

Brigitta K. Pfäffli · Gregor Imhof · Marius Metzger · Irene Dietrichs

„Gefragt sind hohe Eigeninitiative und Disziplin!“

Begleitete Selbststudien an der Hochschule Luzern (HSLU)

Forschungsbericht · Luzern, 17. August 2007

Kurzfassung

Mit der Bildungsreform im Rahmen der Bologna-Deklaration kommt dem begleiteten Selbststudium ein neues oder stärkeres Gewicht zu. Aus didaktischer Sicht stellt es ein Element einer Lernkultur dar, die auf studentische Selbstständigkeit und nachhaltige Lernprozesse zielt. Das begleitete Selbststudium ist vereinzelt Gegenstand neuerer Publikationen, wird aber in der Regel aus einer stark theoretischen Perspektive thematisiert. Der vorliegende Forschungsbericht legt empirische Befunde vor. Mit dem Ziel, allgemeine Aussagen über die konkrete Umsetzung begleiteter Selbststudien zu gewinnen, wurden an der Hochschule Luzern (HSLU) quantitative und qualitative Daten erhoben. Studierende und Dozierende ausgewählter Module wurden mittels elektronischer Fragebogen und Leitfadeninterviews befragt. In einem zusätzlichen Schritt wurden die Befunde an einem Workshop mit Dozierenden der HSLU diskutiert. Die Untersuchung zeigt, dass vielfältige Lernszenarien zum Tragen kommen, aber noch kein Konsens unter den Dozierenden besteht, welches Lehr-Lernverständnis dieser Unterrichtsform zugrunde liegt. Die Untersuchung zeigt auch, dass die Begleitaufgabe für die Dozierenden eine neue Herausforderung darstellt und dass die Studierenden in der Lage sind, ihren Lernprozess im begleiteten Selbststudium zu organisieren, jedoch das Begleitangebot noch besser nutzen könnten. Am Schluss des Berichts werden Empfehlungen zum begleiteten Selbststudium vorgelegt.

Schlüsselworte: *Bologna-Deklaration; Begleitetes Selbststudium; Hochschule Luzern (HSLU); Nachhaltige Lernprozesse*

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Theorie	7
2.1	Merkmale selbstständiger Lernprozesse	7
2.2	Lehraktivitäten zum Begleiten von Selbststudien.....	9
2.3	Einflussfaktoren auf das begleitete Selbststudium	11
3	Methodik	13
3.1	Stichprobe	13
3.2	Forschungsdesign	13
3.3	Dozierendenbefragung.....	13
3.4	Studierendenbefragung	14
3.5	Integration der Ergebnisse	15
4	Ergebnisse	16
4.1	Lernaktivitäten der Studierenden im begleiteten Selbststudium.....	16
4.1.1	<i>Zeitlicher Aufwand der Studierenden</i>	16
4.1.2	<i>Lernformen und Erwartungen der Dozierenden</i>	16
4.1.3	<i>Lernhandlungen und -strategien der Studierenden</i>	16
4.2	Aktivitäten und Aufgaben der Dozierenden im begleiteten Selbststudium.....	17
4.2.1	<i>Planung des begleiteten Selbststudiums</i>	17
4.2.2	<i>Einführung in das begleitete Selbststudium</i>	17
4.3	Begleitung.....	17
4.3.1	<i>Hilfsmittel / E-Learning</i>	18
4.3.2	<i>Persönliches Erleben</i>	18
4.4	Lernnachweise	19
4.4.1	<i>Formative Ergebnissicherung</i>	19
4.4.2	<i>Zusammenhang begleitetes Selbststudium und Modulprüfung</i>	19
4.4.3	<i>Rolle E-Learning</i>	20
4.5	Umgang mit Begleitangebot	20
4.5.1	<i>Nutzung des Begleitangebots</i>	20
4.5.2	<i>Ansprüche der Studierenden</i>	21
4.6	Schwierigkeiten	21
4.6.1	<i>Rahmenbedingungen</i>	21
4.6.2	<i>Schwierigkeiten der Studierenden</i>	22
4.6.3	<i>Schwierigkeiten der Dozierenden</i>	22
4.7	Die drei Studierformen Kontaktstudium, begleitetes Selbststudium und autonomes Selbststudium.....	22
4.7.1	<i>Funktion</i>	22
4.7.2	<i>Vernetzung</i>	23

5	Ergebnisse aus dem Workshop	24
5.1	Uneinheitliches Verständnis der unterschiedlichen Studierformen	24
5.2	Aufgabe und Rolle der Dozierenden	24
5.3	Curriculare Abstimmung	25
6	Fazit.....	26
6.1	Konsens über wichtige Eckpfeiler des begleiteten Selbststudiums	26
6.2	Lernprozesse und Lernverhalten.....	26
6.3	Erfolgsfaktoren	27
6.4	Begleitete Realisierung	27
6.5	Der doppelte Zirkel für ein gelungenes begleitetes Selbststudium.....	28
7	Schluss	30
8	Literatur.....	32

1 Einleitung

In den Bachelor-Diplomstudiengängen bestehen die einzelnen Module aus Kontaktunterricht und aus Selbststudien. Die Selbststudien können autonom oder begleitet durchgeführt werden. Aus didaktischer Sicht bedeutet das begleitete Selbststudium ein Element einer neuen Lernkultur, welches die Selbstständigkeit der Studierenden unterstützen und nachhaltige Lernprozesse ermöglichen soll. Nicht wenige Dozierende befürchteten, die Verminderung der Kontaktlektionen stelle eine Sparmassnahme dar und führe zu einem Qualitätsverlust in der Lehre. Zudem mussten sie in solchen Unterrichtssequenzen die zum Teil neue Rolle des Begleiters oder der Begleiterin wahrnehmen.

Die Fachliteratur zum Thema begleitete Selbststudien ist noch nicht sehr umfangreich. Obwohl einige Publikationen dieses Thema praxisorientiert angehen (etwa Landwehr & Müller, 2006), enthalten sie mehrheitlich theoretische Grundlagen. Empirische Befunde fehlen weitgehend. Der vorliegende Forschungsbericht leistet einen ersten Beitrag dazu.

Nach einem Jahr Bachelorstudium an der Hochschule Luzern (HSLU) gibt es erste Erfahrungen mit begleiteten Selbststudien. Diesen Umstand hat die Fachstelle für Hochschuldidaktik zum Anlass genommen, im Herbst 2006 ein Forschungsprojekt zu diesem Thema zu lancieren. Finanziert durch die HSLU-Förderbeiträge und die Fachstelle für Hochschuldidaktik hat dieses Projekt zum Ziel, erste Erfahrungen festzuhalten, auszuwerten und für andere zugänglich zu machen. Die Ergebnisse sollen Lehrende anregen, die durch die Bologna-Reform induzierten Selbststudien kreativ zu planen und lernfördernd zu begleiten. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen allerdings nicht nur die Erfahrungen der Dozierenden, sondern vor allem auch jene der Studierenden.

Vier Kernfragen bildeten den Ausgangspunkt für unsere Untersuchung:

- Welches sind Merkmale von lernfördernden begleiteten Selbststudien?
- Wie gestalten Dozierende die begleiteten Selbststudien?
- Wie lernen Studierende in begleiteten Selbststudien?
- Welche didaktischen Handlungen unterstützen die Studierenden, die Lernziele zu erreichen?

Um Erkenntnisse auf diese Fragen zu erhalten, wurden an allen fünf Teilschulen der HSLU – Technik & Architektur, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Design & Kunst sowie Musik – Daten zu ausgewählten Modulen erhoben. Diese Lehrveranstaltungen fanden im Sommersemester 2006 statt. In einem ersten Schritt befragten wir die beteiligten Dozierenden mittels Interviewleitfaden und erstellten anschliessend von den einzelnen Interviews ein zusammenfassendes Protokoll. In einem zweiten Schritt befragten wir die Studierenden mit einem elektronischen Fragebogen und bereiteten die gewonnenen Daten mittels Tabellen und Diagrammen auf. In einem dritten und letzten Schritt diskutierten wir diese Daten mit Dozierenden aus allen Teilschulen anlässlich eines Workshops. Ziel dieser Veranstaltung war es, über die Ergebnisse zu informieren sowie die Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zu validieren.

Der Bericht hat folgende Struktur: Zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen skizziert, von dem wir für unsere Untersuchung ausgegangen sind (Kap. 2). In diesem Bezugsrahmen werden vor allem Merkmale und Einflussfaktoren definiert, die für die Lehr- und Lernaktivitäten in begleiteten Selbststudien von Belang sind. Es folgt dann eine detaillierte Beschreibung des

methodischen Vorgehens (Kap. 3). Anschliessend werden die Resultate der Erhebung vorgestellt (Kap. 4). Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Lernaktivitäten der Studierenden, auf die Planung, Einführung und Begleitung des begleiteten Selbststudiums durch Dozierende, auf allgemeine Schwierigkeiten, die bei dieser Studierform aufgetreten sind, und auf die Abgrenzung zu den anderen Studierformen (Kontaktstudium und autonomes Studium). Die Ergebnisse werden immer aus der Sicht der Dozierenden und der Studierenden wiedergegeben. Am Schluss jedes Kapitels folgen jeweils Handlungsempfehlungen, die wir aus einer ersten Beurteilung der Ergebnisse abgeleitet haben. Das darauf folgende Kapitel präsentiert zentrale Punkte des oben erwähnten Workshops mit Dozierenden der HSLU (Kap. 5). Schliesslich werden wichtige Eckpfeiler und Erfolgsfaktoren für eine gelingende Umsetzung des begleiteten Selbststudiums benannt und in einem Modell zusammengefasst (Kap. 6).

