

Armborst-Weihs, Kerstin [Hrsg.]; Böckelmann, Christine [Hrsg.]; Halbeis, Wolfgang [Hrsg.]
Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit

Münster ; New York : Waxmann 2017, 157 S.



Quellenangabe/ Reference:

Armborst-Weihs, Kerstin [Hrsg.]; Böckelmann, Christine [Hrsg.]; Halbeis, Wolfgang [Hrsg.]:
Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und
Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit. Münster ; New York : Waxmann 2017, 157 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-156600 - DOI: 10.25656/01:15660

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156600>

<https://doi.org/10.25656/01:15660>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kerstin Armborst-Weihs
Christine Böckelmann
Wolfgang Halbeis
(Hrsg.)

Selbstbestimmt lernen – Selbstlern- arrangements gestalten

Innovationen für
Studiengänge und
Lehrveranstaltungen
mit kostbarer
Präsenzzeit

WAXMANN



Kerstin Armborst-Weihs, Christine Böckelmann,
Wolfgang Halbeis (Hrsg.)

Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten

Innovationen für Studiengänge und
Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit



Waxmann 2017
Münster • New York

Gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung
und Kunst Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3636-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8636-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Umschlagabbildung: © Lebazele/istockphoto.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die in diesem Band versammelten Beiträge basieren auf Vorträgen, die im Rahmen von zwei öffentlichen Tagungen zum Thema „Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten“ im Februar und April 2015 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gehalten wurden. Die Tagungen standen im Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts „Profil und Perspektiven bilden“, mit dem der Aufbau und die Weiterentwicklung von Strukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gefördert werden. Sowohl die Tagungen als auch die vorliegende Publikation wurden durch Projektmittel finanziert. An dieser Stelle möchten wir uns beim Projektträger, dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, für die Projektförderung bedanken.

Ebenso danken wir allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, Miriam Hiller für ihre sorgfältige Mitarbeit bei der Textredaktion und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Waxmann Verlages für ihre freundliche Unterstützung bei der Herausgabe des Sammelbandes.

Die Herausgeber

Inhalt

Kerstin Armbrorst-Weihs, Christine Böckelmann und Wolfgang Halbeis

Einleitung

Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten 9

Peter Faulstich †

Selbstbestimmung und Professionalität als Schlüsselbegriffe

der Erwachsenenbildung 17

Karl-Heinz Gerholz

Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung 27

Daniel Wrana

Kostbare Präsenzzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wege der Professionalisierung durch selbstbestimmtes Lernen 39

Rainer Bolle

Reflexion und Metakognition 55

Gundula Gwenn Hiller

Didaktisch-organisatorische Herausforderungen von Selbstlernarrangements

Überlegungen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen 67

Eliane Dominok

Von Peer zu Peer

Etablierung von Lernberatungs- und Mentoringkonzepten 77

Eva Cendon

Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended Learning 83

Christoph Berg

(Hochschul-)organisatorische Herausforderungen von berufsbegleitenden

Studiengängen 95

Klaus Himpsl-Gutermann

Selbstlernphasen und E-Learning 103

Carolin Henken, Linda Bühler, Andreas Sexauer und Daniel Weichsel

Medieneinsatz in Selbstlernarrangements 117

Nicola Würffel

Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen

Was gilt es zu bedenken? 125

<i>Christoph Berg</i>	
Teamorientierung in Selbstlernarrangements	135
<i>Wolfgang Halbeis</i>	
Zur Bildung von Urteilskompetenz in Selbstlernarrangements	
Berichte aus einer Seminarreihe zum pädagogischen Urteilen	147
Autorinnen und Autoren	155

Einleitung

Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten

Die Auseinandersetzung mit „Selbstlernarrangements“ ist aktuell, das ist angesichts der Entwicklungen im Bildungssystem nicht von der Hand zu weisen. Allerdings ist „selbst“lernen in seiner Wortbedeutung zunächst ein wenig sinnvoller Begriff, denn unter Lernen versteht man den Erwerb von geistigen, körperlichen und sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Lernpsychologisch gefasst geht es dabei um einen Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens und Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten. Lernen kann man damit immer nur selbst, und „selbstlernen“ ist entsprechend erst einmal eine semantische Doppelung, die Fragen aufwirft.

Verständlich wird der Begriff, wenn man ihn in den Kontext von institutionellen Lern- bzw. Qualifizierungsangeboten stellt: Selbstlern- oder Selbststudienphasen lassen sich hier von Präsenzphasen unterscheiden, in denen (hoffentlich) auch gelernt wird, in denen jedoch primär die Lehrenden die stattfindenden Prozesse strukturieren und organisieren.

Ein weiterer Anker für das Begriffsverständnis ergibt sich, wenn man auf die wesentlichen Grundlagen der verwendeten Konzepte blickt. Dazu gehören insbesondere die Forschung zur sozialkognitiven Lerntheorie von Bandura und seine damit verbundenen Arbeiten zur Selbstregulation in den 1970er Jahren (vgl. Bandura 1979). Er konnte zeigen, dass Studierende trotz einer genügenden kognitiven Leistungsfähigkeit oft keine überzeugenden Leistungen erbringen, wenn ihnen die Kompetenz der Selbstregulierung fehlt. Dazu gehört zum Beispiel Selbstmotivierung, vorausschauende Planung, Selbstbeurteilung sowie die Anwendung zielführender Lernstrategien. Entsprechend kann selbstgesteuertes Lernen definiert werden als ein Prozess, bei dem der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, 102). Selbstlernarrangements beziehen sich entsprechend auf selbstgesteuertes Lernen und die damit verbundene Selbstregulation.

Mit der vorliegenden Publikation möchten wir der Frage nachgehen, wie Selbstlernarrangements gestaltet sein müssen, damit Menschen darin möglichst optimal lernen können. Dabei geht es weniger um einzelne Instrumente, die eingesetzt werden können, wie zum Beispiel bestimmte E-Learning-Tools. Vielmehr wird die Gestaltung von Selbstlernarrangements fokussiert, die eingebettet sind in ein didaktisches Gesamtkonzept eines Studiengangs oder einer einzelnen Lehrveranstaltung (vgl. z. B. Forneck et al. 2005).

Selbstlernarrangements als systematische Elemente von Studiengängen oder einzelnen Lehrveranstaltungen sind in den letzten Jahren durch verschiedene Ent-

wicklungen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Formal wurden sie im Rahmen des Bologna-Prozesses konturiert, indem die Zeit, die für das Selbststudium aufgewendet wird, quantifiziert werden musste. Weiter sollte deutlicher gemacht werden, wofür die Selbstlernzeit inhaltlich vorgesehen ist. Die bisher eher implizite Selbstverständlichkeit der eigenen Befassung mit dem Lernstoff wurde zu einem klar zu gestaltenden didaktischen Element. Auf der lerntheoretischen und pädagogischen Ebene wurde der „shift from teaching to learning“ eingeleitet, durch den der Fokus weniger auf den Aktivitäten der Lehrenden liegen soll, sondern mehr auf den Prozessen bei den Lernenden. Auch diese Entwicklung hat die Beschäftigung mit Selbstlernarrangements befördert. Zudem kommt der Fähigkeit, sich selbst neue Themen zu erschließen und diese reflexiv auf das eigene Können zu beziehen, angesichts der schnellen Weiterentwicklung und Erneuerung beruflichen Wissens sowie der längeren Lebensarbeitszeiten eine große Bedeutung zu. Entsprechend ist die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen für die Entwicklung von Berufsbiografien essenziell. Generell kann angenommen werden, dass das Lernen im Lebensverlauf zukünftig gegenüber der beruflichen Erstausbildung an Wichtigkeit gewinnt (vgl. Cedefop 2015).

Umfassende didaktische Konzepte für Selbstlernarrangements ganzer Studiengänge entstanden zunächst vor allem im Kontext des Weiterbildungsbereichs: Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer kombinieren ihr Studium zumeist mit Berufstätigkeit und oft auch mit Familienarbeit, was besondere Anforderungen an die Gestaltung der Angebote stellt. Die frei verfügbare Zeit ist in der Regel knapp und die individuellen Lebenssituationen sind so unterschiedlich, dass es für viele wichtig ist, das eigene Lernen möglichst ortsunabhängig und zeitlich flexibel zu gestalten. Die Bildungsanbieter reagieren darauf zumeist mit einem erhöhten Selbststudiumsanteil, wodurch die verbleibende Präsenzzeit sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden besonders „kostbar“ wird: Die Lehrenden stehen vor der Herausforderung, gezielter zu entscheiden, wofür die wenige Präsenzzeit eingesetzt werden soll, und die Lernenden verbinden mit der Präsenzzeit tendenziell besonders hohe Erwartungen, weil der persönliche organisationale Aufwand, an der Hochschule zu erscheinen, für sie oft relativ hoch ist. Didaktisch anspruchsvoll ist zudem, eine kontinuierliche Beschäftigung mit dem Lernstoff sowie eine adäquate Lernbegleitung auch unter den Bedingungen reduzierter Kontaktzeiten zu ermöglichen.

Ein weiterer „Treiber“ für die zunehmende Auseinandersetzung mit Selbstlernarrangements ist die starke quantitative Ausdehnung der Hochschulbildung. So verdoppelte sich in Deutschland allein in den vergangenen zwei Jahrzehnten die Zahl der Erstsemester. Indem Hochschulbildung immer deutlicher zum „Normalfall“ wird, steigt zudem auch die Heterogenität unter den Studierenden (vgl. Dräger/Ziegele 2014). Mittlerweile verfügen zum Beispiel 22% der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung, 23% haben einen Migrationshintergrund, 14% studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung und 5% haben mindestens ein Kind (20. Sozialerhebung des Deutschen Studen-

tenwerkes, Middendorf et al. 2013). Der Anspruch wächst, dass das Studium mit verschiedensten Lebenssituationen vereinbar ist und auf unterschiedliche Voraussetzungen Rücksicht nimmt. Studienangebote können sich nicht mehr allein am „klassischen Vollzeitlernenden“ im Präsenzstudium ausrichten, der das Studium mehr oder weniger unmittelbar nach dem Abitur aufnimmt, da diese Gruppe nicht mehr die Mehrheit ausmacht. Es gilt eher: „Jedem das Passende“ und nicht mehr „allen das Gleiche“ (Dräger/Ziegele 2014). Gefragt sind unter anderem didaktische Settings, die einen erhöhten Anteil an zeit- und ortsflexiblen Lernmöglichkeiten aufweisen sowie individualisierte Lernwege eröffnen, und damit Alternativen zum Präsenz- und Vollzeitstudium in einer Gruppe „gleicher Lernerinnen und Lerner“ schaffen.

Wesentlich unterstützt wird die Verbreitung von Selbstlernarrangements in allen Bildungssegmenten durch die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, die durch ihre Möglichkeiten häufig überhaupt erst die Voraussetzung für ein zeit- und ortsflexibles Lernen schaffen (vgl. z.B. MWK Baden-Württemberg 2015).

Mit der Frage, wie Studiengänge und Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen, damit Studierende (insbesondere in berufsbegleitenden Studiengängen) darin unterstützt werden, ihre Selbstlernphasen sinnvoll zu strukturieren und zielgerichtet durchzuführen, beschäftigten sich zwei öffentliche Tagungen unter dem Titel „Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit“, die im Februar und April 2015 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stattfanden. Die Tagungen richteten sich an interessierte Lehrende an Hochschulen und standen im Kontext des vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Profil und Perspektiven bilden“, mit dem der Aufbau von Strukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung gefördert wird. Für die vorliegende Publikation wurden die Beiträge durch die Referentinnen und Referenten aufbereitet und weiterentwickelt, wodurch ein breiter Einblick in die Thematik entstanden ist.

In einem ersten Beitrag fragt *Peter Faulstich*, was angesichts der Konjunktur von „Selbstbegriffen“ im Lernbereich und der dadurch zu konstatierenden Verunsicherung der Lehrenden überhaupt noch unter Lernen verstanden werden kann. Ausgehend von der Feststellung, dass Begriffe wie Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstregulierung die Handlungsbegründungen von Lernenden aus ihren gesellschaftlichen Kontexten herauslösen und damit auf isolierte Individuen fokussieren, die ihre Lernstrategien an Kosten-Nutzen-Kalkülen orientieren, macht er den Begriff des Subjekts stark, der Grundlage einer angemessenen Theorie des Lernens sein kann. Diese entfaltet er in ihren Grundzügen, um dann festzustellen, dass es Konzepte der Bildung seit jeher als ihre Aufgabe angesehen haben, Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen. Abschließend legt er dar, was Professionalität von Lehrenden angesichts

der aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich heute bedeuten kann, und was die zentralen Lehraufgaben bei „selbstbestimmtem Lernen“ sind. – Diesen Beitrag möchten wir allen Lesenden ganz besonders ans Herz legen: Peter Faulstich hat sich seit Beginn des Diskurses um das „Selbstlernen“ in Deutschland Mitte der 1990er Jahre immer wieder analytisch und kritisch-konstruktiv mit der Thematik auseinandergesetzt und mit wegweisenden Texten den Diskurs vorangetrieben. Kurze Zeit nach der Fertigstellung seines Beitrags für diese Publikation ist er verstorben. Seine hier formulierten Grundzüge einer angemessenen Theorie des Lernens sind damit eine seiner letzten, wie immer äußerst scharfsinnigen fachlichen Positionierungen, die wir – verbunden mit einer großen Wertschätzung für seine wissenschaftliche Arbeit – hier publizieren.

Karl-Heinz Gerholz macht in seinem Beitrag deutlich, dass selbstreguliertes Lernen gleichermaßen Voraussetzung und Zielstellung von hochschulischen Lernumgebungen ist. Diese zeichnen sich einerseits durch große Freiheitsgrade aus, weshalb Studierende aktiv Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen müssen. Andererseits ist selbstreguliertes Lernen eine pädagogische Zielsetzung, um Studierende zu befähigen, zukünftige Handlungssituationen eigenständig zu bewältigen. Didaktisch gewendet erwächst daraus die Anforderung, Lernumgebungen zu entwickeln, die die Fähigkeiten der Selbstregulation fördern. Vorgestellt wird hierzu ein didaktisches Strukturmodell zur Gestaltung von Lernumgebungen.

Ausgehend von der Feststellung, dass es bei Selbstlernarrangements nicht nur um didaktische Settings mit einem erhöhten Anteil an Selbststeuerung und individualisierten Lernwegen geht, sondern – von einer anderen Seite her betrachtet – auch um den eigenverantwortlichen Aufbau von Wissen und Kompetenzen durch die Studierenden, das heißt um das „Selbstlernen“ der eigenen Professionalität, fragt *Daniel Wrana* in seinem Beitrag, welche Bedeutung dann der knappen und damit kostbaren Präsenzzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukommt. Auf der Basis einer Ökonomie des Lehrens und Lernens diskutiert er grundlegende Denkperspektiven selbstbestimmten Lernens im Professionalisierungsprozess.

Rainer Bolle legt in seinem Beitrag dar, dass Professionalisierung ohne Reflexion nicht möglich ist, und eine bewusste theoriegeleitete Reflexion Zeit braucht, bis sie ihre vollen Möglichkeiten entfalten kann: Wenn ein Studium darin besteht, sich in unterschiedliche mehr oder weniger zusammenhangslos vorfindliche Themenbereiche einzuarbeiten, sich zu vertiefen und von der einen Vertiefung zur nächsten überzugehen, dann kann ein Sinn und Zusammenhang des Ganzen nur durch den Lernenden selbst reflektierend hergestellt werden. Ein Studium kann damit nicht unter einer ökonomischen Perspektive beliebig „effizient“ gestaltet werden. Zentral ist, Selbstlernphasen primär auch als Zeit für theoriegeleitete Reflexion zu nutzen und die Studierenden hierbei zu begleiten.

Hier schließt der Beitrag von *Gundula Gwenn Hiller* an, der einen weiteren Aspekt von Reflexion ausleuchtet. Anhand von zwei Praxisbeispielen zeigt er auf, wie der Einbezug von Reflexionsaspekten den Studierenden hilft, sich der eigenen Lern-

ziele bewusst zu werden, die eigenen Lern- und Verhaltensstrategien zu überprüfen und die eigene Motivation zu reflektieren. Der Beitrag macht deutlich, dass die begleitende Reflexion von Selbstlernprozessen zwar für Lehrende und Studierende herausfordernd ist, sich aber in Bezug auf die Lernergebnisse mehrfach auszahlt.

Eliane Dominok stellt in ihrem Beitrag das LernLABOR am House of Competence des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) vor. Mit den dort angesiedelten Angeboten werden die anspruchsvollen Kompetenzen unterstützt, die für das selbstgesteuerte Lernen erforderlich sind. Um ein breitgefächertes und niederschwelliges Beratungsangebot zu etablieren, dienen so genannte *Helpdesks* als erste Anlaufstelle für Studierende aller Fachbereiche, die von systematisch qualifizierten Lernberaterinnen und Lernberatern betreut werden. Dies ist ein Beispiel dafür, wie die Kultur des selbstgesteuerten Lernens an einer Hochschule durch Begleitangebote gezielt unterstützt werden kann.

Selbstlernarrangements haben insbesondere auch bei Weiterbildungsangeboten eine hohe Bedeutung, da der Einsatz von Präsenzzeit hier besonders kostbar ist. Ausgehend von den Spezifika von Weiterbildungsstudierenden, die als Praktikerinnen und Praktiker an eine Hochschule zurückkehren, um berufs begleitend zu studieren, leitet *Eva Cendon* Anforderungen an weiterbildende Studiengänge und Erfordernisse für adäquate Studienmodelle ab. Weiter werden grundlegende Überlegungen zur Entwicklung von Studienmodellen mit einem Blended-Learning-Schwerpunkt formuliert und Stolpersteine und Herausforderungen solcher Formen benannt.

In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von *Christoph Berg*, der seinen Beitrag zu (hochschul-)organisatorischen Herausforderungen auf Studienangebote bezieht, die formal als berufs begleitend ausgewiesen sind. Dabei zeigt er auf, welche Anforderungen und Wünsche die Studierenden an die Hochschule richten. Die Integration der Berufserfahrungen der Studierenden in die Lehrveranstaltungen thematisiert er in Bezug auf eine Transferdidaktik sowie in Bezug auf die erforderliche Praxiserfahrung der Lehrenden. Expliziert wird zudem die Forderung nach einer Serviceorientierung der Hochschule.

Um die Vielfalt von E-Learning zu verdeutlichen, lohnt ein Blick auf die Entwicklungslinien der letzten vier Jahrzehnte, die drei Haupttrends aufweisen: Eine zunehmende Interaktivität, Vernetzung und Verschmelzung. Dies zeigt *Klaus Himpsl-Gutermann* in seinem Beitrag. Er beschreibt Blended-Learning-Arrangements für die didaktische Gestaltung von modularisierten Studiengängen, bei denen verschiedene Formen des E-Learning in Präsenzphasen, Online-Phasen und Selbstlernphasen zum Einsatz kommen, und macht deutlich, dass die zunehmende Dynamik und Komplexität digitaler Medien neue Bildungsräume und eine didaktische Vielfalt eröffnen, die für die Hochschuldidaktik neue Chancen und Herausforderungen bereitstellen.

Carolin Henken, *Linda Bühler*, *Andreas Sexauer* und *Daniel Weichsel* fokussieren ihren Beitrag ebenfalls auf den Medieneinsatz in Selbstlernarrangements. Sie beschreiben, welche Erfahrungen das Zentrum für Mediales Lernen am Karlsruher In-

stitut für Technologie (KIT) in den letzten Jahren mit dem Einsatz von E-Portfolios, videobasiertem Lernen und E-Books machen konnte. Weiter zeigen sie auf, wie in einem Workshop in die Arbeit mit E-Books eingeführt werden kann. Abschließend machen sie darauf aufmerksam, wie wichtig die „digitale Kompetenz“ der Lernenden für Selbstlernarrangements ist, und dass diese nicht einfach vorausgesetzt werden kann.

Auf diesen Aspekt weist auch *Nicola Würffel* hin. Ausgehend von den vielen Vorteilen, die Blended-Learning-Kurse haben können, legt sie anhand eines didaktischen Modells dar, welche Aspekte bzw. Teilaspekte bei der Planung, Durchführung und Evaluation einer Blended-Learning-Lehr-Lernphase bedacht werden können bzw. sollten. Weiter formuliert sie in ihrem Beitrag exemplarische Hinweise dazu, was bei der Gestaltung von Selbstlernphasen bedacht werden muss.

Studienangebote mit einem hohen Selbstlernanteil sind häufig damit konfrontiert, dass Studierende die Programme aufgrund von nachlassender Lernmotivation abbrechen. Eine Hypothese ist, dass dies unter anderem mit der ungenügenden sozialen Einbindung in eine Gruppe zusammenhängt, und bei Distance-Learning-Angeboten oftmals generell in Vergessenheit gerät, dass Lernen in vielen Phasen auch ein sozialer Prozess ist. *Christoph Berg* zeigt in seinem zweiten Beitrag in diesem Band auf, wie es durch Technologien, die Kommunikation und Kollaboration fördern, auch in einem Fernstudium möglich ist, Teamorientierung zu etablieren und damit die Lernmotivation zu unterstützen.

Wie sich ein sorgsamer Umgang mit Präsenzzeit und ein entsprechend innovatives Lernsetting in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Studierenden selbst entwickeln lässt, macht *Wolfgang Halbeis* im abschließenden Beitrag dieses Bandes deutlich. Anhand eines Praxisbeispiels zeigt er, dass Studiensettings, welche die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Professionalisierung in den Mittelpunkt stellen, eine zeit-, raum- und bildungsökonomisch sinnvolle Alternative gegenüber herkömmlichen Konzepten bieten können. Hier wird deutlich, dass Lernende durch die Auseinandersetzung mit ihren Lernbedürfnissen und -möglichkeiten von sich aus Lernsettings entwickeln, die im Einklang mit den in diesem Band dargestellten Überlegungen und Konzepten stehen.

Wie das Spektrum der behandelten Themenfelder nahelegt, versteht sich der vorliegende Band weder als „Grundlagenwerk“, noch als „Gebrauchsanweisung“ für die Etablierung von Selbstlernarrangements. Er ist vielmehr ein Arbeitsbuch, das zur kritischen Reflexion der Thematik und damit einhergehend zur selbständig-kreativen Etablierung von Selbstlernarrangements anregen will. In diesem Sinne umfassen die ausgewählten Beiträge sowohl prinzipielle Auseinandersetzungen mit den pädagogischen, soziologischen und psychologischen Implikationen selbstbestimmten Lernens, als auch die Behandlung konkreter Fragestellungen hinsichtlich der organisatorischen, politischen und technischen Möglichkeiten von Selbstlernarrangements.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem Sinn und Zweck von Selbst- und Präsenzlernphasen. Dass die Autoren diese Frage auf unterschiedliche, mitunter widersprüchliche Weisen beantworten, zeigt: Die erfolgreiche Etablierung von Selbstlernarrangements bewegt sich weder in einem „ideologiefreien“ Raum, noch lässt sie sich ungeachtet der personalen und infrastrukturellen Gegebenheiten einfach „implementieren“. Erfolgreiche Selbstlernarrangements entspringen – um mit Wilhelm von Humboldt als ideellem Vater der modernen Universität zu sprechen – einer kritischen und kreativen Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt und anderen (vgl. Humboldt 2002, 235f.). Sie sind somit Ausdruck der Überzeugung, dass an Hochschulen alle „Mitglieder, Professoren und Dozenten, Studentinnen und Studenten, bei aller Verschiedenheit der Auffassung miteinander verschworen sind im gemeinsamen Glauben“, dass man „die Welt menschlich einrichten“ könne (Horkheimer 1982, 156).

Literatur

- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cedefop (2015): Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: a statistical picture. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No. 48. Online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5548> [19.02.2016].
- Dräger, Jörg/Ziegele, Frank (Hg.) (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Online: http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf [17.02.2016].
- Forneck, Hermann J./Klingovsky, Ute/Kossack, Peter (Hg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horkheimer, Max (1982): Akademisches Studium. Immatrikulations-Rede Sommersemester 1952. In: Ders., Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972, hg. v. Werner Brede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 156–163.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: Ders., Werke, Bd. 1, hg. v. Andreas Flitner/Klaus Giel. Darmstadt: WBG, S. 234–240.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf [19.02.2016].
- MWK, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (2015): E-Learning. Strategische Handlungsfelder der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Online: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/publikationen/Broschuere_E-Learning.pdf [19.02.2016].
- Weinert, Franz Emanuel (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Bd. 10, Nr. 2, S. 99–110.

Selbstbestimmung und Professionalität als Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit den hochschulpolitischen und -didaktischen Konsequenzen selbstbestimmten Lernens. Hierzu widmet sich der Autor einer diskurs- und gesellschaftskritischen Reflexion der Begriffe des Lehrens und Lernens und stellt auf dieser Grundlage die Frage, ob und inwiefern dem derzeit geforderten hochschuldidaktischen „Paradigmenwechsel“ vom Lehren zum Lernen Bedeutung und Berechtigung beizumessen sei. Faulstich relativiert beide Konzepte dahingehend, dass er auf die Komplexität des Lernens und die damit verbundene, dialektische Notwendigkeit einer professionellen Unterstützung der Lernenden durch Lehrende verweist.

1 Zum Diskurs des Lehr- und Lernbegriffs

Die Diskussion um „Selbstbestimmtes Lernen“ hat zu vielen ebenso eingängigen wie verkürzten, manchmal paradoxen Formeln geführt: Wir sollen selbst lernen, statt belehrt zu werden. Als Prinzip der Lehre wird verkündet: „Lerne selbst“, oder in der konstruktivistischen Fassung: wir seien lernfähig, aber unbelehrbar. Lehre dagegen hat einen entsprechend schlechten Ruf. Lernen jedoch verfolgt uns jeden Moment in jeder Situation. Wir sollen alle, überall und immer lernen.

Angesichts der gleichzeitigen und fortdauernden Konjunktur der „Selbstorganisation“ in fast allen gesellschaftlichen Feldern und besonders des „selbstorganisierten, -gesteuerten, -bestimmten Lernens“ herrscht Verunsicherung beim Lehrpersonal. Selbsttätigkeit im Lernen ist angesagt. Zugespitzt kann man dann fragen: Kann und soll es Lehre überhaupt noch geben? Und: Wie kann sie erfolgen?

Mittlerweile hat sich das Begriffsrad schon weitergedreht: Der Stellenwert des Lehrens wird betont. Schon 2006, als der „shift from teaching to learning“ gerade mal zehn Jahre alt war, hat Ekkehard Nuissl, damals Direktor des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“ (DIE) einen Sammelband veröffentlicht unter dem Titel „Vom Lernen zum Lehren“. Solche Konjunkturen im Diskurs folgen dem Muster Anstieg, Vorherrschaft und Niedergang oder karrieretaktisch: Profilieren, Konsens und Diffundieren. Aufmerksamkeitsheischend wird dann das große Wort „Paradigmenwechsel“ aktiviert.

Oder haben wir es doch mit einer „langen Welle“ der Theorie zu schaffen, welche auf übergreifenden Sichtweisen beruht?

Wenn wir prüfen, wie die Lehrenden auf die Debatte reagieren, kann man in vielen Gesprächen feststellen, dass erhebliche Skepsis besteht. Zum einen wollen Dozenten meist in ihren bisherigen Lehrstilen weiterarbeiten und zum anderen

stellen sie fest, dass diese Diskussion um „selbstorganisiertes“ oder „offenes“ Lernen dazu dienen kann, Finanzen und Ressourcen zu streichen, weil angeblich weniger Personal gebraucht werde. Oft wird unterstellt, „selbstbestimmtes“ Lernen brauche weniger Lehre; die Erfahrung ist, dass die Anforderungen steigen. Die Gleichzeitigkeit von Selbstorganisationsdebatte und Stellenkürzung bzw. Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen bei den Institutionen der Bildung erzeugt Widerstände.

Behauptet wird, dass die Lehrenden ihre Position grundsätzlich verändern müssen. Sind sie nur noch Begleitende ohne eigenen Standpunkt? Brauchen sie nur noch „Moderationskompetenz“ ohne eigenes Wissen? Um solche Fragen zu beantworten, müssen wir klären, was denn unter „Lernen“ zu verstehen sei, und anschließend bestimmen, was an Aufgaben für das lehrende Personal anfällt.

2 Ein „Paradigmenwechsel“ von fremd und Lehren zu selbst und Lernen?

Der rasante Aufstieg der Kombination von „Selbst“ und „Lernen“ seit Mitte der 1990er Jahre (Weber 1996; Faulstich 1999b) provoziert bei aller Sympathie, welche sie im Zusammenhang der Diskussion um Bildung auf sich zieht, auch Skepsis gegenüber der modischen Begrifflichkeit. Es wird ein schnelles, scheinbar neues Lösungsmodell für alte Problemlagen propagiert.

Ein Grund für die Begriffs Karriere von Selbst-Wörtern und Lernendenperspektive sind sicherlich gewachsene Schulmüdigkeit und Verschulungsvorwürfe bezogen auf die Universitäten. Lehrerinnen und Lehrer haben sowieso einen schlechten Ruf. Als angeblich lebenslänglich abgesicherte, vollbezahlte und teilzeitarbeitende Unterrichtsbeamte (was schon lange nicht mehr die Realität trifft) – „Pauker“, „Besserwisser“ und „Faulpelze“ – erscheinen sie als Agenten der Institutionen des Lernens, die als „Disziplinaranlagen“ mit lernverhindernden Konsequenzen fungieren.

Das Schulmodell als Lernsystem gilt als ungeeignet. Im Gegenzug werden in der Debatte um „selbstorganisiertes Lernen“ alte reformpädagogische Prinzipien reaktiviert: Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstregulierung und andere Selbst-Varianten füllen Veröffentlichungen und beleben Tagungen. Nur Selbstmord ist weniger in der Debatte.

Spätestens hier sind wir gezwungen genauer nachzufragen, was denn in der Diskussion unter „Selbst“ verstanden wird und was mit „Lernen“ gemeint ist.

Zum „Selbst“ nur ein paar kurze Bemerkungen, um nicht in begriffsverschlingende Wurmlöcher der Theorie gezogen zu werden: Auffällig ist, dass trotz der langen Liste von „Selbst“-Begriffen angemessene Entwürfe zur Theorie von Persönlichkeit und Identität kaum zu finden sind. Vielmehr dominiert eine oft unbegriffene Individualisierungstendenz. Die Handlungsbegründungen der Lernenden werden herausgelöst aus ihren gesellschaftlichen Kontexten und getreu neoliberalistischer Konzeption reduziert auf das isolierte, egoistische Individuum, das seine Lernstrategien an Kosten-Nutzen-Kalkülen orientiert.

Selbstbestimmtheit im Lernen verkommt unter diesen Umständen in instrumentalistischen Rezeptologien und wird zu einem lediglich methodischen Konzept. Es geht dann darum, durch immer raffiniertere Lernarrangements den Schein von Partizipation und Kooperation im Lernprozess zu erzeugen. Insofern ist die so oft als beispielhaft unterstellte Methodenvielfalt auch zu sehen als Selbstinstrumentalisierung. Demgegenüber haben wir versucht, den Begriff Subjekt stark zu machen (Faulstich/Ludwig 2004; Faulstich 2013) und damit den Entwurf einer aktiv handelnden, bedingt freien Persönlichkeit zu fassen. In dieses Konzept „Subjekt“ kann auch die Theorie des Lernens einbezogen werden.

Dazu gilt es Anforderungen an eine angemessene Theorie des Lernens zu berücksichtigen:

- Einbeziehen in Konzepte des Handelns,
- Absetzen gegen Theorien über Veränderungsprozesse abstrakter Systeme (Organismen, Organisationen, Regionen usw.),
- bedingte Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen,
- Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Diskussionen herstellen,
- angemessenes Konzept von Lehre entwickeln.

Wenn wir die Vielfalt der Lerntheorien überblicken, müssen wir uns also absetzen gegen parzellierende und isolierende, aber zugleich generalisierende Konzepte. Lernen wird verstanden als Ablauf in fremdgesetzter Bedingtheit. Menschen sind jedoch keine Ratten in der Skinner-Box – es sei denn man behandelt sie wie Ratten.

Ihr Begriff von Lernen ist gekennzeichnet durch seinen externalistischen und passivistischen, deterministischen, generalisierten, universalistischen und instruktivistischen Charakter: Erstens begreifen sie menschliche Aktivität als von außen veranlassetes Verhalten: Sie unterschlagen die Möglichkeit „innen“ nachzudenken, abzuwarten und zu entscheiden. Vielmehr unterstellen sie – zweitens – ein deterministisches Kausalitätsmodell: Lernen erscheint als verursacht. Drittens verfehlen sie die Besonderheit menschlichen Lernens: Menschen erscheinen nur als Spezialfall reagierender Organismen oder Systeme, welche durch externe Umweltveränderungen angeregt werden. Unbegriffen bleibt, dass menschliches Handeln sich orientiert an individuellem Sinn, einbezogen in gesellschaftliche Bedeutungen. Viertens wiederholen sich Situationen im sozialen Kontext nie: Man kann nicht zweimal in den gleichen Fluss steigen. Fünftens sind verhaltenswissenschaftliche Lerntheorien eigentlich Lehrtheorien. In resultierenden Instruktionkonzepten werden Wenn-dann-Kausalitäten des Reiz-Reaktionsmodells umgedreht zu Um-zu-Finalitäten, die Lernresultate erzeugen sollen. Geleugnet wird die Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit menschlicher Individuen.

Menschen lernen in jeweiligen sozialen Kontexten, von denen Schule oder Hochschule nur eine Auswahl darstellen, wie es sich im Diskurs über Lernräume gezeigt hat. Also ist auch ein Fußballstadion Rahmen verschiedenster Lernorte. Allerdings

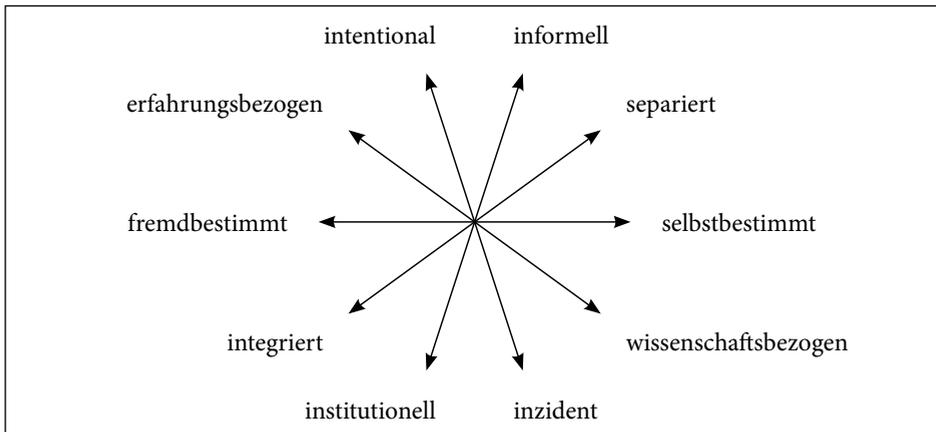


Abb. 1: Lernstern: Dimensionen von Lernarten (Faulstich 2013, 30)

gibt dies Anlass, sich der Besonderheit des Lernens verglichen mit anderen Formen des Handelns zu vergewissern.

Lernproblematiken sind gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Widersprüche, Diskrepanzen, Dilemmata oder Krisen nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs als Routine möglich erscheint, und dass auf der anderen Seite nach einer Lernschleife die Diskrepanzen, die mich an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.

Ich habe schon zu Beginn des Diskurses um Selbstlernen in Deutschland Mitte der 1990er Jahre versucht, mich der verschiedenen Lernarten in ihrer Multidimensionalität zu vergewissern (vgl. Faulstich 1999a) – wobei Kritik bezogen auf Formalität und Abstraktheit auch hier gilt. Es geht darum, Begriffslinien durch die Wortwolke zu ziehen. Immerhin verfügt die kategoriale Systematik meines Erachtens über hinreichende Konkretetheit, um eine empirische Analyse zu ordnen (Abb. 1).

So gibt es zunächst einen Grad der Ausgliederung von Lernen aus anderen Tätigkeiten im Verhältnis von *Integration und Separation*. Lernen kann mit Arbeiten oder Spielen verbunden sein – selbstverständlich lernt man beim Einschlagen von Nägeln das Nageleinschlagen; selbstverständlich lernt man beim Spielen mit Bällen das Ballspielen. Das Anwenden mathematischer Modelle der Ballistik kann dagegen die fangende Hand lähmen.

Die Spannung ermöglicht verschiedene Formen von *Erfahrungs- bzw. Wissenschaftsbezug* – manches ist theoretisch zu fassen, anderes nur sinnlich wahrnehmbar. Immer gibt es eine Verflechtung von erfahrungsbezogenem und wissenschaftlichem Wissen.

Demgemäß kann Lernen *mehr zielbezogen intentional* oder *mehr zufällig inzident* geschehen – wir können gezielt lernen, aber auch unbeabsichtigt; Ziele und Abläufe

können dann eher fremd- oder eher selbstbestimmt erfolgen – nach den Vorgaben eines Lehrplans oder nach eigener Auswahl.

Lernprozesse sind stärker *institutionell* einbezogen – in Schule oder andere Lehranstalten – oder eher beiläufig und *informell* – im Gespräch, beim Reisen oder beim Arbeiten.

Es ist wichtig, sich die Differenz dieser Dimensionen klar zu machen und außerdem, dass es zwischen den Polen vielfältige Ausprägungsformen gibt. So ist es keineswegs schlüssig, selbstbestimmtes Lernen mit tätigkeitsintegrierten, erfahrungsbezogenen und informellen Lernformen – z.B. Lernen am Arbeitsplatz – gleichzusetzen. Vielmehr kann auch wissenschaftsbezogenes, institutionelles und separiertes Lernen einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit zeigen. Die Komplexität des Lernens ist nicht dual kodiert. Vielmehr sind konkrete Lernfälle immer auf den jeweiligen Dimensionen relational verortet. So gibt es zum Beispiel kein vollständig fremdbestimmtes Lernen, in dem nur Zwang herrscht, ebenso wenig es nur selbstbestimmtes Lernen gibt, bei dem alles offen ist. Lernen unterliegt wie jedes Handeln dem Spannungsfeld von Rahmen und Spielraum. Lernen ist bedingt frei.

Es kommt immer darauf an, inwieweit die lernenden Subjekte selbst externen Zwängen oder eigenen Interessen als Lernanlässe für sich unterliegen und diese selbst als sinnvoll annehmen. Wir stoßen dann auf eine weitere, die mir wichtigste Unterscheidung: von „expansivem“ und „defensivem“ Lernen der gesellschaftlichen Subjekte, womit der Diskurs um die „Selbstbestimmtheit“ eine andere, schräg liegende theoretische Einordnung erhält. Wir verlassen die abstrakte Kontroverse um „Selbst“ und „Fremd“ und fragen nach den Entfaltungsmöglichkeiten der Subjekte in konkreten Konstellationen.

Zunächst zum „defensiven Lernen“: Unübertrefflich hat die Verknüpfung von Lernen und Zwang ihr Bild bei Michel Foucault gefunden (Abb. 2).

Hier kommen die Aspekte ins Spiel, die in dem *Foucaultschen* Modell von „Überwachen und Strafen“ in der „Geburt des Gefängnisses“ (Foucault 1994) aufgeführt werden: Klausur, Isolation, Zeitdruck, Kontrolle und Selektion. Wir nennen dies kontaminierte Lernverhältnisse.

Foucault hat gezeigt, wie Macht in die Straf-, Militär- und Lerninstitutionen eindringt und wie Besserungs-, Überwachungs- und Erziehungsfunktionen sich in Disziplinartechniken durchdringen: Im Hörsaal des Gefängnisses von Fresnes hält der Direktor einen Vortrag über die schlimmen Folgen des Alkoholismus. Ob der wohl gut gemeinte Vortrag Abscheu gegen die Droge Alkohol hervorrief, oder ob er das Bedürfnis stärkte, endlich mal wieder ordentlich zu saufen, ist nicht belegt (Foucault 1994, Abb. 28). Die Überschriften bei Foucault liefern eine Systematik „kontaminierter Lernverhältnisse“:

- Klausur/Isolation, indem Lernen und Handeln auseinanderfallen und Lernorte von Arbeitsorten und Lebenswelt räumlich getrennt werden;
- Hierarchie durch Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden;

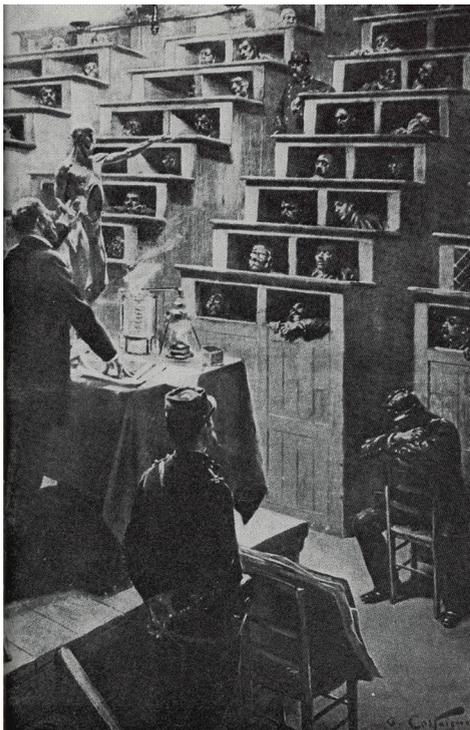


Abb. 2:
Vortrag über die schlimmen Folgen
des Alkoholismus im Hörsaal des
Gefängnisses von Fresnes
(aus: Foucault 1994, Abb. 28)

- Dressur durch Training vorgegebener Kompetenzen ohne Bezug auf Anwendungsmöglichkeiten;
- Zeitökonomie durch Vorgabe meist zu knapp bemessener Lernzeiten und durch einen Gleichlauf der Lerngeschwindigkeiten;
- Selektion/Zertifikate zur Herstellung von Rangordnungen und Auslese;
- Kontrolle durch die Disziplin der Institutionen.

In einer kontrastiven Gegenüberstellung können wir dann Merkmale „expansiven Lernens“ hervorheben: Expansive Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung; die Lernenden nehmen dafür Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihnen bisher nicht gegeben sind und mit welchen sie gleichzeitig eine Entfaltung ihrer Lebensqualität antizipieren.

Sinnvoll ist es sicherlich, Lernen als Kern didaktischer Debatten zu sehen. Lehren erhält seine Relevanz und seine Funktion in dieser Sichtweise als abhängige und nachgeordnete Größe. Es geht allerdings nicht um Alternativen, sondern um Grade von Selbstbestimmtheit. Es kommt darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden tatsächlich erhöht werden. Zentraler Fokus ist die Position der Lernenden und deren aktive Aneignungsprozesse. Erst wenn es gelingt, Lernintentionen, -thematiken, -methoden und -organisation mit den Lebensinte-

ressen der Individuen zu vermitteln und ihre Bedeutsamkeit aufzuspüren, findet auch expansives Lernen (Holzkamp 1993) statt.

Es gibt kein Instrumentenarsenal, das wir Lehrenden an die Hand geben könnten, um „expansives Lernen“ zu erzeugen; sondern wir alle müssen immer neu nach Möglichkeiten suchen, um „expansives Lernen“ zu unterstützen. Aber wir können immerhin einige Rahmenbedingungen angeben, mit denen „expansives Lernen“ naheliegender wird. Wie das im konkreten Fall umgesetzt werden kann, ist so vielfältig, dass feste Vorgaben kaum zu machen sind. Anstöße „*expansiven Lernens*“:

- Verbindung von Anwenden und Lernen;
- Anerkennung der Teilnehmenden;
- Herstellung von Zeitsouveränität;
- Zertifikate als Belege für Lernfortschritte;
- Partizipation der Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen.

3 Expertise-Kerne

Je mehr die Arbeitsformen sich vom traditionellen Unterricht abwenden, und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Lehrenden weg vom „Stoffdarbieter“ hin zum „Lernvermittler“.

Besonders durch das Schlagwort von der „Ermöglichungsdidaktik“ und die Themenkonjunktur des „Kompetenzerwerbs“ ist Unterrichten wegen einer angeblichen Tendenz hin zu einer Funktionsminderung der Lehrenden in Verruf gekommen:

„Selbstorganisation, ‚Konstruktivismus‘, ‚Ermöglichungsdidaktik‘, ‚Kompetenz‘ wurden die Kernbegriffe einer neuen, zukunftsweisenden Pädagogik. [...] Dabei kennzeichnet Selbstorganisation ganz generell Prozesse der spontanen Erzeugung geordneter Strukturen weitab vom thermodynamischen Gleichgewicht, von außen angestoßen, aber nicht erzeugt, sondern auf inneren Gesetzen des sich selbst organisierenden Systems beruhend“ (Arnold/Erpenbeck 2014, 20).

Dagegen lässt sich feststellen: Konzepte der Bildung haben es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbstständigem Weiterlernen zu helfen. Es geht darum, Lernpotentiale in der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern. Die Entwicklung hat insgesamt dazu geführt, dass sich mittlerweile sowohl die Lernziele, die Lerngegenstände, die Lernverfahren, aber auch die Lernbereiche verändert und ausgeweitet haben. Auch der Lernbegriff selbst hat sich erweitert vom „Institutionellen“ unter Einbezug des „Informellen“.

Wenn meine lerntheoretischen Annahmen zutreffen, kann es generalisierte didaktische Prinzipien nicht geben. Didaktische Kompetenz besteht dann darin, situationsadäquat und biografiespezifisch Wissen und Können zu vermitteln – das ist

weniger als erzeugen, aber mehr als nur ermöglichen. Sicherlich haben sich auch die Ebenen didaktischen Handelns verschoben von einer vorwiegenden „Mikrodidaktik“ (Unterrichten) hin zu einer „Makrodidaktik“ (Lernmöglichkeiten entwickeln).

Kern von Professionalität ist also Expertise als Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen handelnd in Können umzusetzen. Zentraler Fokus ist „Wissen“. Kritische Polemik gegen Stoff und Unterricht unterliegt oft einem doppelten Missverständnis:

- ein reifizierendes Konzept von Wissen als Stoff, als feststehendes Ergebnis;
- eine kommunikationstheoretische Naivität, Lernen erfolge als Stoffübertragung.

Wenn man demgegenüber hartnäckigerweise festhält am Begriff Vermittlung, muss man diesen notwendigerweise erweitern. Lernen ist keineswegs passive Aufnahme von Stoff, sondern aktives Herstellen von Wissen; Lehren hat die Aufgabe, Lernen von Wissen zu vermitteln, wobei „Wissen“ eben nicht nur kognitiv codierte Kenntnisse meint.

Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in den Lerninstitutionen, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernendem zu vermitteln. Leistung von Lehre als ein Unterstützen von Lernen durch Vermitteln der Gegenstände kann sich nicht reduzieren auf den Prozessaspekt. Sie umfasst zwingend thematische Aspekte sowie die den Lernenden und Lehrenden gemeinsamen intentionalen Aspekte. In dieser Sichtweise sind die sich oft in den Vordergrund drängenden methodischen Aspekte eher nachgeordnet. Lernende und Lehrende entwickeln verschränkte Perspektiven im Aneignungs-Vermittlungsprozess.

Eine angemessene Expertise besteht im Wahrnehmen von Aufgaben der Vermittlung auf der Grundlage zwischen Lehrenden und Lernenden geteilter Bedeutsamkeit. Insofern ergibt sich gerade durch die Diskussion um selbstbestimmtes Lernen ein breites Aufgabenfeld für die Lehrenden:

- Vermitteln zwischen Interessen der Lernenden und Lernanforderungen;
- Unterstützen beim Klären der je eigenen Lernziele;
- Hinweisen auf Bezüge zu den Erfahrungen der Teilnehmenden und auf die Aspekte und Systematik der Lerngegenstände;
- Unterstützen bei der Auswahl der Lerninhalte;
- Aneignung der Lerngegenstände vermitteln;
- Hinweisen auf mögliche Methoden der Aneignung;
- Bereitstellen von Lernmitteln (Literatur, Medien, Materialien);
- Beachten von Gruppen- und Kommunikationsstrukturen;
- Sichern eines vertrauensvollen und angenehmen Lernklimas;
- Sichern der Lernfortschritte;
- Klären der Lernzeiten und Lernorte;
- Unterstützen beim Erstellen eines Arbeitsplans.

4 Professionalität des Personals für selbstbestimmtes Lernen

Es gibt also unverzichtbare Lehraufgaben beim selbstbestimmten Lernen. Allerdings verschieben sich gegenüber traditionellen Sichtweisen beim Blick auf verschränkte Aneignungs-Vermittlungsprozesse die Gewichte von Kompetenz der Lehrenden.

Es geht aber nicht um eine Neuauflage der Laisser-faire-Diskussion. Auch die Lernenden fragen kritisch nach unter dem Motto „Sollen wir heute lernen was wir wollen, oder dürfen wir endlich lernen was wir sollen“. Die Notwendigkeit, Vorgaben als Lernaufgaben gemeinsam zu bearbeiten, ist unumgebar. Lernende und Lehrende begeben sich in einen Prozess, bei dem Suchen und Fehler möglich sind. Die Lehrenden können nicht immer schon die fertigen Antworten parat haben. Es ist eine Haltung, die hohe reflexive Kompetenz erfordert.

Die Lehrenden bekommen ein gegenüber traditionellen Schulungsmodellen anspruchsvolleres Anforderungsprofil bis hin zu Überforderungssituationen. Sie sollen weiterhin inhaltlich Fachleute sein, sie sollen ein breites Methodenspektrum beherrschen. Darauf, diese Anforderungen auszuhalten und zu bewältigen, beruht Professionalität als Kennzeichen von Kompetenz.

