

Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen

Helmut Messner, Alois Niggli und Kurt Reusser

Zusammenfassung An Hochschulen sind die Selbststudienanteile im Vergleich zu Mittelschulen bedeutend höher, was ein verändertes Lehr- und Lernverhalten bedingt. Im Zuge der strukturellen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das Niveau von Hochschulen gehört die Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Lernkultur in Richtung eines vermehrten Selbststudiums und des selbstgesteuerten Lernens zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Im folgenden Übersichtsartikel werden wichtige personale Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden, didaktische Szenarien und die notwendige Unterstützung durch Dozierende für die Entwicklung der Selbstlernkompetenz analysiert und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

The university as a place for self-study – scope for self-directed learning

Abstract The fact that the periods of self-study at universities are significantly higher than at middle-schools requires a change in teaching and learning behaviour. The main responsibility of colleges of education as part of the structural transformation of tertiary teacher education is the development of a teaching and learning culture which steers towards increased self-study and self-directed learning. The following article analyses important personal requirements on the part of the students and pinpoints the necessity for an educational scenario within the faculty which supports the development of self-learning competences.

Termini mit der Vorsilbe «Selbst» sind im Reformmilieu und im Kontext gegenwärtiger Bildungsreformen positiv konnotiert (Drieschner, 2007, S. 113). Diese Feststellung trifft auch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zu. Wie alle (Fach-)Hochschulen stehen die Pädagogischen Hochschulen (nach der Gründungsphase) unter dem durch die Bologna-Reform geprägten Anspruch, innovative und lernproduktive Ausbildungsformen zu entwickeln – darunter Formen des «begleiteten oder geführten Selbststudiums» (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz, KFH, 2004). Im weitläufigen Fachdiskurs herrscht denn auch kein Mangel an begrifflichen Vorstellungen über selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstorganisiertes, eigenständiges oder autonomes Lernen.

In der Literatur erwähnt werden des Weiteren Selbstsozialisation, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Selbstlernkompetenz oder im institutionellen Kontext «Selbstlernarchitekturen oder -strukturen» (Forneck, 2006). Im Grunde kann man den damit verbundenen Absichten nur zustimmen, geht es doch im Wesentlichen darum, das Lernen an der Hochschule als Selbststudium zu begreifen, den Individuen dabei grösstmögliche Autonomie zu gewähren und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertra-

gen. Gleichzeitig steckt in diesen Bemühungen eine der folgenreichsten Paradoxien der pädagogischen Tradition, erscheint es doch logisch gesehen als Widerspruch, das Ziel selbstständigen (beruflichen) Lernens – den Erwerb von Selbstlernkompetenz – mit Mitteln erreichen zu wollen, die zugleich eine Voraussetzung zu eben diesem Ziel darstellen. Allzu oft und allzu lange haben Schule und Bildungsinstitutionen das Ziel des selbstständigen Lernens zwar als Fernziel anerkannt, dessen Verwirklichung jedoch kaum als Prozess didaktisch kultiviert, sondern als selbstverständliches Ergebnis am Ende der Ausbildung – quasi als Nebenprodukt – erwartet. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ist auf allen Stufen denn auch nicht die Frage entscheidend, ob Lernende zur Selbstständigkeit fähig sind, sondern welches das optimale Ausmass an Spielräumen des selbstgesteuerten Lernens ist, das den Lernenden auf einem bestimmten Bildungsniveau realistischerweise «zugemutet» (vgl. Oser, 1994) werden kann, verbunden mit der Bereitstellung geeigneter Angebote der Lernunterstützung. Wie weit diese Spielräume produktiv genutzt werden, hängt von mehreren Faktoren ab: (a) von den Leitideen und Bildungszielen der Institution; (b) von den personalen Voraussetzungen der Lernenden, (c) vom didaktischen Design von Lernumgebungen und Lernwerkzeugen und (d) von der Kompetenz und Rolle der Lehrpersonen und ihren Unterstützungsfunktionen. Diese vier Aspekte werden im Folgenden erläutert.

1 Selbstreguliertes Lernen als Bildungsziel und als Modus des Studiums an Hochschulen

Auch wenn eine Ausbildung mit dem Berufsziel Lehrer bzw. Lehrerin kein traditionelles disziplinäres Fachstudium darstellt, sondern zugleich der Vorbereitung auf ein praktisches Berufsfeld dient, welches mehr umfasst als das akademische Bildungsziel der Aneignung des Weltwissens und des kognitiven Habitus von Fachdisziplinen, soll und will auch Lehrerbildung *Studium* sein – dies im Unterschied zur Mittelschule (und zur noch nicht lange zurück liegenden seminaristischen Lehrerbildung), welche sich in stärkerem Masse an vorgegebenen Formen des gelenkten Lernens im Gleichschritt orientiert, welche sich auf externe und häufig extrinsische Steuerungsmechanismen stützen. Doch was bedeutet *Studium*, und was macht es, jenseits und in Verbindung mit seinen berufsvorbereitenden Elementen zu einer existenziellen Bildungserfahrung?

Studieren heisst sich über mehrere Jahre gründlich auf eine Sache einlassen und dabei seine Persönlichkeit, sein Weltbild und seine fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln. Studieren als Fach- und Selbstbildung umfasst den langfristigen Aufbau eines zusammenhängenden und beweglichen Fachwissens sowie die Ausbildung von allgemeinen und disziplinären, individuellen und sozialen, systematischen und berufsfeldbezogenen Handlungs-, Lern-, Denk- und Ausdrucksfähigkeiten.

