

ELLEN SECKLER-KNOBLOCH

STUDENTINNEN LERNEN, SELBSTGESTEUERT ZU LERNEN

**QUALITATIVE EVALUATION
DES HEIDELBERGER TUTORIENKONZEPTS**

HEIDELBERG 2004

SCHRIFTENREIHE
BERATUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG AN DER HOCHSCHULE 12

Anschrift der Autorin:

Abteilung Schlüsselkompetenzen
des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg
Bergheimer Straße 10
69115 Heidelberg
Telefon: 06221- 54 2444, Fax 54 2434
e-mail: slk@uni-hd.de
www.schluesselkompetenzen.de

*Der vorliegende Text wurde als Magisterarbeit im Fach Erziehungswissenschaft
an der Universität Heidelberg am 12. Dezember 2002 eingereicht.*

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

SCHRIFTENREIHE

BERATUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG AN DER HOCHSCHULE

HERAUSGEBER: DIETMAR CHUR
ABTEILUNG SCHLÜSSELKOMPETENZEN
DES ZENTRUMS FÜR STUDIENBERATUNG UND WEITERBILDUNG
DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG

DRUCK: UNIVERSITÄTSDRUCKEREI HEIDELBERG

BAND 12
1. AUFLAGE
JULI 2004

ISSN 0948 – 0854

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	3
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	5
2.1 Zum Begriff des ‚selbstgesteuerten Lernens‘.....	5
2.2 Historischer Exkurs: von der formalen Bildung zum Lernen Lernen.....	8
2.3 Analyse selbstgesteuerten Lernens.....	10
2.3.1 Kognitive lernerseitige Voraussetzungen	11
2.3.2 Motivationale lernerseitige Voraussetzungen.....	17
2.4 Förderung selbstgesteuerten Lernens.....	21
2.4.1 Direkte Förderung durch Strategietrainings	21
2.4.2 Indirekte Förderung durch Gestaltung der Lernumgebungen	24
2.4.3 Kombination direkter und indirekter Förderansätze.....	26
2.5 Selbstgesteuertes Lernen als Schlüsselqualifikation.....	27
2.6 Selbstgesteuertes Lernen in der Hochschule.....	30
2.7 Zusammenfassung.....	33
3. BESCHREIBUNG UND ANALYSE DES TUTORIENKONZEPTS.....	35
3.1 Die Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung an der Universität Heidelberg.....	35
3.1.1 Das Angebot der Abteilung Schlüsselkompetenzen.....	36
3.1.2 Das Schlüsselkompetenz-Konzept der Abteilung.....	36
3.2 Das Tutorienprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen.....	38
3.2.1 Bausteine des Tutorienprogramms	38
3.2.2 Didaktischer Aufbau und Qualitätssicherung der Tutorien	39
3.3 Das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘.....	41
3.3.1 Einbettung in den Rahmen des gesamten Tutorienprogramms	41
3.3.2 Zentrale Ziele und methodisch-didaktische Konzeption	43
3.3.3 Ziele und Inhalte einzelner Module	44
3.4 Analyse des Tutorienkonzepts ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘.....	48
3.4.1 Analyse des konzeptionellen Rahmens	48
3.4.2 Analyse der zentralen Ziele.....	53
3.4.3 Inhaltliche Analyse ausgewählter Module	54
3.4.4 Methodische Analyse	57
3.5 Zusammenfassung.....	59

4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	61
4.1 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen.....	61
4.1.1 Erhebungsverfahren.....	61
4.1.2 Konzeption des Interviewleitfadens.....	62
4.1.3 Auswahl der InterviewpartnerInnen und Durchführung der Interviews	63
4.1.4 Auswertungsverfahren	64
4.2 Untersuchungsrelevante Daten.....	65
4.2.1 Spezifische Durchführung des beschriebenen Tutorienkonzeptes in den Fächern Psychologie und Theologie	65
4.2.2 Persönliche und studienbezogene Daten der Interviewten	67
4.3 Untersuchungsergebnisse.....	68
4.3.1 Zu den Grundannahmen des Tutorienkonzepts	68
4.3.2 Zu den zentralen Zielen des Tutorienkonzepts	74
4.3.3 Zur Einschätzung des Tutoriums aus Sicht der TeilnehmerInnen	90
5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	101
6. LITERATUR	106
7. ANHANG	110

1. Einleitung

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens gewinnt in der aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion zunehmend an Bedeutung. Durch den Wandel und die Flexibilisierung gesellschaftlicher Strukturen ergeben sich neue Herausforderungen für das alltägliche und berufliche Handeln des Einzelnen. Mit Schlagwörtern wie ‚Wissensexplosion‘ und ‚ständig abnehmende Halbwertszeit des Wissens‘ machen viele Autoren¹ darauf aufmerksam, dass neben inhaltlichem Wissen auch die Fähigkeit, sich dieses selbständig aneignen und damit umgehen zu können, immer wichtiger werde.

Außer fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen sind personbezogene Schlüsselkompetenzen (sog. soft-skills) im beruflichen Umfeld zunehmend gefragt. Fähigkeiten wie z.B. zielbewusstes Handeln, soziale Kompetenzen oder selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten werden daher auch zu einem wesentlichen Bestandteil zeitgemäßer universitärer (Aus-)Bildung.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung an der Universität Heidelberg als ein Kompetenz-Center der Universität. Sie bietet im Rahmen des aus einem Modellprojekt entstandenen „Heidelberger Modells“ ein Tutorienprogramm für Schlüsselkompetenzen an, das Studierende unterschiedlicher Fächer und Studienabschnitte bei der erfolgreichen Gestaltung ihres Studiums jeweils gezielt unterstützen soll. Bei dem Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ zu Beginn des Grundstudiums steht dabei die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens im Vordergrund.

Ich werde in der vorliegenden Arbeit **das Konzept dieses Tutoriums ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ evaluieren und bewertend analysieren**, zum einen aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive, zum anderen aus der Perspektive der TeilnehmerInnen.

Aufgrund dieser Fragestellung ergibt sich ein dreiteiliger Arbeitsaufbau:

Der erste Teil (Kap. 2) versucht den Begriff des selbstgesteuerten Lernens näher zu bestimmen und stellt die **theoretischen Grundlagen** zu diesem Konstrukt dar. Im Mittelpunkt stehen dabei die motivationalen und kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens und Möglichkeiten zu dessen Förderung. Daneben wird die Rolle des selbstgesteuerten

¹ Vgl. Friedrich/ Mandl 1997; Orth 2000; Chur 2002b und c u.a.

Lernens als Schlüsselkompetenz in der Hochschulausbildung anhand verschiedener Aussagen und empirischer Befunde erläutert.

Der zweite Teil (Kap. 3) stellt die Abteilung Schlüsselkompetenzen mit ihrem Angebot und dem zugrunde liegenden Schlüsselkompetenz-Konzept vor. Nach einer detaillierten **Beschreibung des Tutorienkonzepts** ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ wird dieses Konzept **aufgrund der vorhergehenden theoretischen Aussagen analysiert** und kritisch reflektiert. Die Analyse betrachtet dabei schwerpunktmäßig die generelle Frage der Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Tutorien im Studium, die im gegebenen Konzept thematisierten Komponenten des selbstgesteuerten Lernens und die zu dessen Förderung angewandten Methoden.

Diese theoretische Analyse wird im dritten Teil (Kap. 4) ergänzt durch die **Reflexion des Tutorienkonzeptes aus Sicht der TeilnehmerInnen**. Dazu wurden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung Interviews mit sechs StudentInnen aus zwei Studienfachrichtungen geführt. Diese Gespräche dienen dazu, die Vorannahmen des Tutorienkonzeptes bezüglich der Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen zu überprüfen; sie sollen aufzeigen, inwieweit sich die zentralen Ziele des Konzeptes in den Aussagen der StudentInnen widerspiegeln bzw. identifizieren lassen, und deren generelle Einschätzung des Tutoriums verdeutlichen.

Die abschließende **Zusammenfassung** (Kap. 5) stellt die Ergebnisse der beiden Untersuchungsteile einander gegenüber und diskutiert offene Fragen. In einem Ausblick gibt sie Anregungen zur weiterführenden Evaluation und weist auf mögliche Maßnahmen zur Optimierung des Tutorienkonzeptes hin.

Damit leistet die Arbeit exemplarisch auch einen Beitrag zu der allgemeineren Frage, wie Maßnahmen zur Förderung der Schlüsselkompetenz des selbstgesteuerten Lernens an der Universität gestaltet werden können, welche inhaltliche und methodische Kriterien zu beachten sind und wie StudentInnen Angebote dieser Art einschätzen und bewerten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Zum Begriff des ‚selbstgesteuerten Lernens‘

In der aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens zunehmend wichtiger. Ein wesentlicher Grund dafür ist die drastische ‚Wissensexplosion‘ in den letzten Jahren und Jahrzehnten. In Anbetracht der damit verbundenen rapiden Wissensveraltung, bedingt durch den technischen und wissenschaftlichen Fortschritt in fast allen beruflichen Bereichen, stoßen herkömmliche Vermittlungsformen an ihre Grenzen. Die Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen „wird angesichts der raschen Veränderung von Wissensbeständen zu einer Schlüsselqualifikation in der Informationsgesellschaft“².

Friedrich und Mandl betonen in Anlehnung an zahlreiche andere AutorInnen, dass das selbstgesteuerte Lernen von großer Relevanz für nahezu alle Lernformen in Schule, Hochschule und Weiterbildung sei.³ Ähnlich hoch schätzen Weinert und Schrader den Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens ein, wenn sie prognostizieren: „Die Bedeutung [...] selbständig nutzbarer Lernkompetenzen wird im Bildungskanon der Zukunft auf allen Altersstufen, für alle Schularten und in allen Aus- und Weiterbildungskontexten zunehmen.“⁴

Was genau ist nun unter diesem häufig und in vielfältigen Zusammenhängen verwendeten Begriff des ‚selbstgesteuerten Lernens‘ zu verstehen? Sehr allgemein stellen Friedrich und Mandl fest: „Selbstgesteuertes Lernen ist eine komplexe Gesamthandlung, die unterschiedliche Facetten aufweist.“⁵ Die verschiedenen Facetten des Begriffs macht Weinert deutlich, wenn er selbstgesteuertes Lernen als eine Lernform beschreibt, bei der „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“⁶. Auch Knowles betont diese Vielschichtigkeit. Selbstgesteuertes Lernen ist aus seiner Sicht ein Prozess, bei dem „der Lernende – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ wird, um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren“⁷.

² Friedrich/ Mandl 1997:237

³ Friedrich/ Mandl 1997:238, Hervorhebung i. O.

⁴ Weinert/ Schrader 1997:326

⁵ Friedrich/ Mandl 1997:238

⁶ Weinert 1982:102

⁷ Knowles 1980, übersetzt und zit. nach Friedrich/ Mandl 1997:238

Die Übergänge des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens zu ähnlichen Konzepten im deutschen oder englischen Sprachraum (selbstbestimmtes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selfdirected learning, self-instruction u.ä.) sind dabei fließend.

Klein et al. stellen in einer Untersuchung zur begrifflich-konzeptionellen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung fest, dass es oftmals zu Überschneidungen oder Differenzen in der Bestimmung der Begriffe des selbstgesteuerten/ selbstbestimmten/ selbstorganisierten Lernens komme. Als prägnante Merkmale der Begriffsbestimmung ‚selbstgesteuert‘ hält sie fest: „Lernprozesse werden von Lernern selbst gesteuert (begleitet von Verarbeitungs- und Deutungsprozessen), das Lernen erfolgt durch die Selbstbestimmung des Ortes, der Zeit, der Lernmethoden und –partner.“⁸ Differenzen in der begrifflichen Konzeption gibt es bei einigen AutorInnen darüber, ob das selbstgesteuerte Lernen als eine Lernform verstanden werden soll, die die Entscheidung über Ziele und Themen des eigenen Lernens mit einbezieht, oder ob man darunter eine Methode versteht, die, bei vorgegebenen Zielen, zur Lösung von Problemen auf dem Weg zu diesen Zielen beiträgt.⁹

Auf diese Problematik weisen auch Friedrich und Mandl hin. Sie stellen die Frage, ob nicht einige Aspekte des Lerngeschehens (z.B. das Was und Woraufhin), zentraler für das selbstgesteuerte Lernen seien als andere (z.B. das Wann und Wie). Je nachdem, welche Schwerpunkte einzelne Autoren mit ihrer Begriffskonzeption setzten, werde der Kern selbstgesteuerten Lernens eher in der selbstbestimmten Auswahl von Inhalten und Lernzielen oder im Modus der Lernregulation gesehen.¹⁰

Da der gesamte Lernprozess stets aus einer Vielzahl von Entscheidungen und Teilprozessen besteht, werden im konkreten Fall Selbst- und Fremdsteuerung meist gemischt auftreten. So können sich Lernende z.B. selbstbestimmt für fremdorganisierte Lernangebote entscheiden. Reine Selbststeuerung (oder reine Fremdsteuerung) des Lernens findet im Alltag nur in den seltensten Fällen statt.¹¹

Um den Lernenden im Rahmen institutionalisierter Angebote eine möglichst weitgehende Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zu ermöglichen, müssen vielfältige Handlungsspielräume gegeben sein, die unterschiedliche Entscheidungen und entsprechend unterschiedliche Gestaltungsformen des Lernens zulassen. Diese Handlungsspielräume allein sind jedoch noch keine hinreichende Bedingung für selbstgesteuertes Lernen. Auch die Lernenden

⁸ Klein et al. 2001:2

⁹ vgl. Klein et al. 2001:3

¹⁰ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:239

¹¹ vgl. Klein et al. 2001:3; Friedrich/ Mandl 1997:240

müssen über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, „bestehende Spielräume für die selbständige Aneignung neuen Wissens zu nutzen“¹².

Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses notwendig sind, werden von verschiedenen Autoren in unterschiedlich systematisierten Anforderungsprofilen zusammengestellt. Simons führt als notwendige Lernfähigkeiten auf:

- Lernen vorbereiten können,
- Lernhandlungen ausführen können,
- Lernhandlungen regulieren können,
- Lernleistungen bewerten können,
- Motivation und Konzentration aufrecht erhalten können.¹³

Klein et al. weisen zudem darauf hin, dass Lernende selbst Verantwortung für Bildungsprojekte und -prozesse übernehmen müssen. Dadurch werden soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten zur Realisierung von selbstgesteuertem Lernen unerlässlich.¹⁴

Die o.g. Fähigkeiten, die zur Planung und Durchführung von selbstgesteuerten Lernprozessen bei Lernenden vielfach vorausgesetzt werden, finden sich zugleich in den Zielkatalogen dessen, was mit selbstgesteuertem Lernen erreicht werden soll. Klein et al. erwähnen in diesem Zusammenhang, dass selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernformen dazu beitragen, bei den Lernenden „Lernkompetenz, soziale Kompetenz, Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Problemlösefähigkeit“ zu fördern.¹⁵

Dies macht ein Dilemma deutlich, auf das Weinert schon 1982 mit dem Titel seines Aufsatzes: „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts“¹⁶ hinwies. Er geht davon aus, dass generell jedes Lernen und Verstehen ein Minimum an selbstregulatorischer Aktivität erfordert.¹⁷ Je mehr Handlungsspielräume eine Lernumgebung aber offen lässt, d.h. je mehr Selbststeuerung sie fordert, desto mehr muss die Fähigkeit, selbstgesteuert lernen zu können, bei den Lernenden vorausgesetzt werden.

Wenn Lehrende den Lernenden diese Handlungsspielräume bewusst einräumen und ihnen Entscheidungen über einige und/ oder wesentliche Aspekte des Lernprozesses überlassen, wird das selbstgesteuerte Lernen zur gezielt eingesetzten (Unterrichts-)Methode.

Dabei kann es zugleich Ziel sein, den Lernenden Lernkompetenzen zu vermitteln bzw. ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, das Lernen zunehmend selbstgesteuert zu erlernen und so die

¹² Brunstein/ Spörer 2001:623

¹³ vgl. Simons 1992:255

¹⁴ vgl. Klein et al. 2001:5

¹⁵ vgl. Klein et al. 2001:4

¹⁶ Weinert 1982:99ff.; s.a. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:632

¹⁷ Weinert 1982:104

Voraussetzung für weiteres lebenslanges selbstgesteuertes Lernen zu schaffen. Dieses Ziel greift die alte pädagogische Idee der formalen Bildung wieder auf, deren Anliegen es war, im Unterricht nicht in erster Linie inhaltliches Wissen zu vermitteln, sondern die Fähigkeit, sich dieses jederzeit selbst erarbeiten zu können.

2.2 Historischer Exkurs: von der formalen Bildung zum Lernen Lernen

Die Frage, ob und wie jemand lernen kann zu lernen, ist nicht neu. Sie wird seit dem 17./18. Jahrhundert, der Zeit der pädagogischen Aufklärung, in philosophischen und pädagogischen Diskussionen immer wieder thematisiert. John Locke forderte schon 1690, dass es nicht Aufgabe der Bildung sei, junge Menschen in irgendeinem Wissensgebiet perfekt zu machen, sondern „dass es das Ziel sein müsse, ihren Geist aufgeschlossen und bereit zu machen, damit sie jeder Wissenschaft gewachsen sind, der sie sich später zuwenden“¹⁸. Damit war ein Gegensatz konstituiert zwischen materialer (Erwerb inhaltspezifischen Wissens) und formaler Bildung (Schulung des Geistes). Vor allem in der schulpädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts wurde eine kontroverse und oft polemische Diskussion zwischen Vertretern des in der Schule praktizierten didaktischen Materialismus und Befürwortern der Idee des pädagogischen Formalismus geführt.

Zu einer ersten Klärung des Begriffs der formalen Bildung kam es 1926 durch Ernst Lehmensick. Er unterschied zwischen funktionaler Bildung, der „allgemeinen Förderung der geistigen Kräfte durch beliebige oder besonders dafür geeignete Lernmaterialien“ und methodischer Bildung, worunter er „den impliziten oder expliziten Erwerb von Strategien, Verfahren und Methoden des Lernens sowie deren spätere Nutzung bei der Aneignung und Anwendung neuer Lerninhalte“ verstand.¹⁹ Weder diese Begriffsklärung noch die Verselbständigung der Psychologie als vorwiegend experimentelle Wissenschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts konnten die grundlegende Kontroverse zwischen den Vertretern der materialen und der formalen Bildung beenden. Inzwischen kann man jedoch von einem allgemeinen Konsens ausgehen, der sowohl dem einen als auch dem anderen Aspekt Wichtigkeit beimisst.²⁰

Im Rückblick auf die Geschichte und die ersten empirischen Erforschungen des Lernen Lernens zieht Weinert die Schlussfolgerung, dass „die theoretischen Polarisierungen eher die

¹⁸ Locke 1913, zit. nach Weinert/ Schrader 1997:302

¹⁹ Weinert/ Schrader 1997:302, s.a. Weinert 1994:184;

weitere Ausführungen zu Lehmensicks Theorie der formalen Bildung, aufgegriffen und fortgeführt in Klafkis Arbeiten zur kategorialen Bildung, finden sich bei Orth 1999 und Schüssler 2001

²⁰ vgl. Gerstenmeier 1999; Orth 1999:10

Folge zugespitzter Darstellungen in der Sekundärliteratur als die notwendigen Konsequenzen aus den Ergebnissen der Primärstudien²¹ sind. Einen einheitlichen psychologischen Mechanismus des Lernen Lernens gibt es nicht, kann es nicht geben, da es sich dabei nicht um eine einheitliche Phänomenklasse handelt.

„Wenn von Lernen Lernen gesprochen wird, so meint man damit sehr unterschiedliche Veränderungen kognitiver, z.T. auch motivationaler und volitionaler Kompetenzen, z.B. die Beeinflussung intellektueller Fähigkeiten, den Erwerb allgemeiner, d.h. in unterschiedlichen Situationen nutzbarer Prinzipien, Regeln, Strategien und Handlungskontrollen, die Generierung metakognitiver Einsichten, das Erlernen spezifischer kognitiver Kompetenzen und Metakompetenzen, die für den Erwerb verschieden umfangreicher Klassen von Lerninhalten nutzbar sind und schließlich die Veränderung von lernrelevanten Haltungen, Motiven und Einstellungen.“²²

In den letzten Jahren wurde die Frage nach den Möglichkeiten des Lernen Lernens in Zusammenhang mit dem gesteigerten Interesse an den verschiedenen Formen und Varianten des selbstgesteuerten Lernens wieder zum aktuellen Thema. Gesellschaftliche und berufliche Veränderungen fordern vom Einzelnen in immer größerem Maße die Fähigkeit zum selbständigen und eigenverantwortlichen Lernen. Kompetent lernen zu können wird deshalb eine zunehmend wichtigere Schlüsselqualifikation.²³ Zugleich lenkt ein wissenschaftsinterner Perspektivenwechsel in Psychologie und Erziehungswissenschaft den Blick vom Lernen „nur in Abhängigkeit von äußeren Stimulusbedingungen“ zunehmend auf die „aktive, konstruktive Rolle des Individuums“. Neuere Theorien unterstreichen zum einen die Bedeutung der individuellen mentalen Verarbeitungsprozesse für den Lernvorgang; zum anderen weisen sie auf die Lernenden als selbständig Handelnde, als Initiatoren und Organisatoren des eigenen Lernprozesses hin.²⁴

„Es mag dahingestellt bleiben, ob es Zufall ist, oder ob man von einer sensiblen Reaktion der Wissenschaft auf den Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sprechen kann, wenn die ‚neuen Lerntheorien‘ den [...] Prozessen des Lernen Lernens [und des selbstgesteuerten Lernens, ESK] besondere Aufmerksamkeit schenken.“²⁵

²¹ Weinert 1994:186

²² Weinert/ Schrader 1997:306

²³ s. Kap. 2.6

²⁴ Friedrich/ Mandl 1997:237

²⁵ Weinert/ Schrader 1997:327

2.3 Analyse selbstgesteuerten Lernens

Aufgrund der dargestellten Vielschichtigkeit des Phänomens ‚selbstgesteuertes Lernen‘ finden sich in der Literatur zahlreiche Theorien z.T. unterschiedlicher Herkunft und Begrifflichkeit, die versuchen, dieses Konstrukt zu beschreiben und Teilaspekte und deren Zusammenwirken angemessen zu erklären.

Da sich die vorliegende Arbeit wesentlich mit der Lern- und Selbststeuerungskompetenz von StudentInnen und deren Förderung beschäftigt, wird der Fokus des folgenden Kapitels auf der Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen von selbstgesteuertem Lernen liegen.²⁶ Die Kernfrage dazu lautet: Wie muss eine Person ausgestattet sein, über welche Prozesse und Strategien, über welche kognitiven und motivationalen Strukturen muss sie verfügen, damit sie die Aufgaben bewältigen kann, die selbstgesteuertes Lernen stellt?

Trotz der vielfältigen theoretischen Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen sind die Aussagen zu den dafür relevanten lernerseitigen Voraussetzungen in der Literatur recht einheitlich: selbstgesteuertes Lernen erfordert nicht nur angemessene kognitive, sondern auch angemessene motivational-emotionale Lernvoraussetzungen.²⁷ Die enge Verbindung zwischen kognitiven und motivational-emotionalen Komponenten ergibt sich daraus, dass „Lernen sich nicht in der kühl-rationalen Ver- und Bearbeitung von Lernstoff erschöpft, sondern auch ichnahe, für das Selbstbild zentrale Gedanken und Emotionen einschließt“²⁸. Denn beim Lernen erwirbt man nicht nur Wissen über den jeweiligen Lerngegenstand, sondern auch über die eigene Person, über eigene Stärken und Schwächen, was u.U. kritisch für das Selbstkonzept werden kann.

Friedrich und Mandl unterscheiden in ihren Ausführungen zu den lernerseitigen Voraussetzungen selbstgesteuerten Lernens zwischen strukturellen und prozessualen Komponenten. Unter Strukturen verstehen sie in diesem Zusammenhang „überdauernde habituelle Merkmale/ Verhaltensdispositionen der Lernenden“; als Prozesse bezeichnen sie „das aktuelle offene und verdeckte Verhalten in konkreten Situationen“²⁹. Diese Unterscheidung soll deutlich machen, dass Lernerfolge bzw. Lernergebnisse beim selbstgesteuerten Lernen sowohl von zeitlich konstanten habituellen Merkmalen als auch vom aktuellen Geschehen während des Lernprozesses beeinflusst werden.

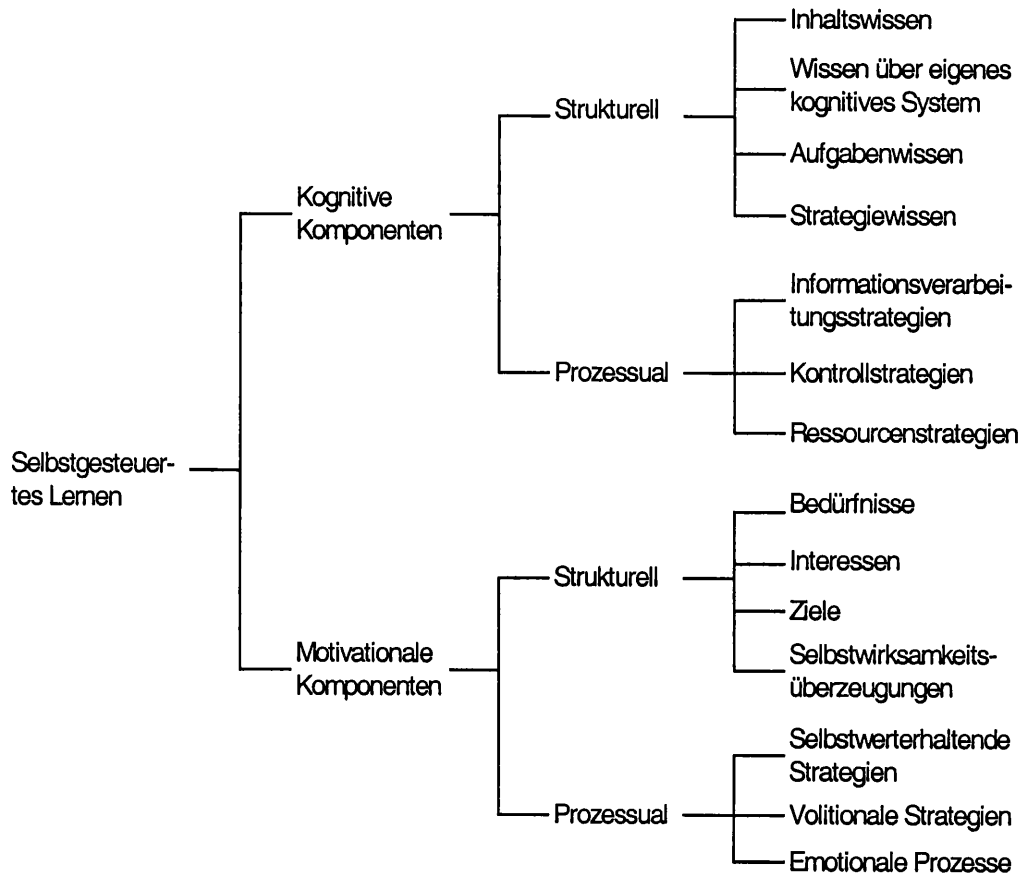
²⁶ Der Aufbau dieses Kapitels orientiert sich in weiten Teilen an Friedrich/ Mandl 1997, die m.E. die aktuellen Theorien und Forschungsergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen übersichtlich und umfassend darstellen. Wo nötig, werden deren Ausführungen durch Arbeiten anderer AutorInnen und/ oder neuere Forschungsdaten ergänzt.

²⁷ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:241f. mit weiteren Literaturhinweisen; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:633

²⁸ Friedrich/ Mandl 1997:241f.

²⁹ Friedrich/ Mandl 1997:242f.

Die unten stehende Abbildung zeigt wichtige kognitive und motivationale Strukturen und Prozesse, die in der aktuellen Literatur als wichtige lernerseitige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen diskutiert werden.³⁰ Erläuterungen zu den einzelnen Komponenten folgen in den nächsten Kapiteln.



2.3.1 Kognitive lernerseitige Voraussetzungen

Als kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens werden „jenes Wissen und jene Strategien [bezeichnet], die wesentlich sind für die mentale Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand“³¹. Die weiteren Ausführungen unterscheiden zwischen strukturellen kognitiven Komponenten und prozessualen kognitiven Komponenten.

³⁰ zur Abbildung vgl. Friedrich/ Mandl 1997:242; ähnliche oder identische Komponenten, wenn auch in leicht abweichenden Systematisierungen, finden sich auch bei Brunstein/ Spörer 2001:623 und bei Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:633f.

³¹ Friedrich/ Mandl 1997:247

Strukturelle kognitive Komponenten

Unter dem Begriff ‚strukturelle kognitive Komponenten‘ werden verschiedene Wissensarten subsummiert, die wichtig für den weiteren Wissenserwerb sind. Friedrich und Mandl unterscheiden

- Inhaltliches Vorwissen,
- Wissen über das eigene kognitive System,
- Wissen über Aufgaben und
- Strategiewissen.³²

Inhaltliches Vorwissen hat allgemein für den Wissenserwerb eine herausragende Bedeutung, da es Anknüpfungspunkte zur Integration neuer Informationen in das bestehende kognitive System bereit stellt.

Weinert weist darauf hin, dass Vorwissen die wichtigste Bedingung für zukünftiges Lernen innerhalb des gleichen Inhaltsgebietes sei. Er konstatiert: „Man kann den Nachweis über die Bedeutung des verfügbaren Wissens für den weiteren Wissenserwerb als entscheidende, empirisch vielfach belegte und theoretisch nicht mehr zu bezweifelnde Erkenntnis der kognitiven Psychologie ansehen.“³³

Beim *Wissen über das eigene kognitive System* handelt es sich um „eine Art gedächtnisbezogenes Selbstkonzept, um Wissen über das Funktionieren des eigenen Gedächtnisses“, dem bestimmte z.T. eher stabile, z.T. eher aufgabenspezifische Eigenschaften zugeschrieben werden. Wissen dieser Art kann einen großen Einfluss darauf haben, was eine Person in einer Lernsituation unternimmt, um die eigenen Schwächen zu kompensieren oder um die Stärken des eigenen Gedächtnisses zu nutzen.³⁴

Als *Wissen über Aufgaben* wird „jenes Wissen bezeichnet, das Lernende über Anforderungen haben, die bestimmte Lernaufgaben stellen“. Es wird in der Regel im Laufe der Lernbiografie erworben. Wissen um Aufgabenanforderungen ist für das selbstgesteuerte Lernen von Bedeutung, weil es sich darauf auswirkt, wie bestimmte Lernaufgaben bewältigt werden. So werden Lernende z.B. zur Bearbeitung eines Textes erst dann nicht nur alle unbekannten

³² vgl. Friedrich/ Mandl 1997: 247ff.

³³ Weinert 1994:196f.

In älteren Arbeiten weisen Friedrich und Mandl (1992:19f.) darauf hin, dass interindividuelle Unterschiede im Lernen, Denken und Problemlösen nicht nur auf Unterschiede in Ausmaß und Strukturiertheit des Vorwissens zurückgeführt werden können. Sie gehen davon aus, dass erst eine gelungene Interaktion zwischen dem vorhandenen Vorwissen und der Nutzung von Strategien zu erfolgreichem Lernen führt.

³⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:247f.

Wörter nachschlagen, sondern auch eine Zusammenfassung schreiben oder ein Mind-map erstellen, wenn sie wissen, dass dies etwas mit dem Verständnis des Textes zu tun hat.³⁵

Strategiewissen meint „das Wissen um die Nützlichkeit bestimmter allgemeiner und spezifischer Strategien für die Bewältigung bestimmter Lernaufgaben“. Es ist wesentlich, um in einer konkreten Situation zur Bearbeitung einer Lernaufgabe die bzw. eine angemessene Strategie auszuwählen. Im Laufe ihrer Lernbiografie lernen Individuen, was Strategien sind, welche Funktionen sie haben und welche Strategien für welche Art von Aufgaben geeignet sind. Dieses Wissen ist eine wichtige Voraussetzung für die Selbststeuerung der Informationsverarbeitungsprozesse beim Lernen.³⁶

Die Einschätzung der Relevanz der hier dargestellten Arten metamemorialen Wissens (d.i. Wissen über das eigene kognitive System, Strategiewissen u.a.) für das selbstgesteuerte Lernen beruht auf folgender Hypothese: Interindividuelle Unterschiede im metamemorialen Wissen führen zu interindividuellen Unterschieden beim Einsatz kognitiver Strategien, diese wiederum haben interindividuelle Unterschiede bezüglich Quantität und Qualität der Lernergebnisse zur Folge. In verschiedenen Untersuchungen unter experimentellen Bedingungen konnten beide Teile der Hypothese bestätigt werden.³⁷

Prozessuale kognitive Komponenten

Zu den prozessualen kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens gehören verschiedene Klassen von Lernstrategien. Lernstrategien können beschrieben werden als „mental repräsentierte Schemata oder Handlungspläne zur Steuerung des eignen Lernverhaltens, die sich aus einzelnen Handlungssequenzen zusammensetzen und situationsspezifisch abrufbar sind“³⁸.

Da es keine allgemein gültige Theorie gibt, mit deren Hilfe sich das menschliche Denken in einen einheitlichen begrifflichen Rahmen fassen ließe, finden sich in der Literatur eine Vielzahl von Gesichtspunkten, nach denen Lernstrategien gegliedert und systematisiert werden können. Eine Übersicht über die bekanntesten Taxonomierungen von Lern- und Denkstrategien geben Friedrich und Mandl; Wild stellt unterschiedliche

³⁵ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:248

³⁶ vgl. a.a.O.; zu einzelnen Lernstrategien s.u. Abschnitt ‚prozessuale kognitive Komponenten‘

³⁷ Weitere Ausführungen zur empirischen Überprüfung der Hypothese finden sich bei Friedrich/ Mandl 1997:249; zum Zusammenhang zwischen Lernstrategieeinsatz und Lernergebnissen s.a. Wild 1996

³⁸ Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:248

Systematisierungsansätze im Rahmen seiner Ausführungen zur Forschungsgeschichte zum Thema ‚Lernstrategien und Lernstile‘ dar.³⁹

Im deutschsprachigen Raum am intensivsten aufgegriffen und durch aktuelle empirische Arbeiten vor allem im Bereich des studentischen Lernens weitergeführt wurde der kognitionspsychologisch geprägte Ansatz nach Pintrich und Garcia. Friedrich und Mandl unterscheiden in Anlehnung daran die drei Lernstrategieklassen

- Informationsverarbeitungsstrategien,
- Kontrollstrategien und
- Ressourcenstrategien.⁴⁰

Unter *Informationsverarbeitungsstrategien* verstehen sie „Strategien, die der mentalen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lehrstoff, seinem Verstehen und Behalten dienen“⁴¹. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Informationsverarbeitungsstrategien zu untergliedern. Eine der bekannteren Systematisierungen stammt von Weinstein und Mayer, die sich auf Konzepte der Kognitionspsychologie beziehen und zwischen Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien und Organisationsstrategien differenzieren⁴².

Die Aufgabe von Wiederholungsstrategien ist es, durch Repetieren einzelner Informationen deren Verankerung im Langzeitgedächtnis sicherzustellen. Dazu kann, je nach Fachgebiet, auch das Einprägen von Zusammenhängen und Regeln gehören.

Elaborationstrategien dienen der Integration neuen Wissens in eine bereits bestehende Wissensstruktur. Sie helfen, Assoziationen zwischen neuen und bekannten Informationen zu stiften und tragen durch diese „Wissensvernetzung“ zum besseren Behalten bei. Neue Fakten mit bekannten Beispielen zu illustrieren oder Mnemotechniken wie die Schlüsselwortmethode sind Beispiele für Elaborationsstrategien.

Organisationsstrategien dagegen tragen dazu bei, die neuen Informationen zu organisieren, indem Bezüge innerhalb des neu zu erlernenden Wissens hergestellt werden. Sie haben oft auch eine informationsreduzierende Komponente und schaffen so die Voraussetzung dafür, dass das kognitive System mit seiner begrenzten Arbeitsspeicherkapazität große Informationsmengen besser verarbeiten kann. Bekannte

³⁹ vgl. Friedrich/ Mandl 1992:7ff.; Wild 1998:309ff.

⁴⁰ In der aktuellen deutschsprachigen Literatur findet sich die o.g. Systematisierung mit minimalen begrifflichen Differenzen u.a. bei Friedrich/ Mandl 1997:249ff.; Wild 1998:311 und Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:248ff. Die Ausführungen dieses Kapitels orientieren sich im wesentlichen an Friedrich/ Mandl 1997:249ff., da die einzelnen Lernstrategieklassen dort m.E. ausführlich dargestellt und intensiv diskutiert werden. Wo nötig und sinnvoll wird auf abweichende Aussagen anderer Autoren hingewiesen.