Literatur

- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter (1999a): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Bd. 49, Nr. 3, S. 254–262.
- Faulstich, Peter (1999b): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Meisel, Klaus (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), S. 24–39.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weber, Karl (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Jg. 7, Nr. 4, S. 178–182.

Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung

Abstract

Selbstreguliertes Lernen ist Voraussetzung und Zielstellung von hochschulischen Lernumgebungen. Einerseits zeichnen sich hochschulische Lernumgebungen durch große Freiheitsgrade aus, weshalb Studierende aktiv Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen müssen. Andererseits ist selbstreguliertes Lernen eine pädagogische Zielsetzung, um Studierende zu befähigen, zukünftige Handlungssituationen eigenständig zu bewältigen. Didaktisch gewendet bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, die die Fähigkeiten der Selbstregulation fördern. Im vorliegenden Beitrag wird dazu eine didaktische Modellierung von selbstreguliertem Lernen aus einer Lern- und Lehrperspektive vorgenommen, um darauf basierend ein didaktisches Strukturmodell zur Gestaltung von Lernumgebungen vorzustellen. Wie dieses Strukturmodell eine steuernde Wirkung in der Lehr-Lernpraxis haben kann, wird auf Basis einer Fallstudie illustriert.

1 Einführung

Die Programmatik des selbstregulierten Lernens wird bereits seit einigen Dekaden aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen untersucht. Selbstreguliertes Lernen ist vor diesem Hintergrund weniger ein eindeutig operationalisierbarer Begriff, sondern lässt vielmehr Interpretationsspielräume offen (vgl. Siebert 2001, 27 f.), die jeweils für den relevanten Gestaltungskontext zu präzisieren sind.

Hinsichtlich der Hochschulbildung stellt selbstreguliertes Lernen eine Voraussetzung und Zielsetzung gleichermaßen dar. Voraussetzung in diesem Sinne, dass hochschulische Lernumgebungen durch große Freiheitsgrade und Eigenverantwortlichkeit gekennzeichnet sind. Studierende benötigen somit Fähigkeiten zur Regulation des eigenen Lernhandelns, um das Studium erfolgreich bewältigen zu können. Die Zielsetzung fokussiert die zukünftigen (beruflichen) Handlungssituationen der Studierenden, deren Handlungsanforderungen u. a. durch Komplexität, Nicht-Planbarkeit und Koordination geprägt sind (vgl. u. a. North/Güldenbergs 2008, 26 ff.). Zur Bewältigung dieser Anforderungen müssen Studierende somit in der Lage sein, eigenverantwortlich und selbstreguliert zu handeln.

Aus didaktischer Perspektive bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, welche die Fähigkeiten zur Selbstregulation angemessen fördern. Es geht somit um Fragen der kontextsensitiven Gestaltung von Lernumgebungen. Intention des vorliegenden Beitrages ist es, ein didaktisches Orientierungsangebot zur Förderung selbstregulierten Lernens in der Hochschulbildung zu unterbreiten. Hierzu bedarf es einer Modellierung des Prozesses des selbstregulierten Lernens (2.1), um

darauf basierend Lernumgebungen zu deren Förderung zu entwickeln (2.2). Die Ausführungen münden in einem didaktischen Strukturmodell zur Gestaltung von Lernumgebungen (2.3), welches in Abschnitt 3 anhand einer Fallstudie aus der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung illustriert wird.

2 Didaktische Modellierung von Selbstreguliertem Lernen

2.1 Perspektive des Lernprozesses

Selbstreguliertes Lernen stellt einen Prozess dar, der handlungstheoretisch fundiert werden kann (vgl. Dilger/Sloane 2007, 83 ff.; Sembill/Seifried 2006, 100 f.). Dabei kann zwischen einer planenden, einer durchführenden und einer kontrollierenden Prozesskomponente unterschieden werden (vgl. Dilger 2007, 26). Ein konstitutives Merkmal des Handelns ist die Intentionalität. So definieren Baumert et al. (2000, 2) selbstreguliertes Lernen als „zielorientierten Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs“. Unter selbstreguliertem Lernen soll deshalb im Folgenden die eigenständige und intentionale Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess seitens des Studierenden verstanden werden. Der Studierende muss somit in der Lage sein, die Zielsetzungen seines Lernhandelns zu formulieren und seine Teilhandlungen dementsprechend aktiv zu regulieren.

Die aktive Regulation zielt darauf ab, dass der Lernende eigenständig Maßnahmen kognitiver, metakognitiver und motivationaler Art bezüglich seines Lernprozesses ergreifen kann (vgl. u. a. Boekaerts/Corno 2005, 216; Pintrich 2000, 456 ff.; Schiefele/Pekrun 1996, 258). Als konstitutive Komponenten des selbstregulierten Lernens können somit (1) Kognition, (2) Metakognition und (3) Motivation differenziert werden.

(ad 1) Kognition: Die Komponente Kognition zielt auf Strategien der Informationsverarbeitung (vgl. Friedrich/Mandl 2006, 2). Es geht um Handlungsrouninen des Lernenden, um Informationen wahrzunehmen, zu verstehen und zu behalten. Hierzu gehören u. a. Wiederholungsstrategien (z. B. mehrmaliges Lesen), Elaborationsstrategien (z. B. Bildung von Assoziationen) und Organisationsstrategien (z. B. Zusammenfassungen vornehmen) (vgl. Weinstein/Mayer 1986).

(ad 2) Metakognition: Bei der Komponente Metakognition geht es einerseits um das Wissen des Lernenden über Anforderungen in der Lernumgebung vor dem Hintergrund der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Boekaerts/Corno 2005, 201; Flavell 1979, 906 f.). Metakognition kann somit als Grundlage selbstregulierten Lernens betrachtet werden, da das Wissen über Anforderungen und deren Bewältigungsmöglichkeiten die Basis für die Regulation des Lernhandelns darstellen. Andererseits zielt Metakognition auf die Überwachung kognitiver Vorgänge. Hier geht es um die permanente Planung, Überwachung und Bewertung des Lernhandelns im Lernprozess (vgl. Bransford et al. 2000, 97; Schiefele/Pekrun 1996, 262 f.).

(ad 3) Motivation: Bei der Komponente Motivation geht es um die Absicht des Lernenden, einen positiv erlebten Zielzustand zu erreichen (vgl. Rheinberg 2010, 365). Die Aktivierung von kognitiven und metakognitiven Strategien hängt in hohem Maße von den motivationalen Orientierungen des Lernenden ab (vgl. Friedrich/Mandl 2006, 7). Dabei können verschiedene Varianten der Lernmotivation unterschieden werden, u. a. Bedürfnisse, Interesse, Nutzen (vgl. Wild et al. 2006, 212 ff.).

Empirische Studien zum selbstregulierten Lernen im hochschulischen Kontext illustrieren, dass auf der kognitiven Ebene der Einsatz tiefer gehender Lernstrategien wie Elaboration und Organisation mit höherem Interesse bei den Studierenden einhergeht und diese Strategien auch den erlebten Lernerfolg positiv beeinflussen. Weiterhin kommt der Überwachung des eigenen Lernprozesses und den motivationalen Anreizen eine bedeutsame Rolle zu (vgl. u. a. Streblov/Schiefele 2006, 356 ff.; Boerner et al. 2005, 24).

Die bisher aufgeführten Aspekte spiegeln die interne Lernsteuerung wider. Es geht um die Frage, wie Studierende ihre Lernhandlungen regulieren und welche Strategien sie dabei einsetzen. Aufgabe der Lehrenden ist es dabei, den Prozess des Lernens zu unterstützen, indem unter anderem Angebote zur Förderung der Fähigkeiten der Studierenden hinsichtlich der Komponenten Kognition, Metakognition und Motivation offeriert werden.

2.2 Perspektive des Lehrprozesses

Die Perspektive des Lehrprozesses zielt auf die Gestaltung der Lernumgebung. Letztere sollte den Prozess der selbstständigen Regulation des Lernhandelns unterstützen. Die Regulation der Lernhandlung ist dabei in eine konkrete Situation eingebettet, die durch Rahmenbedingungen geprägt ist. Im Sinne einer konstruktivistischen Fundierung wird Wissen sozial konstruiert und ist kontextgebunden (vgl. Berger/Luckmann 2004, 49 ff., 139 ff.). So konzentriert sich die Erforschung von selbstreguliertem Lernen in den letzten Jahren stärker auf die sozialen Faktoren und Kontextfaktoren, in denen Lernen eingebettet ist (vgl. Perry/Winne 2011, 45). Somit sind der Relevanz der Lernumgebung (vgl. Pintrich 2000, 469 ff.) und der Wechselwirkung zwischen Lernumgebung und der Regulation des Lernprozesses durch den Lernenden besondere Beachtung zu schenken.

Im Mittelpunkt der Lernumgebung sollten die Studierenden stehen. Bransford, Brown und Cocking (2000, 133 ff.) sprechen von „learner centered“-Lernumgebungen, das heißt der Lernende und seine Fähigkeiten, individuellen Orientierungen, Werthaltungen sowie kulturellen Überzeugungen stellen den Ausgangspunkt für die Gestaltung der Lernumgebung dar.

Für die Konzeption der Lernumgebung sind konkrete didaktische Gestaltungsentscheidungen zu treffen. Dabei können in Anlehnung an Huber (1995, 127 ff.) und Heimann, Otto und Schulz (1976, 22 ff.) fünf Entscheidungsfelder differenziert wer-

den: (1) Situation, (2) Person, (3) Fach, (4) Methodik und (5) Medien (vgl. Gerholz 2012, 63 ff.).

(ad 1) Situation: Im Entscheidungsfeld der Situation geht es darum, mit welcher situativen Konstellation die Studierenden in der Lernumgebung konfrontiert und zum Handeln angeregt werden. Die Situation stellt die Lernsituation dar, in der der Lernprozess hinsichtlich der internen Steuerung eingebettet ist. Hierbei sollte Authentizität in Bezug auf die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Studierenden vorliegen (Lernobjektbezug) sowie an die subjektive Situationsrelevanz der Studierenden angedockt werden (Lernsubjektbezug) (vgl. dazu Reetz 1984, 218 ff.).

(ad 2) Person: Das Entscheidungsfeld Person fokussiert die Kompetenzen, welche bei den Studierenden durch die Lernumgebung gefördert werden sollen. Kompetenz zielt auf das innere Potential einer Person, um Handlungssituationen bewältigen zu können (vgl. Metzger 2011, 384). Bezogen auf das selbstregulierte Lernen können hier die Fähigkeiten zur Regulation des eigenen Lernprozesses im Vordergrund stehen (z. B. den eigenen Lernprozess kriterienorientiert bewerten zu können). Kompetenz umfasst dabei nicht nur den Aspekt des Wissens, sondern auch motivationale und Einstellungsaspekte. Der Kompetenzbegriff impliziert also, dass Wissen, Motive und Einstellungen auf situative Anforderungen bezogen werden (vgl. Gerholz/Sloane 2011, 4).

(ad 3) Fach: Das Entscheidungsfeld des Faches rekurriert auf den inhaltlichen Aspekt. Fach zielt somit auf Theorien, Modelle und Techniken, die der Lernende sich im Lernprozess erschließen soll. Die Auswahl der Inhalte muss dabei eine Passung zur Lernsituation und dem intendierten Kompetenzentwicklungsprozess bei den Studierenden haben. Hinsichtlich des selbstregulierten Lernens können Inhalte konkrete Lernstrategien zur Regulation des Lernprozesses sein. Dies wäre dann ein Beispiel für die direkte Förderung selbstregulierten Lernens. Bei indirekten Förderansätzen geht es darum, Inhalte des Studienganges mit Möglichkeiten der aktiven Selbstregulation zu verknüpfen. Hierfür ist es bedeutsam, den Lernenden Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade beim Lernhandeln einzuräumen (vgl. dazu Nüesch 2006, 123 ff.).

(ad 4) Methodik: Das Entscheidungsfeld Methodik befasst sich mit der Frage, wie der Lehr-Lernprozess verlaufen soll. Es geht um die Aktionsformen der Studierenden und Lehrenden sowie um die Sozialformen im Sinne der Gestaltung der Kommunikationsprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden. Hinsichtlich der Aktionsformen des Lehrenden ist zu entscheiden, ob er stärker darstellend (z. B. einen Vortrag über Lernstrategien haltend) oder fragend-entwickelnd (z. B. Lehrenden-Studierenden-Gespräch über die Reflexion des eigenen Lernhandelns) agiert. Hinsichtlich der Sozialformen heben Boekaerts und Corno (2005, 22) hervor, dass die Möglichkeit der Kollaboration zwischen den Lernenden bedeutsam ist, damit diese Gelegenheit haben, sich über Lernstrategien auszutauschen und zu verständigen.

(ad 5) Medien: Die Frage, mit welchen Mitteln die Lernumgebung gestaltet werden soll, steht im Fokus des Entscheidungsfeldes Medien. Medien können dabei als Mittler zwischen Lerngegenständen und Lernenden angesehen werden.

2.3 Didaktisches Strukturmodell

Über die Perspektive des Lernprozesses wurde aufgezeigt, dass die Regulation des Lernhandelns im Wechselspiel der kognitiven, metakognitiven und motivationalen Komponenten zu modellieren ist. Die Perspektive des Lehrprozesses spiegelt die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung des selbstregulierten Lernens wider, indem es um konkrete Angebote zur Förderung der regulativen Fähigkeiten der Studierenden geht. In Abbildung 1 sind beide Perspektiven miteinander verbunden.

Im Mittelpunkt steht die Lernsituation, in der einerseits die Regulation des Lernprozesses in ein konkretes situatives Setting (zum Beispiel eine Vorlesung oder die Nachbereitung einer Übung) eingebettet ist. Die Konstruktion dieser Situation hängt vom Strukturierungswissen des Studierenden ab und davon, wie dieser die Regulationskomponenten Kognition, Metakognition und Motivation für sich ausbalanciert. Andererseits ist die Lernsituation ein didaktisches Gestaltungsfeld für den Hochschullehrenden, in dem dieser unter anderem entscheiden muss, wie er die Studierenden bei der Regulation des Lernprozesses unterstützen kann. Hierzu sind dann die weiteren Entscheidungsfelder zu betrachten: Welche Inhalte stehen im Mittelpunkt (Fach), welche Kompetenzen sollen gefördert werden (Person), wie wird der Austausch zwischen den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden gestaltet (Methode) und durch welche Mittel wird der Lehr- und Lernprozess begleitet (Medien)? Die Verbindungslinien in Abbildung 1 spiegeln den

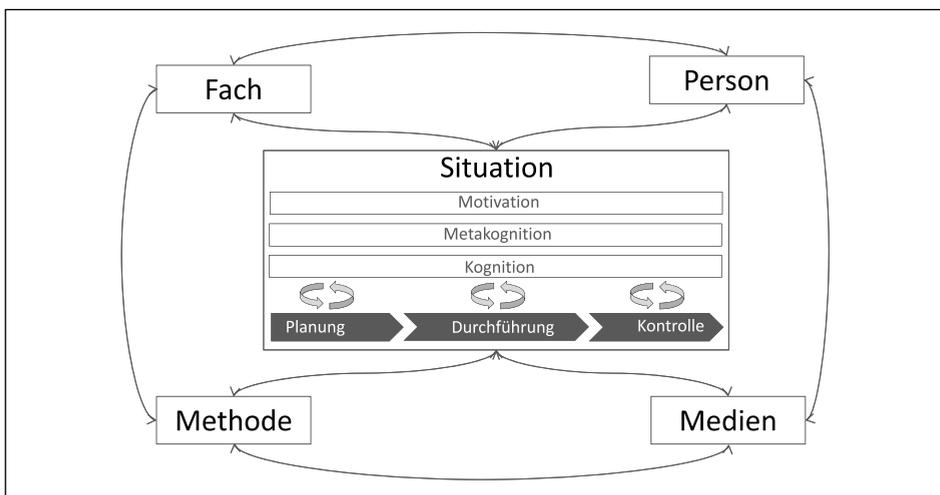


Abb. 1: Didaktisches Strukturmodell (Gerholz 2012, 65)

Implikationszusammenhang (vgl. Heimann et al. 1976) wider, indem die einzelnen Entscheidungen im Zusammenhang zu betrachten sind. Das Strukturmodell stellt ein dynamisches Gefüge dar, welches kohärent aufeinander abzustimmen ist (vgl. Gerholz 2012, 64 f.), und kann als Orientierungsfolie dienen, welche Parameter bei der Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung selbstregulierten Lernens zu beachten sind. Dies soll nachfolgend an einer Fallstudie illustriert werden.

3 Fallstudie zur Förderung selbstregulierten Lernens am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften

3.1 Kontext der Fallstudie

Den Kontext der Fallstudie stellt die Studieneingangsphase der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn dar. In den dort angebotenen Bachelorstudiengängen (u. a. Wirtschaftswissenschaften) belegen die Studierenden als Pflichtmodule die „Grundlagen der BWL A“ (BWL A) und die „Grundlagen der BWL B“ (BWL B), in denen unterschiedliche Hochschullehrende aus der Fakultät involviert sind. Die Veranstaltungen dienen dem Aufbau eines Grundlagenwissens in den Wirtschaftswissenschaften und sind mit ca. 1.200 Studierenden zu den universitären Großmodulen zu zählen.

Die Hochschullehrenden machten die Beobachtung, dass die Studierenden überfordert waren, ihren eigenen Lernprozess zielorientiert zu strukturieren, und ihnen vor allem in den Selbstlernphasen Strategien zur Regulation des eigenen Lernprozesses fehlten. Diese Beobachtungen decken sich mit empirischen Studien, wonach Studierende die aktive Regulation ihres Lernhandelns als Herausforderung wahrnehmen (vgl. Bargel et al. 2011, 19 ff.). In der Gestaltung der Selbstlernphasen fühlen sie sich überfordert, was unter anderem an der geringen didaktischen Unterstützung durch Lernaufgaben oder dem Fehlen von Rückmeldeprozessen liegt (vgl. Metzger et al. 2012).

Basierend auf den festgestellten Schwierigkeiten wurden die Module didaktisch reorganisiert. Im Mittelpunkt stand dabei die didaktische Strukturierung der Begleitungs- und Selbstlernphasen zur Förderung des selbstregulierten Lernens. Hierfür wurden insbesondere Begleitlehrangebote in Form einer Lernzeitschrift – Learning News – und eines Wiwi-Coachings eingeführt.

3.2 Didaktische Gestaltung der Begleitlehrangebote

3.2.1 Learning News als Unterstützungselement im Selbststudium

In den Learning News werden Inhalte der beiden Großmodule in Form eines Zeitungslayouts aufbereitet, das heißt textbasiert und über Situationsanreize anspre-

chend, um die Studierenden für die inhaltliche Auseinandersetzung zu motivieren. Die Learning News sollen die Studierenden darin unterstützen, sich eigenverantwortlich und zielorientiert fachliche Inhalte der Module in den Selbststudiumsphasen zu erschließen und diese zu vertiefen. Hierfür werden didaktische Transformationen und Reduktionen vorgenommen, indem unter anderem auf der sprachlichen Ebene in den Learning News ein alltagssprachlicher Zugang zu den Inhalten der Module gewählt wird und Struktogramme komplexe Sachverhalte verdeutlichen.

Zur Unterstützung der Regulation des Lernprozesses sind die Learning News mit der Rubrik „Five Minutes for Reflection“ angereichert. Die Rubrik ist kastenförmig in den Learning News visualisiert und den Studierenden werden Fragen zur intentionalen Anwendung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien gestellt. Die Fragen stellen so genannte „scaffolds“ – konkrete Unterstützungsangebote von außen – dar, um den Studierenden zu helfen, das eigene Lernhandeln zu regulieren (vgl. u. a. Renkl et al. 2004, 106 f.). Hinsichtlich der kognitiven Strategien geht es darum, dass die Studierenden die Inhalte verstehen und in ihre vorhandenen Wissensstrukturen einflechten (beispielhafte Aufgabe: „Entwickle eine Grafik, durch die die Unterschiede zwischen Innen- und Außenfinanzierung ersichtlich werden.“). Auf der metakognitiven Ebene steht die Überwachung des Lernprozesses im Mittelpunkt, indem Fragen zum aktuellen Lernhandeln und deren Regulation gestellt werden (zum Beispiel „Hast Du Verständnisprobleme bei den dynamischen Investitionsverfahren oder fühlst Du Dich sicher? Was könnten Ursachen dafür sein?“).

3.2.2 Wiwi-Coaching als Unterstützungselement im Begleitstudium

Das Wiwi-Coaching ist eine Lernprozessunterstützung für Studierende in den Modulen BWL A und BWL B. Konzeptionell wurden dafür die Ansätze des Peer Learnings und Coachings zusammengeführt (vgl. dazu Gerholz 2014; Gerholz et al. 2013). Peer Learning ist ein Konzept, bei dem die Vermittlung von Lerninhalten interaktiv zwischen Peers bzw. Lernenden gestaltet wird. Lernende mit besser ausgeprägten Fähigkeiten in einem Themengebiet unterstützen ihre Mitlernenden (vgl. Topping 2005, 631). Coaching demgegenüber ist ein Beratungskonzept, bei dem der Coach den Coachee in der Analyse und Lösung einer Problemsituation unterstützt, aber nicht als Entscheider fungiert (vgl. König/Volmer 2009, 73 ff.). Es geht um eine Hilfe zur Selbsthilfe.

Basierend auf diesen konzeptionellen Zugängen wurde das Wiwi-Coaching in Form eines Peer Coachings zur Begleitung des Selbststudiums in den Großmodulen BWL A und BWL B verankert. Die Studierenden bekommen Lernaufgaben, die inhaltliche Bezüge zu den Modulen aufweisen, die sie selbstständig und mit Unterstützung der Peer Coaches bearbeiten. Die Rolle der Peer Coaches umfasst neben der inhaltlichen Unterstützung auch die Aufgabe, die Lern- und Arbeitsstrategien der Studierenden zu erweitern sowie deren Selbstmanagement zu verbessern (vgl. Pallasch/Hameyer 2008, 113). Es geht um eine semesterbegleitende Lernprozessunter-

stützung, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Module ermöglicht. Über die Lernaufgaben wird eine integrierte Förderung der Lern- und Arbeitsstrategien verfolgt. Das Wiwi-Coaching schafft somit einen Rahmen, in dem Lernen kooperativ und eigenverantwortlich gelingen kann.

3.2.3 Didaktische Strukturierung der Begleitlernangebote

Die didaktische Gestaltung der Begleitangebote kann vor dem Hintergrund des didaktischen Strukturmodells (vgl. Abbildung 1) folgendermaßen eingeordnet werden:

Die Situationen stellen einerseits die eigenständige Bearbeitung der Learning News durch die Studierenden und andererseits konkrete Treffen beim Wiwi-Coaching dar. Die Ausgestaltung kann dabei jeweils unterschiedlich sein. So können die Learning News als Ausgangspunkt eine authentische Problemsituation aus einem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext haben, die den Studierenden als narrativer Anker zur Erschließung der fachlichen Inhalte dient. Umgekehrt ist es denkbar, dass Studierende nach Bearbeitung der Learning News noch Verständnisprobleme haben und diese als Ausgangspunkt für ein Treffen beim Wiwi-Coaching nutzen.

Das Entscheidungsfeld Fach spiegelt die Inhalte der Module BWL A und BWL B wider. Hinsichtlich der zu fördernden Kompetenzen – Entscheidungsfeld Person – können einerseits die grundlegenden betriebswirtschaftlichen Kenntnisse und andererseits die Förderung der Fähigkeiten zur Regulation des eigenen Lernprozesses genannt werden. Hinsichtlich des Entscheidungsfeldes Methodik wurde das Wiwi-Coaching als Peer-Learning-Arrangement aufgebaut, indem der kooperative Austausch und die Unterstützung zwischen den Studierenden im Vordergrund stehen. Die Learning News stellen stärker die Kommunikation zwischen Lehrenden – welche die Verfasser der Learning News sind – und Studierenden in den Mittelpunkt. Als Medium können die Learning News selbst angesehen werden und das Wiwi-Coaching wurde durch eine Lernplattform begleitet.

4 Zusammenführung und Ausblick

Intention des vorliegenden Beitrages ist es, ein didaktisches Orientierungsangebot zur Förderung selbstregulierten Lernens in der Hochschulbildung zu unterbreiten. Das didaktische Strukturmodell zeigt dabei auf, welche Komponenten bei der eigenständigen Regulation des Lernprozesses von Relevanz sind (Lernperspektive) und welche didaktischen Entscheidungen zur Förderung des selbstregulierten Lernens in den Blick zu nehmen sind (Lehrperspektive). Die im Rahmen der Fallstudie vorgestellten Begleitlernangebote bieten eine Illustration der Anwendung des Strukturmodells und zeigen auf, welche didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung des selbstregulierten Lernens möglich sind.

Die Konkretisierung der Entscheidungsfelder des Strukturmodells liegt in der Verantwortung der einzelnen Hochschullehrenden. In diesem Zusammenhang ist die Kohärenz der Entscheidungen von Bedeutung. Einerseits hinsichtlich der mikrodidaktischen Ebene, indem die Entscheidungsfelder in einem Implikationszusammenhang stehen und zueinander abgestimmt werden müssen. Andererseits in Bezug auf die makrodidaktische Ebene, indem die Konzeption der Lehr-Lernarrangements auch kohärent zum Studiengangkontext und zu den darin festgelegten Bildungszielen (Curriculum) und Prüfungsformen (Assessments) abzustimmen sind (vgl. dazu Pellegrino 2010; Biggs/Tang 2007: 50 ff.). Es bedarf somit einiger Abstimmungsprozesse zwischen den Hochschullehrenden. Die Förderung selbstregulierten Lernens stellt damit sowohl eine didaktische Herausforderung bei der Planung, Durchführung und Evaluation konkreter Lehr-Lernarrangements dar, als auch eine Herausforderung aus Perspektive der Hochschulentwicklung, indem auf Studiengangebene eine Kohärenz zwischen der Modul- und Veranstaltungsebene hergestellt werden soll.

Literatur

- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Holger (2011): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Online: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf [02.03.2013].
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2000): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Projekt OECD PISA. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin. Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCDt.pdf> [19.07.2014].
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2007): Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boekaerts, Monique/Corno, Lyn (2005): Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. In: Applied Psychology: An International Review, Jg. 54, Nr. 2, S. 199–231.
- Boerner, Sabine/Seeber, Günther/Keller, Helmut/Beinborn, Peter (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 37, S. 17–26.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (2000): How People Learn. Brain, Mind, Experience and School. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Dilger, Bernadette (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn: Eusl.
- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E. (2007): Die wirklich vollständige Handlung – Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In: Horst, Friedrich-Wilhelm/Schmitter, Jürgen/Tölle, Jens (Hg.):

- Wie Mosel Probleme löst: Lernarrangements wirksam gestalten, Bd. 1. Paderborn: Eusl, S. 66–103.
- Flavell, John H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*, Jg. 34, S. 906–911.
- Friedrich, Helmut Felix/Mandl, Heinz (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes, In: Dies. (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 1–23.
- Gerholz, Karl-Heinz (2012): Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Euler, Dieter/Brahm, Taiga (Hg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 7, Nr. 3, S. 60–73.
- Gerholz, Karl-Heinz (2014): Peer Learning in der Studieneingangsphase – Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften, In: Frank, Andrea/Mocigemba, Dennis/Zwiauwer, Charlotte (Hrsg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 9, Nr. 5, S. 163–178.
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf [15.11.2011].
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E./Fuge, Juliane/Kaiser, Verena/Schwabl, Franziska (2013): Die Fakultät als Organisation – Theoretische und empirische Modellierung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 109, Nr. 2, S. 191–215.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1976): *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover: Schroedel.
- Huber, Ludwig (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ders. (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Stuttgart/Dresden: Klett, S. 114–138.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2009). *Handbuch systemisches Coaching*. Für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Metzger, Christiane/Schulmeister, Rolf/Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Euler, Dieter/Brahm, Taiga (Hg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 7, Nr. 3, S. 36–50.
- Metzger, Christoph (2011): Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 383–394.
- North, Klaus/Güldenber, Stefan (2008): *Produktive Wissensarbeit(er)*. Antworten auf die Management-Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden: Gabler.
- Nüesch, Charlotte (2006): Nachhaltige Verankerung der Lernkompetenzförderung – Gestaltungsempfehlungen für die Schulleitung. In: Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, Beiheft 20 der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 121–138.
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008): *Lerncoaching*. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/München: Juventa.
- Pellegrino, James W. (2010): *The Design of an Assessment System of the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement*. Princeton: Educational Testing Service.
- Perry, Nancy E./Winne, Philip H. (2011): Tracing Students' Regulation of Learning in Complex Collaborative Tasks. In: Volet, Simon/Vauras, Marja (Hg.): *Interpersonal Regulation of Learning and Motivation: Methodological Advances*. Oxon, UK: Routledge, S. 45–66.

- Pintrich, Paul R. (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Bockaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe. (Hg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press, S. 452–502.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renkl, Alexander/Nückles, Matthias/Schwonke, Rolf/Berthold, Kirsten/Hauser, Sabine (2004): Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In: Wosnitza, Marold/Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S. (Hg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 101–116.
- Rheinberg, Falko (2010): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln. 4., überarb. u. erw. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 365–387.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Sembill, Detlef/Seifried, Jürgen (2006): Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In: Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günther (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20). Stuttgart: Steiner, S. 93–108.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand.
- Streblo, Lilian/Schiefele, Ulrich (2006). Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 352–364.
- Topping, Keith J. (2005): Trends in Peer Learning. In: Educational Psychology, Jg. 25, Nr. 6, S. 631–645.
- Weinstein, Claire E./Mayer, Richard E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. C. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 315–327.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2006): Psychologie des Lernens. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 203–268.

Daniel Wrana

Kostbare Präsenzzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wege der Professionalisierung durch selbstbestimmtes Lernen

Abstract

Ausgehend von der These, dass Lernzeit als kostbar gilt, wird eine umfassendere Perspektive einer Ökonomie des Lehrens und Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entfaltet. Anhand von zwei Zugängen zu *selbstbestimmtem Lernen* – dem Ansatz des Self-Regulated Learning sowie dem Ansatz der Communities of Practice – wird die Rolle des Selbst in der Ökonomie des Lehrens und Lernens untersucht. Beide erscheinen aber als problematisch, weil sie das Problem des Pädagogischen entweder im Super-Lerner oder im Super-Lehrer auflösen. Im Anschluss wird eine Perspektive vorgeschlagen, in der der Widerstreit und die Unbestimmtheit des Wissens und die daraus folgende Notwendigkeit, sich im Lernen zum Wissen zu positionieren, einen Raum der Vielfältigkeit von Möglichkeiten öffnen.

1 Studiengänge als Selbstlernarchitekturen

Meist werden unter Selbstlernarrangements oder auch Lernumgebungen zeitlich begrenzte didaktische Settings mit einem erhöhten Anteil an Selbststeuerung und individualisierten Lernwegen verstanden (vgl. Wrana 2015). In der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern können solche Selbstlernarrangements ein Moment der didaktischen Gestaltung von Studiengängen sein. Sie reagieren dann auch auf veränderte Studienrealitäten, in denen Präsenzzeit, wie es im Rahmen dieses Bandes heißt, kostbar geworden ist. Es gilt, unter der Bedingung der Knappheit von Zeit, die verfügbare Präsenz bestmöglich zu nutzen. Man könnte den Zusammenhang aber auch von der anderen Seite her betrachten und das ganze Studium als ein Arrangement begreifen, in dem es um den eigenverantwortlichen Aufbau von Wissen und Kompetenzen geht, und in dem verschiedenartige didaktische Settings zu ineinander greifenden Momenten werden. Ausgehend von dieser Umkehrung rückt dann das Lernen der Studierenden als „Selbstlernen“ der eigenen Professionalität im Kontext verschiedener Studienangebote in den Blick. Von dieser erweiterten Perspektive her zeigt sich, dass „Selbstlernen“ zwar aufgrund „kostbar gewordener Präsenzzeit“ veranlasst werden kann, insofern es außerhalb von auf die Lehrenden zentrierten Präsenzarrangements stattfindet, dass es sich darauf aber keineswegs reduzieren lässt, sondern einer sehr umfassenderen Umstellung der Ökonomie des Wissens bzw. Lernens zu verdanken ist.

Wenn die Frage aufgeworfen wird, wie die „kostbare“ Präsenzzeit am besten genutzt werden könne, dann gilt es zunächst darüber nachzudenken, was diese Kostbarkeit der Präsenzzeit bedeutet und wie sich hiervon ausgehend eine Ökonomie

des Lehrens und Lernens fassen lässt. Diese pädagogische Ökonomie transformiert sich mit der Etablierung von Selbstlernarrangements, insofern diese eine spezifische didaktische Logik eröffnen, in der der Selbstbeziehung im Lernen eine besondere Bedeutung zukommt. Ich werde im Folgenden anhand von zwei Zugängen zu einem *selbstbestimmten* Lernen beobachten, welche Rolle dieses Selbst in der Ökonomie des Lehrens und Lernens spielt. Betrachten werde ich dazu die kognitive Lerntheorie und -forschung sowie den Ansatz der Communities of Practice. Ich werde fragen, was es aus diesen Perspektiven bedeutet, in einem Lehr-Lern-Arrangement zu lernen, um Lehrerin oder Lehrer zu werden. Schließlich werde ich in einem letzten Schritt eine Perspektive vorschlagen, in der Selbstlernen und Professionalisierung eine engere Verknüpfung eingehen. Ich möchte im Folgenden also grundlegende Denkperspektiven selbstbestimmten Lernens im Professionalisierungsprozess diskutieren.

2 Zu einer Ökonomie des Lehrens und Lernens

Präsenzzeit, das ist die Zeit der Anwesenheit. Einerseits ist dies die Zeit der „Anwesenheitspflicht“ als Zeit der möglichen Einflussnahme auf die Lernenden, die hier und jetzt so lernen sollen, wie dies didaktisch vorgesehen ist. Sie ist aber auch die des Beisammen-da-Seins und insofern eine soziale Form, in der durch unmittelbare körperliche Präsenz des Anderen auch dessen Gedanken, Positionen und Wahrnehmungen präsent werden können – wenn auch immer nur in der Weise, in der sie im Hier und Jetzt der Situation von den Teilnehmenden inszeniert werden. Die Anwesenheit der Lernenden ist in der Geschichte des Lehrens und Lernens eher der übliche Fall, aber mit der Fortentwicklung der modernen Lebens- und Lernverhältnisse und den Innovationen der Lerntechnologie scheint Präsenz etwas Besonderes zu werden, etwas Kostbares.

Mit dem Prädikat „kostbar“ wird Präsenz positiv gewertet. „Kostbar“ ist ein sinnliches und emotionales Wort. Das Kostbare „kostet“, es ist teuer, es ist besonders wertvoll. Kostbar wird aber auch im Sinne von „köstlich“ benutzt, es schmeckt, ist prächtig, funkelnd. Kostbarkeit ist ein Wort mit Patina, es erinnert an jene Welt, in der das Funkeln des Goldes noch den Wert der Dinge zu repräsentieren vermochte (Foucault 1974, 46). Auch das kostbare Gold war knapp, seine Verteilung resultierte aus einem Machtverhältnis, das sich immerhin umstürzen ließ: man konnte dieses „Kostbare“ den anderen entreißen, sich aneignen und es selbst genießen. Etwas anders verhält es sich mit der kostbaren Zeit. Hier entfaltet sich eine andere Logik der Knappheit. Die Menge der Lernzeit, die den Lehrenden ebenso wie den Lernenden gegeben ist, ist nicht insofern knapp, als sie den einen in Fülle und den anderen im Mangel gegeben ist, sondern insofern sie für das Viele, was es zu lernen gilt, nicht ausreicht. Die Frage, die diese Form der Knappheit aufwirft, ist daher nicht, wem Lernzeit entrissen werden kann, sondern auf welche Weise sie eingesetzt und wie der beste Nutzen aus ihr gezogen werden kann. Dieser Typus von Knappheit und

die Art und Weise des Umgangs mit dem Kostbaren, der aus ihr resultiert, nämlich der effiziente Einsatz einer knappen Ressource, wird seit dem 18. Jahrhundert als „Ökonomie“ bezeichnet (Foucault 2004; vgl. Wrana 2009). Das zentrale Axiom dieser Denk- und Handlungsweise ist die Knappheit eines Guts in Bezug auf einen Zweck, ihre zentrale Frage ist, wie das Gut am besten eingesetzt werden kann, um dem Zweck Genüge zu tun (Bellmann 2001).

Diese ökonomische Figurierung ist in den theoretischen und politischen Debatten zum Lernen omnipräsent. Die Knappheit der Lernzeit hat in der Moderne mehr und mehr eine Ökonomie des Lehrens und auch des Lernens in Gang gesetzt. Die Problematik wurde etwa in Bezug auf das Lernen im Gymnasium schon in den 1950er Jahren diskutiert. Man empfand die Menge der wissenschaftlichen Erkenntnisse als immer größer werdend und problematisierte, dass diese daher in einem Abitur nicht mehr vermittelbar seien (vgl. Gerner 1963). Die Knappheit der Lernzeit scheint sich in den weiteren Jahrzehnten zu verschärfen – etwas später werden Metaphern wie die „Explosion des Wissens“ oder der „Halbwertszeit des Wissens“ geprägt. In dieser Figurierung scheint Wissen nicht nur in seiner Quantität jedes Zeitkalkül der Vermittelbarkeit zu sprengen, vielmehr tritt es aufgrund seiner eigenen Zeitlichkeit auch noch in einen Prozess der Entwertung. Daher eskaliert das Problem des Einsatzes von Lernzeit noch weiter (vgl. Höhne 2003; Wrana 2015, 41).

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Knappheit der Lernzeit auch dadurch dramatisiert, dass in wenigen Semestern gleich eine ganze Reihe von Disziplinen gleichzeitig studiert werden soll, die für Professionalität als relevant betrachtet werden. Besonders gilt dies für die Grund- bzw. Primarschule, denn die zukünftigen Lehrkräfte sollen in Bezug auf die Fachlichkeit des Vermittelten zu Generalistinnen und Generalisten werden. In der schweizerischen Primarlehrerinnen- und -lehrerbildung werden in einem Bachelor von nur drei Jahren alle Fächer, die einmal unterrichtet werden sollen, auch studiert. Hinzu kommen Referenzwissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Soziologie, die einen grundlegenden Blick auf Lernen, Lehren und die Schule und damit die Bildungsverhältnisse ermöglichen. In jedem dieser Fächer wird die Systematik der jeweiligen Disziplin, die quantitative Expansion des Wissens, die Verfallsproblematik usw. als drückend thematisiert. Wenn jetzt besondere Studienangebote für besondere Lebensverhältnisse die Präsenzzeit noch weiter reduzieren, verschärft sich das Problem nochmals. Allerdings ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Problem nur zugespitzt, dessen grundsätzliche Problematik in der Entwicklung moderner Bildungsverhältnisse liegt.

In den letzten Jahrzehnten wurde im Lerndiskurs eine Reihe von Strategien vorgeschlagen, mit der Knappheit von Lernzeit umzugehen, die die gegenwärtige Ökonomie des Lernens prägen:

- 1) Eine erste Strategie ist das Steigern der Effektivität der Vermittlungsleistung. Eine Steigerung der Produktionsleistung pro Zeiteinheit bringt Effizienz der Wissensvermittlung. Man sucht Methoden, die in derselben Zeit mehr Wis-

sen nachhaltiger im Gedächtnis verankern. Die aktuelle Lehr-Lern-Forschung sucht intensiviert nach den Faktoren, die eine möglichst effektive Vermittlung qua Lehrerhandeln sichern. In den aktuellen Modellen wird die Effektivität der Vermittlung komplex gedacht, insofern die Schülerfaktoren und damit die Selbstlernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Angebot-Nutzungs-Modells in das Kalkül miteinbezogen werden (Helmke 2010; Hattie 2009; Terhart 2014). Gerade diese Strategie der über die Selbstlernfähigkeiten vermittelt gedachten Vermittlung erlaubt erst wieder, die Faktoren des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns erneut und präziser auf ihre Effektivität hin zu befragen.

- 2) Eine zweite, in den letzten Jahrzehnten entwickelte Strategie ist das Selektieren des zu lernenden Wissens. Aus der Gesamtmenge des zu Vermittelnden wird eine Auswahl getroffen; die Kriterien der Auswahl und das Verhältnis der selektierten Menge zur Gesamtmenge stehen dann zu Debatte. Die Diskussionen um das Exemplarische Lernen (Gerner 1963) waren ein erster Zugang zu dieser Frage. Martin Wagenschein hat in diesem Zusammenhang etwa vorgeschlagen, Lerngegenstände zu konstruieren, an denen sich stellvertretend die Prinzipien eines ganzen Wissensfeldes erarbeiten lassen (Wagenschein 1968; zu Wissensfeldern als didaktischen Projektionen vgl. Wrana 2012). Zu dieser Strategie gehört auch die an das lebenslange Lernen anschließende Figur, von der Erstausbildung nicht bereits die volle Professionalität zu erwarten, insofern die gesamte Berufsbiographie als Entwicklungszeit von professionellem Handeln gesehen wird (Messner/Reusser 2000). Das im Studium vermittelte Wissen erscheint dann als eine Art „Anschubfinanzierung“ in einer Ökonomie eines lebenslangen Berufslernens. Man setzt also nicht auf die Effektivierung der Wissensvermittlung, sondern auf die Modifikation der Strukturiertheit von Wissen.
- 3) Eine dritte Strategie ist das Abstrahieren der Lernfähigkeiten. Sie besteht darin, nicht (mehr) (nur) konkrete Fähigkeiten, die einen spezifischen Zweck haben, zu vermitteln. Vielmehr wird nach allgemeineren Fähigkeiten gesucht, die konkrete Fähigkeiten umfassen oder sich anzueignen erlauben. Es handelt sich also wiederum um eine Figur der Vermittlung des Vermittelten im Umweg über das Selbstlernen. Diese Strategie wurde zunächst in der Berufsbildung unter dem Stichwort Schlüsselqualifikationen diskutiert (Mertens 1974, 40). Im Rahmen der Kompetenzdebatte werden solche Fähigkeiten als „key competencies“ gefasst und bildungspolitisch definiert (European Commission 2002). Auch hier wird die Strukturiertheit modifiziert, nun aber nicht die des Wissens, sondern die der Umgangs- und Aneignungsweisen von Wissen.
- 4) Eine vierte Strategie ist die Ausweitung und Transformation der Lernformen. Im Rahmen der Reform von Studiengängen wurde begonnen, Selbststudienzeit auszuweisen. Während das Lernen zuvor in erster Linie eine Sache der Präsenzzeit war, also scheinbar mit ihr zusammenfiel, führt nun die Erkenntnis, dass sich Lernen auch vor und nach den durch Präsenz institutionalisierten Settings

ereignet, ihrerseits zu einer Institutionalisierung der Selbststudienzeit im Credit-Point-System. Die Lernzeit dehnt sich damit auf eine Zeit der Anwesenheit und eine der Abwesenheit aus.

Es steht scheinbar mehr didaktisch gestaltbare Zeit zur Verfügung und viele Dozierende stellen die Frage, wie sich die Selbstlernzeit ihrerseits steuern und als effektive Lernzeit nutzbar machen lässt. Bisweilen darf man den aufschlussreichen Versprecher hören, dass Dozierende fragen, wie sie diese Lernzeit „fernsteuern“ können. Für Studiengänge mit reduzierter Präsenz aufgrund von Angeboten für besondere Adressatengruppen heißt das zunächst, dass nicht die Gesamtlernzeit geringer wird, sondern nur die besondere Lernzeit der Präsenz. Dies kann zunächst als Entschärfung wahrgenommen werden. Allerdings wird die Frage nach der Kostbarkeit der Präsenzzeit nun in einer neuen Weise gestellt. Denn nun wird gefragt, inwiefern diese Zeit der Präsenz eine besondere Zeit und damit auch auf besondere Weise nutzbare Zeit sei, eine Qualitätslernzeit sozusagen. Sie soll nun ebenso effektiv genutzt werden, aber zugleich intensiv, also in Fülle, während die Selbststudienzeit gezielt „ferngesteuert“ werden soll und der Qualitätslernzeit der Präsenz untergeordnet wird.

In diesen vier Strategien der Veränderung und Nutzbarmachung von Zeit in einer Ökonomie des Lernens erscheint das Selbstlernen als je spezifische Form. In der Strategie der Effektivierung des Lehrens wird die Fähigkeit der Lerner zum Selbstlernen zu einer entscheidenden intervenierenden Variable. In der Strategie der Selektion des zu Lernenden ist das Selbstlernen ein Qualitätsmoment im gesamten Lernprozess, da ja am Exemplarischen Gelerntes dort in seiner Tiefe verstanden sein muss, um allgemein nutzbar werden zu können. In der Strategie der Abstraktion von Fähigkeiten wird Selbstlernen zu etwas, was im Lernen zu erwerben ist, also zum Gegenstand von Lernen, um so die schiere, nicht vermittelbare Stoffmenge zu kompensieren. In der Strategie der Ausweitung und Transformation der Lernformen gilt Selbstlernen als eine Lernform neben anderen.

Man kann Selbstlernen auch von einer emanzipatorischen Praxis her als selbstbestimmtes und auf Selbstbestimmung zielendes Element denken. In der Pädagogik wird es auch gern aus der Tradition der Aufklärung her begriffen. Die gesteigerte Bedeutung des Selbstlernens in der Moderne, ihre gesellschaftliche Präsenz als Figur lässt sich jedoch meines Erachtens nur im Rahmen einer Ökonomie des Lernens erklären, die als Ensemble dieser vier Aspekte gefasst werden kann. Selbstlernen in seiner konkreten gegenwärtigen Ausprägung begreife ich daher als Effekt der Transformation von Lernverhältnissen.

Die Frage ist jedoch, wie nun das Selbstlernen als Prozess und Tätigkeit in gegenwärtigen Konzepten gefasst wird. Als Beispiele, um diesem Problem weiter nachzugehen, möchte ich an dieser Stelle die kognitive Lerntheorie einerseits und die Theorie der Communities of Practice andererseits befragen.

3 Kognitive Lerntheorie und der kompetente Lerner

Betrachten wir eine Definition, die Franz Weinert 1982 vorgelegt hat, und die als eine der meist zitierten Definitionen von selbstgesteuertem Lernen gelten kann. Demnach ist dieses eine Lernform, in der der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen“ kann (Weinert 1982, 102).

Es soll also darum gehen, dass Lernende auf eine Reihe von Entscheidungen Einfluss gewinnen. Das ist zurückhaltender formuliert als „allein bestimmen“, sie sollen lediglich, oder auch immerhin „folgenreichen Einfluss“ gewinnen. In der folgenden Tabelle möchte ich die Kategorien verdeutlichen, die den Fragewörtern aus Weinerts Definition inhärent sind.

ob	Teilnahme	Schulpflicht und -verweigerung, Abschlüsse und Zertifikate, Teilnehmendenlisten
was	Inhalte	Curricula, Bildungsstandards, Kompetenzraster, Modulbeschreibungen
woraufhin	Ziele	Lernziele, Niveaustufen, Kompetenzraster, Tests und Prüfungen
wann (wo)	Zeit und Ort	Kollegengebäude, Stundenpläne, Zeittaktungen
wie	Methoden	Seminare, Unterricht, didaktische Gestaltung, Lehren

Die mit den Fragewörtern anvisierten Kategorien verweisen auf die gesellschaftliche Organisation des Lernens in Bildungsinstitutionen, sie sind mithin auf verschiedenen Ebenen didaktischen Handelns institutionell etablierte Praktiken. In diesen Praktiken – von der curricularen Strukturierung bis zur Taktung der Lernzeit im Unterricht – wird das pädagogische Geschehen bis in den nicht sprachlichen Alltag der Körper hinein gestaltet. Die Kategorien verweisen damit auch auf die Profession der Lehrenden, deren Aufgabe und Tätigkeit darin besteht, die Inhalte, Ziele und Methode von Unterricht so professionell zu gestalten, dass es zu einer möglichst guten und effektiven Vermittlung kommt.

Im selbstgesteuerten Lernen werden diese Kategorien nun gewissermaßen umadressiert. Sie zielen auf die Lernenden selbst, die die vormals in der Profession der „Lehrenden“ etablierten gesellschaftlichen Tätigkeiten nun selbst vollziehen sollen. Selbststeuerung wird als tendenzielle oder zunehmende Abwesenheit der professionellen Vermittlung definiert und zwar so, dass deren Leistung nun von den Lernenden selbst erbracht werden soll.

Die Folie für diese Definition selbstgesteuerten Lernens ist also die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen und mithin eine über 200 Jahre etablierte und mit enormen Finanzmitteln entwickelte Institution der Schule mit ihren Praktiken, die im Übrigen als ziemlich beharrlich gilt, sodass in jüngster Zeit vermehrt von einer „grammar of schooling“ die Rede ist (Tyack/Tobin 1994). Man muss sich den

historischen Prozess vergegenwärtigen, in dem diese Institution etabliert wurde und die Leistung, die sie vollbringt. Mit den Innovationsschüben in der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise war der Aufbau eines Bildungssystems verbunden, das die für den Modernisierungsprozess notwendige Leistungsfähigkeit der Körper und Seelen, der Mentalitäten herstellen musste. Das Bildungssystem sollte Können und Wissen einer Bevölkerung aufbauen, indem es die Individuen befähigte.