Studieren ist eine *existenzielle Erfahrung*, welche die eigene Persönlichkeit verändert. Personale Denkschemata, Einstellungen, Überzeugungen und geistige Gewohnheiten werden in Frage gestellt, verändert und führen zu Umstrukturierungen im Selbst- und Weltverständnis.

Studieren als Tätigkeit und als Prozess bedeutet *selbstorganisiertes Lernen par excellence*, insbesondere Lesen und Schreiben, aber auch in einen Dialog treten mit Mitstudierenden und Lehrenden. Neben der aktiven Informationsaufnahme und vielfältigen Formen des Lehr-Lerndialogs sind die lesende

und schreibende Verarbeitung des Aufgenommenen und Gedachten die zentralen Studiertätigkeiten. Zu Recht bildet das Verfassen von Texten und Referaten (frei nach Kleist – das «allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Lesen, Schreiben» und Diskutieren) einen essenziellen Schwerpunkt des Studiums.

Studium ist dabei *nicht nur individuelles Sololernen, sondern bedeutet auch Dialog und Austausch*. Damit das Studium zu einer individuell befriedigenden intellektuellen und sozialen Erfahrung wird, müssen Studierende ihr Lernen als aktiven Prozess des individuellen und kooperativen (ko-konstruktiven) Wissens- und Kompetenzaufbaus im sozialen Austausch verstehen – gemäss der ursprünglichen Leitidee der Universitas als einer *Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden*. (Reusser, 1997)

Im Zuge der institutionellen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das Niveau von Hochschulen gehört die Weiterentwicklung ihrer Lehr-Lernarchitektur in Richtung des Selbststudiums und des selbstregulierten Lernens zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Dies im Einklang mit dem ultimativen Ziel jeder Erziehung und höheren Bildung: der Erlangung von geistiger Unabhängigkeit und *Selbstständigkeit*. In einem konkreten Sinn handelt es sich dabei um die Fähigkeit, alltägliche und berufliche Herausforderungen des Lebens weitgehend unabhängig von der Hilfe anderer bewältigen zu können (Tenorth & Tippelt, 2007). Der Begriff bezeichnet ein Endziel von Bildung und Erziehung und bedeutet die Fähigkeit zu *lebenslangem selbstreguliertem Lernen*. Bedingt durch ihren alltagssprachlichen Gebrauch ist die Verwendung des Begriffs oft unscharf. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird in Anlehnung an die englischsprachige Terminologie meist der Begriff des *selbstgesteuerten* oder *selbstregulierten* Lernens (self-regulated-learning SRL) verwendet. Lernende, die ihr Lernen selbst regulieren, sind in der Lage, sich selbst Lernziele zu setzen sowie angemessene Techniken und Strategien zur Erreichung dieser Ziele auszuwählen und einzusetzen. Ferner erhalten sie ihre Motivation aufrecht, überwachen ihr Lernen und bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – ihre Lernstrategien (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Weinert, 1982). Knowles (1975), der als einer der ersten das Konzept des «self-directed learning» verwendete, versteht darunter einen Prozess, bei dem die Lernenden

- selbst – mit oder ohne Hilfe anderer – die Initiative ergreifen
- eigene Lernlücken und Lernbedürfnisse feststellen
- ihre Lernziele selbst formulieren
- die als notwendig erachteten dinglichen und sozialen Ressourcen identifizieren
- angemessene Lernstrategien wählen und zu realisieren suchen
- den Lernprozess und die Lernergebnisse evaluieren.

Mit Weinert (1982) handelt es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine Lernform, bei der ein Lernender «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann» (S. 102). Nahezu synonym zum selbstgesteuerten Lernen wird in der Erwachsenenbildung häufig auch der Begriff des *selbstorganisierten Lernens* verwendet. Dieser bezieht sich auf die Auswahl und Gestaltung der äusseren, organisatorischen Bedingungen des Lernens (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 650). Grundsätzliche Fragen nach der Natur individuell bedeutsamen Lernens, nach der Gestaltung von Lernarrangements und nach adäquaten

Formen der professionellen Lernprozessunterstützung werden mit den beiden Begriffen der *Selbstbestimmung* oder *Selbstsozialisation* aufgeworfen. Ersterer meint die Entscheidungsfreiheit des Menschen über das eigene Wollen, Werten und Tun, und zwar als Eigenrecht von Erziehenden und Erziehenden. Der Selbstsozialisation liegt zudem die (nicht selten zu Missverständnissen führende) Vorstellung zugrunde, dass individuell bedeutsames Lernen und Persönlichkeitsveränderungen nur durch selbstreferenzielle Prozesse innerhalb des Individuums (autopoietisch) erfolgen können (vgl. Tenorth & Tippelt, S. 650).