⁴¹ Friedrich/ Mandl 1997:249. Anstelle von ‚Lehrstoff‘ wäre im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen der Begriff ‚Lernstoff‘ m.E. zutreffender!

⁴² Weinstein/ Mayer 1986, zit. nach Friedrich/ Mandl 1997:249f.; s.a. Wild 1998:310f.

Organisationsstrategien sind z.B., zu behaltende Gegenstände nach Oberbegriffen zu ordnen oder wichtige Textinformationen in einem Mind-map zusammenzufassen.⁴³

Wild, Hofer und Pekrun zählen neben den o.g. Varianten auch das Kritische Prüfen zur Klasse der Informationsverarbeitungsstrategien. Es trägt zum vertieften Verständnis des Lernstoffes bei, indem Lernende z.B. Aussagen und Begründungen eines Textes kritisch analysieren oder neue Konzepte mit bereits bekannten prüfend vergleichen.⁴⁴

Ein noch ungelöstes Problem der Lernstrategieforschung ist, dass die vorhandenen Systematisierungen es nicht immer erlauben, einzelne Strategien eindeutig der einen oder anderen Strategiekategorie zuzuordnen. So ist z.B. die Unterscheidung zwischen Elaborations- und Organisationsstrategien oder die zwischen den eben genannten und der Strategie des Kritischen Prüfens eher idealtypisch und von analytischem Wert. In der Realität liegen elaboratorische, organisatorische und kritisch prüfende Informationsverarbeitungsprozesse sehr nahe beieinander. Wird beispielsweise ein Text auf seine Argumentationsstruktur hin untersucht und diese kritisch hinterfragt, so finden zugleich Prozesse der Informationsorganisation und -reduktion, der Elaboration (Hinterfragen aufgrund bereits bekanntem Wissen) und des Kritischen Prüfens statt.⁴⁵

Um den Lernvorgang zu steuern und die Informationsverarbeitungsstrategien gezielt einsetzen zu können, erfordert effektives Lernen *Kontrollstrategien*, die eine interne Erfolgskontrolle des eigenen Lernprozesses gewährleisten. Strategien dieser Art werden in der Literatur auch als metakognitive Lernstrategien bezeichnet.⁴⁶ Im Idealfall stellen sie ein fein abgestimmtes Steuerungssystem dar, das Lernende in die Lage versetzt, den eigenen Lernprozess ohne externe Kontrolle erfolgreich zu steuern. Es lassen sich drei Komponenten der Lernsteuerung unterscheiden:

- die Planungskomponente zur inhaltlichen Vorbereitung konkreter Lernphasen,
- die Überwachungskomponente zum Kontrollieren des Lernvorgangs anhand gezielter Ist-Soll-Vergleiche und
- die Regulierungskomponente, die sich auf Verhaltensänderungen, die aus der Selbstdiagnose von Lernschwierigkeiten resultieren, bezieht.⁴⁷

⁴³ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:249f.; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249

⁴⁴ vgl. Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249; s.a. Wild 1998:311

⁴⁵ vgl. Friedrich/ Mandl 1992:16

⁴⁶ vgl. Wild 1998:311; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249

Ausführliche Darstellungen zum Begriff Kontroll- bzw. metakognitive Strategien, zu Möglichkeiten der Entwicklung und deren Bedeutung für den Lernprozess finden sich bei Friedrich/ Mandl 1992:13ff. und Weinert 1994:193ff.

⁴⁷ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:251; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249

Lernbegleitende Kontrollstrategien laufen oft vor- oder unterbewusst ab und treten erst dann ins Bewusstsein, wenn es beim Lernen zu Problemen kommt. Sie können aber auch von Lernenden bewusst geplant und eingesetzt werden. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn Lernende vor dem Lesen eines Textes bestimmte Fragen formulieren, die sie danach beantworten wollen.⁴⁸

Auch die Unterscheidung zwischen Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien ist nicht immer eindeutig zu treffen, zumal die Begriffe in der Literatur mit z.T. leichten Differenzen gebraucht werden. Wild schlägt als Definition vor:

„Der Begriff der kognitiven Lernstrategien [d.i. Informationsverarbeitungsstrategien, ESK] bezieht sich ausschließlich auf solche Prozeduren, die *unmittelbar* mit der Aufnahme und Verarbeitung der Inhalte verknüpft sind. Metakognitive Strategien beziehen sich im Unterschied dazu auf Prozeduren der *Handlungssteuerung*, die der eigentlichen Informationsverarbeitung vorgelagert sind. [...] Auch während des Lernprozesses lassen sich kognitive und metakognitive Komponenten unterscheiden.“ Letztere steuern „in einer sehr fein abgestimmten Weise die Ausführung der Lernhandlung in einem äußeren Sinne, ohne jedoch direkt den eigentlichen Informationsverarbeitungsprozess zu beeinflussen.“⁴⁹

Obwohl in verschiedenen empirischen Untersuchungen positive Auswirkungen von Kontrollstrategien auf den Wissenserwerb deutlich wurden, lässt sich noch nicht eindeutig sagen, bei welchen Arten von Lernaufgaben dies der Fall ist. Unter Umständen störend könnten Kontrollstrategien bei Aufgaben sein, für die jemand schon effektive Informationsstrategien besitzt; nutzlos sind sie, wenn für eine Aufgabe noch keine Lösungsmöglichkeiten vorhanden sind. Es ist daher anzunehmen, dass sich Kontrollstrategien vor allem auf solche Aufgaben leistungsfördernd auswirken, „für die zwar Lösungsmöglichkeiten bekannt sind, diese aber nicht automatisch anwendbar sind, sondern Reflexion erfordern“⁵⁰.

Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien, bei anderen Autoren auch kognitive und metakognitive Lernstrategien genannt, können zusammenfassend als Primärstrategien bezeichnet werden, da sie in unmittelbarem Zusammenhang mit den zu lernenden Inhalten stehen.⁵¹ Unter dem Begriff Stütz- oder *Ressourcenstrategien* dagegen verstehen Friedrich und Mandl Strategien, „mit deren Hilfe Lernende externe materiale und soziale Ressourcen

⁴⁸ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:251

⁴⁹ Wild 2000:58f., Hervorhebungen i.O:

⁵⁰ Friedrich/ Mandl 1997:251

⁵¹ Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249

für ihr Lernen erschließen und nutzen“⁵². Dazu gehört z.B., sich zum Lernen die Unterstützung anderer Personen, seien es Gleichgesinnte oder Experten, zu sichern und zusätzliche Informationsquellen selbständig suchen und effektiv nutzen zu können. Auch die Zeit spielt als Ressource für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen eine wichtige Rolle. Friedrich und Mandl verweisen auf Untersuchungen, nach denen „positive korrelative Beziehungen zwischen dem Einsatz von Zeitmanagementstrategien und anderen aktiven Lernstrategien“⁵³ bestehen.

Neben der Nutzung externer Ressourcen zählen Wild, Hofer und Pekrun auch „Aktivitäten der Lernenden, die auf eine Optimierung innerer [...] Ressourcen abzielen“ zu den Stützstrategien. Sie erwähnen in diesem Zusammenhang Aspekte wie den Aufbau und die Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft auch bei schwierigeren Themen oder die bewusste Lenkung von Konzentration und Aufmerksamkeit auf die Lernaufgabe.⁵⁴

Den o.g. Aspekten wird auch bei anderen Autoren eine große Relevanz für das selbstgesteuerte Lernen beigemessen. Viele sehen sie aber näher bei den motivationalen als bei den kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, was zeigt, dass der Übergang zwischen beiden Bereichen fließend ist. Friedrich und Mandl machen darauf aufmerksam, dass auch die motivationalen Komponenten insofern kognitiven Charakter haben, als sie in Form von Wissen, Hoffnungen, Befürchtungen etc. kognitiv repräsentiert sein können. Sie sprechen dann von „motivationsbezogenen Kognitionen“.⁵⁵

2.3.2 Motivationale lernerseitige Voraussetzungen

Von den motivationalen Komponenten wird angenommen, dass sie sich beim selbstgesteuerten Lernen wesentlich auf die Aufgabenwahl, die Wahl kognitiver Lernstrategien und auf das Ausmaß an Anstrengung bzw. Ausdauer auswirken. Auch hier lassen sich strukturelle und prozessuale Komponenten unterscheiden.⁵⁶

Strukturelle motivationale Komponenten

Da selbstgesteuertes Lernen in der Regel eine gewisse Persistenz erfordert, werden in der Literatur auch zeitlich stabile motivationale Komponenten als Einflussgrößen berücksichtigt. Die Beschreibung und Analyse dieser strukturellen Lernvoraussetzungen stützt sich auf motivationstheoretische Konzepte wie

- Bedürfnis,
- thematisches Interesse,

⁵² Friedrich/ Mandl 1997:251; vgl. S.249; ausführliche Darstellungen zur Verwendung des Begriffspaares ‚Primär- und Stützstrategien‘ bei unterschiedlichen Autoren finden sich bei Friedrich/ Mandl 1992:8ff.

⁵³ Friedrich/ Mandl 1997:252

⁵⁴ Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249

⁵⁵ Friedrich/ Mandl 1997:242

⁵⁶ zu den folgenden Ausführungen vgl. Friedrich/ Mandl 1997:243ff.

- Ziel und
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Bedürfnisse sind „relativ breite, wenig spezifizierte Antriebsdeterminanten, von denen häufig angenommen wird, dass sie angeboren sind“⁵⁷. Deci und Ryan gehen in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation von drei dem Menschen angeborenen Bedürfnissen aus: dem Bedürfnis nach Kompetenz, dem nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und dem nach sozialer Eingebundenheit. Die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie sind grundlegend für das Entstehen intrinsischer Motivation, welche wiederum eine wichtige Quelle für das selbstgesteuerte Lernen darstellt.

Nach Untersuchungen, die den Einfluss der Motivation auf Lernen und Leistung analysieren, stellen Deci und Ryan die These auf, dass „effektives Lernen auf intrinsische Motivation angewiesen [ist]. Die gleichen Faktoren, die zur Steigerung von intrinsischer Motivation beitragen, sollten deshalb auch hochqualifiziertes Lernen unterstützen.“⁵⁸ Sie gehen davon aus, dass autonomieunterstützende Lernumgebungen, die Bereitschaft zu einer Tiefenverarbeitung des Lernstoffes erhöhen, wodurch stärker integriertes Wissen und ein insgesamt höherer Kompetenzgrad erworben werden.⁵⁹

Experimente haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass v.a. ein Angebot von Wahlmöglichkeiten und die Äußerung anerkennender Gefühle von Individuen als autonomiefördernd wahrgenommen werden und so die intrinsische Motivation steigern. Voraussetzungen für die Erfahrung der eigenen Kompetenz sind ein optimales Anforderungsniveau der jeweiligen Aktivität und positives, autonomieförderndes Feedback.⁶⁰

Bei thematischen *Interessen* handelt es sich um „spezifische wertbesetzte Person-Umwelt-Bezüge“⁶¹, sie entstehen im Laufe der Entwicklung eines Individuums in Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhaltsgebieten. In Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen wirkt sich großes inhaltliches Interesse am Lerngegenstand positiv aus auf das Auftreten intrinsischer Motivation und die Aktivierung anspruchsvoller kognitiver Lernstrategien.⁶²

⁵⁷ Friedrich/ Mandl 1997:243

⁵⁸ Deci/ Ryan 1993:233

Die Autoren machen an dieser Stelle keine weiteren Angaben, was sie unter „hochqualifiziertem Lernen“ verstehen. Es ist anzunehmen, dass sie damit in Übereinstimmung zu anderen AutorInnen (s.o. Kap. 2.3.1) Lernprozesse bezeichnen, bei denen die Lernenden tiefergehende, d.h. elaborative und organisatorische Lernstrategien anwenden und so zu einem nachhaltigen Wissenserwerb gelangen.

⁵⁹ Vgl. Prenzel 1993; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:233

⁶⁰ vgl. Deci/ Ryan 1993:230ff.; Straka 1999:5f.

⁶¹ Friedrich/ Mandl 1997:244; zur Person-Gegenstands-Theorie des Interesses vgl. Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:220f.

⁶² vgl. a.a.O.; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:224

Die Zieltheorie der Motivation thematisiert den Einfluss stabiler, habitueller *Zielsetzungen* auf quantitative (z.B. Anstrengungsdauer) und qualitative Aspekte (z.B. Aufgaben- und Strategiewahl) des Lernens. Persönliche Lernziele lassen sich in diesem Rahmen auch als habituelle intrinsische bzw. extrinsische Motivationen interpretieren. Der intrinsischen Motivation sind Aufgaben-, Lern- und Sachorientierung zuzuordnen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass aus Interesse am Lerngegenstand und um der Herausforderung willen gelernt wird. Bei der extrinsischen Motivation hingegen steht Lernen im Dienste anderweitiger Ziele wie z.B. Streben nach sozialer Anerkennung, Erwerb materialer Anreize u.ä. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich intrinsische Lernmotivation deutlich positiv auswirkt auf Leistungsmaße und den Einsatz tiefergehender, verstehensorientierter (d.h. elaborativer und organisatorischer) Lernstrategien.⁶³

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als wesentliche Determinanten selbstgesteuerten Lernens betreffen „die Gewissheit einer Person, über Fähigkeiten zu verfügen, die zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe erforderlich sind“⁶⁴. Die Entwicklung habitueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird u.a. beeinflusst von früheren Lernleistungen in ähnlichen Situationen, von Modellen und von Außeneinflüssen. Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weisen deutliche Beziehungen zu effizienter Selbststeuerung und zum Einsatz anspruchsvoller kognitiver Lernstrategien auf. Sind sie zu deutlich ausgeprägt, wird die Anstrengungsbereitschaft unter Umständen allerdings negativ beeinflusst.⁶⁵

Prozessuale motivationale Komponenten

Zu den prozessualen motivationalen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens zählen nach Friedrich und Mandl im wesentlichen verschiedene Arten von Bewältigungsstrategien. Die Autoren unterscheiden zwischen solchen, die der Aufrechterhaltung des eigenen Selbstkonzepts dienen (selbstbilderhaltende Strategien), und solchen, durch die Lernende ihre ursprünglichen Lernabsichten gegen konkurrierende Handlungstendenzen abschirmen (volitionale Strategien).⁶⁶

Für die Analyse von selbstgesteuertem Lernen sind die vier folgenden *selbstbilderhaltenden Bewältigungsstrategien* von Bedeutung:⁶⁷

⁶³ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:244; Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:221ff

⁶⁴ Friedrich/ Mandl 1997:244

⁶⁵ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:244f.

⁶⁶ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:245f.

⁶⁷ vgl. a.a.O.

Bei der Strategie der Selbstbehinderung werden in Situationen, die Scheitern implizieren und daher ein negatives Selbstbild zur Folge haben könnten, Hindernisse aufgerichtet, die das Vermeiden von Anstrengung rechtfertigen, was letztlich durchaus selbstwerterhaltend sein kann.

Defensiver Pessimismus zeichnet sich dadurch aus, dass bei hoher wahrgenommener Aufgabenanforderung negative Selbstschemata aktiviert werden. Dies führt zur Erhöhung der eigenen Anstrengung und u.U. auch zu (Lern)Erfolg.

Kennzeichnend für Selbstaffirmation ist, dass eine Person das selbstwertbedrohende Handlungsfeld abwertet und ausweicht in weniger bedrohliche Bereiche. „Dies führt zur ‚Ent-Identifizierung‘ von den mit selbstgesteuertem Lernen verbunden Zielen und Anreizen, was zur Folge haben kann, dass dann auch keine anspruchsvollen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien angewendet werden.“⁶⁸

Schließlich zählen auch Attributionen, d.h. Zuschreibungen von Verhaltensursachen durch das Individuum selbst oder durch andere Personen⁶⁹, zu den Bewältigungsstrategien, durch die Motivation und Strategieeinsatz beim Lernen gesteuert werden.

Die Relevanz *volitionaler Bewältigungsstrategien* für selbstgesteuertes Lernen ist offensichtlich.

Personen, die willentliche Vornahmen vor konkurrierenden Handlungstendenzen abschirmen können und mehr von ihren Absichten in die Tat umsetzen, scheinen dies nach Friedrich und Mandl u.a. durch folgende Strategien zu erreichen:

- Kontrolle der Aufmerksamkeit,
- Kontrolle der Motivation,
- Kontrolle der eigenen Emotionen,
- handlungsorientierte Bewältigung von Misserfolgserlebnissen und
- Umweltkontrolle.⁷⁰

Wie schon bei den informationsverarbeitenden Lernstrategien erwähnt, zeigt sich auch hier, dass eine eindeutige Trennung zwischen unterschiedlichen Strategieklassen nicht immer möglich ist. So zählen Wild, Hofer und Pekrun bestimmte Aktivitäten von Lernenden (wie z.B. die Regulierung der Anstrengungsbereitschaft oder die Lenkung der Aufmerksamkeit) unter dem Aspekt der „Optimierung innerer Ressourcen“ zu den Stützstrategien, während die gleichen Aktivitäten bei Friedrich und Mandl als *volitionale* bzw. *selbstbilderhaltende* Bewältigungsstrategien in den Bereich der motivationalen prozessualen Komponenten

⁶⁸ Friedrich/ Mandl 1997:245

⁶⁹ vgl. Schaub/ Zenke 2000:49

⁷⁰ vgl. ⁷⁰ Friedrich/ Mandl 1997:246

fallen.⁷¹ Es wird deutlich, dass im Einzelfall die Grenzen bzw. Übergänge zwischen den verschiedenen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens fließend sind. Die Zuordnung einzelner motivationaler oder kognitiver Strategien zu einer bestimmten Strategiekategorie gelingt nicht immer eindeutig. Eine Systematisierung der Lernstrategien bzw. der Komponenten selbstgesteuerten Lernens ist daher eher idealtypisch und von analytischem Wert. Die jeweiligen Subkategorien liefern aber Anhaltspunkte zur Differenzierung und Konkretisierung der Aktivitäten eines Lerners oder einer Lernerin, die er/ sie beim selbstgesteuerten Lernen einsetzt bzw. zur Optimierung seiner/ ihrer Lernprozesse einsetzen kann. Zugleich geben sie Hinweise auf Möglichkeiten der gezielten Förderung selbstgesteuerten Lernens.

2.4 Förderung selbstgesteuerten Lernens

Neben der Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen ist im Rahmen dieser Arbeit die Frage nach Möglichkeiten der Förderung von selbstgesteuertem Lernen wesentlich. Das folgende Kapitel will darstellen, wie Lernsituationen bzw. Lernumgebungen beschaffen sein müssen, damit sie selbstgesteuertes Lernen anregen, unterstützen und fördern können.

Dabei gibt es prinzipiell zwei einander ergänzende Ansätze: Direkte Förderansätze versuchen, den Individuen die genannten kognitiven und motivationalen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Lernstrategietrainings zu vermitteln. Das Ziel von indirekten Förderansätzen ist, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. dies erfordern.

Beide Ansätze ergänzen einander insofern, als auch die in Strategietrainings erlernten Kompetenzen verkümmern, wenn sie nicht auf Lernumgebungen treffen, die das selbstgesteuerte Lernen herausfordern. Umgekehrt gilt, dass selbststeuerungsfördernde Lernumgebungen wenig Nutzen haben können, wenn die Lernenden nicht wenigstens ansatzweise über entsprechende Strategien und Kompetenzen verfügen.⁷² In vielen Fällen hat sich daher auch die Kombination direkter und indirekter Förderansätze bewährt.

2.4.1 Direkte Förderung durch Strategietrainings

Bei den direkten Förderansätzen werden den Lernenden die Grundsätze selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Strategietrainings explizit vermittelt.

⁷¹ vgl. Wild/ Hofer/ Pekrun 2001:249f. und Friedrich/ Mandl 1997:245f.

⁷² vgl. Friedrich/ Mandl 1997:253f.; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:634

In der Literatur zur Trainingsforschung finden sich verschiedene, mehr oder weniger zentrale, Trainingsprinzipien. Die folgenden *Kernprinzipien direkten Strategietrainings* sollen dazu beitragen, die jeweilige Zielstrategie explizit zu machen:⁷³

- Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien: Bei diesem integralen Bestandteil des direkten Strategietrainings werden den Lernenden Selbstkontrolltechniken wie z.B. Planungsstrategien oder Strategien zur Verstehensüberwachung vermittelt. Sie sind gerade für selbstgesteuertes Lernen wichtig, da hier häufig externe Kontroll- und Regulationsinstanzen fehlen.
- Kognitives Modellieren: Da die meisten motivationalen und kognitiven Prozesse beim Lernen nicht direkt beobachtbar sind, müssen sie explizit gemacht werden. Dazu wird in der Regel eine Modellperson eingesetzt, die handlungsbegleitend ihr Denken und Handeln verbalisiert. Das internalisierte Modell kann den Lernenden als Soll-Vorgabe für die Überwachung und Durchführung ihrer Lernhandlungen dienen.
- Informiertes Training: Es genügt nicht, Lernstrategien nur einzuüben und sie an einem Modell zu beobachten. Lernende müssen auch über Wirkungen, Vor- und Nachteile und über Anwendungsbedingungen der jeweiligen Strategie informiert werden. D.h., ihnen wird durch informiertes Training das erforderliche Aufgaben- und Strategiewissen (s.o.) vermittelt.

Weitere *akzessorische Trainingsprinzipien* sollen nicht wie die oben genannten dazu dienen, die Zielstrategien explizit zu machen, sie haben sich aber bei kognitiven Trainingsmaßnahmen generell als effektiv erwiesen:⁷⁴

- Das Erlernen der Strategien in einem bzw. Abstimmung der Strategien auf einen authentischen Anwendungskontext macht den Lernenden den ‚Gebrauchswert‘ der trainierten Strategie deutlich und fördert den Transfer in reale Anwendungskontexte.
- Das Üben unter variierten Aufgabenbedingungen soll dazu beitragen, „das internalisierte Modell in eine flexible Prozedur zu überführen“⁷⁵, die auch unter veränderten Aufgabenbedingungen erfolgreich eingesetzt werden kann. Dazu werden die zu erlernenden Strategien zunächst an einfachen und idealtypischen, später an zunehmend schwierigen und unterschiedlichen Aufgaben geübt.
- Wichtig ist der Abbau anfänglicher externer Unterstützung mit zunehmendem Trainingsfortschritt. Nachdem zu Beginn einer Maßnahme meist versucht wird, durch Hilfen die kognitive Belastung der Lernenden eher gering

⁷³ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:254f.; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:634

⁷⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:255f.; Simons 1992:260ff.

⁷⁵ Friedrich/ Mandl 1997:255

zu halten, können diese Hilfen mit wachsendem Trainingsfortschritt abgebaut und die Verantwortung für den Lernprozess verstärkt in die Hand der Lernenden gelegt werden. Dies ist gerade beim selbstgesteuerten Lernen entscheidend, da hier das Ziel darin besteht, dass die Lernenden die jeweiligen Strategien selbständig anwenden.

- Auch die Veränderung motivationaler Lernvoraussetzungen, d.h. nicht nur die Beeinflussung des Könnens, sondern auch die des Wollens, erweist sich zunehmend als wichtige Voraussetzung für Aufrechterhaltung und Übertragung von Strategien. Um den Strategieeinsatz positiv zu beeinflussen, müssen häufig zunächst positive motivationale Voraussetzungen in Form veränderter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen u.ä. geschaffen werden.
- Das Lernen im sozialen Kontext wirkt sich auf bestimmte Aspekte des Strategietrainings, wie z.B. die allgemeine Motivation und den Strategietransfer positiv aus. Dabei haben sich besonders Kleingruppentrainings bewährt.
- Lernen von Inhalten und Lernen über Lernen: Effiziente Lernstrategien sind dann von großer Bedeutung, wenn man sie nicht nur kennt, sondern ihr situationsangemessener Gebrauch so hoch automatisiert erfolgt, dass Lernende intuitiv (seltener reflexiv) wissen, unter welchen Bedingungen sie welche Strategie auswählen. Das setzt eine weitgehende Verankerung der Lernstrategien in inhaltlichen Wissenssystemen voraus. Es bedarf daher einer systematischen Verbindung des Lernens von Strategien mit konkreten Prozessen des Wissenserwerbs, um beides zu optimieren.⁷⁶

Verschiedene Trainingsstudien und darauf aufbauende Meta-Analysen haben gezeigt, dass die direkte Lernstrategieförderung im Rahmen von Gruppentrainings generell positive Effekte bringt. Daneben müssen aber differentielle Effekte beachtet werden: Es wurde deutlich, dass Personen mit gut ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten bzw. mit höherem Entwicklungsstand von Trainingsmaßnahmen oft stärker profitieren als Personen mit geringeren Fähigkeiten bzw. mit niedrigerem Entwicklungsstand. Negative Effekte können unter Umständen dann eintreten, wenn eine Person zunächst eine funktionierende Strategie verlernen muss, bevor sie eine neue (letztendlich effektivere) Strategie aufbauen kann.

Insgesamt hat die experimentelle Trainingsforschung gezeigt, dass es möglich ist, viele Komponenten des selbstgesteuerten Lernens durch Training zu fördern. Die erlernten Strategien werden allerdings oft nicht aufrecht erhalten, wenn die stützenden Trainingsbedingungen entfallen und weiterführende Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens fehlen.⁷⁷

⁷⁶ vgl. Weinert/ Schrader 1997:314

⁷⁷ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:257f.

2.4.2 Indirekte Förderung durch Gestaltung der Lernumgebungen

Während direkte Förderansätze versuchen, die Lernenden zu verändern, wird bei indirekten Förderansätzen die Lernumgebung so gestaltet, dass sie den Lernenden möglichst viele Freiräume zur Selbststeuerung einräumt bzw. Selbststeuerung von ihnen fordert.⁷⁸

Die Gestaltung von Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen hängt sehr stark von den jeweils zugrunde liegenden Vorstellungen über Lernen ab. Prinzipiell lassen sich die behavioristische Sicht – Lernen als Stiftung von Reiz-Reaktionsverbindungen bzw. von Verbindungen zwischen Reaktion und Reaktionsfolgen – und kognitivistisch-konstruktivistische Konzeptionen des Lernens unterscheiden. Letztere betonen

- „den Vorrang der Eigenaktivität der Lernenden gegenüber der Bedeutung der Stimulusseite,
- die Situiertheit von Wissen gegenüber seiner transssituationalen Konsistenz und
- die Bedeutung sozialer Interaktion für das Lernen“⁷⁹.

Da sowohl die meisten neueren psychologischen Arbeiten zum Thema selbstgesteuertes Lernen als auch große Teile der pädagogisch-didaktischen Literatur im Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung sich an kognitivistischen bzw. konstruktivistischen Konzeptionen des Lernens orientieren⁸⁰, werden die folgenden Ausführungen sich auf Förderansätze zum selbstgesteuerten Lernen beziehen, die auf dieser kognitivistisch-konstruktivistischen Sichtweise basieren.⁸¹

Lehre wird aus dieser Perspektive verstanden als „Anregung/ Unterstützung der Eigenaktivität der Lernenden“. Das führt zu Lernumgebungen, „die

- authentische, komplexe und realitätsnahe Lernprobleme stellen,
- den Aufbau multipler Perspektiven und kognitiver Flexibilität im Umgang mit Wissen fordern,
- die Verknüpfung von Wissen und Handeln unterstützen,
- die Kooperation zwischen den Lernenden aktivieren,
- den Transfer des Gelernten bahnen und

⁷⁸ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:258; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:635

Unter ‚Lernumgebung‘ verstehen Friedrich und Mandl sowohl das Arrangement der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Medien, Informationsmittel etc.) als auch Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Lernschritte, Lernmethoden etc.)

⁷⁹ Friedrich/ Mandl 1997:259

⁸⁰ vgl. Arnold (Hg.) 1996; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001; Siebert 1996 u.a.

⁸¹ Auch die kognitivistisch-konstruktivistischen Ansätze müssen sicherlich kritisch hinterfragt werden; ein Vergleich verschiedener Lernkonzeptionen aus theoretischer Sicht würde aber im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen. Vgl. dazu u.a. Steiner 2001

- Medien so einsetzen, dass diese die Funktion von kognitiven Werkzeugen für die Bearbeitung komplexer Probleme übernehmen⁸².

Lernumgebungen, die die o.g. Prinzipien realisieren, stehen den erarbeitenden, forschenden, explorativen Unterrichtskonzepten nahe.

Im Rahmen der kognitivistisch-konstruktivistischen Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen hat die Selbststeuerung einen hohen Stellenwert, da die Prinzipien die aktive und konstruktive Rolle der Lernenden beim Wissenserwerb betonen. Wie viele und welche Entscheidungen (Was? Wann? Wie? Woraufhin? etc.) innerhalb konkreter Lehr-Lern-Konzepte den Lernenden überlassen bleiben, ist in Einzelfällen aber dennoch sehr unterschiedlich.⁸³

Aktuelle wissenschaftliche Diskussionen zeigen, dass eine radikal kognitivistisch-konstruktivistische Position die Designer von Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen in ein gewisses Dilemma führt: Einerseits sollen Lernumgebungen die Konstruktivität, Spontaneität und Eigenaktivität der Lernenden nicht einschränken und deren Selbstverantwortlichkeit fördern. Andererseits besteht gerade bei Lernumgebungen, die ein hohes Maß an Konstruktivität, Spontaneität und Eigenaktivität voraussetzen, die Gefahr der Überforderung der Lernenden und somit des Abbruchs der Selbststeuerung. Dieses Dilemma zeigt sich in vielen Befunden, die deutlich machen, dass ein Maximum an Selbststeuerungsmöglichkeiten nicht immer zu einem Optimum an Selbststeuerung führt.⁸⁴

Eine nach kognitivistisch-konstruktivistischen Prinzipien gestaltete Lernumgebung stellt ein Angebot für die Lernenden bereit. Ob dieses Angebot die intendierten Prozesse des selbstgesteuerten Lernens tatsächlich auslöst, hängt wesentlich vom Wollen und Können der Lernenden und deren Situationswahrnehmung ab. D.h., es gibt (bisher) keine Gestaltungsprinzipien, die selbstgesteuertes Lernen garantieren. Ebenso wenig gibt es allerdings Merkmale von Lernumgebungen, die selbstgesteuertes Lernen gänzlich ausschließen. Prenzel zeigte durch vergleichende Untersuchungen, dass die motivationale Wirkung von angeleitetem Lernen dem des selbstgesteuerten Lernens sehr nahe kommen kann, wenn die Lernumgebung bestimmte Merkmale (wie z.B. Realitätsbezug des Unterrichts, die Möglichkeit selbst etwas auszuprobieren, sachbezogene Rückmeldung etc.) aufweist.⁸⁵

Diese Befunde legen nahe, dass – in gewissen Grenzen - die subjektiv wahrgenommene Autonomie des Lernenden wichtiger ist als die objektiv vorhandene.⁸⁶

⁸² Friedrich/ Mandl 1997:259

⁸³ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:259f.

⁸⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:260ff.

⁸⁵ vgl. Prenzel 1993

⁸⁶ vgl. Deci/ Ryan 1993, s. Kap. 2.4

Obwohl Erwachsene häufig in typischen Selbststudiensituationen lernen, spielt auch das Lernen in sozialer Interaktion eine große Rolle. Gerade außerschulische Lernformen sind oft durch ein hohes Maß an Kooperation gekennzeichnet. Die Vorteile, die dem kooperativen Lernen zugeschrieben werden, resultieren aus der unterstützenden Funktion von Gruppen (durch geteilte Verantwortlichkeit, erweiterte Wissensbasis u.ä.) und dem kognitiven Konflikt (den eigenen Standpunkt vertreten, diskutieren, begründet entscheiden etc.), den die Interaktion mit anderen mit sich bringt. Zudem sind kooperative Lernformen, z.B. im Vergleich zu herkömmlichem Frontalunterricht, eine Möglichkeit, die aktive Lernzeit der Lernenden zu erhöhen.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die o.g. Vorteile automatisch zum Tragen kommen, wenn Personen in einem gemeinsamen Lernkontext interagieren, oder ob diese Interaktion von außen organisiert und strukturiert werden muss. Einige Autoren weisen daraufhin, dass es nicht genügt, „...to put people together“, sondern dass kognitive Veränderungen bei den Lernenden davon abhängen, ob die situativen Bedingungen der Lernumgebung im Individuum umstrukturierende Prozesse auslösen.⁸⁷ Nach Cohen⁸⁸ ist die angemessene Organisation der Interaktion in Lerngruppen abhängig von der jeweiligen Aufgabe: Bei Aufgabenstellungen mit klarer Struktur und eindeutiger Lösung kann die Interaktion der Gruppenmitglieder detaillierter festgelegt sein als bei offeneren, weniger strukturierten Aufgaben. Zudem kann es von Vorteil sein, wenn die Lernenden durch einführende Trainingsmaßnahmen auf das kooperative Arbeiten in Gruppen vorbereitet werden. Insgesamt besteht die Herausforderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen für kooperatives Lernen darin, die richtige Balance zwischen Strukturiertheit und Offenheit zu finden. „Zu starke Strukturierung der Interaktionssituation birgt die Gefahr, dass produktive aufgabenbezogene Gruppenaktivitäten erstickt werden, zu wenig Struktur birgt die Gefahr, dass die Gruppe überhaupt nicht in produktive aufgabenbezogene Interaktionen eintritt.“⁸⁹

2.4.3 Kombination direkter und indirekter Förderansätze

In der Praxis gibt es zunehmend Versuche, direkte und indirekte Förderansätze miteinander zu verbinden. Kennzeichnend für solche Lernumgebungen ist eine gemischte Inhalts- und Prozessorientierung: die Wissensvermittlung wird reduziert zugunsten der Vermittlung von Strategien und Prozessen, die den Lernenden später den Erwerb neuen Wissens erleichtern sollen. Ziel dieser Lernumgebungen ist es, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und zugleich die individuelle Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen im Sinne eines direkten

⁸⁷ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:267f.

⁸⁸ Cohen 1994, vgl. Friedrich/ Mandl 1997:268

⁸⁹ a.a.O.;

zu Bedingungen und Förderungsmöglichkeiten kooperativen Lernens s.a. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:636ff.

Strategietrainings zu verbessern. Selbstgesteuertes Lernen ist dabei Methode und Ziel des Lernprozesses.⁹⁰

Ein Ansatz, der auf der gemischten Inhalts- und Prozessorientierung von Lernen basiert, ist der des prozessorientierten Lehrens und Lernens. Die dazu von Simons formulierten Prinzipien⁹¹ beziehen sich auf:

- die *Prozessorientierung* von Unterricht (den Lernprozess und seine Steuerung zum Gegenstand des Unterrichts machen),
- die *soziale und motivationale Gestaltung* von Unterricht (Förderung von Kooperation und Diskussion, Betonung der Nützlichkeit bzw. Anwendungsmöglichkeit der vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten),
- die *Eigenverantwortung der Lernenden* (Anleiten zur Selbstdiagnose des Lernerfolgs, Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten, allmählicher Abbau von Hilfen),
- das *Anknüpfen an Lernvoraussetzungen*,
- das *Anknüpfen an subjektiven Lernkonzeptionen* der Lernenden u.a.

Bei der Beschäftigung mit Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens fällt insgesamt auf, dass der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten als einer wesentlichen Voraussetzung für die gezielte Förderung der individuellen Lernkompetenzen bisher recht wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.⁹² Auch die Entwicklung und Gestaltung von Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen steht erst am Anfang. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse deuten daraufhin, dass bei vielen Lernumgebungen „der Grat zwischen der Aktivierung von Selbststeuerung und der Überforderung der Lernenden bislang noch recht schmal ist“⁹³.

2.5 Selbstgesteuertes Lernen als Schlüsselqualifikation

Der „in der Diskussion um Schule und Weiterbildung mittlerweile inflationär gebrauchte“⁹⁴ Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ stammt aus den 70er Jahren. Eingeführt wurde er von Dieter Mertens in dessen ‚Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft‘⁹⁵. Dort stellt Mertens

⁹⁰ vgl. Weinert 1982

⁹¹ vgl. Simons 1992:260ff.; Friedrich/ Mandl 1997:273f.