Die wesentliche Unterstellung in der Organisationsweise des Bildungssystems war, dass Lernen qua Lehren hergestellt werden kann und soll. Diese gesellschaftliche Etablierung von Lehr-Lern-Verhältnissen war enorm erfolgreich. Um „allen alles zu lehren“ wurde eine pädagogische Ordnung etabliert, die sich durch eine Ökonomie auszeichnet, in der dieses „allen/alles“ möglichst effektiv erledigt werden konnte. Professionelles Handeln macht eine solche Ökonomie möglich und zwar durch eine geschickte didaktische Organisation der Lernprozesse und durch ein psychologisches Wissen über die Lernenden. Ausgehend von diesem Verständnis der modernen Ökonomisierung des Lernens wird erst deutlich, welche Herausforderung an das lernende Subjekt erwächst, wenn es nun tendenziell selbst leisten soll, was zuvor an eine Profession delegiert war.

Die kognitionswissenschaftliche Lerntheorie und -forschung hat im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Figur konstruiert und als Ideal postuliert: den „Good-Strategy-User“ wie ihn Pressley et al. (1987, 89/90) bezeichnet haben, der in der Lage ist, ein ganzes Arsenal von Strategien und Bearbeitungsformen optimal einzusetzen. Solch ein Lernender ist dann auch in der Lage, die Leistung des Bildungssystems tendenziell ohne die Unterstützung von professionellen Lehrenden zu erbringen, ähnlich einer kleinen Lernmaschine. Diese Figur wird in der kognitionspsychologischen Forschung intensiv untersucht. Die Forschung und Modellbildung zum „self-regulated learning“ (z. B. Schmitz et al. 2007) baut auf diesem Ideal auf: Lernende mit einer als gut evaluierten „self-regulation“ sind in Selbstlernarrangements am erfolgreichsten, insofern sie bestimmte Eigenschaften mitbringen (vgl. Lipowsky 2002). Das Ideal eines guten Strategienutzers ist auch die Folie, vor deren Hintergrund jene Lernenden profilierbar werden, die weniger lernen, weil sie selbst weniger gut über das Handwerk des Lernens verfügen. Der in diesem Sinne ideale Selbstlerner zeichnet sich dadurch aus, dass er

1. über Lernstrategien verfügt, Lernstoffe zu wiederholen, zu verknüpfen, auf andere Lernstoffe zu beziehen. Aber auch, um seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand zu richten, sich Hilfsmittel zu suchen, seine Zeit einzuteilen etc.
2. über Metakognition verfügt, worunter die Fähigkeit verstanden wird, das eigene Lernen zu beobachten, zu registrieren und zu steuern und zu kontrollieren.
3. über Motivationsfähigkeiten verfügt, um das eigene Wollen zu kontrollieren und auf Gegenstände zu richten.

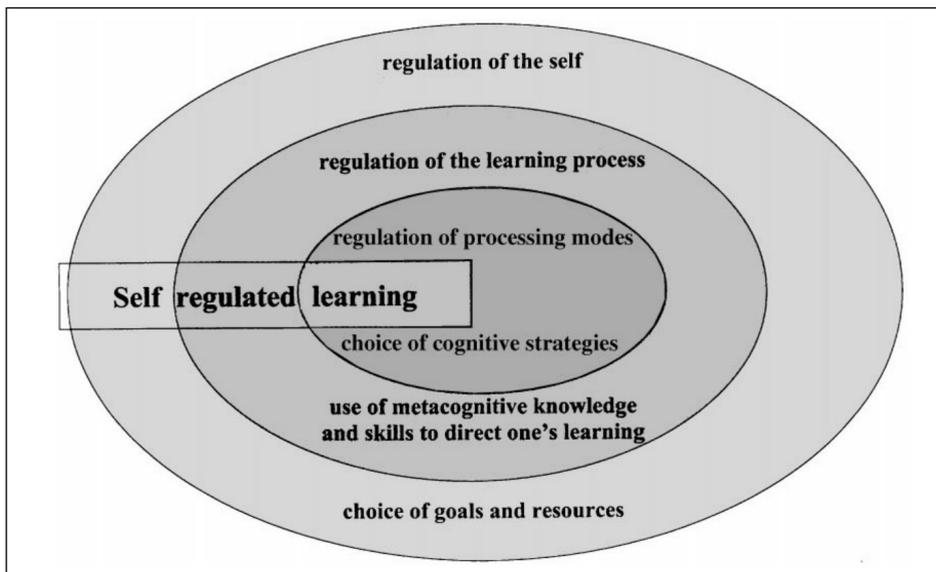


Abb. 1: „The three layered model of self-regulated learning“ (nach Boekaerts 1999, 449)

Diese drei Schichten der Selbststeuerung hat Monique Boekaerts in ihrer viel zitierten integrativen Metatheorie des „self-regulated learning“ in einem Modell relationiert.

Die Bevorzugung des Begriffs Selbstregulation ist insofern treffend, als diese Theorien eine weitgehend kybernetische Vorstellung von einer sich selbst regulierenden Lerneinheit entwerfen. Der ideale „selbstgesteuerte Lerner“ erscheint dabei als eine kleine Lernmaschine, die beliebige Lerninhalte zu verarbeiten vermag, es handelt sich insofern um eine abstrakte und allgemeine Maschine. Die Lernforschung arbeitet daran, die Funktionalität dieser Maschine und die Bedingungen ihres Erfolgs genau zu beschreiben und über verschiedene Instrumente auch zu messen: Über welche Lernstrategien verfügen die Einzelnen, wie steuern sie sich selbst, wie motivieren sie sich usw.

Dieser selbstregulative Lerner als diskursive Figur wird über eine Reihe theoretischer Operationen gebildet, von denen mir zwei besonders bedeutsam erscheinen. Mit der ersten wird selbstgesteuertes Lernen über die Zuschreibung von Eigenschaften an ein Individuum konstruiert, wobei die Eigenschaften ihrerseits einen Eigenschaftsraum bilden, in dem das Individuum über die Eigenschaftszuschreibungen positioniert ist (z. B. intrinsisch vs. extrinsisch motiviert; tiefenverarbeitend vs. oberflächlich reproduzierend etc.). In einer vom methodologischen Individualismus geprägten Wissenschaft wie der Lernpsychologie erscheint diese Konstruktionsweise alternativlos, sie ist aber kontingent, wie der folgende Abschnitt über die Communities of Practice zeigen wird. Die zweite Strategie ist eine Praktik der Übertragung. Der ideale selbstgesteuerte Lerner als Figur ist nämlich in Absetzung von jener Leistung konstruiert, die die professionelle Organisation von Lernprozessen

geliefert hat. Er verfügt als Individuum über Methoden, Zeiten und Orte (die Lernstrategien), besitzt ein kontrollierendes Handlungszentrum (die Metakognition) und kann Inhalte und Ziele setzen (Motivation und „goal choice“). Dies sind drei Leistungen, die zuvor stellvertretend von Lehrerinnen und Lehrern übernommen worden sind.

Das Selbstlernen folgt in diesem Modell einer klaren Ökonomie, es hat anstelle des Lehrens die Effektivität des Lernens zu sichern und zu diesem Zweck sind Lernfähigkeiten mehr oder weniger vorhanden. Insofern sie nicht vorhanden sind, lässt sich das Problem noch einmal pädagogisch wenden, insofern Lehrkräften jetzt die Aufgabe zukommt, Lernanlässe zu schaffen, in denen Selbstlernfähigkeiten erworben werden können. Die Pädagogik stellt also um: Sie behandelt die Lernenden nicht mehr als Objekte, deren Lernen pädagogisch zu führen/steuern/regulieren ist, sondern setzt vielmehr auf die Selbstregulation der Lerneinheit. Ihre Aufgabe ist, diese Selbstregulation herzustellen bzw. zur Optimierung anzutreiben.

4 Communities of Practice und das Hineingleiten in die gelungene Praxis

Ich möchte nun eine zweite Perspektive betrachten, die ebenfalls des Öfteren für Konzepte des Selbstlernens herangezogen wird. Diese Perspektive geht von Jean Laves Konzept der Communities of Practice aus (Lave 1991; Lave/Wenger 1991). Aus dieser Perspektive ist Lernen eine soziale Praxis und zwar eine, die sich auf soziale Praxen bezieht. Wenn man zum Beispiel die Frage stellt, was es bedeutet, Mathematik zu lernen, dann ist der Ausgangspunkt in dieser Perspektivierung nicht ein Lehrplan oder ein Lehrbuch der Mathematikdidaktik, also irgendein kodifiziertes Wissen. Den Ausgangspunkt bilden stattdessen die sozialen Praktiken des Rechnens und Kalkulierens, die sich in einer Gesellschaft auf einem bestimmten Stand der Entwicklung des Wissens etabliert haben. Zu lernen ist dann nicht einfach ein proportional formulierbares objektiviertes Wissen, sondern eine operative Praxis bzw. ein ganzes Feld verschiedener Wissensformen, verschiedener Niveaus des Wissens, unterschiedlicher Prozeduren der Produktion und Anwendung dieses Wissens.

Die Lehrpläne, Lehrbücher oder Einführungen in Fächer wie die Mathematik sind aus dieser Perspektive sekundäre Produkte. Sie sind im Rahmen einer Ökonomisierung des Lehrens entstanden, von der oben die Rede war. Kritisiert wird nun in diesem Ansatz, dass mit dieser Kodifizierung des Wissens im Rahmen seiner Reformierung für das Lehren dieses Wissen abstrahiert und dekontextualisiert wird. Es gerinnt zu Formen, die dann als „Unterrichtsstoff“ erscheinen und den Lernenden als etwas Fremdes gegenüber treten. Das abstrahierte Wissen als Stoff ist den Kontexten, in denen es eigentlich spielt, der sozialen Praxis seines Wissensfeldes, fremd geworden. Lave bezeichnet diesen Prozess als Entfremdung und Verdinglichung von Wissen, als „alienation“ und „commoditization“ (Lave 1991, 75).

Zwar liefert Lave eine originelle theoretische Beschreibung des Problems auf der Basis einer materialistischen Praxistheorie, aber die kritische Stoßrichtung ist nicht neu. Die Wissensfelder und ihre Vermittlungsformen sind von solchen Kritikformen umgeben; es gibt historische soziale Bewegungen gegen die Verdinglichung von Wissen: Man ist gegen das „Buchwissen“, man verachtet die „Kathedergelehrten“ und „Stubenhocker“, man kritisiert das „träge Wissen“ ebenso wie das „teaching to the test“ usw. Diese Kritiklinie ist ein wesentlicher Einsatz von Reformpädagogiken. Im Kern geht es in dieser Kritik darum, dass die Praktiken des Lehrens zwar Absolventinnen und Absolventen produzieren, die ein im Feld definiertes Wissen kennen, die aber nicht über die sozialen Praktiken des Feldes verfügen, sie also etwas aufsaugen können, was als „die Mathematik“ gilt, die aber nicht mathematisieren können. Die Kritik ist, dass das Lehren gerade das, wozu es eingesetzt wurde, nicht leistet, nämlich den Lernenden den Eintritt in ein Feld zu ermöglichen. Wenn zwar erreicht wird, was das sich selbst autonomisierende Lehren als Lernergebnis definiert, aber der eigentliche Zweck – der Eintritt in ein Wissensfeld als kompetente Akteurin/kompetenter Akteur – verfehlt wird, dann ist die kostbare Lernzeit, so effektiv sie auch gestaltet sein mag, am Ende doch verspielt.

Als Gegenbeispiel für ein nicht entfremdetes Lernen dienen bei Jean Lave die Communities of Practice. Als Nullpunkt der Entfremdung des Wissens kann der Fall der Hebammen bei den Maya in Yukatan gelten (vgl. Jordan 1989). In diesen Beispielen – dort wo wenig gesprochen und viel handelnd vollzogen wird – werden „Novizen und Novizinnen“ von „Meisterinnen und Meistern“ in ein Feld hinein begleitet, sie werden in ein Tun hineingenommen und erwerben in dieser Partizipation im Feld selbst die Praxis des Feldes. Dieses Idealbild wurde wiederum dekontextualisiert zu einem alternativen Modell für das Lehren. Im Ansatz des Cognitive Apprenticeship von Collins und anderen (Collins et al. 1989) wird begründet, wie Wissen und Tun durch Tun und durch die Explikation des im Tun impliziten Wissens vermittelt werden sollen. Das Bildungsziel der „Selbstbestimmung“ und der „Selbstverfügung“ über Wissen wird also nicht durch einen Modus vermitteln, in dem der Lernende mit seiner Funktionsweise als Lernmaschine zunächst alleine ist und bleibt, sondern gerade dadurch, dass eine enge Führung durch einen Meister erfolgt, in dem die Lernenden in den „real-world-modus“ der Operativität des Wissens eingeführt werden. Jeder Schritt des Eintretens in ein Wissensfeld ist – so der Anspruch – selbst gegangen, selbst begriffen und somit selbst verstanden.

Aber auch dieses Modell ist nicht unproblematisch. Die Problematik lässt sich verdeutlichen, wenn wir es auf das Wissensfeld professionellen pädagogischen Handelns als Lehrkraft übertragen. Was genau ist eigentlich dieses Wissensfeld? Ist es das alltägliche gelungene Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern? Wenn wir das annehmen, dann lässt sich das Modell gut übertragen. Es liegt dann auch ein alternativer Entwurf von Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hand. Nicht die abstrakten „Stoffe“ der allgemeinen Didaktik, die trockenen Fachwissenschaften oder gar die abgehobene Bildungssoziologie sind dann Orte gelungenen Lernens,

sondern ein situiertes Lernen, das seinen zentralen Ort in der etablierten Praxis des Schulens – also in der Schule – hat und sein zentrales Lehrverhältnis in der Beziehung einer erfahrenen Lehrkraft als Meister und eines Lehrerstudierenden als Novizen. Das Eintreten in das Wissensfeld professionellen Handelns wäre dann über die Partizipation und den Vollzug von Unterricht gewährleistet. Die Lernenden würden selbst in dieses Handeln eintreten, indem sie begleitet von erfahrenen Lehrenden sich die Prinzipien des Handelns aneignen. Denkt man diese Perspektive der Communities of Practice konsequent, dann wäre eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten eher hinderlich, denn sie würden viel kostbare Präsenzzeit schlucken, die doch mit geübter Praxis besser zu nutzen wäre.

Dies ist problematisch, weil es ein wesentliches Moment der modernen Entwicklung des Wissens zurück nimmt. Modernes Wissen ist nämlich nicht nur im negativen Sinne zur Unüberschaubarkeit explodiert oder auch zur Unkenntlichkeit abstrahiert, es ist im positiven Sinne auch komplex, reflexiv und plural verfasst. Das professionelle Handeln als Wissensfeld ist in sich ungemein komplex aufgrund seiner historischen Ausdifferenzierung in all die Wirklichkeitsschichten, die schulisches Handeln umfassen, in seine psychologischen, soziohistorischen, fachlichen und didaktischen Kontexte.

Wenn ein Prozess der Lehrerbildung im Meister-Schüler-Verhältnis gelingen sollte, dann müsste dieser „Meisterlehrer“ ungeahnte Fähigkeiten haben. Er oder sie müsste nämlich über all diese Dimensionen des Handelns selbst verfügen und zwar in unterschiedlichen Wissensformen – implizit, explizit – und er/sie müsste auch in der Lage sein, mit der Transformation dieser Wissensformen zu spielen. Er/sie müsste ihre Explikation und Artikulation ebenso beherrschen wie ihre Anwendung in allen erdenklichen Situationen.

Dass eine solche umfassende Meisterschaft recht unwahrscheinlich ist, leuchtet ein, aber selbst wenn sie von jemandem realisiert werden könnte, würde sich ein immanentes Problem einstellen: Auch Universalistinnen und Universalisten können nicht anders als wieder eine singuläre Positionierung zu schaffen, so sehr sie auch die anderen Perspektiven einbeziehen und sichtbar machen. Jede Integrationsleistung im modernen Wissen macht dessen Struktur nicht einfacher, sondern fügt seiner Komplexität ein weiteres Deutungsangebot hinzu – nun eines im Konzert der Integrationsangebote.

Die Differenz zwischen dem, was eine Praxis in eigener Perspektive ist und dem, wie sie in verschiedenen Perspektiven erscheint und dem, was sie sein könnte, wird so immer nivelliert. Zu lernen gäbe es eben nur im Horizont dessen, was von jedem real existierenden Meisterlehrer vorgedacht und vorgelebt ist. Von den lernenden zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern wäre die Positionierung der Meisterin vielleicht selbstvollzogen angeeignet, aber ohne Optionalität.

Interessanterweise resultiert aus gerade jenem Vorschlag, der das abstrahierte Wissen der Lehrer in Frage stellt, eine noch geschlossener Vorstellung von der Deutungsmacht und Autorität der Lehrperson, die hier als Meister auftritt.

5 Professionell werden als Relationierung von Perspektiven

Ich bin zwei gegensätzliche Varianten durchgegangen, die im Bereich des selbstbestimmten Lernens eine gewisse Rolle spielen. Ich habe gezeigt, dass beide sich von der etablierten Praxis des Lehrens zu entfernen suchen. Beide holt das etablierte Modell des Lehrens aber in gewisser Weise wieder ein. Die eine, weil sie jetzt dem idealen Lernenden zuweist, die gesamte Leistung des schulischen Apparats und damit der Effektivierung von Lernen und von Lernzeit durch eigene Fähigkeit zu erbringen. Weil sie also die Ökonomie des *Lehrens* in eine des *Lernens* übersetzt. Die andere, weil sie dem idealen Lehrenden zuweist, die ganze Komplexität des Apparats in seiner Person zu realisieren: als „Meisterlehrerin“ oder „Meisterlehrer“.

Abgesehen davon, dass es diese beiden Idealfälle des Super-Lerners und des Super-Lehrers kaum gibt, haben wir es in beiden Fällen mit Einheitskonzeptionen zu tun, mit Konzeptionen, die ein Zentrum postulieren und dieses als Einheit begreifen: das lernende Individuum oder der vermittelnde Meister.

Auf der Suche nach einem Zugang zum Problem, der nicht über Idealfiguren und nicht über Einheitskonstruktionen funktioniert, lässt sich zunächst an die Idee anknüpfen, dass sich Lernen als Eintritt in ein Wissensfeld begreifen lässt. Das Erlernen des Lehrberufs wäre der Eintritt in ein Feld professionellen Handelns. Ich denke, dass es lohnt, dieses Eintreten als Trajectoire zu begreifen, als Weg jedes zukünftigen Lehrers und jeder zukünftigen Lehrerin zu einer Verfügung über das Feld professionellen Handelns, zu einer habituellen Inkorporierung dieses Feldes. Wenn man dieses Motiv jenseits von Einheitskonzeptionen denkt, wenn man also davon Abstand nimmt, das *eine* Individuum zu denken, das den *einen* Habitus in dem *einen* Feld ausbildet, dann kann in den Blick rücken, dass sich dieser Berufsweg unter der Bedingung verschiedener Wissenskontexte vollzieht, die gerade nicht bruchlos und stimmig integrierbar sind. Gerade Grundschullehrerinnen und -lehrer müssen sich in mathematischen, sprachlichen, geographischen, physikalischen, chemischen, erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, soziologischen usw. Bezugskontexten zugleich und abwechselnd bewegen können. Sie müssen die Logik des Lernens des Kindes genauso unterstellen wie die Logik des Stoffs und die institutionelle Pragmatik der Machbarkeit. Und dann haben diese widerstreitenden Kontexte auch noch jeweils in sich widerstreitende Ansätze und Paradigmen.

Entscheidend ist, wie wir dieses Ensemble der Fächer begreifen, als Repräsentationen von all dem, was gewusst werden muss oder als Perspektivierungen professionellen Handelns. Diese Kontexte entwerfen nämlich alle unterschiedliche Sichtweisen auf Lehren, Lernen und die schulischen Situationen, in denen sie sich vollziehen. Dass diese Fächer nicht von denselben Personen gelehrt werden, hat seinen guten Grund, es kann nämlich niemand in all diesen Dimensionen gleichermaßen Expertin/Experte sein. Man kann im Feld professionellen Handelns eben nicht an allen Orten gleichzeitig sein, man kann das Feld nicht beherrschen oder es in eine Einheit zwingen wie die Figur des „Meisters“ suggeriert. Nichtsdestotrotz bewegen

sich die Studierenden durch diese Pluralität des Wissens – genau darin steckt meines Erachtens eine enorme Stärke der Lehrerinnen und Lehrerbildungsstudiengänge.

Was aber bedeutet diese Konstellation für die Trajectoire der Studierenden? Sie können nicht in jedem Fach Expertin/Experte werden, also kann man auch nicht erwarten, dass sie in den wenigen Seminaren, die für jedes Fach besucht werden können, zur Entwicklungspsychologin oder zum Mathematiker werden.

Der Clou liegt gerade nicht darin, dass man angesichts dieser Knappheit von Lernzeit, angesichts der Kostbarkeit der Zeit, die dem jeweiligen Fach gegeben ist, so viel wie möglich vermittelt. Der Clou besteht vielmehr darin, dass die Studierenden in die Lage kommen, mit all diesen Perspektiven ihr Handeln und die Situationen, in denen es sich vollzieht, wahrzunehmen und zu analysieren. Und dies genau unter der Bedingung der radikalen Kontingenz von Wissen und der Unmöglichkeit, allen Anforderungen und allen moralischen und sachlogischen Imperativen gerecht zu werden. Viel ist gewonnen, wenn die Studierenden an den Punkt kommen können, eine bestimmte Lehr-Lern-Situation in einer entwicklungspsychologischen *und* einer mathematischen Perspektive zu sehen usw., beides für sich vielleicht unzulänglich aus Sicht der Expertinnen und Experten, aber in ihrem Wissenshorizont *und* in dieser spezifisch hergestellten Verbindung von Wissens-elementen einzigartig.

Wie kann Studierenden das aber gelingen? Indem sie lernen, perspektivisch zu denken, Deutungen zu realisieren, Entscheidungen zu treffen. Die Studierenden müssen lernen, von Unterricht, Lehren und Lernen begründete und valide Lesarten zu entwickeln und zu entscheiden, welche in der jeweiligen Situation angemessen sind. Und das müssen sie selbst, weil es zwar für jede Perspektive Expertinnen und Experten gibt, aber keine für die Zusammenschau. Es können auch „Meisterinnen“ und „Meister“ zusammenschauen – im Idealfall eine Praxislehrperson und eine Mentorin/ein Mentor, diese können jedoch nur ein je gelungenes Zusammenschauen, eine gelungene Situationsdeutung zeigen. Aber die Situationen sind immer andere, sie müssen immer neu gedeutet werden und das kann die zukünftige Lehrkraft nur lernen, wenn sie selbst so zu deuten und zu denken beginnt.

Ich habe am Anfang die Frage nach dem „selbstbestimmten Lernen“ aufgeworfen. Ich würde an dieser Stelle behaupten, dass das Lernen im Studium zur Lehrerin bzw. zum Lehrer in einer ganz eigensinnigen und zentralen Weise selbst bestimmt sein muss, nämlich in der Frage, wie die Lernenden die Perspektiven, die sie erwerben, integrieren und wie sie sie beginnen, dieses professionelle Denken auf ihr eigenes Handeln zu beziehen. Und dann können sie auch noch über Orte und Zeiten entscheiden und darüber, ob sie lieber in einem Forum oder einem Wiki lernen mögen. Das kann man schon machen. Der Kern der Selbstbestimmung im Lehrerinnen und Lehrerstudium darf sich jedoch weder in formalen Lernentscheidungen noch in einer Optimierung des Lernoutputs erschöpfen. Das Entscheidende an der Selbstbestimmung in der Professionalisierung zur Lehrkraft ist die eigene Positionierung im Kontext verschiedener Wissenshorizonte im Verlauf einer ganzen Berufsbiographie.

In diesem Sinne habe ich eingangs behauptet, dass sich das gesamte Studium als eine Art Selbstlernarchitektur begreifen lässt, als ein Ensemble verschiedener Elemente, in denen sich ein Selbstlernprozess vollzieht, der diese Elemente aber umgreift. Und in diesem Sinne kann man dann für jedes einzelne Element fragen, welchen Beitrag es zu diesem Prozess zu leisten vermag. Man kann sich von dieser Perspektive her auch fragen, was denn in der kostbaren Präsenzzeit geschehen soll.

Wenn die Struktur des modernen Wissens allen Unkenrufen zum Trotz auch als Errungenschaft gelten darf, dann deshalb, weil die Pluralität an Perspektiven, seine innere Komplexität und seine irreduzible Unbestimmtheit das Potential haben, Möglichkeitsräume zu eröffnen. In einer so verstandenen offenen Gesellschaft muss sich auch das Lernen durch einen offenen Diskurs auszeichnen, in dem dieser Widerstreit spielen kann. Das Deuten und Perspektivieren kann geübt werden, allerdings in einer Weise, die nicht das Ergebnis vorgibt, sondern die den Prozess des Deutens für eine Professionsbiographie verfügbar macht. Wenn Lernen in einem offenen Raum der Möglichkeiten angesiedelt ist, dann gewinnt das Pädagogische seine Politizität zurück, denn in Bildungsprozessen geht es immer auch um den Streit darum, wie wir zukünftig leben, denken und wissen wollen. Auch das ist eine Ökonomie der Kostbarkeit, denn es gilt, die Zeit weise zu nutzen, allerdings nicht, um möglichst viel Wissen zu vermitteln, sondern um sich im Perspektivieren zu üben.

Literatur

- Bellmann, Johannes (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik. Weinheim: DSV.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-Regulated Learning: Where We Are Today. In: *International Journal of Educational Research*, Jg. 31, S. 445–457.
- Collins, Allan M./Brown, John S./Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hg.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453–494.
- European Commission (2002): *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brussels: Eurydice.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit – Territorium – Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerner, Berthold (Hg.) (1963): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 3. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

- Jordan, Brigitte (1989): *Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from the Training of Traditional Midwives*. In: *Social Science and Medicine*, Jg. 28, Nr. 9, S. 925–944.
- Lave, Jean (1991): *Situated Learning in Communities of Practice*. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (Hg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: APA, S. 63–84.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: University Press.
- Lipowsky, Frank (2002): *Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an*. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hg.): *Freiarbeit in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 126–159.
- Mertens, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 7, Nr. 1, S. 36–43.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 18, Nr. 2, S. 157–171.
- Pressley, Michael/Borkowski, John G./Schneider, Wolfgang (1987): *Cognitive Strategies. Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge*. In: Vasta, Ross/Whitehurst, Grover (Hg.): *Annals of Child Development*, Bd. 5. Greenwich: JAI, S. 89–129.
- Schmitz, Bernhard/Schmidt, Michaela/Landmann, Meike/Spiel, Christiane (2007): *New Developments in the Field of Self-Regulated Learning*. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 215, Nr. 3, S. 153–156.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen*. 2. Aufl. Seelze: Klett.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): *The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?* In: *American Educational Research Journal*, Jg. 31, Nr. 3, S. 453–479.
- Wagenschein, Martin (Hg.) (1968): *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1982): *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 10, Nr. 2, S. 99–110.
- Wrana, Daniel (2009): *Economization and Pedagogization*. In: Peters, Michael A./Olssen, Marc/Besley, A.C./Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hg.): *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 473–486.
- Wrana, Daniel (2012): *Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand*. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen*. Opladen: Budrich, S. 17–68.
- Wrana, Daniel (2015): *Everything at Your Finger Tips. Die Metapher der ‚Lernumgebung‘ und die Ökonomie des Lernens*. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 107, Nr. 4, S. 36–48.

Reflexion und Metakognition

Abstract

Akademische Lehrerbildung hat, nachdem sie sich (endlich) vom traditionellen Begriff der „Lehrerausbildung“ freigeschwommen zu haben scheint und stattdessen die „Professionalisierung“ der Lehramtsstudierenden unterstützen will, den Begriff der „Reflexion“ zum Schlüsselbegriff erhoben. Allerdings ist – ähnlich wie beim Bildungsbegriff – der häufige Gebrauch des Begriffs nicht immer schon Garant der Qualität des Gemeinten. Ist der Begriff „Metakognition“ eine Alternative? – Oder gibt es eine Chance, Reflexion und Bildung in Verbindung mit Wissenschaft und Theorie im Dienste einer Professionalisierung weiterzudenken?

1 Vorbemerkung

Ein Grundproblem unserer Kommunikation ist, dass wir uns zur Verständigung einer Sprache bedienen und auch bedienen müssen, die wir nicht selbst erfunden haben. Wir alle finden sie vor, müssen sie uns zunächst aneignen und können uns allenfalls dann auf eine freie und zugleich gebundene, also nicht beliebige Weise in ihr bewegen.

Sprache versucht, speziell in ihrer verbalen Ausrichtung, Wirklichkeit über Begriffe zu *begreifen*. Sprache wie auch ihre Begriffe unterliegen geschichtlichen Veränderungen, ebenso wie die Menschen, die sich der Sprache bedienen. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Sprache und zum Leben kann dies nicht verhindern, aber er kann dazu beitragen, dass der Zusammenhang von Sprache und Leben und die damit in Verbindung stehende Verwendung der Begriffe, ihre Konstruktion, bewusster wird. Denn die Konstruktion der Begriffe bestimmt auch den Gesichtskreis des Sprechers und umgekehrt. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, will er doch mit seinen Begriffen die Beweglichkeit der Welt von seinem Standpunkt aus in den Griff bekommen, festhalten.

Seine Begriffe können dabei den Bedeutungshorizont zwar verengen, aber auch erweitern helfen. Beides ist folgenreich für die Praxis und die Auseinandersetzung mit Welt. Wissenschaft, auch als hermeneutische Wissenschaft, kann dies nicht grundsätzlich ändern. Aber sie kann u. a. dazu beitragen, Begriffe zu klären und damit zu helfen, vielleicht vergessene Bedeutungshorizonte zu eröffnen, letztlich Erfahrungen zu transzendieren.

Der Begriff, für den Letzteres in einem besonderen Sinne gilt, der Begriff der *Reflexion*, soll im Folgenden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen.

2 Die Bedeutung von Reflexion

Spätestens seit die akademische Lehrerbildungsdebatte verstärkt unter dem Stichwort „Professionalisierung“ geführt wird, hat der traditionelle Begriff der Reflexion eine erneute Aufwertung erfahren (vgl. Bolle 2013; 2015; Leonhard/Bolle 2015). Denn Professionalisierung zu wollen, ohne Reflexion und auch ohne Selbstreflexion, das geht nicht. Der Begriff der Reflexion ist gerade im akademischen Bereich also äußerst positiv konnotiert.

Jeder hält Reflexion für wichtig, für unentbehrlich. Aber noch lange nicht jeder meint dasselbe, wenn er den Begriff benutzt. Das gilt strenggenommen nicht einmal dann, wenn man im akademischen Bereich den Begriff der Reflexion dadurch präziser zu fassen sucht, indem man von „theoriegeleiteter Reflexion“ spricht. Unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen mit je unterschiedlichen Fragestellungen, Erkenntnis- und hermeneutischen Verarbeitungsinteressen verwenden unterschiedliche Begrifflichkeiten und Bedeutungsmuster zur Exploration ihres Gesichtskreises. Das heißt, sie be-greifen auch etwas Unterschiedliches. Die Begriffe haben eine unterschiedliche Funktion. Und das wirkt sich auch auf diejenigen Begriffe aus, die von allen zugleich verwendet werden, weil Konsens darüber zu bestehen scheint, dass sie zentral und unentbehrlich sind. So auch der Reflexionsbegriff. Ich kann an dieser Stelle verständlicherweise nicht der ganzen Breite möglicher Zugänge zum Reflexionsbegriff gerecht werden und konzentriere mich von daher auf meinen eigenen Zugang zur Aufgabe der Reflexion bzw. zum Begriff theoriegeleiteter Reflexion. Mein eigener Zugang ist ein bildungstheoretischer. Das heißt mindestens zweierlei:

1. Der Begriff von Reflexion steht – wie viele andere Begriffe auch – unmittelbar im Kontext von Bildungstheorie.
2. Bildungstheorie konzentriert sich zunächst einmal in pädagogischer Innenperspektive auf die Bildung des Subjekts und fragt dann in einer Außenperspektive – als pädagogische Bildungsforschung – nach Gelingens- und Misslingensbedingungen von Bildung.

Bildung ist von hier aus betrachtet nicht allein ein Menschenrecht auf gesellschaftliche Teilhabe, sondern als *der* zentrale pädagogische Grundbegriff in Verbindung mit dem Menschenrecht zugleich eine Pflicht: die Pflicht, die Möglichkeiten der eigenen Entfaltung nach Kräften zu realisieren und in den Dienst der Lebensaufgaben zu stellen. Bildung ist Bedingung der Personwerdung des Menschen und in dieser Radikalität ein lebenslanger Anspruch, eine lebenslange Aufgabe.

In diese Aufgabe reiht sich auch das Studium, wenn es denn gewählt wird, als berufsbezogener Bildungsgang ein. – Aber nicht nur das Studium: Wenn wir auf der Ebene der Menschenrechte und Pflichten sind, dann gilt das für alle Menschen, für alle gesellschaftlichen Handlungsbereiche, also unter anderem auch für alle Berufe. Innerhalb des akademischen Bereichs gilt es in besonderer Weise für die pädago-

gischen Berufe, namentlich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denn diese ist ja ausdrücklich mit der Bildungsaufgabe selbst betraut.

Gemeint ist zweierlei: Zum einen ist unterstellt, dass auf jenen personalen Bildungszweck alles pädagogische Handeln, sowohl in seiner erzieherisch-unterrichtlichen als auch in seiner institutionell-sozialen, seiner gesellschaftlichen und menschheitlichen Bedeutung ausgelegt ist. Zum anderen ist unterstellt, dass die pädagogische Aufgabenbewältigung, bei Heranwachsenden Bildungshorizonte zu eröffnen, Bildung zu begünstigen, zu ermöglichen, zu unterstützen etc., suboptimal bleibt, solange man zur Bildung selbst allenfalls eine Außenperspektive, und sei sie auch noch so wissenschaftlich fundiert, einzunehmen geneigt ist. Mit anderen Worten: Bildung braucht nicht allein die empirisch-analytische Erforschung ihrer Mängel oder ihrer Abwesenheit, sondern Bildung braucht sowohl eine konstruktive pädagogische Handlungstheorie als auch ihren Vollzug, also ihre Verwirklichung als Bildungsgang.

In diesen bildungstheoretischen Kontext binde ich auch den Professionalisierungsbegriff ein. Das heißt: Keine Professionalisierung ohne Bildung! Spätestens hier gewinnt auch der Reflexionsbegriff seine volle Bedeutung, namentlich in Verbindung mit theoriegeleiteter Reflexion und Selbstreflexion.

2.1 Der Begriff „Reflexion“

Die Bedeutung eines Begriffes erschließt sich in der Regel aus dem Kontext, in dem er verwendet wird. Gibt es aber unterschiedliche Kontexte und mithin unterschiedliche Bedeutungen, dann scheint es sinnvoll, die Kontextbedeutung mit etymologischen Erkenntnissen zu untermauern.

Das Wort Reflexion leitet sich her von dem lateinischen Verb *reflectere* (sich zurückbeugen). *Reflexus* (lat.: Krümmung) ist eine von drei Übersetzungen des griechischen Wortes *epistrophé* (das Herumdrehen). Wie das uns geläufige Lehnwort „Strophe“ nahelegt, könnte es ein Herumdrehen im Sinne von „noch einmal neu von vorne“ sein. Vielleicht zielt deshalb auch das Verb *reflectere* noch etwas eindeutiger in die Richtung des Gemeinten. Denn in diesem Sinne sind auch die anderen beiden lateinischen Übersetzungen des Wortes *epistrophé* interessant: nämlich *reditio* (Rückkehr), und *conversio* (Umkehr, Umwandlung, Umsturz). In letzterem Sinne hat auch das Wort *epistrophé* im Neuen Testament nicht nur die theologische, sondern auch die bildungstheoretisch relevante Bedeutung von Umkehr und Bekehrung.

Beziehen wir also diesen Bedeutungsgesamtzusammenhang auf den Begriff der Reflexion, dann reflektiert dieser Begriff insgesamt ein persönlich bedeutsames, potenziell folgenreiches Unterbrechen praktischer Lebensvollzüge, ein Innehalten, also ein „Sich-Zurückbeugen“ im Sinne einer sich nach innen wendenden kritischen „Rückschau“ als ein Nachdenken zum Zweck der Besinnung.

Was heißt dann *theoriegeleitete Reflexion*? Das heißt: Das Zurückbeugen, das Nachdenken, die Besinnung wird geleitet von Theorien – bestenfalls von solchen Theorien, die dem Reflektierten zugleich Orientierung und Struktur geben. Die Hochschule hat dann dafür zu sorgen, dass solche Theorien – wie sie beispielsweise ganz grundlegend bei den Klassikern der Pädagogik zum Ausdruck kommen – auch Gegenstand des Studiums werden.

2.2 Akademische Reflexion und Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Während die gymnasiale Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits mindestens seit Anfang des 19. Jahrhunderts, seit Humboldts Bildungsreform, an die Universität rückgebunden ist, gilt dies – speziell in Baden-Württemberg – für das sog. niedere Schulwesen erst ca. 150 Jahre später – mit der Einführung der Pädagogischen Hochschulen.

Die Frage ist: Was unterscheidet eine akademische von einer nicht akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Denn auch die gibt es ja in Baden-Württemberg. Was unterscheidet beide vom Anspruch her? – Das ist eine bildungstheoretische Frage. Was unterscheidet sie faktisch? – Das ist im Wissen um die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit eine empirische Frage. Dementsprechend könnte weiter gefragt werden: Kann nur ein *Studium* zur Professionalisierung führen? Das hinge wahrscheinlich vom Professionalisierungsbegriff ab. Denn schließlich gibt es auch den Fußballprofi. Und der braucht bekanntlich kein Studium.

Wenn eine *akademische* Professionalisierung dann aber doch noch etwas anderes sein sollte als eine Tätigkeit, die man – im Unterschied zum Amateur – als Beruf und gegen Bezahlung ausübt, muss man vielleicht noch einmal an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Profession zurück.

Etymologisch lässt sich zunächst rekonstruieren: Profession leitet sich von dem lateinischen Verb *proferre* (vortragen) ab. Ich neige auch hier zu einer bildungstheoretischen Interpretation. Professionalität, bildungstheoretisch interpretiert, könnte dann als die Fähigkeit verstanden werden, sein Denken, sein Wissen und seine Einsicht mit seinem Können, seinem Verstehen und Handeln zu einer Einheit gebracht zu haben, und dies zusammenhängend vortragen zu können.

Dies setzt in der Tat, wie man in der pädagogischen Tradition spätestens seit Herbart formulieren könnte, eine vielfältige und tiefe Durchdringung sowie eine umfassende Besinnung voraus, wobei insbesondere für letzteres der Begriff einer theoriegeleiteten Reflexion ausgesprochen zielführend sein könnte.

Das provoziert aber gleich schon die nächste Frage: Wenn denn Professionalisierung die Aufgabe und der Ausdruck einer akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, ist sie dann schon eine quasi „natürliche“ Folge der Gelegenheit eines Studiums? Ist Studium schon die „Umweltbedingung“ für die *Entwicklung* von Professionalität, so wie sich aus einem kleinen Baum unter den Umweltbedingun-

gen von Licht, Wärme, Erde und Wasser ein zusammenhängender großer Baum entwickelt?

Wie weit tragen uns – im akademischen Bereich – unsere botanischen Metaphern? Inwieweit ist die Bildung eines Menschen etwas ganz anderes als die Bildung einer Pflanze? Diese – eher rhetorische Frage – leitet mich über zu meiner eigentlichen Frage: Welche Rolle spielt bei der Professionalisierung die theoriegeleitete Reflexion?

2.3 Der bildungstheoretische Anspruch der Reflexion

Meine These ist: Die Bedeutung einer theoriegeleiteten Reflexion für eine bildungstheoretisch gedeutete Professionalisierung kann *nicht überschätzt* werden. Das Problem ist: Sie wird vielfach *unterschätzt*.

Wenn das Studium überhaupt darin besteht, sich in unterschiedliche mehr oder weniger zusammenhangslos vorfindliche Themenbereiche einzuarbeiten, sich zu vertiefen, von der einen Vertiefung zur nächsten überzugehen – wer sorgt dann dafür, dass das alles einen Sinn und einen Zusammenhang hat? Wer sorgt dafür, dass die einzelnen Vertiefungen sich nicht einfach nur ablösen, sich nicht gegenseitig einfach überlagern und am Ende fast vollständig vergessen werden? Wer sorgt dafür, dass die Zusammenhänge der Vertiefungen untereinander und mit dem eigenen Leben erkannt werden, und dass die Vertiefungen Bedeutung für das eigene Leben gewinnen und der künftigen Wahrnehmung von Welt horizonterweiternde Strukturen verleihen?

Das geschieht alles nicht von selbst. Niemand sorgt dafür, wenn nicht das reflektierende Subjekt sich genau dies zur Aufgabe macht. Diese Aufgabe ist somit nicht delegierbar. Was also im Studium selbst, über den je ursprünglichen Moment der thematischen Beschäftigung hinaus langfristig an Bedeutung gewinnt, ist nichts anderes als das Werk der besinnenden Reflexion.

Diese Reflexion kann sich zu Anfang sporadisch und mehr oder weniger zufällig ergeben, vielleicht kaum absichtsvoll. Sie wird aber erst dann ihre vollen Möglichkeiten entfalten können, wenn sie ganz bewusst und mit klarer theoriegeleiteter Zweckbestimmung vonstatten geht, das heißt, wenn sie bildungstheoretisch bestimmt ist.

Man erkennt sofort: theoriegeleitete Reflexion braucht Zeit. Sie braucht Zeit, bis sie ihre vollen Möglichkeiten entfalten kann, um wirksam werden zu können. Sie braucht dann vor allem auch Zeit für die Reflexionen selbst. An welcher Stelle räumt das Studium diese Zeit ausdrücklich ein? Wie kann man den Reflexionen forciert Nachhaltigkeit und Zusammenhang verschaffen?

Bevor ich auf diese Fragen näher eingehe, möchte ich angesichts meiner offiziellen Themenstellung – Reflexion und Metakognition – einen kleinen Exkurs wagen zum Begriff der Metakognition und zu der Frage, wie sich denn diese zur bildungstheoretischen Leitperspektive verhalte.

Exkurs: Begriff der Metakognition

Auf den ersten Blick könnte man geneigt sein, Reflexion und Metakognition fast für Synonyme zu halten. Und Synonyme sind im Prinzip austauschbar. Und genau das passiert. Diejenigen, die von Metakognition sprechen, vermeiden in der Regel den in der philosophischen Tradition stark verankerten Reflexionsbegriff.

Kognition stammt von lat. *cognoscere* (wissen, kennen), und *meta* ist eine verbreitete griechische Vorsilbe und bedeutet *über ...* oder *hinter ...*. Insofern ginge es primär um ein Wissen über das Wissen. Das ist durchaus ein Teilbereich der Reflexion und die Frage ist, warum sucht man eine neue, griechisch-lateinische Wortschöpfung, um den Reflexionsbegriff mehr oder weniger zu ersetzen?

Aber wie wird der Begriff verwendet? Bedeutungen von Begriffen ergeben sich aus dem Kontext. Ich folge hier zunächst den Ausführungen von Klaus Konrad und Silke Traub in ihrem Buch „Selbstgesteuertes Lernen“. Dort heißt es:

„Ganz allgemein hat der Begriff Metakognition mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, das kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Metakognitionen können daher Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung und Regulation während des Lernens übernehmen. Auf der phänomenologischen Ebene können sie als eine Art innerer Dialog gesehen werden, den der/die Handelnde mit sich selbst führt. Die metakognitiven Strategien werden als die zentrale Komponente des selbstregulierten Lernens betrachtet [...]“ (Konrad/Traub 2010, 30)

Weiter wird ausgeführt, dass die Metakognition auf der Prozessebene – wie im Zitat schon angedeutet – vor allem in zwei Richtungen ausgelegt und erforscht würde: zum einen geht es um das Wissen über Kognitionen (Metakognitives Wissen), zum anderen um „Kontrolle und Steuerung von Kognitionen“ (Metakognitive Kontrolle).

Insgesamt fällt aus bildungstheoretischer Sicht der technische Sprachgebrauch auf, als sei der Mensch leichter, besser, vielleicht auch genauer zu fassen, wenn man ihn als maschinenhaftes Wesen interpretierte. Vielleicht erhofft man sich dadurch, seine Schwächen, seine Verletzbarkeit, seine Funktionsstörungen und im Schadensfalle seine bessere „Reparierbarkeit“ zu suggerieren. Sicher aber erleichtert eine solche Ausrichtung des Gesichtskreises ein lebenslanges Lernen als funktionale Anpassung an die technischen Veränderungen des ökonomischen Systems.

In personaler Deutung dagegen bildet der Mensch eine leib-seelische Einheit, die als Ganzes zu würdigen ist, von der her eine Isolation kognitiver Zustände eine Engführung bedeutet. Die weitere Frage ist, ob der Begriff „kognitives System“ systemtheoretisch zu deuten ist? Weder der technische Sprachgebrauch noch eine ausdrückliche Bemerkung wehrt sich gegen diese Deutung.

Wenn aber der Begriff „kognitives System“ systemtheoretisch gemeint ist, dann ergeben sich daraus eine Reihe von Implikationen, die bildungstheoretisch durchaus brisant sind. Und diese beziehen sich nicht allein auf die systemtheoretische Unter-

scheidung von Trivialmaschinen und Nicht-Trivialmaschinen in Verbindung mit der Luhmannschen Interpretation, dass die pädagogische Aufgabe rein funktional als „Trivialisierung der Menschen“ interpretiert wird.

Denn bei der „Trivialisierung des Menschen“ geht es gerade nicht um die Kultivierung eines vielseitigen Interesses in der Perspektive sittlich-moralischer Urteils- und Charakterbildung (vgl. Herbart 1806, 274–417). Es geht auch nicht um die Perspektive von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, wie Klafki es ausgedrückt hätte. Luhmann (2002, 77 f.) schreibt einfach:

„In den Ohren der Pädagogen mag es schrecklich klingen, wenn man ihr Geschäft als Trivialisierung der Menschen beschreibt. Wenn man den Begriff definitionsgenau (und nicht abwertend) verwendet, liegt er jedoch genau auf der Linie dessen, was man als Erziehung beobachten kann.“

Sollte Luhmann mit dieser Beobachtung Recht haben, dann ist das für mich nur ein Grund mehr, mit dem Erziehungsbegriff selbst ins Gericht zu gehen, weil er dann etwas rechtfertigt, auch wenn es noch so wenig abwertend gemeint ist, was bildungstheoretisch betrachtet äußerst kontraproduktiv ist.

Da ich hier an dieser Stelle auf weitere systemtheoretische Implikationen des pädagogischen Denkens nur sehr reduziert eingehen kann, verweise ich zum einen gerne auf die Dissertation meiner ersten Doktorandin Sabine Scheef „Systemtheorie und Pädagogik“ (2009), die hier – systemtheoretisch stark an Luhmann orientiert – Grundlegendes herausgearbeitet hat.

Zum anderen möchte ich aber doch noch kurz auf Wolfgang Knörzers Versuch eines Gesundheitsmodells (Knörzer 1994, 49 ff.) eingehen, das er mit Hilfe einer – wie er es nennt – „neueren Systemtheorie“ konzipiert. Implizit distanziert er sich dabei nämlich bereits von dem systemtheoretischen Klassiker Niklas Luhmann. Das sagt er nur an keiner Stelle ausdrücklich. Die Stärke des Knörzerschen Modells besteht aber darin, dass er das ebenfalls systemisch interpretierte traditionelle, etwas eindimensionale schulmedizinische Gesundheits- und Krankheitsmodell zugunsten eines komplexeren Modells überwindet und dabei Strukturen der Trivialisierung des Menschen gerade vermeidet.

Mein Grund für diese Erwähnung war aber nicht ein Exkurs in die Gesundheitspädagogik, sondern der Rückgriff auf den Begriff „kognitives System“, der in der oben ausgeführten Bestimmung des Begriffs der Metakognition eine maßgebliche Rolle spielt. Hier geht es mir vor allem um die anthropologischen Prämissen unter bildungstheoretischer Perspektive.

Auch bei Knörzer wird der Mensch nämlich nicht als Individuum, schon gar nicht als Person, sondern als „System-Mix“ dreier miteinander in Beziehung stehender, aber sich doch definitionsgemäß nicht überschneidender Systeme begriffen: dem biologischen System (Körper), dem psychischen System (Bewusstsein) und dem sozialen System (Kommunikation). Bei dem Mittleren, dem psychischen Sys-

tem (Bewusstsein) wäre dann – nach meiner Lesart – auch die Metakognition als separates kognitives System, also als Subsystem des psychischen Systems einzuordnen.

Systeme haben – systemtheoretisch betrachtet – die evolutionstheoretisch interpretierte Eigenschaft, sich als Selbstzweck zu verhalten. Das heißt, sie dienen keinem höheren Zweck als sich selbst zu erhalten, was die Systemtheoretiker *Autopoiesis* nennen. Dieses Phänomen zeichnet in systemtheoretischer Deutung alle Systeme gleichermaßen aus. Und das bedeutet, dass selbst *diejenigen* Systeme, die sich auf den Menschen beziehen, sich einer übergeordneten menschlich-personalen Selbstbestimmung entziehen. Und selbst wenn die Systeme „lernen“, dann lernen sie nur, um zu funktionieren, weil sie nur, wenn sie funktionieren, sich selbst erhalten können.

Ich bestreite nicht, dass die Systemtheorie als heuristisches Moment, als deskriptiv-analytische Theorie einen recht hohen Erklärungswert hat. Vielleicht hat sogar Niklas Luhmann mit seiner „Trivialisierung der Menschen“ mehr Recht als mir lieb ist. Aber das bedeutet nur, dass das, was die mutmaßliche Stärke der Systemtheorie ausmacht, bildungstheoretisch genau ihr Problem ist. Die Systemtheorie genügt sich selbst. Sie ist unkritisch und affirmativ. Ihr fehlt jeglicher Maßstab, der über sie hinausweist.

