

Schmohl, Tobias; Go, Stefanie

Selbstbildung als Proprium akademischer Didaktik? Ein kritischer Zwischenruf

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Haberer, Monika [Hrsg.]; Günther, Dorit [Hrsg.]; Köhler, Janina [Hrsg.]: (Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung "(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?" am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern : Universität 2023, S. 35-45



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-279481

10.25656/01:27948

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279481>

<https://doi.org/10.25656/01:27948>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Selbstbildung als Proprium akademischer Didaktik? – Ein kritischer Zwischenruf

Tobias Schmohl und Stefanie Go

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe

1 Einleitung

Die Kompetenz, sich eigenverantwortlich über komplexe Lerngegenstände zu informieren und Wissen anhand selbst gewählter Strategien zu vertiefen, stellt eine zentrale Zielgröße des Hochschulstudiums dar. Selbstbildung wird heute in unterschiedlichen Konzepten bildungswissenschaftlich diskutiert. Je nach Diskurs und konzeptionellem Fokus werden zur Kennzeichnung dieses Kompetenzfelds Begriffe wie „Autodidaktik“, „Autonomie“, „Selbstqualifikation“, „Selbstregulation“, „Selbstbestimmung“, „Selbstorganisation“ oder „Selbststeuerung“ gebraucht (vgl. exemplarisch Schmohl/Schäffer/To/eller-Studzinsky 2019). Im internationalen Sprachgebrauch herrscht eine ähnliche Uneinheitlichkeit, wobei die Partikel („self-“) hier häufig in adjektivischen Präfixderivativen eingesetzt wird. Typische Fügungen im Fachdiskurs sind etwa „self-guided“, „self-directed“ oder „self-regulated“; sie werden meist mit „learning“ kombiniert.

Gemeinsam ist den vielfältigen begrifflichen Varianten die Vorstellung von einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung eines lernenden Subjekts mit seiner Umwelt. Diese Auseinandersetzung ist eingebettet in eine spezifische (und durch Lernende maßgeblich mitgestaltete) Lernorganisation und Lernkoordination (Friedrich/Mandl 1990, S. 184–202). Zusammenfassend lässt sich dafür der Begriff der „Selbstbildung“ im Sinne eines Oberbegriffs (*Genus proximum*) festlegen (vgl. für den Kontext der Erwachsenenbildung Arnold/Prescher 2012). Der Begriffsumfang dieses Konzepts reicht allerdings weit über Strategien zur Kompetenzentwicklung oder spezifische Lernformen hinaus und umfasst insbesondere auch ein normatives Programm, das sich begriffshistorisch rekonstruieren lässt.

Im Folgenden wird zunächst der semantische Gehalt des Worts „Selbstbildung“ analysiert. Dazu werden seine etymologischen Wurzeln aufgearbeitet und die dahinterstehenden Vorstellungen anhand aktueller bildungstheoretischer Konzepte zum modernen Diskurs akademischen Lehrens und Lernens in Bezug gesetzt. Selbstbildung wird funktionalistisch als eine Praxis betrachtet, die grundlegend in soziale und kulturelle Prozesse eingebunden ist. Diese Praxis lässt sich anhand unterschiedlicher Bezugsdisziplinen analysieren. Für die Didaktik werden aktuelle Instrumente und Maßnahmen daraufhin kritisch hinterfragt, ob sie in der Lage sind, Selbstbildungsprozesse zielgerichtet zu unterstützen. Abschließend wird entlang von vier Ebenen der universitären Selbstbildungsförderung dargestellt, an welchen Problemfeldern didaktische Initiativen und künftige empirische Analysen ansetzen könnten.

2 Begrifflich-etymologische Spurenlese

Das Wort „Selbstbildung“ besteht aus zwei Bestandteilen, die jeweils eine beachtliche ideengeschichtliche „Karriere“ durchlaufen haben.

