



Ein Werkstattbericht und erste deskriptive Befunde: Das Forschungsprojekt SeLF – selbstreguliertes Lernen an der Hochschule

SIMONE ANTJE GOPPERT, NORA NEUENHAUS & MAXIMILIAN PFOST

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag soll das Forschungsprojekt SeLF („Selbstreguliertes Lernen an der Hochschule – Bedingungen, Konsequenzen, Förderung“) vorgestellt werden. Das Projekt fokussiert das selbstregulierte Lernen in der Studieneingangsphase. Selbstreguliertes Lernen (SRL) stellt eine wichtige Ressource für Studierende aller Fachrichtungen dar, um sich an gegebene Lernbedingungen erfolgreich anzupassen. Selbstreguliert Lernende überwachen ihr Lernen und können Lernhandlungen eigenständig an die gegebenen Lernbedingungen ausrichten. SRL kommt daher für die Übergangsphase von der Schule in die Hochschule zentrale Bedeutung zu. Im Projekt SeLF werden daher zentrale Komponenten von SRL (z. B. Einsatz von Lernstrategien) für das erfolgreiche Lernen an der Hochschule untersucht. Die Gewinnung der Daten erfolgt mittels Selbstbeschreibungungsverfahren zu drei Befragungszeitpunkten innerhalb eines Semesters. Langfristig sollen mit den gewonnenen Daten, basierend auf einer systematischen Deskription der individuellen Lernvoraussetzungen, Unterstützungsmaßnahmen für die Studierenden abgeleitet werden können. Im Beitrag werden Konzeption und zentrale Forschungsfragestellungen des Projekts vorgestellt sowie erste deskriptive Befunde in Bezug auf die Lernstrategienutzung diskutiert.

Schlüsselwörter: Studieneingangsphase; Hochschulforschung; Selbstreguliertes Lernen; Lernstrategien; Impulsivität

An introduction into the research project SeLF and first findings

Abstract

The present article introduces the SeLF-Project (“Self-regulated learning at the university – conditions, consequences, promotion”). The project focuses on self-regulated learning in the introductory study phase. Self-regulated learning (SRL) is an important resource for students of all disciplines in order to adapt successfully to given learning conditions and to master the transition from school to university. The project explores central components of SRL (e. g. the use of learning strategies) for successful learning at university. Therefore, self-description measures are administered at three measurement occasions during one semester. In future, the data will be used to derive support measures for students based on a systematic description of individual learning requirements. The project conception and central research questions as well as first descriptive findings relating the use of learning strategies are illustrated.

Keywords: first-year-experience; higher education research; self-regulated learning; learning strategies; impulsiveness

1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lernumwelten Schule und Hochschule

Häufig stellt sich den Lehrkräften an den Schulen, ebenso wie den Lehrenden an den Hochschulen, die Frage nach der Studierfähigkeit und den Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium an der Hochschule erforderlich sind. Unter Studierfähigkeit kann dabei nach Huber (2009, S. 108) „[...] ein Ensemble von Fähigkeiten [...], ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ verstanden werden. „Allgemeine Studierfähigkeit“ bezieht sich damit auf jegliche Fachrichtungen, die an den Hochschulen gelehrt werden (Huber, 2009, S. 108), was Schulen, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten sollen, vor immense Herausforderungen stellt. Die Übergangsphase von der Schule in die Hochschule, die auf internationaler Ebene auch als „first-year-experience“ bezeichnet wird, ist für einige Studierende mit Anpassungsschwierigkeiten an die neue Lernumgebung verbunden und kann daher auch als erfolgskritische Phase für das Studium angesehen werden (Bosse & Trautwein, 2014, S. 45).

Tabelle 1: Ausgewählte Unterschiede zwischen den Lernumwelten Schule und Hochschule, adaptiert nach Streblov und Schiefele (2006, S. 352–353), mit eigenen Ergänzungen

	Institution	
	Schule	Hochschule
Grad der Freiwilligkeit	niedrig	hoch
Anwesenheitspflicht	in der Regel vorhanden	in der Regel nicht vorhanden
Anzahl der Fächer	viele	wenige bzw. thematisch enger
Ausmaß von Freiheitsräumen/ Strukturierungsgrad	niedrig	hoch
Rolle individueller Interessen/Kompetenzen	niedrig	hoch
Häufigkeit der Leistungsfeststellung	regelmäßig bzw. nach jedem Thema	in der Regel selten
Ausmaß der Stoffmenge je Leistungsfeststellung	niedrig bis mittel	vielfach hoch
Vorbereitung auf Leistungsfeststellung	stärker vorgegeben	selbstständige Strukturierung notwendig
Rückmeldung zur Leistung	individuelle Rückmeldung, häufiger	kaum individuelle Rückmeldung, selten
Peers	relativ konstant, lange gemeinsame Lerngeschichte	vielfach variierend zwischen Lehrveranstaltungen

Ein Blick auf beide Institutionen Schule und Hochschule legt nahe, warum Studierende gerade die Studieneingangsphase als herausfordernd wahrnehmen: Zwar bestehen zwischen beiden Institutionen Schule und Hochschule strukturelle Gemeinsamkeiten, dennoch gibt es auch erhebliche Unterschiede (Helmke et al., 2008), die eine Anpassungsleistung an eben diese Rahmenbedingungen für die Studierenden notwendig machen. Während Lernerfolg, Leistungsentwicklung und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in beiden Kontexten relevant sind (Helmke et al., 2008), ist insbesondere die Ausgestaltung der Lernumwelt beider Institutionen als sehr unterschiedlich zu bewerten (siehe Tabelle 1; vgl. Streblov und Schiefele, 2006).

Bei näherer Betrachtung der Unterschiede zwischen den Institutionen zeigt sich, dass die Lernumwelt Hochschule im Vergleich zur Schule den Studierenden größere Spielräume und Entscheidungsfreiheiten beim Lernen gewährt. Daher kann das Lernen an der Hochschule als selbst-

bestimmter und freier erachtet werden (vgl. Abbildung 1). Das bedeutet jedoch gleichzeitig auch, dass der Übergang von der Schule in die Hochschule für die Studierenden in einem Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung steht. Diese Differenz zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ergibt sich aus den Anforderungen der ehemaligen Lernumwelt Schule und den aktuellen neuen Anforderungen der Hochschule. Daher bezeichnen wir diese Übergangssituation als Anforderungs-Adaptations-Phase, da die Studierenden eine Anpassungsleistung an diese neu an sie gerichteten Anforderungen mit Beginn des Studiums erbringen müssen (vgl. Abbildung 1).

