

Karl-Heinz GERHOLZ<sup>1</sup> (Paderborn)

## Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten

### Zusammenfassung

Die Programmatik des selbstregulierten Lernens wird seit einigen Jahren im Hochschuldiskurs postuliert. Gleichzeitig ist in universitären Lernumgebungen nur bedingt aktives und eigenverantwortliches Lernhandeln zu beobachten. Wie das selbstregulierte Lernen stärker gefördert werden kann und welche didaktischen Gestaltungsaspekte von Bedeutung sind, stellt den Fokus des vorliegenden Beitrags dar. Es geht um die Veränderung von Lernkulturen hin zu mehr Selbstregulation im Studienprozess. Dabei wird gezeigt, dass die hochschuldidaktische Planung von Lernumgebungen und die permanente Studiengangentwicklung bedeutsame Komponenten darstellen.

### Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, selbstreguliertes Lernen, Gestaltung universitärer Lernumgebungen

## Encouraging self-regulated learning at the university – Designing learning cultures

### Abstract

Encouraging self-regulated learning is one of the key challenges in higher education. Yet it is evident that academic learning practices are rather externally controlled, since most university teachers tend to adopt a “lecture” style of teaching. The present article takes on the challenge and deals with the questions of how to transform learning environments in a way that promotes self-regulated learning and how to design learning cultures. Taking into consideration both the theoretical and empirical perspectives, self-regulated learning in universities is modelled and developed.

### Keywords

higher education, self-regulated learning, learning environments

---

<sup>1</sup> E-Mail: [Gerholz@wiwi.upb.de](mailto:Gerholz@wiwi.upb.de)

# 1 Hinführung

*Eine häufig zu beobachtende Episode in universitären Lehrveranstaltungen ist die, dass Hochschullehrende ihre Studierenden fragen, ob sie denn auch die Literatur zur Veranstaltung gelesen haben. Im Allgemeinen gehen die Blicke der Studierenden nach unten und es folgen Statements wie „Die Zeit war für die Literaturmenge zu knapp.“ oder „Ich habe versucht anzufangen.“. Es stellt sich dann i. d. R. eine Situation ein, in der Hochschullehrende entweder auf die Wichtigkeit der eigenständigen Vor- und Nachbereitung hinweisen oder das „Nichtlesen“ als nicht zu verändernde Zustandsbeschreibung fast resignativ hinnehmen.*

Die Episode ist exemplarisch zu betrachten, zeigt aber auf, dass es für Studierende eine Herausforderung ist, das eigene Lernhandeln eigenverantwortlich zu regulieren, was sich auch in empirischen Untersuchungen widerspiegelt (vgl. u. a. BARGEL et al. 2009, S. 5). Selbstreguliertes Lernen ist dabei gleichermaßen Voraussetzung und Zielsetzung in universitären Lernumgebungen: Einerseits zeichnen sich universitäre Lernsituationen im Vergleich zu anderen institutionell organisierten Lernprozessen wie in Schulen durch größere Freiheitsgrade und Selbstbestimmung, aber auch höhere Komplexität aus (vgl. u. a. STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 353). Studierende müssen somit aktiv Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, um den Studienprozess erfolgreich zu gestalten. Andererseits ist selbstreguliertes Lernen auch eine pädagogische Zielsetzung, was sich einerseits in der Vorbereitung auf die Bewältigung von zukünftigen Handlungssituationen zeigt (vgl. GERHOLZ & SLOANE, 2011, S. 4 f.) und sich andererseits in dem Aufbau von Fähigkeiten der Studierenden zur selbstständigen Regulation des Lernprozesses äußert.

Es scheint somit relevant, stärker der Frage nachzugehen, wie selbstreguliertes Lernen in universitären Lehr-/Lernkontexten didaktisch gestaltet werden kann, was auch den Ausgangspunkt des Beitrages darstellt. Hierfür wird zunächst in Abschnitt 2 aus einer analytisch-konzeptionellen Perspektive eine Modellierung selbstregulierten Lernens vorgenommen und darauf basierend didaktische Orientierungen zur Förderung dessen aufgezeigt. Davon ausgehend, wird in Abschnitt 3 in Form einer Fallstudie ein konkretes Konzept zur Stärkung von selbstreguliertem Lernen vorgestellt und anhand von vorliegenden Datensätzen illustrativ analysiert.

## 2 Zur Modellierung und Förderung des selbstregulierten Lernens

### 2.1 Modellierung selbstregulierten Lernens

Die Modellierung selbstregulierten Lernens erfolgt im Diskurs aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen (vgl. u. a. BOEACKERTS, PINTRICH & ZEIDNER, 2000). Eine Gemeinsamkeit dieser Zugänge ist die handlungstheoretische Fundierung selbstregulierten Lernens (vgl. SEMBILL et al. 2007, S. 2; ZIMMERMANN, 2000, S. 15 ff.). Lernen stellt einen Handlungsprozess des/der Lernenden dar. Dieser konstituiert sich dabei über eine planende, eine durchführende und eine kontrol-

lierende Komponente (vgl. GERHOLZ, 2010, S. 105). Ein Merkmal von Handeln ist die Intentionalität. So definieren BAUMERT et al. (2000, S. 2) selbstreguliertes Lernen als „zielorientierten Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs“. Der/die Studierende muss somit in der Lage sein, die Zielsetzungen seines/ihrer Lernhandelns zu formulieren, und seine/ihre Teilhandlungen dementsprechend aktiv zu gestalten. Unter selbstreguliertem Lernen soll deshalb die eigenständige und intentionale Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess – Planung, Durchführung und Kontrolle – seitens des/der Studierenden verstanden werden.