⁹² vgl. Friedrich/ Mandl 1992:37

⁹³ Friedrich/ Mandl 1997:276

⁹⁴ Böhm 2000:472

⁹⁵ Mertens 1974

im Zusammenhang mit der Frage nach angemessenen Qualifizierungsmaßnahmen für die Arbeitswelt der Zukunft fest, dass von den gegenwärtigen nicht (mehr) auf zukünftige Anforderungen des Arbeitsmarktes zu schließen sei. Durch die fortschreitende technische Entwicklung werde der Zeitraum, bis ein Wissensinhalt veraltet oder unwichtig geworden sei, zunehmend kürzer. Er empfiehlt daher, den (zukünftigen) Arbeitskräften fachunabhängige Kenntnisse und Fähigkeiten – sogenannte Schlüsselqualifikationen – zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, eine große Zahl an beruflichen Positionen einzunehmen und den sich verändernden Gegebenheiten standzuhalten.⁹⁶

Auch heute noch, fast 30 Jahre später, ist dieser Gedanke aktuell: Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sind der zentrale Bezugspunkt des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen. Orth weist in Anlehnung an Beck und andere AutorInnen auf wichtige Kennzeichen dieser Modernisierung und des allgemeinen Strukturwandels hin: Im Bereich der Arbeitswelt komme es zu einer zunehmenden Globalisierung und damit verbunden zur Beschleunigung von Innovationszyklen. Das gesellschaftliche Zusammenleben sei geprägt von Individualisierung und Optionenvielfalt, wodurch das Austragen und Regulieren von Konflikten immer wichtiger werde. Der ständige Wandel und die nicht mehr traditionsgebundene Freiheit des Einzelnen machen es notwendig, lebenslang zu lernen.⁹⁷

Um den Ansprüchen dieser gewandelten Welt gewachsen zu sein, brauche das Individuum Kompetenzen, die nicht unmittelbar an einen bestimmten Wissensbereich gekoppelt seien. Gefragt sei die Fähigkeit, sich anzupassen, ohne seine Identität aufzugeben bzw. trotz Anpassung seine Identität zu bewahren. Damit dies gelingen könne, seien Schlüsselqualifikationen, d.h. fachunabhängige persönliche Kompetenzen, unabdingbar.

Wenn auch über den grundsätzlichen Tatbestand der Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen Einigkeit besteht, ist das, was einzelne AutorInnen unter diesem Konstrukt verstehen, sehr unterschiedlich. Didi et al. erarbeiteten 1993 im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) ein Gutachten zur Einschätzung von Schlüsselqualifikationen. Sie listen darin 654 (!) Kompetenzen auf, die allein in der berufspädagogischen Literatur unter dem Begriff ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu finden waren.⁹⁸ Auch in anderen Traditionslinien und Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen sich zahlreiche AutorInnen mit diesem Thema. Je nach Schwerpunktsetzung und Begründungszusammenhang beschreiben sie z.T. unterschiedliche Aspekte und ordnen dem

⁹⁶ vgl. Mertens 1974; s.a. Orth 1999

⁹⁷ vgl. Beck 1997; Orth 1999:95ff.

⁹⁸ vgl. Didi et al. 1993

Konstrukt Schlüsselqualifikationen verschiedene Kompetenzen bzw. Kompetenzkategorien zu.⁹⁹

Unter dem Aspekt der Konsequenzen der Modernisierung für Bildung und Studium hat Orth ein Kategoriensystem erarbeitet, das zum Ziel hat, die in verschiedenen Ansätzen am häufigsten genannten Schlüsselqualifikationen zu integrieren. Zum Begriff der Schlüsselqualifikation orientiert sie sich an der Definition der Bildungskommission NRW:

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissensselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“¹⁰⁰

Ihr Kategoriensystem, das die verschiedenen Facetten von Schlüsselqualifikationen mit einbezieht, umfasst folgende Kategorien:

- die Kategorie der Sozialkompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen etc.)
- die Kategorie der Methodenkompetenz (Lernfähigkeit, Problemlösefähigkeit etc.)
- die Kategorie der Sachkompetenz (EDV- und Fremdsprachenkenntnisse etc.) und
- die Kategorie der Selbstkompetenz (Flexibilität, Zuverlässigkeit etc.).¹⁰¹

Orth weist darauf hin, dass die Methodenkompetenz, bei anderen Autoren auch formale Kompetenz genannt, „in der gesamten Diskussion über Schlüsselkompetenzen eine herausragende Rolle“¹⁰² spiele. Auch die Mehrzahl der von Didi et al. zusammengetragenen Schlüsselqualifikationen sei dieser Gruppe zuzuordnen. Dazu gehören z.B. abstraktes und logisches Denken, selbständiges Lernen, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Diese Begriffe sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und überschneiden sich in einigen Aspekten. Es ist aber offensichtlich, dass sie alle dem Konstrukt des selbstgesteuerten Lernens zuzuordnen bzw. in dessen begrifflicher Nähe zu verorten sind. Das selbstgesteuerte Lernen kann als eine wesentliche Schlüsselqualifikation beschrieben werden, um den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden und sich flexibel auf Wandel und Veränderungen einzustellen. Orth sieht daher in der Vermittlung von Lernkompetenz eines der wichtigsten Ausbildungsziele der Hochschule. Denn erst die Fähigkeit zu

⁹⁹ vgl. Orth 1999; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:631f.

¹⁰⁰ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. 1999. zit. nach Orth 1999:107

¹⁰¹ vgl. Orth 1999:108f.

¹⁰² Orth 1999:108;

Der Begriff der ‚formalen Kompetenzen‘ macht deutlich, dass es zwischen den Konzeptionen der formalen Bildung und der Schlüsselqualifikationen breite Überschneidungen gibt. Beide betonen die Bedeutung des „Wie“, der Methode, gegenüber dem „Was“, dem Inhalt. (s.o. Kap. 2.2)

selbstgesteuertem Lernen ermögliche die Anpassung an die durch Modernisierungsprozesse hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen.¹⁰³

2.6 Selbstgesteuertes Lernen in der Hochschule

Um die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der und für die Hochschule zu erfassen, ist es zunächst sinnvoll, nach den Zielen und Aufgaben der Hochschule, insbesondere der Hochschullehre, zu fragen. Helmke und Schrader formulieren als Ziele der Hochschullehre: „Die Hochschulausbildung soll Studierende in die Lage versetzen, sich selbständig mit den wissenschaftlichen Problemen des jeweiligen Faches oder mit wissenschaftlichen Problemstellungen im allgemeinen auseinander zu setzen [...]“.

Dazu seien der Erwerb fachlicher Expertise, aber auch „die Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen oder *Schlüsselqualifikationen*“¹⁰⁴ notwendig. Als Beispiele für Schlüsselqualifikationen nennen die Autoren u.a. rhetorische Fähigkeiten, kommunikative und soziale Kompetenzen und selbstgesteuertes Lernen. Sie weisen außerdem darauf hin, dass neben den beiden oben genannten Punkten auch Ziele im affektiven und emotionalen Bereich von Bedeutung seien, so z.B. die (Weiter-)Entwicklung wissenschaftlicher Interessen und ethisch-moralischer Maßstäbe. Es sei daher wichtig, sich dieser Vielfalt möglicher Ziele bewusst zu sein, wenn man nach der Effektivität von Hochschullehre frage.¹⁰⁵ Das Hochschulrahmengesetz zählt darüber hinaus die „Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern“, zu den Aufgaben der Hochschule.¹⁰⁶

Von Seiten der Anstellungsträger werden die HochschulabsolventInnen danach eingeschätzt, wie gut sie auf einen modernen, innovativen Arbeitsmarkt und die sich ständig wandelnden beruflichen Anforderungen vorbereitet sind. Denn nur angemessen ausgebildete Personen werden den Anforderungen des Marktes gewachsen sein und an Innovationen und Entwicklung mitwirken können. Fischer et al. konstatieren daher, dass den Hochschulen „eine steigende Bedeutung für die ökonomische, soziale und technische Entwicklung des Landes“ zukomme.¹⁰⁷

¹⁰³ Orth 1999:110

¹⁰⁴ Helmke/ Schrader 2001:249; Hervorhebung i.O.

Eine Übersicht zu „typischen Studienzielen sozialwissenschaftlicher, naturwissenschaftlicher oder ingenieurtechnischer Studiengänge“, die ebenfalls fachliche und fachübergreifende Kompetenzen benennt, gibt Wild 1996:54f.

¹⁰⁵ vgl. Helmke/ Schrader 2001:249f.

¹⁰⁶ BMBF: HRG, 1998, §2, S.9, zit. nach Orth 1999:70

¹⁰⁷ Fischer et al. 1999:17

In einer Wissens- und Mediengesellschaft gewinnt die Vermittlung von Zugängen zum Wissen und die Fähigkeit zur Verarbeitung von Erkenntnissen zunehmend an Bedeutung. Häufig wird das Konzept des lebenslangen Lernens erwähnt, das eine moderne Informationsgesellschaft benötige, damit ihre Mitglieder an der Gestaltung zukünftiger Entwicklungen teilhaben und mitwirken können. Die Grundlage für dieses Modell müssten aber Schulen und Hochschulen schaffen, so Fischer et al., indem sie ihre AbsolventInnen mit den notwendigen Schlüsselqualifikationen ausstatten und entsprechende Lernkonzepte entwickeln.¹⁰⁸

Helmke und Schrader machen darauf aufmerksam, dass neben der Qualität des Lehrangebots auch die individuellen Lern- und Studienvoraussetzungen der Studierenden entscheidend für die Wirksamkeit universitärer Lehre seien. Neben der Bedeutung der Intelligenz und des bereichsspezifischen Vorwissens weisen sie vor allem auf die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen hin. Nach den neueren konstruktivistischen Ansätzen des Wissenserwerbs sei es für eine nachhaltige Wissensaneignung wichtig, neue Informationen mit vorhandenen zu verknüpfen und ihnen persönlichen Sinn zu verleihen. Die dazu nötigen Lernvorgänge erforderten von den Studierenden erhebliche kognitive Eigenaktivitäten, wie z.B. die selbständige Steuerung und Durchführung des Lernprozesses. Der Einsatz tiefergehender elaborierender und organisierender Lernstrategien sei dabei für den Aufbau einer effektiv nutzbaren Wissensbasis von besonderer Bedeutung.¹⁰⁹ Es leuchtet allerdings ein, dass bei Studierenden, gerade in den Anfangssemestern, diese Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dass sie Hilfestellungen benötigen, um sich selbsttätig mit der Fülle der Informationen auseinander zu setzen.

Kirsch und Vo Thi Anh gehen in Übereinstimmung mit anderen AutorInnen davon aus, dass der Studienbeginn zu einem der Übergänge im menschlichen Lebenslauf gehört, bei denen das Individuum charakteristische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat. Die Hochschulausbildung stelle im Vergleich zur Schule qualitativ erhöhte Anforderungen an das Niveau der Allgemeinbildung, an die Ausbildung spezieller Denk- und Arbeitsweisen und die „Fähigkeit zu Selbständigkeit und Schöpferium bei der Aneignung des Lernstoffes“; dazu kommen „außerfachliche Bildungsziele“ wie Kritikfähigkeit, soziale Verantwortung u.ä.¹¹⁰ Es sei zu erwarten, dass diese qualitativ neuen Anforderungen nicht von allen StudienanfängerInnen als Entwicklungsaufgaben erkannt und realisiert würden.

¹⁰⁸ vgl. Fischer et al. 1999:18; s.o. Kap. 2.4

¹⁰⁹ vgl. Helmke/ Schrader 2001:250f.; zur Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der Hochschule s.a. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001:641f.

¹¹⁰ Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:186; s.a. Artelt/ Lompscher 1996

Die Autorinnen haben daher in einer umfangreichen Untersuchung erfragt, welche Probleme bei StudienanfängerInnen in verschiedenen Lebensbereichen auftreten und in welchem Maße sie diese als belastend erleben.¹¹¹ Es wurde deutlich, dass relativ hohe Werte des Problemerlebens im Leistungsbereich liegen. Als belastend benannten die StudentInnen Items wie „geforderte Leistungen an der Universität“, „meine Studientechniken“, „Einteilung meiner Zeit“ u.ä.. Die Autorinnen sehen mögliche Ursachen des Problemerlebens in diesem Bereich in den „gravierenden Unterschieden zwischen der Art der Stoffvermittlung in Schule und Universität“, aber auch in den „im Studium wesentlich erweiterten Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für Umfang und Einteilung des Arbeitspensums“.¹¹² Dies macht deutlich, dass die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen nicht erst nach Studienabschluss, sondern schon während des Studiums gefordert wird und erworben werden muss.

Weiterführende Befragungen zeigen, dass sich das Problemerleben zu Beginn des Studiums nicht auf den Leistungsbereich beschränkt, sondern sich u.U. in Form von psychischen und somatischen Reaktionen auf das Gesamtfinden der Persönlichkeit auswirken kann. Der Mehrzahl der Studierenden gelingt es aber, der zu Studienbeginn gestellten Entwicklungsaufgabe konstruktiv zu begegnen. Die StudienanfängerInnen bevorzugen dazu aktive Bewältigungsstrategien unter Nutzung sozialer Ressourcen, d.h. sie suchen das Gespräch mit KommilitonInnen, mit Familie und Freunden, oder sie wenden sich an fachmännischen Rat.¹¹³

Das Problemerleben von Studierenden in Zusammenhang mit deren Lernstrategieinsatz thematisieren Artelt und Lompscher in einer quantitativen Fragebogen-Erhebung mit Potsdamer Studierenden.¹¹⁴ Methodisch orientieren sie sich an dem von Wild, Schiefele und Winteler entwickelten Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST), das zwischen den drei Lernstrategiebereichen kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien differenziert.¹¹⁵ Zusammenfassend kommen Artelt und Lompscher zu dem Ergebnis, dass bei den befragten Studierenden ein stärkerer Gebrauch von tiefergehenden Lernstrategien mit dem Nennen von weniger Problemen einhergeht. Auch wenn detailliertere Analysen noch fehlen, halten die Autoren abschließend fest: „Für alle Studierenden scheint jedoch ein Beweis dafür geliefert worden zu sein, dass es sich lohnt, Lernstrategien zu fördern und im Studium zu thematisieren.“¹¹⁶

¹¹¹ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996

¹¹² Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:192

¹¹³ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:193ff.; 199ff.

¹¹⁴ vgl. Artelt/ Lompscher 1996

¹¹⁵ vgl. Artelt/ Lompscher 1996:164f.; das ‚Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST)‘ ist u.a. abgedruckt in Wild 2000: Anhang, ohne Seitenangabe

¹¹⁶ Artelt/ Lompscher 1996:182

Ähnliche Konsequenzen ziehen Kirsch und Vo Thi Anh aus ihren Untersuchungsergebnissen: Da gerade zu Beginn des Studiums von den Studierenden auch fachmännische Hilfe gefragt würde, sehen sie die Aufgabe von DozentInnen und StudienberaterInnen nicht nur darin, fachliches Wissen zu vermitteln. Sie sollten gezielt auch Hilfe zum universitär geforderten, d.h. selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten und zum Umgang mit den Studienanforderungen anbieten. Daneben weisen sie auf die Erschließung sozialer Ressourcen durch Zusammenschluss der Studierenden in Studentengruppen hin, worin sie eine wichtige Unterstützung der Problembewältigung von StudienanfängerInnen sehen.¹¹⁷

2.7 Zusammenfassung

Aufgrund der theoretischen Ausführungen zum selbstgesteuerten Lernen wird zunächst deutlich, dass der Begriff des selbstgesteuerten Lernens selbst bei näherer Betrachtung dieses Konstruktes vage bleibt und nicht eindeutig zu bestimmen ist. Im Rahmen aktueller wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen wird in vielen Situationen und verschiedenen Zusammenhängen vom selbstgesteuerten Lernen gesprochen. Dabei lässt sich in der Regeln ein gemeinsamer begrifflicher Kern der Verwendungsweisen feststellen, es bleiben jedoch Differenzen bei der exakten Begriffsbestimmung und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bezüglich des selbstgesteuerten Lernens durch einzelne AutorInnen. Für die weitere Analyse scheint es mir daher bedeutsam zu prüfen, welches Begriffsverständnis von selbstgesteuertem Lernen dem Tutorienkonzept zugrunde liegt. Daneben wird bei der Interviewauswertung zu beachten sein, dass die Auffassungen der TeilnehmerInnen von selbstgesteuertem Lernen, auf denen die Aussagen basieren, untereinander differieren können und u.U. kritisch hinterfragt werden müssen.

Die Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen in Anlehnung an Friedrich und Mandl hat gezeigt, dass sich kognitive und motivationale Voraussetzungen gegenseitig ergänzen und beide Komponenten für die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens gleichermaßen von Bedeutung sind. Diese Tatsache ist auch für die Förderung des selbstgesteuerten Lernens richtungsweisend.

Die folgende Analyse des Tutorienkonzeptes wird daher u.a. der Frage nachgehen, welche Komponenten des selbstgesteuerten Lernens bei den StudentInnen im Rahmen des Tutoriums gefördert werden und ob beide – d.h. kognitive und motivationale – Aspekte angemessen berücksichtigt werden.

¹¹⁷ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:204f.

Insgesamt machen die Aussagen und empirischen Befunde dieses Kapitels deutlich, dass der Schlüsselqualifikation des selbstgesteuerten Lernens sowohl in der Hochschule als auch darüber hinaus eine wesentliche Bedeutung zukommt. Dies könnte darauf schließen lassen, dass das Tutorium „Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten“ eine für StudentInnen nützliche und sinnvolle Veranstaltung im Rahmen des universitären Angebots ist.

Die folgenden Ausführungen werden darlegen, auf welchem Konzept das Tutorium beruht und wie dies vor dem Hintergrund der theoretischen Aussagen einzuschätzen ist; außerdem zeigen sie die Sichtweise der TeilnehmerInnen bezüglich des Tutoriums und des selbstgesteuerten Lernens im allgemeinen auf.

3. Beschreibung und Analyse des Tutorienkonzepts

Das folgende Kapitel will das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ der Abteilung Schlüsselkompetenzen darstellen und aufgrund der vorhergehenden wissenschaftlichen Aussagen kritisch analysieren.

Zunächst wird die Abteilung Schlüsselkompetenzen als ein Bereich des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) der Universität Heidelberg vorgestellt, ihr Angebot beschrieben und das Schlüsselkompetenz-Konzept erläutert, das grundlegend ist für die Arbeit der Abteilung.

Nach einer Darstellung des gesamten Tutorienprogramms der Abteilung Schlüsselkompetenzen wird im weiteren als ein Baustein daraus das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ beschrieben. Im Vordergrund stehen dabei die methodisch-didaktische Konzeption und Ziele und Inhalte ausgewählter Module, die gezielt die Schlüsselkompetenz des selbstgesteuerten Lernens fördern wollen.

Die anschließende Analyse und Reflexion des Tutorienkonzeptes greift exemplarisch einzelne Schwerpunkte auf, um sie genauer zu betrachten und anhand der theoretischen Grundlagen kritisch zu hinterfragen. Der Fokus der Analyse richtet sich auf den konzeptionellen Rahmen des Tutoriums mit dem zugrunde liegenden Begriff von selbstgesteuertem Lernen; auf die zentralen Ziele, die auch für die nachfolgende empirische Untersuchung eine wesentliche Rolle spielen; auf die Inhalte der ausgewählten Module und die Methoden, die zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens eingesetzt werden.

Die abschließende Zusammenfassung gibt die wesentlichen Analyseergebnisse dieses Kapitels kurz wider und stellt sie einander gegenüber. Sie kann somit als „Zwischenbewertung“ des Tutorienkonzeptes aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive betrachtet werden.

3.1 Die Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung an der Universität Heidelberg

Das Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) ist eine zentrale Einrichtung der Universität Heidelberg. Seine drei Abteilungen, die zentrale Beratungsstelle, die Abteilung Schlüsselkompetenzen und die Wissenschaftliche Weiterbildung, haben Angebote für den Übergang Schule-Hochschule, die Kompetenzförderung während des Studiums, den

Übergang Hochschule-Arbeitsmarkt sowie für berufstätige Hochschulabsolventen entwickelt. Sie spannen damit einen Bogen von der Schule über die Universität hin zum Arbeitsmarkt.¹¹⁸

3.1.1 Das Angebot der Abteilung Schlüsselkompetenzen

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen versteht sich als ein Kompetenz-Center der Universität, das den Fakultäten und Instituten eine Unterstützung bei der Verbesserung ihrer (Aus-)Bildungsqualität bietet. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungstheorien und mit Bezug auf Konzepte des selbstgesteuerten und nachhaltigen Lernens wurde aus einem Reformprojekt heraus das ‚Heidelberger Modell‘ entwickelt.¹¹⁹

In diesem Rahmen bietet die Abteilung Schlüsselkompetenzen den Fakultäten drei Produkte an, die jeweils in einer vereinbarten Zusammenarbeit realisiert werden:

1. Kompetenzförderung für Studierende durch ein in die Studienpläne integriertes Tutorienprogramm für Schlüsselkompetenzen sowie durch Module in Bachelor- und Masterstudiengängen (Produktqualität);
2. Kompetenzförderung für Lehrende durch didaktische Schulung und Beratung (Prozessqualität);
3. Mitarbeit bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Curricula und Lehrveranstaltungen (Strukturqualität).

Zentrale Elemente des Heidelberger Modells sind für die Abteilung Schlüsselkompetenzen u.a. der ganzheitliche Bezug zur „Qualität der universitären (Aus-)Bildung in ihren einzelnen Aspekten einer Produkt-, Prozess- und Strukturqualität“ und „der doppelte Ansatzpunkt beim Studium und bei der Lehre als miteinander zirkulär verbundene Komponenten des (Aus-)Bildungsprozesses“¹²⁰.

3.1.2 Das Schlüsselkompetenz-Konzept der Abteilung

Im Gegensatz zu vielen anderen AutorInnen spricht die Abteilung von *Schlüsselkompetenzen*, nicht von *Schlüsselqualifikationen*. Beide Begriffe sind sehr nahe verwandt und nur tendenziell voneinander zu unterscheiden.

Schaub und Zenke bemerken zum Stichwort ‚Qualifikation‘, dass die Beziehungen des Qualifikationsbegriffs zu den Begriffen ‚Kompetenz‘ und ‚Bildung‘ möglichst genau bestimmt werden müssten, da zahlreiche Merkmale wie Wissen, Können, Selbständigkeit etc. mit allen

¹¹⁸ vgl. Chur 2002a:I; www.uni-heidelberg.de/studium/beratung/zsw.html (2.9.2002)

¹¹⁹ Zur Geschichte und wissenschaftlichen Grundlegung des ‚Heidelberger Modells‘ vgl. Chur 2002a:II; Chur 2002b:283ff.

¹²⁰ Chur 2002a:I

drei Begriffen verknüpft seien. In Anlehnung an Kade schlagen sie eine Möglichkeit der begrifflichen Trennung vor, die sich am Maß der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit orientiert: „Kompetenz sichert dem Individuum eine breite Palette an Möglichkeiten zum selbst bestimmten Handeln in wechselnden Situationen von Alltag und Beruf. [...] Qualifikation dagegen gewinnt ihren Sinn erst vom Verwertungsprozess her.“¹²¹

Dieser Ansatz zur Begriffsbestimmung liefert wertvolle Hinweise zum Verständnis des Schlüsselkompetenz-Konzeptes. Während der Begriff der Schlüsselqualifikationen seinen Ursprung in der Diskussion um Berufsbildung und Arbeitsmarktforschung hat¹²², greift das Konzept der Schlüsselkompetenzen weiter bzw. setzt andere Akzente. Auch Chur, der Leiter der Abteilung Schlüsselkompetenzen, betont, dass außerfachliche Kompetenzen grundlegend seien, um den „Herausforderungen durch Wandel, Strukturverflüssigung und Individualisierung in der heutigen Gesellschaft“ kompetent zu begegnen. Entscheidend sei jedoch, dass nicht die unreflektierte Erfüllung von Anforderungen vermittelt werde, sondern die jeweilige Person Bezugspunkt der Bildung sei. „Dies ist dann gegeben, wenn die Kompetenzen, die erworben werden sollen, nicht als vorgegebene Normen definiert sind, sondern als Fähigkeiten, welche die einzelne Person auf der Grundlage ihrer Eigenheiten und Werte letztlich selbst bestimmt, und wenn die dahin führenden Lernprozesse Möglichkeiten der Selbststeuerung eröffnen.“¹²³

Chur und seine MitarbeiterInnen gehen davon aus, dass eine hohe Produktqualität der universitären (Aus-)Bildung darin besteht, dass Studierende neben fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen auch außerfachliche, persönlichkeitsnahe Schlüsselkompetenzen, sogenannte soft-skills, erwerben, die vor allem auf der Ebene von Einstellung und Handlungssteuerung wirksam sind. Diese Schlüsselkompetenzen stellen einen wesentlichen allgemeinbildenden Teil des Studiums dar und sind für die universitäre Bildung unter vier Aspekten bedeutsam:

- Sie können als Voraussetzung für *Effektivität und Sinnhaftigkeit des Studiums* angesehen werden.
- Sie bilden grundlegende *Qualifikationen für die Anforderungen der Berufswelt*.
- Sie tragen zur *Bildung der Persönlichkeit im Studium* bei.
- Sie ermöglichen *verantwortungsvolles Alltagshandeln* und stellen somit ein übergreifendes Ziel zeitgemäßer Bildung dar.¹²⁴

¹²¹ Schaub/ Zenke 2000:448

¹²² vgl. Orth 1999; s. Kap. 2.5

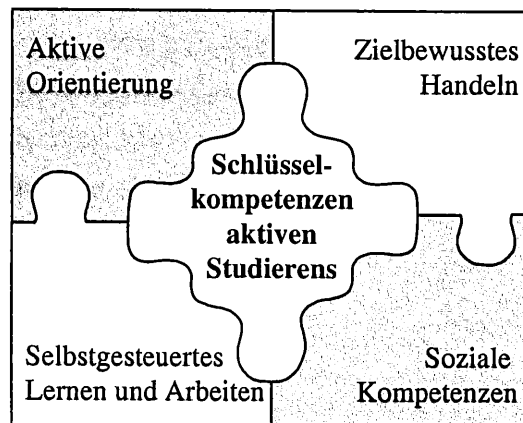
¹²³ Chur 2000b:196

¹²⁴ vgl. Chur 2002a:III f.; Chur 2002b:288f.

Unter **Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens** versteht das Heidelberger Modell im einzelnen

- die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen aktiven Orientierung,
- die Fähigkeit zum zielbewussten Handeln,
- die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten und
- soziale Kompetenzen der Kommunikation und Kooperation.

Diese Fähigkeiten ergänzen einander jeweils und können nicht vollkommen getrennt voneinander betrachtet werden.¹²⁵



Grafik eigene Darstellung

3.2 Das Tutorienprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen

Im Rahmen des Tutorienprogramms stellt die Abteilung Schlüsselkompetenzen den Fächern verschiedene Module für Tutorien zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur Verfügung. Die folgenden Kapitel stellen die verschiedenen Bausteine des Tutorienprogramms vor und erläutern den didaktischen Aufbau und die Maßnahmen zur Qualitätssicherung in den Tutorien.

3.2.1 Bausteine des Tutorienprogramms

Die schlüsselkompetenzfördernden Tutorien werden in unterschiedlichen Studienphasen mit jeweils unterschiedlicher Zielsetzung flankierend zur Lehre und koordiniert mit den Studienplänen angeboten.¹²⁶

¹²⁵ vgl. Chur 2002b:288; Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002

¹²⁶ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:6

Im *Grundstudium* sollen die Studierenden im Bereich der fachlichen Kompetenzen Grundlagenwissen zu den spezifischen Inhalten und Methoden ihres Faches erwerben. Dazu ergänzend stehen folgende Bausteine des Tutorienprogramms zur Verfügung:

Studienabschnitt	Bausteine des Tutorienprogramms	Inhalte und Ziele
Direkt vor Studienbeginn	<i>2-3 tägige Orientierungseinheit</i>	Förderung des aktiven Studieneinstiegs; Integration ins Studenumfeld; Klärung der Studienmotivation
Im ersten Semester	<i>Semesterbegleitendes Tutorium</i>	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten
Nach dem ersten Semester	<i>Eintägige Kurse</i>	Zeitmanagement; Rhetorik und Präsentation; Wissenschaftliches Schreiben etc.

Im Bereich der fachlichen Kompetenzen werden von den Studierenden im *Hauptstudium* vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten im forschenden Lernen, die Spezialisierung auf bestimmte Fachbereiche und schließlich die Qualifizierung für das Examen gefordert. Um dies zu unterstützen, werden folgende Bausteine des Tutorienprogramms angeboten:

Studienabschnitt	Bausteine des Tutorienprogramms	Inhalte und Ziele
Zu Beginn des Hauptstudiums	<i>2 ½ tägige Orientierungseinheit</i>	Zielorientierte Planung des Hauptstudiums; Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufswelt
In der Examensphase	<i>Semesterbegleitendes Tutorium</i>	Strategien für eine effektive Examensphase; Ablösung von der Universität

3.2.2 Didaktischer Aufbau und Qualitätssicherung der Tutorien

Da sich Schlüsselkompetenzen auch auf Einstellungen und Haltungen beziehen, folgen die Tutorien zur ihrer Förderung einer Didaktik, die sich vom üblichen Vorgehen bei der Wissensvermittlung an der Universität unterscheidet. Die Kurse finden in Kleingruppen von ca. 10-12 Studierenden statt; sie orientieren sich in ihrer „erfahrungsbezogenen,

teilnehmeraktivierenden Struktur“ und der methodischen Ausrichtung an den „grundlegenden Prinzipien für ein ‚nachhaltiges Lernen‘, das sowohl Kenntnisse als auch Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten erweitert“.¹²⁷ Ziel der Tutorien ist es, den Studierenden „ein nachhaltiges, exploratives Lernen zu ermöglichen“¹²⁸.

Ein wesentlicher Beitrag dazu ist der zielorientierte Rahmen, in dem die einzelnen Veranstaltungen stehen. Die TutorInnen stellen zu Beginn Zielsetzung, Themen und geplante Lernformen vor; darauf hin entwickeln die TeilnehmerInnen ihre persönlichen Entwicklungsziele und Anliegen. Im Verlauf der Veranstaltung und bei der abschließenden Bilanz kann auf diese Anliegen immer wieder Bezug genommen werden.¹²⁹

Die Tutoriumsveranstaltungen werden von höhersemestrigen Studierenden oder Graduierten des jeweiligen Faches geleitet, die in Trainingsgruppen nach einem modularen Ausbildungsprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen zu TutorInnen ausgebildet wurden. Ziel des Train-the-trainer-Konzeptes ist es, die TutorInnen „zur Umsetzung der didaktischen Konzepte in der Arbeit mit konkreten Gruppen zu befähigen“. Dazu folgen die Ausbildungsseminare „grundsätzlich den bereits beschriebenen didaktischen Prinzipien für ein nachhaltiges Lernen“, die auch in den Tutorien für die Studierenden zur Anwendung kommen.¹³⁰

Bei der praktischen Durchführung der Tutorien nach dem vorgegebenen Konzept ist die Hauptaufgabe der TutorInnen, „in einer Haltung des Forderns und Förderns durch entsprechende Arbeitsstrukturen einen Rahmen zu setzen, um individuelle selbstgesteuerte Lernprozesse zu vereinbarten Lernzielen zu ermöglichen“¹³¹. Dazu gehören die Fähigkeiten, Strukturen und Prozesse in der Gruppe durch verschiedene Formen der Gesprächsführung zu steuern und Lernumgebungen und -situationen so zu arrangieren, dass sie ein selbständiges Erschließen der TeilnehmerInnen ermöglichen.¹³²

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen sieht eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Tutorien die beabsichtigte Wirkung erreichen, in der kontinuierlichen Sicherung ihrer Qualität. Dies geschieht durch:

¹²⁷ vgl. Arnold/ Schüßler 1998; zit. in Chur 2000a:58

¹²⁸ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:7

¹²⁹ vgl. a.a.O.

¹³⁰ Chur 2000a:59

¹³¹ a.a.O.

¹³² vgl. Chur 2000a:59; Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:7

- die Orientierung am erprobten Rahmenkonzept,
- die didaktische Ausbildung der TutorInnen,
- die kontinuierliche Abstimmung zwischen dem TutorInnenteam, dem/der KoordinatorIn des jeweiligen Faches und dem/der AnsprechpartnerIn der Abteilung Schlüsselkompetenzen,
- die Evaluation der Veranstaltungen durch eine strukturierte TeilnehmerInnenbefragung und die Rückmeldung von TutorInnen und KoordinatorIn an die Abteilung Schlüsselkompetenzen.¹³³

3.3 Das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘

Das in dieser Arbeit beschriebene Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ ist ein Baustein im Tutorienprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen. Die folgenden Kapitel erläutern, wie sich dieses Tutorium in das Gesamtprogramm der Abteilung einfügt und welche Ziele es verfolgt. Danach werden die Inhalte und das methodische Vorgehen ausgewählter zu analysierender Module vorgestellt.

3.3.1 Einbettung in den Rahmen des gesamten Tutorienprogramms

Das Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ (SL) gehört ebenso wie die Orientierungseinheit für das Grundstudium (OG) zu den Veranstaltungen für StudienanfängerInnen im oder kurz vor dem ersten Semester. Die 2-3 tägige Orientierungseinheit richtet sich an alle Studierenden im jeweiligen Hauptfach. Sie wird, möglichst in der Woche vor Vorlesungsbeginn, in Kooperation mit den Informationsveranstaltungen der Fakultäten bzw. Institute angeboten und will „die Aufmerksamkeit der StudienanfängerInnen neben den fachlichen Anforderungen auf die paracurricularen – nicht direkt im Curriculum ausgewiesenen – Studienanforderungen richten“¹³⁴.

Das semesterbegleitende Tutorium, das in regelmäßigen 90minütigen Sitzungen einmal wöchentlich bzw. vierzehntätig stattfindet, greift diese Ansätze aus der Orientierungseinheit auf und führt sie für interessierte Studierende vertiefend fort. Es versteht sich ausdrücklich nicht als Kompetenz-Training, da dafür ein aufwändigeres Setting nötig wäre, das derzeit

¹³³ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:7

¹³⁴ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:9; 11

innerhalb der bestehenden universitären Strukturen nicht realisierbar ist. Vielmehr soll das Tutorium „ein Schritt in einer Kette von fördernden Angeboten“ sein: nach der Orientierungseinheit mündet es in Vertiefungskurse zu einzelnen Themen des selbstgesteuerten Lernens, die auch am Studierenden im Examenstutorium in ähnlicher Form wieder aufgegriffen werden.¹³⁵

In den einzelnen Modulen der Orientierungseinheit für das Grundstudium (OG) und des Tutoriums ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ (SL) werden die o.g. Schlüsselkompetenzen mit unterschiedlicher Akzentsetzung angesprochen. Eine Übersicht gibt folgende Tabelle. Neben den inhaltlichen Schwerpunkten stellt dabei auch die didaktische Aufbereitung der Veranstaltungen (eigenständiges Erarbeiten, Zielorientierung, Teamarbeit) einen anregenden Faktor für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen dar.¹³⁶

Module	Geförderte Schlüsselkompetenzen			
	Aktive Orientierung	Zielbewusstes Handeln	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten	Soziale Kompetenzen
OG I	X	X		
OG II	X			
OG III	X			X
OG IV	X			
OG V		X		
OG VI		X		
SLI	X		X	
SLII			X	
SLIII		X	X	
SLIV			X	
SLV				X
SLVI				X
SLVII		X		X
Didaktik	X	X	X	X

¹³⁵ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:9f.; s. Kap. 3.2.1

¹³⁶ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:11

3.3.2 Zentrale Ziele und methodisch-didaktische Konzeption

Wesentlich für das Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ sind Aufklärung und Motivation. „Es geht darum, den Blick der TeilnehmerInnen auf das Lernen zweiter Ordnung (das Lernen des Lernens) als Selbstmanagementaufgabe der Studierenden zu richten.“ Ihnen soll bewusst werden, dass das Lernen selbst gelernt werden kann und muss. Es bleibt dann nicht „eine unterschwellige Voraussetzung des Studiums, sondern wird als eine Aufgabe ausdrücklich beschrieben und operationalisiert“.