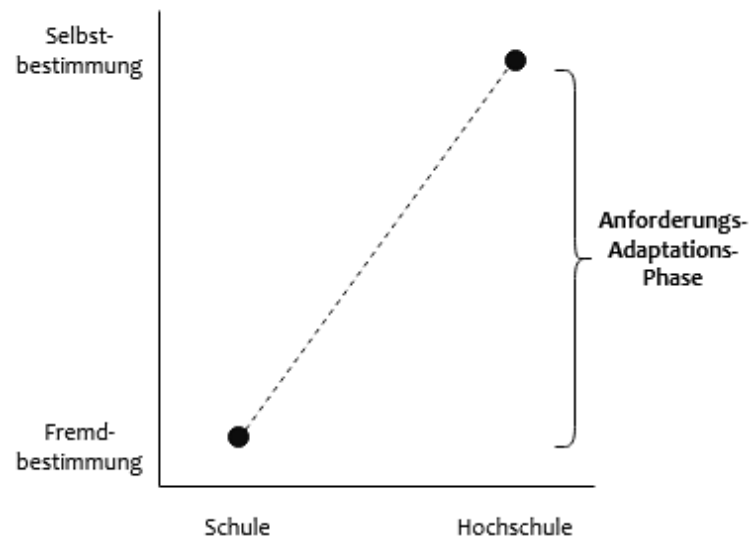


Abbildung 1: Unterschiede in der Fremd- und Selbstbestimmung zwischen den beiden Lernumwelten Schule und Hochschule; eigene Darstellung

Konkret bedeutet dies: Es wird von den Studierenden in der Studieneingangsphase erwartet, dass diese eine hohe Eigenverantwortung für ihre Lernhandlungen (z. B. Wahl für und Anwesenheit in einer Lehrveranstaltung, Zeitmanagement) an die Hochschule mitbringen. Gleichzeitig sind die Studierenden dies zumeist nicht in diesem Umfang von ihrer ehemaligen Lernumwelt Schule gewohnt, was zu Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase führen kann.

Fokussiert man auf eben diese Eigenständigkeit und Eigenverantwortung, die von den Studierenden beim Lernen an der Hochschule erwartet wird, so wird deutlich, dass dem selbstregulierten Lernen (SRL) sowie den dazugehörigen Kompetenzen aus den Bereichen Kognition, Metakognition und Motivation eine wesentlich größere Bedeutung im Studium zukommt als noch in der Schulzeit.

Aus Perspektive der Hochschulforschung zeigt sich damit eine Notwendigkeit, die Eingangskompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase, insbesondere im Bereich des SRLs näher zu betrachten und zu analysieren. Denn dadurch können die Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind, besser verstanden und auf dieser Basis gezieltere Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden.

2 Selbstreguliertes Lernen (SRL)

2.1 Definition und Modelle von SRL

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive zeichnen sich Lernende, die selbstreguliert lernen, durch folgende Merkmale aus (vgl. Artelt et al., 2001): Sie sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen und angemessene Strategien und Methoden aus ihrem „Lern“-Repertoire auszuwählen, um diese situationsgerecht einzusetzen. Sie regulieren ihre eigenen Lernhandlungen und sind dazu fähig, sich selbst zu motivieren, um ihre Lernziele erreichen zu können. Sie überwa-

chen und bewerten im und nach dem Lernprozess die Erreichung dieser Lernziele und passen ihre Lernstrategien selbstständig den jeweiligen Lernerfordernissen an.

In verschiedenen Modellen (Schicht-, Prozess- und Phasenmodelle von SRL, Perels et al., 2020) werden (1) Kognition, (2) Metakognition und (3) Motivation als zentrale Komponenten von SRL herausgearbeitet (z. B. Boekaerts, 1999; Panadero, 2017; Winne & Hadwin, 1998), sodass sich SRL aus verschiedenen Kompetenzbereichen zusammensetzt: Zur kognitiven Ebene (1) lassen sich beispielsweise die Wahrnehmung, das Verstehen, das Begreifen und auch das Behalten von Informationen sowie die Anwendung von Lernaktivitäten (Gerholz, 2012) beziehungsweise Lernstrategien zählen. Die metakognitive Ebene (2) umfasst metakognitives Wissen über das Lernen sowie die Überwachungs- und Kontrollprozesse des Lernenden. Dabei wird in einigen Modellen (z. B. Winne & Perry, 2000) bezogen auf SRL vor allem der Komponente Metakognition (insbesondere der Überwachungs- und Kontrollfunktion) besondere Bedeutung beigemessen (Panadero, 2017). Hier ist für das Lernen der stetige Abgleich zwischen dem Ist- und Zielzustand des Lernens sowie die Überwachung des aktuellen Lernprozesses wesentlich, um Maßnahmen für die weiteren Lernhandlungen (z. B. Anpassung der Lernstrategien) ableiten und ergreifen zu können. Die letzte Ebene, die motivationale Ebene (beziehungsweise ressourcenbezogene Ebene) (3), beeinflusst außerdem, welche Lernziele sich die Lernenden setzen und wie stark ihr Wunsch ist, diese Ziele auch zu erreichen. Konkret bedeutet dies, dass die motivationale Orientierung der Lernenden für die ausgeführten Lernhandlungen auf kognitiver und metakognitiver Ebene mitentscheidend sind (Gerholz, 2012). Diese SRL-Komponente sorgt somit innerhalb des Lernprozesses dafür, dass die jeweiligen Lernaufgaben auch zukünftig umgesetzt werden oder die Umsetzung unterlassen wird (Panadero, 2017).

2.2 SRL und das Forschungsprojekt SeLF

Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt SeLF stützt sich insbesondere auf das Dreischichten-Modell nach Boekaerts (1999), welches die Betrachtung der verschiedenen Komponenten (Kognition, Metakognition und Motivation/ Ressourcen) von SRL fokussiert. In diesem Modell werden drei Regulationsebenen unterschieden:

Die innerste Schicht beziehungsweise die für die Regulation der Lernaufgabe primäre Komponente beschreibt den konkreten Umgang mit der Information durch die Wahl einer bestimmten kognitiven Strategie. Die mittlere Schicht beziehungsweise zweite Komponente beschreibt die Regulation des Lernprozesses im Sinne der Organisation und Regulation des Einsatzes der kognitiven Strategien aufgrund metakognitiven Wissens und der Fähigkeiten. Die äußerste Schicht beziehungsweise dritte Komponente beschreibt schließlich die Regulation des Selbst im Sinne der Auswahl von (Lern-)Zielen und des Ressourcenmanagements einschließlich aller motivationalen Aspekte (Perels et al., 2020).

Prozess- und Phasenmodelle des selbstregulierten Lernens, die den Lernprozess in verschiedene Phasen des Lernens unterteilen (z. B. präaktionale, aktionale und postaktionale Phase; Schmitz et al., 2007) und den Forschungsgegenstand damit auf Basis des Lernprozesses näher betrachten, werden im Forschungsprojekt SeLF nur am Rande adressiert und thematisiert.

Das Projekt SeLF verfolgt das übergeordnete Ziel, sich mit dem Zusammenspiel und der Interaktion der Komponenten des SRLs auseinanderzusetzen und diese mit dem Studienerfolg in der Studieneingangsphase in Beziehung zu setzen. Der Schwerpunkt des Projekts liegt dabei auf dem strategischen Lernverhalten der Studierenden. Daneben sollen auch Wechselwirkungen mit weiteren, möglicherweise ebenfalls einflussnehmenden Faktoren (u. a. Belastungserleben, Impulsivität, Selbstwirksamkeit) auf den Studienerfolg und auf das SRL hin untersucht werden. Hier wird aus inhaltlicher Perspektive an Projekte und Arbeiten angeknüpft, die sich ebenfalls mit weiteren Faktoren und deren Zusammenwirken in der Kombination mit SRL beschäftigen: beispielsweise mit dem Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Bidjerano & Dai, 2007; Schober et al., 2020).