Der im deutschsprachigen Raum traditionsreiche Begriff „Bildung“ stellt historisch einen Konnex zu neuhumanistischen Idealen her. Bildung bedeutet in diesem Sinnhorizont nicht nur ein technisches Erlernen oder eine Ausbildung von Kompetenzen. Mit dem Begriff ist ein ganzheitlicher „Reifeprozess des Menschen“ (Maier 2006, S. 172) verbunden (so wird das Wort „Humanismus“ aufgerufen), der neben der Verarbeitung von Wissen insbesondere auch das ethisch-normative Programm einer ideengeschichtlich informierten Werteaneignung umfasst. Kant sieht es als wesentliche Aufgabe der Erziehung an, diese Art der Bildung (verstanden als eine Form der *Selbstaufklärung*) anzuleiten:

„Die PRAKTISCHE oder MORALISCHE [Erziehung] ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. (PRAKTISCH nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.“ (Kant 1977, S. 712, Hervorh. i. Orig.)

Bildung steht in dieser Tradition auch für eine sittliche Orientierung des Menschen, die subjektive Autonomie in Anspruch nimmt und sich an Aufklärung ausrichtet (Blasche 2005, S. 467). Sie zielt auf die „möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale“ (Koller 2012, S. 11) bzw. die Ausbildung einer „Personal Mastery“ (Senge 2006, S. 173). Diese klassische Fassung des Bildungsbegriffs wird heute im Kern noch zugrunde gelegt, wenn etwa die bildungspolitische Zielvorgabe ausgerufen wird, anhand des Studiums auch zur Entwicklung „persönliche[r] Werte“ beizutragen: Neben der Ausbildung fachlich-spezialisierter Kenntnisse ist damit das Bildungsziel adressiert, sich darüber klar zu werden oder sich zu vergewissern, „wer man als Person ist, wie man ein sinnvolles Leben definiert und es führen will und dabei seine Ziele erreicht“ (OECD 2020, S. 80). Ebenso lässt sich dieses Bildungskonzept auch in der aktuellen Diskussion um (Medien-)Kompetenzen rekonstruieren, „die für ein souveränes Leben angesichts des fortschreitenden digitalen Wandels aus verschiedenen Perspektiven (verschiedene Fachrichtungen, Forschung oder Praxis, Kompetenzträger*innen, Bildungsbereiche usw.) als nötig erachtet werden“ (JFF 2020, S. 3).

Der zweite Begriffsbestandteil des Worts „Selbstbildung“ ist das Morphem „selbst“. Damit wird im allgemeinen Sprachgebrauch ein psychologisches Konstrukt gekennzeichnet, das zur Festlegung und Beschreibung der eigenen personalen Identität verwendet wird. Das *Selbst* bedeutet in einem psychologischen Sinn eine kognitive Repräsentation der eigenen Persönlichkeit, die von Umwelteinflüssen abgegrenzt wird. Hier ist eine Unabhängigkeit oder zumindest eine gewisse Autonomie gegenüber „fremden“, von „außen“ kommenden Einflüssen impliziert. Voraussetzung für Selbstbildung ist, sich als Subjekt eigenständig (*autós*) die Gesetze, Normen oder Regeln (*nómoi*) des eigenen Handelns zu geben (Laucken 2003, S. 24) und das Ziel des Lernens als ein eigenes Ziel zu betrachten (Prenzel 1993, S. 244). *Autonomie* läuft in diesem Sinn auf *Selbstbestimmung* hinaus.

Dabei ist die Unterscheidung von „selbst“ und „fremd“ konzeptionell nicht unproblematisch (Kraft 1999, Simons 1992) – zumindest, sofern eine konstruktivistische erkenntnistheoretische Grundhaltung eingenommen wird, wie sie für viele aktuelle Bildungstheorien leitend ist:

„Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, daß Lernen ein Konstruktionsprozeß des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benötigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit Fremdeinwirkung.“ (Prenzel 1993, S. 240)

Anstelle der epistemologisch fragwürdigen Unterscheidung von selbst/Subjekt und fremd/Objekt fokussieren neuere bildungstheoretische Ansätze auf den prozessualen und ‚transformatorischen‘ Charakter von Bildung (Koller 2012), wobei das Individuum weniger als „Träger:in“ oder „Rezipient:in“ von Bildung aufgefasst, sondern abstrakt als eine „Funktion“ des Bildungsprozesses konzeptualisiert wird (Kokemohr 2007, S. 64).