Beugen wir uns also nochmal *zurück* und kehren wir durch Reflexion von der Metakognition zum Reflexionsbegriff zurück. Die zurückgelassenen Fragen waren:

- An welcher Stelle räumt das Studium die Zeit zur Reflexion ausdrücklich ein?
- Wie kann man den Reflexionen forciert Nachhaltigkeit und Zusammenhang verschaffen?

3 Reflexion und Zeit – Zeit zur Reflexion

Was bedeutet es unter den heutigen Bedingungen, sich Zeit für ein Studium zu nehmen? Warum denken sich bürgerliche Leistungsgesellschaften in utilitaristischer Absicht die Studienstrukturen von Bologna aus? Was haben die bürgerlichen Leistungsansprüche mit der Zeit zu tun? Ganz einfach: Leistung ist Arbeit durch Zeit! Das ist zwar ein physikalischer Leistungsbegriff und noch lange kein pädagogischer.

Aber interessanterweise: Wenn es um Leistung geht, verstehen die meisten Menschen mehr von Physik als von Pädagogik. Schnell, schnell, noch schneller – wo bleibt da die Zeit? Das wichtigste ist, dass man seine Credit Points zusammenbekommt. Eine Lehrveranstaltung wird nicht daran gemessen, was sie zur Reflexionsfähigkeit der Studierenden, zu ihrer theoretischen Orientierung, zu ihrer Selbstbestimmung beiträgt, sondern daran, ob die Credit-Points der einen Veranstaltung mit den Credit Points der konkurrierenden anderen Veranstaltungen des gleichen Semesters mathematisch zusammenpassen – völlig losgelöst von inhaltlichen oder gar bildungstheoretischen Erwägungen. Bildungstheoretische Kriterien an einer *Pädagogischen* Hochschule? – Wo kämen wir denn da hin!

Jedenfalls ist im Bologna-System die Zeit genau reglementiert. Alles ist letztlich auf die Regelstudienzeit fixiert, damit man ja nicht auf die Idee kommt, seine Zeit für Veranstaltungen und Themen zu verschwenden, die offiziell nicht vorgesehen sind. Wer denn solche Veranstaltungen anbieten würde, verschwendet – Freiheit der Lehrenden hin und her – die Zeitressourcen seines Instituts.

Offiziell geht es um Kompetenzen. Faktisch geht es darum, das Erreichen der Kompetenzen bescheinigt zu bekommen. Unter den Bedingungen der Massenhochschule könnte das ein Unterschied sein. Der Schein bestimmt das Sein.

Jeder hetzt von einer Veranstaltung zur nächsten, weil sie Pflicht ist, wäre sie keine Pflicht, würde sie von der Masse nicht beachtet. Wo bleibt hier Zeit zur Reflexion? Ist die Reflexion Pflicht? – Nein! – Ok!, dann nicht!

Nochmal: Ist die Reflexion Pflicht? – Ja! – Gut! – Wird sie kontrolliert und bescheinigt? – Nein! – Gut, dann nicht! ...

Ist das die Realität des Studiums – oder nur ihr Alptraum? Gilt Luhmanns Trivialisierung auch für die Hochschule?

Zurück zur Reflexion. Mag die Systemtheorie von personaler Verantwortung entlasten, weil sie etwas völlig anderes im Sinn hat. Die Bildungstheorie dagegen und der ihr zugehörige Reflexionsbegriff entlasten von der Verantwortung nicht. Die Konsequenz mag hart klingen, sie lautet: Man kann auch unter schlechten Bedingungen relativ gut studieren, – man kann auch unter guten Bedingungen relativ schlecht studieren. Man kann viel Zeit zur Verfügung haben und sie doch schlecht nutzen. Die guten Bedingungen sind wichtig, aber nicht absolut entscheidend.

4 Reflexion und Krise

Entscheidend ist, welchen Sinn und Zweck die Einzelnen dem Studium geben, auf welche Punkte sich ihr Gesichts- und Gedankenkreis fokussiert, welche Bedeutung Reflexion im tieferen Sinne bzw. theoriegeleitete Reflexion dabei gewinnt.

Reflexion ist zugleich kritische Revision, vielleicht auch Infragestellung bisheriger Denk- und Handlungsgewohnheiten. Reflexion bedeutet Korrektur, vielleicht auch Krise. Ohne Krisen kein echter Fortschritt. Ohne Krisen keine Bildung. Krisen sind mitunter schmerzhaft. Bildung folglich auch, – das übersehen oft die, die mit dem Begriff so inflationär und nichtssagend umgehen.

Will man Bildung nicht mit Ein-Bildung verwechseln, dann muss man zugestehen: Bildung ist nicht nur Befreiung, ist nicht nur Leben in der Fülle des Zusammenhangs, sondern Bildung tut auch „weh“, – hauptsächlich am Anfang und dann, je nachdem, auch zwischendurch.

Bildung ist voller Bilder. Ich will das, was ich meine, mal in einem Bild ausdrücken, das ich Royston Maldoom, dem berühmten Tanzlehrer, verdanke. Maldoom sagt: Es gibt Tanzschüler, wenn man denen sagt: „nun streckt mal eure Arme aus“, dann machen die so ... (d.h., sie deuten allenfalls ein Ausstrecken an, vollziehen es aber nicht wirklich ...) – Und man könnte sagen, ihre bisher angestammten Ge-

wohnheiten, ihr Selbstbild, ihr Zutrauen zu sich selbst, begrenzen ihre Möglichkeiten, über sich hinauszuwachsen, und es ist zunächst sehr schmerzhaft dies zu versuchen. Aber wenn, so führt Royston Maldoom fort, wenn sie sich einmal richtig ausgestreckt haben, dann wollen sie es nie wieder halbherzig machen ...

Als Platon vor fast 2500 Jahren den Begriff der Bildung erklären wollte, hat er sehr analog zu Royston Maldooms Beispiel sein Höhlengleichnis erzählt.

Zurück zur Krise. Ich sagte: Keine Bildung ohne Krise. Das Krisenhafte ist das reflexiv erworbene Bewusstsein des Nicht-Könnens und des Nicht-Wissens. Bildung transformiert dieses Bewusstsein in ein Noch-nicht-Können und ein Noch-nicht-Wissen und versucht, in der Überwindung der Krise den Unterschied zu machen. Im Grunde ist das alles ganz alltäglich, nicht nur im wissenschaftlichen Bereich. Alles, was wir können, und alles was wir wissen, haben wir einmal nicht gekonnt und nicht gewusst. Die Tragik ist: wir haben es meistens vergessen (vgl. Benner/English 2008, 59, 73 ff.).

Und dieses Vergessen verschärft die Dramatik jeder Krise. Es ist, als stünden wir zum ersten Mal im Leben vor einer Herausforderung, die wir glauben, nicht bewältigen zu können. Wir haben alles vergessen, weil unser Gesichtskreis immer auf das Erreichen des Ziels gerichtet war, nicht aber zugleich auch auf die Mühe, die Anstrengung und die Zeit, die das Erreichen des Ziels gekostet hat. Das kann auch fatal sein.

Es kann auch sein, dass wir die Krise fürchten und unbewusst auch die ernsthafte Reflexion, weil sie in die Krise führen kann. Vielleicht glauben wir, wir hätten weder genügend Kraft noch genügend Zeit, die Krise zu überstehen.

Bildungstheoretisch gesehen ist die Krise dagegen der Normalfall. Nur wer die Krise nicht scheut, kann an sich arbeiten. Jede durch Reflexion provozierte Krise ist also nur eine Herausforderung mehr, letztlich im Sinne auch der eigenen Professionalisierung voranzukommen.

5 Ein theoriegeleitetes Portfolio in Schulpraktischen Studien

Wenn also die Bereitschaft zur Reflexion letztlich auch die Bereitschaft ist, die Herausforderung der Bewältigung von möglichen Krisen anzunehmen, dann stellt sich vor allem die Frage: Wie kann der dadurch mögliche theoriegeleitete Bildungsgang nachhaltig und systematisch vorangetrieben werden? Die Antwort ist einfach: durch eine Verschriftlichung. Gedanken sind flüchtig. Auch gute Gedanken können flüchtig sein. Sie verschwinden meist schneller als sie gekommen sind.

Die Verschriftlichung diszipliniert zur Verlangsamung, zur Präzisierung, zur Ordnung und zum Zusammenhang der Gedanken. Die Verschriftlichung unterläuft die Versuchung des Vergessens. Sie würdigt die Anstrengung, denn sie ist selbst Anstrengung. Sie würdigt die Zeit, denn sie braucht selbst Zeit. Sie ist es sich wert. Sie vereitelt die Flucht vor der eigenen Selbstwahrnehmung. Sodann: Die Verschriftlichung ermöglicht ein Wiederlesen, ein Neulesen, ein Neudurchdenken und Über-

arbeiten der Gedanken. Man muss hinter eine einmal gewonnene Einsicht nicht ständig zurückfallen. Man muss nicht immer von vorne anfangen oder braucht sich nicht das Gefühl zu geben, als wäre es so.

Vor Jahren haben wir im Zentrum für Schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Dunstkreis der vorangestellten Überlegungen eine bildungstheoretisch inspirierte Portfoliokonzeption entworfen (Bolle 2012; Bolle/Zuber 2015). In ihr ging es genau um die theoriegeleitete Verarbeitung praktischer Erfahrungen. Es ging um die Verknüpfung des Studiums mit der Praxis, um die theoretische Durchdringung der Praxis.

Uns war klar: Denn nur, wenn die Verknüpfung des Studiums mit der Praxis, mithin die theoriegeleitete schriftliche Reflexion eigener und fremder Praxis als eigentliche Aufgabe schulpraktischer *Studien* begriffen werden konnte, bestand die Chance, die Lebensrelevanz des Studiums nachhaltig zu erkennen und zu empfinden. Nur so konnte gewährleistet werden, dass die Errungenschaften des Studiums in die zweite und dritte Phase gerettet und sich dort wohltätig auswirken konnte.

Wenn dem aber nicht so war: Wenn das Portfolio nicht bildungstheoretisch gedeutet werden konnte oder wollte – wenn man dann *irgendein* Portfolio geschrieben hat, – nur um es abzuhaken ... Dann brauchte man gar nicht erst die berühmte Aufforderung der zweiten Phase: „*Vergessen Sie alles, was Sie an der PH gelernt haben ...*“ Es war bereits vergessen.

Und wenn das dann die Bilanz von drei bis vier Jahren Studium gewesen sein sollte, dann hilft wirklich nur noch eines: Noch mal zurückbeugen – *Reflexion – Umkehr* – noch mal zurück an den Anfang: aber dann richtig ...

Literatur

- Benner, Dietrich/English, Andrea (2008): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: dies. (Hg.): *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 58–75.
- Bolle, Rainer (2012): Portfolio und Bildung. Möglichkeiten einer akademischen Lehrerbildung. In: ders. (Hg.): *Schulpraktische Studien 2012*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 133–168.
- Bolle, Rainer (2013): Theoriegeleitete Reflexion in Schulpraxis und Lehrerbildung. In: ders. (Hg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 191–216.
- Bolle, Rainer (Hg.) (2015): *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bolle, Rainer/Zuber, Jasmin (2015): Portfolio-Betreuung. In: Bolle, Rainer (Hg.): *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 81–98.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik*. In: ders.: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, hg. von Otto Willmann/Theodor Fritzsche, Leipzig 1913, S. 228–430.

- Knörzer, Wolfgang (1994): Ein systemisches Modell der Gesundheitsbildung. In: ders. (Hg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Heidelberg: Haug, S. 49–71.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (2010): Selbstgesteuertes Lernen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leonhard, Tobias/Bolle, Rainer (2015): Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In: Bolle, Rainer (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 31–46.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hg. v. Dieter Lenzen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Scheef, Sabine (2009): Systemtheorie und Pädagogik. Zur Relevanz von Edukation und Bildung. Münster: Waxmann.

Didaktisch-organisatorische Herausforderungen von Selbstlernarrangements

Überlegungen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen

Abstract

Selbstlernformate im Hochschulkontext erfordern sowohl auf didaktischer als auf organisatorischer Ebene eine besonders gründliche Vorbereitung und Begleitung seitens der Lehrenden. Begleitende Reflexion der Selbstlernprozesse bedeutet zwar mehr Aufwand für beide Seiten, erweist sich aber in der Praxis als geeignetes Instrument, um das Selbstlernen gut zu steuern. Dieser Beitrag argumentiert zunächst, warum Reflexion mit dem Selbstlernen einhergehen sollte und demonstriert dies anschließend an Praxisbeispielen. Diese wurden als Fallstudien bei einem Workshop zu organisatorischen Herausforderungen bei Selbstlernarrangements im Rahmen der dem Sammelband zugrunde liegenden Tagung diskutiert. Sie sollen exemplarisch aufzeigen, welche Herausforderungen didaktisch-organisatorischer Art bei Seminaren mit integrativen Selbstlernformaten auftreten können.

1 Einleitung

Die Gestaltung von Selbstlernformaten im Hochschulkontext birgt für Lehrende verschiedene Herausforderungen didaktisch-organisatorischer Art. Um Lehrende dafür zu sensibilisieren, welche Aspekte sie bei der Vorbereitung von Selbstlernarrangements berücksichtigen sollten, werden im Folgenden zwei Praxisbeispiele vorgestellt und diskutiert.

Bei den gewählten Beispielen handelt es sich um Projekte, die innovative didaktische Formate mit integrativen Selbstlernformaten darstellen. Beide Formate sind im Umfeld der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) entstanden und enthalten die Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses als wichtige Komponente. Letzteres begründet sich auf der Einsicht, dass es nicht selbstverständlich für Studierende ist, dass sie „von sich aus die Verbindung zwischen innovativen didaktischen Settings und der Entwicklung von Handlungskompetenzen herstellen können“ (Jenert 2008, 13). Das heißt, um Studierende den Mehrwert ungewohnter Lernformate (die ja oftmals mit einem höheren Aufwand bzw. Engagement ihrerseits verbunden sind) erkennen zu lassen, ist es vorteilhaft, diesen für sie selbst durch entsprechende Reflexionsprozesse sichtbar zu machen. Dies gilt insbesondere für Lernarrangements, die auf selbstorganisiertes Lernen setzen (ebd.), denn die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bildet die Basis für die beim Selbstlernen notwendige Selbststeuerung des eigenen Lernverhaltens sowie die Herausbildung und Entwicklung von Selbstlernkompetenzen (ebd., vgl. auch Son/Schwartz 2002).

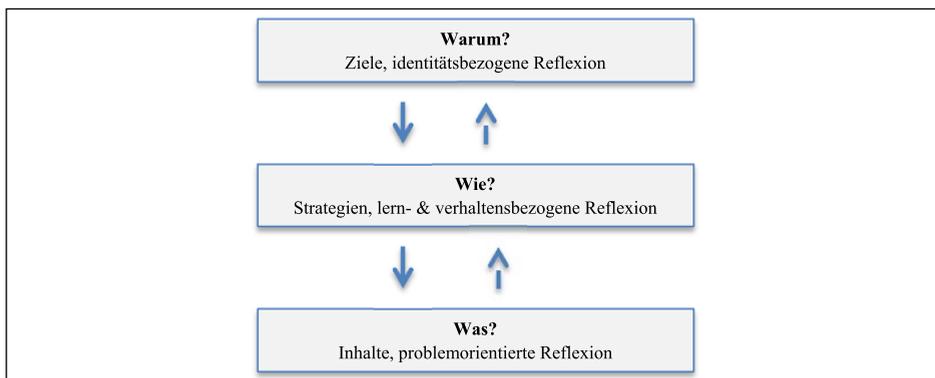


Abb. 1: Drei Ebenen bildungsbezogener Reflexion (Jenert 2008, 12)

Als Ergebnis einer Literaturanalyse und eigener Praxiserfahrung mit Selbstlernformaten schlägt Jenert drei Reflexionsebenen vor, zu denen Studierende beim Selbstlernen angeregt werden sollten (Abb. 1).

Der Einbezug dieser Reflexionsaspekte hilft den Studierenden, sich a) über die eigenen Lernziele bewusst zu werden, b) die eigenen Lern- und Verhaltensstrategien zu überprüfen und c) ihre eigene Motivation zu reflektieren. Ist dies der Fall, so hat selbstgesteuertes Lernen die besten Voraussetzungen für Erfolg. Jedoch ist das Einfordern von Reflexion aus didaktischer Sicht schwierig, bzw. stößt oft auf große Widerstände (ebd.) und bedarf daher gezielter Hilfestellungen seitens der Lehrenden (vgl. auch Jones/Shelton 2006; Boud et al. 2001).

Die im Folgenden präsentierten Formate basieren beide zu großen Teilen auf Peer-Learning¹ und integrieren Reflexionsaspekte auf unterschiedliche Weise. Während in Projekt 1 „Cross-Teaching, Peer-Learning und Expertisentransfer“ die Reflexion erst im Nachhinein erfolgte, wurde sie in Projekt 2 „Peer-Tutoring-Ausbildung mit Portfolio-Lernbegleitung“ von Beginn an mit einbezogen.

2 Beispiel Nr. 1: Intercultural Marketing mit Peer-Learning und Cross-Teaching

Im vorliegenden Praxisbeispiel wird ein interdisziplinäres Seminarformat zum Thema interkulturelles Marketing vorgestellt, bei dem Masterstudierende der Studiengänge *European Management* der Technischen Hochschule Wildau (THW) und

¹ Das Peer-to-Peer-Konzept steht für Lernen und Lehren auf Augenhöhe, also ein Vermitteln von Kompetenzen oder Wissen von Gleichaltrigen oder Gleichgestellten (engl. „peer“) an ihresgleichen. Peer-Learning wurde in den letzten zwei Jahrzehnten in vielen Bereichen als eine effektive Form des Lernens evaluiert (vgl. z. B. Topping 2005; Girgensohn 2007). Hier werden weniger hierarchische Lernprozesse ermöglicht und die Peers können sich untereinander besser mit den vorhandenen (Lern-)Bedürfnissen und Emotionen identifizieren (Bruffee 1980).

Intercultural Communication Studies sowie *European Studies* (Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder) zusammenarbeiteten.² Lernziele des englischsprachigen Blockseminars „Intercultural Marketing in Theory and Practice“ waren einerseits, dass die Studierenden theoretisches Wissen über interkulturelles Marketing sowie Ethnomarketing erwerben, und sich andererseits unter Anleitung der Dozentinnen Know-how für die Bearbeitung realer Fälle erarbeiten. Zu diesem Zweck wurde das Seminarformat mit innovativen didaktischen Elementen ausgestaltet. Das Seminar hatte eine zentrale interdisziplinäre Peer-Learning-Komponente und war so konzipiert, dass die Studierenden ihr unterschiedliches Fachwissen in Gruppenarbeiten einbringen mussten, um die Aufgabenstellung zu lösen. Diese Peer-Learning-Einheit wiederum erfolgte selbstgesteuert durch die Studierenden, was sowohl sie selbst als auch die Lehrenden vor Herausforderungen stellte.

Das Lernsetting, das Peer-Learning mit Cross-Teaching³ verbindet, wurde als hochschulübergreifendes Projekt in Brandenburg entwickelt, bei dem Masterstudierende aus unterschiedlichen Hochschultypen und Regionen sowie aus unterschiedlichen Studiengängen und Kulturkreisen (z. B. Deutschland, Russland, Niederlande, Ukraine, Kenia) zusammengebracht wurden. Damit sollte der starken Interdisziplinarität des Interkulturellen Marketings Rechnung getragen sowie eine möglichst realitätsnahe Arbeitssituation für die Studierenden geschaffen werden (interkulturelle, interdisziplinäre Teamarbeit mit Diversität in Vorwissen/Kompetenzen).

Das interdisziplinäre Seminarformat umfasste drei ganztägige Präsenzveranstaltungen. Zunächst erhielten die Studierenden eine Einführung im Cross-Teaching-Format: Studierende der Viadrina wurden ins Themengebiet Internationales Marketing eingeführt; bei Studierenden der TH Wildau wurde interkulturelle Kompetenz trainiert. Daran schloss sich die erste Selbstlerneinheit an: Die Studierenden erhielten die Aufgabe, in interdisziplinären Teams zunächst zielgruppenbezogene „Culture Reports“ als Basis für die Lösung einer realen Fallstudie zu erstellen. Anschließend wurden sie aufgefordert, für die Berliner *Turnerschaft e. V.* auf der Grundlage der vorab erstellten Culture Reports (Zusammenstellung kultureller Besonderheiten von Türken in der Türkei/in Deutschland/in Berlin in Bezug auf Sport- und Freizeitverhalten) ein Marketingkonzept zur stärkeren Gewinnung und Integration von Mitgliedern mit türkischem Hintergrund zu entwickeln (= Ethnomarketing).

Im zweiten Schritt galt es, innerhalb von zwei Tagen eine Lösung für die Fragestellung, welche die Anwendung des Wissens über Kulturen und Ethnomarketing

2 Dieses Kapitel basiert auf dem Beitrag „Peer-Learning interdisziplinär – ein innovatives Praxisbeispiel für ein hochschulübergreifendes Lehrformat“ von Sandra Haas und der Autorin (Haas/Hiller 2015).

3 Unter Cross-Teaching wird hier sowohl die Tatsache verstanden, dass Lehrende aus unterschiedlichen Disziplinen und Studiengängen unterschiedliches Wissen zu einem Gegenstand vermitteln, als auch, dass Studierende aus zwei unterschiedlichen Hochschul(-typ)en zusammengebracht werden (Herzog/Katzlinger-Felhofer 2011) und die Lehrenden zu Beginn mit der jeweils hochschulfremden Gruppe arbeiten.

erforderten, zu erarbeiten und zu präsentieren. Für die jeweils neu zusammengesetzten Teams lauteten die Aufgaben: (a) Kritische Bewertung des Vereins im Hinblick auf die verfolgten Integrationsabsichten; (b) Darstellung der erforderlichen Ausgangsbedingungen, die eine Integration der Zielgruppe überhaupt erst ermöglichen; (c) Konzipierung von Marketingmaßnahmen zur Erhöhung des Zielgruppenanteils. Die Ergebnisse wurden am dritten Tag präsentiert und mit Einbezug des Projektpartners diskutiert und bewertet.

Auch wenn das Seminar in der Gesamtschau als sehr positiv bewertet wurde, klagten einige Studierende in dessen Verlauf über den großen Aufwand und die teilweise schwierigen Gruppenlernprozesse. Um das Seminar und die stattgefunden Lernprozesse sowie die Herausforderungen besser auswerten zu können, forderten die beiden Dozierenden die Studierenden im Nachgang des Seminars auf, schriftliche Reflexionen zu ihrem Lernprozess anzufertigen, die hier in Bezug auf den Selbstlernpart zusammengefasst werden:

Die erste selbstorganisierte Gruppenarbeit erforderte die Erstellung eines Culture Reports innerhalb eines Monats. Wie die Reflexionen zeigen, gingen die Studierenden mehrheitlich kooperativ vor. Bereits am ersten Seminartag überlegten sie, wie sie die Aufgabenstellung unter den gegebenen Bedingungen (regionale Entfernung der Mitglieder, unterschiedliche Kompetenzen, definierte Anforderungen und Abgabetermine) bewältigen könnten. Fast alle Teams ermittelten gemeinsam zu erledigende Aufgaben und verteilten diese auf der Basis der fachlichen Kompetenzen und Präferenzen der Mitglieder. Die schriftlichen Arbeiten des Culture Reports wurden meist von den einzelnen Gruppenmitgliedern erstellt und an andere zum Prüfen versendet. Zur Abstimmung von Arbeitsprozessen und zur Teilung von Rechercheergebnissen wurden webbasierte Lösungen, wie E-Mail, *Facebook* oder *Dropbox*, gewählt. Nur eine Gruppe traf sich nach dem ersten Seminartag auch „offline“.

Die Reflexionen zur ins Seminar integrierten, autonomen zweiten Gruppenarbeit zeugen von unterschiedlichen Strategien, wie die Aufgabenstellung angegangen wurde. Alle sammelten zunächst Lösungsideen und strukturierten diese gemeinsam. Zwei Gruppen verteilten anschließend die einzelnen Aufgaben auf die Mitglieder, wobei entweder Untergruppen oder einzelne Mitglieder für die konkrete Ausarbeitung der Handlungsmaßnahmen und die Erstellung der Präsentation zuständig waren. In den anderen beiden Gruppen wurden die Aufgaben nicht verteilt. Grundsätzlich wurde die Gruppenarbeit an den zwei Präsenztagen als „sehr intensiv“, „sehr rege“, „sehr konstruktiv“ und „kommunikativ“ beschrieben, doch die schriftlichen Aussagen der Studierenden benennen auch Schwierigkeiten im Gruppenprozess, wie z. B.:

„Es gab einen Punkt, an dem sich unsere Kommilitonin M. übergangen fühlte, und dies dann auch nett, aber klar ansprach. Das war auch gut so, da dies manchen Teammitgliedern wohl vorher nicht so bewusst gewesen war. Anschließend konnten wir verstärkt und besser auf M.s Vorschläge eingehen. Sich gegenseitig aktiv zuhören zu können und die Rücksichtnahme auf die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der

Teammitglieder sind essentiell für eine gelungene Teamarbeit. Dies erfordert natürlich Geduld und Zeitaufwand, da man sicher gehen muss, dass jeder alles verstanden hat und auch einverstanden damit ist, wie die Gruppe das zu bearbeitende Projekt gestaltet.“ (Daria)⁴

Wie die Reflexionen zeigen, wurden die Studierenden in den jeweils unterschiedlichen Peer-Formationen auch mit Kompetenzunterschieden ihrer Gruppenmitglieder konfrontiert. Die fachlichen Unterschiede in den interdisziplinären Teams wurden übereinstimmend positiv wahrgenommen. Reflexionen der THW-Studierenden deuten mehrheitlich an, dass Studierende der Viadrina besonders Schwächen in den Schlüsselkompetenzen aufwiesen. Die Fachhochschulstudierenden sahen ihre Stärke im Transfer theoretischer Erkenntnisse auf die praktische Problemstellung und in den Schlüsselkompetenzen. Gleichzeitig reflektierten die Viadrina-Studierenden, dass sie zwar theoretisch oft versierter waren, aber der direkte Praxisbezug für sie eher neu war. Zudem thematisierten auch sie mehrfach einen Vorsprung der FH-Studierenden in Bezug auf Schlüsselkompetenzen.

Im Umgang mit Kompetenzunterschieden wurden verschiedene Lösungen praktiziert: Wie die Reflexionen zeigen, wurden fachliche Kompetenzunterschiede in den Gruppen durch gegenseitigen Austausch, Peer-Learning und einer auf Kompetenzstärken beruhenden Arbeitsteilung gelöst, Abweichungen in den erforderlichen Schlüsselkompetenzen hingegen nur durch Arbeitsteilung („Wer kann was am besten?“). In diesem Fall übernahmen vor allem die Studierenden der THW projektleitende Aufgaben und präsentierten die Ergebnisse den Projektpartnern.

Insgesamt bewerteten die Studierenden das Seminar als herausfordernd und auch anspruchsvoll, aber wie die Reflexionen zeigen, auch als überdurchschnittlich lehrreich. Die Viadrina-Studierenden äußerten sich allesamt sehr positiv über den Praxisbezug, den sie oft in ihrem Studium vermissen. Sie reflektierten ihre Lernschritte zum Beispiel folgendermaßen:

„I have learned to write more precise short articles during the project, and I find it a useful skill that I can use later in other university tasks or outside of the university.“ (Joana)

Doch auch ihre eigenen Lernstrategien reflektierten sie auf kritische Weise, wie der folgende Text zeigt:

„Obwohl wir versucht haben, beim ersten Zusammentreffen persönliche Erwartungen und Ziele abzustecken, haben wir es im Voraus versäumt, beispielsweise gewisse Deadlines und Vorgaben zu Formalien zu setzen. Da die Arbeit an den zugeteilten Teilen des Culture Reports hauptsächlich selbstständig ablief, wurden die Unterschiede in Qualität, Formatierung und sprachlicher Genauigkeit erst sehr kurz vor Abgabe sichtbar, nämlich in dem Moment als wir alle Teile zusammenfügten. Das bedeutete vor allem zum Schluss der Gruppenarbeit sehr viel Formatierungs- und Korrekturarbeit. Denn insbesondere was das Schreiben auf Englisch anging, bestanden große Unterschiede zwischen den

4 Alle Namen sind anonymisiert.

einzelnen Teilnehmern. Des Weiteren hielt sich ein Mitglied unserer Gruppe nicht an die vereinbarten Deadlines, wodurch die Arbeit aller in der Gruppe bis zur Abgabe des verspäteten Teils lahm gelegt wurde.“ (Julia)

Auch die Lehrenden reflektierten den Seminarverlauf: Aus ihrer Sicht verlief das Seminar sehr zufriedenstellend, wenngleich im ersten Durchgang Verbesserungsnotwendigkeiten erkannt wurden. In der Praktizierung des Cross-Teaching-Ansatzes wurde erkannt, dass der Wissensstand und die Kompetenzen der Studierenden im Vorfeld sorgfältiger ermittelt werden müssen. Die erneute Bildung von interdisziplinären Gruppen nach der ersten Gruppenarbeit erwies sich als fördernd für das Peer-Learning. Dagegen bedarf es zur besseren Nutzung von Peer-Learning-Effekten in schriftlichen Arbeiten eines stärkeren Eingriffs der Lehrenden. Eine Reflexion der eigenen Leistung und der Gruppenarbeiten stärkt das Empfinden von Lerneffekten und sollte daher beibehalten werden. Durch die Reflexionsaufgabe nach Abschluss des Seminars konnten die Studierenden noch einmal eingehend Bilanz zu ihrem Vorgehen und ihrem Lernerfolg ziehen. Die Dozierenden zogen unter anderem das Fazit, dass sie bei einer Neuauflage des Seminars den Reflexionsprozess parallel zu den Selbstlern- bzw. Gruppenarbeiten laufen lassen und diesen entsprechend passgenau anleiten würden, um die Studierenden die eigenen Lern- und Gruppenarbeitsstrategien bewusster gestalten zu lassen.

3 Beispiel Nr. 2: Peer-Tutoring-Ausbildung mit Portfolio-Lernbegleitung

Im Programm „Viadrina PeerTutoring“ werden Studierende dazu ausgebildet, die Lernprozesse ihrer Mitstudierenden auf Augenhöhe zu begleiten und zu unterstützen. Das Programm dient der Förderung einer konstruktiven und nachhaltigen Lernkultur. Gestärkt werden dabei insbesondere die Selbstlernkompetenzen der Studierenden.⁵

Wesentlich beim Peer-Tutoring ist, dass die Tutorinnen und Tutoren keine Hilfs- oder Ersatzlehrkräfte sind, sondern Hilfe zur Selbsthilfe anbieten und als Lernbegleiterinnen und -begleiter agieren. Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sollen dabei eigene Lernprozesse und Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachten und ihr eigenes Handeln reflektieren. Ideen für individuelle Lernstrategien oder zur Lösung von Problemen entstehen hierbei innerhalb der Peer-Lernformate (z. B. Einzelgespräche, Peer-Gruppen oder Peer-Trainings) gemeinsam. Die Ausbildung ist fakultätsübergreifend in die Curricula integriert (12 ECTS/Schlüsselkompetenzmodule), und die Studierenden erhalten am Ende ein studien- und berufsrelevantes Zertifikat.

5 Mehr Informationen unter: <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/index.html>.

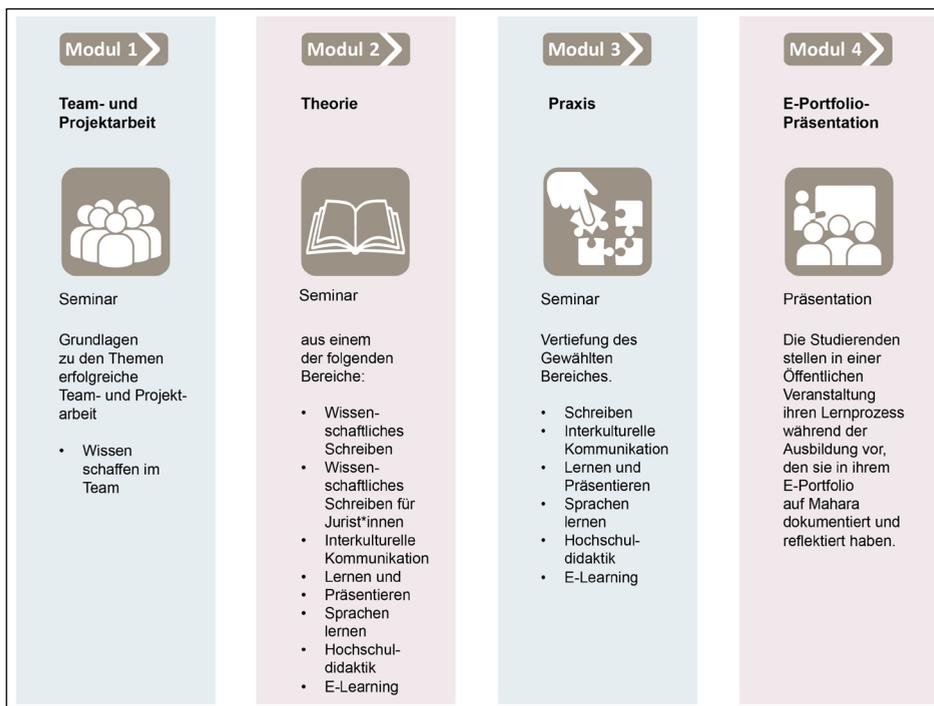


Abb. 2: Komponenten der Peer-Tutor/innen-Ausbildung an der Europa-Universität Viadrina

Die Forschung im Bereich Peer-Tutoring zeigt, dass es unerlässlich ist, dass Tutorinnen und Tutoren eine gründliche Ausbildung absolvieren, ihre Arbeit reflektieren, sich untereinander austauschen und sich fortlaufend weiterbilden (vgl. z. B. Boud et al. 2001; Girgensohn 2007). Deshalb durchlaufen die Peer-Tutorinnen und -Tutoren der Viadrina eine intensive Qualifizierung, bei der Selbstreflexionskomponenten eine wichtige Grundlage bilden. Letztere werden durch obligatorische Portfolio-Arbeit (mit der Software *Mahara*) gesichert. Grundlagen für die Ausbildung bilden folgende Komponenten:

Durch Wahlmodule können sich die Peer-Tutorinnen und -Tutoren auf verschiedene Bereiche spezialisieren wie

- Lern- und Präsentationsberatung,
- Schreibberatung,
- Fachtutoring (Hochschuldidaktik),
- Sprachlernberatung,
- Interkulturelle Lernbegleitung.

Da eine abschließende Evaluierung des Projekts noch nicht erfolgte, werden im Folgenden Einblicke in die studentischen Reflexionen sowie Erfahrungswerte der

Dozierenden⁶ angeführt. Dabei stammen die Beispiele aus den Ausbildungsgruppen derjenigen Peer-Tutorinnen und -Tutoren, die sich auf Interkulturelles Peer-Tutoring spezialisieren, d. h. Studierende, die ihre Peers in interkulturellen Settings unterstützen und begleiten. Die spezifische Ausbildung für die interkulturelle Expertise besteht aus einer Kombination von Präsenzveranstaltung, autonomen Gruppenarbeiten und begleitender Portfolio-Arbeit.⁷

Eine kurze Auswertung dieses Projekts bietet sich im Rahmen dieses Artikels an, da hierdurch nicht nur aufgezeigt werden kann, wo aus Perspektive der Lehrenden die Herausforderungen lagen, sondern die Portfolios selbst Zeugnis über die autonomen Gruppenarbeiten liefern.

Generell kann Portfolio-Arbeit als „Kompetenzentwicklungsinstrument“ (vgl. Rechenbach et al. 2011) sowie als reflexives und lernprozessbegleitendes didaktisches Werkzeug (Snadden/Thomas 1998) genutzt werden. Das Portfolio nimmt innerhalb des Projekts die Rolle eines Reflexionsinstruments ein, stellt aber gleichzeitig einen „Lernbeleg“ (D2) dar.

Einig waren sich die drei befragten Dozierenden darüber, dass sich die Lehrenden selbst über ihre Erwartungen bei selbstgesteuerten Lernprozessen, wie hier der Portfolio-Arbeit, im Klaren sein müssen. Darüber hinaus müssen die eingesetzten Methoden von Anfang an plausibel gemacht werden, das heißt, ihre Funktion muss klar herausgestellt sein (s. o., Jenert 2008). So stellten die Dozierenden fest, dass den Studierenden oft nicht klar war, was mit „Reflexion“ gemeint ist. Dadurch waren die Portfolio-Einträge oft nur deskriptiver Natur. Wichtig ist also, dass im Vorfeld ganz genau erörtert wird, wie die Reflexionen aussehen sollen und entsprechend eine „Bedeutungsteilung“ (D1) erfolgt. Gleichzeitig sollte der oben zitierte Text von Jenert (2008) mit in die Vorbereitungsphase einbezogen werden, um den Studierenden das autonome Lernen sinnhaft zu machen. Weiter ist es wichtig, dass sich die Dozierenden Zeit nehmen, eventuelle Hindernisse in der Portfolio- bzw. auch Gruppenarbeit zu klären, bzw. moderierend einzugreifen. Die Portfolios selbst geben Aufschluss darüber, wo die Studierenden während der Gruppenarbeiten Herausforderungen erlebten.

Als herausfordernd empfanden die Studierenden auch die Aufgabe, in den autonomen Kleingruppen über wissenschaftliche Texte zu diskutieren. Hiervon zeugt folgender Portfolio-Auszug (Lisa):

„Zunächst diskutierten wir den Text ‚Reflexive Praxis (...)‘ (2008) von Gerd Bräuer. Der Text gefiel uns mäßig gut. Wir fanden ihn aus zweierlei Gründen teilweise unverständlich.

6 Diese wurden in drei Kurzinterviews erhoben, bei denen die Dozierenden (D1, D2, D3) um eine kurze Auswertung der bisherigen Erfahrungen mit dem Lernformat gebeten wurden. Es sei hier anzumerken, dass das Projekt und dessen Verlauf kontinuierlich intensiv durch die Lehrenden reflektiert und, wo nötig, verbessert wird.

7 Vermittelt werden theoretische und praktische Grundlagen interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Zudem soll in Kleingruppenarbeit an einem eigenen Forschungsprojekt zu interkulturellen Aspekten an der Hochschule gearbeitet werden.

Ein Verstehen des Inhalts erschwerte uns mal die geringe Scan-Qualität des Textes, mal, dass der Autor seine Ausführungen teilweise umständlich bzw. kompliziert formulierte. Die im Text genannten Beispiele zu den Ebenen reflexiver Praxis fanden wir allerdings gut nachvollziehbar.“

Aus dieser kurzen Zwischenauswertung des Lernformats, die auf den mündlichen Erfahrungsberichten der Dozierenden und einem Einblick in von diesen ausgewählten Portfolios basiert, lassen sich zusammenfassend folgende organisatorisch-didaktischen Herausforderungen identifizieren:

- Funktion und Sinn der eingesetzten Methoden autonomen Lernens sollten transparent gemacht werden.
- Die Lehrenden sollten explizit machen, was sie als Outcome/Lernergebnis erwarten.
- Die autonomen Lernprozesse sollten seitens der Lehrenden supervidiert werden; Moderationen und Feedback nehmen eine wichtige Rolle ein.
- Die Materialien, die die Studierenden zur autonomen Bearbeitung erhalten, sollten sehr sorgfältig ausgewählt werden (gut lesbare Scans, verständliche Texte).
- Für eine gelungene Gruppenarbeit müssen die Studierenden ein gutes Zeit- sowie Kommunikationsmanagement anwenden; ggf. sollte dies unter Anleitung/Moderation der Lehrenden stattfinden.

4 Fazit

Die eingangs angeführten Überlegungen und die beiden Praxisbeispiele dienten als Impuls für einen Workshop zu organisatorischen Herausforderungen bei Selbstlernarrangements im Rahmen der dem Sammelband zugrunde liegenden Tagung. Sie sollten insbesondere drei Aspekte illustrieren:

- a) Bei Selbstlernformaten können vielfältige Herausforderungen auftreten, angefangen vom Zeitmanagement über Akzeptanzprobleme seitens der Studierenden bis hin zu Missverständnissen bezüglich des Lernziels.
- b) Die Lehrenden stehen in der Verantwortung, Selbstlernarrangements sorgfältig vorzubereiten und zu begleiten, sowie sicher zu stellen, dass die Lernziele klar formuliert sind. Darüber hinaus sollten sie dafür sorgen, dass die Studierenden die Sinnhaftigkeit der Methodik verstehen. Hierzu gehört auch der Einbezug von Feedback.
- c) Portfolio-Arbeit hat sich als unterstützende Begleitmethode bei Selbstlernformaten bewährt, vgl. auch Jenert (2008, 1):

„Reflexion spielt in Lernarrangements, die auf selbstorganisiertes Lernen setzen, eine zentrale Rolle: Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen ist eine

Voraussetzung für die Selbststeuerung des Lernverhaltens und die Entwicklung von Selbstlernkompetenz (z. B. Son & Schwartz, 2002).“

Schließlich soll noch angemerkt werden, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden diese innovativen Lernformate letztlich als besonders lehrreich bzw. bereichernd empfinden – trotz mancher Anfangsschwierigkeiten und trotz des Einsatzes von mehr Zeitaufwand als bei konventionellen Lehrveranstaltungen.

Literatur

- Boud, David/Cohen, Ruth/Sampson, Jane (Hg.) (2001): *Peer-Learning in Higher Education. Learning from & with Each Other*. Kogan Page: London.
- Bruffee, Kenneth (1980): *Sharing Our Toys. Cooperative Learning Versus Collaborative Learning*. In: *College Composition and Communication*, Jg. 31, S. 76–80.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haas, Sandra/Hiller, Gundula Gwenn (2015): *Peer-Learning interdisziplinär – ein innovatives Praxisbeispiel für ein hochschulübergreifendes Lehrformat*. In: Schelhowe, Heidi/Schaumburg, Melanie/Jasper, Judith (Hg.): *Teaching is Touching the Future. Academic Teaching within and across Disciplines*. Bielefeld: UVW, S. 287–290.
- Herzog, Michael/Katzlinger-Felhofer, Elisabeth (2011): *Partizipatives Lernen in einem virtuellen Cross-Teaching-Ansatz*. In: Eibl, Maximilian/Ritter, Marc (Hg.): *Workshop-Proceedings der Tagung Mensch & Computer 2011. überMedien|ÜBERmorgen*. Chemnitz: Universitätsverlag, S. 205–210. Online: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7030/Workshopband-Mensch_und_Computer_2011.pdf.
- Jenert, Tobias (2008): *Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen*. In: *Bildungsforschung*, Jg. 5, Nr. 2. URN: urn:nbn:de:0111-opus-45963.
- Jones, Marianne/Shelton, Marilyn (2006): *Developing Your Portfolio. Enhancing Learning and Showing Your Stuff. A Guide for the Early Childhood Student or Professional*. New York/London: Routledge.
- Rechenbach, Simone/Heyden, Renate von der/Lettau, Wolf-Dieter/Nauerth, Annette/Walkenhorst, Ursula (2011): *Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule*. In: *ZFHE*, Jg. 6, Nr. 3, S. 270–287.
- Snadden, David/Thomas, Mary (1998): *The Use of Portfolio Learning in Medical Education*. In: *Medical Teacher*, Jg. 20, Nr. 3, S. 192–199.
- Son, Lisa K./Schwartz, Bennett L. (2002): *The Relation Between Metacognitive Monitoring and Control*. In: Perfect, Timothy J./Schwartz, Bennett L. (Hg.): *Applied Metacognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 15–38.
- Topping, Keith J. (2005): *Trends in Peer Learning*. In: *Educational Psychology*, Jg. 25, Nr. 6, S. 631–645.

Eliane Dominok

Von Peer zu Peer

Etablierung von Lernberatungs- und Mentoringkonzepten

Abstract

Für eine Reihe von Studierenden stellen Anforderungen an die Selbstregulation neben den konkreten fachlichen Anforderungen die zentrale Herausforderung für die Bewältigung des Studiums dar (vgl. Koudela et al. 2011). Um ein breitgefächertes und niederschwelliges Beratungsangebot für Studierende zu etablieren, dienen am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) so genannte *Helpdesks* als erste Anlaufstelle für Studierende aller Fachbereiche bei Fragen rund um das Thema des studentischen Lernens und Arbeitens. Diese werden von den durch das LernLABOR am House of Competence (HoC) systematisch qualifizierten Lernberaterinnen und Lernberatern betreut. Das dafür entwickelte Lernberaterschulungskonzept wird seit seiner Etablierung im Jahr 2013 erfolgreich angewendet und auf Basis einer umfangreichen Evaluation stetig weiterentwickelt.

1 Das House of Competence

Als zentrale sowie forschungsbasierte und -orientierte Institution am KIT unterstützt das House of Competence Studierende im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung (sog. Schlüsselqualifikationen). Dabei steht nicht nur eine Qualifizierung im engeren, arbeitsmarktbezogenen Sinne im Fokus, sondern es wird zugleich auch der Befähigung, im weiteren Lebenskontext kompetent zu handeln, Beachtung geschenkt.

Die enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Beratung wird durch die vier Labore des HoC (Lern-, Schreib-, Methoden- sowie MedienLABOR) gewährleistet, die jeweils die ihrem Themenbereich zugeordneten Lehrveranstaltungen und Beratungsangebote verantworten. Gegenwärtig handelt es sich dabei um die fünf Schwerpunktbereiche *Lernen organisieren, Präsentieren und kommunizieren, Methodisch Arbeiten, Wissenschaftliches Schreiben* und *Perspektive Arbeitswelt*. Die hier vermittelten Fertigkeiten dienen vornehmlich dem Erwerb praktischer Handlungskompetenzen und werden kontinuierlich durch eine fundierte Begleitforschung zum jeweiligen Gegenstand begründet. Dies impliziert nicht nur die stetige Weiterentwicklung der verschiedenen Lehr-Lernformate auf Basis neuester wissenschaftlicher Forschungsergebnisse, sondern ermöglicht zugleich, die praxisnahen Erfahrungen aus Lehre und Beratung in neue theoretische Forschungsthemen zu überführen (vgl. House of Competence 2015).

2 Selbstgesteuertes Lernen und seine zentrale Rolle im Studium

Neben dem Erwerb klassischen Fachwissens wird der Befähigung zu selbstreguliertem Lernen (SRL) eine immer größere Bedeutung im Kontext der schulischen und außerschulischen Wissensvermittlung beigemessen. Innerhalb eines vor dem Hintergrund lebenslanger Lernprozesse als dynamisch angesehenen Modells stellt SRL das zentrale Element kontinuierlichen Hinzulernens über die Lebensspanne dar. Den unterschiedlichen Modellen ist dabei die Fokussierung auf kognitive sowie emotional-motivationale Ressourcen des Lernenden gemein (vgl. Baumert et al. 2000, 2).

So definieren Schiefele und Pekrun (1996, 258) SRL bspw. als „[...] eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, meta-kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“.

Gerade im akademischen Kontext, wo ein hohes Maß an selbständigem Umgang mit den Lerninhalten von den Studierenden erwartet wird, ist es also sinnvoll, der großen Bedeutung selbstregulativer Kompetenzen auch durch deren Berücksichtigung innerhalb der universitären Lehre Rechnung zu tragen.

3 Das LernLABOR: Kursangebot

Das LernLABOR am House of Competence verantwortet das fächerübergreifende Kursangebot im Schwerpunktbereich 1 *Lernen organisieren*. Dieses umfasst Lehr- und Beratungsangebote sowie Forschungs- und Kooperationsprojekte im Bereich des wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens mit dem Fokus auf selbstgesteuertes Lernen als Kernkompetenz im Studium. Die rund 25 Lehrveranstaltungen sind ECTS-fähig und können als Schlüsselqualifikationsnachweise für das Studium angerechnet werden (vgl. LernLABOR 2015).

Die im Rahmen des Lehrveranstaltungsprogramms vermittelten Lern- und Arbeitstechniken helfen Studierenden dabei, sich neues und umfangreiches Wissen in Studium und Beruf effektiver und nachhaltiger zu erschließen. Ein weiterer Schwerpunkt des Angebots liegt auf der Einübung organisatorischer Fähigkeiten wie beispielsweise eines angemessenen Zeit- und Prüfungsmanagements. Ziel ist es hierbei nicht nur, die Strukturierung des Studiums zu erleichtern, sondern ebenso wichtige Kompetenzen für den späteren Berufsalltag zu erwerben (vgl. LernLABOR 2015).

Darüber hinausgehend bieten die im Schwerpunktbereich 1 angebotenen Kurse diverse Chancen zur individuellen Weiterentwicklung: Nicht nur die erläuterten Themengebiete wie Zeit- und Selbstmanagement oder Lern- und Arbeitstechniken sind Kursinhalte, sondern es werden auch Fragen und Probleme der Lernmotivation behandelt und es besteht die Möglichkeit zur Bestimmung individueller Lernprofile. Ergebnisse aus der Lehr-Lern-Forschung sowie der Pädagogischen Psychologie

bilden die wissenschaftlich fundierte Basis der Laborkonzeption (vgl. LernLABOR 2015).

Der Schwerpunkt der eigenen anwendungsorientierten Forschung ist die Entwicklung und Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung selbst-regulierender Lernprozesse. Die Forschungsarbeiten des LernLABORs dienen als Basis für die Entwicklung weiterer Beratungs- und Seminarangebote.

