktober 2007, N = 247) wurde der Nutzen des VPT erfasst. Hier ergaben sich durchweg positive Rückmeldungen hinsichtlich Nutzen, Umfang, Layout und Inhalt der Strategien (Abbildung 5).

Auszugsweise hier einige offene Rückmeldungen zum wahrgenommenen Nutzen:

- „Danke, dass Sie sich auch um die Motivation der Studierenden kümmern. Obwohl ich ‚Fern‘studentin bin, habe ich so das Gefühl, dass meine Uni eine ‚Nah‘universität ist.“
- „Also ich fand ihren Fragebogen absolut klasse! Hätte nicht gedacht, dass er mein Verhalten so genau analysieren kann und zudem noch meine Schwachstellen erkennt. Hat mich motiviert und ich würde ihn gerne öfter machen.“
- „Das beste und beinahe einzige Angebot der Fernuni, um Studenten im Verlauf ihres Studiums zu unterstützen, individuell auf Ausgangslagen einzugehen und Selbstreflexion im Bezug auf Studienverhalten zu ermöglichen – unbedingt beibehalten und ausweiten.“
- „Mir hat der Test ganz deutlich gezeigt wo meine Schwächen und Stärken liegen. Es war eine klare Bestätigung dessen, was ich eigentlich schon wusste, aber mir nie eingestanden habe. Mit den angebotenen Strategien werde ich es in Zukunft sicher leichter haben.“

Aufbauend auf den bestätigenden Nutzerdaten ist nun geplant, den VPT allen Studierenden der FernUniversität zur Verfügung zu stellen. Hierzu finden verschiedene Formen der Kooperation statt, so z.B. mit der Abteilung dezentrale Studienberatung und dem Zentrum für Medien und IT, um weitere Synergieeffekte entwickeln zu können.

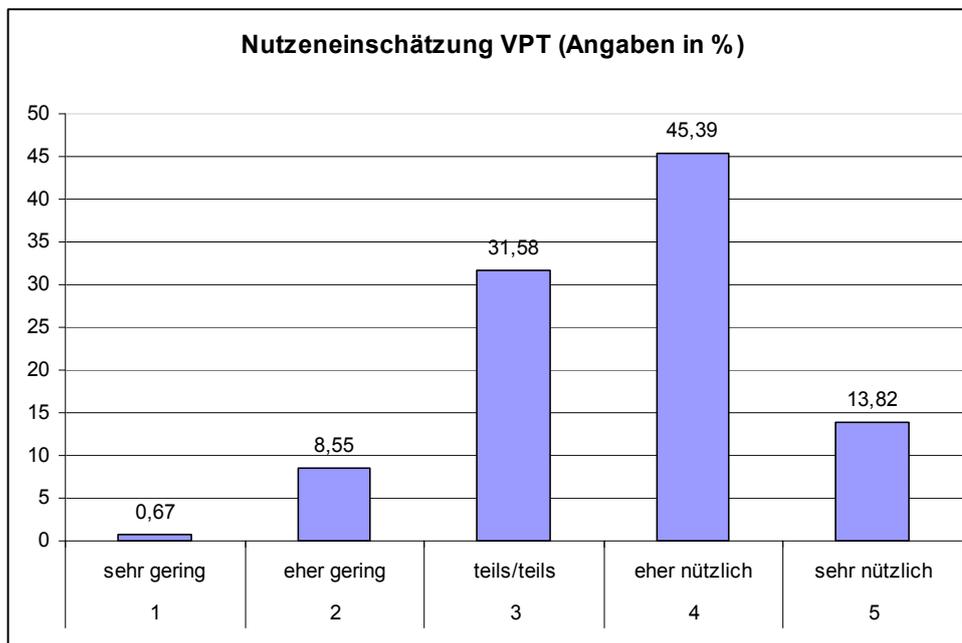


Abbildung 5: Nutzeinschätzung des VPT (N=247)

4.2.2 Strategiehandbuch zur volitionalen Transferunterstützung

Das in der Arbeit von Deimann (2007b) konzipierte Handbuch volitionaler Strategien ist eine allgemeine, kontextunabhängige Kompilation und beinhaltet pädagogisch relevante Implikationen zentraler volitionaler Ansätze. Bedingt durch den Forschungsaufenthalt des Autors an der Florida State University war es auf Englisch verfasst. In der Zwischenzeit wurde mit dem Strategiehandbuch zur volitionalen Transferunterstützung ein deutschsprachiges Manual entwickelt, das um fernstudiumsspezifische Aspekte erweitert ist (Deimann & Weber, 2006b). Zur Identifikation fernstudiumsbezogener Verhaltensweisen, die dann zu Strategien aufbereitet werden können, wurden N=7 semi-strukturierte Telefoninterviews mit Studierenden der FernUniversität in Hagen durchgeführt. Darüber hinaus sind durch Kooperation mit der Unternehmensberatung KURPFALZ MANAGEMENT bewährte und praxisrelevante Materialien aus dem Bereich Arbeitsmethodik/Zeitmanagement in das Handbuch aufgenommen worden.