3 Selbstbildung als soziokultureller Prozess

Das aus sozialen und anthropologischen Lerntheorien abgeleitete Konzept der *Communities of Practice (CoPs)* von Wenger und Lave (1991), das derzeit einen Aufschwung sowohl im Wissensmanagement als auch im Bereich Higher Education erfährt, unterstreicht die Funktion Lernender als Teil eines Bildungsprozesses:

“Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind. This means, among other things, that it is mediated by the differences in perspective among the coparticipants. It is the community, or at least those participating in the learning context, who ‘learn’ under this definition. Learning is, as it were, distributed among coparticipants, not a one-person act.” (Wenger/Lave 1991, S. 15–16)

Lernen erfolgt als Teil eines Bildungsprozesses über die Teilhabe an und die Zugehörigkeit zu einer Sozialkultur (Hochschule) innerhalb einer lernenden Gemeinschaft (Studierendengruppen). Es ist ein integraler Aspekt sozialer Praxis, wie William F. Hanks pointiert feststellt: „learning is a way of being in the social world, not a way of coming to know about it“ (ebd., S. 24).

Vor diesem Horizont lässt sich Selbstbildung nun – je nach gewählter Bezugsdisziplin – sehr unterschiedlich fokussieren.

Das Wort bezeichnet etwa aus der Perspektive der **Hochschulforschung** lediglich eine von mehreren Studienaktivitäten, die sich in verschiedenen Phasen des Studiums beobachten lässt und die anhand curricularer Strukturen unterstützt (oder gehemmt) werden kann. Hier könnte beispielsweise die **Kultursoziologie** ansetzen und nach Bedingungen oder Voraussetzungen der *Enkulturation* fragen.

Aus der Perspektive der **Lehr-Lern-Forschung** handelt es sich um einen Vorgang der weitgehend autonomen Planung und Organisation des Lernens im Anschluss an definierte Lernziele. Dazu gehört auch, den Lernfortschritt fortlaufend zu reflektieren, kritisch zu bewerten und nötigenfalls Anpassungen vorzunehmen – also den eigenen Lernprozess zu steuern (Schmohl 2019a). Damit

ist eine ganze Reihe *metakognitiver Kompetenzen* angesprochen (Artelt/Moschner 2005, Hasselhorn 1992), deren Analyse ins Feld der **pädagogischen Psychologie** fällt. So ist für erfolgreiche Selbstbildung etwa die Fähigkeit notwendig, sich selbst zu motivieren und die eigene Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (Simons 1992).

Selbstbildung wird im Schnittpunkt dieser unterschiedlichen Bezugsdisziplinen zu einer **abstrakten Zielgröße**, die aus der lernenden Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen ebenso entsteht wie aus der Interaktion mit anderen: „not merely situated in practice [...] [but] an integral part of generative social practice in the lived-in world“ (Wrenger/Lave 1991, S. 34–35).

Aus der **Perspektive der Didaktik** läuft Selbstbildung zunächst auf konkrete Instrumente und Maßnahmen zur Förderung von *Selbstlernkompetenzen* hinaus (vgl. OECD 2020, S. 70, Buddenberg 2010, S. 3), die mit Schlagwörtern wie „Metakompetenzen“, „study skills“ oder teilweise auch „21st century skills“ verknüpft sind (Arnold 2015, S. 67). Diese instrumentelle Limitierung der Didaktik ist jedoch mit Blick auf ihr Selbstverständnis in der Tradition einer „Bildung durch Wissenschaft“ nicht hinreichend (Schmohl, 2022, S. 87–108).