Als zentrale Komponenten, wofür die Verantwortung zu übernehmen ist, können die Komponenten (1) Kognition, (2) Metakognition und (3) Motivation differenziert werden (vgl. Abb. 1). Diese stellen nicht nur im Hinblick auf das selbstregulierte Lernen im Studium (vgl. STEBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 353 ff.), sondern auch international eine Common-Sense-Linie dar (vgl. u. a. BOEKAERTS & CORNO, 2005, S. 216).

Kognition	Metakognition	Motivation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsroutinen des Lernenden, um Informationen wahrzunehmen, zu verstehen, zu behalten und abzurufen (vgl. u. a. Friedrich &amp; Mandl 2006, 2; Dilger &amp; Sloane 2007, 89 f.)</li> <li>• Anwendung von Informationsverarbeitungsstrategien</li> <li>• z. B.: Wiederholungsstrategien (z. B. mehrmaliges Lesen), Elaborationsstrategien (z. B. Bildung von Assoziationen) und Organisationsstrategien (z. B. Zusammenfassungen vornehmen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einerseits Wissen des Lernenden über Anforderungen in einer Lernumgebung und deren Bewältigungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Boekaerts &amp; Corno 2005, 201; Flavell 1979, 906 f.)</li> <li>• andererseits Lernprozesssteuerung i. S. d. durchgängigen Planung, Überwachung und Bewertung des Lernhandelns (vgl. Bransford, Brown &amp; Cocking 2000, 97)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation als Wunsch des Lernenden, einen positiv erlebten Zielzustand zu erreichen (vgl. Rheinberg 2010, 365).</li> <li>• Aktivierung von kognitiven und metakognitiven Strategien seitens des Lernenden hängt in hohem Maße von den motivationalen Orientierungen ab (vgl. Friedrich &amp; Mandl 2006, 7; Baumert et al. 2000, 3)</li> <li>• Varianten der Motivation können unterschiedlich ausgeprägt sein, u. a. Bedürfnisse, Interesse, Nutzen (vgl. dazu Wild, Hofer &amp; Pekrun 2006, 212 ff.)</li> </ul>

Abb. 1: Komponenten selbstregulierten Lernens

## 2.2 Förderung des selbstregulierten Lernens

Die bisher betrachteten Aspekte spiegeln die interne Lernsteuerung wider. Es geht um den Aspekt, wie Studierende ihre Lernhandlungen regulieren und welche Strategien sie bezogen auf die dargestellten Komponenten einsetzen. Aus Perspektive der Hochschullehrenden stellt sich die Frage, wie die selbständige Regulation der Lernhandlungen von außen gefördert werden kann.

Grundsätzlich kann zwischen einer direkten und einer indirekten Förderung des selbstregulierten Lernens unterschieden werden (vgl. FRIEDRICH & MANDL, 2006, S. 253 ff.). Direkte Förderansätze vermitteln den Lernenden in Form von Strategietrainings explizit ein Repertoire von Strategien zum selbstregulierten Lernen. Indirekte Förderansätze stellen die Gestaltung der Lernumgebung in den Mittelpunkt, indem den Lernenden Möglichkeiten zur aktiven Selbstregulation ange-

boten werden. Hierfür ist es bedeutsam, den Lernenden Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade beim Lernhandeln einzuräumen und sie für die aktive Regulation des eigenen Lernprozesses zu motivieren. Solche Lernumgebungen haben eine Passung zu Konzepten des situierten und konstruktivistisch geprägten Lernens. Lernen stellt danach einen situationsgebundenen, aktiven und sozialen Prozess dar (vgl. REINMANN, 2009, S. 2 ff.). Wissen wird sozial konstruiert und ist kontextgebunden (vgl. BERGER & LUCKMANN, 2004, S. 49 ff.).

Aus empirischen Ergebnissen lässt sich keine Präferenz hinsichtlich des direkten oder indirekten Förderansatzes herauslesen (vgl. u. a. LANG & PÄTZOLD, 2006, S. 24). Die Fördermaßnahmen sollten möglichst transferorientiert angelegt sein, d. h. in lern- und inhaltsrelevante Kontexte eingebettet werden (vgl. NÜESCH, 2006, S. 124 f.). Es ist somit eine fachdidaktische Fragestellung. Die Studierenden sollten erfahren können, wie Strategien an situative Bedingungen angepasst werden können. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Förderung selbstregulierten Lernens im Studium in die konkreten universitären Lernumgebungen zu integrieren.