Als „zentrale Ziele“ will das Tutorium den Studierenden vermitteln:

- „die Bedeutung des Lernens zweiter Ordnung („Lernen Lernen ist wichtig“);
- einen Überblick über die zentralen Lerngegenstände und –aufgaben des Lernens zweiter Ordnung („Worauf kommt es dabei an?“) und
- die Motivation, dies als signifikante integrale Aufgabe des Studiums zu sehen, die weiter verfolgt werden muss („Das will ich in meinem Studium weiter tun!“).¹³⁷

Mehr noch als die Orientierungseinheit setzt das Tutorium motivierte und aktiv mitarbeitende TeilnehmerInnen voraus, die bereit sind, die einzelnen Veranstaltungen auch außerhalb der Veranstaltungszeiten anhand spezieller Aufgaben vor- und nachzubereiten. Im gesamten Tutorium wird „ein zielorientiertes Arbeiten an jeweils individuellen, zu Beginn bestimmten und im Verlauf immer wieder reflektierten Anliegen der TeilnehmerInnen im Rahmen des gegebenen Programms“ angestrebt. Dabei sind die generellen Lernziele und einzelne Lernschritte vorgegeben, die Konkretisierung auf die eigene Situation nehmen die TeilnehmerInnen selbst vor. Ein wesentliches Kennzeichen des Tutorienkonzeptes ist, dass sich die TeilnehmerInnen nicht als beobachtende und abwartende „Besucher“ verstehen, sondern als „engagierte Partner“, die in ihrer Entwicklung eigene Ziele erreichen wollen.¹³⁸

Damit dieses zielorientierte, selbsterarbeitende Vorgehen möglich ist, bestimmen die TutorInnen zu Beginn des Tutoriums den formalen Rahmen (Verbindlichkeit der Teilnahme, Beginn c.t. oder s.t.? Pause einplanen? etc.). Daneben gehört es zu ihren Tätigkeiten, für die TeilnehmerInnen angemessene Aufgaben zu konstruieren und die Arbeitsunterlagen bereit zu legen.¹³⁹

Das Rahmenkonzept des Tutoriums ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ bietet sieben Module zu verschiedenen Aspekten des „Titelthemas“ an. In Kooperation mit den einzelnen Fächern kann und soll dieses

¹³⁷ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:10

¹³⁸ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:29

¹³⁹ vgl. a.a.O.

Rahmenkonzept an die fachspezifischen Bedingungen und Wünsche angepasst werden. Dies kann z.B. durch Modifikation der einzelnen Module, durch deren spezielle Auswahl und Kombination oder durch eine Verzahnung der Schlüsselkompetenzmodule mit fachbezogenen Sitzungen geschehen.¹⁴⁰

3.3.3 Ziele und Inhalte einzelner Module

Das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ besteht aus sieben einzelnen Modulen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die angesprochenen Themen und die dadurch schwerpunktmäßig geförderten Schlüsselkompetenzen in der jeweiligen Veranstaltung.¹⁴¹

	Thema	Geförderte Schlüsselkompetenzen
SL I	Einführung in das Tutorium; Wissenschaftliches Arbeiten I: Arbeiten in Bibliotheken	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten; Aktive Orientierung
SL II	Selbstgesteuertes Lernen I: Unterschiede zwischen schulischem und universitärem Lernen, die vier Teilaufgaben der Selbststeuerung	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten
SL III	Selbstgesteuertes Lernen II: Zeitplanung	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten; Zielbewusstes Handeln
SL IV	Wissenschaftliches Arbeiten II: Literaturbearbeitung und Aufbau schriftlicher Arbeiten	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten
SL V	Vorbereitung eines Sprechstundenbesuchs	Soziale Kompetenzen
SL VI	Referate halten	Soziale Kompetenzen
SL VII	Zielorientierte Studienplanung	Soziale Kompetenzen; Zielbewusstes Handeln

Die folgende Darstellung und Analyse des Tutorienkonzeptes wird sich auf die Module I – IV konzentrieren, da in diesen Modulen Themen besprochen werden, die im wesentlichen das alltägliche studentische Lernen und Arbeiten betreffen. Der Akzent liegt hier auf der Förderung der Schlüsselkompetenz des selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens, während die Module V – VII schwerpunktmäßig andere Schlüsselkompetenzen fördern. Zudem wurden die Inhalte der Module I – IV, wenn

¹⁴⁰ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:10

¹⁴¹ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2000:11; 29

auch mit leichten fachspezifischen Änderungen, in beiden untersuchten Fächern besprochen, so dass auf dieser Grundlage eine gemeinsame Evaluation möglich ist. Der Leitfaden zum Tutorienprogramm für die Durchführung der Veranstaltungen im ersten Semester sieht für die einzelnen Module bestimmte Ziele und Inhalte vor und empfiehlt ein entsprechendes methodisches Vorgehen. Im weiteren wird dieses Rahmenkonzept für die Module I – IV kurz beschrieben, eine ausführliche Darstellung und die benötigten Materialien finden sich in der Anlage.¹⁴²

SL I: Einführung in das Tutorium;

Wissenschaftliches Arbeiten I: Arbeiten in Bibliotheken

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die TeilnehmerInnen (TN) kennen Ziele und Ablauf des SL; sie wissen, mit welchen Methoden gearbeitet wird und welche Anforderungen dabei auf sie zukommen. • Für das Tutorium haben sie eigene Anliegen formuliert, die sie verfolgen wollen. • Die TN haben sich eine erste Orientierung zur Benutzung der Bibliothek erworben; sie verfügen über die notwendigen Grundlagen, um sich bei Bedarf jederzeit die restlichen Kenntnisse anzueignen.
Methodisches Vorgehen	<p>Die TutorInnen (TU) erläutern Ziele und Lernformen des Tutoriums, sie stellen das Modell der Schlüsselkompetenzen sowie das geplante Programm vor. Die TN benennen ihre Anliegen für das Programm.</p> <p>Die TU geben einen kurzen Überblick über die Modalitäten der Bibliotheksbenutzung und der Literaturrecherche. Die TN bearbeiten in Kleingruppen (KGs) Aufgaben zur Erkundung der Institutsbibliothek. Im Plenum folgt die gemeinsame Auswertung der Gruppenarbeit nach Leitfragen (bzgl. Zusammenarbeit in der Gruppe; erarbeiteten und noch fehlenden Bibliotheksinformationen).</p>
Hausaufgabe	Eine vorgegebene Literaturliste ergänzen: in der Bibliothek zu Titeln die Signaturen, zu Signaturen die Titel finden.

¹⁴² Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:30ff.; s.a. Abteilung Schlüsselkompetenzen 1998:13ff.

SL II: Selbstgesteuertes lernen I: Unterschiede zwischen Schule und Universität – die vier Teilaufgaben der Selbststeuerung

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Die TN kennen die erweiterten Anforderungen des Studiums an ein selbstgesteuertes Lernen und dessen vier Teilaufgaben. Sie sind sich bewusst, dass die Entwicklung eines eigenen Stils selbstgesteuerten Lernens eine wichtige studienbegleitende Aufgabe darstellt. Sie begreifen die Anforderungen der Selbststeuerung als eine wichtige und interessante Herausforderung und Chance für ein persönlichkeitsbezogenes lebenslanges Lernen.
Methodisches Vorgehen	<p>Die TN tauschen sich in KGs über bereits erlebte Unterschiede zwischen schulischem und universitärem Lernen aus. Leitfragen dazu: <i>Welche Unterschiede zur Schule stelle ich in den Lehrveranstaltungen fest? Welche Fähigkeiten des Selbstmanagements sind dabei gefordert? Welche davon habe ich schon erworben, welche noch nicht?</i></p> <p>Nachdem die TN ihre Ergebnisse aus den KGs vorgestellt haben, präsentieren die TU ein Schaubild zu dem Unterschied zwischen schulischem und universitärem Lernen sowie zu den vier Teilaufgaben des selbstgesteuerten Lernens. Die Ergebnisse der KGs werden darauf bezogen.</p> <p>In KGs konkretisieren die TN ihre Anliegen zu den einzelnen Teilaufgaben: <i>Meine Stärken/ Schwächen im jeweiligen Bereich? Was könnte/ sollte ich dazu lernen?</i></p> <p>Im Plenum werden die Arbeitsunterlagen ‚Lernen lernen‘ und ‚Zeitplanung‘ erläutert mit der Anregung, ein persönliches Lernprofil zu erstellen und individuelle Wochenprotokolle anzufertigen.</p>
Hausaufgabe	Erwähntes Lernprofil und Wochenprotokolle anfertigen.

SL III: Selbstgesteuertes Lernen II: Zeitplanung

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Die TN kennen die unterschiedlichen Varianten des Zeitmanagements und haben eine Vorstellung davon, für welche Aktivitäten sie wie viel Zeit verwenden. Die TN kennen die unterstützende Funktion und die Tücken der Zeitplanung. Sie können den Unterschied zwischen unrealistischem ‚Antreiber-Plan‘ und einem motivierenden Vertrag mit sich selbst erkennen. Sie sind motiviert, begleitend zu dem Tutorium an ihren Wochenplänen zu arbeiten.
Methodisches Vorgehen	<p>Nach einer kurzen Gesprächsrunde zu den Erfahrungen mit den Hausaufgaben findet in KGs ein Austausch zum Zeitmanagement statt nach folgenden Leitfragen: <i>Welche Erfahrungen wurden beim Abitur und in den ersten Semesterwochen gemacht? Wie gelingt der Abgleich zwischen Pflichten und eigenen Interessen? Wie motiviere ich mich hauptsächlich zum Arbeiten?</i></p> <p>Die KG-Ergebnisse werden für alle vorgestellt, danach präsentieren die TU</p>

	<p>einen kurzen Folienvortrag zum Thema ‚Realistische Zeitplanung‘. Die TN erstellen in KGs ihren „Zeitverteilungskuchen“ und überprüfen ihn auf seine Ökologie hin: <i>Was ist unausgeglichen, kommt zu kurz? Mit welcher Modifikation könnte ich anfangen?</i></p> <p>Im Plenum tauschen die TN sich über ihre Vorhaben zum Zeitmanagement aus.</p>
Hausaufgabe	In der nächsten Woche die persönliche Zeitverteilung in einem Zeitprotokoll festhalten.

SL IV: Wissenschaftliches Arbeiten II: Literaturbearbeitung und Aufbau schriftlicher Arbeiten

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die TN haben einen strukturierten Überblick über die Teilbereiche des wissenschaftlichen Arbeitens. • Sie haben Anregungen erfahren, wie Literatur erschlossen, bearbeitet und in eigene Texte eingearbeitet wird und kennen entsprechende Arbeitstechniken in Ansätzen. • Sie wissen, wie schriftliche Arbeiten mit Hilfe einer Fragestellungsgliederung angegangen werden.
Methodisches Vorgehen	<p>Kurze Gesprächsrunde zu den Erfahrungen mit den Zeitprotokollen, die TU verweisen auf den Vertiefungskurs zum Zeitmanagement.</p> <p>Im Plenum findet ein Brainstorming statt zu der Frage: <i>Welche Erfahrungen mit systematischem Lesen und mit schriftlichen Arbeiten habe ich bereits?</i> Die TU präsentieren auf einer Wandzeitung eine Überblicksdarstellung zu den Arbeitsbereichen ‚Literatur bearbeiten‘ (Bibliografieren, Inhaltliche Planung, Strukturiertes Lesen, Erstellen von Lernunterlagen) und ‚Verfassen von wissenschaftlichen Texten‘ (Fragestellungsgliederung, Zitieren, Kreatives Schreiben); die Themen ‚Strukturiertes Lesen‘, ‚Inhaltsplanung‘ und ‚Erstellen einer Gliederung‘ werden anhand von Mind-map-Folien vertieft.</p> <p>In KGs erstellen die TN eine Lernunterlage in Form eines Mind-maps nach vorgegebenen Texten.</p> <p>Die erstellten Mind-maps werden für alle präsentiert und kurz diskutiert. Danach folgt ein Kurzvortrag zum Thema ‚Formaler Aufbau einer Hausarbeit‘; die TU verteilen ein Skript mit Hinweisen zum Zitieren und verweisen auf den Vertiefungskurs zum Wissenschaftlichen Schreiben.</p>
Hausaufgaben	Erstellen einer Fragestellungsgliederung für eine aktuelle Hausarbeit bzw. ein aktuelles Referat.

3.4 Analyse des Tutorienkonzepts ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘

In den folgenden Kapiteln wird das oben beschriebene Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ näher betrachtet und im Hinblick auf die wissenschaftlichen Aussagen zum selbstgesteuerten Lernen und dessen Förderung und Bedarf analysiert. Dabei werden einige wesentliche Analysepunkte herausgegriffen:

Die Analyse des konzeptionellen Rahmens stellt anhand ausgewählter Aussagen und Untersuchungsergebnisse der pädagogisch-psychologischen Literatur dar, welcher Begriff des selbstgesteuerten Lernens dem Konzept zugrunde liegt und ob und inwieweit es sinnvoll erscheint, diese Schlüsselkompetenz durch ein Tutorium im Rahmen des Studiums zu fördern.

Die weiteren Kapitel untersuchen exemplarisch Inhalte und Methodik der vier ausgewählten Module, die sich schwerpunktmäßig mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigen. Leitfragen dazu sind:

- Welche Komponenten des selbstgesteuerten Lernens nach Friedrich und Mandl¹⁴³ werden in den Modulen thematisiert? Und
- Wie werden ausgewählte Förderungsprinzipien des selbstgesteuerten Lernens im Tutorium realisiert?

3.4.1 Analyse des konzeptionellen Rahmens

Die Analyse des konzeptionellen Rahmens betrachtet ausgewählte Gesichtspunkte des Tutorienkonzepts vor dem Hintergrund pädagogisch-psychologischer Theorien und Untersuchungen:

Tutorien zur Förderung von Lernkompetenz

Die ständig wachsende Bedeutung von Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen sowohl in der Berufswelt als auch zur Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen in einer postmodernen Gesellschaft ist mittlerweile unumstritten.¹⁴⁴ Im Rahmen der Hochschulausbildung wird daher neben der Vermittlung von Fachwissen auch die Förderung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen immer wichtiger. Orth sieht in diesem Zusammenhang besonders in der Vermittlung von Lernkompetenz eines der wichtigsten Ausbildungsziele der Hochschule, da das lebenslange Lernen den einzelnen befähige,

¹⁴³ s. Kap. 2.3

¹⁴⁴ s. Kap. 2.5

„Professionalität in dem Sinne zu entwickeln, dass die berufliche Entwicklung zu einem selbstgesteuerten Prozess wird“. Studierende könnten so zu autonomen Managern ihres Wissens werden.¹⁴⁵ Nach einer umfassenden Untersuchung mehrerer Modelle zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an Universitäten kommt sie zu dem Schluss, dass der Erwerb von Lernkompetenz z.B. durch Einführungs- und Begleittutorien erfolgreich unterstützt werden könne. Daneben sei es sinnvoll, den Studierenden neben dem Fachstudium Trainings zu bestimmten Handlungsbereichen, wie z.B. Lern- und Arbeitstechniken, Wissenschaftliches Schreiben, Zeitmanagement etc. anzubieten bzw. sie in das Curriculum aufzunehmen.¹⁴⁶

Unterstützungsbedarf für Studierende zu Studienbeginn

Dass gerade der Studienbeginn und der zu bewältigende Übergang von der Schule zur Hochschule für die Studierenden eine besondere Herausforderung darstellt, machen die Ausführungen vieler AutorInnen deutlich.¹⁴⁷ Wie in Kapitel 2.7 erläutert, stellen Kirsch und Vo Thi Anh in einer empirischen Untersuchung mit Potsdamer Studierenden verschiedener Fakultäten fest, dass das Problemerleben der StudienanfängerInnen im Leistungsbereich sehr groß sei. Als belastend werden z.B. „die Einteilung meiner Zeit“, „geforderte Leistungen an der Universität“ und „meine Studientechniken“ empfunden. Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Ursachen für dieses Problemerleben sowohl in den gravierenden Unterschieden zwischen der Art der Stoffvermittlung in Schule und Universität liegen könnten als auch in den im Studium deutlich erweiterten Möglichkeiten (und Notwendigkeiten) der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für Umfang und Einteilung des Arbeitspensums.¹⁴⁸

Diese Befunde bestätigen den Bedarf nach einem Tutorium oder ähnlichen Unterstützungsformen für die Studierenden besonders zu Studienbeginn. Auch das beschriebene Tutorienkonzept geht davon aus, dass zwischen den Lernformen und entsprechend benötigten Lernstrategien in Schule und Universität große Unterschiede bestehen. Dies soll mit den Studierenden diskutiert und die daraus folgende Notwendigkeit für selbstgesteuerte Lernformen thematisiert werden. Da das Erleben der Unterschiede zwischen Schule und Universität eine wesentliche Voraussetzung für das vorliegende Tutorienkonzept bildet¹⁴⁹, sollen die TeilnehmerInnen-Interviews im Anschluss an die Analyse zeigen, ob auch die betroffenen Heidelberger Studierenden diese Hypothese bestätigen oder ob sie das beschriebene Problemerleben aufgrund der Lernunterschiede nicht oder nur teilweise teilen können.

¹⁴⁵ Orth 1999:110f.

¹⁴⁶ vgl. Orth 1999:73ff; 111

¹⁴⁷ vgl. zusammenfassend Kirsch/ Vo Thi Anh 1996

¹⁴⁸ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:191f.

¹⁴⁹ vgl. Modul SL II; s. Anlage

Ausgehend von den Befunden Kirschs und Vo Thi Anhs ist die Form des Tutoriums durchaus geeignet, um StudienanfängerInnen zu unterstützen und in ihrer Problembewältigung zu bestärken. Denn die kooperativen Lernformen ermöglichen es, durch Zusammenschluss der StudentInnen soziale Ressourcen zu erschließen, die deren Bedürfnis nach Austausch und der Neigung zur Wahl aktiver Bewältigungsstrategien entgegen kommen.¹⁵⁰

Artelt und Lompscher stellen fest, dass es sich für alle Studierenden lohne, den selbstgesteuerten Einsatz von Lernstrategien zu fördern und im Studium zu thematisieren. Obwohl differenziertere Studien noch ausstehen, machte ihre Untersuchung zu Lernstrategien und Studienproblemen deutlich, dass das Anwenden von tiefergehenden Lernstrategien fast durchgängig mit einer unproblematischeren Beurteilung des Studiums einhergeht.¹⁵¹ Es ist daher zu vermuten, dass die Förderung von Lernstrategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens in vielen Fällen zu einem problemloseren Erleben und effektiveren Verlauf des Studiums beitragen kann.¹⁵²

Förderung von Lernstrategien in authentischem Anwendungskontext

Orth betont, dass sie eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen darin sehe, dass ihr Erwerb an die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gebunden sei.¹⁵³ Dies bestätigen die Ausführungen Friedrichs und Mandls, die im Zusammenhang mit der Förderung selbstgesteuerten Lernens darauf hinweisen, dass es sich in vielen Trainingsmaßnahmen als effektiv erwiesen habe, Lernstrategien in einem authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext zu erlernen oder sie darauf abzustimmen. Das mache den Lernenden den Problemlöswert der trainierten Strategien deutlich und fördere den Transfer in reale Anwendungskontexte.¹⁵⁴

Im beschriebenen Tutorienkonzept wird diese Forderung nach fachgebundener Vermittlung bzw. Förderung von Lernstrategien durch die möglichst enge Verzahnung der einzelnen Module mit den fächerspezifischen Inhalten und Bedürfnissen angestrebt. Dabei ist für jedes Fach neu abzustimmen, wie die Förderung bestimmter Aspekte des selbstgesteuerten Lernens mit den jeweiligen fachlichen Inhalten optimal verbunden werden kann. Dies sollte Aufgabe der Zusammenarbeit zwischen den TutorInnen, dem/ der KoordinatorIn des Faches

¹⁵⁰ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:199ff.

¹⁵¹ vgl. Artelt/ Lompscher 1996; s. Kap. 2.6

¹⁵² vgl. dazu auch die verschiedenen Begründungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium, Kap. 2.5 und 3.1.2

¹⁵³ vgl. Orth 1999:109

¹⁵⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:255

und dem/ der AnsprechpartnerIn der Abteilung Schlüsselkompetenzen sein. Ob und inwieweit die Verzahnung von Fachinhalten und Schlüsselkompetenzmodulen, d.h. von Lernprozessen erster und zweiter Ordnung, tatsächlich gelungen ist, können auch die Ausführungen der StudentInnen in den nachfolgenden TeilnehmerInnen-Interviews zeigen.

Selbstgesteuertes Lernen als Ziel und Methode

Nach Aussage des Leitfadens zur Durchführung der Veranstaltungen im ersten Semester geht es bei dem Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ darum, „den Blick der Teilnehmer auf das Lernen zweiter Ordnung (das Lernen des Lernens) als Selbstmanagementaufgabe der Studierenden zu richten“¹⁵⁵. Die Studierenden sollen selbstgesteuert lernen zu lernen bzw. lernen selbstgesteuert zu lernen. Selbstgesteuertes Lernen wird dabei zunächst als Lehr-Lern-Ziel des Tutoriums bestimmt, als eine Schlüsselkompetenz, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums durch Förderung des Tutoriums erwerben sollen. Daneben bezeichnet das selbstgesteuerte Lernen aber auch die *Methode*, mit der das Tutorium arbeitet und zu einem nachhaltigen Lehr-Lern-Prozess anregen will. Aufgrund dieser Konzeption, das selbstgesteuerte Lernen sowohl als Ziel als auch als Methode zu verstehen¹⁵⁶, ist es naheliegend, im Tutorium mit einer Kombination aus direkten und indirekten Förderansätzen zu arbeiten, d.h. eine Lernumgebung anzubieten, die selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und zugleich die individuelle Kompetenz der TeilnehmerInnen dazu verbessern will.¹⁵⁷

Was die Abteilung Schlüsselkompetenzen im Detail unter dem Begriff ‚selbstgesteuertes Lernen‘ versteht, wird nicht genauer definiert. Der Leitfaden, in dem das zu analysierende Tutorienkonzept beschrieben und erläutert wird, ist in erster Linie als Handreichung für die Praxis gedacht und daher nicht nach wissenschaftliche Gesichtspunkten konzipiert. Im Zusammenhang mit den Ausführungen zu den verschiedenen Schlüsselkompetenzen wird jedoch dargestellt, welche Unter Aspekte die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens umfasst:

- „Verfügen über Strategien und Techniken eigenständigen Lernens und Arbeitens,
- Wissenschaftliche Arbeiten planen und verfassen,
- Selbstreflexion und Weiterentwicklung der eigenen Person“.¹⁵⁸

¹⁵⁵ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:10

¹⁵⁶ vgl. Weinert 1982

¹⁵⁷ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:273f.; s. Kap. 3.4.2

¹⁵⁸ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:4

Die Ausführungen machen deutlich, dass das Konzept mit den ersten beiden Aspekten wesentlich kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens betont, wobei ein Schwerpunkt auf dem wissenschaftlichen Arbeiten liegt. Der dritte Aspekt wird nicht weiter ausgeführt. Es bleibt zu vermuten, dass die Fähigkeit zu „Selbstreflexion und Weiterentwicklung der eigenen Person“ als Grundlage dafür gesehen wird, die Stärken und Schwächen des persönlichen Lern- und Arbeitsstils zu erkennen und sie konstruktiv weiter zu entwickeln bzw. zu verbessern. Selbstgesteuertes Lernen wäre unter dieser Perspektive dann auch zu verstehen als „eine Strategie der Selbstverwirklichung bzw. Selbstentwicklung“¹⁵⁹

Das selbstgesteuerte Lernen als Methode bezeichnet in dem vorliegenden Tutorienkonzept ein Vorgehen, bei dem „die generellen Lernziele und die einzelnen Lernschritte vorgegeben [sind], die Konkretisierung auf die eigene Situation nehmen die Teilnehmer selbst [...] vor“¹⁶⁰. Das Grundkonzept und die Leitung des Tutors bzw. der Tutorin sollen dabei einen strukturierten Rahmen setzen, um den TeilnehmerInnen individuelle selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen.¹⁶¹ Innerhalb des Spektrums der unterschiedlichen Auffassungen zum selbstgesteuerten Lernen ist der hier vertretene Begriff eher „moderat“, d.h. die Selbststeuerung der TeilnehmerInnen bezieht sich bei vorgegebenen Inhalten und Zielen „nur“ auf Entscheidungen über den Modus der Lernregulation (Wie? Wann? Mit wem? etc.).¹⁶²

Zahlreiche Befunde aus Untersuchungen zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen zeigen in diesem Zusammenhang, dass es entscheidend ist, die Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen den Voraussetzungen der Lernenden anzupassen, da „ein Maximum an Selbststeuerungsmöglichkeiten nicht unbedingt mit dem Optimum an Selbststeuerung zusammenfällt“¹⁶³. Es bleibt daher zu überprüfen, inwieweit die im Tutorium angebotene Lernumgebung den Voraussetzungen der StudentInnen entspricht und sie angemessen fordert, ohne dabei zu überfordern.¹⁶⁴

¹⁵⁹ Friedrich/ Mandl 1997:239

¹⁶⁰ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:29

¹⁶¹ vgl. Chur 2000a:59; Chur 2000b:195

¹⁶² vgl. Kap. 2.1

¹⁶³ Friedrich/ Mandl 1997:261

¹⁶⁴ s. Kap. 4.3

3.4.2 Analyse der zentralen Ziele

Der Leitfaden formuliert als zentrale Ziele des Tutorienkonzeptes:

„Das Tutorium vermittelt:

- die Bedeutung des Lernens zweiter Ordnung („Lernen Lernen ist wichtig“);
- einen Überblick über die zentralen Lerngegenstände und –aufgaben des Lernens zweiter Ordnung („Worauf kommt es dabei an?“) und
- die Motivation, dies als signifikante integrale Aufgabe des Studiums zu sehen, die weiter verfolgt werden muss („Das will ich in meinem Studium weiter tun!“).¹⁶⁵

Diese Ziele sprechen vom *Lernen zweiter Ordnung*, d.i. das Lernen des Lernens, während sich der Titel des Tutorienkonzeptes ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten‘ und die Themen und Ziele der einzelnen Module auf das *selbstgesteuerte Lernen* beziehen.¹⁶⁶ Lernen zweiter Ordnung kann hier verstanden werden als das Lernen des selbstgesteuerten Lernens (im Gegensatz zum Lernen erster Ordnung als dem Lernen von Fachwissen o.ä.); das selbstgesteuerte Lernen ist dann Lerngegenstand und Ziel des Lernprozesses.¹⁶⁷ Allerdings spricht der Abschnitt zu den zentralen Zielen nicht ausdrücklich von selbstgesteuertem Lernen, der Zusammenhang kann nur aufgrund des Gesamtkonzeptes erschlossen werden. Diese begriffliche Diskrepanz bzw. Unschärfe innerhalb des für die Praxis geschriebenen Leitfadens erschwert die genaue wissenschaftliche Analyse und Evaluation der zentralen Ziele.

Aufgrund der begrifflichen Unterschiede besteht innerhalb des gesamten Tutorienkonzeptes keine eindeutige Lernziel-Hierarchie¹⁶⁸: die Modulziele können nicht direkt einzelnen zentralen Zielen zugeordnet werden; zugleich geht aus den Ausführungen zum empfohlenen methodischen Vorgehen nicht deutlich hervor, welches Modulziel jeweils erreicht werden soll. Eine wissenschaftliche Evaluation des Konzeptes, die aus theoretischer Sicht Aussagen darüber macht, welche Komponenten des selbstgesteuerten Lernens anhand der Lehr-Lern-Ziele schwerpunktmäßig gefördert werden sollen und ob diese Ziele innerhalb des Konzeptes angemessen realisiert und umgesetzt werden, ist auf dieser Grundlage schwierig und nur bedingt möglich.

Daneben wird aber auch die praxisbezogene Evaluation durch die Abteilung selbst erschwert. Da die zentralen Ziele sehr allgemein formuliert sind (wie z.B. „Das Tutorium vermittelt die Bedeutung des Lernens zweiter Ordnung.“) und durch die weiterführenden Modulziele nicht

¹⁶⁵ Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:10

¹⁶⁶ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:30ff.

¹⁶⁷ s. Kap. 3.3.1

¹⁶⁸ vgl. Mietzel 2001:395-411

eindeutig operationalisiert werden können, ist es nicht möglich zu überprüfen, ob und bis zu welchem Grad einzelne Ziele erreicht sind. Darüber hinaus bleibt unklar, welche Anteile der methodischen Durchführung erfolgreich waren und welche gegebenenfalls verbessert werden können.

Dennoch versucht die empirische Untersuchung im Anschluss an diese theoriebezogene Analyse des Tutorienkonzeptes, im Gespräch mit den TeilnehmerInnen zu erfassen, ob sich die zentralen Ziele in deren Aussagen widerspiegeln. Aufgrund der Betrachtung des Gesamtkonzeptes, das – abgesehen vom Abschnitt zu den zentralen Zielen – immer von ‚selbstgesteuertem Lernen‘ spricht, beziehen sich auch die Fragen an die Interview-TeilnehmerInnen auf das selbstgesteuerte Lernen (und nicht, wie die Zielformulierung, auf das Lernen zweiter Ordnung). Unter dem Aspekt der Zielerreichung möchte die empirische Untersuchung darstellen¹⁶⁹,

- was die TeilnehmerInnen über das selbstgesteuerte Lernen wissen und welche zentralen Komponenten sie dieser Kompetenz zuordnen¹⁷⁰;
- welche Bedeutung sie dem selbstgesteuerten Lernen beimessen¹⁷¹ und
- ob sie motiviert sind bzw. die Absicht haben, sich im Laufe ihres Studiums weiterhin aktiv mit selbstgesteuertem Lernen zu beschäftigen.¹⁷²

3.4.3 Inhaltliche Analyse ausgewählter Module

Da, wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, das Gesamtkonzept des Tutoriums und die einzelnen Module in dem für die Praxis konzipierten Leitfaden nicht begrifflich konsistent dargestellt sind und auch das methodische Vorgehen z.T. nicht eindeutig auf die Modulziele bezogen werden kann, ist eine fundierte wissenschaftliche Analyse der thematisierten Inhalte in diesem Rahmen nicht möglich. Für die Evaluation des beschriebenen Tutorienkonzeptes ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ scheint die Frage nach den angesprochenen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens und der Art und Weise ihrer Förderung jedoch bedeutsam zu sein.

Die folgenden Ausführungen werden daher exemplarisch anhand der Titel bzw. Überschriften der ausgewählten Module SL I-IV¹⁷³ aufzeigen, welche Komponenten des selbstgesteuerten

¹⁶⁹ s. Kap. 4.3.2

¹⁷⁰ vgl. „Das Tutorium vermittelt [...] einen Überblick über das Lernen zweiter Ordnung als Themenbereich [...]“; Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:10

¹⁷¹ vgl. „Das Tutorium vermittelt die Bedeutung des Lernens zweiter Ordnung.“; a.a.O.

¹⁷² vgl. „Das Tutorium vermittelt [...] die Motivation, dies als signifikante integrale Aufgabe des Studiums zu sehen, die weiter verfolgt werden muss.“; a.a.O.

¹⁷³ vgl. Abteilung Schlüsselkompetenzen 2002:30-33; s. Anhang x-x. die Zitate der zweiten Spalte in der folgenden Tabelle beziehen sich auf diese Seiten des Leitfadens.

Lernens nach Friedrich und Mandl¹⁷⁴ dort aufgegriffen werden, wo Schwerpunkte liegen und was u.U. nicht oder nur am Rande thematisiert wird. Dabei können einzelne Inhalte des Tutoriums durchaus mehrere Komponenten des selbstgesteuerten Lernens „abdecken“. Hier werden die Komponenten genannt, die m.E. wesentlich sind; dies sagt jedoch nichts darüber aus, ob durch die jeweiligen Inhalte nicht auch andere Komponenten oder Aspekte des selbstgesteuerten Lernens angesprochen bzw. realisiert werden.¹⁷⁵

	Titel der Module	Komponenten des selbstgesteuerten Lernens
SL I	„Arbeiten in Bibliotheken“	Die Kompetenz, in Bibliotheken arbeiten und deren Angebot sinnvoll nutzen zu können, kann der kognitiven Komponente der <i>Ressourcenstrategien</i> zugeordnet werden. Sie ermöglicht es Lernenden, „externe materiale [...] Ressourcen für ihr Lernen zu erschließen und zu nutzen“ ¹⁷⁶ .
SL II	<p>„Unterschiede Schule – Universität“</p> <p>„die vier Teilaufgaben der Selbststeuerung“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstmotivation • Inhaltsplanung 	<p>Zum Thema „Unterschiede zwischen Schule und Universität“ erarbeiten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen, welche Fähigkeiten beim Lernen an der Universität gefordert sind und welche sie bisher schon erworben haben.</p> <p>Diese Inhalte sind den strukturellen kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens zuzuordnen. Die TeilnehmerInnen erwerben <i>Wissen über das eigene kognitive System</i> und Wissen über die universitären Anforderungen, d.i. <i>Wissen über Aufgaben</i> i.w.S..</p> <p>Selbstmotivation gehört in den großen Bereich der motivationalen Komponenten; genauere Details zu diesem Aspekt werden im Leitfaden nicht beschrieben.</p> <p>Die Materialien zeigen, dass die Teilaufgabe der Inhaltsplanung die Kompetenzen umfasst, den Lernstoff</p>

¹⁷⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997; s. Kap. 2.3

¹⁷⁵ Die Zuordnung einzelner Inhalte zu bestimmten Komponenten des selbstgesteuerten Lernens ist auf wissenschaftlicher Grundlage nicht eindeutig möglich und kann daher immer nur ein Versuch sein (s. Kap. 2.3). Dennoch ist es meiner Meinung nach hilfreich, eine solche Zuordnung vorzunehmen, um die inhaltlichen Schwerpunkte einer Veranstaltung zum selbstgesteuerten Lernen einschätzen und auf evtl. fehlende Aspekte aufmerksam machen zu können. ESK

¹⁷⁶ Friedrich/ Mandl 1997:251

	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitplanung • Lerntechniken 	<p>zu strukturieren und zu gliedern, um den Lernprozess entsprechend zu planen. Diese Kompetenzen können den kognitiven Komponenten der <i>Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien</i> zugeordnet werden.</p> <p>Zeitplanung ist ein wesentlicher Aspekt der <i>Ressourcenstrategien</i>, da Zeit „als Ressource für Lernen eine wichtige Rolle spielt“¹⁷⁷</p> <p>Der Leitfaden erläutert nicht genauer, welche Strategien und Techniken unter diesem Aspekt thematisiert werden. Es ist zu vermuten, dass es sich dabei um <i>Informationsverarbeitungsstrategien</i> handelt, „die der mentalen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lehrstoff, seinem Verstehen und Behalten dienen“¹⁷⁸</p>
SL III	Zeitplanung	<i>Ressourcenstrategien</i> (s. SL II)
SL IV	<p>„Literaturbearbeitung“</p> <ul style="list-style-type: none"> • inhaltliche Planung • strukturiertes Lesen – SQ3R • Erstellen von Lernunterlagen • Bibliographieren, Zitieren <p>„Aufbau schriftlicher Arbeiten“</p>	<p>Informations- und Kontrollstrategien (s. SL II)</p> <p>Beim strukturierten Lesen werden Fragen an den zu lesenden Text gestellt und dadurch das eigene Verständnis kontrolliert und überprüft; diese Lerntechnik kann daher der kognitiven Komponente der <i>Kontrollstrategien</i> zugeordnet werden.</p> <p>Erstellen von Lernunterlagen setzt das Strukturieren und Reduzieren von Lernstoff voraus; es wird daher der kognitiven Komponente der <i>Informationsverarbeitungsstrategien</i> zugeordnet.</p> <p>Das Wissen über richtiges bzw. angemessenes Bibliographieren und Zitieren kann als Teilaspekt des <i>Wissens über Aufgaben</i> betrachtet werden, „das Lernende über die Anforderungen haben, die bestimmte Lernaufgaben stellen“¹⁷⁹.</p> <p>Der Leitfaden erläutert nicht genauer, welche Inhalte unter diesem Thema besprochen werden; das Wissen über den Aufbau schriftlicher Arbeiten kann aber der</p>

¹⁷⁷ Friedrich/ Mandl 1997:252

¹⁷⁸ Friedrich/ Mandl 1997:249

¹⁷⁹ Friedrich/ Mandl 1997:248

		kognitiven Komponente des <i>Wissens über Aufgaben</i> zugeordnet werden.
--	--	---

Grafik eigene Darstellung

In der oben stehenden Tabelle wird deutlich, dass – soweit die Titel der Module zeigen – der eindeutige Schwerpunkt des Tutoriums auf den kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens liegt. Im Bereich der strukturellen kognitiven Komponenten kommt dem Wissen über Aufgaben eine große Bedeutung zu. Zudem sollen die TeilnehmerInnen Wissen über ihr eigenes kognitives System erwerben, das die Grundlage ist für den Einsatz individuell-effektiver Strategien und die gezielte Weiterentwicklung des persönlichen Lernstils. Durch die Informationen über verschiedene Lernstrategien und –techniken wird implizit auch Strategiewissen vermittelt.

Ein Großteil der Inhalte ist den prozessualen kognitiven Komponenten zuzuordnen. Neben den Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien spielen hier die Ressourcenstrategien eine wesentliche Rolle, ihnen sind im Leitfaden zwei eigene Tutoriumssitzungen gewidmet (SL I und III). Die motivationalen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens werden nach der obigen Aufstellung nur am Rande thematisiert. Der erwähnte Aspekt der „Selbstmotivation“ bleibt dabei eher vage und abstrakt, er wird nicht weiter operationalisiert.