4 Didaktische Implikationen

Definiert man universitäre Didaktik als eine Disziplin, die sich wissenschaftlich und handlungspraktisch mit strategischen Prozessen in akademischen Lernsettings befasst (vgl. Schmohl 2019b, S. 118), so scheint das Konzept der Selbstbildung in einem offenen Widerspruch zu diesem Didaktikkonzept zu stehen. Denn sofern die Hochschuldidaktik auf intentionale Beeinflussung von Lernenden abzielt, sind Steuerungsprämissen „von außen“ als gesetzt anzunehmen. Wenn nun akademische Bildung auf Selbstbildung hinausläuft, müsste Didaktik im Sinne einer „Lehrkunst“ etwas grundlegend diesem Anliegen Widersprechendes sein. Entsprechende Abwehrreaktionen der Hochschulpädagogik, die sich beispielsweise in der programmatischen Formel eines „shift from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995) niederschlagen, sind vor diesem Hintergrund wenig überraschend. Diese Formel kann kritisch als „sinnentleert“ betrachtet werden, denn Didaktik wird in diesem Verständnis in Opposition gesetzt zu der neuhumanistischen Vorstellung von einer Beschäftigung mit Lerngegenständen „in Einsamkeit und Freiheit“, die in eine „Bildung durch Wissenschaft“ mündet (Humboldt 1810/1903, S. 251):

„Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hilfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten.“ (Humboldt 1809/1964, S. 191)

Ein solches Didaktikverständnis erscheint auch wenig kompatibel mit den Selbstbeschreibungen didaktisch Tätiger im Hochschulkontext, die „die Anerkennung von Lernen als grundsätzlich selbstständig zu vollziehender Akt“ geradezu als Voraussetzung ihres Handelns begreifen und dabei unter Ablehnung von Kausalitätsvorstellungen zwischen Lehren und Lernen auf die grundlegende Co-Konstruktion von Wissen in Unterrichtssettings verweisen (Terhart 2018, S. 93).

Aus dieser Haltung ergeben sich normative Anforderungen an alle in der Hochschullehre Tätigen, die Reinmann wie folgt postuliert:

„Als Hochschullehrende muss es uns darum gehen, verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und zu unterstützen. Im besten Fall fördern wir rezeptives Lernen über Forschung in Vorlesungen und großen Seminaren, leiten an zum übenden Lernen für Forschung in Methodenkursen und interaktiven Seminaren, setzen uns ein für produktives Lernen durch Forschung in Projekten mit forschendem Lernen.“ (Reinmann 2017, S. 3)

In der aktuellen Praxis der Hochschulbildung haben entsprechend Formate des sogenannten **forschenden Lernens** derzeit Konjunktur (beispielsweise Brinkmann 2020, Mieg/Tremp 2020, Spinath/Seifried/Eckert 2014). Darüber hinaus werden aktuell Lehr-Lern-Formate diskutiert, die auf den Prozess der Selbstbildung fokussieren und den Lernprozess dabei weniger isoliert in den Blick nehmen.

4.1 Forschendes Lernen: ein didaktisches Instrument der Selbstlernförderung?

Forschendes Lernen kennzeichnet eine Form des Studierens, deren Lernprozesse wesentlich an einzelnen Phasen eines Forschungsprozesses ausgerichtet sind. Je nach Erkenntnisperspektive der jeweiligen Fachrichtung, des Forschungsdesigns und der eingesetzten Methodik können diese Prozesse sehr variabel gestaltet sein. Der universitären Didaktik kommt hierbei die Aufgabe zu, für diese Prozesse Unterstützungs- und Begleitungsangebote bereitzustellen:

„Aufgabe der Didaktik im Rahmen Forschenden Lernens ist es grundsätzlich, Selbstlernprozesse nicht nur zu begleiten, sondern sie bei der Entwicklung einer explorativen und systematischen Vorgehensweise zu unterstützen und zu ermöglichen, dass im Rahmen dieses Lernens Wissenschaft vollzogen wird (oder zumindest ‚nachvollzogen wird‘).“ (Schmohl 2021, S. 400)

Erst vereinzelt – und bezeichnenderweise nicht von Vertreter:innen der aktuellen Hochschuldidaktik, sondern in der Schulpädagogik – werden kritische Stimmen laut. Sie weisen auf Defizite in der Umsetzung hin, weshalb bei einer überwiegenden Mehrheit von didaktischen Umsetzungsformen in Gestalt von Add-on- oder On-top-Lösungen nicht von einer Verbesserung der Forschungskompetenz gesprochen werden könne (Klewin/Koch 2017, S. 66). Kritisch ist vor diesem Hintergrund insbesondere auch die stillschweigende Annahme zu bewerten, dass Lehrende oder Hochschulentwickler:innen, die dieses Konzept didaktisch umsetzen, zugleich als originär Forschende operieren. Eine didaktisch so instrumentalisierte „Forschung“ folgt, wie Bellmann für den Kontext der Lehrer:innenbildung zeigt, häufig einer sehr eingeschränkten, mechanistischen und objektivierenden Vorstellung:

„Anders als im Modell von ‚action research‘ [hat] Forschung hier nur mehr [im Kontext forschenden Lernens, T. S.] eine instrumentelle Funktion, nämlich die Ermittlung der wirksamen Methoden, Interventionen und Programme, die für ein ‚improvement in outcome‘ sorgen.“ (Bellmann 2020, S. 15 f.)