2 Theorie

Der folgende Bezugsrahmen legt unser Lehr-Lernverständnis für das begleitete Selbststudium dar und hat drei Funktionen:

1. Er beschreibt Merkmale von Lernprozessen, von welchen angenommen wird, dass sie für das Lernen in begleiteten Selbststudien bedeutsam sind.
2. Er benennt ausserdem Lehraktivitäten, von welchen vermutet wird, dass sie die Lernprozesse der Studierenden in den begleiteten Selbststudien fördern können.
3. Er skizziert wichtige Faktoren, welche die Lernprozesse in den begleiteten Selbststudien wesentlich mitbeeinflussen dürften.

2.1 Merkmale selbstständiger Lernprozesse

Aktuelle Lerntheorien fokussieren vermehrt auf das Subjekt und anerkennen damit, dass Lernende selbst über ihr Lernen bestimmen können müssen. Unter Bezugnahme auf die konstruktivistisch orientierte Position lässt sich dieses Verständnis mit Siebert (2003, S. 18) wie folgt fassen: „Lernen ... ist ein autopoietischer [Fähigkeit, sich selber erneuern zu können], selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen und Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht ‚von aussen‘ determinieren. *Das psychische ‚System‘ entscheidet, was es verarbeiten kann und will.*“ Die begleiteten Selbststudien, welche im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess an Fachhochschulen etabliert worden sind, verlangen das selbstorganisierte und selbstregulierte Lernen sowie die darauf bezogene Instruktion (Wildt, 2003). Die Theorie des selbstregulierten Lernens stellt dazu einen aktuellen, empirisch fundierten und prominenten Vorstoss dar. Sie vermag das vermehrte Studieren im Selbststudium lerntheoretisch einzuordnen und zu legitimieren.

Das selbstregulierte Lernen stellt dabei eine selbstbestimmte Form des Lernens dar, wobei kognitive und metakognitive Selbststeuerungsmassnahmen neben einem Ressourcenmanagement für das Lernen als zentral erachtet werden (Pintrich & Garcia, 1994). Der Fortgang des Lernprozesses wird somit durch die Studierenden selbst überwacht, reguliert und bewertet (Konrad & Traub, 1999). Die Theorie des selbstregulierten Lernens klärt die notwendigen Voraussetzungen, um sich einen bereits gegebenen Lerngegenstand aneignen zu können.

Die Schwierigkeit solcher Ansätze liegt darin begründet, dass sich die Autonomie der Lernenden zumeist nicht auch auf die Intentionen zur Gestaltung einer Lernhandlung bezieht, sondern vor allem auf die Prozesse der Aneignung vorgegebener Inhalte. Studierende müssen sich fremdgesetzten Lernanforderungen unterordnen. Die Ebene der subjektiven Lerngründe bleibt in solchen Theorien damit unberücksichtigt (Holzkamp, 1993). Es kann dann mit Metzger (2006, S. 54) davon ausgegangen werden, dass dem Subjekt lediglich in Bezug auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Lernziele Autonomie zugeschrieben wird. Im begleiteten Selbststudium besteht allerdings die Möglichkeit, weit reichende Wahlmöglichkeiten zu schaffen. In der Phase der didaktischen Planung können Inhalte, Ziele und Lernszenarien nämlich im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Selbst- oder eben der Fremdsteuerung ausgewählt werden (Landwehr & Müller, 2006).

Für die Lehre an Hochschulen werden Zielorientierung, Selbststeuerung und Eigenaktivität als die drei zentralen Merkmale des Lernprozesses angesehen (Shuell, 1988, S. 277; zit. nach Pfäffli,

2005, S. 21). Im Einzelnen bedeutet dies, dass Lernprozesse als aktive, individuelle, eigenverantwortliche, selbsttätige, kumulative, konstruktive und zielorientierte, willensmässige und begrenzt steuerbare Prozesse beschrieben werden können:

Aktiv: Lernen beinhaltet das Ausführen von inneren, gedanklichen und/oder äusseren konkreten Handlungen.

Individuell: Jeder Mensch lernt auf seine ganz persönliche Art und Weise. Sein aktuell konkretes Lernhandeln basiert zu einem wichtigen Teil auf seinen aktuell ausgebildeten Wahrnehmungs- und Denkstrukturen, auf seinen Lernstrategien und auf seinen Lernmöglichkeiten und Interessen.

Eigenverantwortlich: Der Lernende trägt die Verantwortung für sein Lernhandeln. Er trägt die Konsequenzen für sein Tun und Unterlassen. Die Dozierenden tragen Mitverantwortung.

Selbsttätig: Lernen erfolgt aus eigenem Antrieb und mit eigener Zielsetzung. Der Antrieb kann in der Sache (Inhalt) oder im Ergebnis (Diplom) des Lernprozesses liegen. Selbsttätiges Lernen erfordert somit vor allem persönliches Interesse, aber auch Lernfähigkeiten und geeignete didaktische Hilfestellungen.

Kumulativ: Lernen beinhaltet das Verknüpfen von neuen mit vorhandenen Erkenntnissen.

Konstruktiv: Lernen beinhaltet das Kreieren von individuellen Denkstrukturen über die Welt, sowie von Produkten oder Werken.

Zielorientiert: Ziele steuern die Lernhandlungen und schliessen gewisse Möglichkeiten aus.

Willensmässig: Lernprozesse in formellen Lernsituationen sind durch das Wollen des Lernenden gekennzeichnet.

Begrenzt steuerbar: Da Lernprozesse all die oben genannten Merkmale auf sich vereinigen, sind sie sehr begrenzt durch Dozierende steuerbar.

Daraus lässt sich ableiten, dass sich Lernprozesse an Fachhochschulen durch ihre Handlungsorientierung auszeichnen. Handlungsorientierte Lernprozesse zielen auf den Erwerb von Wissen *und* Kompetenzen. Wissen bezeichnet dabei Erkenntnisse über sich und die Umwelt, während Kompetenzen angestrebte oder verfügbare, konkrete Fähigkeiten bezeichnen:

Wissensorientierte Lernprozesse beinhalten vor allem innere gedankliche Handlungen. Wissen ist das Ergebnis von geistigen Handlungen als Folge der Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen und der Reflexion von konkreten Erfahrungen und Experimenten.

Dass Wissen erworben wurde, zeigt sich im Sprechen und Schreiben darüber.

Kompetenzorientierte Lernprozesse beinhalten zusätzlich zum gedanklichen Handeln auch konkrete, materialisierte Handlungen. Kompetenzen sind sichtbare Fähigkeiten und können vor allem durch konkrete Handlungen aufgebaut werden.

Dass Kompetenzen erworben wurden, zeigt sich in konkreten Handlungen an sichtbaren Problemen.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass handlungsorientiertes Lernen also innere, geistige, gedankliche *und* äussere, konkrete Handlungen beinhaltet. Das Ergebnis von handlungsorientiertem Lernen soll dazu führen, dass Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen an Fachhochschulen in der Berufspraxis Herausforderungen wissensgeleitet und tatkräftig bearbeiten können.

2.2 Lehraktivitäten zum Begleiten von Selbststudien

Im begleiteten Selbststudium beinhaltet Lehren explizit das Ermöglichen und Unterstützen von Lernprozessen im oben erwähnten Verständnis von Lernen. Beispiele von Lehrhandlungen sind:

- Auswählen oder Empfehlen von Lerninhalten
- Festlegen von Lernbedingungen; z. B. Richt- oder Grobziele, Rahmenbedingungen, Qualitätsansprüche, Lernnachweis
- Kreieren von Lernszenarien
- Entwickeln von Lernmaterialien und -hilfen
- Einführen in Lernprozess; z. B. Informieren über Lernbedingungen und -rahmen, Aufzeigen von Verknüpfungen mit bereits behandelten Inhalten
- Begleiten von Lernprozessen; z. B. bei Themensuche und -eingrenzung, Arbeitsplanung, Recherche, Gestalten von Praxiskontakten, Aufbereiten der Ergebnisse, Lernstrategien, persönlichen Lernproblemen, Konflikten in Gruppen, individuell oder in Gruppen, vor Ort oder virtuell
- Moderieren von formativen Lernkontrollen und Standortbestimmungen
- Vornehmen von summativen Lernkontrollen
- Evaluieren von Lernszenarien

Diese Beispiele veranschaulichen, dass es sich bei der didaktischen Gestaltung des begleiteten Selbststudiums um eine komplexe Aufgabe handelt. Nach Landwehr und Müller (2006, S. 58ff.) lassen sich diese Funktionen und Aufgaben von Dozierenden im begleiteten Selbststudium in folgende fünf Lernbegleitungsaufgaben zusammenfassen:

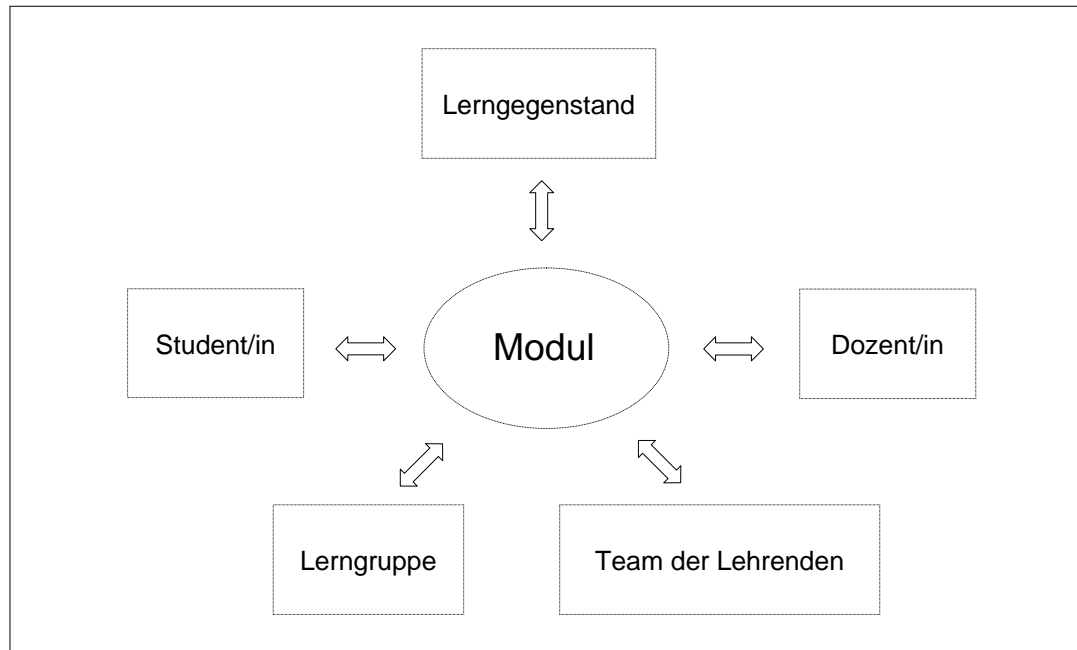
1. Vorbereitungs- und Initiierungsphase
2. Realisierungsphase: Coaching
3. Realisierungsphase: Controlling
4. Präsentationsphase
5. Beurteilungs- und Feedbackphase

In der *Vorbereitungs- und Initiierungsphase* erhalten die Studierenden einen Studien- respektive Lernauftrag oder entscheiden sich im Rahmen der jeweiligen curricularen Vorgaben selbst für einen solchen Auftrag. In der *Realisierungsphase* bearbeiten die Studierenden selbstständig den Studien- respektive Lernauftrag, wobei in dieser Phase die Dozierenden sowohl ein Coaching als auch ein Controlling gewährleisten müssen. In der *Präsentationsphase* geben die Studierenden den Dozierenden und/oder ihren Mitstudierenden mittels unterschiedlichster Medien einen Einblick in ihre Ergebnisse. In der an- und abschliessenden *Beurteilungs- und Feedbackphase* wird der Lernprozess mit einer Selbstbeurteilung durch die Studierenden und einer Fremdbeurteilung durch die Dozierenden oder andere Personen abgeschlossen.

2.3 Einflussfaktoren auf das begleitete Selbststudium

Die verschiedenen Einflussfaktoren, welche auf das begleitete Selbststudium einwirken, können grafisch wie folgt veranschaulicht werden:

Vorgaben und Rahmenbedingungen



Figur 1: Einflussfaktoren auf das begleitete Selbststudium

Im Einzelnen lassen sich die Einflussfaktoren wie folgt konkretisieren:

Vorgaben und Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitlicher Umfang des Selbststudiums pro ECTS Punkt - Honorierung der Dozierenden-Leistung - Didaktische Vorgaben - Infrastrukturelle Rahmenbedingungen (Räume) - Schulstruktur
Dozentin/Dozent	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellung gegenüber Selbststudium - Didaktisches Repertoire - Beratungskompetenz; Teamfähigkeit - Rollenverständnis und Rollenflexibilität - Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion
Team der Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Vorstellung über Gestaltung Selbststudien - Gemeinsames Verständnis über Gemeinsamkeiten und individuellen Handlungsspielraum - Zusammenarbeitskultur

Studentin/Student	<ul style="list-style-type: none">- Einstellung zum Studium und vor allem zu Selbststudien- Lernkompetenzen, Lernstrategien und -techniken- Persönlicher Lernstil- (Selbst-)Reflexionsfähigkeit- Vorwissen- Ziele- Selbstkonzept (Vorstellungen über eigene Möglichkeiten)- Soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit
Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none">- Zusammenarbeit im Selbststudium
Lerngegenstand	<ul style="list-style-type: none">- Kernfach – Nebenfach – Wahlfach- Neu – bekannt- Basiswissen – Ergänzungswissen- Deklaratives, prozedurales, konditionales, schöpferisches Wissen

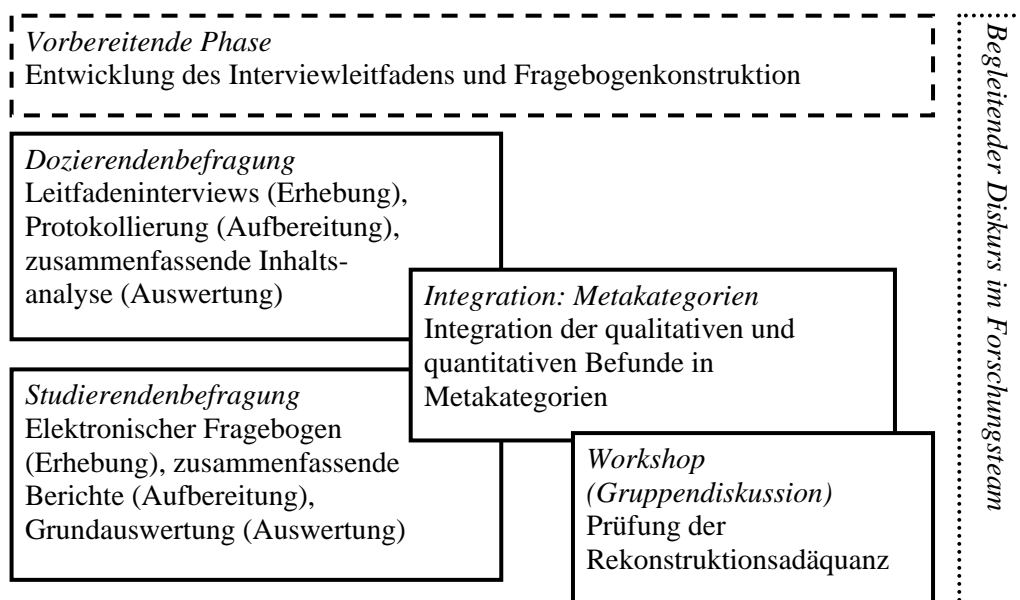
3 Methodik

3.1 Stichprobe

Von den fünf angefragten Teilschulen der Hochschule Luzern mit Technik & Architektur, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Design & Kunst sowie Musik, wurden an drei Teilschulen jeweils zwei Module und an zwei Teilschulen jeweils ein Modul ausgewählt. Es konnten also insgesamt acht Module untersucht werden. Bei dieser Auswahl wurden jene Module des Grundstudiums im Studienjahr 2006 berücksichtigt, welche aus der Sicht der Schulleitungen mit einer weit entwickelten Form des begleiteten Selbststudiums arbeiten.

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign, welches dem Forschungsprojekt „Begleitete Selbststudien an der Hochschule Luzern“ zugrunde liegt, kann mit Figur 2 wie folgt zusammengefasst werden:



Figur 2: Das Forschungsdesign im Überblick

3.3 Dozierendenbefragung

In den jeweiligen Modulen tätige Dozierende sind ausführlich zu ihren Erfahrungen bezüglich Implementierung des begleiteten Selbststudiums interviewt worden. Diese Dozierenden wurden mit Meuser und Nagel (1991) als Expertinnen und Experten betrachtet und im Rahmen von so genannten „ExpertInneninterviews“ befragt. Diese „ExpertInneninterviews“ stellen eine Form der halbstrukturierten Befragung dar, welcher ein vorab entwickelter Interviewleitfaden zugrunde liegt. Der Interviewleitfaden für diese Interviews wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der HSLU entwickelt sowie im Forschungsteam diskursiv überarbeitet und weiterentwickelt. Mittels dieses vorab entwickelten Interviewleitfadens wurden insgesamt 18 Interviews mit Dozierenden aus acht verschiedenen Modulen geführt und auf

Tonträger fixiert. Um ein möglichst ökonomisches Vorgehen zu gewährleisten, wurde ein zusammenfassendes Protokoll (Mayring, 1999, S. 73ff.) der Interviews erstellt. Die Aufbereitungsmethode des zusammenfassenden Protokolls ist forschungsmethodisch mit der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) gut vereinbar und erlaubte eine vergleichsweise rasche Auswertung.

Im Rahmen dieser Auswertung wurden insgesamt acht Module untersucht. In einem ersten Reduktionsdurchgang wurde das Material reduziert und dozierendenspezifische Kategoriensysteme gebildet. Berücksichtigt wurden dabei sämtliche Äusserungen zum begleiteten Selbststudium. Aussagen der Dozierenden über Erlebnisse, Bewertungen und Wirkungen des begleitenden Selbststudiums stellten die Kodiereinheit dar. Nach Vorliegen des dozierendenspezifischen Kategoriensystems wurden in einem zweiten Reduktionsdurchgang übergreifende, modulspezifische Kategoriensysteme gebildet. Das Abstraktionsniveau des zweiten Durchgangs war dabei weiter gefasst als im ersten. Über die dozierendenspezifischen Aussagen hinaus, sollten hier übergreifende Aussagen gebildet werden. Es ging darum, zu allgemeinen, also fachübergreifenden Aussagen über das begleitete Selbststudium im jeweiligen Modul zu gelangen. Als Produkt dieses zweiten Reduktionsvorganges lagen acht modulspezifische Kategoriensysteme vor.

3.4 Studierendenbefragung

Mittels der Fragebogenmethode sind sämtliche Studierende befragt worden, welche die acht Module im Studienjahr 2006 besucht haben. Der Fragebogen für die Studierendenbefragung wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der HSLU entwickelt und im Forschungsteam diskursiv überprüft und weiterentwickelt. Aufgrund der diskursiven Prüfung wurde auf die Durchführung von Pretests (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2003, S. 24) verzichtet. Die Fragebereiche des Fragebogens umfassten einen generellen Bereich sowie vier spezifische Bereiche. Im generellen Bereich wurden Angaben zum zeitlichen Aufwand sowie spontane Erinnerungen erfragt. In den vier Hauptbereichen wurden Informationen zur Einführung, zum Studieren, zur Begleitung sowie zum Lernerfolg/Lerngewinn erfragt.