Nach dieser inhaltlichen Analyse der ausgewählten Module kann die empirische Untersuchung zeigen, ob sich die dargestellte Gewichtung der Komponenten z.B. auch im Wissen der TeilnehmerInnen zum selbstgesteuerten Lernen widerspiegelt. Die Aussagen der StudentInnen zu ihrer Einschätzung des Tutoriums können deutlich machen, ob ein wesentlicher Lernzugewinn in den inhaltlichen Bereichen des selbstgesteuerten Lernens liegt, die intensiv thematisiert wurden, oder ob es diesbezüglich keinen klaren Zusammenhang gibt.

3.4.4 Methodische Analyse

Im beschriebenen Tutorienkonzept wird zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens eine Kombination direkter und indirekter Förderansätze eingesetzt: die Lernumgebungen der Tutorien sollen selbstgesteuertes Lernen fordern und ermöglichen und zugleich die individuelle Kompetenz der StudentInnen für selbstgesteuertes Lernen verbessern.¹⁸⁰

Das Tutorienkonzept folgt dabei einer eher kognitivistisch-konstruktivistischen Position des Lehrens und Lernens. Indem den TeilnehmerInnen Arbeitsaufgaben und Gesprächsimpulse gegeben werden, die zur Auseinandersetzung mit den persönlichen Fähigkeiten, dem

¹⁸⁰ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:273ff.; s. Kap. 2.5.3

selbstgesteuerten Lernen und dessen Teilkompetenzen anregen sollen, versteht sich das Tutorium als Unterstützung der Eigenaktivität der Lernenden.¹⁸¹ Entsprechend kognitivistisch-konstruktivistischer Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen möchte das Tutorium durch die enge Verzahnung mit fachlichen Inhalten möglichst authentische Lernprobleme stellen. Die Gruppenarbeitsphasen und Diskussionsrunden in den einzelnen Veranstaltungen sollen die Kooperation zwischen den Lernenden fördern und aktivieren.

Dabei nimmt das Tutorienkonzept keine „radikale“ kognitivistisch-konstruktivistische Position ein. In den einzelnen Veranstaltungen werden Lernziele und Lernschritte durch das Konzept bzw. die TutorInnen vorgegeben, die TeilnehmerInnen übertragen diese auf ihre eigene Situation und entscheiden über das konkrete Vorgehen (d.h. die Fragen, mit wem sie lernen, wie sie eine Aufgabe bearbeiten wollen etc.). Diese didaktische Konzeption soll die Konstruktivität und Eigenaktivität der Lernenden fördern, ohne zu hohe Anforderungen zu stellen und sie zu überfordern.

Dabei sind die genauen Lernvoraussetzungen der TeilnehmerInnen jedoch nicht bekannt; allgemeine Annahmen über Lernerfahrungen in der Schule und die neuen Anforderungen im Studium können nur Hypothesen sein. Die nachfolgende Befragung gibt in diesem Zusammenhang sicher wertvolle Hinweise über die individuellen Lernvoraussetzungen der StudentInnen und deren (Vor-)Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen.¹⁸²

Da das Tutorium nicht nur Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen bereit stellen, sondern diese Kompetenz bei den TeilnehmerInnen auch explizit fördern will, sollen im folgenden einige Prinzipien direkten Strategietrainings exemplarisch dargestellt und ihre Umsetzung im Tutorienkonzept erläutert werden.¹⁸³

- Die Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien ist integraler Bestandteil direkten Strategietrainings. Im Tutorienkonzept wird dieses Prinzip realisiert, indem Strategien wie z.B. strukturiertes Lesen, Inhaltsplanung und Zeitmanagement vorgestellt und Anregungen zu deren Umsetzung gegeben werden. Diese ermöglichen es den Lernenden, ihren eigenen Lernprozess zu steuern, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu regulieren.
- In Anlehnung an das informierte Training werden die neuen Strategie nicht nur praktisch angewandt; die StudentInnen werden im Zusammenhang mit der Vermittlung von Aufgaben- und Strategiewissen auch über Hintergründe, Wirkungen und Anwendungsgebiete der jeweiligen Strategie informiert.

¹⁸¹ s. Kap. 3.2.2; 3.3.2

¹⁸² s. Kap. 4.3.1

¹⁸³ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:254f.; s. Kap. 2.5.1

- Dabei ist die Verbindung zwischen dem Lernen von Inhalten und dem Lernen über Lernen ein wesentliches Ziel des Tutorienkonzeptes. Durch die Verzahnung der Schlüsselkompetenz-Module mit fachlichen Bausteinen soll dies in der jeweiligen fächerspezifischen Realisierung des Tutoriums individuell umgesetzt werden.
- Das Prinzip des Lernens im sozialen Kontext ist integraler Bestandteil des Tutorienkonzeptes. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten und der Austausch sowohl in der Kleingruppe als auch in der Tutoriengruppe oder bei den häuslichen Arbeitsteams wird methodisch immer wieder angeregt und spielt in den Tutorien eine wesentliche Rolle.
- Die Veränderung auch motivationaler Voraussetzungen der Studierenden wird als ein zentrales Ziel des Tutorienkonzeptes ausdrücklich angestrebt.¹⁸⁴ Allerdings zeigt die inhaltliche Analyse der ausgewählten Module, dass diese Komponente des selbstgesteuerten Lernens nur am Rande thematisiert wird und insgesamt sehr abstrakt bleibt. Diesbezüglich können die Aussagen der TeilnehmerInnen im Rahmen der Interviews z.B. darüber Auskunft geben, ob durch die Gestaltung des Tutoriums implizit eine Veränderung ihrer motivationalen Voraussetzungen stattfand oder ob die „Wirkung“ des Tutoriums sich wesentlich auf die kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens bezieht.

3.5 Zusammenfassung

Der Theorieteil dieser Arbeit hat das vielzitierte Phänomen des selbstgesteuerten Lernens aus wissenschaftlicher Sichtweise beschrieben und analysiert. Besonders hervorgehoben wurde dabei die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens als einer Schlüsselqualifikation in der und für die Hochschule.

Die Abteilung ‚Schlüsselkompetenzen‘ des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung an der Universität Heidelberg möchte StudienanfängerInnen mit ihrem Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ auf die entscheidende Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens aufmerksam machen und diese Kompetenz bei ihnen fördern. In der vorliegenden Arbeit wurde dieses Tutorienkonzept zunächst in den Gesamtrahmen des ‚Heidelberger Modells‘ eingebettet und anhand vier ausgewählter Module beschrieben und vorgestellt.

Die kritische Reflexion des (theoretischen) Konzeptes aufgrund der wissenschaftlichen Aussagen hat deutlich gemacht, dass die Förderung von Lernkompetenz neben der

¹⁸⁴ s. Kap. 3.3.2; 3.4.2

Vermittlung von Fachwissen und Fachkompetenzen ein wichtiges Ausbildungsziel der Hochschule ist. Gerade zu Studienbeginn gibt es auf Seiten der Studierenden einen großen Unterstützungsbedarf, da die veränderten Lernanforderungen und -möglichkeiten im Studium für viele eine besondere Herausforderung darstellen. Den wissenschaftlichen Befunden zufolge ist die kooperative Lernform des Tutoriums besonders geeignet, um die Förderung von Schlüsselkompetenzen zu unterstützen und für die StudentInnen soziale Ressourcen zu erschließen. Dabei ist es aus lerntheoretischer Sicht entscheidend, die Förderung von selbstgesteuertem Lernen mit der Vermittlung fachlicher Inhalte zu verbinden, was im Rahmen des beschriebenen Tutorienkonzeptes durch die Verzahnung der Schlüsselkompetenz-Module mit fachlichen Anteilen angestrebt wird.

Während Aufbau und konzeptioneller Rahmen des Tutoriums ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ durch die Aussagen der Literatur positiv bestätigt werden, macht die detailliertere Analyse des Konzeptes eine begriffliche Diskrepanz innerhalb des Leitfadens deutlich. Durch diese Unschärfe bezüglich der Begriffsverwendung ist im Rahmen des gesamten Tutorienkonzeptes keine eindeutige Lernziel-Hierarchie gegeben, was die Evaluation des Konzeptes und der Tutorien sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch durch die Abteilung selbst schwierig macht.

Die inhaltliche Analyse des Konzeptes anhand der Überschriften ausgewählter Module zeigt, dass das Tutorium im wesentlichen kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens thematisiert. Hervorzuheben sind dabei die Komponenten des Aufgabenwissens, der Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien und insbesondere Ressourcenstrategien, die in zwei Tutoriumssitzungen intensiv besprochen werden.

Das Tutorienkonzept strebt auch eine Veränderung der motivationalen Voraussetzungen der StudentInnen an. Ausdrücklich thematisiert werden die motivationale Komponenten des selbstgesteuerten Lernens allerdings nur in wenigen Zusammenhängen.

Insgesamt folgt das Tutorienkonzept einer Kombination direkter und indirekter Förderansätze, indem es durch die Gestaltung der Lernumgebung nach kognitivistisch-konstruktivistischen Prinzipien eine Selbststeuerung des Lernprozesses ermöglichen und zugleich die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens direkt vermitteln will. Dabei werden viele Prinzipien aus dem Strategietraining für selbstgesteuertes Lernen im Rahmen des Tutoriums adäquat umgesetzt, so z.B. das Lernen im sozialen Kontext und die Verbindung vom Lernen des selbstgesteuerten Lernens mit der Vermittlung von Fachinhalten.

4. Empirische Untersuchung

Die vorhergehende Analyse des Konzeptes aus theoretischer Sicht soll in diesem Kapitel ergänzt werden durch die Befragung von TeilnehmerInnen. Da eine umfassende Befragung aller Tutorien im Rahmen der vorliegenden Magisterarbeit nicht zu leisten ist, richtet sich das Forschungsinteresse hier exemplarisch auf die TeilnehmerInnen aus zwei unterschiedlichen Fächern. In teilstrukturierten Interviews werden je drei Studierende der Psychologie und der Theologie zu selbstgesteuertem Lernen und ihren Erfahrungen in und mit dem Tutorium befragt.

Das vorliegende Kapitel skizziert zunächst Forschungsinteresse und gewähltes methodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt und diskutiert.

4.1 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Das übergeordnete Forschungsinteresse der empirischen Untersuchung ergibt sich aus den Hypothesen und Zielen des dargestellten Tutorienkonzeptes. Im Rahmen der qualitativen Befragung soll zum einen erfasst werden, inwieweit die wesentlichen Grundannahmen des Konzeptes bzgl. der Lernerfahrungen der Studierenden, die durch die wissenschaftliche Literatur z.T. bestätigt wurden, im Falle der teilnehmenden Studierenden tatsächlich zutreffen. Zum anderen können die Interviews Aufschluss darüber geben, ob, inwieweit und in welcher Art und Weise sich die zentralen Vermittlungsziele des Tutoriums in den Aussagen der einzelnen TeilnehmerInnen widerspiegeln bzw. identifizieren lassen.

Ziel der Untersuchung ist es, das Tutorienkonzept ergänzend zu den theoriegeleiteten Aussagen aus Sicht der teilnehmenden Studierenden darzustellen und zu bewerten. Es bleibt dann zu diskutieren, inwieweit die Einschätzungen des Konzeptes aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive übereinstimmen bzw. differieren und wo Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten der Konzeptionierung und/ oder der praktischen Durchführung des Tutoriums zu finden sind.

4.1.1 Erhebungsverfahren

Da es bei dem skizzierten Forschungsinteresse nicht um das Erfassen von Fakten geht, sondern vielmehr die persönlichen Einstellungen und (Lern-)Erfahrungen von Studierenden

erfragt werden sollen, kommt als Erhebungsinstrument das teilstrukturierte Interview¹⁸⁵ zur Anwendung. Aufgrund der wissenschaftlichen Grundlagen und der theoretischen Reflexion des Tutorienkonzeptes wurde ein Interviewleitfaden entworfen, der für die Gespräche mit allen InterviewpartnerInnen als „Grundgerüst“ dient. Das Vorgehen des teilstrukturierten Interviews erlaubt es aber, die Abfolge der einzelnen Fragen je nach Gesprächsverlauf offen zu gestalten und u.U. vertiefend nachzufragen, wenn dies für das Forschungsinteresse bzw. für eine natürliche und entspannte Gesprächssituation sinnvoll erscheint. So ist es möglich, individuell auf die einzelne Person einzugehen und aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und weiter zu verfolgen.

4.1.2 Konzeption des Interviewleitfadens

Die Fragen des Interviewleitfadens, der allen Gesprächen zugrunde lag, wurden auf der Basis der bisherigen Ausführungen dieser Arbeit erstellt.

Ziel der Interviews mit den Studierenden ist es, zum einen wesentliche Grundannahmen des Tutorienkonzeptes aus Sicht der TeilnehmerInnen zu überprüfen. So geht das Rahmenkonzept des Tutoriums ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ davon aus, dass ein Studium andere Anforderungen an das selbstgesteuerte Lernen stellt, als das in der Schule der Fall war¹⁸⁶. Zum anderen soll mit den leitfadenorientierten Gesprächen erfasst werden, ob und inwieweit die Vermittlungsziele des Tutoriums in den Aussagen der TeilnehmerInnen deutlich werden: was die Studierenden über das selbstgesteuerte Lernen wissen; welche Bedeutung (i.S.v. welchen Stellenwert) es für sie hat und inwieweit sie motiviert sind, sich weiterhin mit selbstgesteuertem Lernen zu beschäftigen. Ergänzt werden diese beiden inhaltlichen Bereiche durch Fragen, die gezielt die Erfahrungen der Studierenden in und mit dem Tutorium betreffen.

Daraus ergeben sich für den Interviewleitfaden folgende Themenschwerpunkte:¹⁸⁷

I. Bisherige Lernerfahrungen

- schulische Erfahrungen bzgl. selbstgesteuertem Lernen (Fragen 2, 3, 4)
- Lernerfahrungen im Studium (5)

¹⁸⁵ vgl. Atteslander 2000:137ff.; s.a. Schnell/ Hill/ Esser 1995:352ff.

¹⁸⁶ vgl. Modul SL II

¹⁸⁷ Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Anhang I

II. Wissen über das selbstgesteuerte Lernen

- Begriffsverständnis (1)
- Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen (6, 7)

III. Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens

- für das Studium (8)
- für andere Lebensbereiche (9)

IV. Motivation, sich weiterhin mit selbstgesteuertem Lernen zu beschäftigen (13)

V. Einschätzung des Tutoriums

- Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens im Tutorium (10)
- Lernzugewinn durch das Tutorium (11)
- Fazit und Anregungen(14)

Im Anschluss an das Gespräch wurden von den TeilnehmerInnen folgende **soziodemografische Daten** erfragt:

- ihr Alter;
- das Bundesland, in dem sie zur Schule gegangen sind;
- die Abiturnote;
- der bisherige Werdegang, insofern er von der „klassischen Studenten-Biografie“ (4 Jahre Grundschule, 9 Jahre Gymnasium, danach Studienbeginn) abweicht.

4.1.3 Auswahl der InterviewpartnerInnen und Durchführung der Interviews

Die Interviews mit den TeilnehmerInnen des Tutoriums dienen dazu, Genaueres über die persönlichen Lernerfahrungen des Individuums und dessen Haltung und Einstellung zum selbstgesteuerten Lernen zu erfahren. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen orientiert sich daher, im Gegensatz zu quantitativen Forschungsv erfahren, nicht unbedingt an Repräsentativitätskriterien. Um eventuelle Rückschlüsse auf die jeweilige fächerspezifische Durchführung des Tutoriums ziehen zu können, erschien es jedoch sinnvoll, exemplarisch je drei TeilnehmerInnen aus zwei Studienfachrichtungen zu befragen.

Die Mitwirkung der einzelnen Personen fand auf freiwilliger Basis statt: nach einem Besuch in einer Tutoriumssitzung habe ich dort mein Forschungsvorhaben vorgestellt und nach interessierten TeilnehmerInnen gefragt. In beiden Fächern (Psychologie und Theologie)

erklärten sich je drei Studierende, insgesamt fünf Frauen und ein Mann, zu einem Interview bereit.

Es bestand die Möglichkeit, die Interviewgespräche wahlweise bei den TeilnehmerInnen zuhause oder in einem Büroraum der Abteilung Schlüsselkompetenzen durchzuführen. Fünf der TeilnehmerInnen wählten den Büroraum, ein Gespräch fand im Wohnheim der Studentin statt.

Die Interviews wurden alle nach Abschluss des Tutorienverlaufs in der letzten Juliwoche 2002 durchgeführt, der zeitliche Umfang der Gespräche betrug zwischen 18 und 27 Minuten. Alle Gespräche wurden mit Erlaubnis der TeilnehmerInnen auf Tonband aufgezeichnet. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die InterviewpartnerInnen aus Gründen der Anonymität mit P1, P2, P3 und T1, T2, T3 bezeichnet, wobei die Großbuchstaben auf das jeweilige Studienfach (P = Psychologie, T = Theologie) hinweisen.

4.1.4 Auswertungsverfahren

Die auf Tonband aufgezeichneten Interviewgespräche wurden vollständig und wörtlich nach folgenden Regeln transkribiert:

- ‚äh‘, ‚mm‘ und ähnliche Laute wurden weggelassen,
- Dialektfärbungen wurden in Schriftsprache umgewandelt,
- Satzstellungen blieben unverändert,
- Akustische Unverständlichkeiten wurden mit (???) gekennzeichnet,
- Pausen und Stockungen wurden mit (-), (---) gekennzeichnet,
- Auffälligkeiten wie Lachen, Räuspern o.ä. wurden in Klammern festgehalten.¹⁸⁸

Das gewählte Verfahren zur Auswertung der Interviews stützt sich auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.¹⁸⁹ Ziel der Inhaltsanalyse ist es, anhand regel- und theoriegeleiteter Vorgehensweisen das erhobene Datenmaterial zu systematisieren, zu reduzieren und die Ergebnismessung überprüfbar zu machen¹⁹⁰.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Inhaltsanalyse erfolgt in Anlehnung an Mayring und das im MagistralInnen-Kolloquium besprochene Verfahren nach folgenden Auswertungsschritten:

¹⁸⁸ vgl. Mayring 1995:45

¹⁸⁹ vgl. Mayring 1995

¹⁹⁰ vgl. Mayring 1995:42ff.

Zunächst werden bei jedem Interviewtext die Analyse- bzw. Kodiereinheiten, d.i. eine bestimmte Argumentationssequenz oder eine thematisch abgeschlossene Sinneinheit, festgelegt.

Diese Kodiereinheiten werden anschließend paraphrasiert und generalisiert. D.h. alle semantisch irrelevanten Textbestandteile, Ausschmückungen etc. werden entfernt und der Text auf seinen wesentlichen Sinngehalt reduziert.

Im letzten Schritt werden diese generalisierten Kernaussagen erneut einer Reduktion unterworfen, indem zentrale inhaltstragende Aussagen herausgehoben und abstrahiert, sowie ähnliche Aussagen gebündelt bzw. Wiederholungen als solche markiert werden.

Die reduzierten Kernaussagen werden im weiteren Auswertungsverlauf den Hauptkategorien der Leitfadenfragen zugeordnet und weitere Subkategorien, wo nötig, induktiv aus dem Material abgeleitet.

4.2 Untersuchungsrelevante Daten

Um die Interviewtexte auszuwerten und die Aussagen der Studierenden bezüglich der Tutorien sinnvoll deuten zu können, ist es notwendig bzw. hilfreich, über einige zusätzliche Informationen zu verfügen. Besonders relevant scheinen hier zum einen die jeweilige fächerspezifische Durchführung des Tutoriums, zum anderen der individuelle schulische (und evtl. berufliche) Werdegang der einzelnen InterviewpartnerInnen.

4.2.1 Spezifische Durchführung des beschriebenen Tutorienkonzeptes in den Fächern Psychologie und Theologie

Schon seit mehreren Semestern wird für die neu eingeschriebenen Studierenden der Fächer Psychologie und Theologie in Zusammenarbeit mit der Abteilung Schlüsselkompetenzen ein Tutorium angeboten, das sich eng an deren Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ anlehnt.

Im Fach Psychologie nennt sich diese Veranstaltung „Tutorium Orientierungsprüfung Psychologie TOP“. Im Gegensatz zu dem Rahmenkonzept erstreckt sich das TOP über zwei aufeinanderfolgende Semester, d.h. das erste und zweite Fachsemester der Studierenden. Die hier befragten TeilnehmerInnen haben seit Wintersemester 2001/02 das TOP besucht, das mit Ende des Sommersemesters 2002 beendet war. Die wöchentlichen 90minütigen Sitzungen haben in unregelmäßiger Reihenfolge fachliche Themen der Psychologie und „Schlüsselkompetenz-Themen“ angesprochen. Die Fachmodule bezogen sich inhaltlich auf parallel verlaufende Vorlesungen zur Einführung in die Psychologie, die zur (verpflichtenden)

Orientierungsprüfung in Allgemeiner Psychologie am Ende des Sommersemesters 2002 hinführten.

Zwischen den Fachmodulen wurden im Laufe der beiden Semester insgesamt sechs Schlüsselkompetenz-Module des Rahmenkonzeptes bearbeitet, wovon vier die Inhalte und Methoden der oben dargestellten Module SL II, III und IV aufgreifen. Sie behandeln im einzelnen die Themen

- 1) Schulisches vs. universitäres Lernen
- 2) Lerntechniken I
- 3) Zeitmanagement
- 4) Lerntechniken II.

Das Tutorium im Fach Theologie, genannt „AnfängerInnenseminar (AS)“, erstreckt sich, wie im Rahmenkonzept vorgesehen, über ein Semester. Es wird von mehreren TutorInnen (älteren Studierenden) und einem Dozenten des Faches Theologie geleitet. Die wöchentlichen Sitzungen behandeln in unregelmäßiger Reihenfolge fachliche Themen und „Schlüsselkompetenz-Themen“. Dabei führen die fachlichen Module in die unterschiedlichen Bereiche des Theologie-Studiums ein und besprechen unter einem Oberthema (im Sommersemester 2002 ‚Kirche – Staat – Gesellschaft‘) verschiedene relevante Aspekte. Auch hier findet am Ende des Tutoriums eine Orientierungsprüfung statt.

Neben der konstituierenden Sitzung zu Beginn des Semesters mit einer Einführung in das Konzept der Schlüsselkompetenzen wurden im Sommersemester 2002 im Rahmen des AS vier Schlüsselkompetenz-Module durchgeführt. Drei davon fanden direkt am Anfang des Semesters noch vor den ersten Fachsitzungen statt, das vierte in etwa in der Hälfte des Semesters. Diese Schlüsselkompetenzmodule orientieren sich sehr eng an den oben dargestellten Modulen SL I – IV des Rahmenkonzeptes, sie behandeln im einzelnen die Themen

- 1) Bibliothek
- 2) Lesetechniken und Exzerpieren
- 3) Zeitmanagement
- 4) Wissenschaftliche Hausarbeiten.

Dabei bemüht sich das TutorInnenteam ausdrücklich um eine thematisch-inhaltliche Verknüpfung der Schlüsselkompetenz-Module mit theologischen Themen.

4.2.2 Persönliche und studienbezogene Daten der Interviewten

Folgende persönliche und studienbezogene Angaben der Interviewten erleichtern das Verständnis der Gespräche und einzelner Aussagen. Sie werden daher, unter Wahrung der Anonymität, der Auswertung der Untersuchungsergebnisse voran gestellt.

Fünf der sechs freiwilligen InterviewpartnerInnen sind Frauen, nur ein Gespräch fand mit einem männlichen Studenten (T1) statt.¹⁹¹ Das Alter der TeilnehmerInnen liegt zwischen 20 und 25 Jahren. Fünf von ihnen besuchten die Schule in Baden-Württemberg, eine kommt aus Hessen; der Abitur-Durchschnitt liegt bei allen Befragten in dem Notenbereich zwischen 1,0 und 1,9.

Alle hier erwähnten Studierenden besuchten vier Jahre die Grundschule, anschließend 9 Jahre das Gymnasium und studieren jetzt im 1. bzw. 2. Hochschulse semester. Zwei TeilnehmerInnen haben zwischen Schulabschluss und Studienbeginn ein Jahr lang im Ausland im sozialen Bereich gearbeitet, eine Teilnehmerin machte zunächst eine Ausbildung zur Hebamme und arbeitete in diesem Beruf ca. 2 Jahre, bevor sie mit dem Studium begann.

ProbandIn	Geschlecht	Alter	Bundesland der Schule und Abitur-Durchschnitt	Tätigkeit zwischen Schule und Studium
P1	weiblich	20	Baden-Württemberg; 1,7	---
P2	weiblich	20	Baden-Württemberg; 1,2	---
P3	weiblich	21	Baden-Württemberg; 1,9	1 Jahr lang in Afrika gelebt und dort Grundschul-Kinder unterrichtet
T1	männlich	21	Baden-Württemberg; 1,0	Zivildienst in Brasilien in einem Drogen-Rehabilitations-Zentrum
T2	weiblich	25	Baden-Württemberg; 1,7	Ausbildung zur Hebamme, ca. 2 Jahre Arbeit in diesem Beruf
T3	weiblich	20	Hessen; 1,4	---

¹⁹¹ Die Geschlechterzusammensetzung der InterviewpartnerInnen spiegelt in etwa auch das anteilige Verhältnis von Männern und Frauen in den beiden Tutorien wider. Jedoch waren die weiblichen TeilnehmerInnen meiner Einschätzung nach insgesamt eher bereit, in einem Interview Auskunft über ihre Lernerfahrungen zu geben, als ihre männlichen Kommilitonen.

Bei der folgenden Auswertung wird das Geschlecht der jeweiligen Person keine Rolle spielen, da die Aussage eines männlichen Studenten nicht exemplarisch für die Meinung aller oder vieler männlicher Studenten gesehen werden kann, sondern lediglich die individuelle Meinung und Einschätzung einer Person wiedergibt.

4.3 Untersuchungsergebnisse

Im Sinne des Forschungsinteresses dieser Arbeit bezieht sich die Darstellung der Interviewergebnisse auf die wesentlichen Themenkomplexe, die für die Evaluation des Tutorienkonzeptes relevant sind: die Überprüfung der Grundannahmen des Konzepts, die Darstellung der drei zentralen Ziele des Konzepts in den Aussagen der TeilnehmerInnen und schließlich die allgemeine Einschätzung des Tutoriums aus Sicht der TeilnehmerInnen.

Jeder dieser Themenkomplexe wird in einem Teilkapitel zunächst deskriptiv, danach analytisch-zusammenfassend dargestellt. Die Beschreibung der Interviewaussagen erfolgt im wesentlichen anhand der aus dem Datenmaterial gewonnen Kategorien. Kürzere Ausführungen der StudentInnen zu geschlossenen und/ oder in das Themengebiet einführenden Fragen werden zusammengefasst den Kategorien vorangestellt. Besonders typische oder prägnante Äußerungen in Form von Originalzitaten sollen die abstrakteren Kategorien veranschaulichen, in dem sie die Detailsicht und den Duktus der Interviewten zum Ausdruck bringen.

Die sich an jeden Themenkomplex anschließende Zusammenfassung stellt die wesentlichen Ergebnisse noch einmal kurz dar, analysiert sie im Zusammenhang mit den Aussagen der wissenschaftlichen Literatur und/ oder des Tutorienkonzepts und weist auf Diskussionsbedarf und offene Fragen hin.

4.3.1 Zu den Grundannahmen des Tutorienkonzepts

Das Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ versteht sich als ein förderndes Angebot für Studierende im ersten (bzw. zweiten) Semester. Es basiert implizit auf der Grundannahme, dass die StudienanfängerInnen aufgrund ihrer bisherigen Lernkontexte wenig Erfahrung mit bzw. Wissen über selbstgesteuertes Lernen sammeln konnten.¹⁹² Da ein Studium diesbezüglich in der Regel andere Anforderungen an die Lernenden stellt als die Schule¹⁹³, will das Tutorienkonzept die Studierenden für die Thematik des selbstgesteuerten Lernens bzw. des Lernen Lernens sensibilisieren und sie zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Lernen anregen.¹⁹⁴

Die Interviewfragen zu den bisherigen Lernerfahrungen der Studierenden sollen klären, inwieweit die Grundannahmen des Konzeptes bzgl. der Lernerfahrungen in Schule und Studium im Einzelfall zutreffen und welches Wissen bzw. welche Erfahrungen zum selbstgesteuerten Lernen die Einzelnen aus der Schule mitbringen. Daneben erläutern die

¹⁹² vgl. Modul SL II; Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:29; 31

¹⁹³ Diese These wird durch Theorie und Empirie in der Literatur gestützt, s. Kap. 2.6

¹⁹⁴ vgl. Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:4; 8

TeilnehmerInnen im Detail, wie sie die Lernanforderungen an der Universität wahrnehmen, wo sie Ähnlichkeiten zum schulischen Lernen sehen und wo es Unterschiede gibt.

Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen vor dem Studium¹⁹⁵

Auf die einführende Frage, ob sie sich vor dem Tutorium schon mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigt haben, erwähnt nur T1 eine außerschulische Aktivität (vor dem Zivildienst im Ausland selbständig die Sprache erlernt). Für fünf der sechs Befragten (P1, P3, T1, T2, T3) ist es selbstverständlich, dass man sich während der Schulzeit, bewusst oder unbewusst, mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigt. Die weiterführenden Fragen zeigen, inwiefern das selbstgesteuerte Lernen in der Schule thematisiert und inwiefern es dort als Methode eingesetzt wurde.

Selbstgesteuertes Lernen in der Schule als Lerninhalt

Zwei der Befragten (P2, T1) geben an, dass das selbstgesteuerte Lernen bei ihnen in der Schule **überhaupt nicht thematisiert** wurde.

Bei den anderen Befragten (P1, P3, T2, T3) wurde das selbstgesteuerte Lernen in der Schule **nebenbei thematisiert**. Es ist nicht ausdrücklich als Thema behandelt worden, aber unterschwellig oder nebenbei haben die LehrerInnen Tipps gegeben, wie man besser bzw. effektiver lernen kann. Zwei Studentinnen erwähnen hier das Fach Deutsch, in dem sie Hinweise bekamen, wie man Texte liest und erarbeitet bzw. wie man ein Referat hält; zwei weitere erinnern sich an Tipps aus dem Fach Geschichte zum Einprägen von Fakten.

Selbstgesteuertes Lernen in der Schule als Methode

Selbstgesteuertes Lernen in ausgewählten Situationen

Vier Studentinnen erzählen, sie hatten in der Schule bei speziellen Arbeitsformen und Themen Gelegenheit, selbstgesteuert zu lernen. P1 berichtet:

„Bei uns wurde auch relativ viel Gruppenarbeit und so gemacht, also wir haben da schon selbst erarbeiten müssen, also es war kein Frontalunterricht bei mir [...]“¹⁹⁶

T3 erwähnt größere Projekte im Fach Religion, in denen die SchülerInnen in Gruppenarbeit gemeinsam ein Thema erarbeiten und präsentieren sollten. Anstelle einer Klausur wurde diese Projektarbeit am Ende benotet. Häufig angesprochen wird das Fach Deutsch, in dem

¹⁹⁵ Die Aussagen der Interviewten werden im folgenden ausschließlich im Indikativ wiedergegeben (auch dann, wenn grammatikalisch ein Konjunktiv gefordert ist). Dies erleichtert die Lesbarkeit und stellt die Sichtweise der Interviewten als für sie gegebene Fakten dar.

¹⁹⁶ P1/ 47f.

die StudentInnen (P2, P3, T3) Buchbesprechungen selbständig erarbeitet und, u.U. in Form eines Referates, vor der Klasse präsentiert haben.

Selbstgesteuertes Lernen immer implizit gefordert

Im Gegensatz zu den o.g. Interviewten, die selbstgesteuertes Lernen nur bei einzelnen Arbeitsformen und Themen erlebt haben, sind T1 und T2 der Meinung, dass selbstgesteuertes Lernen in der Schule immer implizit gefordert wird, da man zuhause für einzelne Fächer lernen und sich individuell auf Klausuren und Prüfungen vorbereiten muss.

„[...] ich meine in der Schule wird es ja immer impliziert, dass man zu Hause lernen soll für die Fächer und das wird natürlich dann auch - - ich meine, man muss ja für jede Arbeit selbstgesteuert lernen.“¹⁹⁷

Für T2 ist entscheidend, dass die Schule den Grundstock dessen, was man für eine Arbeit wissen muss, vorgibt. Wenn man aber ein besonderes Interesse hat oder herausragende Ergebnisse erreichen will, muss man sich selbst dafür einsetzen.

Anders empfindet P3: Ihre Aussage, in der Schule keine Gelegenheit gehabt zu haben, selbstgesteuert zu lernen, begründet sie mit: *„Da hatten wir auch ganz normal die Hausaufgaben gehabt“¹⁹⁸*, d.h. das Lern- bzw. Arbeitspensum war inhaltlich und zeitlich vorgegeben.

Lernerfahrungen im Studium

P3, T1, T2 und T3 sehen **wesentliche Unterschiede zwischen dem Lernen im Studium und dem in der Schule**, wobei sie diese Differenz in unterschiedlicher Vehemenz ausdrücken. Für T3 ist das Lernen im Studium *„ein bisschen anders“¹⁹⁹*, P3 und T2 betonen wiederholt: *„Es ist auf jeden Fall ganz anders“²⁰⁰* und *„Es ist echt komplett anders“²⁰¹*.

Die beiden anderen Interviewten (P1, P2) können die Lernerfahrungen in Schule und Studium weniger eindeutig voneinander abgrenzen, sie sehen **sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Lernkontexten**. Der *„eigentliche Lernprozess“*, d.h. die Aneignung des Lernstoffes, ist für sie gleich geblieben, aber die *„Lernumstände“²⁰²* und wie sie damit umgehen, sehen sie anders.

Die einzelnen Unterschiede, die die StudentInnen benennen, lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

¹⁹⁷ T2/ 58-60

¹⁹⁸ P3/ 50

¹⁹⁹ T3/ 95

²⁰⁰ P3/ 59; s.a. T2/ 76; 82

²⁰¹ P3/ 64

²⁰² P1/ 70

Höhere quantitative Anforderungen

In gleicher Zeit mehr als vorher leisten zu müssen, ist ein Unterschied, den T1 und T2 erwähnen. T1 bezieht sich auf seinen Hebräisch-Kurs, in dem er in kurzer Zeit sehr viel lernen musste: *„da in der Schule war ich es auch einfach nicht gewohnt einfach in diesem kurzen Rahmen*

soviel jetzt einfach zu lernen“²⁰³.

Für T2 ist die Menge des Lesestoffs neu und ungewohnt; oft fehlt ihr die Zeit, ihn angemessen zu bearbeiten.

Eigenständiges Lernen und Arbeiten

Neu und unbekannt ist für viele der Befragten (P2, P3, T3) die Aufgabe, sich selbständig Literatur herauszusuchen und zu organisieren.

„[...] aber eben dass man sich eben mit Fachliteratur auseinander setzen muss und es da raussuchen muss und es eben nicht so präsentiert bekommt, das ist anders als sonst.“²⁰⁴

Dies zeigt, dass die eigenständige Orientierung in einer Bibliothek und deren Nutzung in der Schule meist nicht gefordert wurden.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist das selbständige Erarbeiten und Strukturieren der Lerninhalte. Für P1 ist bemerkenswert, dass sie z.B. für die Orientierungsprüfung aus 14 Büchern gleichzeitig gelernt hat und sich selbst ein Skript erarbeiten musste, da das vorgegebene *„zu schlecht“²⁰⁵* war. Sich selbst fehlendes Hintergrundwissen zu erarbeiten, um einer Vorlesung folgen zu können, und das eigenständige Wiederholen des Lernstoffes zur Vorbereitung einer Prüfung erwähnen T2 und T1 als markante Veränderungen gegenüber der Schule. Für T3 haben im Studium die Projektarbeiten zugenommen. Während diese Arbeitsform in ihrer Schule nur ab und zu in einem Fach eingesetzt wurde²⁰⁶, konstatiert sie für das Studium:

„Das ist jetzt nicht nur ein Bereich, in dem es so etwas gibt, sondern überall, also es ist viel freier und, ja, selbstständiger und man muss sich auch vielmehr selbst erarbeiten und auch zurecht finden.“²⁰⁷

Im Gegensatz zu diesen vier Befragten, die in ihrem beginnenden Studium höhere Anforderungen bzgl. des selbständigen Einsatzes von Informationsverarbeitungs- und Kontrollstrategien wahrnehmen, betonen P1 und P2: *„So der eigentliche Lernprozess, wie ich*

²⁰³ T1/ 83f.