3 Untersuchungsansatz und Fragestellungen von SeLF

Ziel des Forschungsprojekts SeLF (Selbstreguliertes Lernen an der Hochschule – Bedingungen, Konsequenzen, Förderung) ist es, die verschiedenen Komponenten von SRL bei Studierenden aus den Erziehungswissenschaften zu untersuchen und deren Einfluss auf die Studienleistung zu betrachten. Daneben sollen mögliche wechselwirkende sowie einflussnehmende Faktoren (z. B. Impulsivität, Selbstwirksamkeit, Belastungserleben) auf die Komponenten des SRL und die Studienleistung analysiert werden. Um einen möglichen Vergleich zwischen Studierenden in der Studieneingangsphase und bereits fortgeschrittenen Studierenden zu ermöglichen, werden im Projektverlauf ergänzende Erhebungen in einem facheinschlägigen Masterstudiengang durchgeführt.

Zur Untersuchung des SRLs gibt es inzwischen eine Bandbreite verschiedener Erhebungsverfahren (z. B. Lerntagebücher, Beobachtungsverfahren), die jedoch jeweils mit verschiedenen Vor- und Nachteilen für den Forschungsprozess und der Erfassung von SRL verbunden sind (Perels et al., 2020). Für die Gewinnung der Daten aus dem Forschungsprojekt SeLF wurde sich, nach Abwägung der Vor- und Nachteile verschiedener Verfahren, für ein klassisches und etabliertes Erhebungsverfahren entschieden, nämlich die Methodik des Fragebogens. Ausschlaggebender Grund hierfür war, dass im Projekt nicht nur Komponenten des SRLs erfasst werden, sondern auch weitere Faktoren (z. B. Impulsivität, Selbstwirksamkeit), die mit der Prüfungsleistung und dem SRL im Zusammenhang stehen könnten.

Das Projekt intendiert mithilfe der ausgewählten Methodik, Auskunft über die drei folgenden Forschungsfragestellungen zu geben:

1. **Rolle des SRL:** Welche Bedeutung haben die Komponenten des SRLs der Studierenden für den Lernfortschritt beziehungsweise ihre Studienleistung?

Bezugnehmend auf einschlägige empirische Studien und Meta-Analysen zur Rolle von SRL und dessen Förderung für den schulischen und akademischen Kompetenzerwerb (z. B. Dignath & Büttner, 2008; Sitzmann & Ely, 2011) gehen wir davon aus, dass Studierende, die über mehr SRL-Strategien sowie über einen zielgerichteten Einsatz dieser Strategien verfügen, einen stärkeren Zuwachs an fachlichen Kompetenzen im Laufe eines Semesters erfahren und damit auch eine bessere Studienleistung zeigen. Dies soll beispielsweise mithilfe des Einsatzes von Lernszenarien (vgl. PISA-Studie, z. B. Artelt et al., 2001) und der Erfassung von Lernstrategien (z. B. Fragebögen zur Lernstrategienutzung, Wild & Schiefele, 1994; Wild et al., 1992) geprüft werden. Daneben sollen auch die motivationale Orientierung der Studierenden (Zielorientierung, vgl. Spinath, 2015) sowie die metakognitive Überwachung beim Lernen (Confidence Judgments, vgl. Nelson & Narens, 1990) erfasst und berücksichtigt werden.

2. **Rolle der interindividuellen Unterschiede:** Welchen Einfluss besitzen interindividuelle Unterschiede (z. B. Selbstwirksamkeit, Impulsivität) der Studierenden auf die Komponenten des SRLs und die Studienleistung?

Systematische Übersichtsarbeiten (Robbins et al., 2004; Schneider & Preckel, 2017) konnten beispielsweise zeigen, dass sich Studierende mit hoher akademischer Leistung durch folgende Eigenschaften charakterisieren lassen: hohe Intelligenz, hohe Leistung in der Vergangenheit, hohe (akademische) Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, zielorientierte Nutzung von Lernstrategien sowie Leistungsmotivation. Somit ist unter anderem davon auszugehen, dass die erlebte Selbstwirksamkeit von Studierenden einen positiven Effekt auf die Studienleistung hat. Ebenso sollten vorangegangene Leistungen (zum Beispiel die Abiturnote) ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Studienleistung besitzen. Auch die Persönlichkeitseigenschaft der Impulsivität sollte einen Effekt auf die Studienleistung haben. Denn ein Studium und der dazugehörige Studienabschluss

stellen ein langfristiges Ziel im Leben einer Person dar, sodass die Zielerreichung durch impulsive Handlungsweisen beeinflusst werden kann (Spinella & Miley, 2003).

- 3. Rolle des Studienfortschritts:** Gibt es Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden in den Komponenten des SRL, dem Belastungserleben (z. B. Stresserleben, Prüfungsangst) und dem „universitären Lernverhalten“ (z. B. Zeitmanagement, Qualität der Klausurvorbereitung)?

Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum, die sich mit der „first-year-experience“ (Bosse & Trautwein, 2014, S. 45) beschäftigen, legen die Annahme nahe, dass die interindividuellen Unterschiede von Studierenden, das Belastungserleben sowie das „universitäre Lernverhalten“ in beiden Qualifikationsstufen unterschiedlich ausgeprägt sein könnten (z. B. durch Lernerfahrungen). Damit lassen sich auch unterschiedliche Auswirkungen dieser Faktoren auf die Studienleistungen erwarten. Beispielsweise sollten Masterstudierende über ein größeres Wissen in Bezug auf Lernstrategien im Studium verfügen, da sie mit der Studiensituation bereits vertraut sind und die Übergangsphase in das Studium bereits erfolgreich gemeistert haben. Hinzu kommt, dass unter Studierfähigkeit nach Bosse und Trautwein (2014) nicht nur die von den Schülern und Schülerinnen mitgebrachten Fähigkeiten und Kompetenzen in das Studium verstanden werden dürfen, sondern auch all jene Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch die neue Lernumgebung Hochschule entwickelt beziehungsweise weiterentwickelt werden. Unter dieser Prämisse darf angenommen werden, dass Masterstudierende durch das vorangegangene Studium bereits über erweiterte Kompetenzen verfügen, was sich in den genannten Bereichen zeigen sollte.

4 Das Projekt: SeLF

4.1 Studiendesign und Studienablauf

Seit dem Wintersemester 2018/2019 wurden an der Universität Bamberg im Rahmen des Projekts SeLF kontinuierlich Befragungen mit Studierenden aus den Erziehungswissenschaften durchgeführt. Für die Beantwortung der Forschungsfragestellungen werden im Verlauf des Forschungsprojekts sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende mittels Selbstbeschreibungsverfahren (Fragebögen) zu drei Befragungszeitpunkten innerhalb eines Semesters befragt (längsschnittliche Datenerhebung innerhalb eines Semesters, vgl. Abbildung 2). Die Befragung in der Studieneingangsphase findet dabei in einer Einführungsveranstaltung in die Psychologie im Bachelorstudiengang der Erziehungswissenschaften statt. Diese Veranstaltung besteht aus zwei Vorlesungen über zwei Semester (Sommer- und Wintersemester) hinweg. Aufgrund der zweisemestrigen Anlage der Vorlesung kann es vorkommen, dass einige Studierende zweimal an den jeweiligen Erhebungen (erste und zweite Befragung) teilgenommen haben. Da die Studierenden außerdem selbstständig bestimmen können, wann sie die Modulabschlussprüfung antreten, kann zwischen den beiden ersten Befragungen und der dritten Befragung ein zeitlicher Abstand bestehen.