Brinkmann (2020, S. 62 f.) analysiert in ähnlicher Perspektive kritische Aspekte bei der Umsetzung forschenden Lernens, die zu einem trivialisierenden und tendenziell dogmatisierenden Umgang mit Forschung führten. Problematisch ist das Forschungskonzept, das dem forschenden Lernen in den hier angesprochenen Fällen vielfach zugrunde gelegt wird, sofern es in einem funktionalen Zusammenhang steht, der es didaktischen Zwecksetzungen unterordnet. Forschung zielt in

diesem Kontext dann unmittelbar darauf ab, dass die Lernenden, die sich auf einen so gerahmten Prozess forschenden Lernens einlassen, diese Zwecksetzungen unkritisch und vor allem unreflektiert übernehmen. Diese Diskrepanz zwischen dem Forschungskonzept, das im wissenschaftlichen Handeln zugrunde gelegt wird, und dem Forschungskonzept im Rahmen von forschendem Lernen stellt bislang einen blinden Fleck der theoretischen Auseinandersetzungen dar (Bellmann 2020, S. 19).

4.2 Aktuelle Ansätze zur Förderung von Selbstbildungsprozessen: didaktische Schlaglichter

Arnold (2012) plädiert für eine neue Lernkultur und Offenheit an Bildungsinstitutionen und stellt die Frage, welche Voraussetzungen geschaffen werden können, um die „Kompetenzreifung“ zielgerichtet zu fördern, und welche Arrangements sowie Unterstützungs- und Begleitkontexte dafür sinnvoll sind. Demnach sind didaktische Methoden notwendig, die selbstgesteuertes Lernen anregen und dazu beitragen, die Kompetenzreifung der Lernenden zielgerichtet zu fördern. Dies aufgreifend, werden im Folgenden ausgewählte aktuelle Fallbeispiele knapp skizziert und vor dem Hintergrund der vorangegangenen konzeptionellen Überlegungen kritisch hinterfragt.

Die chatbotbasierte Lernunterstützung für Studienanfänger:innen ist ein Beispiel für den niederschweligen Einsatz von Kommunikationstechnologien zur Förderung von Selbstlernkompetenzen in der Hochschulbildung. Sie wird derzeit prototypisch an der Technischen Hochschule Nürnberg erprobt (vgl. Helten et al. 2022). Durch die Teilnahme an einem Selbstfähigkeitstest können Lernende hierbei ihre Kompetenzen in den Bereichen selbst reguliertes Lernen, Volition, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation evaluieren und in diesem Zusammenhang ihre Erwartung an das Studium reflektieren. Die Teilnehmenden erhalten zudem aus den Testergebnissen abgeleitete weiterführende Empfehlungen, die sie beim Aufbau oder der Vertiefung der Kompetenzen unterstützen sollen.

Ein weiteres Beispiel ist der Einsatz von Planspielen zur Förderung der Fähigkeit zum kollaborativen, interdisziplinären und internationalen Lernen. Planspiele können in Zusammenarbeit mit regionalen und überregionalen Praxispartner:innen disziplinbezogen oder aber auch disziplinübergreifend konzipiert und so gewählt werden, dass sie aufeinander aufbauen und an spätere „reale“ Arbeitsfelder und -formen anschlussfähig sind (vgl. Hitzler/Zürn/Trautwein 2011).

Auch adaptive, lernzielorientierte Kurse finden Eingang in die Curricula von Hochschulen. Durch den Einsatz von Algorithmen der künstlichen Intelligenz werden Studierende dazu befähigt, in sich an Nutzer:inneneingaben und Lernpfade anpassenden Online-Kursen hochgradig individualisierte Bildungswege zu verfolgen (Schmohl/Watanabe/Schelling 2022).