In Zusammenarbeit mit der Fachstelle für neue Medien der HSLU konnte eine elektronische Version des Fragebogens erstellt werden, wodurch die Befragung der Studierenden als Web-Survey (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 382ff.) durchgeführt werden konnte. Insgesamt haben wir 498 Studierende zweimal per E-Mail angefragt, wobei 150 den Fragebogen ausgefüllt haben, was einem Rücklauf von 30% entspricht. Diese Rücklaufquote darf als gut bewertet werden, da Web-Surveys generell mit dem Problem einer tiefen Rücklaufquote konfrontiert sind, und selbst die Rücklaufquote für mit der Post an ausgewählte Namen und Adressen verschickte Fragebögen zwischen 10 und 50 Prozent liegt (Stroebe, Hewstone & Stephenson, 1996, S. 104).

Die Analyse der Fragebogen musste aus ökonomischen Gründen auf eine Grundausswertung beschränkt bleiben, d. h. die Daten wurden mittels Tabellen und Diagrammen aufbereitet. Diese Art der Auswertung darf mit Kirchhoff, Kuhnt, Lipp und Schlawin (2003, S. 69) im weitesten Sinn als Verfahren der deskriptiven Statistik gelten, wenn davon ausgegangen werden kann, dass „sich die deskriptive Statistik der Beschreibung und Darstellung von Daten“ widmet (Fahrmeier, Künstler, Pigeot & Tutz, 1997, S. 11).

Die Aufbereitung der Daten mittels Tabellen und Diagrammen im Rahmen der Grundausswertung hat indessen den Vorteil, dass sich auf der Grundlage der Tabellen eine anschauliche grafische Aufbereitung der Daten umsetzen lässt. Dadurch können die Ergebnisse schneller erschlossen und aufgenommen werden. Als Diagrammtyp sind insbesondere Säulendiagramme mit gruppierten Säulen zum Einsatz gekommen, welche den Vergleich der Werte zwischen den verschiedenen Kategorien zulassen. In den Tabellen wurden jeweils die absoluten und relativen Antworthäufigkeiten wiedergegeben.

3.5 Integration der Ergebnisse

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Dozierendenbefragung konnten wir mit Hilfe eines Kriterienrasters die modulspezifischen Kategoriensysteme zu Metakategorien zusammenfassen. Wir haben für diese neu gebildeten Kategorien den Begriff „Metakategorien“ gewählt, um ihre übergreifende Bedeutung für alle acht Module herauszustellen. Innerhalb dieser Metakategorien haben wir neben den Ergebnissen aus der Dozierendenbefragung auch die Ergebnisse aus der Studierendenbefragung integriert. Bei einem Modul waren die Daten unvollständig, so dass wir auf die Auswertung verzichten mussten. Nach der Durchsicht des gesamten Tabellenbandes wurde im Forschungsteam vereinbart, dass die Zustimmung zu einer Aussage mit einer relativen Häufigkeit von mindestens .4 als bedeutsam angesehen wird. Anschliessend wurden sämtliche Teilergebnisse der Studierendenbefragung modulübergreifend auf dieses Kriterium hin geprüft und zu allgemeinen Aussagen zusammengefasst.

Nach Vorliegen der Metakategorien wurden diese mit Dozierenden aus allen Teilschulen anlässlich eines Workshops diskutiert. Die Ergebnisse dieser Gruppendiskussion wurden dokumentiert und vom Forschungsteam daraufhin geprüft, inwiefern diese eine weitere Differenzierung der Metakategorien und/oder neue Erkenntnisse über das begleitete Selbststudium erlauben. Das Ziel dieser Diskussion bestand somit darin, im Dialog mit den Dozierenden aus allen Teilschulen, die Rekonstruktionsadäquanz der erarbeiteten Metakategorien zu prüfen und neue Informationen zu erschliessen. Die Überprüfung der Realitätsadäquanz und der Handlungsleitung ist vordringliches Anliegen in der Phase der explanativen Validierung (Scheele, 1991, S. 322ff). Dabei wird geprüft, ob die Metakategorien auch tatsächlich handlungsleitend sind und ob die postulierten Zusammenhänge bestehen können. Die Gruppendiskussion bot einen Rahmen und eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den Metakategorien und den zentralen Schlussfolgerungen, die sich daraus ableiten liessen.

4 Ergebnisse

4.1 Lernaktivitäten der Studierenden im begleiteten Selbststudium

4.1.1 Zeitlicher Aufwand der Studierenden

Die *Studierenden* haben den Eindruck, sehr viel für das begleitete Selbststudium zu arbeiten. Viele arbeiten gemäss ihrer persönlichen Einschätzung mehr als von ihnen erwartet wird. Ihre Angaben über die tatsächlich aufgewendeten Stunden zeigen sehr grosse Unterschiede und liegen tendenziell unter den Richtlinien der Modulbeschreibungen.

Die Erwartungen der *Dozierenden* an die aufzuwendende Zeit werden somit kaum erfüllt.

4.1.2 Lernformen und Erwartungen der Dozierenden

Dozierende erwarten von den Studierenden vertieftes, erfahrungs- und anwendungsbezogenes, sowie selbstständiges Lernen und bieten entsprechende Lernmöglichkeiten an. Sie äussern jedoch Unsicherheit, ob die Studierenden in der Lage sind, die hohen Erwartungen an das autonome Lernen zu erfüllen. Die eingesetzten Methoden und die dadurch ausgelösten Lernprozesse im begleiteten Selbststudium sind vielfältig – beispielsweise Übungen, angeleitete Film-, Test- oder Fallanalysen, Rollenspiele, Experimente. Viele finden im sozialen Kontext statt.

Ein grosser Teil der *Studierenden* ist in der Lage, die Erwartungen an die Qualität der erwünschten Lernprozesse einzulösen. Diesbezüglich sind die Minimalisten in der Minderzahl.

4.1.3 Lernhandlungen und -strategien der Studierenden

Im begleiteten Selbststudium lernen die *Studierenden* auf vielfältige Weise. In allen Modulen geben mehr als 40% der Studierenden an zu „lesen“, ausserdem: „Probleme und Aufgaben lösen“ (7 von 7 Modulen); „Präsentationen vorbereiten“ und „üben“ (6 von 7 Modulen); „im Team arbeiten“ (5 von 7 Modulen).

Mehr als 40% der Studierenden wenden Lernstrategien des selbstständigen Lernens an. Häufig genannt werden: „Hilfe organisieren bei Mitstudierenden“ (7 von 7 Modulen); „mehr als erwartet in das Thema vertiefen“ und „experimentieren“ (je 5 von 7 Modulen); „mehr Quellen berücksichtigen als erwartet“; „Hinweise für wissenschaftliches Arbeiten berücksichtigen“; „Lesetechniken anwenden“; „Standortbestimmungen vornehmen“; „Begleitung beanspruchen“. In drei Modulen geben mehr als 40% der Studierenden an, „minimal und rasch die Aufgaben zu lösen“.

Dass etwa ein Drittel der Studierenden in mehreren Modulen keine Begleitung beansprucht, kann verschieden interpretiert werden. Entweder benötigen sie diese nicht, oder sie haben nicht erkannt, wie sie die Begleitung für den Lernprozess nutzen können. Möglich ist auch, dass die Informationen über die Begleitung zu wenig kommuniziert worden ist oder dass die Studierenden diese nicht wahrgenommen haben.

Handlungsempfehlungen

- Die didaktische Absicht, die Studierenden alleine oder im Team anspruchsvolle Lernaufgaben bearbeiten zu lassen, soll weiter verfolgt und ausgebaut werden.
- Da Studierende offenbar dazu tendieren, ihren zeitlichen Aufwand zu überschätzen, sollen sie auf die subjektive Komponente ihrer Einschätzung und die Erwartung der Hochschule verwiesen werden. Konkret:
 - Anspruchsvolle Aufgaben in Bezug auf die erforderlichen Denk- und Umsetzungsprozesse für das begleitete Selbststudium bereitstellen.
 - Auf die Selbstorganisationsfähigkeit und das Interesse der Studierenden vertrauen.
 - Die Studierenden anregen, eine persönliche Zeitkontrolle zu führen.
 - Die Funktion der Lernbegleitung mehrmals thematisieren.

4.2 Aktivitäten und Aufgaben der Dozierenden im begleiteten Selbststudium

4.2.1 *Planung des begleiteten Selbststudiums*

Die Aussagen der *Dozierenden* machen deutlich, dass für das begleitete Selbststudium dieselben didaktischen Ansätze berücksichtigt werden wie für das Kontaktstudium. Genannt werden etwa die vorgegebenen Lernziele, die Voraussetzungen, die es bei der Planung zu berücksichtigen gilt, beispielsweise das Anspruchsniveau, die Adressaten, die Anforderungen der Wirtschaft oder die Rückmeldungen von Studierenden aus vorhergehenden Veranstaltungen.

4.2.2 *Einführung in das begleitete Selbststudium*

Dozierende führen die Sequenzen des begleiteten Selbststudiums vor allem schriftlich ein (6 von 8 Modulen). In einem Modul gibt es keine Instruktion, da die Veranstalter davon ausgehen, dass die Studierenden diese Form schon von anderen Modulen kennen.

Bei den *Studierenden* ergibt sich ein ähnliches Bild: in 6 von 7 Lehrveranstaltungen wurden die Aufgaben und Arbeitsanleitungen schriftlich abgegeben. In 3 Modulen gab es zudem eine Einführung im Kontaktunterricht. Vielen Studierenden ist aufgrund der Einführung auch klar, wann sie die Dozierenden für eine Begleitung beziehen können (6 von 7 Modulen).