### 2.3 Gestaltung der Lernumgebung

Lernumgebungen sollen den Prozess des eigenverantwortlichen Lernhandelns unterstützen. Ausgangspunkt der didaktischen Gestaltung – im Sinne einer Lernerzentrierung – sollten die Studierenden und deren Fähigkeiten, individuelle Orientierungen und Werthaltungen darstellen (vgl. BRANSFORD, BROWN & COCKING, 2000, S. 133 ff.). Eine derartige Gestaltung empfiehlt sich auch aus einer empirischen Perspektive: Wenn Lehrende ihre Aufgabe in der reinen Wissensvermittlung sehen und Studierende als passive Rezipientinnen und Rezipienten betrachten, ist nur eine geringe Qualität des Lernhandelns zu beobachten (vgl. STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 356). Für das selbstregulierte Lernen ist aber die aktive, eigenverantwortliche Steuerung des Lernprozesses elementar.

Studierende sollten zunächst an das selbstregulierte Lernen herangeführt werden (vgl. Abschnitt 1), d. h., es sind Angebote zur Förderung der Fähigkeiten der Studierenden zu offerieren. In diesem Zusammenhang bietet das Konzept des „Scaffolding“ didaktische Orientierung: Die Studierenden werden bei ihrem Lernprozess durch gezielte Unterstützungsangebote – sog. „scaffolds“ – beim Aufbau von Lernstrategien und selbstregulativen Fähigkeiten gefördert. Diese Angebote können im Zuge des Studienverlaufs dann parallel zum Aufbau der Lernfähigkeiten sukzessive abgebaut werden (sog. „Fading“) (vgl. DUBS, 1999, S. 164 ff.). Ansatzpunkte zur Verankerung von „scaffolds“ können einerseits die einzelnen Phasen des Lernprozesses (Planung, Durchführung und Kontrolle) und andererseits die Komponenten des selbstregulierten Lernens (Kognition, Metakognition und Motivation) bieten. Exemplarisch können „scaffolds“ dazu dienen, die Studierenden für eine Lernsituation zu motivieren (z. B. durch spezielle Inhalte), während des Lernhandelns Denkanstöße zu geben (z. B. über Kommunikationsmedien wie Foren) oder am Ende des Lernprozesses zu dessen Reflexion anzuleiten (z. B. durch spezielle Methoden wie Portfolios).

Die Förderung des selbstregulierten Lernens setzt somit eine didaktische Grundlegung voraus. Es geht um die Entscheidungen in Bezug auf die Gestaltung der Lern-

umgebung. Dabei können in Orientierung an HUBER (1995, S. 127 ff.) sowie HEIMANN, OTTO & SCHULZ (1976, S. 22 ff.) fünf Entscheidungsfelder differenziert werden:

(1) *Situation*: Im Entscheidungsfeld „Situation“ geht es um die Gestaltung der situativen Konstellation, mit der die Studierenden konfrontiert und zum Handeln ange-regt werden sollen. Hierbei sollte Authentizität hinsichtlich (zukünftiger) Lebenssi-tuationen sowie eine subjektive Situationsrelevanz für die Studierenden vorliegen (vgl. REETZ, 1984, S. 218 ff.). Die Wahrnehmung dieser Situation hängt von den subjektiven Konstruktionsleistungen der Studierenden ab.

(2) *Person*: Das Entscheidungsfeld „Person“ fokussiert die zu fördernden Kompe-tenzen bei den Studierenden. Kompetenz kann dabei als das innere Potential einer Person beschrieben werden, um spezifische Situationen zu bewältigen (vgl. METZGER, 2011, S. 384). Bezogen auf das selbstregulierte Lernen können hier die Fähigkeiten zur Regulation des Lernhandelns im Vordergrund stehen (z. B. den eigenen Lernprozess kriterienorientiert bewerten können).

(3) *Fach*: Das Entscheidungsfeld „Fach“ resp. „Disziplin“ rekurriert auf den inhalt-lichen Aspekt. Es geht um fachspezifische Theorien, Modelle und Techniken, die sich der/die Lernende im Lernprozess erschließen soll. Die Auswahl der Inhalte sollte eine Passung zur Lernsituation und dem intendierten Kompetenzentwick-lungsprozess bei den Studierenden haben. Beim selbstregulierten Lernen können Inhalte auch Formen von Strategien betreffen, die aber aus einer fachdidaktischen Perspektive mit Inhalten der Disziplin verknüpft werden sollten.

(4) *Methode*: Wie der Lehr-/Lernprozess konkret verlaufen soll, steht im Entschei-dungsfeld „Methode“ im Fokus. Es geht um die Aktionsformen und Sozialformen der Studierenden und Lehrenden. Dabei kann auch selbstreguliertes Lernen als Me-thode betrachtet werden (vgl. WEINERT, 1982, S. 104 ff.).