Das Strategiehandbuch bietet somit einen fundierten Querschnitt der in der Literatur genannten volitionalen Kompetenzbereiche Motivationskontrolle, Emotionskontrolle und Kognitionskontrolle. Ebenso wie beim VPT ist geplant, das Strategiehandbuch interessierten Studierenden aller Fachrichtungen an der FernUniversität zur Verfügung zu stellen.

4.3 Einsatzfelder von VTU

4.3.1 Fernstudium: Das Volitionale Support System (VSS)

Nach der allgemeinen Beschreibung des Entwicklungsprojekts Volitionale Transferunterstützung und seiner Bausteine wird nun auf den Einsatz für das Fernstudium eingegangen.

Wie in Kapitel 1.1 dargestellt wurde, ist eine umfassende Betreuung der Lernende ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Fernstudium. Die FernUniversität hat in ihrer über 30 jährigen Geschichte verschiedene Konzepte entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Durch die zunehmende Verbreitung neuer Medien steigen hier die Anforderungen für ein adäquates Betreuungskonzept. Vor diesem Hintergrund legen de Witt, Czerwionka und Mengel (2000) eine aktuelle Bestandsaufnahme zentraler Betreuungskonzepte vor. Dabei stellen sie heraus, dass vor allem das Konzept Teaching Presence (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001) wichtige Funktionen einer modernen mentoriellen Betreuung erfüllt. Die Integration von personen-/gruppenbezogener Betreuung und fachlicher Betreuung sowie die flexible Anpassung an die jeweiligen situationalen Bedingungen im Lernverlauf sichern die Förderung selbstregulierten Lernens.

Dagegen wird in den anderen referierten Betreuungskonzepten die Förderung selbstregulierten Lernens bzw. die dabei mitverantwortlichen Faktoren Motivation und Volition, stark vernachlässigt. Allenfalls zu Beginn der Betreuung wird die Notwendigkeit zur Motivierung der Teilnehmenden thematisiert (Salmon, 2004). Offensichtlich wird angenommen, dass eine anfängliche Motivierung sich quasi-automatisch über den gesamten Lernverlauf auswirkt und zu Erreichung hoch gesetzter Ziele führt. Diese Annahme ist allerdings keinesfalls voraussetzungslos gültig, wie durch die umfassenden Arbeiten der neueren Volitionspsychologie deutlich gemacht wurde (Kuhl, 1984, siehe Kapitel 2). Zu beachten ist auch, dass es zu diesen Betreuungskonzepten wenige bzw. keine empirischen Studien zur Überprüfung der postulierten motivationalen Wirkmechanismen gibt.

Das Konzept VTU bietet durch die Integration volitionaler Ansätze und deren systematische Aufbereitung wertvolle Potentiale und ist geeignet Gestaltungsempfehlungen, abgeleitet aus der Durchsicht der aktuellen Literatur (de Witt, 2000), umzusetzen.

Als Betreuungskonzept ist VTU in Form einer Blended-Learning-Lösung realisiert und zielt ab auf Lernende in verschiedenen Abschnitten des Studiums. Es bietet mehrere teil-automatisierte Tools zur Einübung bzw. Optimierung volitionaler Strategien und kann sowohl für Einzelpersonen als auch für Gruppen von Lernenden verwendet werden. Umgesetzt wird die Betreuung über das Learning-Management-System Moodle, mit dem im Studiengang Bildungswissenschaft seit einiger Zeit zahlreiche Lehrver-

anstaltungen didaktisch begleitet werden. Die Akzeptanz von Moodle unter den Studierenden ist hoch (Czerwionka, Glameyer, & De Witt, 2007) und erfüllt somit eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz einer elektronischen Lernplattform.