2 Personale Voraussetzungen des Selbststudiums

Da in unserer Kultur Lern- und Lebenserfolg primär als Produkt des Individuums angesehen wird, sind dessen *Selbstlernkompetenzen* von zentraler Bedeutung. Diese können nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden, sondern stellen als intrapersonale Grundlagen der Selbstständigkeit das Ergebnis langjähriger Lern- und Sozialisationsprozesse dar. Das heisst, dass auch das selbstgesteuerte Lernen gelernt werden muss. Dieses umfasst sowohl kognitive, motivationale, volitionale, emotionale wie auch verhaltensmässige Komponenten, die es dem Individuum erlauben, seine Ziele und Handlungen – auch im Lichte von sich verändernden Umständen – umzusetzen (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2005, S. 751). Im Folgenden beziehen wir uns auf das Dreischichtenmodell der Selbstregulation von Boekaerts (1999; vgl. Hasselhorn & Gold, 2006). Die Autorin verknüpft darin in konzentrischen Kreisen (Abb. 1) drei Regulationsebenen miteinander: eine im engeren Sinne *kognitive*, eine *metakognitive* und eine *motivational-volitionale Ebene*. Die Ebenen beziehen sich auf funktionale Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, wie sie oben genannt worden sind.

Der innere Kreis bezeichnet die Ebene der kognitiven Primärprozesse und die von den

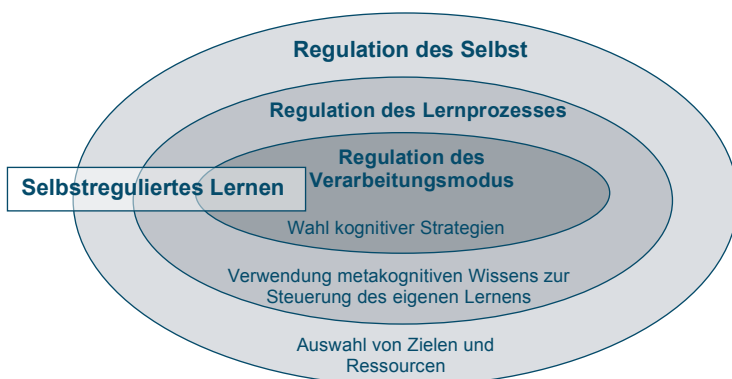


Abbildung 1: Das Dreischichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999, S. 449)

Lernenden habituell bevorzugten, typischen Herangehensweisen oder Lernstile. Diese können als Reproduktions-, Leistungs- oder Verstehensorientierung beschrieben werden und beziehen sich auf die Fähigkeit, zu einer vorgegebenen oder selbst gewählten Aufgabe angemessene Strategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren. Die zentrale Frage auf dieser Ebene kann wie folgt lauten: *Was* kann ich tun, um eine bestimmte inhaltliche Aufgabe zu lösen bzw. den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden?

Der *mittlere Kreis* adressiert die Domäne der Metakognition und bezieht sich auf die Fähigkeit, das eigene Lernen zu überwachen und zu steuern. Es geht darum, den erwähnten Einsatz kognitiver Primärstrategien zu kontrollieren und zu optimieren. Im Zentrum steht die Frage: *Wie* kann ich feststellen, ob ich bei einer Aufgabe erfolgreich vorankomme oder ob ich z. B. in einer Sackgasse gelandet oder vom Weg abgekommen bin? Regulation auf dieser Ebene setzt metakognitive Kompetenzen der Planung, Überwachung und Korrektur von Verstehens- und Lernprozessen voraus.

Der *äussere Kreis* des Modells bezieht sich schliesslich auf die Einbettung des Lernprozesses in die selbstbezogenen Überzeugungen einer Person. Angesprochen ist das Zusammenspiel kognitiver, motivational-emotionaler und volitionaler Aspekte der Selbstkontrolle. Es geht um die Frage: *Inwieweit* ist eine Aufgabe bzw. ein konkretes inhaltliches Ziel für mich bedeutsam? Wird im Lichte eigener Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen die Bedeutsamkeit eines von aussen angeregten oder eines selbst initiierten Ziels bejaht, so geht es darum, die notwendigen Ressourcen bereitzustellen und das Handeln gegenüber konkurrierenden Zielen, hinderlichen Emotionen und äusseren Faktoren abzuschirmen.

Selbstgesteuertes Lernen ist gesamthaft gesehen somit eine Fusion von «skill and will» (Paris & Paris, 2001, S. 98), von kognitiven, verhaltensmässigen und motivationalen Voraussetzungen. Aebli (1987) spricht von den «drei Säulen des autonomen Lernens» und unterscheidet

- eine «Wissenskomponente»: über ein solides, gut vernetztes und bewegliches Wissen sowie eine klare Vorstellung von günstig verlaufenden Lernprozessen verfügen,
- eine «Könnenskomponente»: Lernverfahren praktisch anwenden können bzw. über ein Handlungsrepertoire von Arbeits- und Lernstrategien verfügen und
- eine «Willenskomponente»: auf der Basis eines positiven Selbstbildes eigener Fähigkeiten das eigene Lernen als subjektiv bedeutsam zu erleben und sich dafür verantwortlich zu fühlen.

Weil darauf bezogene Kompetenzen, wie sie insbesondere für anspruchsvolle, komplexe Aufgaben benötigt werden, nicht als gegeben angenommen werden können, ist eine gezielte Unterstützung durch Lehrende und durch Lernwerkzeuge unverzichtbar. Lebensgeschichtlich erworbene *Lernstrategien* bilden dabei die wichtigsten Instru-

mente des selbstgesteuerten Lernens. Als reflexive Erträge früherer Lernprozesse erleichtern sie durch ihre Übertragung auf neue Lernsituationen zukünftiges Lernen und Problemlösen. Die Beherrschung von Lernstrategien ist gleichzeitig Voraussetzung, Mittel und Ziel jeden erfolgreichen Lernens.