(5) *Medien*: Die Frage, mit welchen Mitteln die Lernumgebung gestaltet wird, be-inhaltet das Entscheidungsfeld „Medien“. Medien können dabei als Mittler und Hilfsmittel angesehen werden, die den Lehr-/Lernprozess begleiten.

## 2.4 Erstes Zwischenfazit

Die Modellierung und Förderung selbstregulierten Lernens hat gezeigt, dass Hoch-schullehrende unterschiedliche Ebenen in den Blick zu nehmen haben. Didaktische Zielstellung ist dabei, dass die Studierenden angeregt und gefördert werden, ihren Lernprozess eigenständig und intentional zu regulieren. In der Abbildung 2 werden die Perspektiven „Lernhandlung“ (Lernerperspektive) und „didaktische Gestal-tung“ (Lehrperspektive) verbunden.

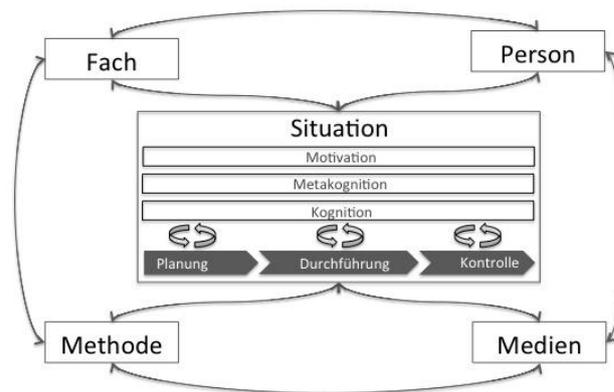


Abb. 2: Hochschuldidaktische Modellierung selbstregulierten Lernens

Die Regulation der Lernhandlung ist in eine konkrete Situation (z. B. eine Modulsitzung oder Nachbereitungsphase) eingebettet. Es geht darum, wie der/die Studierende die Situation für sich rekonstruiert und die Elemente Kognition, Metakognition und Motivation dabei austariert werden. Die Situation stellt gleichzeitig ein didaktisches Gestaltungsfeld des/der Hochschullehrenden dar. Die situative Konstellation sollte die Studierenden zur selbstständigen Regulation ihres Lernprozesses anregen. Flankierend sind vom Hochschullehrer bzw. der Hochschullehrerin Entscheidungen zu treffen: Welche Kompetenzen sollen bei den Studierenden gefördert werden (Person), welche Inhalte stehen dabei im Mittelpunkt (Fach), wie soll dieses in der Lehrenden-Studierenden-Interaktion umgesetzt (Methodik) und durch welche Mittel begleitet (Medien) werden? Die Verknüpfungen in Abb. 2 symbolisieren, dass die Entscheidungen in den einzelnen Feldern im Zusammenhang zu betrachten sind. Es handelt sich um ein diskursives Gefüge, was aufeinander abzustimmen ist, mit der Intention, Prozesse des selbstregulierten Lernens bei Studierenden anzustoßen.

Die didaktischen Gestaltungen sind im Sinne der Förderung der Selbstregulation vor dem Hintergrund der internen Lernersteuerung zu sehen. Dies ist eine Frage der Veränderungen von Lernkulturen. Studierende sind in der Regel rezeptive Lernhaltungen gewohnt und Lehrende verfolgen stärker Vorlesungsformate im Sinne einer Wissensvermittlung (vgl. KERRES & SCHMIDT, 2011, S. 176 ff.). Diese Bedingungen sind aktiv zu verändern, indem die hochschuldidaktischen Arrangements von der Regulation des Lernhandelns her zu denken sind.

### 3 Fallstudie: Selbstlernphasen in einem Bachelor-Studiengang

Im Folgenden soll fallstudienhaft (vgl. YIN, 2003) illustriert werden, wie ein hochschuldidaktisches Arrangement zur Förderung selbstregulierten Lernens gestaltet werden kann. Der Fall speist sich aus einem exemplarischen Selbstlernarrangement der Universität Paderborn an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

### 3.1 Learning News – ein Werkzeug zur Förderung des selbstregulierten Lernens

Die Learning News stellen ein didaktisches Werkzeug dar, das Studierende unterstützen soll, sich eigenverantwortlich und zielorientiert fachliche Inhalte zu erschließen und zu vertiefen. Intention ist dabei die Förderung des selbstregulierten Lernens, was bei ihrer didaktischen Gestaltung berücksichtigt wird (als Beispiel vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Didaktisches Werkzeug „Learning News“

In den Learning News sind Inhalte des Studiums in Form einer Zeitung aufbereitet, d. h. textbasiert und visuell ansprechend. Motivationstheoretisch wird sich an der Flow-Theorie von CSIKSZENTMIHALYI (1990) orientiert. Ein Flow-Erleben beschreibt einen Zustand, in dem der/die Lernende das Gefühl der optimalen Beanspruchung hat und die Zeit bei einer Aktivität vergisst sowie den Handlungsablauf als flüssig erlebt (vgl. RHEINBERG, 2010, S. 380 ff.).<sup>2</sup> Auf der sprachlichen Ebene soll dies u. a. erreicht werden, indem Studierenden ein alltagsprachlicher Zugang zu den Inhalten des Studiums gegeben wird, ohne die „academic language“ zu vernachlässigen (vgl. dazu HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Die Texte sind verständlich und kompakt (z. B. Hauptsätze anstatt Verschachtelungen) geschrieben. Die Inhalte werden mit Visualisierungen und Beispielen verdeutlicht.