4 Das LernLABOR: Ein Konzept der Peer-to-Peer-Beratung

Im Rahmen einer offenen Sprechstunde bietet das LernLABOR seit 2013 eine kostenlose Peer-to-Peer-Lernberatung durch geschulte studentische Lernmentoren an. Im Anschluss an die Klärung des individuellen Beratungsbedarfs werden dort entsprechende Lern- und Arbeitstechniken vermittelt. Beratung wird sowohl dort angeboten, wo die Studierenden intensiv lernen – so auch in neu erschlossenen Lernräumen wie z. B. in der „TheaBib&Bar“ im Badischen Staatstheater – als auch im Beratungsbereich des House of Competence oder den Fachbibliotheken. Der Sprechstundencharakter macht zudem eine spontane Teilnahme ohne vorherige Anmeldung möglich. Sämtliche Angebote des Lernlabors unterliegen begleitendem Qualitätsmanagement. Lernberaterschulungen sowie Fortbildungen werden regelmäßig durchgeführt (vgl. LernLABOR 2015).

Das der Lernberatung zugrunde liegende Konzept geht auf das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1997; 1999) zurück. Das Modell geht von drei Regulationssystemen aus, welche am selbstregulierten Lernen beteiligt sind. Die *Regulation des Selbst* umfasst den motivationalen, situationellen und volitionalen Umgang mit den eigenen Zielen und Ressourcen, also beispielsweise selbstbezogene Konzeptionen, motivationale Vorlieben, Ängste, implizite Schemata sowie Ablenkbarkeit und den Umgang mit Erfolg/Misserfolg. Die *Regulation des Lernprozesses* auf der nächsten Ebene rekurriert auf den Einsatz metakognitiven Wissens zur Aufrechterhaltung des Lernprozesses beispielsweise durch adäquate Planung, Zielrepräsentation, Überwachung und gegebenenfalls Korrektur. Die *Regulation des Verarbeitungsmodus* schließlich erfordert die Auswahl und den Einsatz konkreter kognitiver Informationsverarbeitungsstrategien wie zum Beispiel Wiederholungs-, Elaborations- oder Organisationsstrategien (vgl. Baumert et al. 2000, 4f. und Gerholz 2012, 62).

5 Qualifizierung: Schulungsinhalte

Die Schulung der studentischen Peer-Beraterinnen und -Berater umfasst 24 Präsenzsemesterwochenstunden. Inklusive der vorgesehenen Onlineanteile der Schulung beträgt der Workload insgesamt zwischen 60 und 90 Zeitstunden (2 bis optional 3 ECTS, wobei letztere die Lernberaterqualifizierung beinhaltet). Um eine

systematische Qualifizierung der Lernberaterinnen und Lernberater zu gewährleisten, gliedert sich die Ausbildung in einen inhalts- sowie einen tätigkeitsspezifischen Teil (vgl. Linsler et al. 2014, 89).

Im inhaltspezifischen Schulungsbestandteil werden fachübergreifende Lern- und Arbeitstechniken sowie motivations- und lernpsychologische Grundlagen vermittelt. In Anlehnung an Boekaerts Drei-Schichten-Modell des SRL (vgl. 1999) handelt es sich hierbei um Strategien des Selbst- und Zeitmanagements, um Motivations- und Selbstregulationsstrategien sowie um kognitive Lernstrategien der Informationsverarbeitung (Lesetechniken, Memoriertechniken, Techniken der Vertiefung und Festigung von Wissen) (vgl. Linsler et al. 2014, 90).

Die mittels Videoanalysen und Beratungssimulationen durchgeführte tätigkeitsspezifische Ausbildung zielt auf die Zunahme von Handlungskompetenz in den Bereichen Kommunikation und Beratung ab (Gesprächsführung, wertschätzende Kommunikation, Dreischritt der Beratung usw.), ist also praxisnah ausgerichtet (vgl. ebd.).

Ein weiterer Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der Sensibilisierung der zukünftigen Peer-Beraterinnen und -Berater für die Grenzen ihrer (Lern-)Beratungskompetenz. In enger Kooperation mit anderen in Karlsruhe tätigen Institutionen wie dem Zentrum für Information und Beratung des KIT sowie der psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studierendenwerks werden wertschätzende Formen der Weitervermittlung von Ratsuchenden aufgezeigt und trainiert. Ebenso wird über Rechte und Pflichten von Beraterinnen und Beratern aufgeklärt. Im Vordergrund steht hier stets der Schutz der Beratenden sowie der Ratsuchenden selbst (vgl. ebd.).

Selbstverständlich werden die Tutorinnen und Tutoren während ihrer Tätigkeit als Beraterinnen und Berater inhaltlich durch das Lernlabor weiter betreut und begleitet. Die Betreuung umfasst eine eigene Lern- und Weiterbildungsplattform mit Forumsbereich für den internen Austausch, 14-tägige Teamsitzungen mit Supervision bzw. kollegialer Praxisberatung, die inhaltliche Begleitung durch das LernLABOR hinsichtlich des Einsatzes der verschiedenen erlernten Techniken sowie eine interne Fortbildungsreihe zu unterschiedlichen Themen nach Wunsch der Beraterinnen und Berater.

Die erfolgreich absolvierte Ausbildung zur Lernberaterin/zum Lernberater wird mit einem Zertifikat bescheinigt, in dem der Schulungsumfang und die erbrachten Qualifikationsnachweise dokumentiert sind. Diese umfassen eine auf Video aufgezeichnete durchgeführte Beratungssitzung mit anschließender Reflexion (schriftliche Selbstreflexion sowie persönliches Reflexionsgespräch mit der Ausbilderin/dem Ausbilder) und die erfolgreiche Bearbeitung von Übungsaufgaben und Online-Selbsttests zur Lernerfolgskontrolle (Linsler et al. 2014, 90).

6 Zwischenstand 2015

Die Lernberatung wird seit ihrem Bestehen auf Basis standardisierter Beratungsprotokolle fortlaufend evaluiert. Hierin werden der Beratungsablauf, die Anliegen der Ratsuchenden sowie die empfohlenen Lern- und Arbeitstechniken dokumentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Peer-Beratung von nahezu allen Ratsuchenden als hilfreich beurteilt wird, obwohl die jeweils empfohlenen Techniken meist schon bekannt sind. Dies deckt sich mit der Hypothese, dass das Wissen über einzelne Lernstrategien nicht zwangsläufig mit dem Einsatz derselben gleichgesetzt werden kann (vgl. Baumert et al. 2000, 3). Es scheint, dass insbesondere motivational-emotionale sowie metakognitive Faktoren hier einen moderierenden Einfluss besitzen, was deren Aufnahme in den Kanon der Schulungsinhalte sinnvoll untermauert. Die Vorteile einer Beratung von Peer zu Peer treten nach Linsler et al. (2014, 91 f.) deutlich hervor:

„Im persönlichen Gespräch werden den Ratsuchenden ihre eigenen Selbstregulationsmöglichkeiten und -fähigkeiten (wieder) bewusst gemacht. Eine gemeinsame Analyse der aktuellen Lernsituation mit der Peer-Beraterin oder dem Peer-Berater und entsprechende gezielte Hinweise der Beraterin/der Beraters darauf, welche Lern- und Arbeitstechniken ggf. hilfreich sein könnten, scheint hinreichend für eine Steigerung der Selbstregulationskompetenz und damit einhergehend eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden zu sein.“

Für den Beratungserfolg ist also nicht allein das Methodenrepertoire der Beraterin oder des Beraters entscheidend, sondern vielmehr die Möglichkeit eines individuellen Beratungsgesprächs auf Basis ähnlicher soziokultureller Voraussetzungen (vgl. Linsler et al. 2014).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2000): Die Fähigkeit zum Selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. In: *Learning and Instruction*, Jg. 7, Nr. 2, S. 161–186.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-Regulated Learning: Where We Are Today. In: *International Journal of Educational Research*, Jg. 31, S. 445–475.
- Gerholz, Karl-Heinz (2012): Selbstreguliertes Lernen an der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 7, Nr. 3, S. 60–73.
- House of Competence (2015): HoC-Labore - Dachkonzept. Online: <http://www.hoc.kit.edu/labore.php> [20.05.2015].

- Koudela, Susanne/Santangelo, Philip/Ebner-Priemer, Ulrich W. (2011): Wie verbringen Studierende ihre Zeit? Arbeitsbelastung und Stresserleben bei Bachelor-Studierenden. In: Duriska, Marica/Ebner-Priemer, Ulrich W./Stolle, Michael (Hg.): Rückenwind - Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruhe: KIT, S. 38-39.
- LernLABOR (2015): Konzept. Online: <http://www.hoc.kit.edu/4166.php> [20.05.2015].
- Linsler, Anne/Balbach, Maren/Heintz-Cuscianna, Brigitte (2014): Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung. In: Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE), Heft 3+4, S. 87-92.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 249-278.

Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended Learning

Abstract

Ausgangspunkt dieses Beitrags bilden die Spezifika von Weiterbildungsstudierenden, die als Praktikerinnen und Praktiker an die Hochschule zurückkehren, um berufsbegleitend zu studieren. Daraus werden Anforderungen an weiterbildende Studiengänge und Erfordernisse für adäquate Studienmodelle abgeleitet. Daran anschließend soll beispielhaft das Studienmodell der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW), einer ausschließlich auf Weiterbildung ausgerichteten Universität¹, als Blended-Learning-Ansatz vorgestellt werden. Grundlegende Überlegungen zur Entwicklung von Studienmodellen mit Schwerpunkt Blended Learning sowie dabei zu beachtende Stolpersteine und Herausforderungen runden den Beitrag ab.

1 Spezifika von Weiterbildungsstudierenden

Weiterbildungsstudierende, hier konkret Studierende mit einem ersten Hochschulabschluss und zumindest mehrjähriger Berufserfahrung, verfügen über Spezifika, die bei der Gestaltung von Studienmodellen im Blended-Learning-Format zu berücksichtigen sind. Die folgenden Ausführungen stützen sich dabei sowohl auf die eigene empirische Basis in der Arbeit mit Weiterbildungsstudierenden an der DUW (vgl. Cendon/Pellert 2011; Cendon et al. 2013) als auch auf Interviews mit Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Cendon et al. 2016).

- **Erfahrungsschatz aus beruflichen Tätigkeiten:** Studierende, die an die Hochschule zurückkehren, verfügen über einen großen Erfahrungsschatz aus ihren beruflichen Tätigkeiten. Sie haben im Arbeitsprozess gelernt, sich dabei berufliches Spezialwissen angeeignet und sind Expertinnen und Experten in sehr unterschiedlichen professionellen Kontexten. Zudem bringen sie je nach Kontext und Tätigkeit viel an überfachlichem Wissen, Können und Erfahrung mit – von Teamführung bis hin zu Projektmanagement.
- **Unterschiedliche Lernerfahrungen:** Weiterbildungsstudierende haben unterschiedliche Lernvorerfahrungen. Formal verfügen sie meist über Abschlüsse, die sie im (hoch-)schulischen oder beruflichen Kontext erworben haben. Sie besitzen aber darüber hinaus eine Vielfalt an oftmals informellen Lernerfahrungen aus ihrem privaten Umfeld oder dem Arbeitsprozess. Auf diese Weise haben sie viel an anwendbarem Wissen erworben, oft nebenher und zumeist im Austausch mit anderen.

¹ Seit 2016 ist die DUW Institut an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

- „Entwöhnung“ von hochschulischen Kontexten: Weiterbildungsstudierende haben in der Regel bereits mehr Zeit im außerhochschulischen Kontext verbracht als an der Hochschule. Ihnen sind daher die Besonderheiten der Hochschule und des hochschulischen Lernens oft nicht mehr vertraut – oder sie haben nur sehr fachspezifische Erfahrungen oder Erinnerungen an die spezifischen disziplinären Kontexte, die mit ihrer aktuellen beruflichen Realität oft nichts mehr zu tun haben.
- Zeitliche und örtliche Restriktionen: Weiterbildungsstudierende studieren *berufsbegleitend*. Das heißt, sie müssen unterschiedlichste Anforderungen unter einen Hut bringen und stehen vor der Herausforderung, berufliche Arbeit und Studium zu verbinden und dabei auch noch individuellen Anforderungen Rechnung zu tragen. Verfügbare Zeiträume können daher stark variieren – morgens oder abends, geblockt oder kontinuierlich. Daneben sind Weiterbildungsstudierende je nach beruflichen Anforderungen auch örtlich gebunden und benötigen daher Lernorte, die nicht unbedingt ihre physische Anwesenheit verlangen.
- Zielorientierung und Durchhaltevermögen: Die Entscheidung für ein weiterbildendes Studium ist zumeist eine wohlüberlegte, der Abstimmungen im privaten und beruflichen Umfeld vorausgehen. Sie ist verbunden mit einer klaren Zielorientierung – sei es eine fachliche Vertiefung oder Verbreiterung, ein beruflicher Um- oder Aufstieg oder sogar eine berufliche Neuorientierung. Weiterbildungsstudierende verfügen zudem über eine hohe intrinsische und extrinsische Motivation für das Studium, die sich in einem oft ausgeprägten Durchhaltevermögen zeigt.
- Anspruch mit Blick auf Inhalt und Organisation: Ein berufsbegleitendes Studium ist für Weiterbildungsstudierende ein Projekt, das in einem entsprechenden Zeitrahmen geplant und damit auch neben allen anderen Verpflichtungen bewältigbar wird. Damit wird zudem ein Anspruch an die Hochschule formuliert: Erwartet werden eine grundlegende Serviceorientierung sowie ein schnelles Reagieren der Hochschule in administrativen und inhaltlichen Angelegenheiten.

2 Anforderungen an weiterbildende Angebote

Aus den genannten Besonderheiten bei Weiterbildungsstudierenden lassen sich einige grundlegende Anforderungen an die Gestaltung weiterbildender Studienangebote an Hochschulen ableiten.

- Anschlussstellen an die Praxis: Im Hinblick auf die vielfältigen Berufserfahrungen der Studierenden ist es notwendig, Anschlussstellen an ihre professionelle Praxis zu schaffen. Die berufliche Praxis kann dabei Ausgangspunkt für theoretische Auseinandersetzung und neue Inhalte sein, und sie sollte auch den Bezugspunkt für den Transfer des Gelernten darstellen. Dies ist nicht nur relevant vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Überlegungen, sondern

auch vor dem Hintergrund der Reflexion der beruflichen Praxis (vgl. Argyris/Schön 1974; Argyris et al. 1985) und der Entwicklung einer reflexiven beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Dehnbostel 2007).

- Umgang mit Lernerfahrungen und Heterogenität: Die Reichhaltigkeit der Lernerfahrungen und die Heterogenität der Studierenden – durch unterschiedliche organisationale Kontexte, unterschiedliche professionelle Hintergründe etc. – ist ein kostbares Gut. Der Umgang mit den unterschiedlichen Lernerfahrungen ist ebenso bewusst zu gestalten wie der Umgang mit der Heterogenität. Nur so ist es möglich, dass die Weiterbildungsstudierenden verschiedene Perspektiven und Zugänge sowie unterschiedliche Lösungsansätze wertschätzen und daraus lernen können.
- Zeitliche und örtliche Flexibilität für Lernprozesse: Die bereits angesprochenen zeitlichen und örtlichen Restriktionen der Studierenden gilt es in der Entwicklung weiterbildender Studienangebote entsprechend zu berücksichtigen. Abhängig von der jeweiligen Zielgruppe, den Berufshintergründen, den Kapazitäten und den Zielsetzungen des weiterbildenden Angebots gilt es zu überlegen, wo und wie eine zeitliche und örtliche Flexibilität von Lernprozessen gewährleistet werden kann.
- Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen: Die genannten Anforderungen verweisen darauf, dass auf unterschiedlichen Ebenen entsprechende Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen zu schaffen sind, um den speziellen Bedarfen von Weiterbildungsstudierenden gerecht zu werden: dies auf organisatorischer Ebene, auf inhaltlicher Ebene und auf didaktischer Ebene.

3 Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen

Abgeleitet aus den bisherigen Ausführungen lassen sich für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen folgende Anforderungen herausarbeiten.

- Auf inhaltlicher Ebene: Unterschiedliche Wissenswelten in Beziehung zueinander setzen, das heißt, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen.
- Auf methodisch-didaktischer Ebene: Unterschiedliche Zugänge zu Lernen und Formen des Lernens ermöglichen und unterstützen.
- Auf organisatorischer Ebene: Ein Studienmodell entwickeln, das auf die Zielgruppe(n) zugeschnitten ist (vgl. Cendon/Pellert 2011).

3.1 Theorie-Praxis-Verzahnung

Die inhaltlichen Anforderungen an die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen haben sehr viel mit der Forderung nach der Verbindung von Theorie und Praxis sowie mit einem besonderen Verständnis von Wissensproduktion zu tun. Grundlegend ist

diesem Verständnis, dass in einer wissensbasierten Gesellschaft Hochschulen schon lange nicht mehr die einzigen Orte für Wissensproduktion sind. Wissen entsteht im Zusammenspiel unterschiedlich verorteter Akteurinnen und Akteure mit Bezügen zu verschiedenen Anwendungskontexten als gemeinsame Wissensproduktion, durch Kommunikation als zentraler Strategie der Verbreitung von Wissen, durch (Selbst-)Verantwortung und Reflexivität sowie durch unterschiedliche Systeme der Qualitätskontrolle (vgl. Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001). Diese Art der Wissensproduktion liegt quer zur „klassischen“ hochschulischen Wissensproduktion, die sich zumeist disziplinär verortet. Die Verzahnung von Theorie und Praxis im Studienmodell heißt somit, das professionelle Wissen der Studierenden wertzuschätzen und damit zu arbeiten. Zudem impliziert die Theorie-Praxis-Verzahnung, nicht disziplinär sondern fachübergreifend und problembasiert zu lehren und zu lernen sowie unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen.

3.2 Zugänge zu Lernen

Methodisch-didaktisch ist zu überlegen, wie die inhaltlichen Anforderungen in geeignete Zugänge zu Lernen übersetzt werden können und was dies für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bedeutet. Grundlegend sind die mitgebrachten Lernerfahrungen der Weiterbildungsstudierenden. Diese beruhen zu einem hohen Anteil auf Erfahrungen außerhalb formaler Lehr-Lern-Settings, das heißt bei der Arbeit oder im privaten Umfeld. Diese erfahrungsbasierten Lernerfahrungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse leisten einen wesentlichen Beitrag zu den praktischen Theorien der Studierenden und ihrem Handlungswissen (vgl. Argyris et al. 1985). Integriert in Zugänge zu Lernen gewinnt daher die systematische Reflexion der eigenen professionellen Praxis der Studierenden (vgl. Schön 1987; Schön 1983) auf methodisch-didaktischer Ebene an Bedeutung. Übersetzt in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen heißt das, an konkreten Fragestellungen der Studierenden, an ihrer Praxis und an Fallstudien anzusetzen – und diese zum Dreh- und Angelpunkt ihres Lernens zu machen. Grundlegend für diesen Zugang ist *problembasiertes Lernen*, dessen Ausgangspunkt ein Zweifel oder ein Problem sein kann (vgl. Boud/Feletti 2003, 1). Je nach Tiefe und Ausrichtung findet sich hier auch eine Nähe zum *forschenden Lernen* (vgl. Huber 2013, 30). In beiden Zugängen wird Lernen nicht nur als individueller Prozess, sondern gleichzeitig auch als sozialer Prozess verstanden, den es vonseiten der Lehrenden zu steuern und zu gestalten gilt. Zentral ist den Zugängen problembasierten und auch forschenden Lernens, dass die Prüfungsformen dem Lehr-Lern-Prozess und den angestrebten Lernergebnissen bzw. Kompetenzen entsprechend gestaltet werden müssen, damit sich die im Lernprozess entwickelten Kompetenzen zeigen können. In diesem Setting ändert sich die Rolle der Lehrenden: Lehr-Lern-Prozesse sind nicht mehr vorrangig durch ein hierarchisches und den Wissensvorsprung der Lehrenden betonendes Verhältnis geprägt. Vielmehr herrscht zwischen Lehrenden und Lernenden ein kooperatives und kollaboratives

Verhältnis von Partnerinnen und Partnern im Lernprozess. Dies erfordert die Entwicklung einer ausgeprägten Feedbackkultur im gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess.

4 Studienmodelle im Blended Learning

Der Begriff des Blended Learning verweist auf Lehr-Lern-Arrangements, die unterschiedliche (Medien-)Elemente miteinander verbinden, zumeist mediengestütztes Lernen und Präsenzlernen (vgl. u. a. Kerres 2013; Reinmann-Rothmeier 2003). Damit daraus aber auch ein „hybrides Lernarrangement“ (Kerres 2013, 415) entsteht, gilt es, ein didaktisches Design zu entwickeln, durch das die unterschiedlichen Elemente in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und miteinander verknüpft werden. Dabei ist zu überlegen, *was* die Elemente auszeichnet und *wie* sie miteinander verbunden werden können. Ziel ist eine durchdachte Choreografie der Lehr-Lern-Prozesse.

Soll ein übergreifendes Studienmodell im Blended Learning entwickelt werden, ist es sinnvoll, diesem ein Kompetenzverständnis und Kompetenzmodell zugrunde zu legen, das einen gemeinsamen Referenzrahmen schafft. Darauf aufbauend lässt sich ableiten, welche Elemente des Modells die Entwicklung welcher Kompetenzen von Studierenden unterstützen. Dem Vorgehen einer outcome-orientierten Curriculumentwicklung folgend (vgl. Cendon 2013, 94; Bergstermann et al. 2013, 7), sind die folgenden Fragen unterstützend bei der Entwicklung eines Studienmodells im Blended Learning:

- Welches Kompetenzverständnis/welches Kompetenzmodell wird dem Studienmodell unterlegt?
- Welches Wissen/welche Kompetenzen sollen die Studierenden in diesem Kurs/Modul/Studiengang erlangen? Was sollen sie können? (Lernergebnisse)
- Wie kann das Erreichen der Lernergebnisse unterstützt (Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse) und überprüft (Prüfungsformen) werden?
- Was können sich Studierende selbstständig und allein erarbeiten? (Selbststudium, individuelles Lernen)
- Für welche Aufgaben benötigen sie andere Studierende als Gegenüber? Wofür wird Austausch und Feedback gebraucht? (kollaboratives, soziales Lernen)
- Welche Rolle spielen Präsenzen? Wofür braucht es den Face-to-Face-Austausch?
- Welche Rolle(n) haben die Lehrenden?

5 Ein spezifisches Studienmodell

Das Studienmodell der DUW beruht auf den drei Säulen Fernstudium, E-Learning und Präsenzstudium. Daraus ergibt sich ein Formatmix aus Studienheften, Online-Einheiten und Präsenzseminaren. Das Studienmodell entspricht Staker und Horn

folgend (2012, 8) einem Rotationsmodell, indem die einzelnen Kurse, die in der Regel zwei Monate dauern, einer vorgegebenen Struktur folgen: Die Grundlegung erfolgt über Studienhefte als schriftliches Lernmaterial (gedruckt und online verfügbar) für das Selbststudium. Dem folgt eine mehrwöchige Online-Phase als didaktisch gestaltete und durch Lehrende geleitete und begleitete Online-Einheit mit synchroner und asynchroner Kommunikation. Den Abschluss bildet ein ein- oder zweitägiges Präsenzseminar. Die Rollen der Lehrenden variieren in den unterschiedlichen Säulen des Studienmodells (vgl. Pellert 2013, 30 ff.), wie im Folgenden gezeigt werden wird.



Abb. 1: Säulen des DUW-Studienmodells

5.1 Kompetenzverständnis und -modell

An der DUW basiert das zugrunde liegende Kompetenzverständnis und Kompetenzmodell auf Arbeiten von Erpenbeck und Heyse (2007). Dabei wird Kompetenz in Anlehnung an die genannten Autoren als die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen und zumeist ergebnisoffenen Situationen verstanden. Kompetenzen beinhalten unterschiedliche Dimensionen, sie „[...] werden von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, aufgrund von Willen *realisiert*“ (Erpenbeck/Heyse 2007, 163).

An der DUW wird zwischen personaler Kompetenz, fachlich-methodischer Kompetenz, sozial-kommunikativer Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz unterschieden (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007). Diese Klassifikation von Kompetenzen erlaubt es, das Studienmodell kompetenzorientiert zu gestalten (vgl. Cendon 2011).

5.2 Fernstudium: Studienhefte

Studienhefte sind speziell für den Zweck des Selbstlernens erstellte und ferndidaktisch aufbereitete Texte. Sie können zeitlich und örtlich flexibel von den Studierenden alleine im Selbststudium bearbeitet werden. Im Zentrum stehen zumeist fachlich-methodische Grundlagen, die durch Übungs- und Transferaufgaben eine Praxisreflexion und zum Teil auch einen Praxistransfer erlauben sollen. Der Fokus der Studienhefte liegt vorrangig auf der Wissensgrundlegung. In einer abschließenden Einsendeaufgabe wird überprüft, ob die Lernergebnisse erreicht wurden.

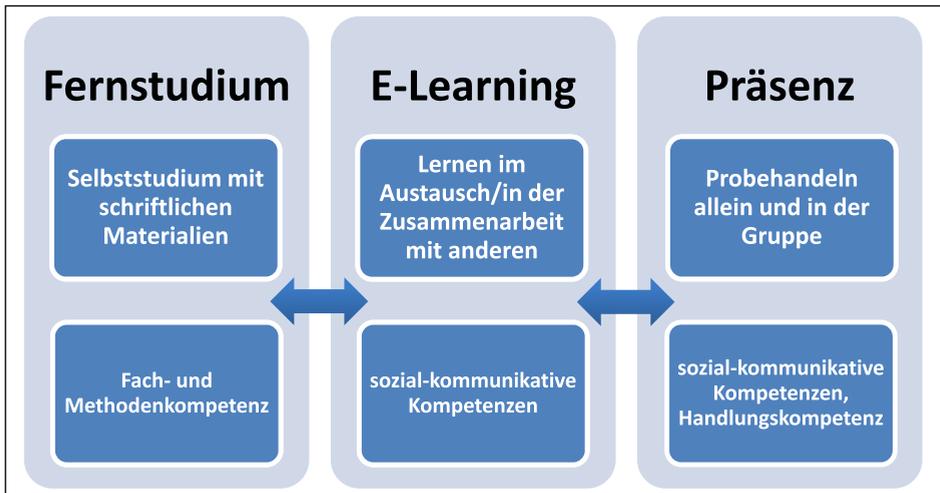


Abb. 2: DUW-Studienmodell mit Kompetenzen

Die Beurteilung erfolgt über ein ausführliches Feedback. Im Vordergrund steht vor allem die Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen, daneben sind personale Kompetenzen im Sinne der Selbststeuerung und des eigenen Zeitmanagements wichtig. Lehrende agieren hier als Autorinnen und Autoren von Studienheften vorrangig in ihrer Rolle als Fachexpertinnen und -experten. Sie sind zeitlich und räumlich von den Studierenden getrennt – was für das Schreiben der Studienhefte eine besondere Herausforderung bedeutet (vgl. Grassl 2013, 130).

5.3 E-Learning: Online-Einheiten

In den Online-Einheiten liegt der Schwerpunkt auf Interaktion und auf kollaborativem Lernen. Hier sind die Studierenden gefordert, das Gelernte mit anderen Studierenden im synchronen und asynchronen Austausch weiterzuentwickeln und exemplarisch anzuwenden. Gearbeitet wird vorrangig mit Fallstudien und Praxisfällen der Studierenden. Neben den fachlich-methodischen Kompetenzen werden in diesem Format insbesondere die sozial-kommunikativen Kompetenzen weiterentwickelt: Das Arbeiten mit Anderen in unterschiedlichen Zusammensetzungen ermöglicht die Weiterentwicklung von Team- und Konfliktfähigkeit – Kompetenzen, die für die Übersetzung des Gelernten in den eigenen Arbeitskontext unabdingbar sind. Die Kommunikation in virtuellen Räumen und der Umgang mit neuen Medien sollen dabei gleichzeitig die Medienkompetenz der Studierenden erweitern und sie auf einen aktuellen Stand hinsichtlich der in der Arbeitswelt eingesetzten Tools bringen. Lehrende agieren sowohl als Fachexpertinnen und -experten (sie werden dann Fachtutor bzw. Fachtutorin genannt) und/oder als Moderatorinnen und Moderatoren (E-Tutorinnen und E-Tutoren).

5.4 Präsenz: Präsenzseminare

Präsenzphasen haben den Vorteil der umfassenden Wahrnehmung der jeweils einzelnen Studierenden – sowohl untereinander als auch durch die Lehrenden. Sie dienen daher neben der Weiterentwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenzen auch dem Ausbau der Aktivitäts- und Handlungskompetenz. Hier geht es darum, das erworbene Wissen umzusetzen, adäquate Handlungsstrategien zu entwickeln und diese zu zeigen. „Probearbeiten“ in einem geschützten Rahmen allein und in der Gruppe ermöglicht es, Neues auszuprobieren und Feedback von gutgesinnten „kritischen Freundinnen und Freunden“ zu erhalten. Zum Einsatz kommen hier neben eigenen Praxisfällen Simulationen, Planspiele und (reflexive) Assessmentcenter. Lehrende in Präsenzseminaren, die an der DUW Dozierende genannt werden, agieren hier vorrangig als Moderierende, Feedbackgebende oder auch in spezifischen Assessmentsettings als Assessorinnen und Assessoren.

6 Stolpersteine und Herausforderungen

Bei der Entwicklung von Studienmodellen im Blended Learning gibt es Stolpersteine und Herausforderungen, auf die zu achten ist, soll ein für die (Weiterbildungs-) Studierenden, die Lehrenden, aber auch für die Hochschule passender Ansatz gefunden werden. Aus sowohl im Rahmen der eigenen Entwicklungen an der DUW als auch der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gewonnenen Erfahrungen lässt sich Folgendes festhalten:

- Die Studierenden – Schauen Sie auf Ihre Zielgruppe(n): Die allgegenwärtige Forderung nach Medialisierung und Digitalisierung von Bildung verstellt oft den Blick dafür, was den potenziellen Studierenden zumutbar ist. Wie medienaffin sind Ihre Zielgruppen? Wie möchten sie studieren? Welche Hintergründe und Besonderheiten müssen berücksichtigt werden, wenn ein Blended-Learning-Studienmodell entwickelt wird?
- Das Modell – Ein Guss vs. unterschiedliche Zugänge: Das vorgestellte DUW Studienmodell ist aus einem Guss – damit wird eine bestimmte Zielgruppe von Studierenden avisiert, die ein hohes Maß an Selbststeuerung und die Bereitschaft zur Reflexion ihrer beruflichen Praxis mitbringt. Ob ein Studienmodell als Element der Profilbildung einer Hochschule dienen soll oder ob es sinnvoller ist, mehrere Modelle mit unterschiedlichen Mischverhältnissen und Choreografien für verschiedene Bereiche oder Zielgruppen zu entwickeln, ist je nach Kontext zu entscheiden.
- Die Gestaltung – Keep it simple! In der Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements wird oft eine Vielzahl an Methoden und Tools integriert, bevor überlegt wird, wofür diese sinnvoll genutzt werden sollen. Dem Plädoyer von Anita

Mörth folgend „Die Form folgt dem Inhalt“ (Mörth 2013, 106), empfiehlt sich die Entwicklung von schlichten Szenarien, die einem outcome-orientierten Ansatz der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements folgen und die für Studierende und Lehrende gleichermaßen einfach zu durchschauen und zu handhaben sind.

- Die Entwicklung – Alle Beteiligten mitnehmen: Gerade bei der Entwicklung von projektgeförderten weiterbildenden Angeboten besteht die Gefahr, Akteure und Akteurinnen außerhalb des Projektkontextes, die zentral an den unterschiedlichen Schaltstellen der Hochschulen sind, ein Stückweit auszublenden. Spätestens, wenn ein Angebot in den Regelbetrieb geht, muss sichergestellt sein, dass dies auch nachhaltig an der Hochschule möglich ist.
- Auf zeitliche und finanzielle Ressourcen achten: Insbesondere wenn die Entwicklung von Blended-Learning-Studienangeboten speziell gefördert wird, besteht die Gefahr, die Durchführungskosten und die notwendigen Ressourcen nach der Implementierung zu unterschätzen. Auch ein Studienmodell im Blended Learning verursacht im Studienbetrieb nicht unerhebliche Kosten. Dies sollte von Beginn an im Blick sein – auch die Frage, ob es sich rechnet.
- Die Lehrenden – Differenzierung der Rollen: Die Lehrenden sind im Blended Learning die zentralen Übersetzenden der Studienmodelle in die konkreten Lehr-Lern-Prozesse. Daher ist genau zu schauen, welche Lehrendenrollen es im jeweiligen Modell geben soll und dies bei der Zusammensetzung des Lehrkörpers zu beachten. Wichtig ist auch, zu sehen, *wer* welche Rolle(n) gut einnehmen kann.
- Der rote Faden – Lernprozessbegleitung ist wichtig: Ein Studium für Weiterbildungsstudierende ist mit Blick auf die eingangs genannten Spezifika von Weiterbildungsstudierenden als „Gesamtpaket“ zu verstehen. Ein hybrides Lernarrangement beinhaltet potenziell die Gefahr, für die Studierenden unübersichtlich zu werden. Hier ist darauf zu achten, dass eine Person den roten Faden im Blick behält und als Schnittstelle zu Management und fachlicher Begleitung fungiert – dies beispielsweise als Studiengangsleitung oder als Studiengangskoordination.

Literatur

- Argyris, Chris/Putnam, Robert/McLain Smith, Diana (1985): Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Intervention. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1974): Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergstermann, Anna/Cendon, Eva/Flacke, Luise B./Friedrich, Andreas/Hiltergerke, Christine/Schäfer, Miriam/Strazny, Sabrina/Theis, Fabienne/Wachendorf, Nina Maria/Wetzels, Kathrin (2013): Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcome-orientierten Programmentwicklung. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.“ Berlin.
- Boud, David/Feletti, Grahame (Hg.) (2003): The Challenge of Problem-Based Learning. 2. Aufl. London: Kogan Page.

- Cendon, Eva (2011): Prüfungsformen in kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten – ein Blick in die Weiterbildung. In: Helmstädter, Hans Georg/Tippe, Ulrike (Hg.): „Über viele Brücken ...“ – neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung. Brandenburg: Service-Agentur des HDL, S. 142–154 (= Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung; 6). Online: <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/HDL-Ta-gungsband2011.pdf> [22.09.2017].
- Cendon, Eva (2013): Lernergebnisse – Die Lehre vom Kopf auf die Füße stellen. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 91–98.
- Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hg.) (2013): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva/Mörth, Anita/Schiller, Erik (2016): Rollen von Lehrenden: Empirische Befunde. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster: Waxmann, S. 201–222.
- Cendon, Eva/Pellert, Ada (2011): Tandem-Lernen in Masterstudiengängen – Konzept, Erfahrungen, Schlussfolgerungen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, A 3.10.
- Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann (= Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement; 7).
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktual. u. überarb. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.
- Grassl, Roswitha (2013): Lehren an der Tastatur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 117–133.
- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld: UVW, S. 9–35 (= Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen).
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4., überarb. u. aktual. Aufl. München: Oldenbourg.
- Mörth, Anita (2013): Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung mit E-Learning – Eine Entzauberung. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 99–108.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2001): Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Pellert, Ada (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 27–34.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber (= Praxis Lernen mit neuen Medien).
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.
- Staker, Heather/Horn, Michael B. (2012): *Classifying K-12 Blended Learning.* Online: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> [22.09.2017].

Christoph Berg

(Hochschul-)organisatorische Herausforderungen von berufsbegleitenden Studiengängen

Abstract

Berufsbegleitendes Studieren wird in Deutschland ganz unterschiedlich umgesetzt. Die Angebote unterscheiden sich dabei im Ausmaß der Verzahnung von Beruf und Studium. Berufsbegleitendes Präsenzstudium ist ein stark wachsender Bereich. So gab es 2013 bereits mehr als 1.400 Studienangebote mit 65.000 Studierenden. Die FOM Hochschule für Oekonomie und Management hat stark von diesem Trend profitiert und als größter Anbieter diesen auch geprägt.

Berufsbegleitend Studierende stellen spezifische Anforderungen an Hochschulen, die derartige Angebote machen. Diese beziehen sich vor allem auf die Effizienz der Hochschule, denn die Studierenden müssen ja Beruf und Lernen miteinander verbinden. Durch ihre Berufserfahrungen stellen sie außerdem höhere Anforderungen an die Praxisrelevanz und an die Serviceorientierung.

Für diese Anforderungen der Studierenden hat die FOM ein Konzept in vier Bereichen entwickelt: den Zeitmodellen für das Studium, einer speziellen Didaktik, einer dritten organisatorischen Säule in der Hochschule in Form der Lehrkoordination sowie durch spezielle Rahmenbedingungen für die Lehrenden.

Grundsätzlich ist ein Fernstudium mit einer Berufstätigkeit leichter zu verbinden als ein Präsenzstudium. Allerdings sind die Abbrecherquoten derartiger Angebote sehr hoch. Das berufsbegleitende Präsenzstudium schneidet hier deutlich besser ab, sofern auf die spezifischen Bedürfnisse berufstätiger Studierender geachtet wird.

1 Einführung

Das berufsbegleitende Studium wird oft mit dem dualen Studium gleichgesetzt. Dabei sind die Angebote für berufsbegleitendes Studieren deutlich heterogener. Mucke (2003, S. 7) beispielsweise unterscheidet vier Arten:

- ausbildungsintegrierende Studiengänge, in denen eine Ausbildung mit einem Studium kombiniert wird,
- praxisintegrierende Studiengänge, in denen ein Studium mit einer berufspraktischen Tätigkeit verbunden wird,
- berufsbegleitende Studiengänge, die ein Studium während einer beruflichen Tätigkeit erlauben
- sowie berufsintegrierende duale Studiengänge, in denen ein wissenschaftliches Studium mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit kombiniert wird.

Berufsbegleitende Studienangebote unterscheiden sich also im Ausmaß, in dem die Lernorte Arbeit und Hochschule organisatorisch und didaktisch miteinander verbunden sind. Der Wissenschaftsrat (2013, S. 9) schlägt sechs weitere Dimensionen zur Unterscheidung von berufsbegleitenden Studiengängen vor:

1. Inhaltliche, zeitliche und institutionelle Beziehungen der Lernorte Hochschule und Praxispartner.
2. Wissenschaftlicher Anspruch, charakterisiert durch Umfang und Qualität der akademischen Studiengangsanteile und der akademischen Prüfungen.
3. Art und Weise der Gestaltung der praxisbezogenen Lernprozesse im Unternehmen unter besonderer Bezugnahme auf die Lernprozesse in der Hochschule.
4. Beiträge der Praxispartner, wie zum Beispiel die vertragliche und finanzielle Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse während eines berufsbegleitenden bzw. dualen Studiums, sowie ein Übernahmeangebot im Anschluss daran.
5. Betreuungsinfrastruktur der Hochschulen, wie zum Beispiel hochschuldidaktische Zentren, die in ihrer Arbeit einen besonderen Schwerpunkt auf ein duales Studium legen.
6. Teilnahmekosten und Finanzierung.

Neben der Ausdifferenzierung der Angebote für berufsbegleitendes Studieren ist die Expansion dieser Studienform besonders auffällig. 1996 listete der Wissenschaftsrat 41 duale Studiengänge an 29 deutschen Hochschulen auf. Im Jahr 2013 führte die Datenbank *AusbildungPlus* des Bundesinstituts für berufliche Bildung 1.461 Studienangebote auf, in denen nach freiwilligen Angaben der Hochschulen etwa 65.000 Studierende eingeschrieben waren.

Die FOM Hochschule für Oekonomie und Management ist stark durch diese Entwicklung geprägt. Sie wurde 1991 auf Initiative von Wirtschaftsverbänden im Ruhrgebiet als gemeinnützige Organisation gegründet und versteht sich als Hochschule der Wirtschaft für Berufstätige. Sie bietet mehr als 40 Studiengänge an 31 Standorten in Deutschland an. Im Wintersemester 2015 waren mehr als 35.000 Studierende an der FOM eingeschrieben. Die FOM ist damit die größte Hochschule für berufsbegleitendes Präsenzstudium und die einzige mit einem flächendeckenden Angebot an Studienorten. Dieser Artikel stellt aus Sicht der FOM dar, welche Anforderungen Berufstätige an ein berufsbegleitendes Studium stellen und wie die Hochschule diese Anforderungen organisatorisch umsetzt.

2 Anforderungen von berufstätigen Studierenden an eine Hochschule

Die meisten der Studierenden an der FOM arbeiten in einem Umfang von mehr als einer 50%-Stelle. Damit ein berufsbegleitendes Präsenzstudium unter diesen Rah-

menbedingungen zeitlich möglich ist, muss die Hochschule sich möglichst gut auf die folgenden Rahmenbedingungen einstellen:

- Kurze Wege zum Studienort. Gerade wenn das Studieren abends nach der Arbeit stattfindet, muss die Anreise kurz sein. Als bundesweite Hochschule muss die FOM also in allen Regionen und dort in den Innenstädten präsent sein, um die Erreichbarkeit zu gewährleisten.
- Wenig Rüstzeiten an der Hochschule. Schulmeister und Metzger (2011) haben in ihrer Studie zum Zeitaufwand in Bachelor- und Masterstudium gezeigt, wieviel Zeit die Studierenden mit Rüstzeiten verlieren. Rüstzeiten sind Organisationszeiten, die für das Studieren notwendig sind, die aber keine Studienzeiten sind. Damit sind z. B. Anmeldungen zu Kursen oder Prüfungen, Raumsuche, Literatursuche, Materialbeschaffung oder Warten in Sprechstunden gemeint.
- Zeitliche Vereinbarkeit mit dem Beruf während der Studien- und Prüfungszeiten. An Präsenzhochschulen für Schulabgänger sind die Veranstaltungszeiten meist in zwei Semester von jeweils 16 Wochen zusammengefasst. In einem berufsbegleitenden Studium lassen sich die typischen Präsenzzeiten nicht in einer solchen Verdichtung unterbringen. Die Semesterzeit muss daher verlängert und damit entzerrt werden. Gleiches gilt für die Modulabschlussprüfungen. Ein Zeitraum von 2 bis 4 Wochen, in dem alle Prüfungen stattfinden, ist für Berufstätige nicht realisierbar, weil sie dann Urlaub nehmen müssten, um sich auf die Prüfungen vorbereiten zu können. Auch die Prüfungszeiten müssen also entzerrt werden.
- Möglichst viel Organisatorisches orts- und zeitungebunden ermöglichen. Anmeldungen zu Kursen und Prüfungen, Herausfinden des Veranstaltungsortes, Einsicht von Prüfungsergebnissen, Terminänderungen und Abgabe von Ausarbeitungen wie Seminararbeiten sollte elektronisch über einen Online-Campus in einem One-Stop-Service erfolgen, um diese Tätigkeiten auch während der Arbeit, auf dem Weg zur Arbeit oder zuhause erledigen zu können.
- Leichte Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Berufstätige können nicht jede Lehrveranstaltung besuchen. Deshalb ist es wichtig, dass sie wissen, welche Themen in einer Veranstaltung behandelt werden bzw. wurden und welche Materialien, Folien oder Skripte benutzt werden. Wenn dies auf dem Online-Campus vor der Veranstaltung oder vor der Prüfung von den Dozierenden bereitgestellt wird, können sich die Studierenden optimal vorbereiten.
- Service bei organisationalen Fragestellungen. Was nicht online geregelt werden kann, sollte für die Studierenden möglichst begleitend zu den Veranstaltungen mit Servicepersonal geregelt werden können. Klassische Hochschulverwaltungen verstehen sich oft nicht als Dienstleister der Studierenden.
- Austausch mit anderen Studierenden. Dieser sollte z. B. im Rahmen einer Veranstaltung ohne viel Aufwand über den Online-Campus möglich sein. Für den

Studierenden muss modulweise erkennbar sein, mit wem er das Modul besucht und wie seine Mitstudierenden für ihn erreichbar sind.

- Praxisrelevante Studieninhalte. Berufstätige Studierende haben ein hohes Bedürfnis nach anwendbarem Wissen und sie haben durch ihre berufliche Erfahrung das Selbstbewusstsein, diese Praxisrelevanz auch einzufordern.
- Praxiserfahrene Dozenten. Diese Anforderung ergibt sich aus der vorhergehenden. Glaubwürdigkeit ergibt sich für berufstätige Studierende in der Regel durch die Feldkompetenz der Lehrenden.

Um diesen Anforderungen zu entsprechen, hat die FOM spezifische Konzepte in vier Bereichen entwickelt: Spezielle Zeitmodelle, eine spezielle Didaktik, eine dritte organisatorische Säule in der Hochschule in Form einer Lehrkoordination sowie spezielle Rahmenbedingungen für die Lehrenden.

3 Die Zeitmodelle für Berufstätige

Die FOM bietet drei Studienmodelle an: Im Abendstudium finden wochentags an drei Abenden Veranstaltungen statt. Im Wochenendmodell werden die Veranstaltungen zeitlich auf den Freitagabend und den Samstag gelegt. Beim sogenannten Trainee-Modell gibt es an zwei Tagen Vorlesungen. Dieses Modell entspricht am ehesten dem klassischen dualen Modell. Allerdings gibt es auch hier keine vertraglichen Abmachungen zwischen den Arbeitgebern und der Hochschule. Die Studienmodelle werden an den Studienzentren in der Regel semesterweise im Wechsel angeboten, so dass jeder Studierende das für ihn passende Modell in seiner Nähe wählen kann.

Die Semesterzeiten sind auf 21 Wochen verlängert, so dass die Studienmodule einschließlich Prüfungen zeitversetzt über das Semester angeboten werden können. Die Veranstaltungen werden zu größeren Blöcken von 4 bis 6 Unterrichtseinheiten pro Termin zusammengefasst, um den Studierenden die Planung zu erleichtern. Die Veranstaltungstermine werden 6 Monate im Voraus geplant. Bei Verschiebungen werden die Studierenden möglichst langfristig vorher per Mail informiert.

Einschlägige Berufserfahrung und Berufstätigkeit sind Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums an der FOM. Studienbegleitende Berufstätigkeit rechnet die FOM im Umfang eines typischen Praxissemesters an.

4 Verzahnung von Beruf und Studium in der Transferdidaktik

Mit der Transferdidaktik integriert die FOM die beruflichen Erfahrungen der Studierenden in den wissenschaftlichen Kontext. Umgekehrt werden die Studierenden ermutigt, theoretisches Wissen und Verständnis in die berufliche Praxis zu übertragen. Durch die Parallelität von Studium und Beruf der FOM-Studierenden können

stetige Transfer- und Feedbackschleifen systematisch sowohl in das Studium als auch in die Berufspraxis integriert werden. Es wird also auf eine kontinuierliche Wechselwirkung zwischen Hochschullehre und beruflichem Handeln geachtet. Dafür hat die Hochschule eigene didaktische Formate wie *Student-Consulting-Recherchen*, *Student-Consulting-Projekte*, *Transferassessments* oder Praxisprojekte geschaffen, die in die Curricula integriert sind.

Die Hochschule fördert nicht nur den Transfer zwischen Hochschule und Beruf, sondern auch die Fähigkeit zum Transfer, d.h. die Transferkompetenz. Dass dies der FOM gelingt, konnte Schulte (2015) im Rahmen des Qualitätsnetzwerks duales Studium des Stifterverbandes nachweisen.

Ein weiteres didaktisches Merkmal ist die Bildung größerer Veranstaltungsblöcke im Umfang von 4 bis 6 Unterrichtseinheiten am Stück. Damit können die Lehrformen Vorlesung und Seminar zusammengeführt und der Praxistransfer ebenfalls gefördert werden.

5 Lehrkoordination als Bindeglied zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Lehrkoordination umfasst das wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Personal in den Studienzentren und in der Zentrale. Sie unterstützen Lehrende und Studierende in den verschiedenen Phasen des Lehr- und Lernprozesses. Als Ansprechpartner sind sie klar identifizierbar, serviceorientiert und gut erreichbar.

An den Studienzentren sind Studienberater ganztägig und während der Vorlesungszeiten anwesend und lösen mit den Studierenden deren Probleme. Sie entlasten die Lehrenden von Beratungs- und Verwaltungsaufgaben. Außerdem organisieren sie Sonderveranstaltungen wie die *Thesisdays*, die lange Nacht der Seminararbeit oder Masterforen, um die Studierfähigkeit zu fördern. Zentral sorgt die Lehrkoordination dafür, dass den Lehrenden und Studierenden über den Online-Campus alle Informationen und Materialien leicht auffindbar zur Verfügung stehen. Außerdem steuern sie ein detailliertes Qualitätsmanagement an der Hochschule.

Diese dritte Säule der Hochschule ist für die Umsetzbarkeit eines berufsbegleitenden Präsenzstudiums von entscheidender Bedeutung. Das Zusammenwirken von Studierenden, Lehrenden und Lehrkoordination hat die FOM 2014 in einer „Charta Partnerschaft für Lehre und Lernen“ niedergelegt.

6 Lehrende Praktiker im Dialog

Im Gegensatz zu den meisten staatlichen Hochschulen sucht die FOM hauptamtlich Lehrende, die auch nach der Ernennung zum Professor weiter in der Wirtschaft tätig sind. Sie bietet den Professoren eine Anpassung ihres Lehrdeputats zwischen 10 und 18 Semesterwochenstunden an, um auf die nebenberuflichen Belange Rücksicht

zu nehmen. Diese Regelungen sorgen dafür, dass die Feldkompetenz der Professoren erhalten bleibt.