4.3 Begleitung

Dozierende nehmen in ihrer Funktion als Begleitende die Rolle von Experten oder beruflichen Vorbildern ein (je 2 Module von 8), oder sie betätigen sich als Moderatoren, Coachs, Motivatoren oder Tutoren (je 1 Modul von 8). Sie nehmen also entweder eine übergeordnete Rolle ein, oder sie begleiten auf gleicher Augenhöhe wie die Studierenden deren Lernprozess. Wichtig beim Begleiten ist, dass man gegenüber studentischen Lösungen eine gewisse Offenheit zeigt, konstruktive Verbesserungsvorschläge macht oder ein Arbeitsbündnis vereinbart (je 1 Modul von 8). Begleitangebote von Dozierenden sind individuelle Beratungen in Sprechstunden

oder Fragestunden für Gruppen (je 3 Module von 8), Beratungen über das Internet oder während Übungssequenzen (je 1 Modul von 8).

Die *Studierenden* geben in allen untersuchten Modulen an, von den Dozierenden (und/oder Modulleitenden) begleitet worden zu sein. Weitere Betreuungspersonen sind Assistierende/Tutoren (2 von 7 Modulen) und Dozierende, die aufgrund eines Themas zugewiesen werden (1 von 7 Modulen). Die Begleitung findet mehrheitlich vor Ort in der Lerngruppe oder im Klassenverband statt (6 von 7 Modulen). Häufig nennen die Studierenden auch individuelle Besprechungen, die entweder bereits im Voraus festgelegt sind (5 von 7 Modulen) oder auf Wunsch der Studierenden vereinbart werden (4 von 7 Modulen).

Nach Angaben der Studierenden besteht die wichtigste Begleitung im Feedback auf Zwischenergebnisse (5 von 7 Modulen). Das ist insofern interessant, als die Umfrage fast ein halbes Jahr nach der Modulveranstaltung durchgeführt wurde – offenbar sind die Feedbacks haften geblieben. Daneben kommen aber auch fachliche Empfehlungen (4 von 7 Modulen), methodische Hinweise (3 von 7 Modulen) oder Ratschläge zum Tragen, die die Begleitperson aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung abgibt (3 von 7 Modulen). Im Gegensatz zu den Dozierenden geben die Studierenden an, dass virtuelle Begleitformen überhaupt nicht angeboten wurden.

4.3.1 Hilfsmittel / E-Learning

E-Learning gehört für viele *Dozierende* zum Standardrepertoire didaktischer Möglichkeiten (5 von 8 Modulen). Vor allem die Lernplattform Ilias wird als Arbeitsinstrument für die Begleitung der Studierenden genutzt. Sei es, dass Unterlagen, Kontrollfragen (2 von 8 Modulen) oder Evaluationstools auf ihr platziert werden, sei es, dass Ilias als Kollaborationsplattform genutzt wird (1 von 8 Modulen). Nach Meinung der Dozierenden vereinfachen die elektronischen Hilfsmittel die Betreuung, eignen sich aber weniger für Fragen zur Systematik (1 Modul von 8).

4.3.2 Persönliches Erleben

Dozierende erleben das Interesse und den Wissensdurst der Studierenden als positiv (3 von 8 Modulen). Enttäuscht sind sie über die fehlende Verantwortungsübernahme (3 von 8 Modulen), zum Beispiel dass Gruppenarbeiten rein arbeitsteilig gelöst werden und dass Studierende Mühe mit konstruktiver Kritik zeigen (2 von 8 Modulen).

Die Antworten auf die Frage, wie die *Studierenden* die Begleitung erleben und welche Begleitformen für sie besonders lernfördernd und ziieldienlich sind, fallen unterschiedlich und individuell aus. Obwohl dieser Umstand keine Tendaussagen zulässt, sollen zur Illustration dennoch ein paar Einzelaussagen aufgeführt werden. Für Studierende ist es wichtig, dass die Begleitperson ein gewisses Interesse an ihrer Arbeit zeigt, zusammen mit ihnen Standortbestimmungen vornimmt und Fragen, die ein aktives Mitdenken fördern, formuliert und/oder klärt. In einem Fall führt die Begleitung zu Schwierigkeiten, weil die zuständigen Betreuungspersonen (Dozent und Tutor) unterschiedliche, sogar widersprüchliche Feedbacks geben.

Handlungsempfehlungen

- Schriftliche Instruktionen haben sich bewährt und sollen weiter berücksichtigt werden. Präzise informieren (Teilschritte; erwartetes Endprodukt usw.) und so Irritationen bei den Studierenden verringern.
- Rollen situationsbezogen variieren.
- Bei deklariertem Anspruchsniveau die Vielfalt der studentischen Lösungen respektieren oder auch fördern.
- Die Angebote virtueller Begleitung genau kommunizieren und vermehrt für einen Gebrauch prüfen.
- Bei Ko-Begleitungen einheitliche Rückmeldungen anstreben oder Studierende bewusst, das heisst als erklärtes Ziel, mit unterschiedlichen Meinungen konfrontieren.

4.4 Lernnachweise

4.4.1 *Formative Ergebnissicherung*

Dozierende wenden verschiedene Formen von Lernkontrollen im begleiteten Selbststudium an. Diese lassen sich zu drei Gruppen zusammenfassen:

1. Dozierende stellen Instrumente für eine Selbstkontrolle zur Verfügung wie Leit- oder Kontrollfragen, Repetitionsblätter oder Online-Tests respektive Online-Simulationen (5 von 8 Modulen).
2. Studierende reichen schriftliche Produkte ein wie Dokumentationen, Portfolios, Factsheets oder Protokolle (4 von 8 Modulen).
3. Studierende stellen die Ergebnisse mündlich vor und/oder reflektieren diese, zum Beispiel in Präsentationen oder Gesprächsrunden (2 von 8 Modulen).

Sofern sich die Studierenden nicht selber kontrollieren können, erhalten sie schriftliche oder mündliche Feedbacks auf die Übungen. Dozierende erachten formative Lernkontrollen als wirksam, da sie den Studierenden Stoffsicherheit geben (3 von 8 Modulen).

Ein Grossteil der *Studierenden* bewertet die formativen Lernkontrollen positiv. Sie sind der Ansicht, dass diese Kontrollen den Lernprozess im begleiteten Selbststudium „in hohem Masse“ (2 von 8 Modulen), „zu einem guten Teil“ (1 von 8 Modulen) oder „ein wenig“ unterstützen (2 von 8 Modulen).

4.4.2 *Zusammenhang begleitetes Selbststudium und Modulprüfung*

Dozierende geben sich zurückhaltend, wenn es darum geht, Zusammenhänge zwischen dem begleiteten Selbststudium und der Modulprüfung herzustellen. Die Meinung, dass keine zwingende Korrelation zwischen Begleitung und Prüfung besteht, kontrastiert mit der Ansicht, dass regelmässige Lernkontrollen zu einer prognostizierbaren Prüfungsleistung führen (je 2 Module von 8). In einem Modul wird die mangelnde Transfer-Kompetenz der Studierenden genannt; der im begleiteten Studium erarbeitete Stoff sei bei der Endprüfung hauptsächlich passiv vorhanden, eine Verknüpfung mit anderen Stoffteilen falle den Studierenden schwer.

4.4.3 Rolle E-Learning

So wie *Dozierende* generell für das begleitete Selbststudium bevorzugt Ilias einsetzen (vgl. Kap. 4.3.1), spielt diese Plattform auch für die formativen Lernkontrollen eine wichtige Rolle. Häufig werden Leitfragen oder Simulationsprogramme auf ihr platziert oder Rückmeldungen auf Übungen bereitgestellt.

Handlungsempfehlungen

- Variierte formative Lernkontrollen anbieten.
- Aus der Palette von formativen Lernkontrollen gezielt auswählen und auf Modulprüfung abstimmen.
- Vorbereitend auf die Modulendprüfung in Lernkontrollen die erwarteten Anwendungs- bzw. Transferkompetenzen einüben.
- Bewährter Einsatz von Ilias für formative Lernkontrollen weiter verwenden und ausbauen.

4.5 Umgang mit Begleitangebot

4.5.1 Nutzung des Begleitangebots

Zur Frage, welche Studierenden Begleitangebote nutzen oder nicht, können keine Trenderaussagen gemacht werden. Die Erfahrungen der *Dozierenden* sind sehr unterschiedlich, teilweise konträr. Sind es im einen Modul vor allem jüngere Studierende, die viel Betreuung beanspruchen, sind es im anderen ihre älteren Kollegen. Ebenso unscharf sind die Aussagen zu den Fragen, ob Frauen oder Männer mehr Begleitangebote beanspruchen, ob ausländische Studierende mehr Betreuung brauchen usw.

Eindeutiger sind die Aussagen zur Präsenz und Initiative der Studierenden. *Dozierende* stellen im begleiteten Selbststudium vermehrte Absenzen fest (3 von 8 Modulen). Es besteht aber kein Konsens darüber, ob Studierende trotzdem autonom arbeiten sollen, oder ob das begleitete Selbststudium eine Anwesenheitspflicht bedingt und so eine stärkere Kontrolle ermöglicht. Schliesslich konstatieren die *Dozierenden*, dass die Studierenden das Begleitangebot zu wenig nutzen (4 von 8 Modulen), vor allem wenn das Angebot offen formuliert ist.

Bei der Bewertung der angebotenen Lernhilfen durch die *Studierenden* ergibt sich ein recht homogenes Bild. Als besonders lernfördernd erachten sie Aufgaben mit Empfehlungen zum Vorgehen und die Erläuterung der Lösungen (je 6 von 7 Modulen). Wichtig sind für sie auch schriftliche Aufträge und Leitfragen (je 5 von 7 Modulen) oder Hinweise zu Lerntechniken (4 von 7 Modulen).