Die Learning News sind durch die Rubrik „Five Minutes for Reflection“ angereichert. In dieser Rubrik, die kastenförmig visualisiert wird, werden Fragen an die Studierenden gerichtet, die die intentionale Anwendung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien stimulieren soll. Die Fragen können als eine Form von „scaffolds“ – konkrete Angebote von außen – verstanden werden, da sie die Studierenden bei der Erschließung der Inhalte unterstützen sollen. So zeigen empirische Ergebnisse, dass der Einsatz von konkreten Anregungen bedeutsam ist, um Studierende auch zu einer Reflexion des eigenen Lernhandelns anzuregen (vgl. u. a. RENKL et al., 2004, S. 106 f.). Hinsichtlich der kognitiven Strategien geht es

<sup>2</sup> Die Orientierung an der Flow-Theorie ist ein Ergebnis der didaktischen Entwicklungsprozesse bei der Implementation der Learning News.

darum, dass die Studierenden die Inhalte verstehen und in ihre vorhandenen Wissensstrukturen einflechten. Exemplarisch können Organisationsstrategien (z. B. Wesentliches erkennen) und Elaborationsstrategien (z. B. Anregungen für Assoziationen) genannt werden. Auf der metakognitiven Ebene steht die Überwachung des Lernprozesses im Mittelpunkt, indem Fragen zum aktuellen Lernhandeln und deren Regulation gestellt werden.<sup>3</sup> Empirische Ergebnisse zeigen auf, dass dieser Aspekt bei Studierenden besonders zu berücksichtigen ist (vgl. STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 356 ff.).

### 3.2 Didaktischer Einsatz der Learning News in einem Modul des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftswissenschaften

Die Learning News werden im Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn eingesetzt. Die Integration der Learning News wird insbesondere im ersten Semester im Modul „Grundzüge der BWL A“ vorgenommen.

In Orientierung am hochschuldidaktischen Modell aus Abschnitt 2.4 stellt die *Situation* die eigenständige Bearbeitung der Learning News seitens der Studierenden dar. Die Learning News können dabei als Ausgangspunkt auch eine authentische Problemsituation haben, die den Studierenden als narrativer Anker zur Erschließung der fachlichen Inhalte dient (vgl. CTGV, 1997). Das Entscheidungsfeld *Fach* spiegelt die Inhalte des Moduls Grundzüge der BWL A wider, wozu u. a. Einführung in die BWL, Marketing, Beschaffung und Produktion gehören. Hinsichtlich der zu fördernden Kompetenzen – Entscheidungsfeld *Person* – können einerseits die grundlegenden betriebswirtschaftlichen Kenntnisse sowie deren Anwendung in Management-Situationen<sup>4</sup> und andererseits die Förderung der Fähigkeiten zur Regulation des eigenen Lernprozesses genannt werden. Das Entscheidungsfeld *Methodik* wurde im Modul Grundzüge der BWL A unterschiedlich ausgestaltet, u. a. in Form von Vorlesungsformaten oder Phasen des Literaturstudiums. Der Fokus soll an dieser Stelle beim Instrument der Learning News und der Methode des selbstregulierten Lernens liegen. Als *Medium* können die Learning News selbst betrachtet werden.

Die konkrete Entwicklung der Learning News war in Verantwortung der einzelnen Hochschullehrenden resp. Lehr- und Forschungseinheiten. Diese mussten im Zuge der Vorbereitung des Moduls „Grundzüge der BWL A“ somit hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit leisten, da die Learning News jeweils zu den einzelnen

---

<sup>3</sup> Exemplarisch für die „scaffolds“ kann auf der kognitiven Ebene genannt werden: „Versuche doch einmal, das bisher Gelesene zum Thema „Finanzierung“ in einer Grafik zu visualisieren und dabei die Unterschiede zwischen Innen- und Außenfinanzierung darzustellen.“ Exemplarisch für einen metakognitiven „scaffold“: „Fühlst du Dich bei den dynamischen Investitionsverfahren sicher oder merkst du, dass du Verständnisprobleme hast? Was könnten Ursachen dafür sein? Oder warum fühlst du Dich gerade bei den dynamischen Verfahren sicher?“

<sup>4</sup> Vgl. <http://wiwi.uni-paderborn.de/studierende/studienorganisation/module/modulhandbuch/>, Stand vom 20. Februar 2012

Inhalten des Moduls entwickelt wurden und auch die „scaffolds“, d. h. die Fragen für die Rubrik „Five Minutes for Reflection“, formuliert werden mussten. Der konkrete Einsatz der Learning News lag somit im didaktischen Entscheidungsrahmen der einzelnen Lehr- und Forschungseinheiten.