Didaktische Stützmassnahmen, die dem Aufbau und der Stabilisierung von Lernstrategien dienen, lassen sich in Anlehnung an Boekaerts (1999) sowie Mandl und Friedrich (2006) in mindestens drei Bereiche einteilen.

Kognitive Stützmassnahmen: Auf dieser Ebene werden den Lernenden kognitive Primärstrategien angeboten. Diese sind unerlässlich für die Regulation des eigenständigen Lernens. Gemeint sind Strategien zur Organisation des Lernstoffes (z. B. eine Gliederung wichtiger Punkte erstellen, Zusammenfassen, Visualisieren), zur Elaboration (Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Beziehungen herstellen zwischen theoretischen Begriffen und praktischen Erfahrungen, Notizenmachen, Wiederholen), zum Problemlösen (Informations- und Wissensmanagement, Situations- und Zielanalyse, Heuristiken) sowie zum sozialen Lernen in Gruppen.

Metakognitive Stützmassnahmen: Hier geht es darum, den Einsatz von Primärstrategien zu überwachen und zu optimieren, etwa durch Planungsanstrengungen (Identifizieren und Präzisieren von Teilzielen, Zeitplanung), durch Kontrollstrategien (z. B. sich Fragen stellen, wie gut man etwas verstanden hat) oder durch die gezielte Suche nach Hilfen (z. B. bei Schwierigkeiten).

Motivational-emotionale Stützmassnahmen: Letztlich ist es die Lebenswelt der Lernenden, die neuen Erkenntnissen Relevanz und dem Lernen daraufhin persönliche Befriedigung verleiht. Der Sinn- und Bedeutungsgehalt von zu lernenden Inhalten sollte deshalb immer wieder mit den Studierenden geklärt werden. Grundsätzlich geht es darum, die Lernenden bei der Aufrechterhaltung ihrer Lernaktivitäten motivational und volitional zu unterstützen. Gemäss der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (Deci & Ryan, 1985) gehört die Befriedigung von Grundbedürfnissen zu den zentralen Bedingungen gelingenden Lernens. Konkret heisst dies, dass ein Unterricht, der die *drei Grundbedürfnisse* nach *Kompetenz* (Selbstwirksamkeit), *Autonomie* (selbstbestimmtes Handeln, «aus freien Stücken») und *sozialer Eingebundenheit* (Zugehörigkeit, Wohlfühlen, Sicherheit, Unterstützung) auf Dauer unbefriedigt lässt, produktives und subjektiv als bedeutsam erlebtes Lernen erschwert oder gar verhindert. Was das Kompetenzerleben anlangt, ist vor allem das Anbieten von Feedback, d. h. von Information über den Lernerfolg, geeignet, die Überzeugung über die eigene Wirksamkeit bei den Lernenden zu fördern.

Bilanzierend lässt sich festhalten: Lernende, die sich als wirksam und kompetent, in ihrer Autonomie gestützt und sozial eingebunden erleben, und deren Lernaktivitäten durch Strategieangebote von aussen unterstützt werden, erfahren den Prozess des

selbstregulierten Lernens als positiv. Selbstreguliertes Lernen und darauf bezogene institutionelle und didaktische *Selbstlernstrukturen* stehen damit in Wechselwirkung mit intrapersonalen Voraussetzungen und Erfahrungen. Selbststudienelemente sind vor allem dann wirksam, wenn eine Balance hergestellt werden kann zwischen den Voraussetzungen, welche die Lernenden aus ihren bisherigen Lernerfahrungen mitbringen und den von ihnen bejahten langfristigen Zielperspektiven (Weinert, 1996).

3 Didaktische Szenarien und Formen des selbstgesteuerten Lernens

Studiengänge an Hochschulen gliedern sich in der Regel in Kursangebote (Präsenzlehre, Kontaktstudium), die von Dozierenden gesteuert werden, und in mehr oder weniger umfangreiche, funktional variable Gefäße des Selbststudiums. Bei den Selbststudienanteilen können die Entscheidungsspielräume der Lernenden unterschiedlich gross bzw. variabel sein und betreffen einerseits die *Makroebene* der meist in Studienplänen festgehaltenen Lehr-Lernorganisation, andererseits die *Meso- und Mikroebene* einzelner Ausbildungsteile und Lehrveranstaltungen (Tabelle 1). Während sich bei den Massnahmen auf der Makroebene die *Prozesssteuerung* des Lernens weitgehend auf die Studierenden verlagert, bleibt diese bei den Massnahmen auf der Mikroebene zumindest teilweise bei den Dozierenden. Die didaktische Aufgabe der Studienplanung und von Lehrpersonen besteht somit darin, Szenarien und Unterrichtsformen zu realisieren, die Selbststeuerung in variablen Formen und Graden auch tatsächlich erfordern und ermöglichen.