Elemente, die den Lernprozess im begleiteten Selbststudium unterstützen, sehen die Studierenden zunächst im Persönlichen: Das Interesse am Inhalt und das individuelle Lernverhalten spielen ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle (je 5 von 7 Modulen). Für den Lernprozess weiter förderlich sind die Begleitung durch die *Dozierenden* und Standortbestimmungen (je 3 von 7 Modulen). Weniger wichtig ist die Prüfungsrelevanz der Inhalte (2 von 7 Modulen).

Den persönlichen Gewinn des begleiteten Selbststudiums sehen Studierende im Wesentlichen in drei Bereichen. An erster Stelle nennen sie die Möglichkeit, neues Wissen zu erarbeiten (5 von 7

Modulen) und Inhalte des Kontaktunterrichtes zu vertiefen (4 von 7 Modulen). Ebenso wichtig ist ihnen die Möglichkeit, Fähigkeiten zu erlernen und einzuüben (4 von 7 Modulen), dazu gehört beispielsweise das selbstständige Arbeiten (3 von 7 Modulen). Schliesslich sehen die Studierenden auch einen Gewinn im zwischenmenschlichen Bereich: Sie lernen ihre Mitstudierenden besser kennen (4 von 7 Modulen) und können ihre sozialen Kompetenzen üben (3 von 7 Modulen).

4.5.2 Ansprüche der Studierenden

Für die meisten *Studierenden* ist klar, dass sie *selbst* dafür verantwortlich sind, die Ziele im begleiteten Selbststudium zu erreichen und die Prüfung zu bestehen (7 von 7 Modulen). Nicht ganz so stark liegt für sie diese Verantwortung bei den Dozierenden (6 von 7 Modulen). Teilweise heisst selbstverantwortliches studieren jedoch *effizientes* studieren. *Dozierende* stellen eine gewisse Erwartungshaltung nach fertigen Lösungsrezepten fest (1 von 8 Modulen); die Bereitschaft hingegen, sich mit Verstehensprozessen oder Fehlern auseinanderzusetzen, sei gering.

Handlungsempfehlungen

- Um eine gewisse Tendenz zu Absenzen aufzufangen, klar über Stellenwert, Ort, Inhalt, Lernprozesse und Arbeitsweise der Begleitung informieren.
- Termine vorgeben, damit das Begleitangebot von den Studierenden besser genutzt wird.
- Den Studierenden aufzeigen, dass tiefenorientiertes Lernen vor allem durch Verstehensprozesse, zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit Fehlern, zustande kommt.
- Lernhilfen anbieten, die von den Studierenden besonders positiv bewertet werden.
- Den Studierenden aufzeigen, wie bedeutungsvoll die Inhalte im begleiteten Selbststudium sind und Interesse an diesen Inhalten wecken.

4.6 Schwierigkeiten

4.6.1 Rahmenbedingungen

Bei Spontannennungen erinnern sich *Studierende* an den hohen Zeitaufwand, welcher aus den Aktivitäten im begleitenden Selbststudium resultiert (5 von 7 Modulen). Aus ihrer Sicht fehlt es im begleiteten Selbststudium zudem an Hilfen zur Bearbeitung von Arbeiten/Aufgaben (5 Module von 7) wie klare Angaben zu Arbeiten/Aufgaben (2 Module von 7), Hinweise zum Zeitmanagement (1 Modul von 7), Gewichtung von Inhalten und Gestaltung von Gruppenprozessen (1 Modul von 7) sowie Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken (1 Modul von 7). Aus der Sicht der *Dozierenden* wird durch das begleitete Selbststudium der Transfer von Lerninhalten erschwert. Ausserdem steht für die systematische Stoffvermittlung sowie gemeinsame Aktivitäten weniger Zeit zur Verfügung.

4.6.2 Schwierigkeiten der Studierenden

Bei Spontannennungen geben die *Studierenden* an, hauptsächlich mit dem Zeitmanagement (4 Module von 7), der Motivation (3 Module von 7) sowie der Klasse/Gruppe (2 Module von 7) Schwierigkeiten zu haben.

Aus der Sicht der *Dozierenden* stellt das begleitete Selbststudium Studierende vor hohe Anforderungen, wobei unter diesen Anforderungen wohl in erster Linie die Fähigkeit zur Selbststeuerung zu verstehen ist.

4.6.3 Schwierigkeiten der Dozierenden

Die *Studierenden* geben bei Spontannennungen an, dass sowohl das engere (Dozierende, Mitstudierende, Hochschule) wie auch das weitere Umfeld (Freunde, Bekannte, Familie) für die Zielerreichung mitverantwortlich ist (6 von 7 Modulen). Im Einzelnen sind damit gemeint: Mitstudierende (4 von 7 Modulen), Rahmenbedingungen der Hochschule (3 von 7 Modulen), Modulverantwortliche(r) (1 von 7 Modulen), weiteres Umfeld und Dozierende (je 1 von 7 Modulen).

Aus der Sicht der *Dozierenden* betreffen die Schwierigkeiten mit dem begleiteten Selbststudium den hohen Organisationsaufwand sowie eine Einschränkung des didaktischen Gestaltungsspielraumes.

Handlungsempfehlungen

- Für die Bearbeitung von Arbeiten/Aufgaben im begleiteten Selbststudium klare Anweisungen geben und Lernhilfen zur Verfügung stellen.
- Selbstmanagement und insbesondere Zeitmanagement thematisieren und Tipps geben.
- Gegenseitige Unterstützung durch Mitstudierende initiieren helfen.
- Rahmenbedingungen an der Hochschule klären und einbeziehen.

4.7 Die drei Studierformen Kontaktstudium, begleitetes Selbststudium und autonomes Selbststudium

4.7.1 Funktion

Aufgrund der Spontannennungen von *Studierenden* lässt sich ableiten, dass aus der Sicht der Studierenden das begleitete Selbststudium primär aus Literaturstudium zu bestehen scheint. Diese spontanen Aussagen stehen im Widerspruch zur Tatsache, wonach im begleiteten Selbststudium vielfältige Lern- und Lehrformen eingesetzt werden (vgl. Kap. 4.1.2 und 4.1.3).

Aus der Sicht der *Dozierenden* können die Funktionen der drei Studierformen durch die geplante Vermittlung von Inhalten im Kontaktstudium, die spontane Vermittlung von Inhalten und die geplante Anwendung im begleiteten Selbststudium sowie das organisierte Literaturstudium im autonomen Selbststudium charakterisiert werden. Kein Konsens besteht indessen darüber, inwiefern das begleitete Selbststudium für eine Stoffergänzung oder eine Stoffvertiefung genutzt werden soll.

4.7.2 Vernetzung

Aus der Sicht der Mehrheit der *Studierenden* konnten die Studierenden den Inhalt des Kontaktstudiums durch das begleitete Selbststudium „zu einem guten Teil“ oder zumindest „ein wenig“ besser verstehen und so vertiefen (6 von 7 Modulen). Das begleitete Selbststudium hat der Mehrheit der Studierenden „zu einem guten Teil“ oder immerhin „ein wenig“ dabei geholfen, die Prüfung zu bestehen (6 Module von 7).

Für die *Dozierenden* ermöglichen die drei Studierformen massgeschneiderte Lernszenarien. Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere mit den Lernkontrollen im begleiteten Selbststudium, was sich auch in der beschränkten Übertragbarkeit auf den Leistungsnachweis zeigt.

Handlungsempfehlungen

- Vielfältige Lern- und Lehrformen im begleiteten Selbststudium einsetzen.
- Den Lernerfolg im begleiteten Selbststudium mit geeigneten Lernkontrollen sichern und auf den Leistungsnachweis abstimmen.
- Transparent machen, ob der zu bearbeitende Stoff oder die Aufgabe als Ergänzung oder als Vertiefung gedacht ist.

5 Ergebnisse aus dem Workshop

Nach der Auswertung der erhobenen Daten, wurden die Ergebnisse erstmals in einem Workshop interessierten Dozierenden der HSLU vorgestellt. Ziel dieser Veranstaltung war es, über die Ergebnisse zu informieren und die Resultate einer Validierung zu unterziehen. Dazu sollten die Dozierenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen zu den Ergebnissen Stellung nehmen können (vgl. Kap. 3.2 und 3.5).

Im Workshop wurde zunächst das Projekt als Ganzes vorgestellt. Anschliessend formierten sich die Dozierenden zu Gruppen und setzten sich mit einzelnen Ergebnissen der Untersuchung in drei Schritten auseinander: Zunächst wurden die Ergebnisse diskutiert, dann mit eigenen Erfahrungen verglichen und – wo sinnvoll – mit zusätzlichen Handlungsempfehlungen ergänzt. Schliesslich wurden die Erkenntnisse der Gruppenarbeit im Plenum präsentiert und diskutiert. Im Folgenden werden drei Kernpunkte vorgestellt, die aus dieser Workshop-Diskussion hervorgegangen sind.

5.1 Uneinheitliches Verständnis der unterschiedlichen Studierformen

Der Workshop zeigte, dass das begleitete Selbststudium sehr unterschiedlich definiert und verstanden wird. Die Teilnehmenden zeichneten ein sehr heterogenes Bild dieser Studierform. Es tauchte die Frage auf, ob das begleitete Selbststudium einfach ein „Sammelsurium aller Restaktivitäten“ sei, welche nicht dem klassischen Kontaktunterricht zugewiesen werden können. Die Unterschiede zwischen Kontaktunterricht und begleitetem Selbststudium und das Verhältnis dieser beiden Studierformen bedarf nach Ansicht der Teilnehmenden einer Klärung (gefragt sind z. B. Modelle).

Viele Workshop-Teilnehmende äusserten eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf denkbare Begleitformen.