### **3.3 Empirische Illustration der Learning News**

Als Grundlage zur empirischen Illustration der Learning News liegen zwei Datenformate vor: Zum einen wurde im Rahmen einer Inhaltsanalyse die Ausgestaltung der einzelnen Learning News untersucht (3.3.1) und zum anderen wurden die Wirkungen der Learning News auf den Lernprozess der Studierenden per Fragebogen evaluiert (3.3.2).

#### **3.3.1 Illustration der didaktischen Gestaltung der Learning News**

Für die inhaltsanalytische Auswertung konnten insgesamt 13 Learning News zugrunde gelegt werden. Es wird sich an die inhaltsanalytische Form der Strukturierung nach MAYRING (2003, S. 58 ff.) angelehnt. Zielstellung ist es, die Learning News hinsichtlich der didaktischen Konzeption – u. a. kognitive, metakognitive und motivationale „scaffolds“ (vgl. Abschnitt 3.1) – zu beschreiben.

Die inhaltliche Formulierung der Texte kann als leicht nachvollziehbar und kompakt gestaltet gekennzeichnet werden. In 10 Learning News wurde der Text mit konkreten Beispielen angereichert, wobei in 3 durchgängig und in 7 punktuell Beispiele angebracht wurden. In 10 Learning News wurden Visualisierungen verwendet, wobei hier unterschiedliche Varianten von der Darbietung der Vorlesungsfolien bis zu Struktogrammen der textlich dargestellten Inhalte vorliegen. Bezüglich der „scaffolds“ ist festzuhalten, dass in allen Learning News ein Fokus auf der kognitiven Ebene vorliegt, insbesondere was Informationsverarbeitungsstrategien und Organisationsstrategien betrifft. Hinweise auf „scaffolds“, die sich auf Elaborationsstrategien beziehen, haben sich in nur 4 Learning News finden lassen. Hinsichtlich der optischen Gestaltung und damit intendierten motivierenden Wirkung sind die analysierten Learning News im Grundsatz einheitlich. In ca.  $\frac{1}{4}$  der Learning News haben sich auch Hinweise auf motivierende „scaffolds“ gefunden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die allgemeine Umsetzung der Learning News in Form eines Zeitungsformats und verständlich geschriebener Textbausteine erfolgt ist. Hinsichtlich der „scaffolds“ wurden die kognitive Ebene und zum Teil die motivationale Ebene beachtet.

#### **3.3.2 Illustration der Wahrnehmung der Learning News durch die Studierenden**

Die Fragebögen zur Evaluation wurden von Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktikern entworfen. Eine Bezugnahme auf empirisch erprobte Instrumente liegt nur bedingt vor.<sup>5</sup> Trotz dieser Einschränkung sollen die Datenformate heran-

---

<sup>5</sup> Zu verweisen ist u. a. auf die „Motivated Strategies for Learning“ (MSLQ) (PINTRICH et al., 1991). Auch ist bei retrospektiven Befragungen eine empirische Evidenz hinsichtlich der Erfassung des Lernhandelns nur konturenhaft gegeben (vgl. u. a. STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 354 f.).

gezogen werden, um erste Hinweise zu den Wirkungen der Learning News aufzuzeigen. Anhand der vorliegenden Daten konnten sechs Items identifiziert werden, die den Aspekt der Motivation widerspiegeln. Die entsprechenden Items und dazugehörigen Boxplots sind in der Abbildung 4 dargestellt.<sup>6</sup>

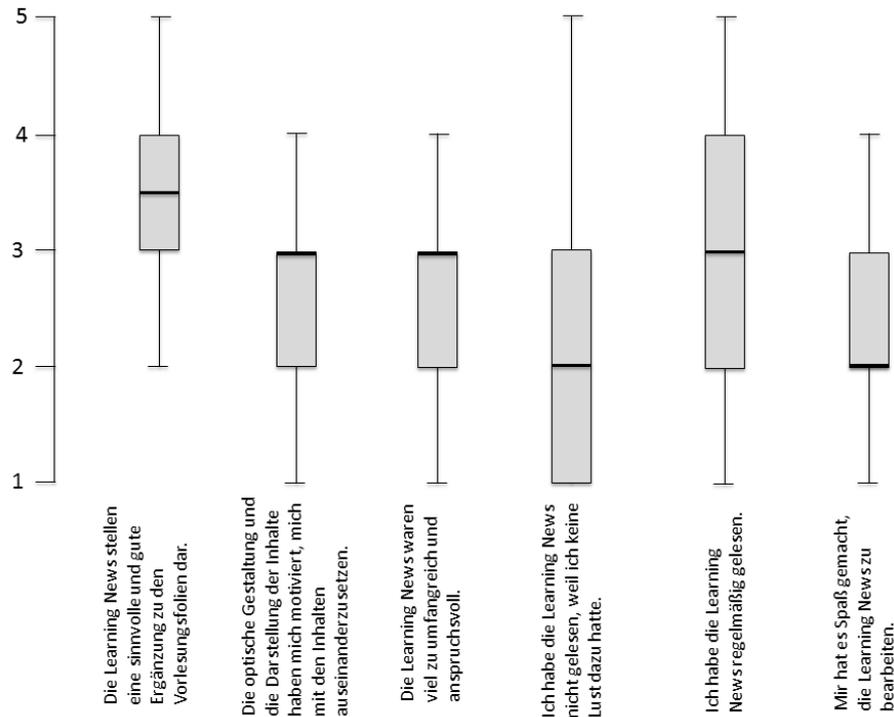


Abb. 4: Boxplots zu Items hinsichtlich motivationaler Orientierungen der Studierenden (n = 492)<sup>7</sup>