Das moodle-gestützte Volitionale Support System (VSS) ist unter der URL <http://ksw-ifbm.fernuni-hagen.de/mediendidaktik/moodle/> zu erreichen und baut auf den verschiedenen Funktionalitäten von Moodle auf, um daraus Nutzen im Sinne der Förderung volitionaler Kompetenz zu ziehen. So ist beispielsweise das Strategiehandbuch (siehe Kapitel 4.2.2) in Form eines Wikis implementiert, das von den Teilnehmenden gemeinsam bearbeitet und ergänzt werden kann. Die Potentiale wiki-basierter Anwendungen in der Hochschullehre werden erst ansatzweise offen gelegt; erste Praxisberichte belegen die Wirksamkeit im Hinblick auf kooperatives Arbeiten (Bendel, 2006). Ähnliches gilt für Video-Podcast (Vodcast), die als Ergänzung von Vorlesungen eingesetzt werden können. Im VSS wird den Lernenden ein Vodcast zur allgemeinen Bedeutung und Sensibilisierung für den Themenbereich volitionale Handlungssteuerung im Fernstudium angeboten. Verschiedene Arbeitsblätter, z. B. zum Umgang mit Ablenkungen, finden sich weiterhin im Angebot des VSS. Der Lern- und Betreuungsraum im VSS beinhaltet Lernressourcen (volitionale Strategien) die als kleine, modulare Einheiten so aufgebaut sind, dass damit optimal auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden kann (vgl. dazu auch Tergan, 2003).

Prinzipiell ist die Unterstützung der Lernenden auf zeitlich abgeschlossene Einheiten angelegt, d.h. Personen, die mit anfänglichen motivationalen Problemen in das VSS einsteigen werden über einen gewissen Zeitraum begleitet, so dass sich ihre Motivation wieder auf ein „gesundes“ Maß steigern kann. Sobald festgestellt wird, dass die motivationalen Probleme nicht durch die Interventionen im VSS behoben werden können, wird den Lernenden mitgeteilt, sich anderweitige Beratung zu suchen. Zahlreiche Forschungsbefunde zeigen, dass eine ausufernde volitionale Handlungssteuerung zu schweren psychischen und physischen Erkrankungen führen kann (Kuhl & Helle, 1986). Wichtig ist es somit, sich ausreichend motivationale Auflademöglichkeiten für den Volitions-Akku zu suchen.

Die Wirksamkeit von VSS wird mit Studierenden der FernUniversität erprobt und ist Gegenstand eines Projektantrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Einem breiteren Publikum präsentiert wurde das volitionale Betreuungskonzept auf dem kürzlich von der Fakultät Kultur- und Sozialwissenschaften ausgerichteten 5. Forschungskolloquium „Motivation im E-Learning“ (Deimann, 2007a).

4.3.2 Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen stehen unter einem zunehmenden Legitimationsdruck von Seiten der Unternehmensleitung, die diese oftmals nur als Kostenverursacher sehen (Feige, 2002). Bedingt durch die sich nicht einstellenden Versprechungen des E-Learning Booms Ende der 1990er Jahre, sinkt bei den Kostenverantwortlichen auch die Innovationsbereitschaft (Warnecke, 2005). Es findet nun eine Rückbesinnung auf klassische Formen der Wissensvermittlung (Seminar, Workshop), gepaart mit elektronisch-gestützten Instrumenten (Foren, Chat, Learning-Management-System) statt.

In diesem Zusammenhang kommt dem Bildungscontrolling die zentrale Aufgabe zu, den gesamten Prozess des Bildungsverlaufs – von der Feststellung des Bedarfs bis hin zur Sicherung des Transfers – zu begleiten. Entsprechend vielfältig sind die Komponenten: Ziel-, Input-, Prozess-, Output-, Transfer- und Outcomecontrolling lassen sich nach Seeber (2000) unterscheiden.

Beim Transfercontrolling geht es darum festzustellen, ob und wie Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in Veranstaltungen vermittelt wurden, auch tatsächlich im Funktionsfeld Arbeitsplatz angewendet werden. Oftmals wird lediglich die Zufriedenheit der Teilnehmenden unmittelbar nach Abschluss des Seminars abgefragt. Allerdings kann zu diesem frühen Zeitpunkt noch kein differenzierter Eindruck eingefangen werden (Scheuermann, 2005). Zudem werden häufig standardisierte quantitative Fragebogen eingesetzt, die ebenfalls in ihrer Aussagekraft beschränkt sind

Investition in Bildung rechnet sich allerdings nur dann, wenn sie ihre Wirkung voll entfaltet und dies kann nur im Transfer der Arbeitsrealität geschehen. Hierbei bietet das Konzept der Volitionalen Transfer Unterstützung fruchtbare Potentiale, da es auf einem ganzheitlichen und bedarfsgerechten Ansatz basiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Sicherstellung selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens als Grundvoraussetzung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability). Dem Transfer wird frühzeitig durch ex ante Befragungen (Volitionaler Personen Test, siehe Abschnitt 3.2.1) sowie prozessbegleitende Maßnahmen (Lerntagebücher) Rechnung getragen. In der eigentlichen Transferphase finden Coachings unterstützt durch ein Learning-Management-System statt.