Gezeigt hat sich ausserdem, dass relevante Fachbegriffe unterschiedlich verwendet werden (z. B. „Lernnachweis“ oder „E-Learning“ usw.).

5.2 Aufgabe und Rolle der Dozierenden

Mehrfach wurde im Workshop betont, dass der Anfangsphase von Sequenzen im begleitetem Selbststudium grosse Beachtung geschenkt werden muss. Damit der Übergang vom fremdgesteuerten zum eigenverantwortlichen Lernen gewährleistet ist, brauchen Studierende klare Anleitungen. Die Workshop-Teilnehmenden schlugen vor, mehrfach zu informieren, also Instruktionen nicht nur schriftlich abzugeben, sondern auch mündlich zu besprechen. In der Initiierungsphase sollte auch eine explizit formulierte gegenseitige Verbindlichkeit angestrebt werden.

Der Rollenwechsel vom Lehrenden zum Beratenden empfinden viele Dozierende als schwierig. Die Begleitaufgabe beinhaltet anspruchsvolle Tätigkeiten, die zum Teil neu sind. Dazu gehören folgende zwei Beispiele: Wie kann man den für die Aufgabe vorgesehenen Zeitaufwand einfordern, ohne die Studierenden allzu stark zu kontrollieren? Oder: Wie kann man auf formative Lernkontrollen Feedback geben, so dass Studierende für die Weiterarbeit gezielt gefördert werden?

Generell möchten die Workshop-Teilnehmenden präziser wissen, welche Erwartungen ihre Hochschule in Bezug auf das begleitete Selbststudium hat.

5.3 Curriculare Abstimmung

Die Workshop-Diskussion zeigte auch, dass Studierende häufig ähnliche Arbeitsaufträge erhalten (vor allem Gruppenarbeiten) und dass sie die Arbeitsaufträge unterschiedlich bearbeiten. Stehen aufwändige Aufgaben wie Projektarbeiten an, werden kleinere Aufträge in anderen Modulen minimalistisch bearbeitet. Um einer allzu ungleichen Bearbeitung von solchen Aufgaben im begleiteten Selbststudium entgegen zu wirken, schlagen die Workshop-Teilnehmenden eine stärkere Modul-Koordination vor. Diese muss auf curricularer Ebene erfolgen.

6 Fazit

6.1 Konsens über wichtige Eckpfeiler des begleiteten Selbststudiums

Die in den begleiteten Selbststudien eingesetzten Lernszenarien widerspiegeln didaktische Vielfalt. Die befragten Dozierenden können auf ein didaktisches Repertoire und didaktische Kompetenz zurückgreifen und wissen den offenen Handlungsspielraum zu nutzen. Eine gewisse Experimentierfreudigkeit ist bei einigen Dozierenden durchaus festzustellen. Die Fragen jedoch überwiegen, und ein gemeinsames Verständnis über wichtige Eckpfeiler dieser Studierform fehlt weitgehend. Der fehlende Konsens bewirkt Verunsicherung bei Dozierenden und Studierenden.

Unsicherheit besteht darüber, wie viel Selbststeuerung und -kontrolle den Studierenden zugemutet werden kann und soll. Weiter beschäftigt die Frage, wann und wo die Studierenden eine allgemeine Einführung in die Arbeitsweise im begleiteten Selbststudium erhalten sollen.

Unklar ist für einige, wie der Kontaktunterricht vom begleiteten Selbststudium abzugrenzen ist und wie Inhalte und Arbeitsweisen in diesen beiden Studierformen aufeinander bezogen werden können. Dozierende scheinen auch an Vorgaben über den von ihnen erwarteten Umfang an Begleitung interessiert zu sein. Zudem möchten Studierende *und* Dozierende geklärt haben, ob die Nutzung der Begleitangebote freiwillig oder obligatorisch ist.

Es empfiehlt sich, in den Hochschulen und Abteilungen Konsens zu finden über

- die Verantwortlichkeiten der Dozierenden und der Studierenden im begleiteten Selbststudium,
- die Vorbereitung der Studierenden auf das begleitete Selbststudium,
- den Stellenwert der Inhalte in den begleiteten Selbststudien,
- die Inhalte und Formen der Begleitung,
- den von den Dozierenden zu leistenden Begleitaufwand,
- den Verbindlichkeitsgrad der Begleitangebote für die Studierenden.

6.2 Lernprozesse und Lernverhalten

Die Lernangebote in den begleiteten Selbststudien zielen in der Regel auf tiefenorientierte Lernprozesse. Die Studierenden sollen Inhalte erarbeiten, verstehen, vertiefen, ergänzen, mit der Praxis verknüpfen sowie praxisbezogen anwenden.

Die verlangten Lernleistungen sind weder qualitativ noch quantitativ überhöht. Die Studierenden sind in der Lage, die Aufgaben zu bearbeiten. In der Regel benötigen sie dafür weniger Zeit als vorgesehen ist.

Dozierende äussern sich in den Interviews positiv über einen gewissen Wissensdurst der Studierenden. Anlässlich der Präsentation der Forschungsergebnisse wurde dieser Eindruck durch die anwesenden Dozierenden allerdings relativiert. Viele stellten fest, dass zunehmend mehr Studierende den Studienaufwand zu minimalisieren versuchen. Ein wichtiger Grund liegt vermutlich darin, dass die Studierenden sehr viele Aufgaben parallel leisten müssen und nicht in der Lage sind, alle gleich seriös zu bearbeiten.

Mühe haben Dozierende damit, wenn Studierende Gruppenarbeiten rein arbeitsteilig lösen oder auf Kritik abwehrend reagieren.

Sie beklagen ausserdem, dass in der Folge der Einführung des begleiteten Selbststudiums eine systematische und theoretische Auseinandersetzung mit Inhalten zu kurz kommt.

6.3 Erfolgsfaktoren

Voraussetzungen der Studierenden

Ein grosser Teil der Studierenden ist in der Lage, selbstständig zu studieren und Verantwortung für den persönlichen Studienerfolg zu übernehmen. Mühe macht ihnen vor allem das Zeitmanagement.

Dozierende können darauf vertrauen, dass die Studierenden sich selbst organisieren und gegenseitig unterstützen.

Viele Studierende wenden Lernstrategien an. Es besteht jedoch diesbezüglich der Wunsch nach mehr Unterstützung.

Lerngruppe

Studierende schätzen im begleiteten Selbststudium neben der Möglichkeit, selbstständig arbeiten zu können insbesondere auch die sozialen Kontakte. Die Mitstudierenden stellen eine wichtige Lernressource dar, sie beraten und unterstützen sich gegenseitig.

Das Klima und die Dynamik in der Lerngruppe stellen einen bedeutsamen Faktor für den Lernerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden dar. Schwierige Situationen können den Lernprozess empfindlich stören. Dies bedeutet, dass die Gruppendynamik und Zusammenarbeit in den Lerngruppen auch Thema der Lernbegleitung sein sollte.

Systematische Planung durch Dozierende

Dozierende planen die Lernangebote in den begleiteten Selbststudien systematisch. Die Reflexion wichtiger Elemente der erwünschten Lernprozesse in den begleiteten Selbststudien scheint für sie selbstverständlich zu sein.

Sie klären dabei die klassischen didaktischen Leitfragen:

- Welche Voraussetzungen haben die Studierenden in Bezug auf Inhalte und Lernkompetenzen?
- Wie sollen sie vorbereitet und eingeführt werden?
- Mit welchen Inhalten sollen die Studierenden sich auseinandersetzen?
- Haben die Inhalte des begleiteten Selbststudium in Bezug auf den Kontaktunterricht Ergänzungs- oder Vertiefungsfunktion?
- Sind sie prüfungsrelevant?
- Welche Ziele sollen im begleiteten Selbststudium erreicht werden?
- Welches sind geeignete Studierformen und Aufgabenstellungen?
- Welche Wahlmöglichkeiten haben die Studierenden
- Wie sollen die Studierenden begleitet werden?
- Welche Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen?
- Welche formativen und allenfalls summativen Lernnachweise sollen die Studierenden erbringen?

6.4 Begleitete Realisierung

Initialphase – Einführung

Die Einführung in das begleitete Selbststudium ist ein ganz zentraler Erfolgsfaktor für ein gelingendes Selbststudium. Als ausgesprochen lernfördernd werten die Studierenden klare,

schriftliche Anleitungen und Arbeitshilfen. Eine zusätzliche mündliche Erläuterung der Aufträge unterstützt das Verständnis der Absichten und Anforderungen massgeblich.

Klare Angaben über Rahmenbedingungen, den erwarteten Zeitaufwand und Informationen über die Begleitangebote sind bedeutsame Elemente der Einführung in die begleiteten Selbststudien. Eine Einführung in die Arbeitsweise in den vorgesehenen Studierformen mit Hinweisen zu Lernstrategien stellt eine weitere lernfördernde Massnahme dar.

Lern- und Arbeitsphase – Begleitung

Die Begleitangebote durch die Dozierenden während dieser Lernphase stellen einen wichtigen Faktor für ein lernförderndes Selbststudium dar. Transparenz über Rolle und Rahmenbedingungen sind zentral. Da Studierende offenbar nicht sofort das Potential der Begleitung erkennen, sollte darüber mehrmals informiert werden.

Die Begleitformen variieren zwischen individueller Beratung und Begleitung in Lerngruppen. Die Studierenden beurteilen fachliche Empfehlungen, methodische Hinweise und Ratschläge aufgrund persönlicher Erfahrungen als besonders geeignete Begleitinterventionen.

Nach Meinung mehrerer Dozierender wird das Begleitangebot noch zu wenig genutzt.

Standortbestimmungen – Lernkontrollen

Für die Dozierenden sind Lernkontrollen ein integrierter Bestandteil des begleiteten Selbststudiums. Schriftliche Erzeugnisse und mündliche Präsentationen sind die am meisten verwendeten Formen. Auch Online-Tests zur Selbstkontrolle kommen zum Einsatz.

Dass die Studierenden in verschiedenen Modulen gleichzeitig viele ähnliche Lernnachweise erbringen müssen, scheint für sie eine grosse Herausforderung zu sein und demotivierend zu wirken. Eine gewisse Variation der Formen ist zu empfehlen.

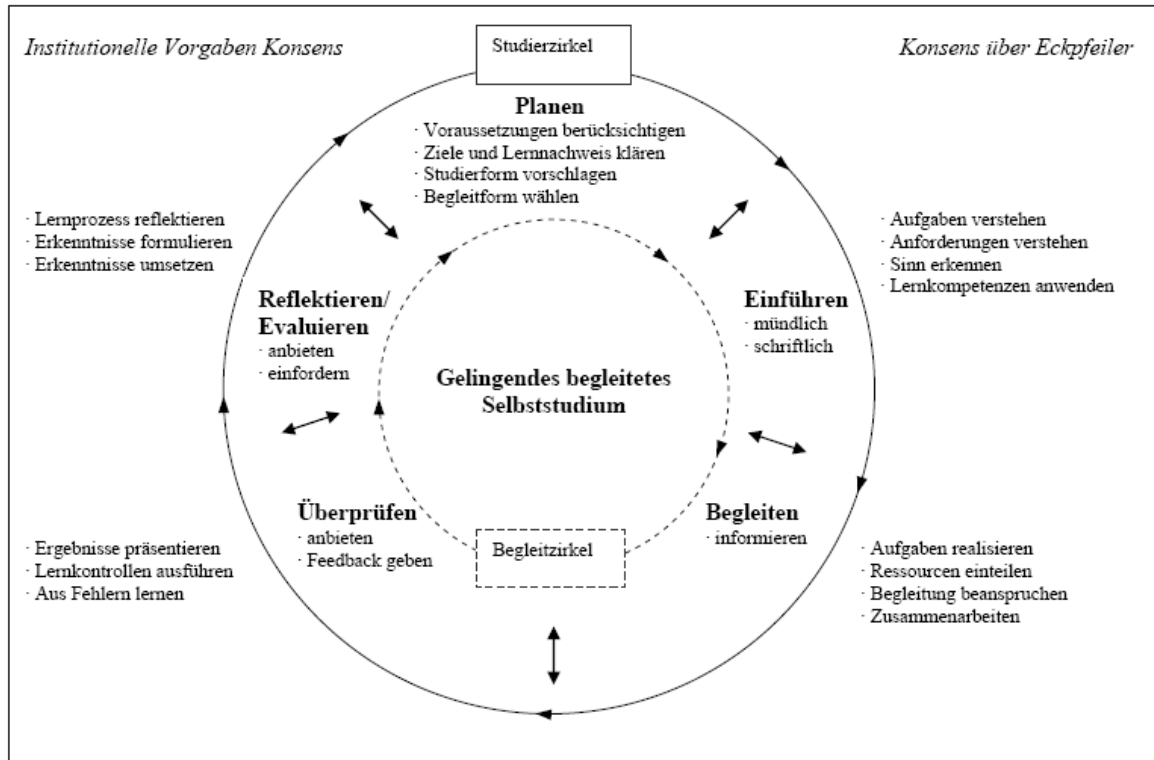
Studierende schätzen persönliche Standortbestimmungen und formative Lernkontrollen, insbesondere persönliche Feedbacks, da diese gut erinnert werden.

Evaluationsphase

Eine bewusste Reflexion des Lernens in den Sequenzen des begleiteten Selbststudiums stellt noch ein Ausnahmefall dar.

6.5 Der doppelte Zirkel für ein gelingendes begleitetes Selbststudium

Die nachfolgende Figur fasst obige Aussagen in geraffter Form zusammen und verdeutlicht, dass ein gelingendes Selbststudium die Folge eines gelungenen Zusammenwirkens zwischen Dozierenden und Studierenden ist. Der *Begleitzirkel* zeigt, wie die Dozierenden den Lernerfolg ermöglichen und massgeblich unterstützen können. Die eigentlichen Akteure im Lernprozess sind die Studierenden. Der *Studierzirkel* der Studierenden veranschaulicht diese Seite eines erfolgreichen Studiums.



Figur 3: Der doppelte Zirkel für ein gelingendes begleitetes Selbststudium

7 Schluss

Das Projekt „Begleitete Selbststudien“ an der Hochschule Luzern ist von der übergeordneten Frage ausgegangen, wie begleitete Selbststudien konkret geplant, umgesetzt, erlebt und beurteilt werden. Aus der Vielfalt der Ergebnisse sollen zusammenfassend nochmals zwei Aspekte herausgegriffen werden.

Grundsätzlich können wir festhalten, dass bereits im ersten Bachelor-Jahr vielfältige Lernszenarien zum Tragen gekommen sind und der Unterricht von den Dozierenden systematisch, das heisst nach klassischen didaktischen Leitfragen, geplant wurde. Allerdings haben die Interviews und der Workshop mit den Dozierenden auch gezeigt, dass noch kein Konsens darüber besteht, was unter begleiteten Selbststudien zu verstehen ist, respektive welches Lehr-Lernverständnis dieser Unterrichtsform zu Grunde liegt. Dieser Umstand hat Auswirkungen. Die Studierenden können nicht immer erkennen, dass und weshalb diese Studierform zum Einsatz kommt und was von ihnen genau erwartet wird. Deshalb kommt der Initiierungsphase solcher Lernsequenzen eine zentrale Bedeutung zu, in der offensiv und transparent kommuniziert werden muss. Sie ist ein zentraler Erfolgsfaktor für ein gelingendes Selbststudium.

Als vielschichtig erweist sich auch das Thema der Begleitung. Einerseits zeigt die Untersuchung, dass etwa ein Drittel der Studierenden in mehreren Modulen das Begleitangebot nicht nutzt, vor allem wenn es offen formuliert ist. Hier gilt es abzuklären, ob die Studierenden diese Angebote nicht benötigen, ob sie den Nutzen einer Begleitung nicht erkennen und sie auch nicht als verbindlich anschauen oder ob die Funktion der Begleitung zu wenig klar kommuniziert wurde.

Andererseits zeigt die Untersuchung, dass die Dozierenden die Begleitaufgabe als sehr anspruchsvoll erachten. Einzelne Studierende und Lerngruppen zu betreuen, eine konstruktive Feedbackkultur zu entwickeln und die Kritikfähigkeit der Studierenden zu trainieren, ist für viele Dozierende neu und muss erst erprobt werden.

Um diese Begleitaufgaben besser bewältigen zu können, aber auch um ein klareres Lehrverständnis des begleiteten Selbststudiums zu entwickeln, sind Weiterbildungsangebote in diesen Bereichen nicht nur wünschenswert, sondern unabdingbar. Nur so können die durch die Bologna-Reform geforderten Selbststudien kreativ geplant und professionell begleitet werden.

Summarisch kann man festhalten, dass begleitete Selbststudien eine komplexe Interaktion darstellen und nur gelingen können, wenn Dozierende *und* Studierende sich aktiv und konstruktiv beteiligen. Dieses Ineinandergreifen der Aktivitäten aller Beteiligten haben wir mit dem *doppelten Zirkel für ein gelingendes begleitetes Selbststudium* modellhaft zu fassen versucht (vgl. Kap. 6.5).

Mit Blick in die Zukunft wäre es aus unserer Sicht wünschenswert und sinnvoll, weiterführende Untersuchungen zum begleiteten Selbststudium folgen zu lassen. Interessant wäre beispielsweise, das Thema breiter zu erforschen oder bei den Studierenden eine qualitative Erhebung durchzuführen.

Die im vorliegenden Bericht ausgebreiteten Untersuchungsergebnisse sind auch Grundlage für zwei weitere Informationstexte zum gleichen Thema. Auf diese möchten wir an dieser Stelle hinweisen. Zum einen haben wir auf der Homepage der Fachstelle für Hochschuldidaktik (www.didaktik.hslu.ch) eine Beispielsammlung angelegt, in der die untersuchten Module und ihre didaktischen Konzepte einzeln beschrieben werden. Diese Sammlung möchten wir sukzessive mit weiteren interessanten Beispielen ergänzen. Zum anderen haben wir die

wichtigsten Erkenntnisse zum begleiteten Selbststudium in einem handlichen Leitfaden zusammengefasst (www.didaktik.hslu.ch). Dieses Dokument enthält die Kernfragen, die sich Lehrende bei der Planung und Umsetzung dieser Unterrichtsform immer wieder vor Augen halten sollten.

Abschliessend möchten wir der Hochschule Luzern für die Finanzierung und allen an diesem Projekt beteiligten Dozierenden und Studierenden herzlich dafür danken, dass sie uns ihre Erfahrungen und ein Stück ihrer Zeit zur Verfügung gestellt haben.

8 Literatur

- Fahrmeier, L., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (1997): *Statistik. Der Weg zur Datenanalyse*. Berlin: Springer.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kirchhoff, S. Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2003). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: hep.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Metzger, M. (2006). *Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten. Zur Innensicht des erschwerten Lernens*. Zürich: Studentendruckerei. Verfügbar unter: <http://www.dissertationen.unizh.ch/2006/metzger/diss.pdf>
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-468). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pfäffli, B. K. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning* (pp. 113-133). Hillsdale: Erlbaum.
- Scheele, B. (1991). Dialogische Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Sozialforschung* (S. 432-435). München: Psychologie Verlags Union.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Aufl.). München: Oldenbourg.

Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.

Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit* (2. Aufl.). München: Luchterhand.

Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. M.(1996) (Hrsg.). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

Wildt, J. (2003). „*The shift from teaching to learning*“ – *Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*. Verfügbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>