²⁰⁴ P2/ 79

²⁰⁵ P3/ 60

²⁰⁶ vgl. ‚selbstgesteuertes Lernen in der Schule‘

²⁰⁷ T3/ 100-104

*mir es aneigne ist eigentlich gleichgeblieben, bis jetzt.*²⁰⁸ Sie beschreiben, dass sie auch im Studium die bekannten Lernstrategien anwenden und wie gewohnt vorgehen, um z.B. einen gegebenen Text zu erarbeiten oder das eigene Verständnis des Lernstoffes zu überprüfen. Zusammenfassend wird deutlich, dass ein Teil der Befragten den verstärkten eigenständigen Einsatz von Lernstrategien in den Vordergrund stellt, während für andere die Anwendung prinzipiell gleicher Lernstrategien entscheidend ist.

Mehr Freiheit und Selbstverantwortung

Neben den gestiegenen Anforderungen an das eigenständige Lernen und Erarbeiten von Inhalten bemerken viele der Befragten im Studium eine insgesamt höhere Verantwortung für das eigene Tun. P1 erzählt, dass sie in der Schule durch regelmäßige Klausuren zum Lernen „gezwungen“ wurde, im Studium dagegen merkt sie erst am Ende des Semesters, ob sie gut genug vorbereitet ist oder mehr hätte tun müssen. Durch diese fehlende regelmäßige Lernerfolgskontrolle und den fehlenden Druck von außen empfindet sie eine größere Verantwortung für sich selbst.

*„Ich denke halt, die Verantwortung ist ein groß- - ich habe halt vielmehr Verantwortung für mein Lernen. Das ist es, was ich jetzt als großen Unterschied sehe.“*²⁰⁹

Für viele (P1, P3, T2, T3) ist diese Verantwortung im Vergleich zur Schule schwieriger: *„In der Schule da hätte ich das mehr genießen sollen, alles war einfacher“*²¹⁰ T2 empfindet es vor allen Dingen als schwierig und unbefriedigend, keine genauen Arbeitsanforderungen zu haben, an denen sie sich orientieren kann.

*„[...] und da sagt natürlich niemand, du musst jetzt noch das und das machen oder diese Seite lesen und diese und dann ist gut, sondern es ist nie gut und du musst immer kucken wie du weiter kommst.“*²¹¹

Trotzdem erleben viele der Befragten (P3, T1, T3) die gestiegene Verantwortung aber auch positiv als Freiheit. Sie genießen es, wesentliche Entscheidungen selbst zu treffen und (mit-)bestimmen zu können, was sie lernen, wann sie lernen und wie sie lernen. Eine Herausforderung, wie z.B. die schwierige Literatursuche, erfolgreich bewältigt zu haben, erleben sie als positives Moment.

„Na, ich finde es gut, weil es mir Freiheiten gibt, meine Schwerpunkte zu kriegen und auch meinen ganzen Tag zu gestalten sozusagen, ob danach, ja - - Ja, es hat gewisse

²⁰⁸ P2/ 55f.

²⁰⁹ P1/ 73-75

²¹⁰ P3/ 72f.

²¹¹ T2/ 82-85

Freiheiten. Ich meine, natürlich ist es schwerer, du quälst dich erst mal durch, durch die Literatursuche, klar, aber im Nachhinein ist es eigentlich positiv.²¹²

Die meisten der befragten StudentInnen nehmen die Herausforderung der gestiegenen Verantwortung wahr und gehen konstruktiv damit um. T1 z.B. berichtet, dass es hilfreich ist, sich mit den eigenen Fähigkeiten und den Anforderungen im Studium bewusst auseinander zu setzen. Für P3 ist vor allen Dingen der Austausch mit KommilitonInnen über Lerninhalte und Prüfungsanforderungen wichtig. T2 dagegen ist noch auf der Suche nach einem Weg, wie sie mit den Anforderungen und Herausforderungen im Studium umgehen kann.

Zusammenfassung

Die Aussagen der Interviews zeigen, dass fast alle der befragten Studierenden von sich selbst glauben, schon aus der Schule Erfahrungen zum selbstgesteuertem Lernen mitzubringen. Ihrer eigenen Einschätzung nach konnten bzw. mussten sie auch dort – in begrenztem Rahmen – selbstgesteuert lernen, sei es im Unterricht im Rahmen spezieller Arbeitsformen und -themen, sei es bei der individuellen Vorbereitung von Klausuren. Es ist anzunehmen, dass diesen Äußerungen der StudentInnen ein sehr weiter Begriff von selbstgesteuertem Lernen zugrunde liegt, unter den auch solche Aktivitäten subsummiert werden, bei denen die Lernenden nur über einzelne Aspekte des Lernprozesses selbständig entscheiden können. Zusammenfassend wird in den Ausführungen jedoch deutlich, dass die Selbststeuerung des Lernens nicht nur durch äußere Vorgaben, sondern auch durch das individuelle Erleben des Einzelnen bedingt ist. In Anlehnung an Deci und Ryan²¹³ scheint bei den hier genannten Situationen vor allen Dingen das Gefühl von Autonomie und Kompetenz grundlegend für das Erleben von selbstgesteuertem Lernen in der Schule zu sein

Das bereits vorhandene Wissen und die bestehenden Erfahrungen der Interviewten liegen wesentlich im Bereich der kognitiven prozessualen Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens, in diesem Fall der Informationsverarbeitungsstrategien. Dies ist der entscheidende Aspekt des selbstgesteuerten Lernens, der nach Aussage der Interviewten in der Schule (wenn auch nur nebenbei) thematisiert wurde. Entsprechend können viele im Studium auf ein bereits bekanntes und erprobtes Repertoire an Lernstrategien zurückgreifen.

Die veränderten Lernanforderungen des Studiums, von denen das Tutorienkonzept implizit ausgeht, nehmen die befragten StudentInnen bewusst und differenziert wahr. Als Veränderung im Vergleich zur Schule erleben sie vor allen Dingen die Ressourcenstrategie der selbständigen Literaturbeschaffung, das eigenständige Strukturieren und Erarbeiten von

²¹² T3/ 110-113

²¹³ vgl Deci/ Ryan 1983

Inhalten und die gestiegene Selbstverantwortung. Diese neuen Anforderungen im Bereich des Lernens und Arbeitens empfinden die meisten InterviewpartnerInnen als positive Herausforderung, der sie konstruktiv begegnen können. Zur Problembewältigung wählen sie „selbstständigkeitsorientierte Lösungsstrategien“, wie z.B. die aktive Auseinandersetzung mit individuellen Lerngewohnheiten, und nutzen soziale Ressourcen.²¹⁴

Die Aussagen der befragten StudentInnen zu ihren Lernerfahrungen in Schule und Studium zeigen, dass das Angebot des Tutoriums, das auf die veränderten universitären Lernanforderungen aufmerksam machen und Ansätze zur aktiven Auseinandersetzung mit dem selbstgesteuerten Lernen aufzeigen will, prinzipiell mit dem Bedarf der StudentInnen, d.h. mit dem, was sie als neu und ungewohnt benennen, übereinstimmt.

Offen bleibt die Frage, ob und inwiefern das Tutorium die überwiegend konstruktive Bewältigung der Herausforderungen durch die Studierenden unterstützt hat. Hierzu können u.U. die Aussagen der TeilnehmerInnen zu ihrer Einschätzung des Tutoriums weitere Auskunft geben.²¹⁵

Daneben ist zu beachten, dass alle Befragten überdurchschnittlich gute Schulabschlüsse vorweisen können.²¹⁶ Die Vermutung liegt nahe, dass diese StudentInnen schon in der Schule individuell effektive Lernstrategien entwickeln konnten, die sie dazu befähigen, auch neue Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Interessant und aufschlussreich wäre in diesem Zusammenhang eine umfangreichere Befragung, die auch aufzeigen kann, welche Erfahrungen Studierende mit schlechteren Schulabschlussnoten, als dies hier der Fall war, mitbringen, wie diese die Studienanforderungen wahrnehmen und damit umgehen.

Dadurch wären umfassendere Aussagen in Bezug auf die Angemessenheit der Grundannahmen des Tutorienkonzeptes und dessen inhaltlichem Angebot möglich.

4.3.2 Zu den zentralen Zielen des Tutorienkonzeptes

Das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ verfolgt nach eigener Aussage drei zentrale Ziele:

- Die TeilnehmerInnen sollen einen Überblick über das selbstgesteuerte Lernen als Themenbereich bekommen,
- sie sollen die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens erkennen und

²¹⁴ vgl. Kirsch/ Vo Thi Anh 1996:199ff.; s.a. Kap. 2.6

²¹⁵ s. Kap. 4.3.3

²¹⁶ s. Kap. 4.2.2

- motiviert sein, „dies als signifikante integrale Aufgabe des Studiums zu sehen, die weiter verfolgt werden muss“²¹⁷.

Die folgenden Ausführungen stellen dar, ob und inwieweit diese Ziele des Konzeptes in den Aussagen der TeilnehmerInnen identifiziert werden können, d.h. was diese im einzelnen über das selbstgesteuerte Lernen wissen, welchen Stellenwert sie ihm beimessen und aus welcher Motivation sie sich (nicht) weiterhin damit beschäftigen wollen.

4.3.2.1 Wissen über das selbstgesteuerte Lernen

Unter dem Aspekt des Wissens wurden die TeilnehmerInnen zunächst nach ihrem Verständnis des Begriffs ‚Selbstgesteuertes Lernen‘ gefragt. Da dieser Begriff sehr häufig verwendet wird und auch in der Literatur nicht eindeutig gefasst werden kann²¹⁸, scheint es sinnvoll, zu Beginn des Gesprächs zu klären, was der/ die jeweilige StudentIn darunter versteht. Es geht dabei nicht um eine Wissensabfrage, sondern darum, eine gemeinsame Gesprächsgrundlage zu schaffen, die u.U. hilfreich für das Verständnis weiterer Ausführungen sein kann. Außerdem stellen die StudentInnen dar, welche Voraussetzungen sie als wesentlich erachten, um selbstgesteuert lernen zu können; zum einen bezüglich der lernerseitigen Kompetenzen, zum anderen bezüglich der situativen Bedingungen.

Begriffsverständnis

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet für alle Interviewten, **sein Lernen selbst ohne äußeren Antrieb zu steuern**. Im einzelnen beziehen sie das auf folgende Aspekte:

Literaturbeschaffung

Zum selbstgesteuerten Lernen gehört für P3 das Wissen, wo man die benötigte Literatur bekommt und wie man sich diese besorgen kann. Für P2 steht dies sogar im Mittelpunkt: selbstgesteuert zu lernen bedeutet für sie wesentlich, sich selbständig Informationen zu suchen und den Stoff der Vorlesung dadurch zu ergänzen.

Inhaltliche Strukturierung

Eigene Lernschwerpunkte setzen und den Stoff bzw. Lernprozess inhaltlich strukturieren zu können, sind für P1, P3 und T3 entscheidende Bestandteile des selbstgesteuerten Lernens.

²¹⁷ Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:10
²¹⁸ s. Kap. 2.1

Einsatz von Lernstrategien

Auch das Wissen, welche Strategien in welchem Fall geeignet sind, und die Fähigkeit, diese gezielt einzusetzen, gehören für P1, P3 und T1 zum selbstgesteuerten Lernen. T1 betont dabei besonders die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen und individuell angemessene Strategien zu finden.

„Also selbstgesteuertes Lernen wäre wahrscheinlich, dass ich selbst einschätze, welche Form oder welche, ja von Lernen für mich am einfachsten, welche bei mir am besten funktioniert, [...] dass ich selbst auch einschätzen kann, welcher Weg für mich am Besten ist, um mir jetzt zum Beispiel eine gewisse Stoffmenge anzueignen oder ein Referat auszuarbeiten.“²¹⁹

Zeitliche Strukturierung

Neben den eher an Lerninhalten orientierten Aspekten ist für P1, P2, und T3 auch die zeitliche Strukturierung, das Planen der Lernzeit, ein wesentlicher Bestandteil von selbstgesteuertem Lernen.

Deutlich wird, dass alle befragten StudentInnen selbstgesteuertes Lernen weniger als Möglichkeit sehen, freie Entscheidungen zu treffen, sondern eher als Fähigkeit, mit dieser Entscheidungsfreiheit umzugehen. Eine Studentin (P3) betont dabei besonders den Aspekt des Wissens (wissen, wie man sich Literatur beschafft, sie inhaltlich strukturiert und Lernstrategien gezielt einsetzt), eine andere (T2) den des Lernprozesses: *„Dass ich lerne zu lernen“²²⁰*. Selbstgesteuertes Lernen scheint für sie keine verfügbare Kompetenz, sondern die Fähigkeit, sich diese Kompetenz anzueignen.

Insgesamt geben die Aussagen der StudentInnen die Vielschichtigkeit der wissenschaftlichen Definitionen wider: Zum selbstgesteuerten Lernen gehört für sie, wesentliche Entscheidungen darüber, was, wann und wie gelernt wird, beeinflussen und kompetent treffen zu können.²²¹

Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen aus Sicht der TeilnehmerInnen

Die Gegebenheiten und Fähigkeiten, die die TeilnehmerInnen als für sie persönlich wesentliche Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen benennen, lassen sich in Anlehnung an Friedrich und Mandl²²² in folgende Kategorien gliedern:

²¹⁹ T1/ 29-34

²²⁰ T2/ 21

²²¹ vgl. Friedrich/ Mandl 1997:238f., s.a. Kap. 2.1

²²² vgl. Friedrich/ Mandl 1997; s.a. Kap. 2.3

Lernerseitige motivationale Kompetenzen

Um selbstgesteuert lernen zu können, ist es für viele der Befragten wichtig, ein **Ziel zu haben** bzw. sich sein Ziel zu stecken. P1 erwähnt als mögliches Ziel eine Prüfung, auf die man hinlernt; T3 möchte darüber hinaus wissen, wofür sie lernt und dass sie das Gelernte auch später noch brauchen wird. Für T2 ist entscheidend, sich selbst ein Ziel stecken zu können und frei zu entscheiden, ob man nur das Notwendigste können oder besonders gut sein will. P3 betont wiederholt, dass **Ehrgeiz und der eigene Wille** grundlegend für selbstgesteuertes Lernen sind, gerade in einem Lernkontext wie der Universität, wo Lernanstöße durch andere Personen häufig fehlen.

„Ich denke mir mal, man muss halt den Ehrgeiz haben, man muss das wollen. Wenn ich, also wenn man hier nichts lernen will, dann muss man es auch nicht, da kümmert sich ja niemand drum und in der Schule ist es so, dass ein Lehrer da ist, der dahintersteht und Noten verteilt. Und hier ist es halt so, das so gut wie gar nicht, also dem Professor ist es egal. Also ich würde mal sagen Ehrgeiz oder halt das eigene Wollen.“²²³

Auch **Selbstvertrauen** in das eigene Lernen erwähnt T3 als wichtige lernerseitige Voraussetzung. Bei unklaren Arbeitsanforderungen ist es für sie hilfreich, auf die eigenen Fähigkeiten und Entscheidungen, vor allen Dingen bzgl. der Auswahl der Lerninhalte, zu vertrauen.

Ich glaube, man muss sich einiges zutrauen, dass man das was man lernt auch das Richtige lernt und nicht immer nur das Falsche.“²²⁴

Sehr wichtig sind für viele der Befragten **volitionale Bewältigungsstrategien**, d.h. die Fähigkeit, „willentliche Vornahmen und Absichten vor konkurrierenden Handlungstendenzen abzuschirmen“.²²⁵ T2 nennt hier allgemein die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, da ihr im Studium kein anderer die Motivation gibt. P2 und T1 weisen darauf hin, dass es wichtig ist, abschalten und sich auf das Lernen konzentrieren zu können. Für P1 ist das erst dann der Fall, wenn sie (zeitlichen) „Druck“ hat. Sie führt aus:

„Ich brauche Druck zum Lernen. Ich kann es nicht, wenn ich nicht wirklich lernen muss, dann lenke ich mich auch ständig ab, also dann finde ich Sachen, wo ich tun könnte und wenn es dann wirklich so die letzten paar Tage so bevor ich was können muss, das ist dann wirklich gut bei mir, [...] ja dann vergesse ich halt andere Sachen, dann esse ich nichts mehr und so, aber dann läuft es auch und das tut es vorher nicht.“²²⁶

²²³ P3/ 94-99

²²⁴ T3/ 140f.

²²⁵ Friedrich/ Mandl 1997:246

²²⁶ P1/ 119-125

Lernerseitige kognitive Kompetenzen

Im Bereich der kognitiven Kompetenzen nennen die StudentInnen zunächst verschiedene Wissensarten, die grundlegend für den selbstgesteuerten weiteren Wissenserwerb sind. Unter dem Aspekt des **Aufgabenwissens** ist es für T1 wichtig zu wissen, für welche Art von Prüfung er lernt, wie die Anforderungen sind und welche Hilfsmittel ihm zur Verfügung stehen. T2 und T3 betonen außerdem, dass es hilfreich ist, zu wissen oder nachlesen zu können, was bzw. welchen inhaltlichen Bereich sie lernen sollen, „sonst ufert es ja aus“.²²⁷

Inhaltliches Vorwissen, Überblick über den Lernstoff, ist für T1 die Grundlage, um Schwerpunkte zu setzen und den Lerninhalt zu strukturieren. Außerdem muss man über **Strategiewissen** verfügen, d.h.

„dann auch wissen, wenn ich irgendwas nicht verstehe, wo setze ich an, um vielleicht herauszubekommen, was es heißt, wo sind die Wurzeln von dem Ganzen.“²²⁸

Entscheidender als das Wissen scheinen für die StudentInnen (P1, P2, T1) aber die Kompetenzen im Bereich der **Informationsverarbeitungsstrategien** zu sein. Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit erwähnt, inhaltliche Prioritäten zu setzen und den Lernstoff reduzieren und strukturieren zu können. P1 betont, dass auch Anregungen zu neuen Lernstrategien, wie sie z.B. das Tutorium gab, wichtig für selbstgesteuertes Lernen sind.

Neben den Informationsverarbeitungsstrategien messen die StudentInnen den **Ressourcenstrategien**, d.h. den Strategien, „mit deren Hilfe Lernende externe materiale und soziale Ressourcen für ihr Lernen erschließen und nutzen“²²⁹, eine große Bedeutung bei. Für P3 und T2 ist das Verfügen über die nötige Literatur bzw. die Möglichkeit, sich diese zu verschaffen, eine grundlegende Voraussetzung zum selbstgesteuerten Lernen. Beide schätzen außerdem den Austausch mit KommilitonInnen beim Lernen, für sie sind Lerngemeinschaften eine gute Möglichkeit, sich gemeinsam Dinge zu erarbeiten. P1 ist zudem der Kontakt zu den Dozenten wichtig, um nachfragen zu können und/ oder eine Rückmeldung über ihr Lernen zu bekommen:

„Was ich auch noch ganz wichtig finde ist ein Kontakt zu Dozenten, dass ich einfach auch eine Möglichkeit habe nachzufragen, ob das, was ich lerne okay ist oder ob ich andere Schwerpunkte setzen muss [...] wenn ich eine Möglichkeit für Rückmeldungen habe, einen Dozenten der mir zu Seite steht oder irgendjemand, der mir ein bisschen hilft, wenn ich Fragen habe,“²³⁰

²²⁷ T3/ 119

²²⁸ T1/ 104-106

²²⁹ Friedrich/ Mandl 1997:251; s. Kap. 2.3.1

²³⁰ P1/ 93-95; 109-111

Auch den Umgang mit der Zeit als einer wichtigen externen Ressource beim Lernen erwähnen zwei StudentInnen. T1 hält es für entscheidend, sich beim selbstgesteuerten Lernen einen Zeitrahmen zu stecken, an dem man sich orientiert. T3 betont darüber hinaus, dass es ihr wichtig ist, dass sich bei der zeitlichen Gestaltung des Tages Lernen und andere Aktivitäten abwechseln.

„Schon, doch, also wenn ich einerseits meine Ruhe habe, aber andererseits auch die Ablenkung, die ich zwischendurch auch mal brauche um halt da mal rauszukommen aus dem ganzen Lernen. Also das Gleichgewicht zwischen Lernen und Alltag.“²³¹

D.h. auch eine angemessene Freizeit- und Alltagsgestaltung ist für sie Voraussetzung zum effektiven selbstgesteuerten Lernen.

Situative Voraussetzungen

Die situativen Voraussetzungen, die die StudentInnen zum selbstgesteuerten Lernen brauchen bzw. sich wünschen, lassen sich mit den Worten ‚Ruhe‘ und ‚Zeit‘ zusammenfassen. P1, P2 und P3 wünschen sich zum Lernen eine ruhige Umgebung, in der man nicht abgelenkt wird, wie z.B. ein Lesesaal in der Bibliothek. T1 möchte sich diesbezüglich nicht festlegen, seiner Meinung nach braucht der eine Ruhe, den anderen stören Nebengeräusche weniger. Er bemerkt aber, dass in der Bibliothek die Lernatmosphäre, d.h. eine Umgebung, die Lernen und Konzentration fördert, schon gegeben ist, während man sich dies zuhause erst schaffen muss.

„Ja mir geht es so, wenn ich zu Hause lerne, dann sind natürlich da verschiedene Sachen, die ablenken können und die sich manchmal schnell einschleichen, wenn ich in der Bibliothek bin dann fällt es mir schon leichter mich nur darauf zu konzentrieren, [...] das ist natürlich schon ein Vorteil, wenn man in der Bibliothek sitzt und auch alles über die Lernatmosphäre schon beherrscht, wenn man zu Hause ist, muss man sich die Lernatmosphäre erst mal erkämpfen.“²³²

Für P3 ist wichtig, genügend Zeit zu haben, um sich die Lerninhalte in Ruhe durchlesen und erarbeiten zu können. T2 bezieht diese Frage auf ihre aktuelle Situation: sie bräuchte mehr Zeit, als sie momentan hat, da genaue Arbeitsaufträge nicht vorgegeben sind, und sie den Lernstoff selbstgesteuert erarbeiten muss.

„[...] und man braucht die Zeit, finde ich, mehr Zeit als jetzt, wenn mir niemand genau sagt, was ich tun soll.“²³³

²³¹ T3/ 147-149

²³² T1/ 131-139

²³³ T2/ 111f.

Zusammenfassung

Die Ausführungen zeigen, dass die StudentInnen im wesentlichen einen umfassenden Überblick über den Themenbereich des selbstgesteuerten Lernens haben. Die vier Bereiche, die die Abteilung Schlüsselkompetenzen in ihrer ‚Landkarte des selbstgesteuerten Lernens‘ benennt²³⁴, spiegeln sich in den Aussagen der StudentInnen wider. Dabei setzen die einzelnen Befragten unterschiedliche Schwerpunkte und betonen jeweils für sie wichtige Aspekte.

Während bei der Frage nach dem Begriffsverständnis der Aspekt der Motivation nicht erwähnt wird, machen die Aussagen zu den Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen deutlich, dass die motivationale Komponente für die befragten StudentInnen – gerade im universitären Rahmen – durchaus von Bedeutung ist. Im Gegensatz zu den Ausführungen bzgl. der kognitiven Kompetenzen bleiben hier die Vorstellungen allerdings eher vage und abstrakt: Kompetenzen wie „Ehrgeiz und das eigene Wollen“ oder „Selbstvertrauen“ können von den StudentInnen nicht weiter operationalisiert werden. Eine Ausnahme bildet der Aspekt der volitionalen Bewältigungsstrategien: insbesondere die Fähigkeit sich zu konzentrieren und abzuschalten scheint für viele InterviewteilnehmerInnen wesentlich zu sein. Sie führen im Detail aus, wann und wie ihnen dies gelingt.

Die Bedeutung dieser lernerseitigen Voraussetzung der Konzentrationsfähigkeit wird noch dadurch verstärkt, dass sie direkt korrespondiert mit der situativen Voraussetzung der Ruhe, die vier der Interviewten als wichtige Bedingung für selbstgesteuertes Lernen nennen. Dies zeigt, dass auch scheinbar äußere Gegebenheiten (bis zu einem gewissen Grad) vom Lernenden zu beeinflussen sind und daher aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden können. Für eine der befragten StudentInnen ist die ruhige Lernumgebung eine situativ gegebene Voraussetzung, drei andere machen deutlich, dass es auch ihre Aufgabe ist, sich diese zu erschaffen und zu gestalten.

Drei der InterviewteilnehmerInnen brauchen bzw. wünschen sich zum selbstgesteuerten Lernen auch äußere Vorgaben und Einschränkungen, vor allen Dingen bzgl. des Lernstoffes. Zwei Theologiestudentinnen erwähnen unter dem Aspekt des Aufgabenwissens, dass es ihnen hilfreich ist, genauer zu wissen, was bzw. in welchem Bereich sie lernen sollen. Ist dies nicht gegeben, fehlt ihnen die Orientierung innerhalb der Stofffülle, das Lernen erscheint uferlos. Eine Psychologie-Studentin benötigt aus gleichem Grund Kontakt zu dem Dozenten. Ihr ist es wichtig, nachfragen zu können, ob sie das Richtige lernt. Im Hinblick auf das Grundverständnis von selbstgesteuertem Lernen scheinen diese Aussagen interessant:

²³⁴ vgl. Anlage, Material zum Modul SL II: In der ‚Landkarte des selbstgesteuerten Lernens‘ sind Inhaltliche Strukturierung, Einsatz von Lerntechniken, Zeitmanagement und Motivation/ Lernbereitschaft als die vier Teilbereiche des selbstgesteuerten Lernens aufgeführt.

während einige Autoren den Kern selbstgesteuerten Lernens auch in der selbstbestimmten Auswahl von Inhalten sehen²³⁵, ist für diese Studentinnen eine freie Entscheidung des Lernmodus (Wie, Wann, Wo?) bei (mehr oder weniger) vorgegebenen Inhalten wünschenswert.

Zugleich zeigen die Aussagen, dass die Bewältigung der inhaltlichen Stofffülle für die befragten StudentInnen eine wesentliche Herausforderung zu sein scheint. Dies wird dadurch unterstützt, dass viele die Fähigkeit, den Stoff zu reduzieren und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, als wesentliche lernerseitige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen betrachten. Eine Studentin betont außerdem, dass es wichtig ist, mit „Mut zur Lücke“ das Selbstvertrauen zu haben, das Richtige zu lernen. Insgesamt wird deutlich, dass die universitäre Anforderung des eigenständigen Strukturierens und Erarbeitens von Inhalten²³⁶ für die InterviewteilnehmerInnen auch bei der Frage nach den Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen entscheidend ist: einige wünschen sich Hilfe und Unterstützung von außen, andere erachten die eigene Kompetenz als wesentlich, um damit umgehen zu können.

4.3.2.2 Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens

Ein zentrales Ziel des Tutorienkonzepts ist es, den TeilnehmerInnen die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens als Schlüsselkompetenz zu vermitteln²³⁷. In den Interviews stellen die befragten StudentInnen dar, welchen Stellenwert das selbstgesteuerte Lernen für sie im Studium und welchen Stellenwert es darüber hinaus in anderen Lebensbereichen hat.

Stellenwert im Studium

Übereinstimmend betonen alle sechs StudentInnen, dass das selbstgesteuerte Lernen im Studium einen „*hohen Stellenwert*“²³⁸ hat bzw. „*sehr wichtig*“²³⁹ ist. P3 und T3 sehen das selbstgesteuerte Lernen als integralen Bestandteil ihres Studienalltags:

*„Also es ist ein Stück Leben mit, ist ein Stück Alltag irgendwie geworden. Gehört halt dazu und muss irgendwie in den Alltag reinpassen.“*²⁴⁰

*„Ich denke mal, dass ganze Studium ist selbstgesteuertes Lernen.“*²⁴¹

²³⁵ vgl. Friedrich/ Mandl 239, s.a. Kap. 2.1

²³⁶ vgl. Kap. 4.3.1

²³⁷ vgl. Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:4f.; 10

²³⁸ P3/ 111; T1/ 144

²³⁹ P2/ 88; T2/ 151

²⁴⁰ T3/ 157f.

²⁴¹ P3/ 110

Für diesen hohen Stellenwert im Studium führen die StudentInnen im einzelnen folgende Begründungskategorien an:

Selbstgesteuertes Lernen als Bedingung, um die Prüfungen zu bestehen

Für vier StudentInnen (P2, P3, T1, T3) ist das selbstgesteuerte Lernen entscheidend, um die Prüfungen zu bestehen und im Studium erfolgreich vorwärts zu kommen. P2 glaubt, ohne diese Fähigkeit ist es nicht möglich, den gesamten Lernstoff zu erarbeiten und so das geforderte Pensum zu bewältigen.

Selbstgesteuertes Lernen als Grundvoraussetzung im Studium

T2 erlebt die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens vor allem im Fach Theologie als unabdingbare Voraussetzung. Da dort der gemeinsame Wissensgrundstock der StudentInnen sehr klein ist, muss sich jede(r) den Lernstoff individuell erarbeiten. Sie folgert:

„Also [selbstgesteuertes Lernen, ESK] würde ich fast an oberster Stelle setzen, also wenn ich nicht selbstgesteuert lernen könnte, dann würde ich wahrscheinlich nicht weitermachen.“²⁴²

Selbstgesteuertes Lernen als Aspekt der Selbstverantwortung im Studium

P1 und T1 sehen das selbstgesteuerte Lernen in enger Verbindung zur Selbstverantwortung im Studium, die im Laufe der Zeit bis hin zum Examen wahrscheinlich noch zunimmt (T1).

„In der Schule da ist ständig eine Arbeit und im Studium ist halt meine Verantwortung für das Lernen da und von dem her muss ich das [selbstgesteuert lernen, ESK] wohl machen.“²⁴³

Trotz der unterschiedlichen Begründungsstrukturen wird bei allen StudentInnen deutlich, dass sie das selbstgesteuerte Lernen als Grundvoraussetzung bzw. Grundbestandteil erfolgreichen Studierens erkennen. Die einzige Einschränkung diesbezüglich macht T3, die auch hier darauf hinweist, dass sich das Lernen „in Grenzen halten“ muss, damit man sich „dabei noch wohl fühlt“²⁴⁴.

Stellenwert in anderen Lebensbereichen

Den Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens außerhalb des Studiums schätzen die befragten StudentInnen unterschiedlich ein.

²⁴² T2/ 154f.

²⁴³ T1/ 141-143

²⁴⁴ T3/ 159f.

Bedeutung wesentlich für das Studium

Für P2 ist die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens *„eigentlich eher für das Studium wichtig“*²⁴⁵, eine Bedeutung für andere Lebensbereiche hat es kaum. Dies korrespondiert mit ihrem Begriffsverständnis des selbstgesteuerten Lernens, das sehr eng auf einen Bereich des Studiums zugeschnitten ist. Wesentlich beim selbstgesteuerten Lernen ist für sie, sich selbständig Informationen zu suchen und den Stoff der Vorlesung dadurch zu ergänzen.²⁴⁶

Bedeutung für andere Lebensbereiche abhängig von der Persönlichkeit

In den Augen der anderen Befragten hat das selbstgesteuerte Lernen auch für andere Lebensbereiche eine Bedeutung, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. P1 und P3 sehen dies in Abhängigkeit von der individuellen Persönlichkeit; davon, ob jemand ein aufgeschlossener Mensch ist, der sich gerne mit neuen Dingen beschäftigt, oder ob jemand diesbezüglich weniger interessiert ist. Sie betonen aber beide, dass sie sich selbst gerne auch neben Schule oder Studium mit anderen Dingen beschäftigen und so „weiterbilden“.

*„Ja, ich denke auf jeden Fall, dass es von der Persönlichkeit abhängt, das heißt ob ich halt von Grund auf ein neugieriger Mensch bin und ob ich halt auch mir gern neue Sachen aneigne und wenn ich das bin, denke ich, dann tue ich das auch ohne dass ich gerade studiere oder dass ich zur Schule gehe, sondern dann lese ich auch von mir aus auch mal ein Buch über was, was mich interessiert, aber es gibt halt auch Menschen, die haben andere Präferenzen, [...] und von dem her denke ich, dass es einfach von der Persönlichkeit auch ein Stück weit abhängig ist.“*²⁴⁷

Große Bedeutung für andere Lebensbereiche

Nach Einschätzung der drei Theologie-StudentInnen hat das selbstgesteuerte Lernen auch in anderen Lebensbereichen einen hohen Stellenwert. T3 behauptet umfassend:

*„Ich glaub, das braucht man wahrscheinlich überall, also Selbstorganisation und so. [...] Schon eigentlich in jedem Bereich.“*²⁴⁸

Als Beispiele nennen die Befragten Hobbys wie Sport oder das Erlernen eines Musikinstruments und Alltagstätigkeiten wie den Haushalt, den man selbständig organisieren muss. T2 erwähnt auch den Bereich der Politik, in dem man sich z.B. durch Zeitung Lesen ständig weiterbildet, was sie sehr wichtig findet. Auf die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens für die spätere Berufstätigkeit weist T3 hin, sie bleibt in ihrer Aussage allerdings sehr allgemein:

²⁴⁵ P2/ 109

²⁴⁶ vgl. Kap. 4.3.2.1

²⁴⁷ P3/ 152-160

²⁴⁸ T3/ 171; 178

„Also ich meine, man wird es hinterher im Alltag genauso brauchen, das, oder im Beruf.“²⁴⁹

Zusammenfassung

Alle befragten StudentInnen messen dem selbstgesteuerten Lernen eine große Bedeutung im und für das Studium bei. Dies ist wesentlich durch die veränderten universitären Lernanforderungen begründet²⁵⁰. Die Interviewten haben die Erfahrung gemacht, dass selbstgesteuertes Lernen an der Universität vielfach vorausgesetzt und erwartet wird. Sie empfinden eine größere Verantwortung für ihr Lernen und halten es daher für unabdingbar, selbstgesteuert lernen zu können, um die Prüfungen und das Studium erfolgreich zu absolvieren.

Im Hinblick auf andere Lebensbereiche sehen zwei der StudentInnen das selbstgesteuerte Lernen nur im Zusammenhang mit bewusst initiierten kognitiven Lernprozessen, meist im Rahmen informeller Lernkontexte, wie z.B. dem Besuch eines Museums oder dem Lesen eines Buches. Für sie ist der Stellenwert daher abhängig von Neigung und persönlichem Interesse.

Als Schlüsselqualifikation, d.h. als fachunabhängige persönliche Kompetenz auch über das Studium hinaus²⁵¹, wird das selbstgesteuerte Lernen nur von drei TeilnehmerInnen gesehen. Zwei bleiben dabei im zeitlichen Horizont des Studiums, sie erwähnen andere Lebensbereiche wie Hobbys, Alltag und Allgemeinbildung, in denen das selbstgesteuerte Lernen für sie ebenfalls von Bedeutung ist. Nur eine Studentin verweist in diesem Zusammenhang auf die spätere Berufstätigkeit, sie bleibt in ihren Aussagen aber sehr allgemein.

Verglichen mit der Bedeutung, die die Abteilung Schlüsselkompetenzen der Schlüsselqualifikation des selbstgesteuerten Lernens beimisst, kann festgehalten werden: Der große Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens für die „Qualität des Studiums“ ist den befragten Studierenden durchaus bewusst. Die zentrale Bedeutung auch im Hinblick auf eine „qualifizierte Berufstätigkeit und verantwortungsvolles Alltagshandeln“²⁵² erkennen die drei Theologie-StudentInnen ansatzweise. Dies kann u.U. dadurch begründet sein, dass alle Interview-TeilnehmerInnen am Anfang ihres Studiums stehen und daher die erfolgreiche Bewältigung des Studiums bzw. der Studienzeit für sie momentan von größerer Bedeutung ist als der nachfolgende Beruf.

²⁴⁹ T3/ 174f.

²⁵⁰ s. Kap. 4.3.1

²⁵¹ s. Kap. 2.5

²⁵² Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:4f.; s. Kap. 3.3

Bei dem hier dargestellten Themenkomplex zeigt sich im Gegensatz zu den anderen eine deutliche Trennung zwischen den Antworten der StudentInnen beider Fächer. Während die Absolventen der Psychologie den Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens wesentlich im Studium sehen, hat es für die Theologie-StudentInnen auch eine Bedeutung darüber hinaus in anderen Lebensbereichen. Offen bleibt, ob diese Konstellation zufällig durch die Auswahl der Einzelpersonen bedingt ist, ob sie sich auf die unterschiedliche Vermittlung in den beiden Tutorien zurückführen lässt oder ob hier von eher typischen Meinungen bzw. Erfahrungen der Studentengruppen beider Fächer gesprochen werden kann.

4.3.2.3 Motivation, sich weiterhin mit selbstgesteuertem Lernen zu beschäftigen

Es ist Ziel des Tutoriums, bei den TeilnehmerInnen die Motivation zu wecken, das selbstgesteuerte Lernen bzw. das Lernen des Lernens „als signifikante integrale Aufgabe des Studiums zu sehen, die weiter verfolgt werden muss“²⁵³. In den Interviews wurden die TeilnehmerInnen daher zunächst nach der eigenen Einschätzung ihrer Lernkompetenz gefragt. Danach erläutern sie, ob sie ihre Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, weiter verbessern möchten, welcher inhaltliche Bereich für sie von Bedeutung ist und welche Methode bzw. welches Lernvorgehen sie wählen würden.