Abbildung 2 zeigt die einzelnen Befragungszeitpunkte und Themen der Befragungen im Verlauf eines Semesters. Dabei startete die erste Erhebung jeweils zu Semesterbeginn, die zweite Befragung fand nach circa 2/3 des laufenden Semesters statt. Die dritte Befragung erfolgte nach der absolvierten Klausur am Ende des Semesters. Eine informierte Einverständniserklärung aller beteiligten Studierenden an den Erhebungen wurde eingeholt. Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig. Eine Verknüpfung der einzelnen Erhebungen wurde durch die Einführung eines Codesystems gewährleistet. Diesen Code sollten die Studierenden innerhalb jeder Befragung erneut generieren, sodass die einzelnen Befragungen mithilfe dieses Codes miteinander verknüpft werden konnten.

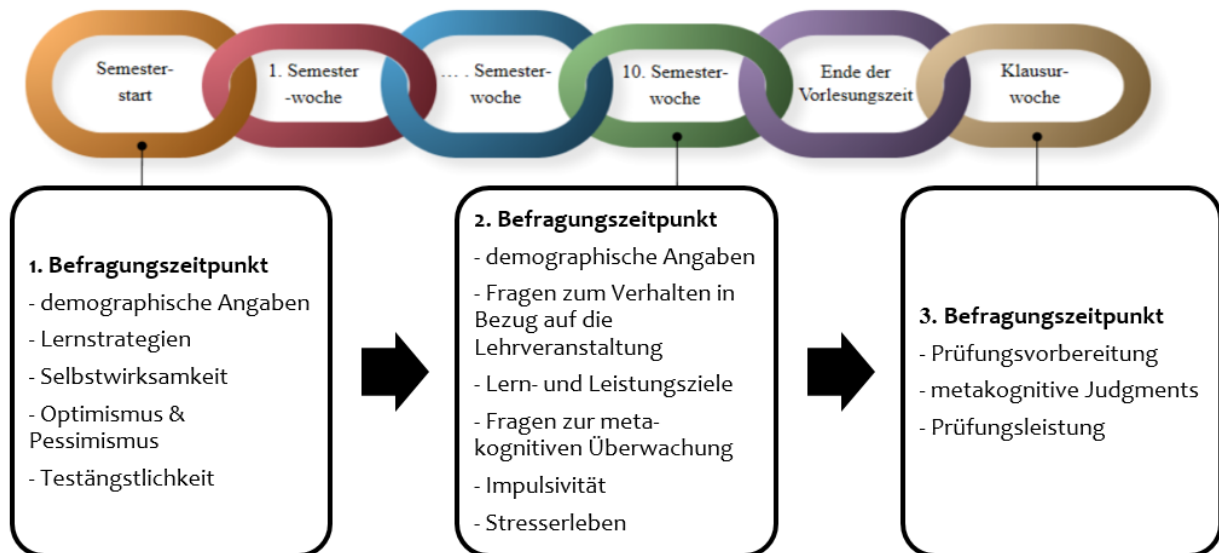


Abbildung 2: Zeitlicher Ablauf der verschiedenen Befragungszeitpunkte innerhalb eines Semesters sowie Überblick über die erfragten Konstrukte

1. Befragungszeitpunkt

Übergeordnetes Ziel der Erhebung war die Erfassung zeitlich stabiler Eigenschaften und Kompetenzen der Studierenden, für die ein theoretischer Bezug zur Studienleistung (Lernerfolg) und zum SRL hergestellt werden kann. Dies umfasst Angaben zum metakognitiven Strategiewissen, das mittels drei Lernszenarien und den dazugehörigen Lernstrategien in Anlehnung an den LIST (Wild & Schiefele, 1994; Wild et al., 1992) abgefragt wird. Des Weiteren wurden die Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien mithilfe des LIST (Wild & Schiefele, 1994; Wild et al., 1992) erfasst sowie Fragen zur Selbstwirksamkeit, zum Optimismus und Pessimismus und zur Prüfungsängstlichkeit gestellt. Um genauere Auskunft über die Stichprobe zu erhalten, wurden außerdem demografische Daten der Studierenden erhoben. Die Bearbeitungsdauer lag bei circa 25 Minuten.

2. Befragungszeitpunkt

In diesem Befragungszeitpunkt (letztes Drittel des Semesters) wurden weitere demografische Angaben (z. B. ob ein Nebenjob ausgeübt wird) erhoben sowie Fragen zur jeweiligen Lehrveranstaltung (z. B. Gründe für/gegen den Besuch), in der die Befragung stattfindet, gestellt. Darüber hinaus wurden Angaben zur Lern- und Leistungszielorientierung, zur metakognitiven Überwachung, zum Stresserleben im Studium sowie zur Impulsivität (BIS-15, Meule et al., 2011) gemacht. Die Bearbeitungsdauer lag bei circa 20 Minuten.

3. Befragungszeitpunkt

In dieser Erhebung (nach erfolgter Klausur) wurden Fragen zur Prüfungsvorbereitung (z. B. Lernverhalten, Beginn und Zeitumfang der Prüfungsvorbereitung, Qualität der Klausurvorbereitung) und zur metakognitiven Überwachung (Confidence Judgments, vgl. z. B. Nelson & Narens, 1990) gestellt. Zudem wurde die individuelle Prüfungsleistung als Leistungskriterium für den Studien-erfolg in die Analysen miteinbezogen. Die Bearbeitungsdauer lag bei circa fünf Minuten.

4.2 Erhebungsinstrumente

In diesem Abschnitt werden nur jene Erhebungsinstrumente der Studie vorgestellt, die für die Analysen dieser Arbeit relevant sind und zum Verständnis der Ergebnisse benötigt werden. Die nachfolgend berichteten Angaben zur internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) beziehen sich auf Analysen aus den Projektdaten.

Komponente der Strategienutzung. Zur Messung der Lernstrategienutzung wurde den Studierenden im ersten Befragungszeitpunkt eine Auswahl von Items aus dem LIST (Wild & Schiefele, 1994; Wild et al., 1992) vorgelegt. Ziel ist es hierbei, quantitative Aussagen über die Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Lernstrategiearten machen zu können. Folgende Subskalen wurden zu diesem Zweck erhoben:

- aus dem Bereich der kognitiven Lernstrategien „Wiederholung“ (z. B. „Ich lese meine Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durch.“, $\alpha = .61$), „Organisation“ (z. B. „Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.“, $\alpha = .51$), „Kritisch prüfen“ (z. B. „Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.“, $\alpha = .56$), sowie „Zusammenhänge herstellen“ (z. B. „Ich versuche, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer, bzw. Lehrveranstaltungen herzustellen.“ $\alpha = .52$) mit jeweils drei Items;
- aus dem Bereich der metakognitiven Lernstrategien „Planung“ (z. B. „Ich versuche, mir vorher genau zu überlegen, welche Teile eines bestimmten Themengebiets ich lernen muss und welche nicht.“, $\alpha = .61$, vier Items), „Überwachung“ (z. B. „Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.“, $\alpha = .50$, vier Items) und „Regulation“ (z. B. „Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstehe, versuche ich, die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.“, $\alpha = .62$, drei Items);
- sowie aus dem Bereich der ressourcenbezogenen Lernstrategien die Subskala „Zeitmanagement“ (z. B. „Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.“, $\alpha = .87$, vier Items).