Insofern stiftet der Einsatz von VTU bei betrieblichen Entwicklungsaufgaben bei den Teilnehmern individuellen Sinn. Die jeweilige Maßnahme wird von den Teilnehmern mitgetragen und die Abbruchquote sinkt. Ressourcen werden zielgerichtet und effizient eingesetzt. Anhand eines Beispiels aus der Praxis soll der Einsatz von VTU in der Praxis erläutert werden.

Das life time© Managementkonzept von Walter Braun (SYSTEM-MANAGEMENT) und Hinrich Weber (KURPFALZ MANAGEMENT) besteht im Kern aus den drei Modulen Arbeitsmethodik, Selbstführung und Zeitmanagement.

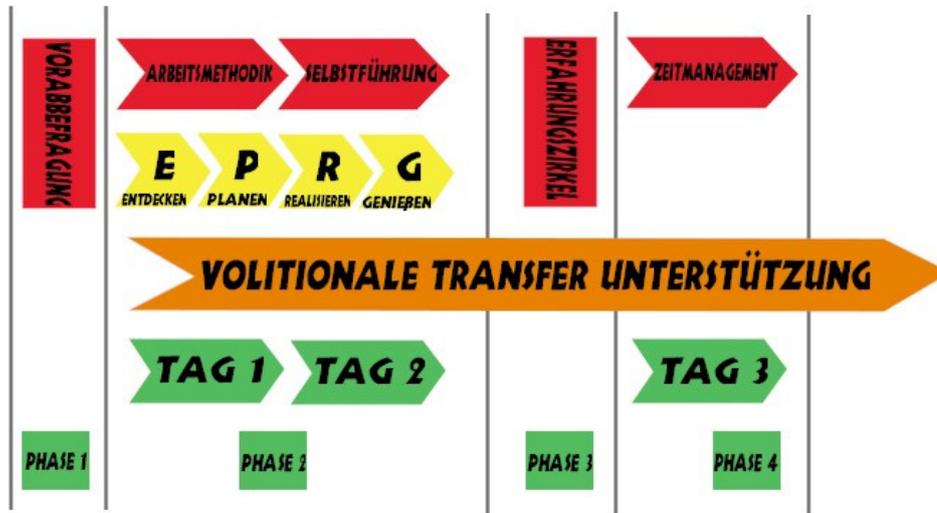


Abbildung 6: Lernarchitektur von life time© Management

Die gesamte Entwicklungsmaßnahme lässt sich in vier grobe Phasen einteilen. Eine Vorbereitungsphase (Phase 1), eine erste Arbeitsphase (Phase 2), ein Erfahrungszirkel nach der ersten Transferphase (Phase 3) und eine zweite Arbeitsphase (Phase 4) mit anschließender volitionaler Transferphase. Welche Rolle VTU in den einzelnen Phasen spielt und mit welchen Instrumenten VTU den eigentlichen Transferprozess unterstützt lässt sich folgendermaßen beschreiben.

Phase 1:

Zur Vorbereitung auf die Lernbegleitung bekommen die Teilnehmer in der ersten Phase per E-Mail das Angebot gemacht, den Onlinefragebogen VPT zu bearbeiten. Als Ergebnis des Onlinetests bekommen die Teilnehmer ihr individuelles volitionales Kompetenzprofil präsentiert.

Gebunden an das Testergebnis gibt das System Vorschläge zur Optimierung der volitionalen Kompetenz in Form von anwendungsorientierten Strategien aus. Hierzu werden die Formate html (siehe Abbildung 4) und pdf angeboten.