Einschätzung der momentanen Lernkompetenz bezogen auf selbstgesteuertes Lernen

Auf die Frage, ob sie glauben, selbstgesteuert zu lernen, antworten P3, T1 und T3 mit „**Ja**“; P1 und P2 mit „**Teilweise**“. T2 sieht sich **auf dem Weg** dorthin. Sie empfindet es als schwierig, aber dennoch notwendig:

„Also, ob ich es schon kann, weiß ich nicht, aber dass ich es auf jeden Fall dran bin, es zu erarbeiten oder so. Also das ist schon, aber es ist schon schwierig, glaube ich, aber man muss es lernen. Da führt kein Weg dran vorbei, glaube ich. Können tue ich es noch nicht.“²⁵⁴

Die eigene Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, begründen die StudentInnen mit allgemeinem vielseitigem Interesse (P1), mit der Initiierung eigenständiger Lernprozesse auch außerhalb der Schule bzw. Universität, wie z.B. das Lernen einer Fremdsprache (P3, T1), und damit, dass sie Lernprozesse selbst gestalten können (P2, P3, T3). Hier nennen die Befragten insbesondere die Fähigkeit, sich Fachliteratur selbständig zu beschaffen und zu erarbeiten. Diskutiert wird von drei Studentinnen die Frage, inwieweit das Lernen mit bzw. aufgrund äußeren Drucks noch selbstgesteuert ist. P1 führt dies als Einschränkung ihrer Kompetenz

²⁵³ Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:10

²⁵⁴ T2/ 220-222

selbstgesteuert zu lernen an: „[...] aber so wirklich richtig hinsetzen und lernen, dass mach ich nur wenn ich Druck habe“²⁵⁵, und auch T2 bemerkt: „Also wenn man es ganz streng nehmen würde, dann würde selbstgesteuert ja heißen, wirklich nur aus eigener Motivation heraus, aber ohne dass mir jemand - -“²⁵⁶. T3 dagegen fasst den Begriff weniger eng: „Der eine lernt halt mit Druck und der andere lernt intuitiv oder so. Wenn man das alles als selbstgesteuert, also dazuzählt, dann - - ja.“²⁵⁷

Weiterführende Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen

Die Frage, ob sie sich auch weiterhin mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigen und diese Kompetenz verbessern wollen, beantworten P1 und T3 positiv: „Doch, das **könnte ich mir vorstellen**.“²⁵⁸

P3 und T2 gehen davon aus, dass sich die Fähigkeit automatisch im Laufe der Zeit **durch Übung verbessert**.

„Außer Übung, ich meine, was kann man noch dafür tun, dass man irgendwelche - -. Ich meine, was kann man dafür tun außer zu üben?“²⁵⁹

P2 und T1 sind diesbezüglich unsicher, sie **wissen noch nicht**, ob sie sich in Zukunft intensiver mit dem selbstgesteuerten Lernen beschäftigen werden.

Ihre spontane Antwort einschränkend, glauben T1 und T2, dann etwas zu unternehmen, **wenn sie größere Schwierigkeiten** hätten:

„Also bisher ging es immer noch, aber wenn ich dann mal so das Gefühl, nein, ich muss jetzt einfach besser durchkommen - - Mal sehen.“²⁶⁰

„Ich würde, glaube ich, nicht noch mal einen Kurs machen, das wahrscheinlich nicht. Es sei denn, ich würde merken, ich komm nicht weiter.“²⁶¹

Die inhaltlichen Bereiche des selbstgesteuerten Lernens, mit denen sich die Interviewten am ehesten beschäftigen würden, lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

Lernstrategiekompetenzen

T1 und T2 geben beide an, bezüglich des selbstgesteuerten Lernens keinen „akuten Verbesserungsbedarf“ zu spüren. T1 ist allerdings daran interessiert, sein Lesetempo zu steigern, da er das Gefühl hat, noch relativ langsam zu lesen. T2 äußert Interesse an einem

²⁵⁵ P1/ 206f.

²⁵⁶ T2/ 231f.

²⁵⁷ T3/ 235f.

²⁵⁸ T3/ 241

²⁵⁹ T2/ 228f.

²⁶⁰ T1/ 210f.

²⁶¹ T2/ 244f.

Gedächtnistraining, damit sie sich Dinge besser merken kann. Sie sieht in diesem Bereich jedoch nicht unbedingt ein Defizit hinsichtlich ihrer momentanen Lernkompetenz.

„[...] aber das Gedächtnis, denke ich, kann man immer verbessern und es gibt immer Wege, wie man sich Sachen noch besser merken kann.“²⁶²

Kommunikations- und Präsentationskompetenzen

P2 und T3 können sich vorstellen, sich aktiv mit Themen wie ‚Rhetorik‘ oder ‚Präsentationen‘ zu beschäftigen. Insbesondere die Fähigkeit, längere Vorträge ansprechend aufbereiten und gestalten zu können, ist für P2 erstrebenswert.

Informationstechnische Kompetenzen

Da eine gewisse informationstechnische Grundbildung und Grundfähigkeiten im Studium gebraucht werden, wünschen sich P1 und P3, besser mit Computern arbeiten zu können und diesbezüglich noch etwas dazu zu lernen.

Kompetenzen über den unmittelbaren Studienbedarf hinaus

Sehr unspezifisch erwähnt T3, sie würde sich unter Umständen mit Dingen beschäftigen, *„die man einfach auch über das Studium hinaus mitnehmen kann“²⁶³*. P1 denkt in diesem Zusammenhang z.B. an ein Bewerbungstraining.

Bezüglich der Frage, wie bzw. in welcher Form sie sich mit den genannten inhaltlichen Bereichen beschäftigen würden, äußern die Interviewten folgende methodische Präferenzen:

Informeller Austausch mit anderen

P3 würde, um ihre informationstechnischen Kompetenzen zu verbessern, Freunde oder Bekannte ansprechen, die sich damit auskennen, und sie um (Nach-)Hilfe bitten.

Lesen eines Buches

T1 und T2 bevorzugen die individuelle Auseinandersetzung mit einem Buch, um sich im entsprechenden inhaltlichen Bereich (Lesetempo und Gedächtnistraining) weiterzubilden und zu verbessern. T1 erinnert sich dabei gezielt an eine Buch-Empfehlung aus dem Tutorium:

„Ich habe mir heute noch mal dieses, gerade das mit dem Lesen habe ich heute auch noch mal gesehen und der hat uns dann Bücher oder, vorgestellt, wie man zum Beispiel sein Lesetempo verbessert, um schneller zu lesen, [...]Mal schauen oder durchlesen oder überlegen [...]“²⁶⁴

²⁶² T2/ 258f.

²⁶³ T3/ 249

²⁶⁴ T1/ 206-210

Besuch eines Kurses

Vier der befragten StudentInnen (P1, P2, P3, T3) können sich vorstellen, einen Kurs zu dem jeweiligen Thema ihres Interesses zu besuchen. P2 hat damit schon positive Erfahrungen gemacht:

„Wenn es irgendeinen Kurs gibt, was mich interessiert, dann - -, ich habe schon zweimal etwas mitgemacht, dann würde ich das auch wieder mitmachen.“²⁶⁵

Einige ziehen in ihren Aussagen Parallelen zur Kursform des Tutoriums. Auch P1 wäre interessiert, einen Kurs zu besuchen, „z.B. in der Volkshochschule oder wie hier“²⁶⁶. T3 dagegen zieht die Möglichkeit eines Kurses nur außerhalb der Universität in Betracht. Für sie ist entscheidend, dass die zu vermittelnden Kompetenzen nicht mit fachlichen Themen verknüpft werden.

„Also ich glaube, dann würde ich einen Kurs besuchen, aber außerhalb der Uni, also nicht noch mal so eine Veranstaltung, die thematisch eigentlich was anderes hat, die aber über das Thema versucht irgendwelche Kompetenzen zu vermitteln. Ich glaube, dann würde ich eher was nehmen was bewusst sich mit den Kompetenzen auseinander setzt und bewusst eben halt solche Möglichkeiten gibt.“²⁶⁷

Ausdrücklich gegen einen Kurs spricht sich T2 aus:

„Also ich denke nicht, dass ich noch mal so ein Kurs machen würde. [...]“²⁶⁸

Ihre Formulierung „so ein Kurs“ könnte darauf hindeuten, dass auch sie Parallelen zum Tutorium zieht und keinen Kurs ähnlichen Charakters mehr besuchen will.

Zusammenfassung

Alle Interviewten glauben von sich, zumindest in Ansätzen selbstgesteuert zu lernen oder „auf dem Weg dorthin“ zu sein. Dies scheint inhaltlich schlüssig, nachdem der Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Studium von allen sehr hoch eingeschätzt wird und fünf der StudentInnen angeben, sich schon in der Schule – in unterschiedlicher Art und Weise – mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigt zu haben.²⁶⁹

Die Möglichkeit, die eigene Lernkompetenz aktiv zu verbessern, wird von den meisten StudentInnen zunächst nicht in Betracht gezogen. Viele gehen davon aus, dass dies im Laufe der Zeit automatisch geschieht. Zwei StudentInnen können sich vorstellen, dann aktiv etwas zu unternehmen, wenn Schwierigkeiten und Probleme im Studium auftreten. Dies zeigt, dass die TeilnehmerInnen die Anregungen aus dem Tutorium zu Lerntechniken u.ä. gerne

²⁶⁵ P2/ 159f.

²⁶⁶ P1/ 222

²⁶⁷ T3/ 258-262

²⁶⁸ T2/ 238; 244

²⁶⁹ s. Kap. 4.3.1 und 4.3.2.2.

umsetzen²⁷⁰, dass sie allerdings kaum motiviert sind, auch den nächsten Schritt zu tun, d.h. sich selbständig auf die Suche nach für sie geeigneten Wegen des selbstgesteuerten Lernens zu machen. Hier besteht noch Bedarf an zusätzlichen Impulsen durch das Tutorienkonzept, die die TeilnehmerInnen zur weiterführenden Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen animieren und ihnen Möglichkeiten aufzeigen., die individuelle Lernkompetenz aktiv zu entwickeln.

Bei den inhaltlichen Aspekten des selbstgesteuerten Lernens, die die StudentInnen eventuell weiter verfolgen würden, fällt auf, dass sie sich im wesentlichen nicht auf die Bereiche beziehen, die zuvor als bedeutsam für selbstgesteuertes Lernen genannt wurden, wie z.B. motivationale Kompetenzen oder die kognitive Fähigkeit, Lerninhalte zu strukturieren, zu reduzieren und zu erarbeiten.²⁷¹ Stattdessen äußern die Befragten vielfach ein Interesse für zusätzliche Inhalte wie z.B. Rhetorik und Präsentation, die zwar für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums hilfreich, aber nicht grundlegende Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens sind. Nur ein Student möchte einen Lernaspekt verfolgen, der auch im Tutorium angesprochen wurde: die Verbesserung seiner Lesegeschwindigkeit.

Diese Tatsache, dass das inhaltliche Interesse nicht mit den vorher als wesentlich für das selbstgesteuerte Lernen beschriebenen Komponenten übereinstimmt, scheint überraschend. Eine mögliche Ursache dafür könnte die Überzeugung der StudentInnen sein, dass selbstgesteuertes Lernen in der Regel implizit gefordert und daher auch implizit, d.h. nebenbei, erlernt wird.²⁷² Die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens wird nicht ausdrücklich als erlernbar wahrgenommen; die Aufgabe, auch das Lernen zu lernen, scheint vielen StudentInnen nicht bewusst.

Daneben wäre als Ursache denkbar, dass die befragten StudentInnen bei sich selbst keinen akuten Lernbedarf bzgl. des selbstgesteuerten Lernens erkennen. Sei es, weil sie ihr Wissen über das Konstrukt des selbstgesteuerten Lernens nicht mit dem eigenen Bedarf in Verbindung bringen; sei es, weil sie ihre individuelle Lernkompetenz (momentan) als ausreichend empfinden. Für diesen letzten Grund spräche auch die Tatsache, dass alle InterviewpartnerInnen sehr gute SchülerInnen waren, deren Lernverhalten durch die schulische Notengebung positiv bestätigt wurde.²⁷³ Zudem geben die meisten an, die höheren Lernanforderungen der Universität zwar als Herausforderung, nicht aber als Überforderung zu erleben.²⁷⁴

²⁷⁰ s. Kap. 4.3.3

²⁷¹ s. Kap. 4.3.2.1

²⁷² vgl. die Antwortkategorien ‚Selbstgesteuertes Lernen wird in der Schule immer implizit gefordert‘; ‚Selbstgesteuertes Lernen als Grundvoraussetzung im Studium‘ und ‚Selbstgesteuertes Lernen (nur) durch Übung zu verbessern‘; Kap. 4.3.1; 4.3.2.3

²⁷³ s. Kap. 4.2.2

²⁷⁴ s. Kap. 4.3.1

Bezüglich der bevorzugten Lernmethode bzw. des -kontexts bei einer weiterführenden Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen äußern die befragten StudentInnen unterschiedliche Präferenzen. Ob zur aktiven Auseinandersetzung eher der Besuch eines Kurses oder das Lesen eines Buches gewählt wird, ist abhängig von den individuellen Vorlieben der Einzelnen. Die Bevorzugung (oder ausdrückliche Ablehnung) eines Kurses weist aber auch auf bestehende Erfahrungen hin und kann in Zusammenhang gebracht werden mit den Erlebnissen im Tutorium, das für viele Kurscharakter hatte. Welche Lernerfahrungen die TeilnehmerInnen im Detail im Tutorium gemacht haben, wird im nächsten Kapitel deutlich.

4.3.3 Zur Einschätzung des Tutoriums aus Sicht der TeilnehmerInnen

Nachdem die Grundannahmen des Tutorienkonzeptes überprüft und die Erreichung der zentralen Ziele dargestellt wurden, scheint es für die Evaluation des Konzepts sinnvoll, auch die allgemeine Einschätzung des Tutoriums und insbesondere der Schlüsselkompetenz-Module aus Sicht der TeilnehmerInnen aufzuzeigen. Von besonderem Interesse sind dabei die Fragen, ob die TeilnehmerInnen im Tutorium Gelegenheit hatten, selbstgesteuert zu lernen; was sie aus dem Tutorium mitnehmen im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen und welches Fazit sie rückblickend ziehen.

Selbstgesteuertes Lernen als Methode im Tutorium

Das Tutorium ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ (SL) möchte die TeilnehmerInnen zum selbstgesteuerten Lernen hinführen bzw. diese Kompetenz fördern, indem es das selbstgesteuerte Lernen sowohl inhaltlich thematisiert als auch methodisch fordert bzw. ermöglicht.²⁷⁵ Die Frage an die TeilnehmerInnen nach Gelegenheiten im Tutorium, bei denen sie selbstgesteuert lernen konnten, soll darstellen, ob dieser didaktische Ansatz realisiert werden konnte und in welchen Situationen dies der Fall war.

Nach Ansicht von fünf der sechs befragten StudentInnen gab es im Tutorium Situationen, in denen sie selbstgesteuert lernen konnten. Diese lassen sich in zwei Kategorien teilen:

²⁷⁵ vgl. Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:7; 10; s. Kap. 3.3.2

Teilnehmeraktivierende Methoden im Tutorium

Fünf StudentInnen (P1, P2, P3, T1, T2) erwähnen den Einsatz unterschiedlicher teilnehmeraktivierender Methoden im Tutorium als Gelegenheit, selbstgesteuert zu lernen. Die Psychologie-Studentinnen nennen hier beispielsweise das Erarbeiten von Texten anhand von Leitaufgaben und die selbständige Ergebnispräsentation vor den anderen TeilnehmerInnen. Für P1, T1 und T2 waren es vor allen Dingen die Gruppenarbeitsphasen, in denen sie selbstgesteuert lernen und arbeiten konnten. Sie ermöglichten es, mit anderen zu diskutieren und gemeinsam Dinge zu erarbeiten.

„[...] dass wir einfach ein Text bekommen haben und waren in der Gruppe und mussten in zehn Minuten da ein möglichst ansprechendes Kurzreferat drüber halten und das haben wir gemacht. Oder diskutiert und haben von Texten einfach so versucht wirklich schlagkräftige Argumente uns einfallen zu lassen. Doch haben wir eigentlich schon gemacht, ja.“²⁷⁶

Selbständig zu bearbeitende Aufgaben für das Tutorium

P1, T1 und T2 weisen außerdem auf die Arbeitsaufträge für das Tutorium hin, die ihnen die Gelegenheit gaben, selbstgesteuert zu lernen. T2 erinnert sich an Texte, die für die folgende Sitzung vorbereitet werden sollten, T1 erwähnt das selbständige Erarbeiten eines Referates:

„Also beispielsweise mussten wir hier ein Referat halten. [...] Und bei mir war es so, dass ich einfach zum Thema altes Testament da was hatte und ein Lexikonartikel dazu bekam, aber sonst völlig frei. Natürlich haben wir dann im Tutorium auch Tipps bekommen für Referate, aber letztlich wie ich es aufbaue, wie ich es strukturiere und so weiter, da wurde doch viel Raum gelassen, dass wir uns da selber entfalten.“²⁷⁷

Für P1 ist allein schon die Tatsache, in dem Tutorium Hausaufgaben zu bekommen, die aber nicht verpflichtend sind, eine Möglichkeit selbstgesteuert zu lernen:

„Wir haben ab und zu mal Hausaufgaben bekommen und ist ja nur ein Tutorium, also nicht verpflichtend eigentlich, die Hausaufgaben zu machen, wenn ich die dann gemacht hatte und dann habe ich schon ein Stück weit selbstgesteuert gelernt, weil ich wollte das ja lernen und mir ist die Möglichkeit - - durch die Hausaufgabe ist mir die Möglichkeit gegeben worden.“²⁷⁸

²⁷⁶ T2/ 187-191

²⁷⁷ T1/ 170-180

²⁷⁸ P1/ 165-169

Lernzugewinn durch das Tutorium

Neben den Erfahrungen, die die TeilnehmerInnen im Tutorium mit selbstgesteuertem Lernen gemacht haben, ist für die allgemeine Einschätzung des Tutoriums wesentlich, welchen Lernzugewinn sie dadurch hatten und was sie im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen für ihr Studium mitnehmen konnten bzw. können.

Eine Studentin (P3) misst dem Tutorium keinen Lernzugewinn bei. Sie hat nach eigener Einschätzung „*nichts Neues*“ gelernt, „*weil eigentlich weiß man das ja auch schon vorher, also, ja, wie es funktioniert ungefähr*“.²⁷⁹

Die Aussagen der anderen StudentInnen lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

Wissen über Aufgabenanforderungen an der Universität

Für T2 und T3 war es hilfreich, im Tutorium Informationen über die Aufgabenanforderungen an der Universität zu erhalten. T3 bemerkt, dass sie jetzt weiß, wie Hausarbeiten und Referate aussehen sollen, was diesbezüglich in ihrem Fach erwartet wird. Wichtig für T2 waren darüber hinaus die Informationen über das Anforderungsniveau an der Universität:

*„[...] und ja was wir zu den Referaten geübt haben [...] das fand ich auch ganz gut noch mal, weil man macht das in der Schule ja schon, aber einfach noch mal zu wissen, was für ein Niveau das an der Uni haben muss.“*²⁸⁰

Anregungen bzgl. Informationsverarbeitungsstrategien

Die meisten TeilnehmerInnen (P1, P2, T1, T2) profitieren von den Anregungen im Tutorium zu (neuen) Lernstrategien. P1 und P2 erwähnen hier die Technik des Mind-mapping, die sie auch zu Hause bei der Prüfungsvorbereitung angewandt haben. Die verschiedenen Anregungen zum Lesen und Bearbeiten von wissenschaftlichen Texten werden von allen vier StudentInnen als hilfreich und nützlich eingestuft.

Beachtenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass P1 und T1 zugeben, die Anregungen zunächst für überflüssig gehalten zu haben. Im Nachhinein schätzen sie sie aber als „interessant und nützlich“ ein.

„Ja, ich fand es auch interessant im Tutorium, also neue Techniken kennen zu lernen, [...] es hat mir schon ein bisschen was gebracht, auch wenn ich das nicht gedacht hätte. Also im Tutorium die Schlüsselkompetenzen fand ich nicht so wirklich - - mir hat das Thematische immer besser gefallen, als die Schlüsselkompetenzen, aber jetzt im Nachhinein, bei meiner Vorbereitung auf die Orientierungsprüfung, habe ich dann

²⁷⁹ P3/ 142f.

²⁸⁰ T2/ 203-206

*doch diese Techniken angewandt, so Mind-mapping und so, [...] also so Anregungen sind auch wichtig, denke ich, für selbstgesteuertes Lernen.*²⁸¹

Anregungen bzgl. Ressourcenstrategien

Anregungen zu verschiedenen Ressourcenstrategien, wie z.B. Zeitmanagement und Entspannungsmethoden, konnten P1 und P2 aus dem Tutorium mitnehmen. P2 hat – mit erstem Erfolg – versucht, die Tipps zur Zeitplanung umzusetzen. P1 dagegen hat eher vom Vorbild der zeitlichen Organisation bzw. Einordnung des Tutoriums profitiert:

*„Dass es gut ist regelmäßig und zeitig anzufangen, weil das Tutorium ging ja schon im ersten Semester los und nicht jetzt erst die letzten vier Wochen zum Beispiel, sondern dass auch wenn man es nicht denkt, es bleibt schon was hängen davon, das regelmäßig und vorzeitig zu tun.“*²⁸²

Orientierungshilfen zum Finden des eigenen Lernstils

T1 hebt insbesondere positiv hervor, dass es bei den Anregungen im Tutorium nicht darum ging,

*„dass uns jetzt ein Schema vorgegeben wird, [...] sondern es wurden eigentlich Gedankenhilfen oder Orientierungshilfen gegeben, damit man seinen eigenen Stil findet, also seine, ja, sich da so sein eigenes Schema entwickelt.“*²⁸³

Er fand das sehr hilfreich und wertvoll.

T3 dagegen empfand diese Anregungen eher als ungenügend. Sie hat sie zwar als „Anstoßpunkte“ erlebt auf dem eigenen Weg, seinen Lernstil zu finden, glaubt aber, dass man auf diese Art und Weise Lernkompetenzen nicht vermitteln kann.

„Nun, die verschiedenen Möglichkeiten, die es gibt, denen ich aber nicht unbedingt folgen muss, weil ich meinen eigenen Weg finde, finden muss, wie ich lerne.“

„Aber es war, ich meine wahrscheinlich war das als Mehr gedacht, aber es ist eigentlich nur so Anstoßpunkt gewesen, [...]“

*„Ich weiß nicht, ob man wirklich solche Kompetenzen so vermitteln kann. Einfach an - - einmal gesagt, so und so kann es laufen, das ist die Methode und wenn ihr sie anwendet kommt ihr zum Ziel, da hab ich so meine Bedenken, ob das wirklich so geht.“*²⁸⁴

²⁸¹ P1/ 95-104

²⁸² P1/ 177-181

²⁸³ T1/ 189-192

²⁸⁴ T3/ 222f.; 191-194; 226-229

Fazit und Anregungen

Um die abschließende Stellungnahme und das allgemeine Fazit der TeilnehmerInnen zu den Schlüsselkompetenz-Modulen des Tutoriums zu erfahren, wurden sie gefragt, wie ihre Empfehlung lautet, wenn zur Debatte steht, ob die Schlüsselkompetenz-Anteile im Tutorienkonzept erhalten bleiben oder nicht.

Vier StudentInnen (P1, P2, T1, T2) plädieren daraufhin dafür, dass die Schlüsselkompetenz-Module im Konzept bestehen bleiben; die beiden anderen (P3, T3) schlagen vor, sie nicht zu streichen, aber zu ändern.

Positiv wurden von den TeilnehmerInnen die beiden folgenden Kategorien erwähnt:

Abwechslungsreiche methodische Gestaltung der Schlüsselkompetenz-Module

P1 begründet ihre Meinung, die Schlüsselkompetenz- Anteile des Tutoriums beizubehalten, mit dem Argument der methodischen Abwechslung. Sie empfand die methodische Gestaltung der Schlüsselkompetenz-Bausteine als positive „Auflockerung“ im Vergleich zur frontalen Stoffvermittlung der thematischen Einheiten.

Vermittlung nützlicher Inhalte

Als wesentliches Argument für die Beibehaltung der Schlüsselkompetenz-Module führen viele StudentInnen (P1, P3, T1) die Inhalte und Themen an, die für sie wichtig und hilfreich waren. Ähnlich wie bei den Ausführungen zum Lernzugewinn nennen sie hier vor allem Anregungen bezüglich neuer Lernstrategien, wie z.B. Mind-maps und SQ3R²⁸⁵. Auch die Informationen zu den speziellen Aufgabenanforderungen des jeweiligen Faches möchte T1 nicht missen.

T3 weist – obwohl sie das Tutorium in vielen Punkten eher kritisch sieht – darauf hin, dass es wichtig ist, eine Veranstaltung zu haben, die die StudentInnen auf die Aufgaben des selbstgesteuerten Lernens vorbereitet. Denn wer an der Schule nur Frontalunterricht erlebt, hat damit u.U. Schwierigkeiten.

„Und ich glaube, es ist nicht schlecht so eine Veranstaltung zu haben und solche Kenntnisse auch zu vermitteln, weil es ja auch Schulen gibt, wo bewusst eben Frontalunterricht gemacht wird und dann draufgeklopft wird und die Leute kommen einfach nicht damit zurecht, dass sie auf einmal dahinsetzen müssen und selbst lernen müssen.“²⁸⁶

Kritisch äußern sich die TeilnehmerInnen über Aspekte folgender Kategorien:

²⁸⁵ SQ3R ist eine spezielle Lerntechnik zum strukturierten Lesen und Erarbeiten von Fachtexten. Vgl. Modul SL IV, s. Anlage

²⁸⁶ T3/ 269-273

Kritik an Inhalten der Schlüsselkompetenz-Module

P3 empfiehlt, insgesamt weniger Zeit für die Schlüsselkompetenz-Anteile zu verwenden und einige der Themen ganz zu streichen. Im Detail fand sie besonders die Hinweise zu Entspannungstechniken und Zeitmanagement „überflüssig“:

„Ich würde sie nicht wegstreichen, aber ich würde sie auf jeden Fall schmaler, kleiner machen, also einen kleineren Anteil davon, und mehr stofflich. Weniger Zeit dafür verwenden. [...] Ich würde sagen einzelne Themen weglassen, [...] manche waren halt überflüssig für mich.“

„Genau, Zeitmanagement hatten wir auch und das fand ich auch überflüssig. Weil ich finde, wenn man studiert und in dem Alter, dann muss man mittlerweile gelernt haben, wie man seine Zeit einteilt und man braucht das nicht auch noch.“²⁸⁷

Kritik an Aufbau und Durchführung des Tutoriums

T2 plädiert dafür, die Schlüsselkompetenz-Module insgesamt an den Beginn des Tutoriums zu legen und sie nicht, wie das bei ihnen der Fall war, in zwei Blöcken am Anfang und am Ende der Veranstaltung durchzuführen. Das hätte für sie den Vorteil, die erworbenen Kenntnisse direkt im laufenden Semester umsetzen zu können. Außerdem empfindet sie die **Schlüsselkompetenz-Module** als noch „**Übergang**“ zwischen **Schule** und **Universität**. Obwohl sie dies „*grundsätzlich sehr gut*“ findet, hat sie nicht erwartet, Inhalte dieser Art im Studium zu besprechen.

„Weil ich finde das ist auch noch so ein bisschen Übergang. Es gehört ja nicht wirklich so richtig an die Uni, weil man es ja eigentlich eventuell voraussetzt oder viele von der Schule das mittlerweile auch schon mitbringen oder manches mitbringen. [...] dann hätte man sich sozusagen die Schlüsselkompetenzen erarbeitet und könnte dann ins Semester starten.“

„Also grundsätzlich finde ich es echt gut, dass man diese Schlüsselkompetenzen lernt, hätte ich auch nicht erwartet, dass man das jetzt irgendwie an der Uni noch mal macht.“²⁸⁸

Schwierig war für T2 zudem der **Niveau-Unterschied** zwischen den **Schlüsselkompetenz-Modulen** und den **theologisch-fachlichen Anteilen**. Während mit den Schlüsselkompetenzen eher die „*Grundwerkzeuge*“ des Studierens angesprochen wurden, war die Vorstellung der einzelnen theologischen Disziplinen ihrer Meinung nach „*auf einem sehr hohen Niveau und das hat nicht so richtig gepasst*.“²⁸⁹ Unterstützt wird dieser Eindruck

²⁸⁷ P3/ 184-194; 213-218

²⁸⁸ T2/ 281-286; 375f.

²⁸⁹ T2/ 321f.

dadurch, dass sie das Gefühl hat, die Förderung der Schlüsselkompetenzen sei im Verlauf des gesamten Tutoriums z.T. nur ansatzweise gelungen. Als Beispiele dafür führt sie u.a. an, dass die TutorInnen bisweilen nicht überzeugend darstellen konnten, was sie vermitteln wollten (*„wenn man lernt, wie man ein Referat halten soll und derjenige Tutor, der das dann quasi - - der die Stunde macht oder so, liest selbst die Hälfte vom Blatt ab, das ist dann natürlich schlecht“*²⁹⁰) und dass der didaktische Stil der TutorInnen mit dem des leitenden Dozenten nicht immer übereingestimmt habe.

Ihr Fazit ist daher:

*„Ich fand so der Ansatz war gut, aber so die Verwirklichung hat dann irgendwo nicht so ganz hundertprozentig gepasst.“*²⁹¹

Ähnlich äußert sich T3, wenn sie zusammenfassend sagt:

*„Aber es war, ich meine wahrscheinlich war das als Mehr gedacht, aber es ist eigentlich nur so Anstoßpunkt gewesen, dafür war die Veranstaltung einfach - - also der Sinn, ich weiß nicht. Keine Ahnung wie ich das sagen soll. Also in der Hinsicht hätte es vielleicht ein bisschen das Ziel verfehlt.“*²⁹²

Unterschiedliche Meinungen haben drei Studentinnen (P1, P2, T3) zu der Frage, ob und inwieweit die **Erarbeitung von Schlüsselkompetenzen mit fachlichen Themen verknüpft** werden sollte. T3 schlägt aufgrund der Erfahrung in ihrem Tutorium eine deutliche Trennung zwischen beiden Veranstaltungsteilen (Schlüsselkompetenz-Modulen und Modulen zu Fachthemen) vor. Sie sieht darin den Vorteil, die Kompetenzen bewusst ansprechen zu können, ohne dass sie „in Fachlichem untergehen“. Dennoch wünscht sie sich, die erlernten Kompetenzen auf ihr Fach anwenden zu können.

„[...] vielleicht die Trennung, also eine Trennung hinter der Veranstaltung einführen oder sagen, jetzt - - Ich weiß nicht, - -

Also Trennung, d.h. ‚Das ist jetzt Theologisch-Fachliches und hier geht es jetzt einfach um Lernmethodisches und Kompetenzen und Ähnliches‘. Oder was hattest du mit Trennung gemeint?

Bewusst aufzeigen hier, das sind die Kompetenzen, und dass die Kompetenzen nicht in dem Fachlichen einfach untergehen, weil man irgendwann einfach nicht mehr unterscheiden kann, worum geht's denn hier jetzt wirklich. Also schon diese Kompetenzen auf das Fach auch angewendet, aber auch zu zeigen, genauso kannst

²⁹⁰ T2/ 303f.

²⁹¹ T2/ 353f.

²⁹² T3/ 191-194

*du diese Kompetenzen auch in der Chemie gebrauchen und in der Physik und was weiß ich, in Erziehungswissenschaften. Ja.*²⁹³

P1 dagegen fand es ausdrücklich positiv, dass im Tutorium die Schlüsselkompetenzen mit der Erarbeitung fachlicher Themen verknüpft wurden. Sie sieht darin zum einen den größten Lerneffekt, zum anderen hat sie die Erfahrung gemacht, dass viele TeilnehmerInnen sich für die Schlüsselkompetenz-Bausteine nicht oder nur wenig interessieren. Die Verknüpfung beider Inhalte hält sie daher die beste Möglichkeit, auch skeptischen StudentInnen die Schlüsselkompetenzen nahe zu bringen.

*„[...] und ich fand auch gut, dass die Schlüsselkompetenzen dann meistens auch thematisch noch verknüpft wurden, [...] da hat man am meisten davon, also dass die Schlüsselkompetenz kurz vorgestellt wird und dann das Ganze auf ein Thematisches angewendet wird. Weil nur Schlüsselkompetenzen, bei uns gab es einige die sind da gar nicht hingegangen, also - - manche waren da auch weg und von dem her ist es so irgendwie vielleicht ein Kompromiss, das beste, denke ich.*²⁹⁴

Auch P2 befürwortet die Verknüpfung von Schlüsselkompetenzen und fachlichen Themen. Ihrer Meinung nach hätte das im Tutorium sogar noch öfter und intensiver der Fall sein sollen.

*„[...] aber manche Sachen sollte man eben mehr mit dem Stoff verknüpfen. Also, das mit dem Mind-map haben sie ganz gut gemacht, aber andere Sachen haben sie eben ziemlich losgelöst. Da haben wir irgendeinen Text gelesen, also das hätten sie auch mehr mit irgendeinem Stoffgebiet verknüpfen können, das hätten sie auf ein bisschen mehr Sachen aus der Vorlesung beziehen können.*²⁹⁵

Zusammenfassung

Fast alle StudentInnen bestätigen, dass es im Tutorium Gelegenheiten gab, selbstgesteuert zu lernen, d.h. dass das selbstgesteuerte Lernen dort auch als Methode eingesetzt wurde. Insofern ist davon auszugehen, dass der Ansatz des Konzeptes realisiert werden konnte, das selbstgesteuerte Lernen bei den TeilnehmerInnen auch auf indirekte Art und Weise zu fördern. Welche Situationen die Interviewten im einzelnen als selbstgesteuert empfunden haben, ist unterschiedlich: Für den einen ist es die Möglichkeit, eine Lernaufgabe aufgrund persönlicher Motivation, aus eigenem Entschluss auszuführen; für die andere ist es das Angebot einer Lernaufgabe, deren Bearbeitung Raum lässt für eigene Entscheidungen und/oder Diskussionsprozesse in der Gruppe. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie der

²⁹³ T3/ 275-286

²⁹⁴ T1/ 231-239

²⁹⁵ P2/ 183-192

Motivation nach Deci und Ryan²⁹⁶ wird auch hier deutlich, dass vor allem die Wahrnehmung der Situation durch den Einzelnen ausschlaggebend ist für den Grad der Selbststeuerung. Bei den von den StudentInnen genannten Situationen scheinen besonders das Erleben von persönlicher Autonomie (freie Entscheidungen) und sozialer Eingebundenheit (Gruppenarbeit) wesentlich.

Die meisten der befragten TeilnehmerInnen berichten von einem Lernzugewinn durch das Tutorium. Einige profitieren vor allen Dingen von dem erworbenen Aufgabenwissen, das grundlegend ist für die adäquate Bearbeitung der universitären Lernaufgaben und –anforderungen. Am größten aber ist der Zugewinn durch Anregungen bzgl. Informationsverarbeitungs- und Ressourcenstrategien. Die Aussagen der TeilnehmerInnen stimmen insofern mit der Zielstellung des Tutorienkonzeptes überein, als sich das Tutorium ausdrücklich nicht als ein Kompetenz-Training versteht, sondern Anregungen und Ansatzpunkte zum selbstgesteuerten Lernen aufzeigen möchte, an denen die StudentInnen individuell weiterüben und –arbeiten können.²⁹⁷

Beachtenswert ist die Tatsache, dass eine Teilnehmerin den Eindruck hat, durch das Tutorium „nichts Neues“ gelernt zu haben. Zwei weitere Interviewte bemerken, manche Inhalte zunächst als unnötig empfunden zu haben, die Anregungen seien aber doch interessant und nützlich gewesen. Auch der Hinweis einer Studentin, viele (nicht befragte) TeilnehmerInnen des Tutoriums seien an den Schlüsselkompetenz-Bausteinen nur wenig interessiert gewesen²⁹⁸, macht deutlich, dass einige StudentInnen der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (zunächst) durchaus skeptisch gegenüber stehen.