5 Synopsis

Eignen sich solche punktuellen Lehrmethoden und singulären Initiativen nun allerdings, um Selbstbildung in der Breite zu fördern? Bräuchte es Maßnahmen, die Selbstkompetenzförderung strukturell verankern, anstelle einzelner Impulse?

Zunächst erscheint es sinnvoll, für die Förderung von Selbstbildung im Anschluss an eine terminologische Klärung des Konzepts auf unterschiedlichen Ebenen anzusetzen. Wir schlagen in Erweiterung einer Einteilung von Brahm, Jenert und Euler (2016, S. 29) vor, zwischen den Ebenen einer didaktischen Interventionsplanung, der Gestaltung von Lerneinheiten, des curricularen Scaffoldings sowie der strategischen Planung zu unterscheiden (Abbildung 1):

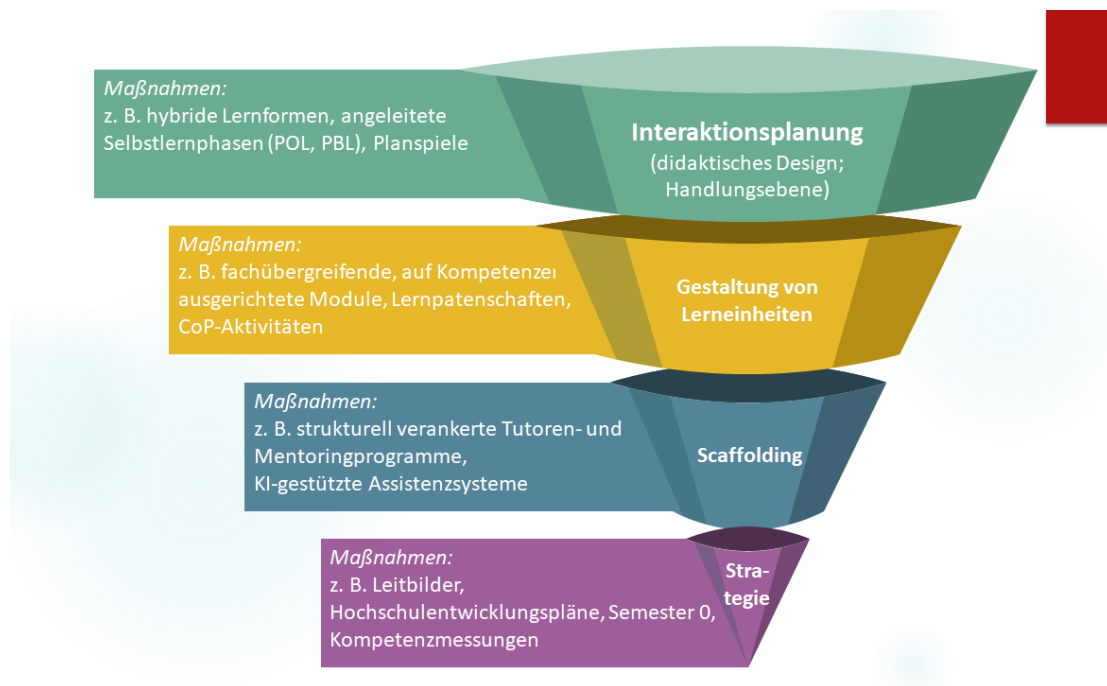


Abbildung 1: Ebenen-Unterscheidung zur Förderung von Selbstbildung an Hochschulen (eigene Darstellung)

Auf der Ebene der *didaktischen Interaktionsplanung* sind Lösungen zur Förderung von Selbstbildung grundsätzlich nicht instrumentell als Mittel für spezifische Problembearbeitungen zu verstehen. Stattdessen sind sie als generalisierte Funktionen der Vernetzung und Beziehungsgestaltung von Lernenden aufzufassen.