Ergänzend zur LIST-Skala „Zeitmanagement“ wurden zusätzlich konkrete Verhaltensweisen der Studierenden in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung im dritten Befragungszeitpunkt erhoben. Fragen in diesem Zusammenhang waren zum Beispiel: „Wann haben Sie mit der Prüfungsvorbereitung für die Klausur [Name der Lehrveranstaltung] begonnen?“ (9-stufige Antwortskala: „< 5 Tage vor der Klausur“ bis „> mehr als 8 Wochen vor der Klausur“), „Wie viele Stunden Lernzeit haben Sie für die Vorbereitung auf die Klausur [Name der Lehrveranstaltung] aufgewendet?“ (7-stufige Antwortskala: „≤ 20 Stunden“ bis „101 bis 120 Stunden“) und „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Klausurvorbereitung?“ (7-stufige Antwortskala: „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“).

Impulsivität. Um Auskunft darüber zu erhalten, inwiefern die Persönlichkeitseigenschaft der Impulsivität (schnelle, unüberlegte Handlungen ohne Beachtung von – zumeist negativen – Konsequenzen, vgl. Meule et al., 2011) bei den Studierenden das selbstregulierte Lernen beeinflussen kann, wurde die deutsche Kurzversion der Barratt Impulsiveness Scale (BIS-15 Meule et al., 2011) eingesetzt. Die Subskalen repräsentieren die Teilkomponenten „nicht-planende Impulsivität“ ($\alpha = .69$), „motorische Impulsivität“ ($\alpha = .65$) und „aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität“ ($\alpha = .62$). Aus den genannten Subskalen konnte damit ein Gesamtwert ($\alpha = .75$) als Maß für die Impulsivität einer Person berechnet werden.

Studienleistung. Als Kriterium für den Studienerfolg greifen wir in unserer Arbeit auf die schriftliche Prüfungsleistung zur Lehrveranstaltung, in der die Erhebung stattfindet, zurück. Um einen besseren Vergleich über die einzelnen Semester hinweg zu gewährleisten, wurden die Ergebnisse beziehungsweise die erzielten Punkte in der schriftlichen Prüfungsleistung z-standardisiert.

5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt möchten wir erste empirische Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt SeLF vorstellen. Mithilfe der vorliegenden deskriptiven Analysen wollen wir einen ersten Einblick in die Daten und deren Struktur geben. Wir weisen außerdem darauf hin, dass es sich in dieser Arbeit um Analysen mit explorativem Charakter handelt, da wir nur exemplarisch auf die Daten des Projekts eingehen möchten. Weiterführende und tieferegehende Analysen der einzelnen

Aspekte werden in der Zukunft von uns angestrebt. Wir verzichten daher in der vorliegenden Arbeit auf das Ausformulieren konkreter und expliziter Hypothesen. Der Schwerpunkt unserer Analysen richtet sich auf die Lernstrategienutzung und auf das Lernverhalten der Studierenden im Hinblick auf die schriftliche Prüfungsleistung. Zunächst wird die Stichprobe, die den Analysen zugrunde liegt, genauer vorgestellt. Alle Analysen wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS in der Version 26 durchgeführt.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 216 Studierenden, die an den Erhebungen zwischen dem Wintersemester 2018/2019 und dem Wintersemester 2019/2020 teilgenommen haben (170 weibliche, 46 männliche Studierende). Zwölf Personen konnten aufgrund fehlender Angaben (z. B. Demografie) nicht in die Auswertung aufgenommen werden. Um zu gewährleisten, dass Daten der Studienteilnehmenden nicht doppelt im Datensatz vorliegen (vgl. Studiendesign und Studienablauf), wurden jeweils nur die Daten aufgenommen, in denen die Studierenden zum ersten Mal an der Erhebung teilgenommen hatten.

Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 21,25 Jahren ($SD = 2,89$). Damit lediglich Studierende, die als Studienanfänger und -anfängerinnen bezeichnet werden können, im Datensatz verblieben sind, wurden nur die Daten der Studierenden in die Auswertungen miteinbezogen, die angegeben haben, dass sie sich in den ersten drei Semestern ihres Studiums befanden. Eine grafische Übersicht über die Verteilung der Studierenden findet sich in Abbildung 3 wieder.

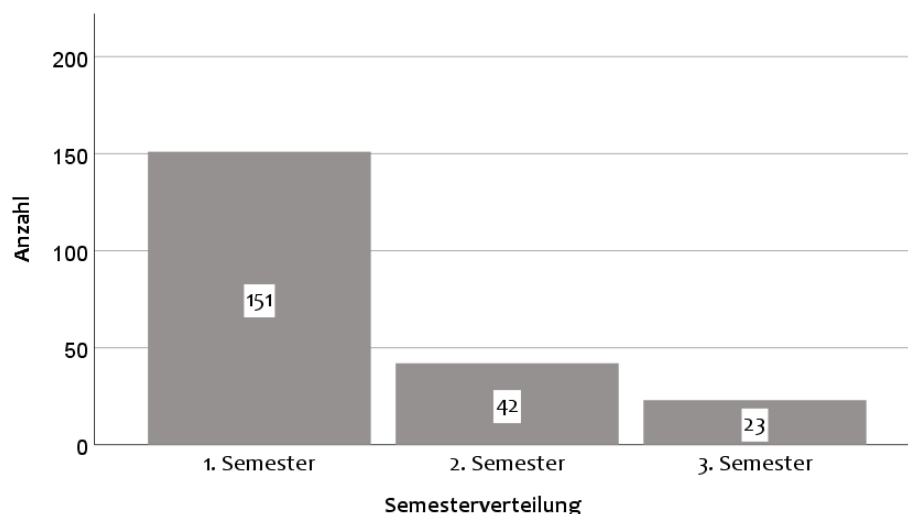


Abbildung 3: Semesterverteilung der Studierenden

5.2 Deskriptive Befunde: Lernverhalten, Impulsivität und Prüfungsleistung

Aus der nachfolgenden Tabelle 2 können die Mittelwerte und Standardabweichungen der LIST-Skalen, der Fragen zur Klausurvorbereitung, des BIS-Gesamtscores sowie der z-standardisierten Prüfungsleistung (Gesamtpunktzahl) entnommen werden. Betrachtet man den Einsatz der verschiedenen Lernstrategien, so zeigt sich der höchste Mittelwert im LIST für die Skala „Metakognition (Regulation)“ mit einem Mittelwert von 4,24, was damit der Antwortkategorie „oft“ entspricht. Besonders niedrige Mittelwerte ergeben sich für die Skalen „Zeitmanagement“ ($M = 2,62$) sowie „Kritisch prüfen“ ($M = 2,87$), was den Antwortkategorien „manchmal“ entspricht. Für die Fragen zur Prüfungsvorbereitung ergibt sich für die Frage nach dem Beginn der Prüfungsvorbereitung ein Mittelwert von 4,26, was der Antwortkategorie „zwei Wochen vor der Klausur“ entspricht. Die Lernzeit zur Prüfungsvorbereitung, die einen Mittelwert von 2,64 besitzt, ist der Antwortkategorie „41 bis 60 Stunden“ zuzuordnen. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der individuellen Prüfungsvorbereitung ergibt sich ein Mittelwert von 3,57, was der Antwortkategorie „weder unzufrieden noch zufrieden“ entspricht.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik

Skala	n	M	SD	Min – Max
LIST				
Wiederholen (W)	181	3,67	0,79	[1,00; 5,00]
Zusammenhänge herstellen (ZH)	181	3,65	0,65	[1,00; 5,00]
Kritisch prüfen (KP)	181	2,87	0,71	[1,00; 5,00]
Organisation (O)	181	3,71	0,70	[1,00; 5,00]
Planung (Metakognition, PM)	181	3,59	0,72	[1,00; 5,00]
Überwachung (Metakognition, ÜM)	181	3,23	0,67	[1,00; 5,00]
Regulation (Metakognition, RM)	181	4,24	0,57	[1,00; 5,00]
Zeitmanagement (Z)	181	2,62	1,02	[1,00; 5,00]
Klausurvorbereitung				
Beginn mit der Prüfungsvorbereitung (BP)	137	4,26	2,17	[1,00; 9,00]
Lernzeit in Stunden (LS)	137	2,64	1,28	[1,00; 7,00]
Zufriedenheit mit der Prüfungsvorbereitung (ZP)	135	3,57	1,69	[1,00; 7,00]
Weitere Angaben				
BIS-Gesamtscore (BIS_G)	65	2,14	0,37	[1,00; 4,00]
Prüfungsleistung (PL)	171	0,06	0,95	[-2,83; 2,18]

Anmerkungen: LIST-Skalen: Antwortmöglichkeiten: 1 = „sehr selten“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“ und 5 = „sehr oft“. BIS-Skalen: Antwortmöglichkeiten: 1 = „selten/nie“, 2 = „gelegentlich“, 3 = „oft“ und 4 = „fast immer/immer“.

Angegeben ist jeweils das theoretische Minimum und Maximum der Skalen mit Ausnahme der z-standardisierten Angaben der Prüfungsleistung, in der das empirische Minimum und Maximum angegeben ist.

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen dargestellt. Betrachtet man die Skalen aus dem LIST, so zeigt sich, dass in Bezug auf die Prüfungsleistung die Lernstrategien „Zusammenhänge herstellen“ (ZH), „Organisation“ (O) und „Regulation“ (RM) aus dem Bereich der Metakognition einen positiven und statistisch signifikanten Zusammenhang aufweisen. Auch alle drei Fragen zur Klausurvorbereitung („Beginn mit der Prüfungsvorbereitung“ (BP), „Lernzeit in Stunden“ (LS), „Zufriedenheit mit der Prüfungsvorbereitung“ (ZP)) hängen mit der Prüfungsleistung moderat bis stark signifikant zusammen.

Der Gesamtscore der BIS-Skala (BIS_G) besitzt ebenfalls einen moderaten und signifikanten Zusammenhang mit der Prüfungsleistung. Dieser Zusammenhang fällt jedoch negativ aus, das heißt höhere Impulsivitätswerte gehen mit geringerer Prüfungsleistung einher. Darüber hinaus zeigen sich auch signifikant negative Zusammenhänge zwischen Aspekten des strategischen Lernens und der Impulsivität. Dies betrifft die Skalen: „Wiederholen“ (W), „Planung“ aus dem Bereich der Metakognition (PM) und „Zeitmanagement“ (Z). Auch die Zufriedenheit mit der „Prüfungsvorbereitung“ (ZP) steht mit der Impulsivität moderat negativ in Zusammenhang.

Tabelle 3: Korrelationen

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.W	-.13	-.14	.21**	.28**	.31**	.21**	.19*	.29**	.16	.01	-.33*	.05
2.ZH		.45**	.10	.04	.26**	.19*	.04	-.10	-.15	.09	.07	.18*
3.KP			.06	-.05	.17*	.09	.03	.03	.04	.10	-.04	.11
4.O				.24**	.32**	.28**	.32**	.24*	.25*	.27**	-.19	.29**
5.PM					.24**	.21**	.55**	.22*	.07	.19	-.34**	.15
6.ÜM						.19**	.17*	.23*	.13	.31**	-.13	.08
7.RM							.22**	.11	.16	.18	-.06	.19*
8.Z								.11	.09	.10	-.26*	.14
9.BP									.64**	.33**	-.26	.37**
10.LS										.26**	-.06	.29**
11.ZP											-.40**	.55**
12.BIS_G												-.40**
13.PL												

Anmerkungen: W = Wiederholen, ZH = Zusammenhänge herstellen, KP = Kritisch prüfen, O = Organisation, PM = Metakognition (Planung), ÜM = Metakognition (Überwachung), RM = Metakognition (Regulation), Z = Zeitmanagement, BP = Beginn Prüfungsvorbereitungen, LS = Lernzeit in Stunden, ZP = Zufriedenheit mit Prüfungsvorbereitung, BIS_G = Gesamtwert der BIS-Skala, PL = Prüfungsleistung (z-standardisierte Gesamtpunkte), * p < .05, ** p < .01

6 Diskussion

6.1 Interpretation der Ergebnisse

6.1.1 Bedeutung der Lernstrategien und des Lernverhaltens für die Prüfungsleistung

Mithilfe unserer Analysen konnten wir zeigen, dass die Studierenden über eine Vielzahl unterschiedlicher Lernstrategien beim Lernen verfügen. Dabei fällt auf, dass die meisten Skalen der Lernstrategien im Durchschnitt ähnlich hohe Mittelwerte aufweisen. Ausnahmen bilden die Lernstrategie der „Regulation“, aus dem Bereich der Metakognition, die im Durchschnitt als besonders häufig genutzt angegeben wird, sowie die Lernstrategien des „Zeitmanagements“ und des „Kritisch prüfens“. Diese beiden zuletzt genannten Lernstrategien werden – nach Angaben der Studierenden – im direkten Vergleich mit den anderen Lernstrategien eher selten angewendet. Dass die metakognitive Lernstrategie der „Regulation“ als am häufigsten eingesetzt angegeben wird, ist für den Lernprozess der Studierenden als prinzipiell vorteilhaft zu bewerten, denn die „Regulation“ beim Lernen sorgt dafür, dass während des Lernprozesses das eigene Lernen auf die Lernziele hin ausgerichtet wird.