Die Teilnehmer werden gebeten, die für sie relevanten Strategien auf sich wirken zu lassen und hierzu Fragen und Kommentare für die Präsenzveranstaltung zu sammeln. Dieser Prozess ist als ein erstes Kennen lernen mit der Methode zu verstehen und nicht als verpflichtende Unterweisung. Optional wird den Teilnehmern der Zugang zu einer virtuellen Lernplattform gegeben. Hier liegen Dateien wie das komplette Strategiehandbuch und weitere, vorbereitende Materialien zur Veranstaltung zum Download bereit. Forum, Chat und Terminkalender dienen der vorbereitenden und später begleitenden Kommunikation zwischen den Teilnehmern, Trainern und Transfercoachs außerhalb der Präsenzphasen. Der Zugang zur Lernplattform

steht den Teilnehmern auch über die eigentliche Veranstaltung hinaus zur Verfügung.

Der Transfercoach hat nach der Fragebogenbearbeitung der Teilnehmer die Möglichkeit, neben individuellen Ausgaben Gruppenprofile zu generieren. Diese bestehen aus Clustern volitional ähnlicher Kompetenzprofile. Die frühe Kommunikation dieses Gruppenprofils gegenüber den Trainern birgt die Möglichkeit, das Trainingsdesign diesbezüglich fein abzustimmen und methodisch anzupassen.

Phase 2:

Nach der ersten Arbeitsphase werden die von den Teilnehmern im Vorfeld gesammelten Fragen in Form eines Kamingesprächs bearbeitet:

- Hat es Sie eher irritiert oder stabilisiert?
- Wünschen Sie mehr oder weniger Unterstützung im Prozess?
- Was hat es Ihnen persönlich gebracht?
- Wo haben Sie inhaltliche Fragen?
- Welche technischen Probleme hatten/haben Sie?
- Welche Fragen zur Anwendung der Strategien hatten/haben Sie?
- Wird der Begleitprozess von der Gruppe akzeptiert?
- Wo können wir sonstige Hilfestellungen geben?

Phase 3:

Auf dem Weg von der ersten Präsenzveranstaltung zum Erfahrungszirkel haben die Teilnehmer die Möglichkeit, erste Transferaktivitäten zu erproben. Konkret heißt das, dass die Teilnehmer am Ende des zweiten Tages für sich eine verbindliche Transfervereinbarung treffen. Dazu bekommen Sie das Instrumentarium an die Hand, das sie später, nach der gesamten Veranstaltungsreihe, in der Transferphase nutzen. Dies beinhaltet die Einweisung in das Instrument des Lerntagebuchs und in die weiteren Kommunikationsmedien für das Transfercoaching. Darüber hinaus werden die individuellen Vereinbarungen mit dem Transfercoach getroffen.

Optional wird während des Erfahrungszirkels ein Gruppengespräch für allgemeine Fragen zum Transferprozess angeboten.

Phase 4:

Nach der zweiten Präsenzphase treffen die Teilnehmer ihre Transfervereinbarungen mit sich selbst und mit dem Transfercoach. Hier geht es primär um die Terminierung der Reflexionsschleifen. Der Startschuss zum Transfercoaching ist hiermit gefallen! Der Transfercoach arbeitet hier im Sinne eines "guide on the side" und nicht als "sage on the stage".

5 Zusammenfassung und Ausblick

In der modernen wissensbasierten Informationsgesellschaft ist selbstgesteuertes Lernen zwingend erforderlich. Lebenslanges Lernen wird so möglich. Das Fernstudium spielt hier eine sehr bedeutsame Rolle, da der Prozess der Selbststeuerung methodisch angeleitet wird.

Eine entscheidende Teilkomponente erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens ist Volition bzw. willentliche Handlungskontrolle, die nach jahrzehntelanger Auszeit wieder verstärkt Eingang in die psychologische Forschung gefunden hat. Die enorme Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse ist erst ansatzweise erkannt worden. In diesem Zusammenhang stellt das Volitionale Designmodell (Deimann, 2007b) einen wichtigen Entwicklungsschritt dar. Es basiert auf einem fundierten instruktionspsychologischen Fundament und integriert zentrale motivations- und volitionspsychologische Ansätze. Das VDM ist ausgerichtet auf zielorientierte Lernprozesse, insbesondere für solche mit hohem Anteil an selbstregulierten Aktivitäten. Bei selbstregulierten Aktivitäten kommt es oft zu Ablenkungen und Störungen, diese systematisch anzugehen, ist Ziel des Ansatzes.