Die Struktur einer Hochschule an 30 Standorten gibt die einzigartige Chance, den Dialog zwischen den Lehrenden eines Faches zu fördern. Da jedes Modul prinzipiell 30-mal pro Semester gelehrt wird, rechnet es sich für die Hochschule, besonderen Aufwand bei der Erstellung von Lehrunterlagen zu treiben. Für jedes Modul gibt es einen „Hauptberufler“, der als Modulleiter zentral das Modul didaktisch plant und Lehrunterlagen erstellt. Die übrigen Dozentinnen und Dozenten können das Material nutzen, müssen es aber nicht. Vor Beginn jedes Semesters gibt es eine Telefonkonferenz, zu der alle Lehrenden eingeladen werden. Dort werden Erfahrungen ausgetauscht und die Musterunterlagen durchgesprochen. Außerdem ist über den Online-Campus für alle Lehrenden sichtbar, wer welche Materialien einsetzt. Sie können dann bei dem jeweiligen Lehrenden anfragen, ob sie seine/ihre Unterlagen nutzen können. Da alle Lehrenden an unterschiedlichen Standorten tätig sind, stehen sie nicht in direkter Konkurrenz zueinander. Das erleichtert die Kooperation sehr.

7 Schlussgedanken

Dass in dem vorliegenden Artikel so oft von der FOM Hochschule für Oekonomie und Management die Rede war, dient nicht der Werbung. Vielmehr sollte exemplarisch gezeigt werden, wie eine Hochschule die besonderen Herausforderungen zu meistern versucht, die sich ergeben, wenn die Lernenden berufsbegleitend in Präsenz studieren.

Aber wäre es für Berufstätige nicht viel besser, an einer Fernhochschule zu studieren? Diese ist ja auch eine sehr stark wachsende Hochschulform mit einer ganzen Reihe von staatlichen und privaten Hochschulen, die von vielen Berufstätigen genutzt werden. Auf den ersten Blick ist das Fernstudium optimal für Berufstätige. Sie haben kaum Wege (außer für Prüfungen) zum Studienort und wenig Rüstzeiten. Sie können sich ihre Lernzeit frei einteilen und ihren Lernweg individuell gestalten. Außerdem ist es den Fernhochschulen durch die gute Skalierbarkeit der Angebote möglich, einen hohen Aufwand für die Erstellung von qualitativ hochwertigen Lernmaterialien zu treiben.

Das große Problem des Fernstudiums ist die Aufrechterhaltung der Lernmotivation. Die Studienabbrecherquote ist im Vergleich zu Präsenzstudiengängen sehr hoch. Fernstudienkonzepte beachten meist nicht, dass Lernen in großen Teilen ein sozialer Prozess ist. In typischen Fernlernkontexten fehlen der Lernort als gemeinsamer äußerer Rahmen, die äußere Taktung durch geplante Veranstaltungen, die Eingebundenheit mit dem sozialen Druck sowie der Diskurs und die aktive Auseinandersetzung in der Lerngruppe. Auch das Erleben der eigenen Kompetenz bleibt ohne die Resonanz der Gruppe meist blass.

Dagegen lassen sich mit gut strukturierten berufsbegleitenden Studienangeboten trotz härterer Bedingungen durch die Kombination von Arbeit und Lernen ähnliche Abschlussquoten wie an Präsenzhochschulen mit Studienangeboten für Schulabgänger erzielen.

Literatur

- FOM Hochschule für Oekonomie und Management (2014): FOM Charta Partnerschaft für Lehre und Lernen. Online: <https://www.fom.de/die-fom/fom-charta.html> [16.11.2015].
- Mucke, Kerstin (2003): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Schulte, Frank P. (2015): Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts „KompetenzDual“ der FOM Hochschule, erstellt im Rahmen des Qualitätsnetzwerk Duales Studium des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online: <http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf> [16.11.2015].
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [16.11.2015].

Selbstlernphasen und E-Learning

Abstract

Sowohl Selbstlernen als auch E-Learning sind umfassende Begriffe und Konzepte, die in ihrer Verknüpfung eine große Vielfalt an möglichen Einsatzformen in der Hochschuldidaktik bieten. In diesem Beitrag erfolgt eine Annäherung über einen kurzen geschichtlichen Abriss des E-Learning, der im Überblick zu dessen historischen Entwicklungslinien verschiedene Grundformen von E-Learning beschreibt. Für die Gestaltung von Selbstlernphasen in modularisierten Studiengängen werden Blended-Learning-Arrangements als ein möglicher Zugang vorgestellt. Neben traditionelleren Formen des E-Learning über Lernplattformen der Hochschulen eröffnen Entwicklungen rund um das partizipative Web und mobile Technologien neue Bildungsräume, die didaktisch vielfältige Lernszenarien ermöglichen und in denen über die fachlichen Studienziele hinaus wichtige Schlüsselkompetenzen erworben werden können.

1 Ausgangslage

Wenn wir uns die Frage stellen, welche Formen von E-Learning für die Gestaltung von Selbstlernarrangements an einer Hochschule zum Einsatz kommen können, so operieren wir bei „Selbstlernen“ und „E-Learning“ mit zwei Begriffen, die sehr umfassende Konzepte beinhalten und darum auch nicht scharf und eindeutig definiert werden können. Zwei kurze, kontrastierende Beispiele sollen dies illustrieren, wobei zunächst je zwei enge Auslegungen gewählt werden.

Ich könnte „Selbstlernen“ als „Alleinlernen“ verstehen und mir einen „Studio-sus“ im ursprünglichen lateinischen Wortsinn vorstellen, der demnach einem bestimmten Fach zugetan, sehr eifrig, sorgfältig und gelehrig sich Wissen aneignet, vornehmlich durch das Zuhören in Vorlesungen und das Lesen von Büchern. Diesem Studiosus könnte ich für das „Alleinlernen“ seitens der Hochschule so genannte „Selbstlernmodule“ zur Verfügung stellen, also entsprechend aufbereiteten, digitalen „Content“ inklusive interaktiver Übungen, der zuhause am Computer neben den Büchern zum Lernen genutzt werden kann – dies wäre eine denkbare Form von E-Learning. Ich könnte aber – zugegebenermaßen etwas provokant – mich auch fragen, was als Pendant zum Selbstlernen ein Fremdlernen sein soll? Und ich würde wohl zum Schluss kommen, dass Selbstlernen mit Lernen gleichzusetzen sei.

Ähnlich könnte ich E-Learning als jegliches „Lernen mit elektronischer Unterstützung“ auffassen und würde ob der Allgegenwart von Internet und elektronischen, mobilen Endgeräten wohl zu dem Schluss kommen, dass E-Learning als Begriff überflüssig und mit Lernen gleichzusetzen sei. Die letzteren beiden offenen Definitionen würden bedingen, dass jedwedes Nachdenken über das Lernen von

Studierenden zwangsläufig das Nachdenken über Selbstlernphasen und E-Learning bedeuten würde.

Die beiden Kontraste illustrieren das weite Feld, das mit dem Thema dieses Beitrags zwangsläufig aufgespannt ist, ohne dass noch verschiedene Konzepte rund um das Selbstlernen in Form von Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstorganisation, Selbststeuerung oder Selbstregulierung im Spiel wären, die aber für unser grundlegendes Verständnis von Hochschulbildung und damit auch von Hochschuldidaktik sehr wesentlich sind, wie beispielsweise der Beitrag von Wrana in diesem Band anschaulich zeigt. Um sich den vielfältig möglichen Kombinationen von Selbstlernphasen und E-Learning aus didaktischer Perspektive anzunähern, werden in einem kurzen geschichtlichen Überblick verschiedene Grundformen von E-Learning kurz beschrieben, die für ein Verständnis der Potenziale von E-Learning für eine zeitgemäße Hochschuldidaktik dienlich sind.

2 Eine kurze Geschichte des E-Learning

Der Traum, das menschliche Lernen technologisch zu unterstützen, trieb Erfinderrinnen und Erfinder über viele Jahrhunderte an. Noch weit vor der Entdeckung des elektrischen Stromes gab es bereits Vorläufer von Lernhilfern oder „Lernmaschinen“. Ein bekanntes Beispiel dafür ist das Bücherrad von Ramelli aus dem 16. Jahrhundert, womit das gleichzeitige Lesen von zwölf Büchern ermöglicht werden sollte (Ramelli et al. 1987). Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten Skinner und Holland lineare Lernprogramme nach den Gesetzen der operanten Konditionierung (Skinner 1968). Etwa zur selben Zeit erdachte Vannevar Bush seine visionäre und trotzdem verhinderte analoge Lernmaschine Memex, die mit Hilfe von Microfilmfolien das gesamte lexikalische Wissen der damaligen Zeit am persönlichen Schreibtisch zur Verfügung stellen sollte (Bush 1945).

Digitale Lernmaschinen gibt es seit den 1960er Jahren. Der wirkliche Durchbruch von Computern zur Unterstützung des Lernens ist allerdings erst auf die weite Verbreitung von „Personal Computern (PCs)“ in den späten 1980er Jahren zurückzuführen, die als Einzelplatzrechner sowohl in Büroräumen als auch als Homecomputer eingesetzt wurden. Die Lernprogramme wurden auf verschiedenen Speichermedien – später vor allem auf CD-ROMs – zugänglich gemacht und unter dem Begriff „Computer Based Training (CBT)“ zusammengefasst (Dean/Whitlock 1983). Sie kennzeichneten die „erste große Phase“ des E-Learning, in der sich die Lernenden mehr oder weniger isoliert in Interaktion mit einem Computerprogramm Inhalte erarbeiteten und Testfragen beantworteten – ein Selbstlernen im klassischen Sinn.

Mit der Öffnung des Internets als World Wide Web 1989 wurde auch eine neue Ära des E-Learning eingeleitet. Nun stand den Lernenden in Form von Hypertexten nicht nur ein weltweites Netzwerk von Faktenwissen zur Verfügung (Schulmeister 2013), sondern gleichzeitig lieferte das WWW auch eine Fülle von Möglichkeiten

zur Kommunikation und Zusammenarbeit. Anfangs dominierten Content-Management-Systeme als Lernplattformen die Szenerie, in der gleichzeitig so genannte Web Based Trainings (WBT) die CBTs ablösten (Baumgartner/Kalz 2004). Die „Isolation“ der Selbstlernenden war aufgegeben, jedoch überwog noch immer eine vergleichsweise eindimensionale Didaktik: entsprechend professionell von Expertinnen und Experten aufbereiteter – im Idealfall wiederverwendbarer – Content wurde über WBTs den Lernenden zugänglich gemacht.

Frei nach dem Motto „If content is king, context is the queen“ trat erst mit dem Web 2.0 eine wirkliche Wende im webbasierenden E-Learning ein. Mit dem Web 2.0 wurden nicht nur die Websurferinnen und -surfer aus ihrer Passivität befreit, sondern es wurde auch dem E-Learning neues Leben eingehaucht (vgl. Bernhardt/Kirchner 2007). Die Rollen von Produzierenden und Konsumierenden verschmelzen; selbst schlechter Content kann in didaktisch versierten Settings die Studierenden zum Erreichen bestimmter Lernziele führen (vgl. Baumgartner/Himpsl 2008). Das reine E-Learning wird nun von Blended-Learning-Szenarien abgelöst, die in der Regel eine Dreiteilung in Selbstlernen, Online-Lernen und Präsenzstudium vorsehen (vgl. Himpsl-Gutermann et al. 2011).

Fast zeitgleich mit dem partizipativen Web treten ab 1997 zwei neue Technologien auf den Plan, die mit einigen Jahren Verzögerung auch neue Trends im E-Learning hervorrufen, nämlich WLAN und Mobilfunkstandards der zweiten Generation, die das Abrufen von Webseiten auch auf Mobiltelefonen ermöglichen. Mit dem „Mobilen Lernen“ wird dem oben erwähnten Blended Learning als Modell mit getrennten Phasen eine weitere Dimension hinzugefügt, nämlich das Verschmelzen von E-Learning und Präsenzlernen. Ein Blick auf den Horizon-Report – eine Art Trend-Barometer für Bildungstechnologien – der Jahre 2009 bis 2014 (vgl. Göcks 2014, 5) zeigt deutlich, dass Mobiles Lernen über Smartphones und Tablet-Computer mit Hilfe diverser Apps und Augmented-Reality-Anwendungen (Verschmelzung von virtuellen Anwendungen mit der realen Welt) das Web 2.0 als Haupttrend im E-Learning abgelöst haben.

Unabhängig von den technologischen Entwicklungen zeigt dieser historische Überblick über das E-Learning drei Entwicklungslinien auf. Erstens steigt der Grad der Interaktivität, sowohl hinsichtlich der Mensch-Computer-Interaktion als auch unter den Lernenden. Zweitens steigt der Grad der Vernetzung, sowohl hinsichtlich des Zugriffs auf ein Netzwerk von Informationen als auch unter den Lernenden. Und drittens steigt der Grad der Verschmelzung, sowohl hinsichtlich der verwendeten Medien als auch der methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht. Was bedeutet dies nun für die Konzeption von Selbstlernphasen im Studium?

3 Selbstlernphasen in modularisierten Curricula

Im Zuge der Bologna-Reform sind Modularisierung, Orientierung an Learning-Outcomes und ECTS-Punkte dominierende Schlagworte, die einen „Shift from

Teaching to Learning“ einläuten sollten (Wildt 2005). Nach Bacher (2006, 1) „umfasst ein Modul einen in sich abgeschlossenen, formal strukturierten Lernprozess mit

- thematisch bestimmtem Lernen und Lehren
- festgelegten, kohärenten Lernergebnissen
- vorgegebener Arbeitsbelastung der Studierenden (ausgedrückt in ECTS credits) und
- eindeutigen und transparenten Beurteilungskriterien.“

Dabei geben die Leistungspunkte keine Auskunft über ein bestimmtes Niveau, das erreicht werden muss, sondern sie sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung der Studierenden („Workload“). Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch Vor- und Nachbereitungszeiten sowie den Aufwand für Prüfungsleistungen. Was zunächst als eher simple Formalie erscheinen mag – nämlich das Curriculum eines Studiengangs in Pakete mit einer bestimmten ECTS-Summe zu verpacken – entpuppt sich bei genauerer Betrachtung bereits als tiefer Eingriff in die didaktische Gestaltung des Studienangebots (vgl. Himpsl-Gutermann et al. 2011, 68). Denn wird der Gedanke mit der Orientierung an den Learning Outcomes der Studierenden ernst genommen, so ist nicht mehr nur wie früher üblich die „Lehrzeit“ (meist in Semesterwochenstunden) zu planen, sondern die gesamte Zeit, die für sämtliche Lernaktivitäten zur Absolvierung des Moduls im Mittel benötigt werden wird, inklusive studienbegleitender Prüfungsformen (vgl. Himpsl-Gutermann 2012, 73). Die Modulbildung setzt nach Bacher (2006) bereits auch die Definition der angestrebten Lernergebnisse und der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kompetenzen voraus, und erfordert demnach verbindliche Absprachen über Inhalte und Ziele, den zeitlichen Ablauf und die Art der vorgesehenen Absolvierung. Abbildung 1 zeigt, wie sich der Kompetenzerwerb im Studium in einem gewissen Berufsfeld grob in die drei Bereiche Erwerb einer Wissensbasis, Wissenstransformation und Wissenserweiterung gliedern lässt.

Insbesondere für die Bereiche der Wissenstransformation und -erweiterung müssen Lernaktivitäten initiiert werden, die Studierende nicht nur als rezeptiv aufnehmende, sondern aktiv handelnde Individuen sehen, wobei insbesondere auch die Selbstlernphasen in den Blick rücken. Dabei spielt die Reflexionsfähigkeit in zweifacher Hinsicht eine wichtige Rolle: einerseits mit Blick auf die eigene Lernfähigkeit in Form von metakognitiven Fähigkeiten, wie sie beispielsweise im Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekarts (1999) beschrieben werden (vgl. hierzu auch Wrana in diesem Band), andererseits mit Blick auf das Erfahrungswissen aus dem eigenen Berufsfeld, das erweitert und transformiert werden soll. Gerade in den pädagogischen Berufen ist eine frühe Theorie-Praxis-Verknüpfung im Sinne eines „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) von wesentlicher Bedeutung. Angesichts der Komplexität der Herausforderungen dieser Berufe besteht sonst leicht die Gefahr, dass auf subjektiven Theorien aufgebaute Stereotype, Vorurteile und Klassifikati-

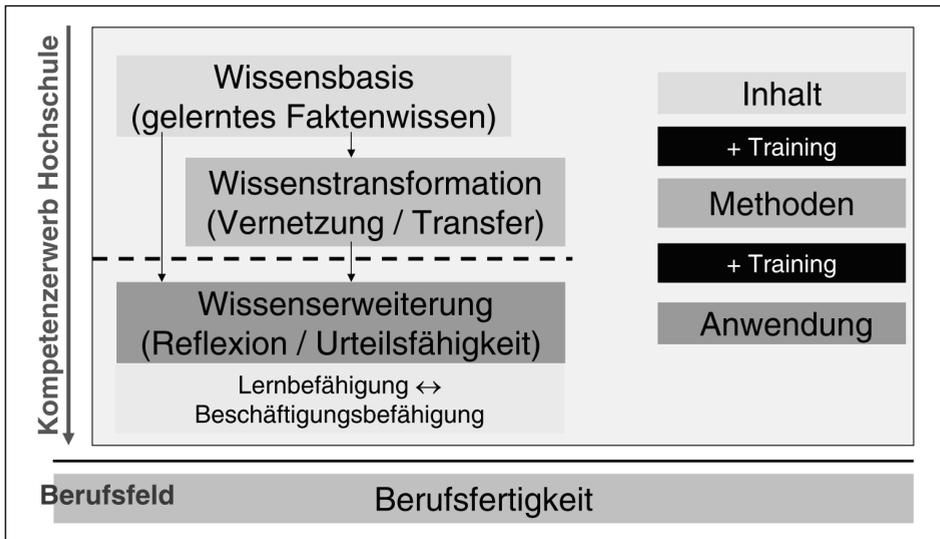


Abb. 1: Grobgliederung der Bereiche beim Kompetenzerwerb in der Hochschule (Reis/Ruschin 2007, 7)

onen unreflektiert angewandt handlungsleitend für die Praxis werden (vgl. Stern 2009).

Diese verschiedenen Formen des Wissenserwerbs in einem Studium – zumal mit unmittelbarem Berufsfeldbezug – bedingen auch eine gewisse didaktische Vielfalt, um nicht nur träges Wissen theoretisch zu vermitteln. Eine hohe didaktische Vielfalt lässt sich mit verschiedenen Blended-Learning-Varianten erreichen.

4 Blended-Learning-Arrangements

Wie können E-Learning und Selbstlernphasen verknüpft werden? In modularisierten, outcome-orientierten Studiengängen bietet sich an, ausgehend von den Lernzielen so genannte Blended-Learning-Arrangements zu bilden. Blended Learning bedeutet wörtlich „vermishtes Lernen“, wobei traditionellerweise die Mischung von Phasen der Präsenz mit Phasen des E-Learning gemeint ist (vgl. Reinmann 2005). Baumgartner (2008, 11) betont, dass bei der didaktischen Konzeption eines ganzheitlichen Lernprozesses auch die individuelle Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernmaterial zu berücksichtigen sei. Bei der Modulplanung würden diese so genannten Selbstlernphasen mit Präsenzunterricht und betreutem Online-Lernen kombiniert, wobei im didaktischen Design neben Reihenfolge und Dauer insbesondere die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bestandteilen zu berücksichtigen seien.

Ausgangspunkt für die didaktische Planung ist eine möglichst präzise Formulierung der Lehr-/Lernziele (vgl. Baumgartner 2011). Dafür bietet sich die Anwendung einer Lernzieltaxonomie an, beispielsweise die bekannte Bloomsche Taxonomie in

WISSENS-DIMENSION	KOGNITIVE PROZESSDIMENSION					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Bewerten	6. Erzeugen
A. Faktenwissen						
B. Konzeptuelles Wissen						
C. Prozedurales Wissen						
D. Metakognitives Wissen						

Abb. 2: Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001), Grafik aus Baumgartner (2011, 41)

der redigierten und erweiterten Fassung nach Anderson und Krathwohl (2001), im Weiteren kurz AKT genannt (siehe Abbildung 2).

Jedes Lernziel wird auf dem Raster aus 24 Feldern eingeordnet, gleichzeitig werden zugehörige Lernaktivitäten geplant, Lernergebnisse festgelegt und Evaluierungsmethoden zur Überprüfung der Lernzielerreichung generiert (vgl. Forehand 2005). Aus der Lernzielfestlegung ergeben sich somit auch Hinweise auf die didaktische Gestaltung des Blended-Learning-Arrangements und auf die Mischungsverhältnisse der verschiedenen Modi; denn bei höheren kognitiven Prozessen in der AKT steigt die Bedeutung des betreuten Lernens und der begleitenden Lehrperson, egal ob in Präsenz oder in den E-Learning-Phasen (vgl. Baumgartner 2008, 14). Abbildung 3 zeigt prototypische Abläufe des Blended-Learning-Moduls je nach Wahl der AKT-Stufen.

Niedrigere Lernziele sind relativ gut für Selbstlernen und „automatisiertes“ E-Learning geeignet, wie es beispielsweise in den schon erwähnten Formen CBT oder WBT umgesetzt werden kann – hier würden also nur E-Learning und Selbstlernen zum Einsatz kommen. Sollen auch höhere Lernziele adressiert werden, so sind ergänzend andere Lernformen zu wählen, die einen intensiven Austausch und Diskurs in der Lerngruppe beinhalten. Dafür können Formen der Online-Kommunikation und -Zusammenarbeit gewählt werden, aber insbesondere natürlich auch die „kostbare“ Präsenzzeit. Der Betreuungsaufwand bei diesen Lernformen ist bereits relativ hoch und steigt weiter sowohl in Umfang und Qualität, wenn auf

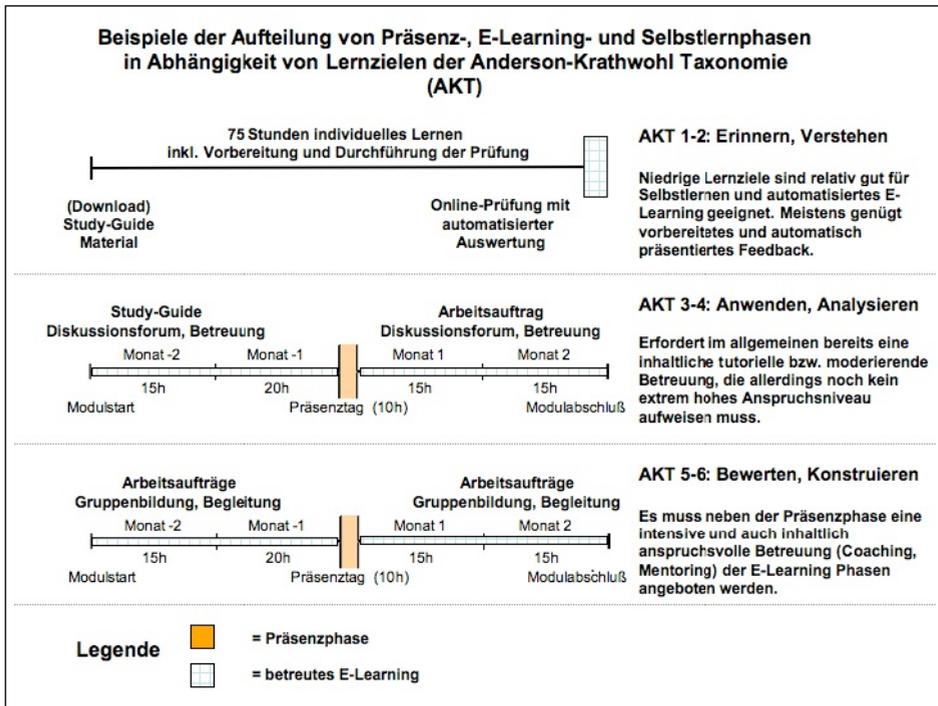


Abb. 3: Beispiele für Blended-Learning-Arrangements in Abhängigkeit des gewählten Lernziels nach Baumgartner (2008, 16)

das dritte prototypische Modell gewechselt wird, bei dem die Niveaustufen fünf und sechs nach AKT erreicht werden sollen.

Die hier vorgestellten Modelle stellen einen möglichen Zugang zur Gestaltung von Studiengängen dar, wie mit der knapp bemessenen Lernzeit umgegangen werden kann. Dieser Zugang entspricht der vierten von vier Strategien, die den wissenschaftlichen Diskurs zur gegenwärtigen Ökonomie des Lernens prägen, wie sie Wrana (in diesem Band) identifiziert hat, nämlich der Ausweitung und Transformation der Lernformen. Ein hierzu passendes, in den letzten Jahren besonders populäres Beispiel ist das so genannte „Flipped-Classroom“-Konzept. Dabei handelt es sich um eine Blended-Learning-Variante, die das traditionelle Verhältnis von Selbst- und Präsenzlernen auf den Kopf stellt (vgl. Bergmann/Sams 2012). Der Flipped Classroom erlaubt es, in Lehrveranstaltung und Unterricht mehr Zeit für Partizipation und Interaktion der Lernenden zu gewinnen, indem Inputphasen/Vorbereitungsphasen aus dem Präsenzunterricht ausgelagert werden. Dies gibt den Lehrenden und Lernenden bei dem individuell unterschiedlich konstruierten Wissen mehr Möglichkeiten, Vorgehensweisen und Erfahrungen auch innerhalb einer Großveranstaltung auszutauschen, zu reflektieren und Lehre und Unterricht danach auszurichten. Offene Formen des Flipped Classroom bedienen sich dabei frei im Netz verfügbarer Materialien (vgl. van Treeck et al. 2013).

5 Partizipatives Web

Die dritte Strategie nach Wrana (in diesem Band), mit der Knappheit der Lernzeit umzugehen, ist das Abstrahieren der Lernfähigkeiten. Aus den Schlüsselqualifikationen der 1970er Jahre wurden in den 2000er Jahren „Key Competencies“, zu denen in den Definitionen der meisten EU-Länder der sichere Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gehört. Diese digitalen Kompetenzen werden einerseits als wichtiger Bestandteil eines erweiterten Begriffs von „Literalität“ gesehen (Gilster 1997). Andererseits sind sie aus der Perspektive der beruflichen Bildung in einer zunehmend technologisierten Gesellschaft ein bedeutender Wettbewerbsfaktor auf dem Arbeitsmarkt. Bei Studierenden können die digitalen Kompetenzen auch als wesentliche Elemente eines persönlichen Wissensmanagements verstanden werden (vgl. Reinmann/Eppler 2007), die unter Einsatz geeigneter Methoden die allgemeine Studierfähigkeit und damit den Studienerfolg insgesamt fördern können. Bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern erfüllen die digitalen Kompetenzen als Teil der Mediendidaktik und -pädagogik darüber hinaus noch weitere Funktionen, nämlich für die eigene Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie als Multiplikator zur Förderung von Medienbildung in der Schule (vgl. Himpsl-Gutermann/Bauer 2011).

Annähernd zeitgleich mit dem Aufkommen der „Key Competencies“ hat das Web 2.0 ab Mitte der 2000er Jahre seinen Siegeszug angetreten. Als Social Media sind Facebook, Twitter und Co. heute weit verbreitet. Aber auch im E-Learning haben sie eine neue Phase eingeläutet und wurden für die „Kompetenzentwicklung im Netz“ entdeckt (Erpenbeck/Sauter 2007). Das partizipative Web hat die Ära der Lernplattformen an Schulen und Hochschulen zwar nicht abgelöst, aber dem E-Learning dennoch eine neue Dimension hinzugefügt, wie beispielsweise ein Blick auf die Konferenzthemen der Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft in diesem Zeitraum zeigt (vgl. GMW 2016). Die Themen spiegeln eine Aufbruchstimmung und Öffnung gegenüber dem traditionellen „virtuellen Campus“ der 1990er Jahre wider. Vier Beispiele sollen das Potenzial des partizipativen Web für E-Learning an Hochschulen illustrieren. Die IMB-eTutorials sind eine Sammlung von Anleitungen zu verschiedenen Bildungstechnologien, die von Studierenden eines Weiterbildungslehrganges an der Donau-Universität Krems in Kleingruppen gestaltet und in einem Wiki als offene Bildungsressource zur Verfügung gestellt wurden (vgl. IMB 2014). Durch die Planung und Gestaltung der Tutorials in Verbindung mit der Aufzeichnung von Screencast-Videos werden die Studierenden in die Grundlagen des E-Learning eingeführt und lernen gleichzeitig die verschiedenen Möglichkeiten der Online-Zusammenarbeit durch ein Wiki kennen (vgl. Himpsl-Gutermann/Schnabl 2012). Das zweite Beispiel ist eine Übersicht zu digitalen Forschungswerkzeugen, die von Studierenden im Zuge des wissenschaftlichen Arbeitens genutzt werden können. Neben „traditioneller Software“, die in verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses zum Einsatz kommen kann, wie beispielsweise einer QDA-Software zur computergestützten qualitativen In-

haltsanalyse von Daten, enthält diese Sammlung auch eine Reihe verschiedener Web 2.0-Anwendungen, zum Beispiel ein Online-Mindmapping-Tool zur kollaborativen Ideensammlung oder ein Social-Bookmarking-Tool zur Sammlung von Internetressourcen in Kleingruppen (vgl. Bauer/Himpsl-Gutermann 2015). Das dritte Beispiel ist das E-Portfolio im Augsburger Begleitstudium, bei dem in Verbindung mit Freiwilligenprojekten überfachliche Kompetenzen von Studierenden gefördert und anerkannt werden (Sporer 2011). Das vierte Beispiel schließlich ist das Lehrbuch L3T, dessen 59 Kapitel kollaborativ im Netz von 250 Mitwirkenden verfasst wurden und als offene Bildungsressourcen als PDF, E-Book oder in gedruckter Version verwendet werden können (vgl. Schön/Ebner 2013).

Aus der Perspektive der Gestaltung von Selbstlernphasen im Studium haben Web-2.0-Anwendungen also eine Mehrfachfunktion. Sie können erstens in die bereits beschriebenen Blended-Learning-Arrangements als didaktisches Element für die Online-Zusammenarbeit integriert werden. Zweitens lernen die Studierenden darüber in der Regel frei zur Verfügung stehende Werkzeuge kennen, die ihr Repertoire an persönlichen Wissensmanagementmethoden erweitern und – zumal bei Lehramtsstudierenden – einen wichtigen Beitrag zur Medienbildung leisten, da die digitalen Medien nicht nur in der Freizeit genutzt werden, sondern deren Potenzial für das Lernen sichtbar wird und im Rahmen von Lehrveranstaltungen auch kritisch-reflexiv hinterfragt werden kann (vgl. Hofhues 2013). Und drittens können sie – beispielsweise in Form von E-Portfolios – ein brauchbares Instrument für selbstbestimmte Kompetenzentwicklung und selbstgesteuertes Lernen sein (vgl. Meyer et al. 2011), wenngleich vor dem Hintergrund der Ökonomisierung von Bildung diese Selbst-Techniken durchaus ambivalent zu sehen sind (vgl. Münte-Goussar 2011).

6 Mobiles Lernen

Der jüngste, bereits längerfristig wirksame Trend im E-Learning steht in engem Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Mobilfunktechnologien und mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablet Computer. Wie häufig im E-Learning stammen die Namen und Konzepte der wissenschaftlichen Themengebiete aus dem englischen Sprachraum: *Mobile Learning*, *Ubiquitous Computing* und *Seamless Learning* sind die weit verbreitetsten Begriffe, die je einen etwas anderen Schwerpunkt setzen. Ersterer betont die hohe Mobilität der Lernenden im Gegensatz zur Verwendung eines Desktop Computers, der an einen festen Schreibtisch als Arbeitsplatz gebunden ist. Der zweite betont die allgegenwärtige Verfügbarkeit von Rechnern und damit den ständigen Zugriff auf Informationen über das Internet. Unter dem dritten Begriff *Seamless Learning* beziehungsweise „nahtloses Lernen“ versteht man schließlich Lernen, das überall möglich ist, und bei dem Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpft werden (vgl. Wong/Looi 2011). Dabei werden die Schnittstellen zwischen institutionellem Lernen, wie in der Schule oder Hochschule, und Lernen außerhalb der Institution geöffnet und die „Nähte“, die in

traditionellen Lernsettings zwischen formalem und informellem Lernen bestehen und als hinderlich wahrgenommen werden, verschwimmen zunehmend. Lernen passiert somit nicht mehr nur in dem festgelegten zeitlichen und räumlichen Korsett einer 45-minütigen Unterrichtseinheit, sondern auf verschiedenste Art und Weise, zum Beispiel fächerübergreifend, in Projekten oder zeit- und ortsunabhängig von zuhause aus. Dies ist nicht unbedingt ein neuer Ansatz; durch den Einsatz von mobilen Technologien wird Seamless Learning aber wesentlich unterstützt und gefördert.

Erst mit mobilen Endgeräten und Funktechnologien werden die drei bereits genannten technologischen Entwicklungen, die auch die Formen des E-Learning wesentlich beeinflussen, möglich: zunehmende Interaktivität, zunehmende Vernetzung, und schließlich zunehmende Verschmelzung. Mit Letzterem ist zunächst die zunehmende Verschmelzung verschiedener Medien gemeint, wie sie in Begriffen wie Medienkonvergenz, Crossmedia oder Transmedia zum Ausdruck kommt (vgl. Jenkins 2006). Ein illustratives Beispiel ist die Verschmelzung von Fernsehgerät und Computer, die Nicholas Negroponte vom Massachusetts Institute of Technology (MIT) bereits Anfang der 1990er Jahre prognostiziert hatte. Sowohl Live-Fernsehen als auch in Form von digitalen Videos aufgezeichnete Sendungen können über Streamingtechnologien am Smartphone unterwegs abgerufen oder zuhause am Smart-TV angesehen werden, wobei die internetfähigen TV-Bildschirme auch zunehmend Aufgaben eines Computers übernehmen. Ein weiteres Beispiel ist die Verschmelzung von Digitalkamera und Handy, wodurch das Aufnehmen von Fotos und Videos – in zumindest alltagstauglicher Qualität – überall möglich wird und auch in verschiedenen Lernsettings eingesetzt werden kann. Beat Döbeli Honegger, wissenschaftlicher Leiter der Projektschule Goldau, vergleicht das Smartphone mit einem Schweizer Taschenmesser, das vielfältige Funktionen in sich vereint, wobei der Kamerafunktion eine sehr wesentliche Bedeutung für das Lernen in der Schule zukommt (vgl. Döbeli Honegger/Neff 2014).

Durch die mobilen Technologien erhalten auch die in diesem Beitrag dargestellten Blended-Learning-Arrangements eine zusätzliche Dimension. Bei der ursprünglichen Betrachtungsweise von Phasen des Präsenzlernens, des Online-Lernens und des Selbstlernens werden diese Phasen eher getrennt gesehen, wobei die didaktische Herausforderung in der Gestaltung der einzelnen Phasen sowie der Schnittstellen und Übergänge liegt. Mit den Möglichkeiten des mobilen Lernens spielen verschiedene Formen des E-Learning plötzlich auch in den Präsenzphasen eine Rolle. Sowohl Online-Angebote der Hochschule als auch freie Bildungsressourcen können damit in allen Phasen genutzt und integriert werden, womit letztlich nicht nur die Phasen verschmelzen, sondern auch verschiedene Formen des E-Learning.

7 Fazit

Die Kombination von Selbstlernphasen mit E-Learning eröffnet aus didaktischer Perspektive ein weites Feld, da beide Begriffe umfassende und ganz verschiedene Ausprägungen haben können. Um die Vielfalt von E-Learning zu verdeutlichen, lohnt ein Blick auf die Entwicklungslinien der letzten vier Jahrzehnte, die drei Haupttrends aufweisen: es steigen Interaktivität, Vernetzung und Verschmelzung. Für die didaktische Gestaltung von modularisierten Studiengängen wurden Blended-Learning-Arrangements vorgestellt, bei denen verschiedene Formen des E-Learning in Präsenzphasen, Online-Phasen und Selbstlernphasen zum Einsatz kommen. Die zunehmende Dynamik und Komplexität digitaler Medien eröffnen neue Bildungsräume und eine didaktische Vielfalt, die für die Hochschuldidaktik stets neue Chancen und Herausforderungen bereitstellen werden.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman.
- Bacher, Gottfried (2006): Empfehlung der nationalen Bologna Follow-up Gruppe für die modulare Gestaltung der Lehrpläne sowie für die Aussetzung der ECTS-grading scale. Online: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/empfehlung_lehrpl.pdf [10.07.2009].
- Bauer, Reinhard/Himpsl-Gutermann Klaus (2015): Digitale Forschungswerkzeuge: ein Überblick. In: FNMA-Magazin, Nr. 2, S. 17–19.
- Baumgartner, Peter (2008): Blended Learning Arrangements. In: Beck, Uwe/Sommer, Winfried/Siepmann, Frank (Hg.): Jahrbuch E-Learning & Wissensmanagement. Karlsruhe: KKA, S. 10–17.
- Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, Peter/Himpsl, Klaus (2008): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur – was die Schule vom Web 2.0 lernen kann ... In: LOG IN – Informatische Bildung und Computer in der Schule, Nr. 152, S. 11–15.
- Baumgartner, Peter/Kalz, Marco (2004): Content Management Systeme aus bildungstechnologischer Sicht. In Baumgartner, Peter/Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia (Hg.): Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten. Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (2012): Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Bernhardt, Thomas/Kirchner, Marcel (2007): E-Learning 2.0 im Einsatz. „Du bist der Autor!“. Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-Regulated Learning: Where We Are Today. In: International Journal of Educational Research, Jg. 31, Nr. 6, S. 445–457.
- Bush, Vannevar (1945): As We May Think. The Atlantic. Online: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/> [27.07.2016].

- Dean, Christopher/Whitlock, Quentin (1983): *A Handbook of Computer Based Training*. London: Kogan Page.
- Döbeli Honegger, Beat/Neff, Christian (2014): Wenn die Utopie Alltag wird – Projektschule Goldau. Eröffnungsvortrag gehalten auf der 5. Workshop Digitale Lerninfrastrukturen an Schulen, Universität Duisburg-Essen. Online: <http://de.slideshare.net/beatdoebeli/wenn-die-utopie-alltag-wird-projektschule-goldau> [02.08.2016].
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2007): *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand (Hermann).
- Forehand, Mary (2005): Bloom's Taxonomy. Original and Revised. In: Orey, Michael (Hg.): *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Online: https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf [19.10.2016].
- Gilster, Paul (1997): *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- GMW (2016): Jahrestagungen I Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Online: <http://www.gmw-online.de/veranstaltungen/jahrestagungen/> [02.08.2016].
- Göcks, Mark (2014): E-Learning-Trendforschung: Wie geht das? Online-Vortrag gehalten auf dem eTeaching.org Online-Event, Hamburg/Tübingen. Online: <http://de.slideshare.net/eteaching/elearningtrendforschung-wie-geht-das> [02.08.2016].
- Himpsl-Gutermann, Klaus (2012): *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Himpsl-Gutermann, Klaus/Bauer, Reinhard (2011): Kaleidoskope des Lernens. E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, Jg. 6, Nr. 3, S. 20–36.
- Himpsl-Gutermann, Klaus/Blaschitz, Edith/Gutermann, Ruth/Baumgartner, Peter (2011): *Blended Learning in der universitären Weiterbildung. Erfolgsfaktoren eines berufs begleitenden Studienangebots am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien der Donau-Universität Krems*. In: Dittler, Ullrich (Hg.): *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*, 3., vollst. überarb. Aufl. München: Oldenbourg Verlag, S. 65–81.
- Himpsl-Gutermann, Klaus/Schnabl, Stefan (2012): Tutorials mit Screenrecording und Wiki. Einführung von Studierenden eines berufs begleitenden Weiterbildungslehrganges in das Arbeiten mit MediaWiki. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Sporrer, Angelika (Hg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Höfhues, Sandra (2013): At Any Place, Anytime, Anywhere? Plädoyer für eine Hochschulbildung mit Medien. In: *standpunkt: sozial*, Nr. 1, S. 52–58.
- IMB (2014): *IMB-E-Tutorials*. Online: <http://imb.donau-uni.ac.at/etutorials/index.php5/Hauptseite> [02.08.2016].
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.) (2011): *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Münste-Goussar, Stephan (2011): *Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung*. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christian (Hg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225–249.

- Ramelli, Agostino/Gnudi, Martha Teach/Ferguson, Eugene S. (1987): *The Various and Ingenious Machines of Agostino Ramelli. A Classic Sixteenth-Century Illustrated Treatise on Technology*. New York: Dover Publications.
- Reinmann, Gabi (2005): *Blended Learning in der Lehrerbildung*. München: Dux-Verlag.
- Reinmann, Gabi/Eppler, Martin J. (2007): *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2007): *Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung*. In: *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 18, Nr. 2, S. 6–9.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, Sandra/Ebner, Martin (Hg.) (2013): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/149/name/offene-und-partizipative-lernkonzepte> [06.10.2013].
- Schulmeister, Rolf (2013): *Hypertext. Geschichte, Systeme, Strukturmerkmale und Werkzeuge*. In: Schön, Sandra/Ebner, Martin (Hg.): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. Aufl. Online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8331/> [26.07.2016].
- Skinner, Burrhus Frederic (1968): *The Technology of Teaching* (BF Skinner Foundation Reprint Series, 2003). Cambridge, Massachusetts: BF Skinner Foundation.
- Sporer, Thomas (2011): *E-Portfolios zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Die Umsetzung im Augsburger Begleitstudium*. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christian (Hg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 139–143.
- Stern, Elisabeth (2009): *Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 355–365.
- Treack, Timo van/Himpsl-Gutermann, Klaus/Robes, Jochen (2013): *Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms*. In: Schön, Sandra/Ebner, Martin (Hg.): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. Aufl. Online: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/149/name/offene-und-partizipative-lernkonzepte> [06.10.2013].
- Wildt, Johannes (2005): *Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung (Kurzfassung eines Vortrags)*. Gehalten auf der Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“ am 17.11.2005, Berlin. Online: <http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf> [16.02.2008].
- Wong, Lung-Hsiang/Looi, Chee-Kit (2011): *What Seams Do We Remove in Mobile-Assisted Seamless Learning? A Critical Review of the Literature*. In: *Computers & Education*, Jg. 57, Nr. 4, S. 2364–2381.

Medieneinsatz in Selbstlernarrangements

Abstract

Lernarrangements stellen den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses und berücksichtigen dessen Bedürfnisse, Interessen und Ziele. Blended-Learning-Formate beinhalten Präsenzveranstaltungen und Online- bzw. Selbstlernphasen, die durch umfassende tutorielle Betreuung einen erfolgreichen Lernprozess fördern und unterstützen. Gerade Selbstlernelemente können durch den Einsatz medialer Werkzeuge aufgewertet werden, um sowohl Interesse zu wecken als auch die Motivation und eine aktive Teilnahme zu fördern. Das Zentrum für Mediales Lernen (ZML) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) konnte in den letzten Jahren umfassende Erfahrungen mit dem Einsatz von neuen Medien, wie E-Portfolios, E-Books und videobasiertem Lernen in Selbstlernarrangements sammeln. Der Workshop „Medieneinsatz in Selbstlernarrangements“ im Rahmen der Tagung „Selbstbestimmtes Lernen – Selbstlernarrangements gestalten“ stellte diese einzelnen Elemente vor, bot Raum für eine individuelle Arbeitsphase, für gemeinsame Diskussionen als auch für Überlegungen zu einer Weiterentwicklung der Elemente.

1 Beispiele zum Thema Medieneinsatz

Der Workshop zum Thema „Medieneinsatz in Selbstlernarrangements“ zeigte auf, wie neue Medien für die innovative Lehre genutzt werden können. Im Folgenden werden unterschiedliche Beispiele für den Einsatz neuer Medien in Lehr/Lern-Szenarien dargestellt und erläutert, die aktuell auch vom Zentrum für Mediales Lernen (ZML) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) in Bildungsangeboten für Schülerinnen und Schüler sowie für Studierende und Teilnehmende von Weiterbildungen integriert und umgesetzt werden. Hierbei handelt es sich um den Einsatz von E-Portfolios, MOOCs und E-Books.

1.1 Ein E-Portfolio als Themenspeicher

E-Portfolios bieten eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten, von der Speicherung und systematischen Dokumentation digitaler Dokumente bis hin zur Reflexion des eigenen Lernprozesses oder zur Darstellung von Kompetenzen.

Was ist jedoch ein E-Portfolio? Ein E-Portfolio ist ein elektronisches Portfolio, also eine Art Sammelmappe. Eine Sammelmappe im klassischen Sinn (zum Beispiel aus dem Bildungsbereich) beinhaltet themenspezifische Sammlungen von Bildern und Texten. Bei Bedarf kann aus dieser Mappe Informationsmaterial zu Präsentationszwecken herausgenommen werden. Die Auswahl des Materials ist abhängig vom Zweck der Präsentation und von den Zielpersonen.

Ein E-Portfolio ist die digitale Form eines Portfolios und nutzt neue Medien zur Umsetzung dieses bekannten Konzepts. Es ermöglicht die Sammlung unterschiedlicher elektronischer Dokumente wie Bild-, Audio- oder Videodateien, aber auch HTML-, Office- oder PDF-Dokumente. Die Inhalte dieser individuellen Sammlung können, ähnlich einer persönlichen Website, maßgeschneidert für unterschiedliche Zwecke dargestellt werden. Es gibt keine genau festgelegte Struktur für ein E-Portfolio – ein gutes E-Portfolio wird jedoch individuell für den Adressaten gestaltet (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007, 14).

Das Zentrum für Mediales Lernen am KIT hatte im Jahr 2010 verschiedene Softwarelösungen getestet und sich für den Einsatz der Open-Source Software *Mahara* entschieden (Q1). *Mahara* bot bereits zum damaligen Zeitpunkt flexible Einsatzmöglichkeiten für unterschiedliche Lehr-/Lernarrangements und war im Gegensatz zu anderen E-Portfolio-Lösungen nicht auf einen spezifischen Einsatz, wie zum Beispiel ein Prüfungsportfolio, festgelegt. Ferner bietet *Mahara* die Integration von Community-Funktionen an. Darüber hinaus bestand und besteht eine aktive Community, die eine fortlaufende Weiterentwicklung der Software in Aussicht stellte und bis heute kontinuierlich zur stetigen Entwicklung der Funktionalität beiträgt (vgl. Henken et al. 2014).

Mahara bietet eine Ordner- und Dateiverwaltung zur strukturierten Ablage der gesammelten Inhalte. Ein flexibles Ansichtenkonzept ermöglicht eine zielorientierte Präsentation der Inhalte als Webseiten-ähnliche Struktur. Der Inhaber des E-Portfolios entscheidet, wem, wie lange und in welcher Form er seine Inhalte zur Verfügung stellt. Die unterschiedlichen Ansichten werden mit einer URL versehen und können so weitergegeben werden. *Mahara* bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit der Kleingruppenbildung innerhalb des Systems. Durch die gemeinsame Erstellung von Sammlungen und Ansichten eröffnet sich dadurch die Option zur virtuellen Teamarbeit. Eine direkte Schnittstelle zum Lernmanagementsystem *Moodle* ermöglicht darüber hinaus eine Systemintegration inklusive des Single-Sign-On und damit einen schnellen und unkomplizierten Wechsel vom „öffentlichen“ Lernplattformbereich in den „privaten“ Bereich des E-Portfolios.

Das Arbeiten mit dem E-Portfolio war ein Schwerpunkt des Kontaktstudiums *Naturwissenschaftliches Arbeiten*, das vom Zentrum für Mediales Lernen im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg durchgeführt und von den staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung für Realschulen unterstützt wurde. Die Laufzeit des Gesamtprojekts betrug fünf Jahre. Jedes Jahr erarbeiteten sich etwa 100 Teilnehmende vier Themenmodule. Mit Hilfe des E-Portfolios erfolgte eine kontinuierliche Lernbegleitung durch das Studienjahr. Hierbei wurde das Erlernte der Themenmodule mittels Videos, Text-Dokumenten und Versuchsanleitungen konserviert sowie strukturiert und durch Online-Recherchen ergänzt. Dies ermöglichte eine zielorientierte Zusammenfassung der einzelnen Themenmodule des Kontaktstudiums. Durch Leitfragen un-

terstützt, führte die Erstellung der Themenspeicher im Sinne der Multiplikation zu einer geordneten Weitergabe der Inhalte an Dritte (vgl. Henken et al. 2014).

1.2 Videobasiertes Lernen

Ein Trend, der sich in jüngster Zeit immer weiter durchsetzt, ist das Lernen mittels kurzer Videosequenzen. Als konkretes Beispiel sei hier der *Flipped Classroom* genannt. In diesem Lernszenario wird die klassische Struktur eines Schulunterrichts vertauscht. Die Wissensvermittlung findet zu Hause per Video statt, und die Hausaufgaben und Übungen werden im Unterricht durchgeführt (Q2). Das Video als Medium lässt Lehrende auch in der Lernphase zu Hause sichtbar werden. Die Videoeinheiten sind etwa fünf bis zehn Minuten lang und werden vom Lernenden intensiv bearbeitet, indem Notizen und Mitschriften angefertigt werden. Der Lernende hat die Möglichkeit, sich die Inhalte nach eigener Lerngeschwindigkeit anzueignen, da die Lernvideos pausiert, zurückgespult oder wiederholt angeschaut werden können. Zurück im Unterricht wird das Gelernte in kleinen Gruppen geübt, und es werden Fragen beantwortet. Dieses Lernszenario bietet auch eine hervorragende Chance, der Heterogenität der Lernenden innerhalb der Lerngruppe oder des Klassenzimmers entgegenzukommen, den unterschiedlichen Lernniveaus gerecht zu werden und individuell zu fördern.