In Bezug auf die *Makroebene* lassen sich u.a. folgende Selbststudienelemente, welche nicht selten mit kursorischen Elementen des Studienplans verknüpft sind, unterscheiden: das Verfassen einer Seminararbeit, eines Seminarpapiers, einer Fallstudie oder eines Projektberichts allein oder in Kooperation mit Mitlernenden; die Vorbereitung von Referaten, Posterpräsentationen, Diskussionsbeiträgen; die Verarbeitung von Vorlesungen auf der Basis von selbst erstellten oder abgegebenen Skripten; die selbstständige Lektüre von Fachliteratur im Hinblick auf die oben genannten Qualifikationstätigkeiten; die Vorbereitung auf Prüfungen und andere variable Formen von Leistungsnachweisen; die produktive Nutzung von im Studium angebotenen «individualisierten Lehr-Lern-Arrangements» (vgl. Beitrag Wrana in diesem Heft) oder von «begleiteten Selbstlernzeiten» (Landwehr & Müller, 2006), von Angeboten des problembasierten Lernens (PBL), des forschungsorientierten Lernens in Forschungswerkstätten und -praktika usw. Diese stehen neben Formen des Selbststudiums im Rahmen der berufspraktischen Studien, wie sie aus der Tradition der Lehrerbildung bereits bekannt sind. Selbststudienangebote sind im Unterschied zu kursorischen Lehr-Lern-Arrangements mit vorgegebener inhaltlicher und zeitlicher Gliederung und zum Teil vorgegebenen Lernwegen nicht nur durch einen höheren Grad an planerischer, ausführender und evaluativer Aktivität der Studierenden gekennzeichnet, sondern sie gestehen Studierenden auch mehr Autonomie zu, indem diese selbst über Schwerpunkte und Teilziele, Lernwege und

Lernwerkzeuge bei der Wissenskonstruktion, über Lernorte und Lernzeiten entscheiden (müssen) sowie Lernmethoden und -strategien auswählen können. Selbstgesteuertes Lernen ist sodann verknüpft mit vielfältigen Formen des sozialen Austausches und der Zusammenarbeit der Studierenden untereinander sowie der Studierenden mit den Dozierenden, welche die Prozesse begleiten und entsprechende Rückmeldungen geben. Hochschulen sind Orte des Selbststudiums, weil ein wissenschaftliches Studium in hohem Masse an kognitive Eigentätigkeit und sozialen Austausch gebunden ist, was für die wissenschaftliche Tätigkeit charakteristisch ist (Webler, 2005, S. 30 ff.). Das Selbststudium verändert die Funktion der Präsenzlehre im Studium und die Rolle der Dozierenden. Die gemeinsame Präsenzzeit (in Vorlesungen, in einführenden und bilanzierenden Blöcken kursorisch gerahmter Projekte, Kleingruppenarbeiten usw.) dient in diesem Kontext primär der Einführung in neue Lerngegenstände und Fragestellungen, der Anleitung von Lernaktivitäten und Arbeitsvorhaben, dem sozialen Austausch, der Evaluation des Gelernten und der Rückmeldung zu den individuellen Lernleistungen. Weiter eröffnen auch die digitalen Technologien neue Möglichkeiten für das selbstgesteuerte Lernen z. B. in Formen des «Blended Learning» (vgl. Beitrag Petko et al., in diesem Heft; Reusser, 2003). Je nach dem Verhältnis von Präsenzlehre und Online-Lernen kann von verschiedenen Stufen des «Blended Learning» gesprochen werden. Auf einer ersten Stufe dienen Online-Angebote als optionale Ergänzungen und Vertiefungen der Präsenzlehre. Auf der zweiten Stufe dienen die Online-Phasen der Vor- und Nachbereitung der Präsenzlehre durch die Bearbeitung von Lernaufgaben und den Austausch von Ergebnisdokumenten. Auf der dritten und anspruchsvollsten Ebene dient das Online-Lernen der kontinuierlichen Begleitung aller eigenständigen und angeleiteten Lernaktivitäten der Studierenden in der Form von Lerntagebüchern, Projekten und sozialen Netzwerken (vgl. Tabelle 1).

Auf der *Meso- und Mikroebene* einzelner, meist kursorisch angebotener Lehrveranstaltungen betreffen die Spielräume für selbstgesteuertes Lernen zum einen die produktive Nutzung von Veranstaltungsformen im Hinblick auf intensives und verstehensorientiertes Lernen und zum andern die Nutzung von Lerngelegenheiten, wie sie von Dozierenden durch eine kognitiv aktivierende Gestaltung von Lehrveranstaltungen geschaffen werden: durch Formen der Interaktion in den einzelnen Veranstaltungen, indem beispielsweise im Wechsel Phasen der Selbsttätigkeit und des sozialen Austausches ermöglicht werden, durch in eine Vorlesung oder ein Seminar sinnvoll eingebaute Lernaufgaben und Arbeitsaufträge (Wahl, 2006), durch in ein Seminar eingebaute Selbstlernsequenzen sowie dadurch, dass einzelne Komponenten der Durchführung einer Seminarsitzung in die Hände der Studierenden gelegt werden. Was die didaktische Form von Lehrveranstaltungen anlangt, unterscheiden sich verschiedene Veranstaltungstypen in der Art und Intensität der durch sie herausgeforderten Eigenaktivität und Autonomie der Lernenden: vom Referatsseminar in den verschiedensten Varianten über das Projektseminar zum Fall(studien)seminar, zum Unterricht nach Prinzipien des Problem-basierten Lernens, zur Forschungswerkstatt, zum Praktikum usw. Letztlich fallen alle aktivierenden Formen und Methoden in der Lehre, die zur Anregung und Unterstüt-

Tabelle 1: Didaktische Szenarien und Formen des selbstregulierten Lernens*

<p>A. Makroebene der Studienarchitektur und der Auswahl von Lehrgefäßen und Qualifikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formate des Problem-basierten und des Fall-basierten Lernens – E-Learning- bzw. «Blended Learning»-Angebote – Schriftliche Übungs- und Qualifikationsarbeiten (auf Seminar-, Semester-, Studienabschnitts- oder Studienstufe) – Studiennachweise in Form von Lernportfolios – Auf selbstreguliertes Lernen ausgerichtete Projektseminare, Praktika, Forschungswerkstätten – Selbstständig vorzubereitende modulübergreifende Abschlussprüfungen – Individuelle bzw. kooperative Vorhaben und Lernprojekte
<p>B. Mikroebene einzelner Veranstaltungen und Veranstaltungstypen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aktivierende Lernaufgaben und Selbstlernsequenzen in Kursen, Vorlesungen und Seminaren – Wechsel von individuellen Lern- und sozialen Austauschphasen innerhalb von Lehrveranstaltungen – Beteiligung und Mitarbeit der Studierenden in Kursen durch variable Formen der Aktivierung, der Interaktion und Kommunikation – Arbeitsaufträge, Kleinprojekte im Anschluss an Vorlesungen und Seminare – Seminarbegleitende Vertiefungs- und Lektüregruppen – Längere Perioden der Kleingruppenarbeit, Arbeit in Lerntandems – Gestaltung intelligenter Leistungsnachweise

* Aus: Unterlagen zum hochschuldidaktischen Kurs: «Kognitive Aktivierung von Studierenden in interaktiv angelegten Lehrveranstaltungen» (Reusser, 2005 ff.)

zung individueller und sozialer Konstruktionsleistungen von Studierenden beitragen, unter die Kategorie aktivierender, interaktions- und selbstregulationsförderlicher didaktischer Massnahmen (Reusser, 1995).

4 Die Rolle der Dozierenden beim selbstregulierten Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ist wie jede Selbstständigkeit nicht voraussetzungslos, sondern beruht auf kognitiven, strategischen, motivationalen und verhaltensmässigen Voraussetzungen, die mit Hilfe didaktischer Arrangements sowie einer damit verbundenen Unterstützung durch Lehrpersonen und Mentoren gezielt entwickelt werden müssen. Die Beziehung zwischen didaktischem Design bzw. der Qualität von Lernarrangements und selbstreguliertem Lernen ist dabei eine wechselseitige: Gute Lernumgebungen erleichtern den Erwerb von Kompetenzen zur Selbstregulation ebenso wie bereits vorhandene Fähigkeiten die Nutzung anspruchsvoller Selbstlernarchitekturen erleichtern und die Wirksamkeit des Lernens erhöhen. Das geforderte Ausmass an

Selbstständigkeit korreliert dabei mit der Reichweite der individuellen Spielräume und mit der verfügbaren Unterstützung bei der Nutzung von Selbstlernarchitekturen. Beim didaktischen Design stellt sich somit immer wieder die Frage, wie viel Selbstständigkeit den Studierenden zugemutet werden kann und wie viel Anleitung und Begleitung durch Dozierende sie benötigen. Wie bei jeder anspruchsvollen Entwicklungsaufgabe verläuft auch in einem Hochschulstudium der lange Weg zu individueller Autonomie und fachlicher Eigenständigkeit über gestufte Anspruchsniveaus, gepaart mit abnehmenden Hilfestellungen und Kontrollen von Seiten der Lehrenden.

Wichtig ist, dass es auch beim selbstgesteuerten Lernen Lehrende braucht, denen eine zentrale Rolle zukommt bei der Steuerung von Lernprozessen und der damit verbundenen Unterstützung von Studierenden. Diese umfasst ein breites Spektrum von direkter Anleitung und individueller Lernbegleitung, zwischen *beispielhafter Modellierung* (von fachlichen Lerngegenständen, Denkformen und Kompetenzen), *Coaching* und *Reflexionshilfe* beim Lernen. Diese Unterstützungsfunktionen wurden und werden immer noch und immer wieder unterschätzt und trivialisiert. So wird die Rolle von Lehrenden beim selbstregulierten Lernen nicht selten (etwa in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung) vor allem lernorganisatorisch gefasst und als (inhaltsneutrale) Moderation, Supervision, sozial-emotionale Begleitung oder Animation bezeichnet. Das sind zwar wichtige unterstützende Elemente einer modernen Lehrerrolle, die jedoch fachliche Lernprozesse in ihrer kognitiven Tiefenstruktur kaum ansprechen (Reusser, 2009). Auch in der deutschsprachigen (reform)pädagogischen Tradition, die sich durch eine «emphatische Überhöhung des Selbst» (Forneck, 2006, S. 37) auszeichnet, wurden didaktische und methodische Fragen, dabei auch Fragen der Lernunterstützung beim selbstständigen Lernen immer wieder ausgeblendet. Unter einem emphatischen Begriff von autonomem Lernen wird die Rolle von Lehrpersonen in fachlich-fachdidaktischer und lernmethodischer Hinsicht bis heute heruntergespielt oder in einem radikal konstruktivistischen Verständnis von Lernen als «ausschliesslich selbstreferenziell zu verstehender Prozess», der sich kaum intelligent anregen noch von aussen wirksam mitsteuern lasse, vernachlässigt.

Vor allem didaktische Ansätze, die sich am sozial-konstruktivistischen Modell der «*cognitive apprenticeship*» (Collins, Brown & Newman, 1989) orientieren, haben deutlich gemacht, wie wichtig auf allen Schul- und Bildungsniveaus intelligente Formen der angepassten Lernsteuerung und Unterstützung sind. Studierende können in bedeutsamer Weise von einem gutem fachdidaktischen und lernmethodischen Scaffolding und Coaching durch erfahrene Fach- und Lernexperten profitieren. Eine solche Unterstützung gehört sogar zum Besten und Wertvollsten, was eine moderne, der Idee subjektiv bedeutsamen Lernens sowie dem Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen verpflichtete Hochschule bieten kann. Dies im Bestreben, die Verantwortung für Lernprozesse den Lernenden zu übertragen und diese über inhaltliche Akzentsetzungen, individuelle Ziele und Lernabläufe (mit)entscheiden sowie ihr individuelles Lernen planen zu lassen.

Im Unterschied zur Dominanz der Modellierungsfunktion im klassischen Instruktionenunterricht (in Grossgruppen) kommen den Dozierenden beim Selbststudium vor allem individuelle Lernbegleitungsaufgaben zu, welche sich vor dem Hintergrund eines Phasenmodells des Selbststudiums verstehen lassen. Bei den auf der Makroebene angesiedelten Szenarien ergeben sich primär folgende Unterstützungsaufgaben, die an individuelle Lerner und Kleingruppen anzupassen sind (vgl. Landwehr & Müller, 2006):

- I. *Initiierungsphase*: Vorgaben und (auf der Basis einer Konzeptskizze) Hilfen bei der äusseren, sozialen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit) und begrifflichen Rahmung eines Lernprojekts, bei der Zielformulierung und der Problemformulierung, bei der Sicherung der curricularen Bedeutsamkeit des Vorhabens, bei der Literatur- und Materialsuche, bei der Wahl der Methoden, beim Setzen von Meilensteinen bezüglich Teilzielbildung und Prozessgestaltung.
- II. *Realisierungsphase*: Bereitstellen von Ressourcen und Zeitgefässen für Reportings, Problemdiagnosen und Blockaden auf der sach-, methoden- und personbezogenen Ebene, für lösungsorientiertes, adaptives individuelles oder gruppenbezogenes Scaffolding und Coaching bei möglichst niederschwelliger Ansprechbarkeit – auch unter Einbezug von ICT-Mitteln.
- III. *Präsentationsphase*: Entgegennahme des Lernergebnisses, entweder in öffentlicher Form, z. B. mündliche Vorstellung in einer Lehrveranstaltung, oder schriftlich als Projekt- oder Seminarpapier, als Poster in Posterpräsentationen, mit ICT-Mitteln; Sichtung, Würdigung und Beurteilung der Arbeitsergebnisse.
- IV. *Feedback- und Reflexionsphase*: Bewertung der Arbeitsergebnisse und Rückmeldung in schriftlicher und/oder mündlicher Form an die Studierenden nach transparenten, von Beginn weg bekannten Kriterien; Arbeitsrückschau: Initiierung und Unterstützung von Lernprozessreflexion und Metakommunikation.

Damit ist auch der Entwicklungsbedarf mit Bezug auf die Weiterentwicklung der Dozierendenrolle beim Selbststudium vorgezeichnet: bei der Ausgestaltung der personalen und didaktischen Unterstützungsfunktionen bzw. der Begleitung von Studierenden innerhalb intelligent gestalteter und vielfältiger Selbstlernarchitekturen. Dass der Weiterentwicklungsbedarf bei den Pädagogischen Hochschulen besonders gross ist, liegt u. a. daran, dass diese bislang kaum über einen Mittelbau verfügen, welcher die Dozentenschaft bei der individuellen Unterstützung und Betreuung der Studierenden unterstützt. Dazu kommt, dass der Wandel der Rolle von Lehrpersonen eine berufsbiografische Entwicklungsaufgabe darstellt, die auch unabhängig von Ressourcenfragen anspruchsvoll ist und viel Zeit braucht. Die Pädagogischen Hochschulen werden sich, wie die anderen Fachhochschulen, noch längere Zeit mit den didaktischen Anforderungen, die sich als gesellschaftliche Modernisierungsfolgen ihrer institutionellen, durch die Bolognaform noch akzentuierten Transformation (von Mittel- oder Höheren Fachschulen zu Hochschulen) ergeben, auseinandersetzen müssen.

5 Fazit

Obgleich sich die Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren institutionell stabilisiert haben, kann manchen Orts noch nicht wirklich davon gesprochen werden, dass sich damit auch eine neue Kultur eines auf vermehrte Selbstständigkeit und Autonomie gerichteten selbstgesteuerten Lernens auf hohem Niveau herausgebildet habe. An vielen Orten finden sich nach wie vor viele Lehr-Lernroutinen, Veranstaltungsformen und ein Rollenhabitus von Dozierenden, die allesamt nicht so recht zu einer neuen Hochschul-Kultur passen wollen. So dominieren vielerorts immer noch Kurse und didaktische Szenarien, in denen Formen des selbstregulierten Lernens und seiner Begleitung sowie moderne Kommunikations- und Interaktionsformen und Lernwerkzeuge eine untergeordnete Rolle spielen; Veranstaltungen mithin, die gemessen am Ziel eines kognitiv aktivierenden, an der Leitidee des *selbstständigen und gleichzeitig intensiv begleiteten* Lernens ausgerichteten Unterrichts noch reichlich Optimierungs- und Entwicklungspotenzial aufweisen.

Aber auch in die traditionellen universitären Hochschulen ist Bewegung gekommen, indem sich auch bei ihnen ein gegenüber der Vergangenheit zunehmend reflektiertes Verhältnis zur Lehre herausbildet. Das belegen nicht nur aufgewertete und teils neue Zentren der Hochschuldidaktik, sondern auch E-Learning-Zentren und Weiterbildungsangebote im Bereich der Didaktik. Nebst der Intensivierung von Formen des E-Learning, der Modernisierung von Lernräumen, der Einführung von Lehrevaluationen und der Vergabe von Lehrpreisen investieren mehrere Universitäten in eine Verstärkung und Intensivierung kognitiv aktivierender interaktiver Lernformen. Dozierende und der universitäre Mittelbau, den es an den Pädagogischen Hochschulen jedoch (bislang) kaum gibt, findet an den Universitäten mittlerweile ein gut ausgebautes hochschuldidaktisches Lernangebot vor. Schlüsselqualifikationen der Kommunikation und die Ausbildung von Lernkompetenzen genießen auch an den Universitäten eine steigende Wertschätzung.

Dabei sind es nicht nur die Dozierenden, die durch die Leitidee des universitären Lernens als Selbststudium gefordert sind, sondern es sind auch die Studierenden selbst. Gefordert und zu fördern ist ein *veränderter Lernhabitus* sowohl bei den Lehrenden wie bei den Lernenden, welcher der Tatsache Rechnung trägt, dass es nicht nur in der Lehrerbildung, sondern generell in akademischen Studiengängen längst nicht mehr reicht, einen Rucksack an Wissen und Fertigkeiten zu packen, mit welchen die späteren Berufsaufgaben lebenslang gemeistert werden, sondern dass verfügbare kognitive, metakognitive, motivationale Selbstlernkompetenzen, mithin die Fähigkeit, das eigene Lernen zu initiieren, zu überwachen, zu reflektieren, zu korrigieren und bei Bedarf neu auszurichten unabdingbare Qualifikationsmerkmale einer zukunftsfähigen und an der Idee selbstständiger Subjekte orientierten Lehrerbildung darstellen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind verbesserte strukturelle Bedingungen und Ressourcen nötig, u.a. durch die Schaffung eines Mittelbaus auch an den Pädagogischen Hochschulen, welcher die Verzahnung von Selbststudium und einer dazu passenden effektiven und qualitätsvollen Lernbegleitung durch die Betreuung von Qualifikationsarbeiten, Sprechstunden, E-Learning-Foren, eine niederschwellige Erreichbarkeit der Dozierenden möglich macht. Nicht zuletzt sind auch Massnahmen räumlicher und instrumenteller Art erforderlich wie das Zur-Verfügung-Stellen von Arbeitsplätzen, das Verfügbarmachen von Lernressourcen auf dem Netz usw., von Werkzeugen, welche das Selbst-Lernen unterstützen und die Kommunikation und den Dialog unter den Lernenden erleichtern.

Literatur

- Aebli, H.** (1987). *Grundlagen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J.** (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske+Budrich.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning. Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M.** (Eds.). (2005). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E.** (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drieschner, E.** (2007). *Erziehungsziel «Selbstständigkeit»*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forneck, H.** (2006). Die Sorge um das eigene Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In H. Forneck, M. Gyger & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung* (S. 37–88). Bern: h.e.p.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knowles, M. S.** (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz.** (2004). *Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen*. Bern: KFH.
- Landwehr, N. & Müller, E.** (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F.** (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F.** (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 773–800). München: Pims.
- Paris, S. G. & Paris, A. H.** (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2) 89–101.
- Reusser, K.** (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel. Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Döring (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164–190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP).

Reusser, K. (1997). «Studieren heisst ...». *Einleitung in den Studienführer Pädagogische Psychologie und Didaktik*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich (5. Auflage, 2006; http://www.didac.uzh.ch/lehre/studienfuehrer_online).

Reusser, K. (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.

Reusser, K. (2005). Unterlagen zum hochschuldidaktischen Kurs «Kognitive Aktivierung von Studierenden in interaktiv angelegten Lehrveranstaltungen». Universität Zürich.

Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.

Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt Verlag.

Webler, W.-D. (2005). «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 22–34.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.

Weinert, F. E. (1996). Für und wider die «neuen Lerntheorien» als Grundlagen pädagogisch psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1–12.

Autoren

Helmut Messner, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe, Kasernenstr.20, 5000 Aarau, helmut.messner@fhnw.ch

Alois Niggli, Dr. (Prof. tit.), Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, niggli@edufhr.ch

Kurt Reusser, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, reusser@ife.uzh.ch