Es zeigen sich Hinweise, dass die Studierenden tendenziell die Learning News mehrheitlich als eine sinnvolle Variante in Ergänzung zu Vorlesungsfolien wahrnehmen (Item 1). Hinsichtlich der optischen Gestaltung der Learning News und der damit intendierten motivierenden Wirkung stimmen die Studierenden nur teilweise zu (Item 2). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch in der Frage des wahrgenommenen Umfangs der Learning News (Item 3). Hinsichtlich der motivierenden Wirkung gibt es Hinweise, dass die Studierenden „Lust“ hatten, die Learning News zu lesen (Item 4) und hier auch durchaus die Learning News im Mittel regelmäßig gelesen wurden (Item 5), wenngleich sich der „Spaß“ beim Lesen in Grenzen gehalten hat (Item 6). Dies sind Hinweise, dass eine motivierende Wirkung zu Beginn durchaus auftritt, diese aber im Lernprozess nicht aufrechterhalten werden kann.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Items zu den Aspekten „Kognition“ und „Metakognition“ konnten im Datenmaterial nicht identifiziert werden.

<sup>7</sup> Es wurde eine 5-stufige Likert-Skala eingesetzt, in der höhere Zahlen mit einer höheren Zustimmung einhergehen.

<sup>8</sup> Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in Untersuchungen im Bereich der kaufmännischen Erstausbildung (vgl. WINTHER, 2006, S. 42).

### 3.4 Zweites Zwischenfazit

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung zeigen auf, dass die konkreten Ausgestaltungen der Learning News nur zum Teil die didaktischen Intentionen erfüllen. So finden sich Hinweise auf „scaffolds“ auf kognitiver und z. T. auf motivationaler Ebene, aber nicht auf metakognitiver Ebene. Es wäre nun durchaus nach den Beweggründen der Umsetzung bei den entsprechenden Hochschullehrenden zu forschen. Unter Umständen waren den Hochschullehrenden im Prozess der Erstellung der Learning News die didaktischen Intentionen nicht immer präsent. Bezüglich der Evaluationsergebnisse zeigt sich, dass die Learning News von den Studierenden grundsätzlich nicht negativ wahrgenommen werden, sondern durchaus zu Beginn eine motivierende Wirkung eintritt, wenngleich es keine Hinweise gibt, dass der intendierte Flow-Effekt vorliegt. Didaktisch gewendet ist somit zu ergründen, warum die motivierende Wirkung über den Lernprozess nicht aufrechterhalten werden kann, was u. a. auf Probleme bei der Volitionsregulation (vgl. RHEINBERG, 2010, S. 366) oder fehlende „scaffolds“ auf der metakognitiven Ebene zurückzuführen sein könnte. Letzterer Eindruck würde sich anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse verstärken. Methodisch gewendet wären hinsichtlich des „Flow-Erlebens“ Instrumente wie die „Flow-Kurzskala“ von RHEINBERG et al. (2003) einzusetzen.

## 4 Ausblick

Die Förderung selbstregulierten Lernens stellt eine zentrale hochschuldidaktische Gestaltungsaufgabe dar. Es geht um die Entwicklung aktivierender Lernumgebungen, die die Studierenden einerseits bei ihrer Wissenskonstruktion unterstützen und andererseits konkrete Angebote bereitstellen, die die intentionale Regulation des Lernhandelns fördern. Das in Abschnitt 2.4 entwickelte hochschuldidaktische Modell kann hierfür Orientierungen aufzeigen, welche didaktischen Aspekte zu beachten sind. Die fallstudienhaft skizzierten Learning News können Potentiale bieten, um das selbstregulierte Lernen zu fördern. Allerdings offenbarte die konkrete Umsetzung seitens der Hochschullehrer/innen, dass die didaktischen Intentionen nur teilweise berücksichtigt wurden. Ein didaktisches Konzept allein ist somit nicht ausreichend, sondern es ist bedeutsam, dass diese Konzepte im Sinne einer fortlaufenden Studiengangentwicklung umgesetzt werden. Neben der mikrodidaktischen Gestaltung sind Kompetenzentwicklungsmaßnahmen bei den Hochschullehrenden einerseits und die Organisation der Modulstruktur andererseits in den Blick zu nehmen.