Die ressourcenbezogene Lernstrategie des „Zeitmanagements“ wird nach Angabe der Studierenden im Durchschnitt seltener eingesetzt. Dabei kann die Lernstrategie des „Zeitmanagements“ beim Lernen dafür sorgen, dass eine Person konkrete Zeitpläne für ihr Lernen erstellt und dadurch in keine zeitliche Bedrängnis bei der Bewältigung des Lernstoffs kommt. In engem Zusammenhang stehen damit auch die Lernstrategien „Planung“ und „Überwachung“ (Metakognition). Beide Lernstrategien sind ebenfalls für eine gelingende Planung und Überwachung des eigenen Lernens sowie für die Lernzielerreichung als hilfreich anzusehen. Setzt man diese anscheinend weniger genutzten Lernstrategien der Studierenden in Beziehung mit den Unterschieden zwischen den Institutionen Schule und Hochschule (vgl. Tabelle 1), so ist festzustellen, dass vor allem

im Bereich des „Zeitmanagements“, der „Planung“ und der „Überwachung“, den Schülern und Schülerinnen aufseiten der Schulen mehr Orientierungshilfen gegeben werden.

Diese Unterstützung durch die Schulen kann beispielsweise dadurch erklärt werden, dass in der Schule in regelmäßigen Abständen Leistungsfeststellungen in den verschiedenen Fächern stattfinden. Auch gibt es mehr Vorbereitung vonseiten der Lehrkräfte für die jeweiligen Leistungsfeststellungen (z. B. Eingrenzung des Lernstoffs). Daneben werden von den Lehrkräften in regelmäßigen Abständen individuelle Rückmeldungen zur Leistung an die Schüler und Schülerinnen gegeben. Folglich können sie durch diese Hilfestellung seitens der Lehrkräfte möglicherweise besser einschätzen, an welchem Punkt sie sich gerade beim Lernen befinden, und auf dieser Basis eine Entscheidung darüber treffen, ob sie sich mit dem Lernstoff noch vertiefter beschäftigen sollten, um ihre Lernziele auch erreichen zu können.

Externale Faktoren der Unterstützung beim Lernen, wie es die Lehrkräfte an den Schulen leisten, fehlen den Studierenden aber vielfach im Studium an der Hochschule. Konkret: In der Hochschule erfolgt die Leistungsfeststellung eines Fachgebiets zumeist am Ende des Besuchs einer Lehrveranstaltung, das heißt die Studierenden sind mit größeren Stoffmengen konfrontiert, die kompakt am Ende des jeweiligen Moduls abgefragt werden. Ein gutes Zeitmanagement der Lernenden ist hier unabdingbar. Auch erhalten die Studierenden nur selten im Verlauf eines Semesters eine Rückmeldung in Bezug auf ihren Lern- und Kenntnisstand für das jeweilige Fachgebiet. Somit müssen sie an den Hochschulen das „Zeitmanagement“, die „Planung“ und die „Überwachung“ des Lernprozesses in einer weitaus höheren Eigenständigkeit übernehmen als in der Schulzeit. Dabei zeigen die Daten genau hier die Herausforderung, nämlich, dass die Studierenden in der Studieneingangsphase diese Lernstrategien wenig häufig nutzen, möglicherweise genau deshalb, weil die externen Hilfen in der Schulzeit den Einsatz dieser Lernstrategien seltener beim Lernen erfordert haben.

Die Ergebnisse aus den Korrelationen geben außerdem Aufschluss über die Bedeutsamkeit der Lernstrategien für die Prüfungsleistung. Insgesamt zeigen sich dabei die folgenden Lernstrategien als statistisch relevant: „Organisation“, „Regulation (Metakognition)“ und „Zusammenhänge herstellen“. Die Lernstrategie der „Organisation“ trägt dazu bei, dass sich die Studierenden die Lernmaterialien strukturiert aneignen. Die Lernstrategie „Zusammenhänge herstellen“ sorgt dafür, dass das Lernmaterial mit dem eigenen Vorwissen in Verbindung gebracht wird.

In Bezug auf die konkreten Vorbereitungszeiten für das Lernen auf die Prüfung konnte ebenfalls gezeigt werden, dass das „Zeitmanagement“ für die Prüfungsleistung bedeutsam ist. Studierende, die früher mit der Prüfungsvorbereitung begonnen haben sowie mehr Lernzeit investierten, zeigten auch eine bessere Prüfungsleistung. Auf eben diese Wichtigkeit zwischen einem gelungenen Zeitmanagement und der Prüfungsleistung weisen auch andere Arbeiten hin (Britton & Tesser, 1991; Nadinloyi et al., 2013). Studierende sind außerdem tendenziell zufriedener mit der eigenen Prüfungsvorbereitung, wenn sie mehr Lernzeit investieren. Weitere und tiefergehende Analysen könnten weiteren Aufschluss über mögliche wechselseitige Beziehungen zwischen den einzelnen Lernstrategien geben.

6.1.2 Bedeutung der Impulsivität für die Prüfungsleistung

Mit unseren Analysen konnten wir außerdem zeigen, dass das Persönlichkeitsmerkmal der Impulsivität einen moderaten negativen Zusammenhang mit der Prüfungsleistung besitzt. Ferner zeigt sich, dass das Persönlichkeitsmerkmal der Impulsivität auch mit einigen Lernstrategien, die vor allem mit der Planung des eigenen Lernens in Verbindung stehen, negativ in Zusammenhang steht („Wiederholen“, „Planung [Metakognition]“, „Zeitmanagement“). Auch die Tendenz eines negativen Zusammenhangs mit den konkreten Vorbereitungszeiten, die die Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung angeben, ist erkennbar. Jedoch fällt dieser Zusammenhang nicht signifikant aus. Daneben zeigt sich, dass Personen mit einer höheren Merkmalsausprägung der Impulsivität auch über eine geringere Zufriedenheit in Bezug auf ihre Prüfungsvorbereitung berichten.

Bei näherer Betrachtung dieses Persönlichkeitsmerkmals wird verständlich, warum sich dieses Gesamtbild ergibt, denn das Persönlichkeitsmerkmal der Impulsivität zeichnet sich gerade dadurch aus, dass Personen zu schnellen und unüberlegten Handlungen tendieren (Meule et al., 2011). Diese Tendenz kann folglich auch die Planung des eigenen Lernens negativ beeinflussen, sodass ein geordnetes und geplantes Lernen bei stärkerer Ausprägung dieses Persönlichkeitsmerkmals erschwert wird. In der Folge kann dadurch möglicherweise auch die Zufriedenheit mit der eigenen Prüfungsvorbereitung negativ beeinflusst werden, da diese Persönlichkeitseigenschaft einem geordneten Vorgehen beim Lernen tendenziell entgegensteht. Auf eine ähnliche Beziehung zwischen Prüfungsleistung und Impulsivität deuten dabei auch andere empirische Befunde hin (z. B. Lozano et al., 2014; Spinella & Miley, 2003; Vigil-Colet & Morales-Vives, 2005).