Der systematische Ablauf des volitionalen Designs beginnt konsequenterweise mit der Analyse der volitionalen Kompetenzen der Lernenden und der volitionalen Auslösebedingungen der Lernumgebung. Dies führt auf der Personenseite zur Identifizierung volitionaler Defizite, z. B. Schwierigkeiten, die Motivation auf Kurs zu halten oder mit emotionalen Problemen der Isolation im Fernstudium umgehen zu können. Mit dem Volitionalen Personen Test (VPT) (Deimann & Weber, 2006a) kann eine solche Analyse durchgeführt werden. Ein unmittelbar ausgegebenes volitionales Kompetenzprofil bietet detaillierte Hinweise und wertvolle Anknüpfungspunkte für eine Intervention. In einem Strategiehandbuch (Deimann & Weber, 2006b) werden vielfach bewährte Methoden und Verfahren volitionaler Handlungssteuerung didaktisch aufbereitet zur Verfügung gestellt. Um frühzeitig sicherstellen zu können, dass die Strategien im Sinne einer nachhaltigen Transferunterstützung greifen, werden Lerntagebücher und Verfahren des Coachings eingesetzt.

Es wurden zwei pädagogische Kontexte für den Einsatz von VTU beschrieben: Fernstudium und die Betriebliche Weiterbildung. Während im Fernstudium von einer hohen Eingangsmotivation der Lernenden ausgegangen werden kann und daher erst im weiteren Verlauf des Lernprozesses auf Probleme stoßen, benötigen Teilnehmende betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen frühzeitig volitionale Unterstützung, um die Sinnhaftigkeit und Relevanz der Veranstaltung für sich zu erkennen.

Prinzipiell ist VTU auf jeden Lern- und Entwicklungskontext anwendbar. VTU stellt einen wirkungsmächtigen Stellhebel für Dozenten, Mentoren und

Trainern dar, die im Sinne eines „guide on the side“ die Potentiale der Lernenden zur Entfaltung bringen helfen.

6

Verzeichnisse

6.1 Literatur und Quellen

- Anderson, Tery/Rourke, Liam/Garrison, D. Randy & Archer, Walter (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2).
- Artelt, Cordula (1998). Lernstrategien und Lernerfolg - Ein Methodenvergleich. *LLF-Berichte*, 18, 24-50.
- Atkinson, John W. (1957). Motivational determinants of risk behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.
- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bannert, Maria (2003). Effekte metakognitiver Lernhilfen auf den Wissenserwerb in vernetzten Lernumgebungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 13-25.
- Beckmann, Jürgen (1995). Entschlußbildung. In Heinz Heckhausen & Julius Kuhl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Motivatoin und Emotion* (Vol. 4: Motivation, Volition, Handlung, S. 411-426). Göttingen: Hogrefe.
- Bendel, Oliver (2006). Wikipedia als Methode und Gegenstand der Lehre. *Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 43(252), 82-88.
- Corno, Lyn (1994). Student volition and education: Outcomes, influences and practices. In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmermann (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 229-254). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Corno, Lyn (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.
- Cropley, Arthur J. & Kahl, Thomas N. (1983). Distance education and distance learning: Some psychological considerations. *Distance Education*, 4(1), 27-39.

- Czerwionka, Thomas/Glameyer, Christian & De Witt, Claudia (2007). B. A. Bildungswissenschaft - Moodle in action. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden im B. A. Bildungswissenschaft zum Einsatz der Lernumgebung Moodle. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Deimann, Markus (2007a). Dranbleiben und Weiterlernen - zur Bedeutung volitionaler Aspekte im Fernstudium. Vortrag gehalten auf dem 5. Forschungskolloquium des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in Hagen, Hagen.
- Deimann, Markus (2007b). Entwicklung und Erprobung eines volitionalen Designmodells. Berlin: Logos.
- Deimann, Markus & Bastiaens, Theo (2007). Integrating OER and instructional design - towards a more holistic view. In Michael E. Auer (Ed.), ePortfolio and quality in e-learning. Proceedings of the 10th International Conference on Interactive Computer aided Learning (ICL). Kassel: Kassel University Press.
- Deimann, Markus & Weber, Benjamin (2006a). Der Volitionale Personen Test (VPT). Entwicklungsschritte und Manual. Hagen: FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung.
- Deimann, Markus & Weber, Benjamin (2006b). Strategiehandbuch zur Volitionalen Transferunterstützung (VTU). Hagen: FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung.
- Dick, Walter/Carey, Lou & Carey, James M (2001). The systematic design of instruction. New York: Longman.
- Dohmen, Günther (1967). Das Fernstudium - ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Duff, Andrea & Quinn, Diana (2006). Retention in online courses: Using a motivational framework and online peers to enlighten potential learners about learning online. *Journal of Learning Design*, 1(3), 29-40.
- Ericsson, K. Anders/Krampe, Ralf T. & Tesch-Roemer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.). (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Garcia, Teresa/McCann, Erin/Turner, Jeanine E. & Roska, Linda (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*, 23(4), 392-418.

- Gläser-Zikuda, Maria & Hascher, Tina (Hrsg.). (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gollwitzer, Peter M. (1996). The volitional benefits of planning. In Peter M. Gollwitzer & John A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-312). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, Peter M. (1999). Implementation intentions. Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Heckhausen, Heinz (1987). Wünschen - Wählen - Wollen. In Heinz Heckhausen/Peter M. Gollwitzer & Franz E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3-9). Berlin: Springer.
- Järvelä, Sanna & Järvenoja, Hanna (2004). Students' motivation in technology-supported environments - aspects of self-regulation and volition. In Marold Wosnitza/Andrea Frey & Reinhold S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 139-149). Landau: VEP.
- Keegan, David (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Kehr, Hugo M. (2004). *Motivation und Volition*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, John M. (1983). Motivational design of instruction. In Charles M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Keller, John M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, John M./Deimann, Markus & Liu, Zhu (2005). Effects of integrated motivational and volitional tactics on study habits, attitudes, and performance. Paper presented at the International Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), Orlando, FL.
- Kim, ChanMin & Keller, John M. (in press). Effects of motivational and volitional email messages (MVEM) with personal messages on undergraduate students' motivation, study habits, and achievement. *British Journal of Educational Psychology*.
- Kornadt, Hans-Jürgen (1988). Motivation und Volition. Anmerkungen und Fragen zur wiederbelebten Willenspsychologie. *Archiv für Psychologie*, 140, 209-222.

- Krampe, Ralf T. & Ericsson, K. Anders (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in younger and older pianists. *Journal of Experimental Psychology*, 125, 331-359.
- Kuhl, Julius (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In Brendan A. Maher & Walter B. Maher (Eds.), *Progress in Experimental Personality Research* (pp. 101-171). Orlando: Academic Press.
- Kuhl, Julius (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In Heinz Heckhausen/Peter M. Gollwitzer & Franz E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer.
- Kuhl, Julius (1996). Wille und Freiheitserleben. Formen der Selbststeuerung. In Julius Kuhl & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 4, Motivation und Emotion* (Vol. 4, S. 665-765). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Julius (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Julius & Helle, Petra (1986). Motivational and volitional determinants of depression: The degenerated-intention hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 247-251.
- Lee, Corey (2000). Student motivation in the online learning environment. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 37(4), 367-375.
- Locke, Edward A. & Latham, Garry P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mayer, Richard E./Fennell, Sherry/Farmer, Lindsay & Campell, Julie (2004). A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- McClelland, David C./Atkinson, John W./Clark, Richard E. & Lowell, Edward L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Cnetury-Crofts.
- McGivney, Veronica (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19(1), 33-46.
- Mercier, Julien & Frederiksen, Carl H. (2007). Individual differences in graduate students' help-seeking process in using a computer coach in problem-based learning. *Learning and Instruction*, 17(2), 184-203.

- Moore, Michael G. & Kearsley, Greg (1996). Distance education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nückles, Matthias/Schwonke, Rolf/Berthold, Kirsten & Renkl, Alexander (2004). The use of public learning diaries in blended learning. *Journal of Educational Media*, 29, 49-66.
- Patterson, Charlotte J. & Mischel, Walter (1975). Plans to resist distraction. *Developmental Psychology*, 11(3), 369-378.
- Pätzold, Henning (2006). Lernforschung bei Fernstudierenden. Ein empirischer Einblick in die Praxis des Fernstudiums. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29(4), 51-63.
- Pekrun, Reinhard (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Peters, Otto (2002). Distance education in transition. New trends and challenges. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Pintrich, Paul R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 335-351.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002). Motivation in education. Theory, research, and applications. Upper Saddle River, N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Rekkedal, Torstein (1982). The drop-out problem and what to do about it. In John S. Daniel/Martha A. Stroud & John R. Thompson (Eds.), *Learning at a distance. A worldwide perspective* (pp. 118-122). Edmonton: Athabasca University.
- Romano, Jeanine/Wallace, Tary L./Helmick, Ina J./Carey, Lou M. & Adkins, Lisa (2005). Study procrastination, achievement, and academic motivation in web-based and blended distance learning. *Internet and Higher Education*, 8, 299-305.
- Salmon, Gilly (2004). *E-tivities - Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schreiber, Beate (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Sokolowski, Kurt (1999). Handeln in kritischen Situationen - wenn Vorhaben versagen. In Doris Alfermann & Oliver Stoll (Hrsg.), *Motivation und Volition im Sport. Vom Planen zum Handeln* (S. 27-40). Köln: bps-Verlag.
- Tergan, Sigmar-Olaf (2003). Lernen und Wissensmanagement mit Hypermedien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(4), 334-358.