Auf der Ebene der *Gestaltung von Lerneinheiten* sind spezifische Instrumente und Methoden der Förderung ausgewiesener Kompetenzen (u. a. 21st century skills, Selbstwirksamkeit, kritisches Denken und Handeln) in die curriculare Gestaltung von Modulen oder Modulverbänden zu implementieren. Eine sich prozesshaft anbahnende Förderung von Kompetenzen, die der Selbstbildung dienen, wird optimalerweise longitudinal zum Studienverlauf aufgebaut. Bisherige Lösungen sind meist an den hierarchischen Pfadabhängigkeiten des Vor-Ort-Lernens ausgerichtet. Sie sollten jedoch als Bestandteile eines vernetzten und vernetzenden Gesamtsystems des Lehrens und Lernens begriffen werden, das sich in einer Community of Practice vollzieht. Jede didaktische Lösung sollte daher darauf geprüft werden, ob sie in der Lage ist, sich in dieses System einzufügen (vgl. Tenorth 2019). Damit die Akteur:innen der Hochschulen Lösungen aus dieser veränderten Perspektive bewerten, müssen sich auch deren Haltungen und Überzeugungen verändern. Dieser kulturelle Veränderungsprozess steckt jedoch noch in den Anfängen (vgl. Schmohl 2019c).

Eine curriculare Gestaltung von Selbstbildung im Hochschulkontext könnte mit Bezug auf den internationalen Diskurs als ein „scaffolding process“ umschrieben werden (Doo/Bonk/Heo 2020). Damit wird ein lernunterstützender didaktischer Förderrahmen umschrieben, der zur individuellen Problemlösefähigkeit und Kompetenzentwicklung beiträgt (Wood/Bruner/Ross 1976, S. 90): „Scaffolding is [...] a design to provide support for students but only enough to allow the student to complete the task alone“ (Benson 1997, S. 126). Der Begriff wird heute im Kontext sowohl formaler als auch informeller Bildung gebraucht (vgl. Pea 2004, S. 429). Häufig wird auch zwischen sozialen und technologischen Ausprägungen des Scaffoldings unterschieden (ebd.).

Eine Analyse, die die jeweiligen strategisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Voraussetzungen der Lernenden und auch Lehrenden im jeweiligen Feld und falls möglich institutionsbezogen empirisch überprüft, ist nötig, um auch konzeptionell Raum für Selbstbildung in den Bildungsprogrammen zu verankern.

Ist akademische Didaktik also auf Selbstbildung ausgerichtet? Läuft sie auf eine „Bildung durch Wissenschaft“ hinaus, die im Format des forschenden Lernens ihren Kulminationspunkt findet?

Eine Antwort auf diese Fragen wird wesentlich davon abhängen, welche Konzepte von Forschung, Bildung, Wissenschaft und Didaktik wir jeweils zugrunde legen – und ob es uns gelingt, den Diskurs über diese Begriffsklärungen im Rahmen des an Wissenschaft ausgerichteten Lernens nicht nur zu führen, sondern ihn kritisch mit den jeweiligen wissenschaftlichen Selbstbildungsprozessen zu verschränken (vgl. Schmohl 2021, S. 401 f.).

Schlagwörter

Selbstbildung, Didaktik, Bildung durch Wissenschaft, forschendes Lernen, problembasiertes Lernen (Planspiele), Scaffolding

Literatur

- Arnold, Rolf (2015): Unterwegs zu einer metakommunikativen Präzisierung der akademischen Selbstbildung. In: Rolf Arnold (Hrsg.): Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–83.
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife (systemia – Systemische Pädagogik, 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Prescher, Thomas (2012): Spielräume und Entgrenzungen des Selbst in der Postmoderne: Grundlinien einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext: Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Bielefeld: Bertelsmann, S. 75–86.
- Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (2005): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis – Einleitung. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hrsg.): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Barr, Robert B./Tagg, John (1995): From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. In: Change: The Magazine of Higher Learning, 27(6), S. 12–26.

- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 10). Wiesbaden: Springer, S. 11–37.
- Benson, Beth Kemp (1997): Scaffolding (Coming to Terms). In: English Journal, 86 (7), S. 126.
- Blasche, Siegfried (2005): Bildung. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A–B. 2., neu bearb. und wesentlich erg. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 467–468.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Brahm, Taiga /Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer, S. 19–36.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 10). Wiesbaden: Springer.
- Buddenberg, Verena (2010): Vermittlung von Selbstlernkompetenzen. Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 10(8), S. 1–11.
- Doo, Min Young/Bonk, Curtis/Heo, Heeok (2020): A Meta-Analysis of Scaffolding Effects in Online Learning in Higher Education. In: IRRODL, 21(3), S. 60–80.
- Engelfried, Constance/Ibisch, Pierre (2016): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 197–218.
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 366). Tübingen: Narr, S. 35–63.
- Helten, Anne-Kathrin/Wienkop, Uwe/Wolff-Grosser, Diana/Zitzmann, Christina (2022) (im Druck): „Wie kann ich dich unterstützen?“ Chatbot-basierte Lernunterstützung für Studienanfänger:innen. In: Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.). Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 4). Bielefeld: transcript.
- Hitzler, Sebastian/Zürn, Birgit/Trautwein, Friedrich (Hrsg.) (2011): Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand.
- Hochschulverband (2016): Die Industriepromotion. Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. Online: <https://www.hochschulverband.de/> (26.08.2022)
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Humboldt, Wilhelm (1810/1903): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Gebhardt, Bruno (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. 1802–1810 (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Band 10). Berlin: Behr's Verlag, S. 250–260.

- von Humboldt, Wilhelm (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus: Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart: Cotta, S. 188–195.
- JFF – Institut für Medienpädagogik (2020): Digitales Deutschland. Arbeitspapier Rahmenkonzept. München. Online: <https://digid.jff.de> (14.01.2022)
- Kant, Immanuel (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel (Werkausgabe, XII). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klewin, Gabriele/Koch, Barbara (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die Deutsche Schule (DDS), 109(1), S. 58–69.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Theorie bilden, Band 7). Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(6), S. 833–845.
- Laucken, Uwe (2003). Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg: Bis.
- Maier, Friedrich (2006): Humanistische Bildung und Werteerziehung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Forum Classicum, (3), S. 172–175.
- Mieg, Harald A./Treppe, Peter (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug. Norderstedt: Books on Demand.
- OECD (2020): OECD Lernkompass 2030. Future of Education and Skills 2030: Rahmenkonzept des Lernens. Deutsche Übersetzung des OECD Learning Compass 2030. Gütersloh: Bertelsmann. Online: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (26.08.2022)
- Pahl, Jörg-Peter (2016): Technische Hochschule. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: wbv, S. 858–859.
- Pea, Roy D. (2004): The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. In: Journal of the Learning Sciences, 13(3), S. 423–451.
- Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 239–253.
- Reinmann, Gabi (2017): Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln am 9. März 2017. Online: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf> (26.08.2022)
- Schmohl, Tobias (2022): Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung (S. 87–108). Bielefeld: transcript.

- Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.) (2022) (im Druck): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Band 4). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, Tobias (2021): Wissenschaftstheorie. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Band 1). Bielefeld: transcript, S: 395-405.
- Schmohl, Tobias/Schäffer, Dennis/To, Kieu-Anh/Eller-Studzinsky, Bettina (Hrsg.) (2019): Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden (TeachingXchange, Band 3). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, Tobias (2019a): Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In: Schmohl, Tobias/Schäffer, Dennis/To, Kieu-Anh/Eller-Studzinsky, Bettina (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden (TeachingXchange, Band 3). Bielefeld: wbv media, S. 19–40.
- Schmohl, Tobias (2019b): Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL), 37(1), S. 110–125.
- Schmohl, Tobias (2019c): Wider die Vulgärdidaktik. In: Schmohl, Tobias/To, Kieu-Anh (Hrsg.): Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial (TeachingXchange, Band 1). Bielefeld: wbv media, S. 149–169.
- Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 251–264.
- Spinath, Birgit/Seifried, Eva/Eckert, Christine (2014): Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. In: Journal Hochschuldidaktik, 25(1 + 2), S. 14–16.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Der Erzieher als Techniker, die Technologie der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95(4), S. 467–483.
- Terhart, Ewald (2018): Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In: Benner, Dietrich/Meyer, Hilbert/Peng, Zhengmei/Li, Zhengtao (Hrsg.): Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–97.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 17(2), S. 89–100.
- Wrenger, Etienne/Lave, Jean (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.