6.2 Limitation

Als Limitation der Arbeit muss angemerkt werden, dass es sich um Erhebungen im Fachbereich der Erziehungswissenschaften handelt, sodass ein Übertrag auf andere Fachbereiche nur eingeschränkt möglich ist. Die Reliabilität der Skalen zu den Lernstrategien fiel teilweise niedriger aus, als dies durch andere Arbeiten zu erwarten war (z. B. Klingsieck, 2018; Wild & Schiefele, 1994), und ist demnach als wenig zufriedenstellend zu bewerten. Ein Grund für die niedrige Reliabilität dieser Skalen in unserer Arbeit könnte die sehr homogene Stichprobe sein, da sich Studierende eines Fachbereichs zumeist sehr ähnlich sind. Dies führt zu einer niedrigeren Varianz in den Daten. Da durch den Einsatz des LIST (Wild et al., 1992) nur quantitative Aussagen über die Häufigkeit der Lernstrategienutzung der Studierenden getroffen werden können, haben wir uns entschieden, in unseren Erhebungen auch Lernszenarien einzusetzen, um qualitative Aussagen über das Wissen der Studierenden in Bezug auf die Lernstrategienutzung machen zu können. Mithilfe der Auswertung dieser Lernszenarien (z. B. Artelt et al., 2012) sollte es uns daher in einem zukünftigen Schritt möglich sein, einen noch besseren Einblick in das Wissen über die Nutzung von Lernstrategien der Studierenden geben zu können. Ferner muss angemerkt werden, dass uns für alle erhobenen Konstrukte aus dem zweiten Befragungszeitpunkt weniger Daten vorliegen, da weniger Studierende an der zweiten Befragung teilgenommen haben. Dies betrifft unter anderem auch die Fragen zur Impulsivität.

6.3 Ausblick und praktische Implikationen

Das Projekt SeLF verfolgt das unmittelbare Ziel, das Lernverhalten von Studierenden in den Erziehungswissenschaften, vor allem in der Studieneingangsphase mit dem Schwerpunkt auf das Themengebiet des selbstregulierten Lernens zu beschreiben und zu analysieren. Ziel der hier vorliegenden Arbeit war es dabei, einen Einblick in das Projekt, dessen Fragestellungen und Datenstruktur zu geben; dabei bleiben weitere und detaillierte Analysen abzuwarten. Perspektivisch möchten wir mithilfe weiterer Analysen aus dem Projekt SeLF mögliche Defizite im Lernverhalten der Studierenden, vor allem in der Studieneingangsphase, aber auch über die verschiedenen Qualifikationsstufen hinweg aufdecken, interindividuelle Unterschiede zwischen den Studierenden beschreiben sowie deren Einflussnahme auf den Lernprozess ermitteln. Hierdurch sollen mögliche Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Studierenden in der Studieneingangsphase und innerhalb des Studiums identifiziert werden. Anschließend sollen durch diese gewonnenen Erkenntnisse Interventionsmaßnahmen und Hilfestellungen – sofern als notwendig erkannt – für die Studierenden abgeleitet werden (z. B. Trainingsbausteine zur Nutzung von Lernstrategien). In diesem Sinne ist das hier vorgestellte Projekt SeLF auch beispielhaft für den Ansatz des sogenannten „Forschenden Lehrens“ (Spinath et al., 2014, S. 14) zu betrachten, in dem neben allgemeinem Erkenntnisgewinn auch konkretes Lehr-Lernarrangements verbessert werden sollen.

Darüber hinaus kann mithilfe des hier vorgestellten Projekts möglicherweise auch ein wissenschaftlicher Beitrag dazu geleistet werden, näher zu bestimmen, welche Selbstregulationskompetenzen in der lernbiografischen Phase des Studieneingangs besondere Relevanz besitzen. Denn in diesem Forschungsfeld (Wann sollte welche Selbstregulationskompetenz gefördert werden, und

mit welcher Methode?) gibt es derzeit noch Forschungsbedarf (Perels et al., 2020). Dies zeigt sich auch darin, dass sich auch weitere Forschergruppen mit dem selbstregulierten Lernen in der Studieneingangsphase und im Studium beschäftigen, zum Beispiel das Forschungsprojekt „PRO-SRL“ (Schober et al., 2020).

Auf Basis unserer bisher gewonnenen Ergebnisse lässt sich ableiten, dass vermutlich ein gewisser Trainingsbedarf in Bezug auf das Zeit- und Selbstmanagement bei den Studierenden in der Studieneingangsphase, insbesondere im hier untersuchten Studienbereich, besteht. So weisen Nadinloyi et al. (2013) darauf hin, dass ein Zeit- und Selbstmanagementtraining für Studierende hilfreich sein kann, und konnten in ihrer Arbeit die Wirksamkeit eines solchen Trainings empirisch belegen. Darüber hinaus machen unsere Ergebnisse deutlich, dass die Studierenden weiterer Unterstützung bedürfen, um mit dem Lernen und den größeren Freiheiten des Studiums besser zurechtzukommen. Das „Forschende Lehren“ (Spinath et al., 2014, S. 14) ist damit als ein wichtiger Forschungsansatz anzusehen, um die Herausforderungen, mit denen Studierende in der Hochschule konfrontiert sind, besser verstehen zu können.

Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, M. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Leske + Budrich.
- Artelt, C., Neuenhaus, N., Lingel, K., & Schneider, W. (2012). Entwicklung und wechselseitige Effekte von metakognitiven und bereichsspezifischen Wissenskomponenten in der Sekundarstufe. *Psychologische Rundschau*, 63(1), 18–25. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000106>
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 60–73.
- Helmke, A., Rindermann, H., & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 145–158). Hogrefe.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlag.
- Klingsieck, K. B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzskala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 249–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000230>
- Lozano, J. H., Gordillo, F., & Pérez, M. A. (2014). Impulsivity, intelligence, and academic performance: Testing the interaction hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 61–62, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.013>
- Meule, A., Vögele, C., & Kübler, A. (2011). Psychometrische Evaluation der deutschen Barratt Impulsiveness Scale – Kurzversion (BIS-15). *Diagnostica*, 3(57), 126–133. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000042>

- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 134–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 45-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Schmitz, B., Landmann, M., & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 312–326). Kohlhammer.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schober, B., Jöstl, G., Klug, J., Wimmer, B., Spiel, C., Steuer, G., Schmitz, B., Ziegler, A., & Dresel, M. (2020). Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen an Hochschulen – Das Projekt PRO-SRL. In *Bildungsforschung 2020 Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (Vol. 42, S. 184–192). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Spinath, B. (2015). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung, Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 55–68). Springer VS.
- Spinath, B., Seifried, E., & Eckert, C. (2014). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 25(1–2), 14–16.
- Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal*, 37(4), 545–549.
- Streblo, L., & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Hogrefe.
- Vigil-Colet, A., & Morales-Vives, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199–204.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185–200.
- Wild, K.-P., Schiefele, U., & Winteler, A. (1992). LIST – ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. In A. Krapp (Hrsg.), *Arbeiten zur empirischen Pädagogik und pädagogischen Psychologie*. Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaften und Pädagogische Psychologie.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Hrsg.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (S. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 531–566). Elsevier Academic Press.

Autorinnen und Autor

Simone A. Goppert, M.Sc., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaften, Bamberg, Deutschland; E-Mail: simone.goppert@uni-bamberg.de

Dr. Nora Neuenhaus, LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg, Deutschland; E-Mail: nora.neuenhaus@lifbi.de

Prof. Dr. Maximilian Pfof, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaften, Bamberg, Deutschland; E-Mail: maximilian.pfof@uni-bamberg.de



Zitiervorschlag: Goppert, S. A., Neuenhaus, N. & Pfof, M. (2021). Ein Werkstattbericht und erste deskriptive Befunde: Das Forschungsprojekt SeLF – Selbstreguliertes Lernen an der Hochschule. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2122W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre