

## Wie begleitete Selbststudien gelingen

Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung

Pfäffli, Brigitta K., Metzger, Marius, Imhof, Gregor & Dietrichs, Irene  
Fachhochschule Zentralschweiz

**Die im Rahmen des Bologna-Prozess eingeführte Studienstruktur mit den Studierformen Kontaktstudium, begleitetes und autonomes Selbststudium muss sich an den meisten Hochschulen erst noch bewähren. Insbesondere das begleitete Selbststudium, welches sich im Spannungsfeld von selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen bewegt, stellt Dozierende vor hohe didaktische Herausforderungen und bedeutet für Studierende eine anspruchsvolle Form des Studierens.**

**Das Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojektes war es, sowohl eine Beschreibung der Praxis von begleiteten Selbststudien als auch Bedingungen des Gelingens für begleitete Selbststudien auf der Grundlage unserer Forschungsbefunde herauszuarbeiten. Dadurch sollen die bisherigen Erkenntnisse über diese Studierform erweitert und differenziert werden.**

Zielorientierung, Selbststeuerung und Eigenaktivität sind drei zentrale Merkmale von Lernprozessen an Hochschulen (Shuell, 1988, S. 277; zit. nach Pfäffli, 2005, S. 21). Selbstständige Studierformen implizieren zwingend ein Verständnis von Lernen als aktiven, individuellen, eigenverantwortlichen, selbsttätigen, kumulativen, konstruktiven und zielorientierten, willensmässigen und begrenzt steuerbaren Prozess. Die begleiteten Selbststudien, welche sich im Rahmen des Bologna-Prozesses an Hochschulen etabliert haben, setzen ein selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen sowie die darauf bezogene Instruktion voraus (Wildt, 2003). Die Theorie des selbstregulierten Lernens stellt dazu einen aktuellen, empirisch fundierten und prominenten Vorstoss dar. Sie vermag das Studieren im Selbststudium lerntheoretisch einzuordnen und zu legitimieren. Das selbstregulierte Lernen stellt dabei eine selbstbestimmte Form des Lernens dar, in der 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 indessen darin begründet, dass sich die Autonomie der Lernenden zumeist nicht auch auf die Intentionen zur Gestaltung einer Lernhandlung beziehen, 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). Im begleiteten Selbststudium besteht nun allerdings die Möglichkeit, weit reichende Wahlmöglichkeiten zu schaffen. In der Phase der didaktischen Planung können Lernsettings nämlich zumindest im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Selbst- oder eben der Fremdsteuerung ausgewählt werden. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass das begleitete Selbststudium für Dozierend *und* Studierende eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellt. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedingungen zu einem Gelingen des begleiteten Selbststudiums beitragen. Landwehr und Müller (2006) arbeiten in ihrer theoretisch-erfahrungsbezogenen Analyse Gelingensbedingungen für ein erfolgsversprechendes begleitetes Selbststudium heraus. Obwohl ihre Argumentation eine hohe Plausibilität ausweist, können sie für die postulierten Gelingensbedingungen „keinen empirischen, forschungsgestützten Gültigkeitsnachweis erbringen“ (S. 98). Das Forschungsprojekt „Begleitetes Selbststudium (BSS)“ sollte empirisch fundierte Gelingensbedingungen für das begleitete Selbststudium liefern.

## 1 Methode

### 1.1 Stichprobe

Von fünf angefragten Teilschulen der Fachhochschule Zentralschweiz mit Technik und Architektur, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Kunst und Gestaltung 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. In dieser Auswahl sind jene Module des Grundstudiums im Studienjahr 2006 berücksichtigt, welche aus der Sicht der Schulleitungen eine weit entwickelte Form des begleiteten Selbststudiums zeigen.

### 1.2 Untersuchung

Abbildung 1 fasst das Forschungsdesign zusammen, welches dem Forschungsprojekt „Begleitetes Selbststudium (BSS)“ zugrunde liegt.