Auch *Massive Open Online Courses* (MOOCs) haben seit Anfang 2013 hohe Aufmerksamkeit erlangt. Wie der Name vermuten lässt, handelt es sich hierbei um ein Lernangebot für eine (massive) sehr hohe Zahl an Teilnehmenden, in der Regel mehrere Tausende und zum Teil über 100.000 pro Kurs. Open bedeutet, dass keine Zugangsbeschränkungen für die Teilnahme vorliegen und die Lernmaterialien kostenlos zur Verfügung stehen. Online, da die Kurse vollständig online stattfinden und Course, da MOOCs eine konkrete Struktur aufweisen. Sie haben einen Anfang und ein Ende, sind themenorientiert und beinhalten eine zentrale Anlaufstelle. Die Inhaltsvermittlung erfolgt per Video. Weitere typische Bestandteile sind die Beantwortung von Testfragen, die Beteiligung in Diskussionsforen und die Bearbeitung von Aufgabenstellungen (Schulmeister 2013; Q3).

Die technische Umsetzung für videobasiertes Lernen kann zum einen mit professionellem Equipment und einem Studio mit Full- oder Self-Service erfolgen. Eine unkompliziertere Möglichkeit ist der Einsatz mobiler Endgeräte wie Tablets oder Smartphones. Diese ermöglichen auch dem Laien mit einer kurzen Einarbeitungszeit Lernvideos schnell und effizient zu erstellen.

1.3 E-Books – im Lernprozess von Medienkonsument zu -produzent

E-Books sind elektronische Bücher, also Bücher in digitaler Form. E-Book-Reader sowie Smartphones, Tablets oder Computer, die mit einer entsprechenden Software

ausgestattet sind, können dieses Format darstellen. Hierbei werden die klassischen Eigenschaften eines Buches genutzt. Es können virtuelle Seiten umgeblättert oder auch Lesezeichen gesetzt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, E-Books mit weiteren Formaten, wie Videos o. Ä., zu ergänzen. Ein E-Book repräsentiert damit eine Art Mediencontainer – es können zusätzlich zu Überschriften und Textelementen unterschiedliche Medien wie Videos, Fotos, Formeln, Graphiken, Ergebnisse aus anderen Apps, Videoanalysen, Foto-Annotationen und weitere Dokumente integriert werden. E-Books können entweder käuflich erworben oder auch selbst erzeugt werden. Hierfür gibt es bereits unterschiedliche Apps, wie beispielsweise der *Creative Book Builder* (CBB) von *Tiger Ng* (Q4). Mittels des CBB lassen sich E-Books schnell erstellen, bearbeiten und veröffentlichen.

Ein E-Book bietet die Möglichkeit, Inhalte strukturiert und geordnet darzustellen und gewünschte Inhalte an Dritte weiterzugeben. Durch die Funktion als Mediencontainer können gegenüber gedruckten Materialien durch Anreicherung mit weiteren Medien oder interaktiven Elementen Mehrwerte für die Rezipienten geschaffen werden. Da bereits Tablets mit geeigneter Software alle notwendigen Voraussetzungen zur Bearbeitung von einfachen E-Books bieten, können Lehrende im Lernprozess auch selbst vom reinen Rezipienten zum Produzenten gemacht werden.

Durch den Einsatz eines mobilen Endgeräts stehen alle Funktionen, z. B. das Erstellen von Videos oder Fotos, in einem Gerät ohne Medienbruch zur Verfügung und können direkt in das E-Book eingebunden werden. Dadurch bietet das E-Book eine interessante Einsatzmöglichkeit bei der Dokumentation von Prozessen und Versuchen. Erhalten die Lernenden beispielsweise ein Tablet mit einer Arbeitsaufforderung in Form eines E-Books, so kann dieses im Rahmen des persönlichen Lernprozesses mit eigenen Artefakten angereichert und zur Dokumentation des eigenen Lernprozesses genutzt werden.

2 Praktisches Arbeiten im Workshop

„Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ (Galileo Galilei, Q5)

Mit diesem Leitsatz erfolgte der Übergang in die Arbeitsphase des Workshops „Medieneinsatz in Selbstlernarrangements“. Exemplarisch für den Medieneinsatz in Lernprozessen wurde die Arbeit mit einem E-Book gewählt. Im Rahmen der Arbeitsphase des Workshops sollten die Teilnehmenden den Umgang mit dem CBB üben sowie die unterschiedlichen Funktionen dieser App und die Möglichkeiten zur Erstellung eines E-Books kennenlernen. Hierbei wurden die Teilnehmenden in eine Lernsituation hineinversetzt, um eine Grundlage für weiterführende Diskussionen zu erschaffen. Die Arbeitsphase hatte das Ziel, das Arbeiten mit dem E-Book kennenzulernen und das Potenzial der Prozess- und Versuchsdocumentation für die Lehre zu erleben. Die Teilnehmenden konnten nun aus erster Hand erfahren, was

es bedeutet, mit einem E-Book zu arbeiten, mit diesem Ergebnisse zu sichern und zu präsentieren.

Bevor die Teilnehmenden in die Arbeitsphase eintauchen konnten, sollten sie sich mit Leitfragen zum Thema „Medieneinsatz beim Lernen“ auseinandersetzen und diese im folgenden Arbeitsprozess mitberücksichtigen:

- Wie lerne ich hier durch die Medien?
- Welche besonderen Chancen ergeben sich?
- Welche Risiken sehe ich dabei?
- Welche Herausforderungen muss ich bewältigen?

Die Arbeitsphase bestand aus zwei Teilen: der Umsetzung eines konkreten Versuchsaufbaus und der Erstellung eines E-Books zur Dokumentation und Konservierung der Arbeit.

Die Aufgabe bestand darin, unterschiedliche Farbbestandteile eines Filzstiftes sichtbar zu machen und den Versuchsverlauf mit Hilfe eines iPads zu verfolgen.

Zur Versuchsdurchführung benötigten die Teilnehmenden einen Kaffeefilter, welcher in zwei Teile zerschnitten wurde. Auf die eine Hälfte wurde ein dicker dunkelblauer Punkt gemalt, die andere Filterhälfte wurde zu einem Stäbchen gedreht und durch ein Loch in der Mitte des Punktes geschoben (siehe Abb. 1A). Anschließend kam das Konstrukt in einen mit Wasser gefüllten Becher.

Nun passierte folgendes: Das Wasser sog sich durch das Kaffeefilter-Stäbchen nach oben, verteilte sich danach gleichmäßig auf dem Kaffeefilter und wanderte radial nach außen. Die wasserlöslichen Bestandteile des Filzstiftes wurden mit dem Wasser durch das Filterpapier transportiert, wobei die Farbbestandteile unterschiedlich schnell mit dem Wasser wandern. Dies ermöglichte eine grobe Auftrennung in die Grundfarbstoffe der Farbe. In unserem Fall wurde der dunkelblaue Flipchartmarker in die Farbbestandteile Violett und Zyanblau aufgetrennt (siehe Abb. 1B).

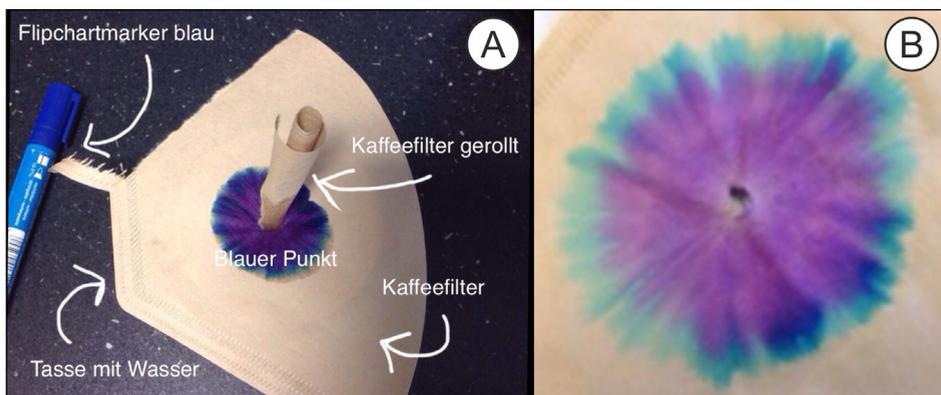


Abb. 1: A) Versuchsaufbau und B) Endergebnis

Erfahrungsgemäß ist die erste Einarbeitung in neue Programme immer etwas zeitintensiv. Um den Teilnehmenden den Einstieg in den Creative Book Builder zu erleichtern, wurde für die Dokumentation des Versuchs bereits eine Struktur vorgegeben. Die Gliederung enthielt folgende vier Kapitel:

- Einleitung,
- Unser Forscherteam,
- Versuch (Material, Durchführung),
- Auswertung.

Jedes Kapitel war mit konkreten Arbeits- und Handlungsanweisungen versehen. Es handelte sich somit um eine Kombination aus Versuchsanleitung und Arbeitsanweisung in Form eines E-Books, welches zum Zwecke der eigenen Dokumentation umgearbeitet wurde.

Es wurde darauf geachtet, dass möglichst viele unterschiedliche Funktionen des CBB zum Einsatz kamen. Im Kapitel „Unser Forscherteam“ sollten Fotos erstellt und in das E-Book integrieren werden, mit dem Ziel das Arbeitsteam vorzustellen. Das Kapitel „Versuch“ beschäftigte sich zunächst mit der Bearbeitung von Fotos, in dem diese beschriftet oder mit Zeichnungen versehen wurden, um den Versuchsaufbau und das benötigte Material zu dokumentieren. Die Dokumentation des Versuchs erfolgte mit dem Dreh eines Videos: Dies wurde in Echtzeit und in Slow Motion in das E-Book eingebunden. Darüber hinaus mussten vorhandene Textbausteine, die als Anleitung dienten, ausgetauscht und mit eigenen Inhalten gefüllt werden.

Die einzelnen Anwendungen wurden den Teilnehmenden vor Arbeitsbeginn vorgestellt. Im Anschluss hatten sie 45 Minuten Zeit, den Versuch durchzuführen und ihre Dokumentation im E-Book festzuhalten. Die Ergebnisse wurden im Anschluss den anderen Teilnehmenden präsentiert.

3 Diskussion

Nach Abschluss der Arbeitsphase wurden die Handhabung und der Einsatz eines E-Books kurz diskutiert und bewertet um anschließend eine Ebene höher den Einsatz digitaler Medien in Selbstlernarrangements allgemein zu erörtern. Teilnehmende und Tutoren des Workshops waren sich einig, dass der Einsatz neuer Medien in der Lehre eine Vielzahl von Chancen bietet. Eine von Brinkmann (2000, 49f.) als „elementare Lernhoffnung“ bezeichnete grundlegende Erwartung an den Einsatz neuer Medien in der Lehre ist, dass der Lernstoff in einem kürzeren Zeitraum als bisher bewältigt werden kann und dadurch ein effektiveres Lernen ermöglicht wird. Durch die orts- und zeitunabhängige Verfügbarkeit von Lehrmaterialien und -inhalten, wie Videos, Animationen, Online-Vorlesungen oder auch online hinterlegte Texte und Übungsaufgaben, wird der zunehmende Bedarf an zeitlicher und räumlicher Flexibilität des Lernens gedeckt. Hierbei gerät das selbstgesteuerte Lernen, im

Sinne von „der Lernende muss selbst aktiv werden“, in den Fokus. Es entwickelt sich eine kooperative und anwendungsorientierte Lernwelt, in der die eigenverantwortliche Wiederholbarkeit der Lehrinhalte und multimedial aufbereiteter Elemente ein individuelles Lerntempo berücksichtigt. Dies kann zu einem besseren Verständnis der Inhalte beitragen und dadurch die individuelle Lernleistung enorm steigern.

Für den Lehrenden bietet der Einsatz neuer Medien gerade im Bereich der Vermittlung und Visualisierung von Inhalten großes Potential. Die wichtige Präsenzzeit wird nicht allein für die Informationsvermittlung verbraucht, sondern kann zur Einübung und Selbsterfahrung genutzt werden. Die Nutzung von digitalen Medien schafft auch neue Anreize bei der Dokumentation von Projekten oder Versuchen. Allerdings birgt der Einsatz neuer Medien auch Risiken und Herausforderungen, die es souverän zu meistern gilt. Ein Punkt der Anwendung neuer Medien wurde immer wieder von den Teilnehmenden betont: Gerade für ungeübte Nutzer und Nutzerinnen stellen E-Portfolio, E-Books und videobasierte Lernarrangements eine Herausforderung dar. Es besteht die Gefahr, dass wertvolle Lernzeit durch Versuch und Irrtum im Umgang mit der Software verloren geht. Der souveräne Umgang mit digitalen Medien muss also geschult werden. Es ist besonders wichtig, Hemmschwellen abzubauen und einen problemlosen Umgang mit dem Computer zu ermöglichen. Eine Einführung in die verwendeten Lern- und Kommunikationsplattformen ist daher essentiell und sinnvoll. Auch sollten die virtuellen Angebote das Bildungsangebote ergänzen und erweitern und nicht ersetzen. Um nicht ganz von bewährten Methoden in der Aus- und Weiterbildung abzuweichen, scheint es sinnvoll, Anteile von virtuellem und präsentem Lernen miteinander zu verknüpfen, wie dies beispielsweise bei Blended-Learning-Szenarien praktiziert wird.

Literatur

- Brinkmann, Dieter (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. Bielefeld: IFKA.
- Henken, Carolin/Eggerichs, Linda/Gidion, Gerd (2014): *Der Einsatz eines E-Portfolios in der Lehrerfortbildung. Konzeptionelle Weiterentwicklung als Schlüssel zum erfolgreichen Einsatz*. In: *Hochschule und Weiterbildung*, Nr. 2, S. 46–49.
- Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2007): *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Online: http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [10.02.2017].
- Schulmeister, Rolf (Hg.) (2013): *MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell* Münster: Waxmann.

Quellenverweise

Q1: <https://mahara.org> [10.02.2017].

Q2: Gimbar, Katie: „Why I flipped my classroom“. Online: <https://youtu.be/9aGuLuipTwg> [10.02.2017].

Q3: Picht, Cornelia: „Was ist ein MOOC?“. Online: <http://neue-lernwelten.de/was-ist-ein-mooc/> [10.02.2017].

Q4: Tiger Ng: „Creative Book Builder“. Online: <https://itunes.apple.com/de/app/creative-book-builder/id451041428?mt=8> [10.02.2017].

Q5: Galileo Galilei, zitiert online: <http://www.zitate-online.de/sprueche/historische-persoenen/16324/man-kann-einen-menschen-nichts-lehren-man.html> [10.02.2017].

Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen

Was gilt es zu bedenken?

Abstract

Blended Learning gilt als ein Schlüsseltrend für den Einsatz von Technologien im Hochschulbereich, da es u. a. ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen, eine bessere Differenzierung und gute Zugänglichkeit der Lernmaterialien ermöglicht. Gerade mit Blick auf diese Potenziale kommt den Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen eine wichtige Rolle zu. Leider gibt es bislang wenige Modelle, die wichtige Entscheidungsfelder benennen und sich als Planungsgrundlage für Blended-Learning-Kurse eignen. Der Artikel stellt ein solches Modell vor. Anschließend werden einzelne Entscheidungsfelder erst allgemein und dann in Bezug auf die Gestaltung von Selbstlernphasen konkreter beschrieben. Hierbei wird vor allem auf die Ausgestaltung des Materials und des Grades der Selbst- und Fremdsteuerung eingegangen.

1 Einleitung

Auch in 2017 identifiziert der Horizon Report (NMC 2017) Blended Learning wieder (im fünften Jahr in Folge) als einen (kurzfristigen) Schlüsseltrend, der den Einsatz von Technologien im Hochschulbereich befördere. Diese Einschätzung gründet sich bei den befragten Experten u. a. auf die Beobachtung, dass viele Studierende Kursmodelle nachfragen, die ihnen leichtere Zugänge zu Lernangeboten ermöglichen (vgl. NMC 2017, 18). Auch wenn die eigene Zeit- und Ortsunabhängigkeit tatsächlich von Studierenden häufig als erster Vorteil von Blended Learning genannt wird (vgl. u. a. Würffel 2011, 114), so können gut konzipierte Blended-Learning-Kurse auch noch eine Reihe anderer Vorteile bieten, von denen im Folgenden nur einige ausschnitthaft genannt werden:

- Durch die Möglichkeit zur zeit- und ortsunabhängigen Kommunikation, Interaktion und Kooperation kann nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Studierenden bzw. zwischen Studierenden untereinander flexibler gestaltet, sondern der Seminarraum kann auch nach außen geöffnet werden: Es kann mit Lerngruppen an anderen Orten der Welt (Stichwort Virtuelle Mobilität im Sinne einer Internationalisierung der Lehre, vgl. Würffel 2016) zusammengearbeitet und diese Zusammenarbeit kann für die Bereicherung der Seminararbeit genutzt werden.
- Die Tatsache, dass in Blended-Learning-Kursen die Lernmaterialien häufig online (auf einer Lernplattform) zur Verfügung stehen, ermöglicht die fortlaufende Aktualisierung und Erweiterung dieser Materialien sowohl durch den Lehren-

den als auch durch die Lernenden; Lehrmaterialien anderer Autorinnen und Autoren können zudem leicht ergänzt werden (vorausgesetzt, dass die rechtlichen Vorgaben dies im Rahmen der Hochschullehre weiter erlauben).

- Über das Bereitstellen differenzierter Lernmaterialien wiederum können für verschiedene Lernertypen bzw. in Abhängigkeit von den Interessen der Lernenden verschiedene Lernwege angeboten werden (das ist im reinen Präsenzunterricht aus logistischen und administrativen Gründen meist nicht möglich, zumindest nicht bei großen Gruppen).
- Die Speicherfunktion digitaler Medien erlaubt beim Blended Learning, dass alle Vorgänge, die textbasiert ablaufen, permanent und nachhaltig verfügbar und für alle nachvollziehbar gemacht werden können. Für Lehrende ergeben sich so Einblicke in Prozesse, auf die sie sonst kaum oder keinen Zugriff haben (z. B. bei Gruppenarbeitsprozessen); für Lernende ergibt sich die Chance, Texte von Mitstudierenden mit mehr Zeit zu lesen und diese gegebenenfalls auch korrigieren zu können.

Bei all diesen Vorteilen, die Blended Learning bei gut konzipierten Kursen bieten kann, liegt die Betonung allerdings auf dem „können“ und dem „gut konzipiert“. Besonders Letzteres ist schwierig zu fassen, da es bei der Konzeption von Blended-Learning-Szenarien nicht nur um die Verteilung von Präsenz- und Online-Phasen geht, wie es durch viele Definitionen und in vielen Anwendungsberichten suggeriert wird. Welche Entscheidungsfelder bei der Planung von Blended-Learning-Kursen zu berücksichtigen sind, wurde bislang nicht befriedigend beantwortet; von einer ausgereiften Theorie des Blended Learning kann noch nicht die Rede sein (vgl. Graham et al. 2013, 28 f.; Würffel 2014, 151 oder Bärenfänger 2015, 166 ff.). Im Folgenden werden deshalb zunächst erste Überlegungen zu einem Modell des Blended Learning dargestellt, das die verschiedenen Entscheidungsfelder zeigt, die man bei der Planung und Durchführung einer solchen Lehr-Lernsituation bedenken sollte (für ein deutlich komplexeres Modell vgl. Bärenfänger 2015: 249, dessen Handhabbarkeit man allerdings diskutieren müsste). Anschließend wird auf einzelne dieser Faktoren eingegangen, und es werden Aspekte benannt, die bei der Gestaltung von Selbstlernphasen für Blended-Learning-Kurse berücksichtigt werden sollten.

2 Blended Learning: Ein Modell als Planungsgrundlage

Das mehrstufige Modell ist eine didaktische Konstruktion und kann nach der Taxonomie von Gibbons und Bunderson (2005, 927) als *explore*-Modell gelten: Es versucht, Blended Learning zu definieren und festgestellte Aspekte zu kategorisieren und zu systematisieren. Das Modell ist aus der Lehrendenperspektive konzipiert und benennt wichtige Aspekte bzw. Teilaspekte, die bei der Planung, Durchführung und Evaluation einer Blended-Learning-Lehr-Lernphase bedacht werden können bzw. sollten. Auf der ersten Stufe zeigt das Modell übergreifende Entscheidungsfelder des

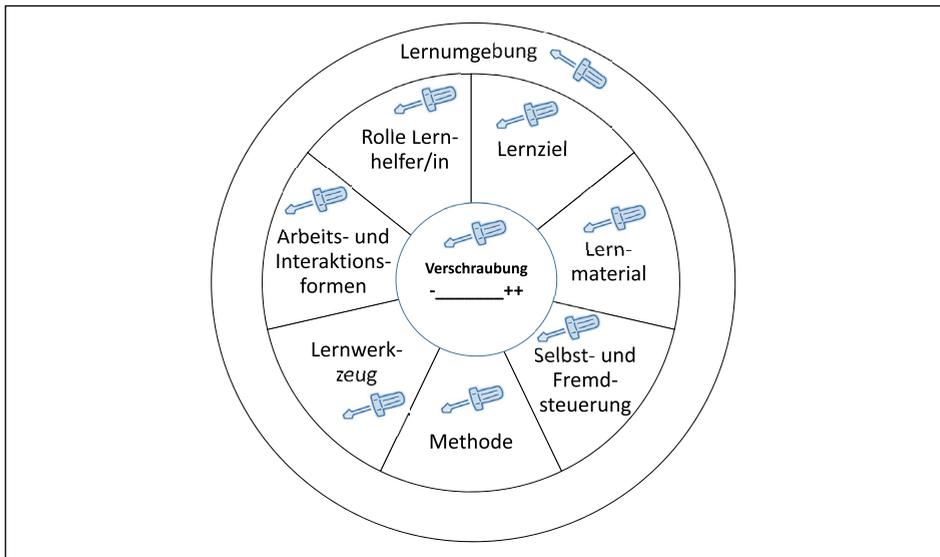


Abb. 1: Modell des Blended Learning I. Stufe

Lehrenden (vgl. Abb. 1). Auf einer zweiten Stufe werden diese Entscheidungsfelder für Blended-Learning-Lehr-Lernphasen ausdifferenziert (vgl. als Beispiel Abb. 2 und 3).

Wichtig ist, dass dieses Modell von bestimmten Rahmenbedingungen ausgeht, die gegeben sein müssen, damit überhaupt von Blended Learning gesprochen werden kann. Dazu gehört, dass

- es sich um von Lehrpersonen didaktisch geplante Lerneinheiten handelt, in denen einige der Arbeits- und Interaktionsformen computergestützt ablaufen,
- diese Blended-Learning-Lehr-Lernszenarien Anteile enthalten, die durch einen hohen Grad an Selbststeuerung der Lernenden gekennzeichnet sind (vgl. Staker/Horn 2012, 3),
- zwischen den verschiedenen Elementen der Blended-Learning-Lehr-Lernszenarien mindestens eine basale Verzahnung vorhanden ist und
- es bei den Arbeits- und Interaktionsformen der Blended-Learning-Lehr-Lernszenarien mindestens je eine Lernphase gibt, in der der Lernende physisch allein beim Lernen ist, und eine, in der er sich physisch mit anderen in einem Raum befindet und mithilfe einer Lehrperson lernt.

Mit Blick auf die erste Stufe des Modells könnte man einwenden, dass es in dieser Form in gleicher Weise für einen traditionellen Präsenzunterricht ohne den Einsatz digitaler Medien hätte entwickelt werden können bzw. in vergleichbarer Form schon existiert (vgl. z. B. das Berliner Modell von Heinmann und Schulze 1962, zitiert in Peterßen 1998, 84, das nur die Ebenen der Bestimmung des Grades von Selbst- und Fremdsteuerung und der Arbeits- und Interaktionsformen nicht explizit berück-

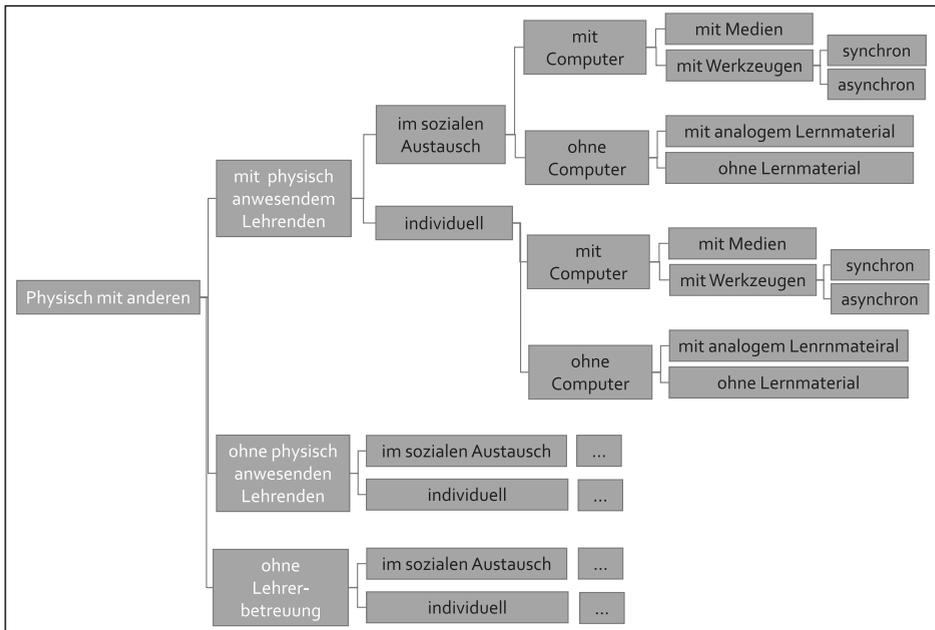


Abb. 2: Modell des Blended Learning II. Stufe, Arbeits- und Interaktionsformen im Blended Learning, Lernende/r physisch mit anderen in einem Raum

sichtig). Dieser Einwand ist berechtigt; es erscheint trotzdem wichtig, bei einem Modell zum Blended Learning auf dieser Ebene zu starten, da so deutlich wird, welche allgemeinen Entscheidungen auch bei der Planung einer Blended-Learning-Lehr-Lernphase berücksichtigt werden müssen und dass sich die Entscheidungsfelder untereinander beeinflussen.

Das Entscheidungsfeld Selbst- und Fremdsteuerung benennt den Aspekt, dass ein Lehrender planen kann, wie selbst- oder wie fremdgesteuert bestimmte Lernziele von den Lernenden erreicht bzw. wie Aufgaben bearbeitet werden sollen. Im Entscheidungsfeld Methoden ist die Entscheidung für bestimmte Aufgabenformate inkludiert.

Der Kreis in der Mitte, der alle Entscheidungsfelder berührt, betont den fürs Blended Learning besonders wichtigen Aspekt der Verzahnung bzw. Verschraubung. Die Verschraubung der verschiedenen Bereiche kann vom Lehrenden bewusst in einem hohen Grad eingeplant werden (++), sie kann aber auch gar nicht vorhanden sein (-).

Auf der zweiten Stufe des Modells werden einzelne Entscheidungsfelder Blended-Learning-spezifisch ausdifferenziert, wobei dies zum Teil auch unter Einbezug anderer Entscheidungsfelder geschehen kann, wenn dies sinnvoll erscheint. So lässt sich im Bereich der Arbeits- und Interaktionsformen, der in diesem Artikel als Beispiel dienen soll, zunächst einmal differenzieren, ob der/die Lernende sich physisch mit anderen in einem Raum aufhält (vgl. Abb. 2) oder physisch allein ist (vgl. Abb. 3). Darauf aufbauend können verschiedene Formen unterschieden wer-

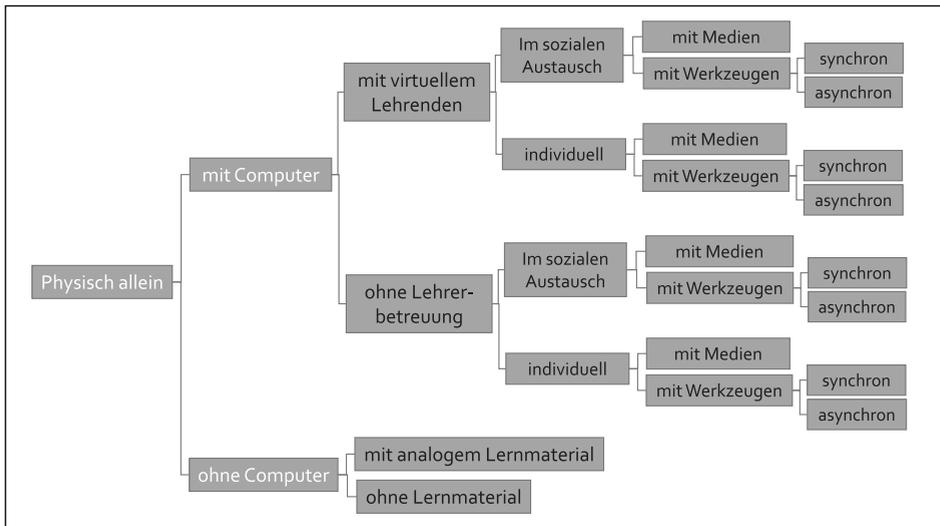


Abb. 3: Modell des Blended Learning II. Stufe, Arbeits- und Interaktionsformen im Blended Learning, Lernende/r physisch allein

den mit Blick darauf, ob im sozialen Austausch oder individuell, ob mit Computer oder ohne, ob mit Medien oder mit Werkzeugen, mit analogem Lernmaterial oder ganz ohne Lernmaterial (womit die Entscheidungsfelder Lernwerkzeuge und Lernmaterial miteinbezogen werden) und ob synchron oder asynchron gelernt wird. Die verschiedenen Unterscheidungsebenen könnten in der Visualisierung dabei auch anders angeordnet werden; wichtig ist nur, dass ein Lehrender durch die Visualisierung einen Eindruck davon bekommt, wie vielfältig mögliche Arbeits- und Interaktionsformen im Blended Learning aussehen können und welche Auswahl er bei der Gestaltung von Lehr-Lernszenarien auf den unterschiedlichen Planungsebenen hat.

3 Beispielhafte Hinweise für die Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen

Für die Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen kann man nun Hinweise in Bezug auf die verschiedenen Entscheidungsfelder geben. Im Rahmen dieses Beitrags geschieht dies nur beispielhaft und zwar mit Blick auf die Gestaltung des Materials und die Ausgestaltung des Grades der Selbst- und Fremdsteuerung.

3.1 Gestaltung des Materials

Während die Auswahl des Materials ein sehr inhaltsbezogener Aspekt ist, der eng mit den jeweiligen Lernzielen und der spezifischen Lerngruppe zusammenhängt,

kann man für die allgemeine Gestaltung des Lernmaterials einige wichtige Aspekte benennen. Da die Studierenden in den Selbstlernphasen individuell (oder zumindest nicht in Anwesenheit eines Lehrenden) am Lernmaterial arbeiten, besteht ein hoher Bedarf an Klarheit und Transparenz im Material. Dies gilt sowohl für die Formulierung von Lernzielen, das Offenlegen von Anforderungen (und gegebenenfalls auch der Bewertungskriterien), die Darstellung der Inhalte sowie die Aufgaben und Übungen. Besonders letzteren kommt für die Aktivierung der Studierenden eine besondere Bedeutung zu (vgl. Reinmann 2013, 60 ff.). Um den Lernenden das Arbeiten mit dem Lernangebot zu erleichtern, sollten Lernmaterialien für Blended-Learning-Kurse das Strategiewissen von Lernenden erweitern und sie im Gebrauch von Strategien fördern (siehe dazu genauer 3.2). Dies geschieht durch Anregungen zur Reflexion der eigenen Lernweisen und zum systematischen Rückblick auf die geleistete Arbeit.

In Braun und Würffel (2011, 62 ff.) wird anhand eines konkreten Beispiels (des Blended-Learning-Kurses zur Aus- und Weiterbildung von Sekundarschullehrenden für Deutsch als Fremdsprache – SiW) gezeigt, wie Kapitel in Blended-Learning-Kursen mit Bezug auf kognitive Lernziele strukturiert werden können. Folgender Kapitelablauf wird vorgeschlagen:

- Erfahrungen und Wissen bewusst machen und teilen,
- Neue Inhalte verstehen und aufnehmen,
- Mit den Inhalten arbeiten: analysieren und kritisch bewerten,
- Reflexion des Erarbeiteten und Übertragung auf die eigene Praxis,
- Reflexion des Gelernten und Selbstevaluation,
- Systematische Rückblicke auf die geleistete Arbeit.

Für die Umsetzung des Lernangebots in *Moodle* wurde mit verschiedenen Lernwerkzeugen und verschiedenen Sozialformen (EA = Einzelarbeit; kKA = kooperative kommunikationsbezogene Aufgabe; kpA = kooperative produktionsbezogene Aufgabe) gearbeitet (ebd.). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die für die verschiedenen kognitiven Zielsetzungen und die in verschiedenen Sozialformen eingesetzten Werkzeuge (Fettdruck steht für häufiger eingesetzte Werkzeuge bzw. Sozialformen).

3.2 Unterstützung eines hohen Grades der Selbststeuerung

Computergestützte Lernumgebungen können die Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen erheblich erweitern, sie stellen aber auch neue Anforderungen an die Lernenden: bei jedweder Form von ungesteuerter Recherche z. B. an ihre kognitiven Fähigkeiten zur Relevanzeinschätzung, zur Informationsselektion und -organisation; bei Gruppenarbeiten darüber hinaus auch an ihre Kompetenzen zum Ressourcenmanagement und bei der Auswahl von Lernmöglichkeiten in binnendifferenzierenden Angeboten an ihre metakognitiven Kompetenzen – alles

Tab. 1: Überblick über kognitive Ziele, eingesetzte Werkzeuge und Aufgabentypen bei den Online-Aufgaben in SiW (Braun/Würffel 2011, 76)

Was tun die TN mit welchem Werkzeug?	... in welchem Typ Aufgabe?
mitgebrachtes Wissen/mitgebrachte Erfahrungen/mitgebrachte Meinungen bewusst machen	Befragung, Test	EA
mitgebrachtes Wissen/mitgebrachte Erfahrungen/mitgebrachte Meinungen bewusst machen und teilen	Forum, Wiki, Glossar, Datenbank, Befragung	kkA und kpA
Themen auswählen und Gruppen bilden	Abstimmung, Wiki, Forum	kkA und kpA
Informationen (auch aus Recherchen/ Texten) sammeln und notieren	Wiki, Datenbank, Forum, Glossar, Einsendeaufgabe	EA, kkA und kpA
Ideen entwickeln, Texte und Präsentationen ausarbeiten	Wiki, Forum	EA und kpA
Ideen/Informationen ordnen	Wiki, Datenbank	kkA und kpA
Ideen/Informationen aus-/bewerten	Forum, Wiki, Einsendeaufgabe, Chat, Befragung	EA, kkA und kpA
Kontroverse Standpunkte diskutieren	Forum, Chat, Wiki,	kkA und kpA
Fazit ziehen (zu einer Synthese und/oder Elaboration der Erkenntnisse kommen)	Einsendeaufgabe, Wiki, Forum	EA, kkA und kpA
Ergebnisse präsentieren	Datenbank, Forum, Wiki, Einsendeaufgabe	EA, kkA und kpA
Rückmeldung zu Produkten/Ergebnissen anderer TN/Gruppen geben	Forum, Datenbank, Wiki	kkA und kpA
sich der eigenen Erkenntnisse versichern	Einsendeaufgabe, Befragung, Test, Journal	EA
Lernprozess reflektieren	Journal	EA

Aktivitäten, für welche bei herkömmlichen Unterrichtsformen häufig Lehrende zuständig sind und mit denen ein Novize überfordert sein kann (vgl. Rösler 2010, 33). Häufig wird bei Blended-Learning-Angeboten selbstverständlich davon ausgegangen, dass Selbstlernphasen, die online ablaufen, mit einem hohen Grad der Selbststeuerung ausgestattet werden können, da den sogenannten *Digital Natives* der Umgang mit digital präsentierten Materialien leicht falle. Dass dies nicht der Fall ist (und der Begriff der *Digital Natives* sowieso hoch problematisch), hat Schulmeister schon 2009 in einem sehr lesenswerten Artikel nachgewiesen. Tatsächlich gehört es zur Aufgabe der Autorin/des Autors von Selbstlernmaterialien bzw. der/des Dozierenden bei Blended-Learning-Kursen, darüber nachzudenken, wie man die Medienkompetenzen, die Steuerungs- und Strategiekompetenzen, die Verant-

wortungsübernahme und die Motivation der Lernenden verbessern bzw. unterstützen kann, um die selbstgesteuerte Arbeit der Studierenden zu optimieren und Abbrüchen entgegenzuwirken.

Zu den notwendigen Medienkompetenzen der Lernenden gehören nicht nur technische Kompetenzen im Bereich der Rezeption wie auch der Produktion, sondern vor allem auch kritisch-analytische Kompetenzen und ein fundiertes Medienwissen (vgl. Baacke 1997, 98f.). Nur in einem solchen Sinne medienkompetente Studierende können das Internet effektiv und (möglichst) selbstgesteuert als Publikations-, Kommunikations-, Interaktions- und Produktionsort nutzen. Hilfreich ist darüber hinaus ein breites und flexibel anwendbares deklaratives wie auch prozedurales Strategiewissen: Verschiedene kognitive, metakognitive Strategien sowie Strategien zum Ressourcenmanagement und zur Selbstregulation (vgl. Würffel 2006) helfen den Studierenden dabei, auch die stark selbstgesteuerten Phasen von Blended-Learning-Kursen erfolgreich zu bearbeiten.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden über ein ausreichendes Strategiewissen verfügen, sollten Strategien trainiert werden, wobei vor allem den metakognitiven Strategien eine besonders wichtige Rolle zukommt. Studien zum Training von Lernstrategien haben gezeigt, dass sich hier sowohl implizite als auch explizite Strategietrainings bewährt haben (vgl. Oxford 2011, 174 ff.). Wichtig für ein erfolgreiches Absolvieren von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen ist zudem die Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernprozesse. Dazu gehören nach Scharle und Szabó (2000, 7 ff.) auch die Bereitschaft zur Kooperation mit Lehrenden und Mitlernenden sowie die aktive Nutzung des Lernangebots. Die Autoren weisen darauf hin, dass diese Verantwortungsübernahme der Studierenden dadurch gefördert werden kann, dass (durch das Material oder im Kontakt des Lehrenden mit den Studierenden)

- die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt,
- den Lernenden der eigene Lernprozess bewusst gemacht,
- der Lernstrategiegebrauch gefördert,
- die Arbeit in Lerngruppen unterstützt wird,
- Transparenz bezüglich der Lehr- und Lernziele sowie bezüglich möglicher Regeln herrscht und
- die Lernenden in Entscheidungen miteinbezogen sowie zur Übernahme von Aufgaben aufgefordert werden.

4 Fazit

In diesem Beitrag konnten nur einige Entscheidungsfelder für die Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen ausschnittshaft dargestellt werden. Schon der kurze Blick auf diese hat aber deutlich gemacht, dass die Planung solcher Kurse eine komplexe Tätigkeit ist, die sich von der Planung reiner Präsenz-

seminare vor allem dadurch unterscheidet, dass die Entwicklung (und die Pflege) der Lernmaterialien für diese Kurse zum Teil zeit- und kostenintensiver ist. Nachhaltigkeit ist deshalb ein wichtiger Punkt, den man bei der Gestaltung von Blended-Learning-Kursen im Blick behalten sollte. Sie kann erreicht werden, wenn Aspekte wie Flexibilität, Transferierbarkeit, Erweiterbarkeit und Erneuerbarkeit von Beginn an eingeplant werden, damit Angebote über einen längeren Zeitraum, für andere Nutzergruppen oder andere Kontexte eingesetzt werden können (vgl. Roche 2008, 50 ff.).

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bärenfänger, Olaf (2015): Blended Learning Deutsch als Fremdsprache: Modelle, Komponenten und Potenziale. Habilitationsschrift. Universität Leipzig.
- Braun, Angelika/Würffel, Nicola (2011): Online-Aufgaben für die Strukturierung von Lernprozessen am Beispiel von Schule im Wandel. In: Würffel, Nicola/Padrós, Alicia (Hg.): Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“. Tübingen: Narr, S. 60–82.
- Gibbons, Andrew S./Bunderson, C. Victor (2005): Explore, Explain, Design. In: Kempf-Leonard, Kimberly (Hg.): Encyclopedia of Social Measurement. New York: Elsevier, S. 927–938.
- Graham, Charles R./Henrie, Curtis, R./Gibbons, Andrew S. (2013): Developing Models and Theory for Blended Learning Research. In: Picciano, Anthony G./Dziuban, Charles D./Graham, Charles R. (Hg.): Blended Learning. Research Perspectives. Bd. 2. New York/London: Routledge, S. 13–33.
- New Media Consortium (NMC) (2017). Horizon Report. Higher Education Edition (Higher Education Edition). Online: <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [19.09.2017].
- Oxford, Rebecca (2011): Teaching and Researching Language Learning Strategies. Harlow: Pearson.
- Peterßen, Wilhelm H. (1998): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg.
- Reinmann, Gabi (2013): Studententext Didaktisches Design. München. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf [19.09.2017].
- Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen. Ismaning: Hueber.
- Rösler, Dietmar (2010): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Scharle, Ágota/Szabó, Anita (2000): Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulmeister, Rolf (2009): Gibt es eine Net Generation? Version 3.0. Universität Hamburg. Online: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf [19.09.2017].

- Staker, Heather/Horn, Michael B. (2012): *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. Online: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> [19.09.2017].
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Würffel, Nicola (2011): *Blended Learning als Lern- und Lehrform an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Implementierung von Schule im Wandel in der Ausbildung angehender DaF-Lehrender*. In: Würffel, Nicola/Padrós, Alicia (Hg.): *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“*. Tübingen: Narr, S. 132–156.
- Würffel, Nicola (2014): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen*. In: Rummler, Klaus (Hg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Reihe „Medien in der Wissenschaft“, Bd. 67. Münster: Waxmann, S. 150–162. Online: <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf> [19.09.2017].
- Würffel, Nicola (2016): *Virtual Mobility fördern und Internationalisierung stärken durch transnationale, kooperative Blended-Learning-Seminare*. In: Wachtler, Josef/Ebner, Martin/Gröbinger, Ortrun/Kopp, Michael/Bratengeyer, Erwin/Steinbacher, Hans-Peter/Freisleben-Teutscher, Christian/Kapper, Christine (Hg.): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Reihe „Medien in der Wissenschaft“, Bd. 71. Münster: Waxmann, S. 308–312. Online: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3490Volltext.pdf> [19.09.2017].

Teamorientierung in Selbstlernarrangements

Abstract

Im Rahmen der Modularisierung des Studiums auf Basis des Bologna-Prozesses kamen die Selbststudiumsanteile innerhalb eines Studiums neu in den Fokus. Alle Studienformen, ob Präsenz oder Fernstudium, haben Probleme, die Workloadvorgaben zu erfüllen und das Selbststudium sinnvoll zu strukturieren. Die ZEITLast-Studie (Schulmeister/Metzger 2011) gibt Hinweise auf eine bessere Studienorganisation und eine stärkere Verzahnung von Präsenz- und Selbststudium.

Die Strukturierung von Selbstlernprozessen wird ganz unterschiedlich angegangen. Der Autor plädiert für eine starke Vorstrukturierung des Lernweges. In einer Studie konnte er nachweisen, dass die Lernenden sich trotz der Struktur als selbstlernend betrachtet haben. Besondere Bedeutung bei der Organisation von Selbstlernen haben Methoden zur Stärkung der Lernmotivation. Eine der erfolgversprechendsten Strategien ist dabei die Gestaltung des Selbstlernens als sozialer Prozess im Lernteam. Entsprechend muss das Lernen in Präsenz erfolgen. Neue Technologien ermöglichen es aber, in virtueller Präsenz gemeinsam zu lernen. Am Beispiel eines Fernstudiums wird gezeigt, wie sich Selbstlernen, kollaboratives Lernen im Team und dozentengeleitetes Lernen miteinander verbinden lassen.

1 Einführung

Mit der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Modularisierung der Studiengänge hielt ein neuer Begriff Einzug in die Hochschuldidaktik: der Workload. Um Studienmodule verschiedener Hochschulen vergleichbar zu machen, soll neben den Modulinhalten auch der Aufwand eines Studierenden für das Absolvieren des Moduls ausgewiesen werden. Als Kalkulationsgrundlage haben sich 30 Stunden Workload pro zu vergebendem Credit Point herausgebildet. Da gemeinsame Präsenzveranstaltungen in der Regel nur etwa 30% des vorgegebenen Workload abdecken, wird der verbleibenden Zeit das Etikett Selbststudium gegeben, meist ohne genauer zu spezifizieren, was dort stattfinden soll. Die längste Erfahrung mit dem Selbststudium haben die Fernhochschulen, bei denen das die vorherrschende Lernform ist. Insofern lohnt ein Vergleich der beiden Studienformen im Umgang mit der Strukturierung eines Studiums auf Basis des Workload.

Beide Studienformen haben Schwierigkeiten, den Workload von 1800 Stunden pro Jahr zu erreichen bzw. nachzuweisen. Das kann an einer nicht nachvollziehbaren Relation von Präsenz- zu Selbstlernanteilen oder an der schwierigen Beschreibung und Quantifizierung von Selbstlernprozessen liegen. Die meisten Präsenzhochschulen vergeben Leistungspunkte für Selbstlernen, kümmern sich aber nicht darum, was die Studierenden in dieser Zeit tun sollen, außer sich auf die Prüfung vorzubereiten.

Bei den meisten Fernhochschulen sind weiterhin Studienhefte das Kernmedium. Wie lange das Durcharbeiten dauert und wie gut es gelingt, mit eingebetteten Aufgaben und Anregungen zum Weiterdenken wirklich aktives Lernen auszulösen, ist dabei kaum abschätzbar. Provokant könnte man ein solches Fernstudium als ein kontinuierliches auf Prüfungen ausgerichtetes „Bulimielernen“ bezeichnen.

Während viele Präsenzhochschulen die Didaktisierung und Strukturierung des Selbstlernens gerade erst als Herausforderung identifizieren, haben hier die Fernhochschulen einen deutlichen Erfahrungsvorsprung. Umgekehrt vernachlässigen die meisten Fernhochschulen, dass Lernen in vielen Phasen ein sozialer Prozess ist, ein Geleitetwerden durch den Stoff, ein gemeinsamer Diskurs über ein Thema, ein Kompetenzerleben in der Peergroup. Sind Studienhefte wirklich ein ausreichender Ersatz für Vorlesungen und Seminare?

Eine große Herausforderung für beide Studienformen ist die Strukturierung des Selbstlernens. Studierende schätzen Zeit- und Lernwegautonomie beim Selbstlernen, die meisten kommen mit diesem freien Selbstlernen aber nicht besonders gut zurecht. Eine mögliche Lösung ist die Erhöhung der Selbstlernkompetenz der Studierenden, wie es z.B. Wagner et al. (2010) in einem Förderprogramm zum selbstregulierten Lernen an einer Universität versuchten. Das ist ein nach meiner Erfahrung dorniger Weg. Den leichteren Weg stellt eine bessere Strukturierung und kontinuierliche Begleitung des Selbstlernens dar. Das ist für Lehrende an Präsenz- wie an Fernhochschulen eine Herausforderung, weil sich ihre Rolle und ihre Lehrmethoden ändern müssen.

2 Empfehlungen aus der ZEITLast-Studie zur Strukturierung des Studiums

Ausgehend von den Klagen der Studierenden über die steigende Belastung durch die Umstellung der Studiengänge nach den Bolognavorgaben war das Ziel der ZEITLast-Studie (Schulmeister/Metzger 2011), die Studierbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen zu erforschen. Schnell stellte sich heraus, dass eine zeitliche Überforderung der Studierenden nicht bestand. Es wurde allerdings sichtbar, dass die Organisation der untersuchten Studiengänge im Semesterverlauf und im Wechsel zwischen angeleitetem und selbstgesteuerten Lernen nicht gut war. Deshalb wurde das Ziel der Studie um die Fragestellung erweitert, wie die Lehrorganisation geändert werden müsste, um die Studierbarkeit zu verbessern. Dazu wurden eine Reihe von Pilotstudien initiiert, aus denen folgende Empfehlungen zur Studienorganisation resultierten:

- Das Semester sollte in mehrere monothematische Studienblöcke gegliedert werden, die nacheinander durchlaufen werden. Das verhindert die Zerstückelung des Studiums in oft mehr als 10 verschiedene Themen, mit denen die Studierenden sich innerhalb einer Woche beschäftigen müssen.

- Durch eine Blockstruktur sollten das Selbstlernen und die Präsenzlehrveranstaltungen besser verzahnt werden.
- Die Lehrenden sollten den Selbstlernanteil stärker strukturieren und begleiten. „Betreutes Selbststudium ist wesentlicher Bestandteil einer Rückmeldekultur und wirkt sich deutlich positiv auf die Workload aus.“ (Schulmeister/Metzger 2011, 122).

3 Wie lassen sich Selbstlernprozesse strukturieren?

Was ist das Gegenteil von Selbstlernen? Fremdlernen – wohl kaum, denn Lernen kann eine Person nur selber. Oft wird geleitetes Lernen als Gegensatz zu Selbstlernen gesetzt. Autonomie ist dann das Kernelement von Selbstlernen. Eine sehr weit in diese Richtung reichende Definition von Selbstlernen geben Greif und Kurtz (1998, 27). Danach sollten Lernende in sechs Bereichen Selbststeuerung ausüben können:

- Lernaufgaben und Lernschritte,
- Regeln der Aufgabenbearbeitung (Individuum und Gruppe),
- Lernmittel, Lernmethoden oder Lernwerkzeuge,
- zeitliche Investitionen und Wiederholungen bei der Bearbeitung von Aufgaben,
- Form des Feedbacks und der Expertenhilfe,
- soziale Unterstützung durch Kollegen sowie Lernpartnerinnen und -partner.

Die Lehrenden müssen in einem solchen Setting einen Pool von Aufgaben und Lernmitteln sowie Lernzeit zur freien Verfügung bereitstellen und für Feedback auf Aufforderung zur Verfügung stehen. Das ist schon mehr Lernstrukturhilfe als in vielen Präsenzstudiengängen für das Selbstlernen vorgesehen ist. Der Preis für diese große Autonomie ist allerdings ein hoher Lernaufwand. Muss ich als Lernender mir meinen Lernpfad mit Lernzielen, Materialien und Übungen selber zusammenstellen, benötige ich sehr viel mehr Zeit und Motivation, als wenn ich auf einen vordefinierten Lernpfad zurückgreife.

Lernende haben meist eine pragmatischere Auffassung von Selbstlernen, wie Berg (2006) in einer Evaluationsstudie zum selbstgesteuerten Lernen im Team nachweisen konnte. Das Lernprogramm bestand dabei aus 5 bis 10 Lerneinheiten zu einem Thema aus dem Bereich der sozialen Kompetenz. Sechs Kernelemente waren kennzeichnend für diese Lernform:

- Gruppenlernen: Eine feste Lerngruppe intensiviert das Lernen und fördert die Motivation.
- Gliederung der Treffen in einer dreistufigen Lernschleife: Orientieren = sich das Wissen aneignen – erleben = das Wissen in der Gruppe anwenden – austauschen = diskutieren der Erfahrungen.

- Handlungslernen: Der Lernstoff ist so aufgebaut, dass er direkt in Alltagssituationen angewandt werden kann.
- Lernberatergestützt: Ein Lernberater führt die Gruppe in der ersten Einheit in das Lernkonzept ein und besucht die Lerngruppe in regelmäßigen Abständen.
- Vorstrukturierter Ablauf: Inhalte, Arbeitsform und Ablauf liegen fest. Die Gruppe regelt die Lerntiefe.
- Steuernder Organisator: Ein Mitglied der Lerngruppe leitet abwechselnd die Gruppe.

Trotz dieser hohen Vorstrukturierung erlebten sich die Lernenden als selbstgesteuert, weil sie ohne Lehrende lernten und weil sie Lernverlauf und Lernintensität an die eigenen Bedürfnisse anpassen konnten. Wichtig war auch, dass das Lernprogramm viele Möglichkeiten bot, den Zuwachs an Kompetenz bei sich selber kontinuierlich erleben zu können. Gute didaktische Aufbereitung wird also von Lernenden gerne angenommen. Und sie macht Lernen auch erfolgreicher als die fachliche Exzellenz des Lehrenden, wie Deslauriers et al. (2011) zeigen konnten. Sie verglichen die Lernergebnisse von zwei parallel stattfindenden Physikvorlesungen. Eine gehalten von einem fachlich profilierten, sehr erfahrenen Professor und eine gehalten von einem Dozenten, der die Vorlesung das erste Mal las, der allerdings sehr gut in Vorlesungsdidaktik ausgebildet war und dieses Wissen intensiv in der Veranstaltung einsetzte. Der Lernerfolg in der didaktisch aufbereiteten Vorlesung war deutlich höher.

Didaktische Vorstrukturierung des Selbstlernens ist also sinnvoll. Allerdings kann zu viel Außensteuerung die intrinsische Lernmotivation auch reduzieren, wie Deci und Ryan (1993) in ihrem Lernmotivationsmodell zeigen konnten. Außerdem soll akademisches Lernen auch persönlichkeitsbildend sein. Das benötigt Freiraum und Mentoring. Es gilt also, das richtige Maß an vorgebendem Lernen, geleitetem Selbstlernen und freiem Selbstlernen zu finden.

4 Dauerhafte Lernmotivation beim Selbstlernen durch Lernen im Team

Neben der Strukturierung des Selbstlernens für einen besseren Lernerfolg ist die Sicherung der Lernmotivation das größte Problem bei der Gestaltung von Selbstlernarrangements. Beim Fernstudium brechen in der Regel 80 bis 90 Prozent der Studierenden ihr Studium ab, während beim Präsenzstudium im Schnitt lediglich 20 bis 30 Prozent Studienabbrecher zu verzeichnen sind. In der bereits erwähnten Evaluationsstudie zum selbstgesteuerten Team (Berg 2006) konnte gezeigt werden, dass neben der Vorstrukturierung des Lernweges und der Fokussierung auf Handlungslernen das gemeinsame Lernen in der Lerngruppe stark motiviert. Den Lernenden waren das gemeinsame Handeln, die gegenseitige Unterstützung und die Rückmeldung der Lernerfolge durch andere Lernende besonders wichtig. Im Team zu lernen bietet ganz spezifische Lernchancen:

- Das Gleiche zu denken, zu fühlen oder zu tun wie andere Menschen um einen herum schafft Gemeinschaft und fördert die Lernmotivation. Ein Team ermöglicht die Synchronität des Handelns.
- Das Gelernte anderen darzustellen hilft, das eigene Wissen zu überprüfen und zu festigen. Wenn ich etwas jemand anderem erklären kann, habe ich es verstanden.
- Das Gelernte mit anderen zu diskutieren, schafft die Möglichkeit, die eigenen Gedanken an den Argumenten der anderen zu erproben, neue Ideen kennenzulernen und Leerstellen im Wissen zu identifizieren.
- Das Gelernte im alltagsnahen Kontext zu erproben, braucht meist andere Handelnde, weil berufliches Handeln meist auch Interaktion voraussetzt.
- Von anderen Rückmeldungen über den eigenen Kompetenzerwerb zu erhalten, verstärkt die Selbstaufmerksamkeit und das Selbstwirksamkeitserleben. Das sind wichtige Triebfedern für weiteres Lernen.

5 Technologie ermöglicht Teamlernsettings jenseits der Präsenzlehre

Neben der Fernlehre gibt es im Bereich des E-Learning die meisten Erfahrungen mit angeleitetem Selbstlernen. In den Hochschulen gab es rund um das Jahr 2000 eine regelrechte Euphorie in Richtung E-Learning, die sich allerdings rasch verflüchtigte, als die Fördergelder ausliefen und Probleme sichtbar wurden. In dieser Zeit hieß E-Learning im Wesentlichen Individuallernen an einem Computer. Starke Interaktivität zwischen Lernsystem und Benutzer sollten die Lernmotivation aufrechterhalten. Das hat sich als Irrtum herausgestellt. Die Abbruchquote bei den meisten klassischen E-Learning-Programmen ist nach wie vor hoch. Drei Technologietrends könnten aber in Zukunft das Lernen mit dem Computer erfolgreicher machen, weil die Interaktion nicht zwischen Computer und Lernendem, sondern zwischen verschiedenen Lernenden stattfinden kann. Der Computer wird vom Lernmedium zum Kommunikations- und Kollaborationsmedium.

Das Streamen von Videos über das Internet ist heute ein so selbstverständlicher Vorgang, dass leicht übersehen wird, was für ein Technologiesprung sich dort vollzogen hat. Noch vor 6 bis 8 Jahren war das Versenden von DVDs die einzig sichere Methode, Videos an einen größeren Kreis zu verteilen. Für eine Distribution über das Internet waren die Datenmengen zu groß, es gab keinen einheitlichen Videocodec (kein einheitliches Videoformat), es fehlte an kostengünstigen Serverlösungen zum Verteilen von Videos und es gab keine Verlässlichkeit auf Seiten der Endgeräte, dass diese Videos sicher abspielen konnten. Das hat sich erst vor etwa 5 Jahren geändert und zum Massenphänomen wurde gestreamtes Video erst jetzt, da sogar Smartphones und iPads scheinbar mühelos Videos aus dem Internet abspielen. Es gibt Indikatoren aus der Marktforschung, denen zufolge Jugendliche inzwischen *YouTube* intensiver nutzen als herkömmliches Fernsehen. Das zeitversetzte Fernsehen aus der Mediathek setzt sich durch, und Videos werden nicht mehr aus der Videothek geholt, sondern im Internet ausgeliehen.

Dieser Technologietrend verändert das Nutzungsverhalten von Videos und legt es nahe, neu über das Thema Videovorlesung nachzudenken. Gefilmte Vorlesungen sind ja nichts wirklich Neues. Das Telekolleg beispielsweise gibt es seit 1967. Neu ist, dass jeder Besitzer eines einigermaßen aktuellen Computers oder Smartphones Videos aus dem Internet in guter Qualität abspielen kann, dass er sie zu der Zeit sehen kann, die ihm passt, und dass Videos leicht auf demselben Gerät mit anderen Kommunikationskanälen wie Text, interaktiven Elementen, sozialen Netzen und Mail kombiniert werden können.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass momentan viele Institutionen massiv in den Bereich der Bildung per Video einsteigen. Drei Beispiele seien hier kurz genannt:

- Salman Khan hat seine ursprünglich als Nachhilfe für seine Cousine geplanten Videos zu einer Academy mit 3200 kurzen Videos zu unterschiedlichen akademischen Themen gemacht. Seine Videos sind einfach, anschaulich und persönlich. Sie werden inzwischen in Schulen und Hochschulen eingesetzt.
- Sebastian Thrun hat die Online-Academy *Udacity* gegründet, nachdem er als Stanfordprofessor eine Informatikvorlesung mit 90.000 Onlineteilnehmern gehalten hatte.
- Apple stellt mit *iTunes U* seit 2007 eine Plattform für Hochschulen zur Verfügung, auf der Videos, Podcasts und Texte zur Verfügung stehen. Die Nutzung ist für Hochschulen kostenlos. Momentan gibt es etwa 1.000 Hochschulen als Anbieter und 350.000 Kurse.

Interessant ist, wie unterschiedlich die Anbieter das Format Videovorlesung interpretieren. Es gibt Videos, die Vorlesungen aus der Perspektive eines Zuhörers direkt abfilmen. Man sieht eine große Projektionsfläche, im Dunkeln einen entfernt stehenden Professor und einen Ton, der den Hall des großen Raumes aufnimmt. Diese Videos dokumentieren geradezu prototypisch das Lernen an einer Massenhochschule. Das andere Extrem sind Videos, die dem Dozenten quasi über die Schulter sehen und abfilmen, was er handschriftlich notiert. Die Stimme kommt aus dem Off, der Dozent wird nicht sichtbar. Trotzdem wirken diese Videos sehr individuell und persönlich, so, als ob der Dozent mir als Zuhörer in einer Eins-zu-eins-Situation ein Thema erklärt.

Ein zweiter Technologietrend sind *Virtual-Classroom-Systeme*. Im Prinzip sind das um Lernfunktionen erweiterte Videokonferenzsysteme. Auch diese gibt es bereits seit 30 Jahren. Bis vor etwa 5 Jahren benötigte man für solche Konferenzen aber spezielle, extrem teure Hardware, die in der Regel in Räumen fest verbaut war. Heute kann man per Skype kostenlos oder zu geringen Kosten vom Smartphone oder Laptop aus Videotelefonate führen. Rechnerleistung, eingebaute Kameras, Bandbreite und einheitliche Codecs haben diesen Erfolg möglich gemacht. Für Jugendliche ist es ganz normal, sich über Entfernung hinweg virtuell bei Skype zu treffen. Für den Einsatz beim Distance Learning sind allerdings die Unterschiede zwischen Videote-

lefonie, Videokonferenz und Virtual Classroom wichtig. Videotelefonie ermöglicht die gleichzeitige Video- und Audioübertragung von zwei oder mehr Teilnehmern. Für Videokonferenzen ist die Übertragung einer gemeinsamen Vorlage wichtig. Das kann eine Präsentation oder eine Art Whiteboard sein, auf der etwas gemeinsam entwickelt wird. Ein Virtual-Classroom-System sollte zusätzliche Interaktionsmöglichkeiten bieten. In *Adobe Connect* beispielsweise können Tests und Befragungen durchgeführt und direkt für alle sichtbar ausgewertet werden, Teilnehmer können zu Dozenten mit Präsentationsmöglichkeiten gemacht werden, es gibt die Möglichkeit, Dokumente an alle zu verteilen, die Lernenden können sich untereinander im Chat verständigen oder dem Dozenten mit Symbolen ein schnelles Feedback geben, ob sie dem Vortrag folgen können. Adobe Connect und ähnliche Systeme sind für die Benutzer kostenlos und laufen im Browser oder in einfach zu installierenden Programmen. Für die Veranstalter von Virtual-Classroom-Sitzungen entstehen einige Kosten, weil ein Server mit der entsprechenden Software installiert werden muss. Diese sind aber weit von denen der früheren dedizierten Videokonferenzsysteme entfernt.

Die Technologie ermöglicht momentan virtuelle Seminare mit bis zu 20 Teilnehmern. Die maximale Anzahl an Teilnehmern ist einerseits dadurch begrenzt, dass nur bis zu einer gewissen Gruppengröße eine Interaktion in der Gruppe möglich ist. Andererseits ist die Übertragungsbandbreite ein limitierender Faktor, der sich allerdings immer mehr verbessert.

Ein dritter Technologietrend, der gut für das Lernen genutzt werden kann, ist das auf einer Website öffentlich geführte Tagebuch mit Kommentarfunktion für die Leser, das *Web-Log* oder kurz *Blog*. Voraussetzung für eine solche Site ist lediglich ein Server, bei dem die Internetinhalte mit einem Content-Management-System verwaltet werden. Das ist bei allen größeren Sites der Fall und mit Open Source Software auch sehr preisgünstig umsetzbar. Als Technologietrend ist dies für Hochschulen interessant, wenn es mit Portfolio-Prüfungen kombiniert wird.

6 Die Verknüpfung der Technologien mit Lehrformen am Beispiel eines teamorientierten Fernstudiums

Die drei beschriebenen Technologietrends ermöglichen eine Umsetzung der Empfehlungen des ZEITLast-Projektes im Fernstudium. Insbesondere ermöglichen sie eine neue Kombination von Vorlesung, Seminar und Selbstlernen.

Viele Studierende lernen am besten, wenn die Studieninhalte ihnen von einem Lehrenden direkt erklärt werden. Studienhefte können Inhalte effizienter transportieren, aber Vorlesungen sorgen für mehr Verständnis der Inhalte. Die neuen Technologien ermöglichen es den Fernstudienanbietern jetzt, Videovorlesungen anzubieten, die aber keine abgefilmten Präsenzvorlesungen sein sollten. Weil Videos mehrfach gesehen werden können, kann die Wissensvermittlung kompakter und schneller erfolgen. 45 bis 60 Minuten sind vermutlich eine gute Dauer. Wichtig ist,

die Chance der Videos zu nutzen, eine scheinbare Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden herzustellen. Das kann durch eine subjektive Kameraperspektive und eine handschriftliche Entwicklung der Präsentation erreicht werden, wie es Udacity und die Khan Academy vormachen. Der Name der Videovorlesung könnte *Lecture2Go* heißen, so wie zum Beispiel die Universität Hamburg ihre Videoangebote nennt.

Ein Virtual-Classroom-System ermöglicht Seminare mit 20 Teilnehmern, die sich an unterschiedlichen Orten befinden, aber zur gleichen Zeit online sind. Neben dem geleiteten Selbstlernen in der *Lecture2Go*-Vorlesung kann Blogssoftware zu einer Strukturierung des freien Selbstlernens dienen und gleichzeitig eine begleitende Modulabschlussprüfung ermöglichen. Den Einsatz so genannter *E-Portfolios* hat beispielsweise Miller (2010) beschrieben. Die Prinzipien von E-Portfolios sind, dass die Studierenden studienbegleitend den eigenen Lernfortschritt dokumentieren. Die E-Portfolios sollen den Austausch mit anderen Studierenden und ein schnelles Feedback des Dozenten ermöglichen. Das fertige E-Portfolio ist die Modulabschlussprüfung. Inhalte von E-Portfolios können vorgegebene Aufgaben sein, die gelöst werden sollen. Die Studierenden sollen Dokumente sammeln und kommentieren sowie ihr eigenes Lernen schriftlich reflektieren. Der Blog wird im Lernmanagementsystem für jeden Studierenden angelegt und ist für den Kurs öffentlich. Die Studierenden bearbeiten ihn täglich und müssen wöchentlich die Blogs anderer Studierender kommentieren. Nach der Hälfte des Moduls geht der Dozent mit dem Studierenden seinen Blog durch und gibt ihm eine Rückmeldung. Die Kombination der drei Lernformen in einer Veranstaltung sieht dann folgendermaßen aus:



Abb. 1: Struktur einer Veranstaltung

Die Studierenden arbeiten sich zunächst mit einer Lecture2Go in das Thema der Veranstaltung ein. Im Virtual-Classroom-Seminar wird das Thema vertieft. Das Seminar beginnt gegebenenfalls mit der Nachbesprechung von E-Portfolio-Aufgaben aus der letzten Veranstaltung. Anschließend folgt eine gemeinsame Zusammenfassung der Lecture2Go. Jeder kann vom Dozenten um eine Zusammenfassung gebeten werden. Damit wird sichergestellt, dass die Studierenden vorbereitet sind. Es folgen Reflexionsfragen zur Vertiefung, die gemeinsam bearbeitet werden.

Da Plenumsarbeit in einem Virtual-Classroom-Setting anstrengend ist, folgt dann eine Aufgabe, die in Kleingruppen oder einzeln bearbeitet wird und deren Lösungen anschließend gemeinsam besprochen werden. Einige Virtual-Classroom-Systeme ermöglichen Kleingruppenarbeit durch so genannte *Breakout-Sessions*, bei denen sich die Teilnehmer der jeweiligen Kleingruppe untereinander verständigen können, ohne dass das die übrigen Teilnehmer mitbekommen. Es folgen Themenvorschläge zum Weiterdenken und ein Ausblick auf die anstehende E-Portfolio-Arbeit. Diese individuelle Arbeit am E-Portfolio macht jeder Studierende anschließend in freier Zeiteinteilung.

7 Beispielhafter Aufbau eines Moduls und eines Curriculums

Gemäß den Vorschlägen aus dem ZEITLast-Projekt sind die Lernmodule im Kernfach kompakt geplant (Abb. 2).

Ein Modul umfasst 4 Wochen mit täglichen Veranstaltungen und einer individuellen Arbeitsphase am Wochenende. Die Abschlussprüfung erfolgt begleitend über das E-Portfolio. Ein solches Modul entspricht einem Arbeitsaufwand von 8 ECTS-Punkten. Die Module aus dem Kernfach sollten möglichst so oft angeboten werden, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, einen Zeitraum zu wählen, in dem sie das Lernen gut mit der Arbeit verbinden können. Sie haben also große Gestaltungsfreiheit, wann sie das Modul bearbeiten. Innerhalb des Moduls sind sie zeitlich getaktet. Natürlich wäre es auch möglich, weniger Veranstaltungen pro Woche zu machen und die Arbeit am E-Portfolio auf das Wochenende zu legen. Damit wären aber die Fremdtaktungsphasen im Jahr deutlich länger.

Das Nebenfach und die Module zu den allgemeinen beruflichen Kompetenzen (ABK-Module) sollten ebenfalls nicht im Block gelehrt werden, um die Flexibilität für die Studierenden zu erhalten.

Für das Nebenfach bieten sich klassische Studienhefte an; die ABK-Module könnten in Präsenzseminaren ggf. gekoppelt mit vorbereitenden Studienheften gelehrt werden. Bei einem berufsbegleitenden Studiengang kämen die Studierenden so auf einen Workload von 32 ECTS im Hauptfach und 12 bis 16 ECTS im Nebenfach.



Abb. 2: Aufbau eines Moduls

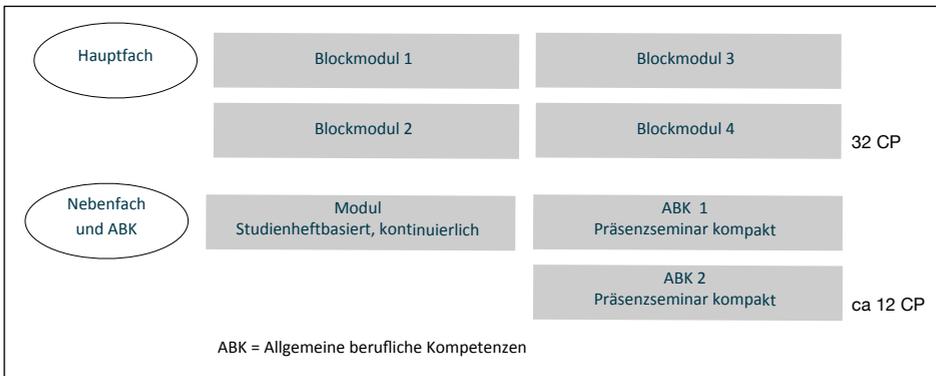


Abb. 3: Überblick über ein Studienjahr

8 Ausblick

Das Beispiel zeigt die Umsetzung von Teamorientierung in einem Fernstudium. Dafür ist Technologie eine zentrale Voraussetzung. Technologie, die Kommunikation und Kollaboration fördert, bietet aber genauso viele Chancen für die Erweiterung der Präsenzlehre. Präsenz und virtuelle Präsenz gehen dann ineinander über. Über Technologie ist es jetzt möglich, das große Problem des Selbstlernens zu überwinden: das dauerhafte Aufrechterhalten der Lernmotivation. Lernen als sozialen Prozess zu gestalten, ist eine einfache und natürliche Lösung des Problems. Darum sollte mehr mit Teamsettings im Selbstlernen experimentiert werden.

Literatur

- Berg, Christoph (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team. Berlin: Springer.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Nr. 2, S. 223–238.
- Deslauriers, Louis/Schelew, Ellen/Wieman, Carl (2011): Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. In: Science, Jg. 332, Nr. 6031, S. 862–864.
- Greif, Siegfried/Kurtz, Hans J. (Hg.) (1998): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Miller, Damian (2010): E-Portfolios als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung. In: Mandel, Schewa/Rutishauser, Manuel/Seiler Schiedt, Eva (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster: Waxmann, S. 118–130.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Wagner, Petra/Schober, Barbara/Grading, Petra/Reimann, Ralph/Spiel, Christiane (2010): E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 24, Nr. 3–4, S. 289–303.

Wolfgang Halbeis

Zur Bildung von Urteilskompetenz in Selbstlernarrangements

Berichte aus einer Seminarreihe zum pädagogischen Urteilen

Abstract

Der folgende Beitrag beschließt den Tagungsband, indem er die Chancen der Professionalisierung pädagogischen Handelns und Urteilens in Selbstlernarrangements thematisiert.

Wie der Systematische Pädagoge Johann Friedrich Herbart bereits vor über 200 Jahren zeigt, bedarf pädagogisch taktvolles Urteilen und Handeln einer synergetischen Verschränkung von Theorie und Praxis. Ein entsprechendes Lernsetting, in dem dieser Anspruch didaktisch verwirklicht werden kann, lässt sich in der Regel jedoch nur mit einem hohen personellen und organisatorischen, aber auch zeitlichen Aufwand realisieren. An einem Praxisbeispiel soll gezeigt werden, dass Studiensettings, welche die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Professionalisierung in den Mittelpunkt stellen, eine zeit-, raum- und bildungsökonomisch sinnvolle Alternative gegenüber herkömmlichen Konzepten bieten können.

1 Kostbare Lernzeit als (hochschul-)organisatorisches Problem

Am Beispiel einer Seminarreihe zur Bildung pädagogischer Urteilskompetenz zeigt der folgende Beitrag, wie die in dem vorliegenden Band beschriebenen Bausteine von Selbstlernarrangements die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lernens im Studium begünstigen können.

Die Struktur des Beitrags orientiert sich an der sukzessiven Konzeption einer Seminarreihe, die vier Semester lang (WiSe 2013/14 bis SoSe 2015) mit einer fast konstanten Teilnehmerschaft durchgeführt wurde. Manche der Studierenden nahmen die ganze Zeit über teil, manche stiegen nach einigen Semestern aus, andere kamen später hinzu. Die Teilnehmerzahl blieb die ganze Zeit über konstant bei ca. 20 bis 25 Studierenden.

Das vorgestellte didaktische Modell ist also kein – wie Karl-Heinz Gerholz es in seinem Beitrag nennt – *Patentrezept*, sondern *work in progress*. Elemente selbstbestimmten Lernens waren nicht von Anfang an fester Bestandteil der Seminarreihe; sie wurden von uns im Laufe des gemeinsamen Bildungsprozesses als didaktisch und/oder organisatorisch notwendig erkannt und in die Seminarstruktur integriert. Da die Konzeption im kontinuierlichen Dialog mit den Studierenden entwickelt wurde, wird in den folgenden Darstellungen stets von „uns“ gesprochen.

Oder, um auf Rainer Bolles Beitrag zu rekurrieren: Das vorgestellte Selbstlernarrangement ist Ausdruck fortwährender Reflexion, des immer neuen Umdenkens der Studierenden. Im gemeinsamen Lernprozess ergaben sich immer wieder neue Herausforderungen, die wir didaktisch sinnvoll und effektiv zu lösen versuchten. In der Regel lief das etwa so ab:

- Student A: „Um da jetzt weiterzukommen, brauchen wir noch mehr Zeit!“
 Student B: „Okay, lasst uns zusätzliche Termine vereinbaren.“
 Dozent: „Tut mir leid, aber das bekomme ich dieses Semester nicht mehr hin ...“

Die Szene macht deutlich, dass hier – wie Daniel Wrana in seinem Beitrag betont – Präsenzzeit nicht einfach nur *knapp*, sondern *kostbar* wird, weil eigenverantwortliche und selbstbestimmte Studierende jeden zeitlichen und organisatorischen Rahmen sprengen. Sprechen wir von *Zeitknappheit*, so können wir die Verantwortung getrost an die Hochschulorganisation abgeben. Und ganz bestimmt gibt es hier – wie Christoph Bergs Beiträge zeigen – noch viel Entwicklungspotenzial. Wird aber Studienzeit *kostbar*, nimmt dies die Lehrenden selbst in die Verantwortung, die sich nicht länger von äußeren Strukturen fremd bestimmen lassen dürfen, sondern gemeinsam mit den Studierenden innovative Lösungen finden müssen, um ihren Lernbedürfnissen gerecht zu werden.

So ergaben sich in unserem gemeinsamen Lernprozess nacheinander bestimmte Herausforderungen, die sich folgendermaßen benennen lassen: Im Mittelpunkt steht die kritisch-reflexive Urteilsfähigkeit als Kernkompetenz einer professionellen Lehrperson (Kapitel 2); dabei erweist sich pädagogisches Urteilen als didaktische Herausforderung (Kapitel 3), die sich mithilfe von kollaborativen Plattformen (Kapitel 3) in einer Kultur von Lernberatung und Intervention bewältigen lässt (Kapitel 4). Hierbei wird schließlich die eingangs formulierte Kostbarkeit von Präsenzzeit zur Leitfigur didaktischen Handelns (Kapitel 5).

2 Pädagogisches Urteilen als Kernkompetenz der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an besagtem Seminar – Lehramtsstudierende der Primar- und Sekundarstufe – befanden sich in unterschiedlichen Settings pädagogischer Praxis. Einige befanden sich im Integrierten Semesterpraktikum (ISP), einer Art Praxissemester. Andere erteilten bereits seit einigen Jahren Nachhilfe oder arbeiteten in Fördermaßnahmen, wieder andere leiteten Jugendgruppen oder trainierten eine Jugendmannschaft. Als die Studierenden in mein Seminar kamen, hatten sie daher konkrete erzieherische Situationen vor Augen, die sie in irgendeiner Weise ratlos machten. Immer wieder ergab sich dabei folgende Situation:

- Studentin: „Wie würden Sie das beurteilen?“
 Dozent: „Das kommt ganz darauf an ...“
 Studentin: „Aha. Und was bedeutet das für mich?“
 Dozent: „Das kommt dann wiederum ganz auf die Situation an!“

Die Szene zeigt: Die doppelte Herausforderung für einen Pädagogen, eine Erziehungs- oder Unterrichtssituation zu beurteilen, besteht zum einen darin, dass der Urteilende selbst als Akteur an ihr beteiligt ist; zum anderen besteht die Herausfor-

derung in der hohen *Komplexität* von Erziehung als menschlicher Interaktion (vgl. Buber 1997, 20). Im Gespräch mit den Studierenden zeigten sich dementsprechend zwei tendenzielle Urteilsweisen: Die einen berufen sich auf ihre praktische Erfahrung, während die anderen ihr Urteil mithilfe bestimmter Theorien begründen.¹

Die erste Gruppe ist der Überzeugung, man könne in seinem Urteil ausschließlich den eigenen praktischen Erfahrungen vertrauen, weil scheinbar keine Theorie der Situation so gerecht werden kann wie der Urteilende, der selbst am Geschehen beteiligt ist. Das Urteil ist dann geleitet von persönlichen Erfahrungen, Werten und so weiter. – Die Studierenden bemerkten schnell, dass diese Variante des pädagogischen Urteils eine mangelnde Trennschärfe aufweist und der Komplexität der Situation in den seltensten Fällen gerecht wird. Oder, um einen Satz aus dem Lehrerzimmer zu bedienen: „Die Sorte Schüler kenne ich, da brauche ich keine Pädagogik dazu!“

Die zweite Gruppe versucht, der Komplexität des Erziehungsgeschehens dadurch Herr zu werden, dass sie die vorliegende Situation anhand von bestimmten diagnostischen Modellen oder pädagogischen Theorien auf bestimmte Faktoren reduziert. Allerdings blieben die ausschließlich theoriegeleiteten Urteile häufig hinter der Erziehungswirklichkeit zurück. Oder mit den Worten eines Studierenden ausgedrückt: „Ich weiß zwar *theoretisch*, was das Problem ist, aber das bringt mir *praktisch* nichts.“

Im Seminar entstand bald der Wunsch, zwischen beiden Varianten pädagogischen Urteilens dialektisch zu vermitteln. Praxis muss vor dem Hintergrund von Theorie, und Theorie muss vor dem Hintergrund praktischer Erfahrung kritisch reflektiert werden.² So kamen wir zu folgender Arbeitsdefinition: Pädagogische Urteilskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Erziehungs- und Unterrichtssituationen auf der Grundlage praktischer Erfahrung und theoretischer Kenntnisse kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen.

3 Pädagogisches Urteilen als didaktische Herausforderung

Daran knüpfte sich nun das didaktische Problem, wie sich Praxis und Theorie kritisch-reflexiv miteinander vermitteln lassen.³ Es liegt nahe, sowohl die *praktischen Erfahrungen* als auch die *Theoriekenntnisse* der Studierenden effektiv zu nutzen.

Zum einen benötigten wir daher eigene Fälle, an denen wir unsere Urteilsfähigkeit schulen konnten. Es entstand zunächst die Idee, dass die Teilnehmenden

1 Auf dieses Dilemma weist bereits 1802 Johann Friedrich Herbart hin, der zwischen mechanischen Lösungen und bloßem „Schlendrian“ unterscheidet (vgl. Herbart 1913, 121 f.).

2 Auch diesen Ausweg aus dem Dilemma von Theorie und Praxis beschreibt Herbart. Er spricht in diesem Zusammenhang von pädagogisch *taktvollem* Urteilen und Handeln (vgl. ebd.).

3 Zum Begriff kritischer Reflexion vgl. Humboldts Fragment zur Theorie der Bildung aus dem Jahre 1793. Im Sinne Humboldts müssen Theorie und Praxis in ein Verhältnis gegenseitiger „Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, 235) treten.

einander live in konkreten Erziehungs- oder Unterrichtssituationen beobachteten. Weil die damit verbundenen Hospitationen aber jeden zeitlichen und räumlichen Rahmen gesprengt hätten und uns unsere Zeit zu *kosbar* war, um sie mit Fahrten „durchs Ländle“ zu vergeuden, bekam jeder Teilnehmende den Auftrag, sich in seiner jeweiligen Praxis filmen zu lassen. Die videografierten Sequenzen lieferten uns ein heterogenes Spektrum von Fördermaßnahmen und Hausaufgabenbetreuung über Erwachsenenbildung und Nachhilfeunterricht bis hin zum Memory-Spiel mit der kleinen Nichte.

Auf der anderen Seite benötigten wir theoretische Grundlagen, mit denen wir die Unterrichts- und Erziehungssituationen der Teilnehmenden analysieren konnten. In unseren ersten Diskussionen ergab sich dabei bald folgendes Problem: Eine Gruppe von Studierenden mit heterogenen Erfahrungen, heterogenen theoretischen Zugängen und heterogenen Meinungen versuchte mit mäßigem Erfolg, Einigkeit in einer gemeinsamen pädagogischen Fragestellung zu erreichen. Weil sich schnell herausstellte, dass auch der Dozent der Diskussion nur eine weitere Perspektive hinzuzufügen vermochte, fiel jeder Versuch einer künstlich erzeugten Einigkeit weit hinter unsere heterogenen und gerade darum so fruchtbaren Diskussionen zurück.

Bald war klar: Wir mussten uns eine gemeinsame Interpretationsgrundlage schaffen. Wir begannen daher, gemeinsam Texte zu lesen, die man als Klassiker der (und für die) Pädagogik⁴ bezeichnen kann, darunter Erich Fromms *Haben und Sein*, Alfred Adlers *Kindererziehung*, Rousseaus *Émile*, Dietrich Benners *Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannah Arendts *Vita Activa* und Theodor W. Adornos *Erziehung nach Auschwitz*.

Und: Wir benötigten gemeinsame Leitfragen der Interpretation. Diese Fragen mussten so *speziell* sein, dass sie uns davor bewahrten, in unseren Diskussionen aneinander vorbeizureden. Und sie mussten so *allgemein* sein, dass sie die Heterogenität der theoretischen Zugänge bewahrten. Folgende Leitfragen legten wir unseren Textinterpretationen zugrunde:⁵

- Was sagt der Text zum kritisch-reflexiven Verhältnis zum Mitmenschen?
- Was sagt der Text zum kritisch-reflexiven Verhältnis des Menschen zu sich selbst?
- Was sagt der Text zum kritisch-reflexiven Verhältnis des Menschen zur gesellschaftlichen Welt?

4 Vom Wert kollaborativer Plattformen

Eine besondere Herausforderung bot die Interpretation der Texte. Zunächst gingen wir folgendermaßen vor: Jeder Text wurde von allen Teilnehmenden zuhause

4 Zur Bedeutung klassischer Texte für die Pädagogik, vgl. Tenorth (2003).

5 Die Leitfragen orientieren sich an der These Wilhelm von Humboldts, die besagt, dass sich Bildung in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung des Menschen mit Anderen, mit sich selbst und mit Gesellschaft ereignet (vgl. Humboldt 2002).

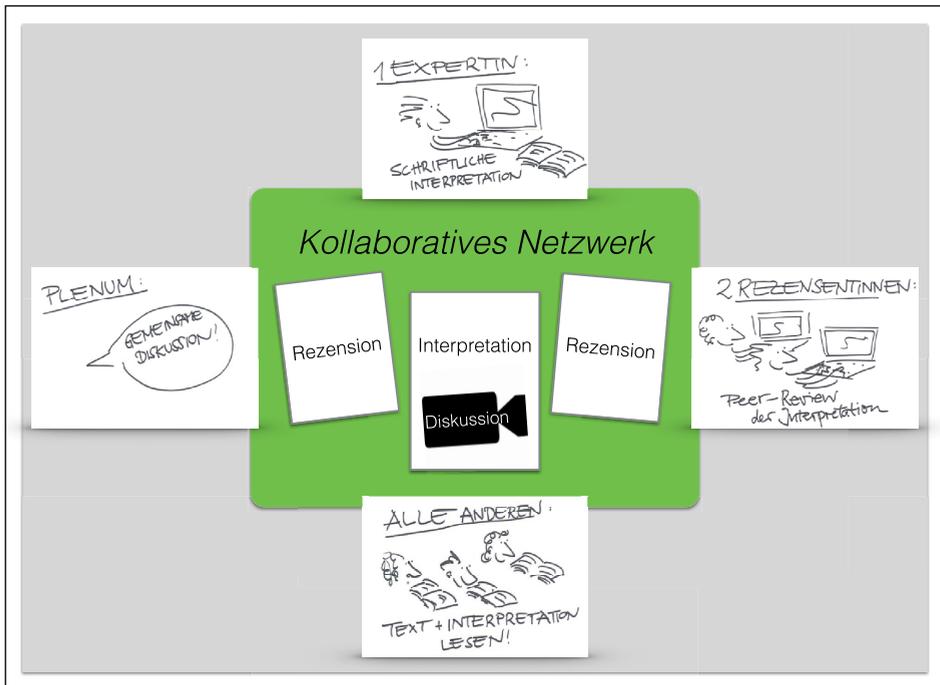


Abb. 1: Didaktische Gestaltung der Textinterpretation

gelesen. Eine Studentin oder ein Student verfasste darüber hinaus eine schriftliche Interpretation auf der Grundlage der eben gezeigten Leitfragen, die per Mail an alle Teilnehmenden versendet und ebenfalls gelesen wurde. Im Seminar besprachen wir dann den Text vor dem Hintergrund der verfassten Interpretation.

Allerdings wurde schnell klar, dass diese Vorgehensweise den Rahmen des Seminars (wir machten in der Regel Blöcke von je 4 Zeitstunden) sprengte. Teilweise diskutierten wir 4 Stunden über eine einzige Interpretation – und wieder kamen wir an den Punkt, dass nun eigentlich zusätzliche Termine nötig seien, um alle Interpretationen angemessen zu diskutieren. Um angesichts der begrenzten Seminarzeit schneller zu gleichbleibend guten Interpretationsergebnissen zu kommen, entschieden wir uns dafür, die Diskussionsphasen im Plenum beizubehalten, sie aber durch vor- und nachbereitende Verfahren in einem kollaborativen digitalen Netzwerk effektiver zu gestalten. Das Schaubild in Abbildung 1 gibt einen Überblick über die didaktische Gestaltung der Textinterpretation.

5 Die Notwendigkeit von Lernberatung und Intervision

Das Kerngeschäft der Bildung pädagogischer Urteilskompetenz geschah sodann in der gemeinsamen Diskussion der videografierten Unterrichts- und Erziehungssituationen auf der Grundlage der erarbeiteten Theorien. Unsere Erfahrung war, dass in

diesem *intervisionären* Setting Praxis und Theorie in ein wechselseitiges, kritisch-reflexives Verhältnis zueinander treten.

- Hierbei sahen wir uns das Video gemeinsam an und machten uns – vor dem Hintergrund unserer Leitfragen und unserer Theorien – Notizen.
- Dann suchte sich jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer den theoretischen Ansatz aus, der ihrem/seinem Urteil nach das größte analytische Potenzial für die gesehene Unterrichts- oder Erziehungssituation birgt.
- Anschließend analysierten drei bis fünf Teilnehmende die Sequenz in einer Art Podiumsdiskussion. Die übrigen Teilnehmenden ergänzten und erweiterten.

Die Diskussionen protokollierten wir entsprechend dem Wunsch der Studierenden durch Videoaufnahmen. Dies hatte zum einen den Vorteil, dass versäumte Sitzungen nachvollzogen werden konnten und immer alle *up to date* waren. Für das kommende Semester waren zudem Videokonferenzen geplant, weil eine Teilnehmende ein Auslandssemester unternahm. Zum anderen dienen die Videoaufnahmen als Archiv, auf das man bei Bedarf, z. B. zur Prüfungsvorbereitung, zurückgreifen kann. Nicht zuletzt konnten so auch unsere Fortschritte dokumentiert werden.

6 Von der Kostbarkeit gemeinsamer Lernphasen

Das Besondere an unseren Diskussionen war, dass wir *theoriegeleitet* argumentierten und gleichermaßen einen Zusammenhang zur eigenen *Praxis* herstellten. So lernten wir, eine *theoretische Distanz* zwischen erzieherischer Handlung und pädagogischem Urteil zu schaffen. Gleichzeitig wurde die Urteilsbildung handlungsleitend. Indem wir zugleich als Erziehende *und* Wissenschaftler diskutierten, fühlten wir uns genötigt, die eigene Praxis im Sinne der Theorie kritisch zu reflektieren und uns aufgrund praktischer Einsichten kritisch-reflektierend mit der Theorie auseinanderzusetzen.

Das beschriebene didaktische Konzept ermöglicht es somit, Theorie und Praxis kritisch-reflexiv miteinander zu vermitteln. Das ist, wie der Allgemeine Pädagoge Johann Friedrich Herbart bereits im Jahre 1802 fordert, *eine*, wenn nicht sogar *die* Kernkompetenz von Lehrkräften (vgl. Herbart 1913, 117 ff.). Den Angelpunkt dieser Konzeption bildet die gemeinsame Diskussion der Videos. Um möglichst viel Zeit auf die gemeinsamen Diskussionen verwenden zu können, erfolgte die videografische Dokumentation pädagogischer Praxis und die Erarbeitung pädagogischer Theorien weitgehend außerhalb des Seminars. So ging es aus der Diskussion wieder in die Schulen, Vereine, Beratungsstellen und Fördereinrichtungen, um die gewonnenen Einsichten in neuen Unterrichts- und Erziehungssituationen zu erproben. – Und es ging wieder in die Bibliotheken und Internetforen, um neue Theorien zu rezipieren, die ein tieferes Verständnis der gemeinsamen Analysen versprachen. – Von dort aber ging es immer wieder ins Seminar, um *gemeinsam zu diskutieren*.

Immer wieder stand im Laufe des Seminars zur Debatte, ob es sinnvoll sei, auch die Diskussionen (ggf. mit Videokonferenzen) aus der Präsenzzeit auszulagern, um stärker themen- und interessenorientiert arbeiten zu können. Am Ende aber kam die Gruppe zu der Überzeugung, dass dadurch der kritisch-reflexive Charakter des Seminars infrage gestellt würde. Denn hierzu bedarf es offensichtlich der unmittelbaren kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zwischen Gruppe und Dozent.

Pädagogisches Urteilen – oder zumindest das, was in dem beschriebenen Seminar darunter verstanden wurde – lässt sich nur im unmittelbaren Dialog lernen. Aber es bedarf eines Selbstlernarrangements, weil die Vor- und Nachbereitung der Diskussionen jedes Pensum an Präsenzzeit sprengen würde. Zu diesem Zweck wurden die umfangreichen Vor- und Begleitarbeiten (seien sie noch so anspruchsvoll und interessant) aus dem Seminar ausgelagert, um die Diskussionszeit voll *auszukosten*.

Auf diese Weise werden Präsenzzeiten – ganz im Sinne des Titels dieses Bandes – zu einer *Kostbarkeit*, die von Dozenten und Studierenden gemeinsam möglichst effektiv und sinnvoll gestaltet werden.

Literatur

- Buber, Martin [1923] (1997): Ich und Du. In: Ders.: Das Dialogische Prinzip (Serie S), 8. Aufl. Gerlingen: Lambert Schneider, S. 7–138.
- Herbart, Johann Friedrich [1802] (1913): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Willmann, Otto/Fritzsch, Theodor (Hg.): Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften (Band 1). Osterwieck/Leipzig: Verlag A. W. Zickfeldt, S. 113–129.
- Humboldt, Wilhelm von [1793] (2002): Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Humboldt, Werke (Band 1). Darmstadt: WBG, S. 234–240.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Ders. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band: Von Erasmus bis Helene Lange. München: Beck.

Autorinnen und Autoren

Dr. Kerstin Armbrorst-Weihs, Historikerin; Promotion 2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Tätigkeiten in Forschung, Lehre und Wissenschaftskoordination an der Universität Potsdam und am Leibniz-Institut für Europäische Geschichte in Mainz. Seit 2014 Koordination des Aufbaus und der Weiterentwicklung des Bereichs Wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Prof. Dr. Christoph Berg, seit 2012 Professor und Dekan für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule. Von 1981 bis 1988 Studium der Pädagogik und Psychologie mit dem Abschluss Diplom-Psychologe. Seit 1986 Tätigkeit als selbständiger Unternehmensberater. Promotion 2004 an der Universität Hamburg zum Thema selbstgesteuertes Lernen im Team. 2009 bis 2012 Professur für Personal und Organisation an der Europäischen Fernhochschule in Hamburg und Gründungsdekan der Wirtschaftspsychologie.

Prof. Dr. Christine Böckelmann, Arbeits- und Organisationspsychologin, Direktorin der Hochschule Luzern – Wirtschaft, bis Frühjahr 2016 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung, Personalmanagement in Bildungsinstitutionen, Kompetenzentwicklung und Laufbahnen in Hochschulen und Unternehmen sowie berufsbezogene Beratungskonzepte.

Prof. Dr. Rainer Bolle, Promotion 1988, Habilitation 1995 an der Universität Hamburg mit einer Arbeit über Jean-Jacques Rousseau, *venia legendi* für Allgemeine Pädagogik und Religionspädagogik; 1996–2002 Referendariat und Gymnasiallehrertätigkeit in Hamburg, Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe seit Juli 2002. Schwerpunkte: Klassiker der Pädagogik, systematische Erziehungs- und Bildungstheorie, Lehrerbildung und -professionalisierung.

Linda Bühler, Studium der Pädagogik und Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) mit Abschluss M.A. Tätigkeitsschwerpunkt am Zentrum für Mediales Lernen (ZML) des KIT: Betreuung einer Lehrerfortbildung im Blended-Learning-Format sowie Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Angebots; Konzeption, Aufbau und Durchführung von Kontaktstudien im Blended-Learning-Format im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung.

Dr. Eva Cendon, Bildungswissenschaftlerin und Weiterbildungsforscherin, ist seit April 2016 an der FernUniversität in Hagen am Lehrgebiet Lebenslanges Lernen tätig. Davor war sie an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin maßgeblich an der Entwicklung und Ausgestaltung des DUW-Studienmodells

beteiligt. Schwerpunkte ihrer Forschung umfassen Ansätze der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre und reflexive Lehr-Lern-Prozesse.

Eliane Dominok, Pädagogin M.A., setzt sich als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Angewandte Psychologie am Karlsruher Institut für Technologie mit selbstreguliertem Lernen im Hochschulkontext auseinander (Forschungsschwerpunkt Prokrastination). Von November 2014 bis Februar 2016 Leitungsstelle Beratung am LernLABOR des House of Competence (Elternzeitvertretung) mit den Arbeitsschwerpunkten Lernberatung, Lernberaterschulung, Supervision der Lernberater.

Prof. Dr. Peter Faulstich war Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte waren berufliche und betriebliche Weiterbildung, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, kulturelle Bildung, Personalentwicklung. Als langjähriger Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) – ab 2001 Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – war er maßgeblich an der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland beteiligt. Peter Faulstich ist am 27.01.2016 verstorben.

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg, Forschungsschwerpunkte im Bereich des Service Learning und selbstregulierten Lernens. Studium der Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Dresden und Konstanz, 2010 Promotion an der Universität Paderborn zum Thema „Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen“, Vertretungsprofessur an der FernUniversität in Hagen und Juniorprofessur an der Universität Paderborn.

Dr. Wolfgang Halbeis ist Grund- und Hauptschullehrer für die Fächer Englisch und evangelische Religion. Von 2009 bis 2015 war er Mitarbeiter am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Dr. Carolin Henken, Biologiestudium am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Promotion am KIT, Post-Doc an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und am KIT. Tätigkeitsschwerpunkte am Zentrum für Mediales Lernen (ZML) des KIT: Betreuung, Konzeption, Entwicklung, Koordination, Organisation und Evaluation der onlinegestützten Lehrerfortbildung „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ im Blended-Learning-Format.

Dr. Gundula Gwenn Hiller ist Kulturwissenschaftlerin und leitet seit 2008 das Zentrum für interkulturelles Lernen an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Von 2015 bis 2017 hatte sie eine Dozentur an der Universität Aix-Marseille inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulkommunikation, Interkulturel-

le Didaktik, Lehren und Lernen in internationalen Kontexten, Wissenschaftskommunikation in mehrsprachigen Kontexten.

Prof. Dr. Klaus Himpl-Gutermann ist seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Wien am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte tätig. Er ist Hochschulprofessor für Professionsforschung mit Schwerpunkt Lifelong Learning, Institutskoordinator und Leiter des Zentrums für Lerntechnologie und Innovation (ZLI). Er ist Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und lehrt und forscht in den Themenfeldern Hochschuldidaktik, E-Learning und Medienbildung.

Andreas Sexauer, Dipl.-Ing. (FH) für Medien- und Informationswesen mit Spezialisierung auf E-Learning. Tätigkeitsschwerpunkte und aktuelle Projekte: E-Learning Services am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Entwicklung videobasierter Bildungsangebote und entsprechender Strukturen am KIT im Bereich MOOCs (MOOC@TU9, Idea Generation Methods) und „Digitale Innovationen in der Weiterbildung“.

Daniel Weichsel, Geschäftsführer am Zentrum für Mediales Lernen des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) mit den Schwerpunkten Projektakquisition und -koordination. Aktuelle Projekte: Entwicklung mediengestützter Bildungsangebote im Bereich „Energie und Innovation“ und „Digitale Innovationen in der Weiterbildung“. Lehrauftrag „Didaktisches Design mediengestützter Lehr-/Lernszenarien“. Biologiestudium in Konstanz, Aufbaustudiengang Umweltschutz in Nürtingen, Fernstudium Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern.

Prof. Dr. Daniel Wrana, Professur für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Lerntheorie, Analytik von Subjektivierungsverhältnissen, Erkenntnispolitik der Bildungsforschung, Methodologie der Diskursanalyse.

Prof. Dr. Nicola Würffel ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Didaktik/Methodik am Herder-Institut der Universität Leipzig. Zudem ist sie seit Jahren international als Fortbildnerin zu medien- und fremdsprachendidaktischen Themen tätig. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen E-Learning, Blended Learning, Kooperatives Lernen sowie Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.