- Tinto, Vincent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Trawick, Lavergene & Corno, Lyn (1995). Expanding the volitional resources of urban community college students. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 57-70.
- Valle, Antonio/Cabanch, Ramon G./Nunez, José C./González-Pienda, Julio/Rodriguez, Susane & Pineiro, Isabel (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Vallerand, Robert J./Guay, Frederic & Fortier, Michelle S. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Visser, Jan & Keller, John M. (1990). The clinical use of motivational messages: An inquiry into the validity of the ARCS model of motivational design. *Instructional Science*, 19(6), 467-500.
- Visser, Lya/Plomp, Tjeerd/Amirault, Ray J. & Kuiper, Wilmad (2002). Motivating students at a distance: The case of an international audience. *Educational Technology Research & Development*, 50(2), 94-110.
- Wood, Michael R. & Zurcher, Louis, A. (1988). *The development of a post-modern self*. New York: Greenwood Press.
- Zimmerman, Barry. J. & Schunk, Dale H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahawah, N. J.: Erlbaum.

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Volitionale Kompetenz im Fernstudium	18
Abbildung 2: Das Volitionale Designmodell (VDM).....	21
Abbildung 3: Der "Wille als Steuermann" von Herz (Emotion), Kopf (Kognition) und Bauch (Motivation)	25
Abbildung 4: Beispielhafte Auswertung des Online-VPT.....	27
Abbildung 5: Nutzeinschätzung des VPT (N=247)	29
Abbildung 7: Lernarchitektur von life time© Management	33

6.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Psychometrische Eigenschaften des VPT	28
--	----

IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Mit Herausgabe der Schriftenreihe verfolgt das Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung folgende Ziele:

- Durch Verbindung einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung und einer fundierten Medienforschung entsteht eine durch den Schwerpunkt Medien profilierte Bildungswissenschaft, die die gesamte Breite bildungswissenschaftlicher Fragestellungen umfasst. Diese Herangehensweise schließt die interdisziplinäre Zusammenarbeit und den intensiven Dialog mit benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie sowie mit technischen Disziplinen, z. B. der Informatik, ein.
- Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Weiterentwicklung der Fernstudienforschung im Hinblick auf die Gestaltung effektiver und effizienter Lehre mit neuen Medien, sowohl im Rahmen der akademischen Lehre, als auch in anderen Feldern und Formen des lebensbegleitenden Lernens mit neuen Medien.
- Die Forschungstätigkeit am Institut verbindet Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung. Ziele sind daher einerseits die systematische Beschreibung, kritische Analyse und wissenschaftliche Erklärung der Wechselbeziehung zwischen Bildung und Medien, andererseits die Erforschung von bildungsrelevanten Gestaltungsszenarien mit dem Schwerpunkt auf Arrangements mit interaktiven Medien und auf innovative Bildungstechnologien.
- IfBM.Impuls bietet insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs, Frauen und Männern gleichermaßen, eine Möglichkeit der Publikation eigener Forschungsergebnisse. Erste herausragende wissenschaftliche Arbeiten können besondere Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs bieten. Neben den Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind daher vor allem Absolventinnen und Absolventen sowie extern Promovierende zur Veröffentlichung ihrer Erkenntnisse aufgefordert.
- Die wissenschaftliche Güte der Beiträge wird durch ein Gutachterverfahren gewährleistet, das die Empfehlung zur Publikation durch eine/n Hochschullehrer/in und die unabhängige Begutachtung durch eine/n zweite/n Hochschullehrer/in vorsieht.
- Der Frage der Geschlechterverhältnisse kommt sowohl in den wissenschaftlichen Fragestellungen als auch in der Ausarbeitung der Ergebnisse eine besondere Rolle zu.
- Als Online-Publikation ist IfBM.Impuls offen und kostenlos zugänglich. Die Publikation über das World Wide Web wirkt nach der Idee des Open-Access der Entstehung einer digitalen Kluft entgegen.