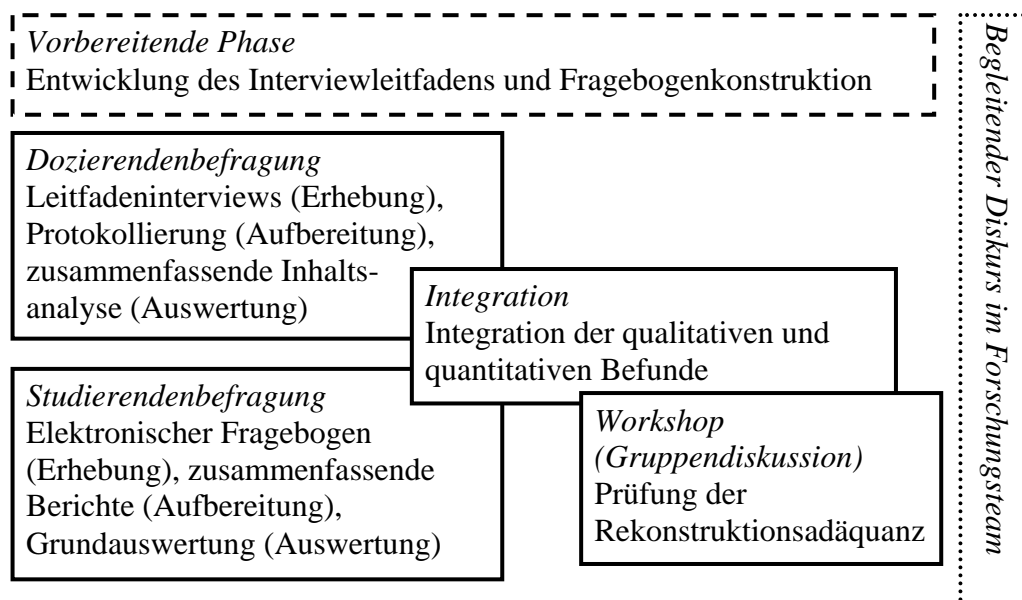


Abb. 1: Das Forschungsdesign im Überblick

#### *Dozierendenbefragung*

In den jeweiligen Modulen tätige Dozierende sind zu ihren Erfahrungen mit dem begleiteten Selbststudiums interviewt worden. Diese Dozierende können mit Meuser und Nagel (1991) als Expertinnen und Experten betrachtet und im Rahmen von so genannten „ExpertInneninterviews“ befragt werden. Solche Interviews stellen eine Form der halbstrukturierten Befragung dar, welcher ein vorab entwickelter Leitfaden zugrunde liegt. Der Interviewleitfaden wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz entwickelt sowie im Forschungsteam diskursiv überarbeitet und weiterentwickelt. Mittels dieses Interviewleitfadens sind insgesamt 18 Interviews mit Dozierenden aus acht verschiedenen Modulen geführt, auf Tonträger fixiert und anschliessend protokolliert worden. Diese zusammenfassenden Protokolle (Mayring,

1999, S. 73ff.) wurden mittels der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) weiter bearbeitet.

In einem ersten Reduktionsdurchgang liessen sich anhand des reduzierten Materials dozierendenspezifische Kategoriensysteme bilden. 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 liessen sich in einem zweiten Reduktionsdurchgang übergreifende, modulspezifische Kategoriensysteme bilden. Das Abstraktionsniveau dieses Durchgangs war weiter gefasst. Über die dozierendenspezifischen Aussagen hinaus, sollten hier übergreifende Ansichten herausgearbeitet werden, um so zu allgemeinen Aussagen über das begleitete Selbststudium im jeweiligen Modul zu gelangen. Als Produkt dieses zweiten Reduktionsvorganges lagen schliesslich acht modulspezifische Kategoriensysteme vor.

### *Studierendenbefragung*

Mittels der Fragebogenmethode wurden sämtliche Studierende befragt, welche die acht Module im Studienjahr 2006 besucht haben. Der Fragebogen für die Studierendenbefragung wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz entwickelt und im Forschungsteam diskursiv überprüft und weiterentwickelt. Durch die diskursive Prüfung konnte auf die Durchführung von Pretests (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2003, S. 24) verzichtet werden.

Der Fragebogen umfasste einen generellen Teil sowie vier spezifische Hauptbereiche. Im generellen Teil wurden der zeitliche Aufwand sowie spontane Erinnerungen erfragt. In den vier Hauptbereichen wurden Fragen zur Einführung, zum Studieren, zur Begleitung sowie zum Lernerfolg/Lerngewinn gestellt.