Hochschullehrer/innen sind zunächst Expertinnen bzw. Experten in einer Disziplin. Hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen können einen Beitrag leisten, eine didaktische Sensibilisierung bei den Hochschullehrenden hinsichtlich der Gestaltung aktivierender Lernumgebungen aufzubauen. Exemplarisch anhand des Instrumentes der Learning News zeigt sich, dass diese Maßnahmen auch stärker fachdidaktisch auszurichten sind. Die Gestaltung aktivierender Lernumgebungen oder der konkrete Aufbau von Learning News (z. B. Formulierung der „scaffolds“) ist vor dem Hintergrund der fächerspezifischen Besonderheiten zu betrachten. Ein Themenbereich „Investition und Finanzierung“ kann zu anderen didaktischen Un-

terstützungsmaßnahmen für die Studierenden führen als ein Themenbereich „Prüfverfahren in der Werkstoffkunde“.

Hinsichtlich der Organisation der Modulstruktur sind Abstimmungen zwischen den Hochschullehrenden bedeutsam. Es geht dabei um die Frage der Sequenzierung von Learning News und den jeweiligen „scaffolds“. Soll u. a. die Förderung selbstregulierten Lernens zu Beginn des Studiums intensiviert werden und im Studienverlauf sukzessive abnehmen (sog. „Fading“), sind Abstimmungsprozesse zwischen den Modulverantwortlichen vorzunehmen. In welchen Modulen soll das selbstregulierte Lernen stärker im Fokus stehen? Wie sind die inhaltlichen und didaktischen Zusammenhänge zwischen den Modulen? Wie soll der Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden ganzheitlich gestaltet werden? Es betrifft somit nicht nur Fragen eines einzelnen Moduls, sondern die didaktische Gestaltung des Studienverlaufes in einem Studiengang ist in den Blick zu nehmen.

## 5 Literaturverzeichnis

**Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H.** (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor\\_zwischenbilanz\\_2010.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf), Stand vom 2. März 2012.

**Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schnieder, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M.** (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Projekt OECD PISA. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf>, Stand vom 12. April 2011.

**Boekaerts, M. & Corno, L.** (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

**Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M.** (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 1-9). San Diego: Academic Press.

**Bransford, J. D., Brown, A. I. & Cocking, R. R.** (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D. C.: National Academy Press.

**Cognition and Technology Group at Vanderbilt** (1997). *The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Dilger, B. & Sloane, P. F. E.** (2007). Die wirklich vollständige Handlung – Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In F.-W. Horst, J. Schmitter & J. Tölle (Hrsg.), *Wie Mosel Probleme löst: Lernarrangements wirksam gestalten* (S. 66-103). Paderborn: Eusl.

**Dubs, R.** (1999). *Scaffolding – mehr als ein neues Schlagwort*. *ZBW*, 95(2), 163-167.

**Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Friedrich, H. F. & Mandl, H.** (2006). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung, D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Gerholz, K.-H.** (2010). *Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen*. Paderborn.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp @ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-24. [http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf), Stand vom 26. Februar 2012.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.** (1976). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Huber, L.** (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10 (S. 114-138). Stuttgart.
- Lang, M. & Pätzold, G.** (2006). Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 9-35).
- Metzger, C.** (2011). Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 383-394). Wiesbaden: VS.
- Nüesch, C.** (2006). Nachhaltige Verankerung der Lernkompetenzförderung – Gestaltungsempfehlungen für die Schulleitung. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 121-137).
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J.** (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Reetz, L.** (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn.
- Reinmann, G.** (2009). *Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien*. [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel\\_Forschendes\\_situierendes\\_Lernen09.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel_Forschendes_situierendes_Lernen09.pdf), Stand vom 12. August 2011.
- Renkl, A., Nückles, M., Schwonke, R., Berthold, K. & Hauser, S.** (2004). Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In M. Wosnitza A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 101-116). Landau: Empirische Pädagogik.

- Rheinberg, F.** (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 365-387). Berlin: Springer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S.** (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Pekrun, R.** (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A.** (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. In T. Tramm & K. Büchter (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung, bwp@ 13*.  
[http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill\\_et\\_al\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_et_al_bwpat13.pdf), Stand vom 12. Februar 2012.
- Streblow, L. & Schiefele, U.** (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Yin, R. K.** (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. 3. Auflage. Thousand Oaks, Californien: Sage.
- Weinert, F. E.** (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R.** (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203-268). Weinheim: Beltz.
- Winther, E.** (2006). *Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien*. Wiesbaden: DUV.
- Zimmermann, B. J.** (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13-39). San Diego: Academic Press.

## Autor



JProf. Dr. Karl-Heinz GERHOLZ || Juniorprofessur Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Universität Paderborn || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn  
[wiwi.uni-paderborn.de/departement5/juniorprofessur-jun-prof-dr-karl-heinz-gerholz/](http://wiwi.uni-paderborn.de/departement5/juniorprofessur-jun-prof-dr-karl-heinz-gerholz/)

[Gerholz@wiwi.upb.de](mailto:Gerholz@wiwi.upb.de)