Einer der Gründe für diesen Umstand mag die Tatsache sein, dass nicht nur die Befragten, sondern i.d.R. alle StudentInnen der Psychologie aufgrund des bestehenden Numerus clausus sehr gute SchülerInnen sind, die wahrscheinlich schon in der Schulzeit wesentliche Teilkompetenzen des selbstgesteuerten Lernens ausgebildet haben.²⁹⁹ Auch aufgrund der Aussagen zu den Lernerfahrungen in Schule und Studium liegt die Vermutung nahe, dass viele StudentInnen das Gefühl haben, mit ihren aktuellen Lernkompetenzen und -fähigkeiten den Anforderungen des Studiums gewachsen zu sein. Dies lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass die Skepsis gegenüber den Schlüsselkompetenzen darauf beruht, dass bei vielen StudentInnen kein Bedürfnis besteht, die vorhandene Grundkompetenz bezüglich des

²⁹⁶ vgl. Deci/ Ryan 1993; s.a. Kap. 2.3.1

²⁹⁷ vgl. Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:9f.

²⁹⁸ Dieser Hinweis wird durch meinen Eindruck beim Besuch der Tutorien und durch die geringe Anzahl freiwilliger Interview-TeilnehmerInnen bestätigt. ESK

²⁹⁹ vgl. die Aussagen zu den Lernerfahrungen im Studium: „Der eigentliche Lernprozess ist gleich geblieben“ (T2/ 55), s. Kap. 4.3.1

selbstgesteuerten Lernens weiter auszubauen oder zu verbessern.³⁰⁰ Sollte ein Lernbedarf im Bereich des selbstgesteuerten Lernens gegeben sein, wird dies von den StudentInnen u.U. nicht wahrgenommen oder nicht artikuliert.

Eine Studentin erwähnt ausdrücklich, sie hätte nicht erwartet, dass das Lernen bzw. das Lernen des Lernens im Studium thematisiert wird, da das „nicht so richtig an die Universität gehört“. Diese Ansicht spiegelt möglicherweise eine weiter verbreitete Auffassung wider: die Universität sei nur für „das Fachliche“ zuständig, wer dort studiert, müsse lernen können. Auf dieser Grundlage kann es unter dem Druck der sozialen Erwünschtheit schwierig sein, einen gegebenenfalls vorhandenen Lernbedarf bzgl. des selbstgesteuerten Lernens zu bekennen.

Das Fazit der befragten StudentInnen zu ihrer Einschätzung der Schlüsselkompetenz-Bausteine im Tutorium fällt insgesamt positiv aus. Alle plädieren dafür, die Schlüsselkompetenz-Module – wenn auch z.T. mit Änderungen – beizubehalten. Sie halten das Tutorium für eine nützliche Veranstaltung, die hilfreiche Anregungen und Informationen zum selbstgesteuerten Lernen im Studium gibt.

Besonders thematisiert wird von drei Studentinnen die Frage der Verknüpfung von Schlüsselkompetenzen und fachbezogenen Themen. Diese Verzahnung beider inhaltlicher Bereiche ist ein wichtiger didaktischer Aspekt des Tutorienkonzepts, dessen Bedeutung durch die theoretische und empirische Literatur zum selbstgesteuerten Lernen und dessen Förderung gestützt wird.³⁰¹ Wie von Konzept und Literatur postuliert, bestätigen die Studentinnen, dass für sie der Lernerfolg am größten ist, wenn z.B. eine Lernstrategie zunächst vorgestellt und dann im Rahmen der Erarbeitung eines fachlichen Inhalts angewandt wird.

Kritik an der Durchführung des Tutoriums äußern im wesentlichen zwei Theologie-Studentinnen. Sie finden den Ansatz des Konzeptes gut, halten aber seine Realisierung nicht immer für gelungen. Ursachen dafür sind ihrer Meinung nach u.a. der große Niveau-Unterschied zwischen Schlüsselkompetenz- und fachbezogenen Anteilen, zugleich die unklare Trennung zwischen beiden inhaltlichen Bereichen und die bisweilen mangelnde Vermittlungskompetenz der TutorInnen bezüglich Schlüsselkompetenzen. Diese Hinweise zeigen, dass eine verknüpfte Förderung von selbstgesteuertem Lernen und fachlichen Themen generell sinnvoll, ihre Umsetzung in der Praxis jedoch nicht immer problemlos zu realisieren ist.

Es wird deutlich, dass die TutorInnen mit der Vermittlung von fachlichen Inhalten und der direkten sowie indirekten Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Tutorium eine

³⁰⁰ vgl. auch die Aussagen zur Motivation, sich weiterhin mit selbstgesteuertem Lernen zu beschäftigen, Kap. 4.3.2.3

³⁰¹ s. Kap. 3.4.1

anspruchsvolle pädagogisch-didaktische Aufgabe leisten. Inwieweit sie dieser Aufgabe durch die von der Abteilung Schlüsselkompetenzen angebotene Schulung³⁰² gewachsen sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beurteilt werden. Für eine umfassende Evaluation des Konzepts und dessen Durchführung wären dazu auch eine Befragung der TutorInnen und die Beobachtung verschiedener Tutorien nötig. Um die Verbindung von Schlüsselkompetenzen und fachlichen Anteilen bestmöglich zu gestalten, ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen den MitarbeiterInnen der Abt. Schlüsselkompetenzen und den zuständigen DozentInnen und TutorInnen des jeweiligen Faches sicher hilfreich. Sie bietet die Möglichkeit, die unterschiedlichen Bausteine des Tutoriums aufeinander abzustimmen und die TutorInnen nicht nur zu schulen, sondern sie auch bei Bedarf während des Tutorienverlaufs in ihrer Aufgabe zu begleiten.

³⁰² s. Kap. 3.2.2; vgl. Abt. Schlüsselkompetenzen 2002:7, Chur 2000a

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat das Tutorienkonzept ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ der Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) an der Universität Heidelberg evaluiert und sowohl aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive als auch aus Sicht der TeilnehmerInnen kritisch analysiert.

Dazu wurden zunächst die theoretischen Grundlagen zur Schlüsselqualifikation des selbstgesteuerten Lernens dargestellt. Im Mittelpunkt standen dabei die Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens und Möglichkeiten dessen Förderung nach Friedrich und Mandl, außerdem Theorien und Befunde zur Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der Hochschule.

Nach einer Beschreibung der Abteilung Schlüsselkompetenzen und des zu evaluierenden Tutoriums wurden die Rahmenkonzeption, zentrale Ziele, Inhalte und das empfohlene methodische Vorgehen des Konzeptes aufgrund der wissenschaftlichen Aussagen theoretisch analysiert.

Um die theoriebezogene Analyse zu ergänzen, folgte eine exemplarische Befragung von je drei TeilnehmerInnen aus Tutorien der Fächer Psychologie und Theologie. Diese empirische Untersuchung diente dazu, die Grundannahmen der Tutorienkonzeption bezüglich der Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen der StudentInnen zu überprüfen, die zentralen Ziele des Konzeptes in den Aussagen der TeilnehmerInnen herauszuarbeiten und deren Einschätzung des Tutoriums aufzuzeigen.

Zusammenfassend aus beiden Untersuchungsteilen können folgende wesentlichen Analyse-Ergebnisse und Schlussfolgerungen festgehalten werden:

- **Die Grundannahmen bezüglich der veränderten Lernanforderungen im Studium, auf denen das Tutorienkonzept basiert, konnten sowohl durch die theoretische Analyse als auch durch Aussagen der TeilnehmerInnen bestätigt werden.** In Übereinstimmung mit den theoretischen Befunden bemerken die befragten StudentInnen deutliche Unterschiede zwischen der Art der Stoffvermittlung in Schule und Universität. Als neue Herausforderung im Studium erleben sie vor allen Dingen die selbständige Literaturbeschaffung und das eigenständige Erarbeiten und Strukturieren von Lerninhalten. Durch die im Vergleich zur Sekundarstufe geringere Fremdsteuerung und Fremdkontrolle empfinden sie eine größere Selbstverantwortung für ihr Lernen.

Dies macht deutlich, dass gerade zu Studienbeginn bei den Studierenden ein besonderer Unterstützungsbedarf bezüglich der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens besteht. In Übereinstimmung mit Aussagen der Literatur³⁰³ sehen die befragten StudentInnen in dieser Kompetenz eine wesentliche Grundvoraussetzung für die erfolgreiche und sinnerfüllte Gestaltung ihres Studienverlaufs. Das Angebot des Tutoriums halten sie dementsprechend insgesamt für eine sinnvolle und nützliche Veranstaltung, die auch weiterhin beibehalten werden sollte.

- Die theoretische Analyse der Inhalte des Tutorienkonzeptes hat gezeigt, dass in den einzelnen Modulen im wesentlichen die Bereiche des Aufgabenwissens und der prozessualen kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, hier insbesondere Ressourcenstrategien wie Bibliotheksnutzung und Zeitmanagement, angesprochen werden. Obwohl nach Aussagen des Konzeptes auch motivationale Aspekte für das selbstgesteuerte Lernen eine wichtige Rolle spielen, werden diese Komponenten kaum thematisiert.

Die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse spiegeln sich in den Aussagen der Interviewten wider: Als Lernzugewinn aus dem Tutorium im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen benennen die TeilnehmerInnen im wesentlichen Aspekte des Aufgabenwissens und der Informationsverarbeitungs- und Ressourcenstrategien. Sie schreiben auch den motivationalen Komponenten eine wichtige Bedeutung für das selbstgesteuerte Lernen zu, ihre Vorstellungen diesbezüglich bleiben allerdings eher vage und abstrakt.

Um auch den Aspekt der Motivation im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen bei den StudentInnen zu fördern und ihnen konkrete Handlungsmöglichkeiten in diesem Bereich aufzuzeigen, **empfiehlt es sich m.E., die motivationalen Komponenten in den Tutoriumsveranstaltungen stärker zu thematisieren** und detaillierter auch auf diese Teilkompetenzen des selbstgesteuerten Lernens einzugehen. Die theoretischen Aussagen bzgl. der lernerseitigen Voraussetzungen haben deutlich gemacht, dass sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens wesentlich beeinflussen. Es scheint mir daher sinnvoll, beide Aspekte möglichst ausgewogen in das Tutorienkonzept zu integrieren.

- Insgesamt wurde im Rahmen der theoretischen Analyse deutlich, dass das beschriebene Tutorienkonzept in seiner aktuellen Fassung nicht begrifflich konsistent

³⁰³ Vgl. Helmke/ Schrader 2001; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001 u.a.

formuliert ist und keine klare Lernziel-Hierarchie aufweist. Dies wäre allerdings hilfreich, um aufzuzeigen, welche Zielaspekte durch einzelne Module bzw. Inhalte realisiert werden und welche – wie z.B. der Bereich der Motivation - gegebenenfalls nur am Rande thematisiert sind oder fehlen. **Durch eine konsistente Darlegung des Tutorienkonzeptes könnte m.E. die Evaluation wesentlich erleichtert** und eine fundierte Analyse des Tutoriums sowohl durch Außenstehende als auch durch die Abteilung selbst ermöglicht werden.

- Das methodische Vorgehen des Tutorienkonzeptes entspricht einer Kombination aus direkter und indirekter Förderung des selbstgesteuerten Lernens, die angestrebte Kompetenz wird ausdrücklich thematisiert und zugleich durch die Gestaltung der Lernumgebung implizit gefordert. Dabei gibt das Rahmenkonzept bzw. der/ die TutorIn Lernziele und Lerninhalte vor, die TeilnehmerInnen konkretisieren diese auf ihre eigene Situation und entscheiden über die Gestaltung einzelner Lernschritte.

Die empirische Analyse bestätigt diese methodisch-didaktische Konzeption des Tutoriums. Nach Aussagen der TeilnehmerInnen gab es in den Veranstaltungen z.B. durch Gruppenarbeiten oder die selbständige Ausarbeitung von Referaten immer wieder Gelegenheit, selbstgesteuert zu lernen und zu arbeiten. Zudem äußern einige Interviewte im Zusammenhang mit der Frage nach Bedingungen, unter denen sie persönlich am besten selbstgesteuert lernen können, den Wunsch nach äußeren Vorgaben und Möglichkeiten der Nachfrage und des Feedbacks.

Dies lässt darauf schließen, dass **das methodische Vorgehen im Tutorium den Voraussetzungen der TeilnehmerInnen entspricht**, d.h. dass die freie Entscheidung über die Gestaltung der Lernprozesse bei vorgegebenen Lernzielen und -inhalten sie **angemessen fordert, ohne dabei zu überfordern**.

- **Positiv hervorzuheben** ist besonders die **Verbindung von Schlüsselkompetenz-Bausteinen und Fachinhalten im Rahmen des Tutorienkonzeptes**. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens anhand authentischer Lernprobleme zu thematisieren und einzuüben, was in der Literatur³⁰⁴ als wichtiges Prinzip für die Förderung des selbstgesteuerten Lernens gilt. Auch die befragten TeilnehmerInnen bestätigen den lernfördernden Effekt der Verbindung von Schlüsselkompetenzen und fachlichen Themen.

Vor allem die Aussagen der Theologie-StudentInnen zeigen jedoch, dass die Verzahnung der beiden Bausteine innerhalb des Tutorienkonzeptes **in der Praxis mit**

³⁰⁴ vgl. Friedrich/ Mandl 1997; Weinert/ Schrader 1997

Problemen verbunden sein kann. Hier könnte meiner Meinung nach eine **intensivierte Zusammenarbeit zwischen den MitarbeiterInnen der Abteilung Schlüsselkompetenzen, des jeweiligen Faches und den TutorInnen** dazu beitragen, die Inhalte und das methodische Vorgehen beider Bestandteile des Tutoriums besser aufeinander abzustimmen, so dass sich fachliche Themen und selbstgesteuertes Lernen gegenseitig ergänzen und eine konstruktive Wechselwirkung zwischen zu erlernenden Inhalten und Kompetenzen eintritt.

- **Zentrales Ziel des Tutorienkonzeptes** ist es, den TeilnehmerInnen Lernanstöße zu geben und sie **zur weitergehenden Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen zu motivieren.** Diese Motivation **wird in den Aussagen der befragten StudentInnen kaum deutlich.** Viele glauben von sich, bereits selbstgesteuert zu lernen bzw. lernen zu können, da sie diese Erfahrung u.a. aus der Schule mitbringen. Die Selbsteinschätzung der Interviewten wird noch unterstützt durch Hinweise darauf, dass einige TeilnehmerInnen der Tutorien an den Schlüsselkompetenz-Bausteinen kaum interessiert seien und diese als „überflüssig“ einschätzten.

Hier ist meiner Meinung nach zu beachten, dass die befragten InterviewpartnerInnen (- wie, durch den NC bedingt, weitgehend alle Psychologie-StudentInnen -) sehr gute SchülerInnen waren, deren exemplarische Aussagen nicht unbedingt auf alle StudentInnen zu übertragen sind.

Zudem kann der Begriff des selbstgesteuerten Lernens, von dem die Interviewten ausgehen, kritisch hinterfragt werden. Es bleibt zu prüfen, ob deren Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen in der Schule mit den Anforderungen des universitären Lernens gleichzusetzen sind oder ob sich vor diesem Hintergrund die Einschätzung der TeilnehmerInnen bezüglich des selbstgesteuerten Lernens und ihres persönlichen Lernbedarfs im weiteren Verlauf des Studiums ändern wird.

Denn auch die kritische **Auseinandersetzung mit eigenem Lernverhalten und eigenen Lerngewohnheiten** ist wesentlicher Bestandteil der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens. Eine stärkere Hervorhebung dieses biografischen Aspektes im Rahmen des Tutorienkonzeptes könnte u.U. eine Möglichkeit sein, auch mit skeptischen TeilnehmerInnen ins Gespräch zu kommen und die **StudentInnen für den individuellen Bedarf des selbstgesteuerten Lernens und dessen Bedeutung im Studium (und darüber hinaus) verstärkt zu sensibilisieren.**

Die Evaluation des Tutorienkonzepts ‚Einführung in das selbstgesteuerte Lernen und wissenschaftliche Arbeiten‘ der Abteilung Schlüsselkompetenzen hat deutlich gemacht, dass die Konzeption des Tutoriums in weiten Teilen dem aktuellen wissenschaftlichen Stand zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens entspricht. Die Gespräche mit den TeilnehmerInnen konnten darüber hinaus aufzeigen, welche Grundannahmen und Ziele mit den studentischen Realitäten übereinstimmen und wo Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich des Konzeptes und dessen praktischer Umsetzung bestehen.

Im Sinne einer vertiefenden Evaluation des Konzeptes könnte eine zusätzliche Befragung nach größerem zeitlichem Abstand deutlich machen, wie die TeilnehmerInnen den Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im weiteren Verlauf ihres Studiums einschätzen und welche Bedeutung sie dabei ihrem Besuch des Tutoriums im ersten Semester beimessen. Daneben scheint es mir sinnvoll, durch eine umfassendere Befragung von möglichst allen TeilnehmerInnen der Tutorien in Ergänzung zu den hier vorliegenden exemplarischen Aussagen aufzuzeigen, wie Studierende, die keine sehr guten Schulabschlüsse haben, ihre Lernerfahrungen in Schule und Studium einschätzen und welchen Wert für sie die Einführung in das selbstgesteuerte Lernen im Rahmen des Tutoriums hat(te).

6. Literatur

- ABTEILUNG SCHLÜSSELKOMPETENZEN des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) der Universität Heidelberg (2002): Tutorienprogramm zur studienbegleitenden Förderung von Schlüsselkompetenzen. Leitfaden für die Durchführung der Veranstaltungen im ersten Semester. Heidelberg (unveröffentlicht).
- ABTEILUNG SCHLÜSSELKOMPETENZEN des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) der Universität Heidelberg (1998): Modelldesign zum Leitfaden für die Studienphase I (Studienbeginn). Heidelberg (unveröffentlicht).
- ATTESLANDER, P. (2000). Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearb. und erweiterte Aufl. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- ARNOLD, R. (Hg.) 1996. Lebendiges Lernen. Hohengehren: Schneider
- ARNOLD, R.; SCHÜBLER, I. (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- ARTELT, C.; LOMPSCHER, J. (1996). Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In J. Lompscher; H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S.161-184). Bern: Hans Huber.
- BECK, U. (Hg.) (1997). Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- BRUNSTEIN, J.C.; SPÖRER, N. (2001). Selbstgesteuertes Lernen. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. (S.622-629) Weinheim: BeltzPVU
- CHUR, D. (2000a). Erwachsenenbildung und Train-the-trainer-Maßnahmen im Schnittpunkt von Personal- und Organisationsentwicklung. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), Konzepte und Tools für das Training der Zukunft. (S.53-67) Weinheim: Deutscher Studienverlag
- CHUR, D. (2000b). Zur Produkt- und Prozessqualität universitärer (Aus-)Bildung. In U. Sonntag u.a. (Hrsg.), Gesundheitsfördernde Hochschulen. (S.186-205) Weinheim/ München: Juventa.
- CHUR, D. (2002a). (Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell. DUZ, 3, S. I-IV.
- CHUR, D. (2002b). Entwicklungslinien der Studierendenberatung: Von der traditionellen Studienberatung zum Competence-Center für (Aus-)Bildungsqualität. In F. Engel; F. Nestmann (Hrsg.), Die Zukunft der Beratung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- CHUR, D. (2002c). Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung. In F. Engel; F. Nestmann (Hrsg.), Die Zukunft der Beratung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 2. S.223-238.

- DIDI, H.J.; FAY, E.; KLOFT, C.; VOGT, H. (1993). Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn
- FAULSTICH, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen". In S. Dietrich; Fuchs-Brüninghoff, E. u.a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. (DIE Materialien für die Erwachsenenbildung 18) Frankfurt a.M.:DIE
- FISCHER, D.; FRIEBERTSHÄUSER, B.; KLEINAU, E. (1999). Lehre im Spiegel. Zugänge zur universitären Lehre. In dies. (Hrsg.), Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim: Beltz - Deutscher Studienverlag.
- FRIEDRICH, H.F.; MANDL, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, In H. Mandl; H.F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S.3-54). Göttingen: Hogrefe.
- FRIEDRICH, H.F.; MANDL, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert; H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd.4 (S.237-295). Göttingen: Hogrefe
- HELMKE, A. (2001). Hochschulsozialisation. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. (S.255-260) Weinheim: BeltzPVU
- HELMKE, A.; Schrader, F. (2001). Hochschuldidaktik. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. (S.249-254) Weinheim: BeltzPVU
- HOLZKAMP, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen (S.21-30). Hohengehren: Schneider
- HUBER, G.L. (1996). Orientierungsstile und Lernverhalten von Studierenden. In J. Lompscher; H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S.70-87). Bern: Hans Huber.
- KIRSCH, B.; VO THI ANH, T. (1996). Problemerkleben und Problembewältigung beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In J. Lompscher; H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S.185-206). Bern: Hans Huber.
- KLEIN, R.; PETERS, S.; DENGLER, S. (2001). Aufarbeitung der begrifflich-konzeptionellen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung. <http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/klein0004.htm> (18.06.2001)
- KRAFT, S. (2001). Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden. In P. Faulstich; G. Wiesner; J. Wittpoth (Hrsg.), Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. (Beiheft zum Report) (S.39-46). Bielefeld: Bertelsmann.
- MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, S.36-43
- MIETZEL, G. (2001). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe
- ORTH, H. (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand.

- PRENZEL, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 2. S.238-253.
- PRENZEL, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber; A. Renkl (Hrsg.), Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. (S.32-44) Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle: Verlag Hans Huber.
- REINMANN-ROTHMEIER, G.; MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. (S.601-644) Weinheim: BeltzPVU .
- REISCHMANN, J.; DIECKHOFF, K. (1996). „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ – Lebendiges Lernen von Erwachsenen – Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen (S.162-183). Hohengehren: Schneider.
- SCHNELL, R.; HILL, P.; ESSER, E. (1995). Methoden der empirischen Sozialforschung. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. München/ Wien: Oldenbourg Verlag
- SCHÜSSLER, I. (2001). Nachhaltiges Lernen. Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, 1994ff., Berlin/ Kriftel/ Neuwied: Luchterhand.
- SCHÜSSLER, I.; ARNOLD, R. (2001). Erwachsenendidaktik – theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen. Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, 1994ff., Berlin/ Kriftel/ Neuwied: Luchterhand.
- SIEBERT, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Berlin/ Kriftel/ Neuwied: Luchterhand.
- SIMONS, P.R.J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl; H.F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S.251-264). Göttingen: Hogrefe.
- STEINER, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. (S.207-270) Weinheim: BeltzPVU.
- STRAKA, G.A. (1998). Auf dem Weg zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. (Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS, Bd.1) Bremen: Universität Bremen.
- STRAKA, G.A.; NIEDER, P. (1998). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung für Veränderungen. In Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS, Bd.2. (S.2-16) Bremen: Universität Bremen.
- WEINERT, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft 2, S.99-110.
- WEINERT, F.E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser ; M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber.
- WEINERT, F.E.; SCHRADER, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert; H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd.4 (296-336). Göttingen: Hogrefe.

WILD, E.; HOFER, M.; PEKRUN, R. (2001). Psychologie des Lernalers. In A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. (S.207-270) Weinheim: BeltzPVU.

WILD, K.-P. (1996). Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In J. Lompscher; H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S.54-69). Bern: Hans Huber.

WILD, K.-P. (1998). Lernstrategien und Lernstile. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S.309-312). Weinheim: BeltzPVU

WILD, K.-P. (2000). Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann

WOTTAWA, H. (2001). Evaluation. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. (S.152-159) Weinheim: BeltzPVU

<http://www.uni-heidelberg.de/studium/SLK.htm> (02.09.2002)

<http://www.uni-heidelberg.de/studium/beratung/zsw.html> (02.09.2002)

7. Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Anhang 2 Exemplarische Interviewauswertung

2.1 Einzelauswertung der Originaltexte

2.2 Zusammenfassung der Einzelauswertung und Kategorienbildung

Anhang 1: Interviewleitfaden

1. Was verstehst du unter selbstgesteuertem Lernen (sgL)?

2. Hast du dich schon vor diesem Tutorium mit sgL, also z.B. mit Lerntechniken, Arbeitsorganisation oder Zeitplanung beschäftigt?

„JA“ =>

2.1 Inwiefern?

2.2 Womit genau hast du dich beschäftigt?

2.3 Aus welchem Grund?

3. Wurde bei euch in der Schule das sgL oder einige Aspekte davon thematisiert?

„JA“ =>

3.1 Was genau wurde thematisiert

3.2 Auf welche Art und Weise?

4. Hattet ihr in der Schule Gelegenheit, selbstgesteuert zu lernen und zu arbeiten, zumindest in einigen Bereichen?

„JA“ =>

4.A1 Inwiefern?

„NEIN“ =>

4.B1 Inwiefern/ Warum nicht?

5. Hast du das Gefühl, du musst im Studium anders lernen und arbeiten, als du es von der Schule gewohnt warst, oder ist das Lernen ähnlich?

„ANDERS“ =>

5.A1 Was ist im Studium anders?

5.A2 Wie reagierst du auf diese Veränderung?

„ÄHNLICH“ =>

5.B1 Wo siehst du Ähnlichkeiten?

6. Was ist für dich wichtig, um selbstgesteuert lernen zu können?

7. Unter welchen Bedingungen kannst du dir vorstellen, dass es dir am besten gelingt, selbstgesteuert zu lernen und zu arbeiten?

8. Welchen Stellenwert hat für dich das sgL im Studium?

9. Welche Bedeutung hat das sgL deiner Meinung nach für andere Lebensbereiche?

10. Gab es im Tutorium Situationen, in denen ihr selbstgesteuert lernen konntet, oder gab es die eher nicht?

„GAB ES“ ->

10.A1 Welche?

„GAB ES NICHT“ ->

10.B1 Inwiefern nicht?

11. Was nimmst du aus dem Tutorium in Hinblick auf das sgL für dein Studium mit?

12. Würdest du von dir behaupten, dass du selbstgesteuert lernst?

13. Möchtest du in näherer Zukunft oder im Laufe deines Studiums etwas dafür tun, um deine Fähigkeiten zum sgL weiter zu verbessern?

„JA“ =>

13.1 Was könntest du dir vorstellen?

- zu welchen inhaltlichen Bereichen

- auf welche Art und Weise

14. Wenn zur Debatte steht, ob die SLK-Anteile im Tutorienkonzept drin bleiben oder nicht: Was würdest du empfehlen?

14.1 Warum?

Soziodemografische Angaben:

Alter?

Schule in welchem Bundesland?

Abitur-Durchschnitt?

u.U. Werdegang

Anhang 2: Exemplarische Interviewauswertung

Die folgenden Seiten zeigen exemplarisch den Prozess der Interviewauswertung in Anlehnung an die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auf (vgl. Kap. 4.1.4). In den Tabellen werden zunächst die Untersuchungsschritte der Festlegung von Analyseeinheiten, der Paraphrasierung und Generalisierung und der Reduktion von Kernaussagen am Beispiel der Leitfadenfrage 8 („Welchen Stellenwert hat für dich das selbstgesteuerte Lernen im Studium?“) bei allen sechs Originaltexten dargelegt. Die erarbeiteten Kernaussagen werden anschließend in Thesen zusammengefasst und den unterschiedlichen Begründungskategorien zugeordnet (vgl. Kap. 4.3.2.2).

Anhang 2.1: Einzelauswertung der Originaltexte

Auswertung der Interviewaussagen von P1

(Dieser und alle folgenden Originaltexte nehmen direkt Bezug auf die Leitfadenfrage „Welchen Stellenwert hat für dich das selbstgesteuerte Lernen im Studium?“ [Frage 8])

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
Ja einen großen, weil halt, wie schon gesagt, in der Schule da ist ständig eine Arbeit und im Studium ist halt meine Verantwortung für das Lernen da und von dem her muss ich das wohl machen.	SgL hat einen großen Stellenwert im Studium, denn in der Schule schreibt man regelmäßig Arbeiten, im Studium habe ich die Verantwortung für mein Lernen, ich muss also selbstgesteuert lernen.	SgL hat einen großen Stellenwert im Studium, da man selbst die Verantwortung für das Lernen hat.

Auswertung der Interviewaussagen von P2

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
<p>Sehr wichtig denke ich.</p> <p>Also für die ganzen Prüfungen, wenn man das jetzt auswendig lernen würde, dann würde man das nicht schaffen, den ganzen Stoff.</p> <p>Also ich denke es ist schon wichtig, dass man das irgendwie hinkriegt.</p>	<p>SgL ist im Studium sehr wichtig für die Prüfungen.</p> <p>man würde es nicht schaffen, den ganzen Stoff auswendig zu lernen.</p> <p>Es ist wichtig, dass man das hinkriegt.</p>	<p>Selbstgesteuertes Lernen ist sehr wichtig,</p> <p>um die Prüfungsanforderungen zu bewältigen.</p>

Auswertung der Interviewaussagen von P3

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
<p>Ich denke mal, das ganze Studium ist selbstgesteuertes Lernen.</p> <p>Ich meine, - - Ja, also einen hohen Stellenwert.</p> <p>Wenn ich nicht selbstgesteuert lernen würde, dann würde ich ja die Prüfungen nicht bestehen. Da würde ich halt nicht durchkommen.</p>	<p>Das ganze Studium ist selbstgesteuertes Lernen.</p> <p>Es hat einen hohen Stellenwert.</p> <p>Wenn ich nicht selbstgesteuert lernen würde, könnte ich die Prüfungen nicht bestehen und das Studium nichterfolgreich absolvieren.</p>	<p>Das ganze Studium ist selbstgesteuertes Lernen.</p> <p>Selbstgesteuertes Lernen hat einen hohen Stellenwert,</p> <p>da es nötig ist, um die Prüfungen zu bestehen und das Studium erfolgreich zu absolvieren.</p>

Auswertung der Interviewaussagen von T1

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
<p>Es hat schon einen hohen Stellenwert, denke ich.</p> <p>Also bis zum Ende nimmt das mit Sicherheit immer mehr zu, einfach dass ich die eigene Verantwortung,</p> <p>mich auf Dinge, auf Prüfungen vorbereiten muss.</p> <p>Ja klar, wenn man aus der Schule kommt fällt einem das noch mehr auf, dass das einen hohen Stellenwert hat,</p> <p>aber es ist gut.</p>	<p>Es hat einen hohen Stellenwert.</p> <p>Bis zum Ende des Studiums nimmt das immer mehr zu, dass ich selbst die Verantwortung habe</p> <p>und mich auf Prüfungen vorbereiten muss.</p> <p>Wenn man von der Schule kommt, fällt es einem noch mehr auf, dass das einen hohen Stellenwert hat.</p> <p>Aber es ist gut.</p>	<p>Selbstgesteuertes Lernen hat einen hohen Stellenwert im Studium,</p> <ul style="list-style-type: none"> • da man selbst die Verantwortung für das Lernen hat, • da man sich auf Prüfungen vorbereiten muss.

Auswertung der Interviewaussagen von T2

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
<p>Das ist schon sehr wichtig.</p> <p>Vor allen Dingen in Theologie glaube ich, dass es hauptsächlich darauf basiert einfach, weil na ja kein so - - eben der Grundstock, den alle gemeinsam haben sehr klein ist</p> <p>und dadurch muss jeder selbst, muss sich im Prinzip jeder selbst alles selbst erarbeiten,</p> <p>also würde ich fast an oberster Stelle setzen, also wenn ich nicht selbstgesteuert lernen könnte, dann würde ich wahrscheinlich nicht weitermachen.</p>	<p>Es ist sehr wichtig.</p> <p>Besonders in Theologie, weil da der gemeinsame Wissensgrundstock sehr klein ist,</p> <p>dadurch muss sich im Prinzip jeder alles selbst erarbeiten.</p> <p>Ich würde es fast an oberster Stelle setzen.</p> <p>Wenn ich nicht selbstgesteuert könnte, würde ich wahrscheinlich nicht weiterstudieren.</p>	<p>Selbstgesteuertes Lernen ist sehr wichtig,</p> <p>da man sich Inhalte eigenständig erarbeiten muss.</p>

Auswertung der Interviewaussagen von T3

Transkribierter Originaltext, in Analyseeinheiten gegliedert	Paraphrasierung und Generalisierung	Reduktion zu Kernaussagen bzgl. der Fragestellung
<p>- - - Also es ist ein Stück Leben mit, ist ein Stück Alltag irgendwie geworden. Gehört halt dazu und muss irgendwie in den Alltag reinpassen.</p> <p>Einerseits ist es halt wichtig für mein Studium, für mein Vorwärtskommen,</p> <p>aber andererseits muss es sich glaub ich auch in Grenzen halten. Ja, so dass ich mich dabei noch wohlfühle.</p>	<p>Ich lebe damit, es ist ein Stück Alltag geworden. Es gehört dazu und muss in den Alltag hineinpassen.</p> <p>Es ist wichtig für mein Vorwärtskommen im Studium,</p> <p>muss sich aber auch in Grenzen halten, damit ich mich dabei noch wohl fühle.</p>	<p>Selbstgesteuertes Lernen gehört zum Studienalltag.</p> <p>Selbstgesteuertes Lernen ist wichtig,</p> <p>um im Studium vorwärts zu kommen.</p>

Anhang 2.2: Zusammenfassung der Einzelauswertung und Kategorienbildung

Die reduzierten Kernaussagen der InterviewpartnerInnen bezüglich der Leitfadenfrage „Welchen Stellenwert hat für dich das selbstgesteuerte Lernen im Studium?“ können zusammengefasst werden mit den Thesen:

- 1) Das selbstgesteuerte Lernen ist integraler Bestandteil des Studienalltags. (P3, T3)**
- 2) Das selbstgesteuerte Lernen hat einen hohen Stellenwert im Studium. (P1, P2, P3, T1, T2, T3)**

Für These 2, die von allen vertreten wird, führen die StudentInnen folgende Begründungskategorien an:

- **Selbstgesteuertes Lernen als Bedingung, um die Prüfungen zu bestehen**
- **Selbstgesteuertes Lernen als Grundvoraussetzung, um Inhalte eigenständig zu erarbeiten**
- **Selbstgesteuertes Lernen als Aspekt der Selbstverantwortung im Studium.**

Zur ausführlichen Beschreibung und Darlegung dieser Kategorien und der zugrundeliegenden Interviewaussagen vgl. Kap. 4.3.2.2.

In der Schriftenreihe *Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule* sind bisher erschienen:

Band 1:

Mario Altreiter / Dietmar Chur

Der Bedarf an Fördermaßnahmen für Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens
Ergebnisse einer Befragung von Fachberatern und Fachschaften an der Universität Heidelberg im
Sommersemester 1993
Oktober 1995

Band 2:

Dietmar Chur

Die Förderung von Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens als Aufgabe einer Kooperation von
Zentraler Beratungsstelle und Fakultäten
Konzeption des Projekts Kooperative Beratung: Strukturen und Leitlinien für die Zusammenarbeit
November 1995

Band 3:

Dietmar Chur

Zwischenbericht des Projekts Kooperative Beratung für das Jahr 1995
Entwicklung von Fördermaßnahmen für Schlüsselkompetenzen von Studierenden – Strukturentwicklung für
ein kooperatives Beratungssystem an der Universität Heidelberg
Februar 1996

Band 4:

Markus Bläß / Steffen Schweizer:

Konzept einer studentischen Betreuung im Grundstudium an der Fakultät für Pharmazie der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Allgemeine und Fachliche Erstsemester-Einführung in Verbindung mit semesterbegleitenden Fachtutorien
im Grundstudium der Pharmazie
Juli 1996

Band 5:

Dietmar Chur

Verbesserung der Qualität universitärer (Aus-) Bildung durch außerwissenschaftliche Faktoren
Das Heidelberger Modell – Konzept, Produkte, Ergebnisse der Abteilung Schlüsselkompetenzen
des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg
Dezember 1999

Band 6:

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.)

Studienberatung auf dem Weg zu einem neuen Profil

Ergebnisse der Projekte im Rahmen des Hochschulsonderprogramms III

Bericht der Zentralen Studienberatungsstellen an den Universitäten Baden-Württembergs

Februar 2000

Band 7:

Frauke Isenberg / Mareke Santos-Dodt

Abitur- und was dann?

Seminare zur Vorbereitung der Studien- und Berufswahl

Ein Gruppenprogramm der Beratungsstelle des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der
Universität Heidelberg

Oktober 2000

Band 8:

Frauke Isenberg

Schlüsselkompetenzen für die Studien- und Berufswahl

Das Heidelberger Gruppenprogramm Abitur – und was dann?

Februar 2002

Band 9:

Ute Fehr / Dietmar Chur

Das Konzept für ein Career Center an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Juli 2002

Band 10:

Thomas Steinbüchel

Das Schlüsselkompetenzen-Inventar für das Hochschulstudium (SIH) - erste Version.

Ein Evaluationsinstrument der Abteilung Schlüsselkompetenzen an der Universität Heidelberg

Oktober 2002

Band 11:

Ute Fehr / Dietmar Chur

Berufsvorbereitung im Rahmen des Heidelberger Modells

Beiträge und Vorarbeiten für ein Career Center an der Universität Heidelberg

Februar 2003