In Zusammenarbeit mit der Fachstelle für neue Medien der Fachhochschule Zentralschweiz wurde eine elektronische Version des Fragebogens erstellt, was die Durchführung eines Web-Surveys (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 382ff.) ermöglichte. Insgesamt fragten wir 498 Studierende zweimal per E-Mail an, wobei 150 den Fragebogen ausfüllten, was einer Rücklaufquote von 30% entspricht. Dies darf als gut bewertet werden, da Web-Surveys generell mit dem Problem eines tiefen Rücklaufs konfrontiert sind. Die Rücklaufquote für postalische Befragungen liegt in der Regel zwischen 10 und 50% (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. Als Diagrammtyp kamen gruppierte Säulen zum Einsatz, da diese zwischen den verschiedenen Kategorien einen Wertevergleich zulassen. Diese Art der Auswertung darf mit Kirchhoff, Kuhnt, Lipp und Schlawin (2003, S. 69) im weitesten Sinn als Verfahren der deskriptiven Statistik gelten, da „sich die deskriptive Statistik der Beschreibung und Darstellung von Daten“ (Fahrmeier, Künstler, Pigeot & Tutz, 1997, S. 11) widmet. 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 Aufbreitung der Daten umsetzen lässt. Dadurch können die Ergebnisse schneller erschlossen und aufgenommen werden.

### *Integration der Befunde*

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Dozierendenbefragung konnten wir mit Hilfe eines Kriterienrasters die modulspezifischen Kategoriensysteme zu so genannten „Metakategorien“ zusammenfassen. Wir wählten diesen Begriff aus, um die übergreifende Bedeutung für alle acht Module herauszustellen. In diese Metakategorien wurden sowohl die Ergebnisse aus der Dozierenden- als auch der Studierendenbefragung integriert. 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, ob diese eine weitere Differenzierung der Metakategorien erlauben und/oder sich daraus neue Erkenntnisse über das begleitete Selbststudium gewinnen lassen. Das Ziel dieser Diskussion bestand 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 Forschungsphase 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 somit einen Rahmen und eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den Metakategorien und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen.

## 2 Ergebnisse

### 2.1 Ergebnisse I: Konsens über das begleitete Selbststudium

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. Ein gemeinsames Verständnis über wichtige Eckpfeiler dieser Studierform fehlt jedoch 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. Teilweise unklar bleibt, 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. Studierende *und* Dozierende möchten geklärt haben, ob die Nutzung der Begleitangebote freiwillig oder obligatorisch ist.

### 2.2 Ergebnisse II: 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.

Dozierende äussern sich in den Interviews positiv über einen gewissen Wissensdurst der Studierenden. In der Gruppendiskussion relativierte sich dieser Eindruck allerdings. Die Dozierenden stellten dabei einhellig fest, dass zunehmend mehr Studierende den Studienaufwand zu minimalisieren versuchen. Ein wichtiger Grund liege vermutlich darin, dass die Studierenden sehr viele ähnliche Aufgaben parallel bearbeiten müssen und nicht in der Lage sind, bei allen dieselbe Sorgfalt walten zu lassen.

Schwierigkeiten 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.

### 2.3 Ergebnisse III: Erfolgsfaktoren

*Voraussetzungen der Studierenden:* Ein grosser Teil der Studierenden ist in der Lage, selbständig zu studieren und Verantwortung für den persönlichen Studienerfolg zu übernehmen. Schwierigkeiten bereitet ihnen vor allem das Zeitmanagement. Viele Studierende wenden Lernstrategien an. Es besteht jedoch diesbezüglich der Wunsch nach mehr Unterstützung.

*Lerngruppe:* Studierende schätzen im begleiteten Selbststudium neben der Möglichkeit, selbständig arbeiten zu können insbesondere auch die sozialen Kontakte. Die Mitstudierenden stellen dabei 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 allerdings auch empfindlich stören.

*Systematische Planung durch Dozierende:* Dozierende planen die Lernangebote in den begleiteten Selbststudien systematisch. Die Reflexion wichtiger didaktischer Leitfragen scheint für sie selbstverständlich zu sein.

*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. Studierende können das Potential des Begleitungsangebotes in der Regel nicht sofort erkennen.

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 allerdings noch zu wenig genutzt.

*Standortbestimmungen – Lernkontrolle:* 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. Darüber hinaus schätzen die Studierenden jedoch 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.

#### 4. Schluss

In Bezug auf die *institutionelle Ebene* wollen wir zentral herausstellen, dass erst Konsens Durchsetzung ermöglicht. Hochschulen sollten daher in Studiengängen, Modulgruppen und Studienrichtungen Einigkeit in Bezug auf das Verständnis des begleiteten Selbststudiums anstreben. Die Konsensbildung ist idealerweise gemeinsam mit allen Beteiligten der jeweiligen Hochschule anzustreben.

Auf *didaktischer Ebene* fassen wir ein gelingendes Selbststudium als Folge eines sich ergänzenden Zusammenwirkens zwischen Dozierenden und Studierenden auf (vgl. Abbildung 2). Diese Zusammenarbeit kann als doppelter Zirkel dargestellt werden. In den Phasen des *Begleitzyklus* ermöglichen und unterstützen die Dozierenden den Lernerfolg der Studierenden. Die Studierenden – als eigentliche Akteure des Lernprozesses – studieren entlang der Prozesse des parallelen *Studierzyklus*.

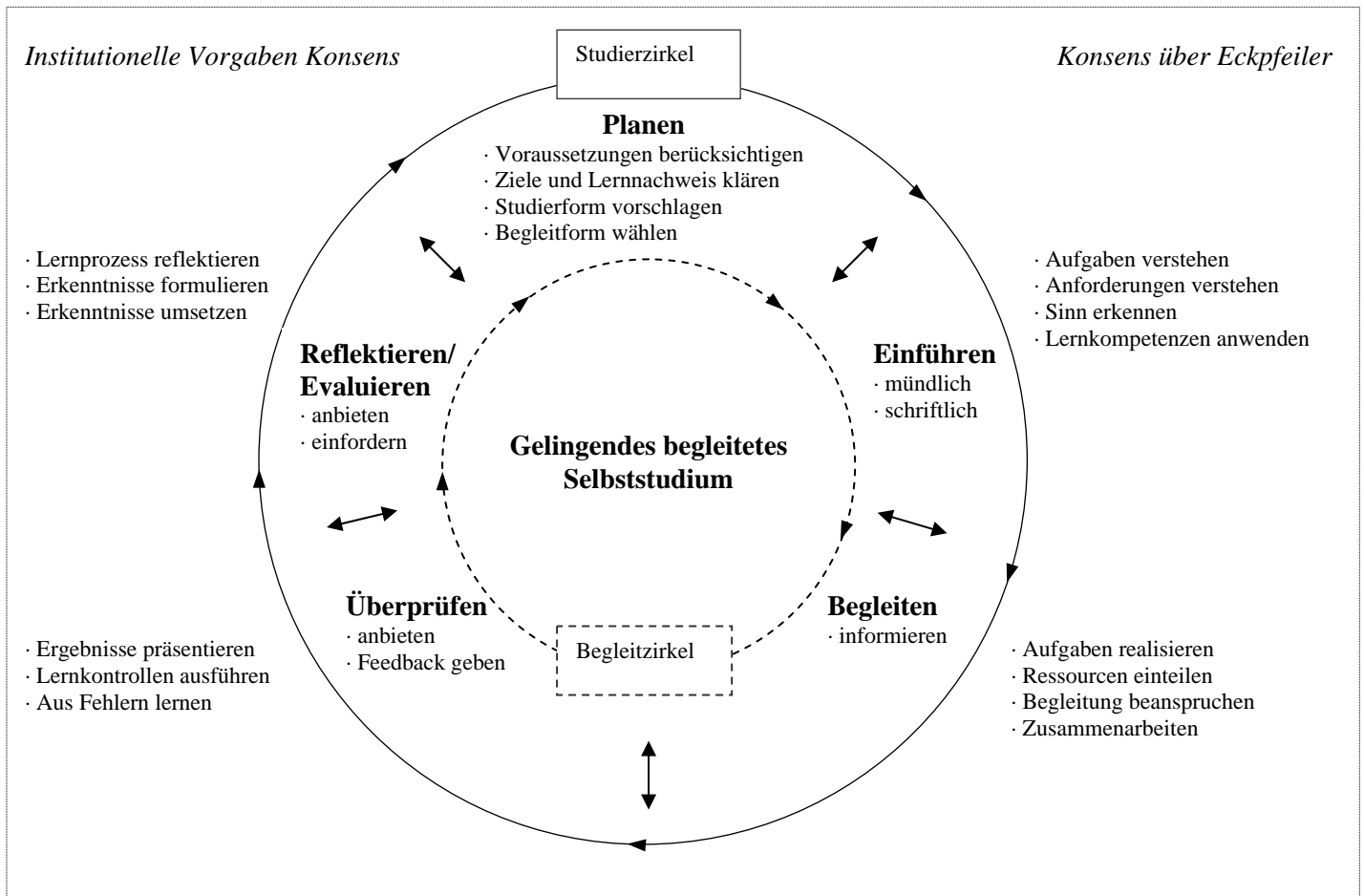


Abb. 2: Der doppelte Zirkel für ein gelingendes begleitetes Selbststudium

Aufgrund unserer Untersuchung lassen sich für die Phasen der Planung, Einführung, Begleitung, Prüfung sowie Reflexion und Evaluation die folgenden, zentralen Empfehlungen ableiten:

In der *Planungsphase* sollen Dozierende die Voraussetzungen der Studierenden bezüglich ihres Erkenntnisstands sowie ihre Arbeits- und Lernfähigkeit berücksichtigen. Eine systematische Planung fördert den Lernerfolg in begleiteten Selbststudien. Beim Planen solcher Lernangebote sind daher die klassischen didaktischen Leitfragen zu reflektieren. Zudem darf nicht vergessen werden, dass ein gutes Klima in einer Lerngruppe Motivation und Leistung ermöglicht und dass Lerngruppen nicht nur Chancen sondern auch Stolpersteine in sich bergen. Dies ist bei der Zusammensetzung der Gruppen und der Anzahl der Gruppen in welcher Studierenden arbeiten müssen zu berücksichtigen.

In der *Einführungsphase* sollen die Studierenden durch umfassende und klare Informationen und Aufgabestellungen Sicherheit in Bezug auf die zu bearbeitenden Inhalte, das Vorgehen und die Erwartungen erhalten.

Während der *Begleitungsphase* sollen die Studierenden Gelegenheit erhalten, ihre Fragen und Probleme mit den Lehrenden zu reflektieren und Rückmeldungen zu bekommen.

In der *Prüfungsphase* stellen die Studierenden die Lernfortschritte dar und erhalten so Klarheit über den Lerngewinn. Lernnachweise sind Teil eines vollständigen Lernprozesses,

also auch Teil eines begleiteten Selbststudiums. Es gilt unmissverständlich zu kommunizieren, wie und wann die Studierenden die Lernergebnisse darstellen sollen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Standortbestimmungen Reflexion und Sicherheit ermöglichen. Deshalb sollten Studierende im Laufe der Selbststudiumsphasen Gelegenheiten erhalten, den persönlichen Lernfortschritt einzuschätzen.

Abschliessend kann die *Reflexions- und Evaluationsphase* Erkenntnisse und Entwicklung ermöglichen. Die Bedeutung einer bewussten Reflexion der Sequenzen des begleiteten Selbststudiums wird indessen vielfach unterschätzt.

Die studienspezifische Umsetzung dieser Empfehlungen kann entscheidend zum Gelingen der begleitenden Selbststudien beitragen. Es gilt abschliessend allerdings kritisch zu bedenken, dass angesichts der Komplexität des Forschungsgegenstandes (noch) keine eindeutig empirisch gestützten Empfehlungen abgeleitet werden können. In diesem Sinne bleibt die Ermittlung von optimalen Grundsätzen didaktischen Denkens und Handelns ein offenes Projekt, an dem ständig weitergearbeitet werden muss. Schliesslich kann mit Meueler (2005, S. 678) davon ausgegangen werden, dass der Wunsch nach *dem* didaktisch-methodischen Wechselrahmen, welcher „mit den unterschiedlichsten Lernanlässen, Lehrabsichten und Themen gefüllt für alle Lehr-Lern-Zusammenhänge entscheidende Handlungsanweisungen enthalten sollte, Wunschenken bleiben [wird]“. Unseres Erachtens können unsere Befunde Jedoch mögliche Richtungen für erfolgsversprechende Selbststudien *und* für künftige Forschungsprojekte angeben. Wir gehen davon aus, dass begleitete Selbststudien herausragende Lernpotentiale bergen, welche es zu aktivieren und zu fördern gilt.

## Literaturverzeichnis

- 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.
- Meueler, E. (2005). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.) (S. 677-690). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- 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>

### **Autorinnen und Autoren**

Prof. Dr. phil. Brigitta K. Pfäffli, Leiterin der Fachstelle für Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Zentralschweiz  
E-Mail: [bpaeffli@hsw.fhz.ch](mailto:bpaeffli@hsw.fhz.ch)

Dr. phil. Marius Metzger, Dozent für Psychologie an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern  
E-Mail: [marius.metzger@hsa.fhz.ch](mailto:marius.metzger@hsa.fhz.ch)

Lic. phil. Gregor Imhof, Dozent für Deutsche Sprache und Kommunikation an der Hochschule für Technik und Architektur Luzern  
E-Mail: [gimhof@hta.fhz.ch](mailto:gimhof@hta.fhz.ch)

Prof. lic. phil. Irene Dietrichs, Dozentin für Englisch an der Hochschule für Technik und Architektur Luzern  
E-Mail: [idietrichs@hta.fhz.ch](mailto:idietrichs@hta.fhz.ch)