

die hochschullehre – Jahrgang 11 – 2025 (5)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Design-Based (Implementation) Research – Innovative Lösungen für das Lernen und Lehren an Hochschulen“ (herausgegeben von Gunnar Voß, Rahim Hajji und Lisa König).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI:10.3278/HSL2447W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Vorstellungen zum Selbststudium metaphorisch verstehen?

Einblicke in eine Design-Based Research-Studie zur Entwicklung hochschuldidaktischer Reflexionsanlässe

LARS GERBER

Zusammenfassung

Selbststudium ist ein wesentlicher Bestandteil eines Studiums. Vorstellungen zu der Gestaltung und zu den Anforderungen des Selbststudiums bleiben jedoch häufig vage. Ziel des Beitrags ist es, die Entwicklung von Lernsituationen für ein Weiterbildungsmodul für Hochschullehrende im Rahmen einer DBR-Studie darzulegen. Die Lernsituationen erscheinen als geeignet, um mit Metaphern Reflexionen über die eigenen Vorstellungen zum Selbststudium und dessen Ausgestaltung in der eigenen Hochschullehre anzuregen. So beschreiben Lehrende das Selbststudium als Übung/Training, als sichtbare Fortbewegung sowie als Geben mit Ungewissheit. Mit den jeweils gewählten Metaphern sind unterschiedliche Implikationen verbunden, welche Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten für eine hochschuldidaktische Professionalisierung und neue inhaltliche Schwerpunkte eröffnen können.

Schlüsselwörter: Selbststudium; Hochschuldidaktik; Lehrentwicklung; Design-Based Research; Metaphern

Understanding ideas about self-study metaphorically?

Insights into a design-based research study on the development of opportunities for reflection for lecturers

Abstract

Self-study is an essential component of studying. However, ideas about the structuring and requirements of self-study often remain unclear. This article aims to present the development of learning situations for lecturers in the context of a DBR study. The learning situations appear suitable for using metaphors to stimulate reflection on ideas about self-study and its implementation. Lecturers describe self-study as practice/training, as visible movement, and as giving with uncertainty. The metaphors they choose have different implications, which can open up opportunities for discussion and reflection on professionalization in university teaching and new topics in continuing education.

Keywords: Self-study; higher education; educational development; design-based research; metaphors

1 Ausgangslage und Problemstellung

In hochschuldidaktischen Weiterbildungen ist es für Lehrende oft überraschend und zugleich aufschlussreich, Unterschiede in ihren Vorstellungen und Überzeugungen im Kontext der Lehre wahrzunehmen, insbesondere wenn doch vermeintlich über dasselbe gesprochen wird (Scharlau, 2020). Grund sind relativ stabile *Beliefs*, über die Lehrende verfügen, die auf früheren Lehrerfahrungen beruhen und ihre Lehrpraxis und Vorstellungen beeinflussen (Ferguson, 2020). Diese Beliefs sollten im Sinne einer *Conceptual Reconstruction* (Kattmann, 2005) thematisiert werden, um Lehrpraxis zu verändern. Genau an dieser Stelle setzt auch diese Studie mit einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zum Thema Selbststudium an. Die Zielsetzung besteht darin, durch die Integration von Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis eine systematische Verbindung zwischen wissenschaftlichem Wissen und individuellen Vorstellungen zu schaffen. Diese Gleichbehandlung zielt auf die Gestaltung bedeutsamer Lernsituationen.

Die Diskussion um den Begriff *Selbststudium* zeigt, dass eine analytisch umfassende Begriffsdefinition für Forschung und Praxis fehlt. Die Hochschulrektorenkonferenz beschreibt Selbststudium zwar als „den Anteil am studentischen Workload, der für die eigenständige Erarbeitung und Aneignung von Studieninhalten aufgewandt wird“ (HRK, o. J.). Darunter fallen insbesondere die „Vorbereitung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Zeit für die Abschlussarbeit etc.“ (HRK, o. J.). Brockmann et al. (2023) problematisieren an diesem Verständnis insbesondere die Abgrenzung des Selbststudiums von Lehrveranstaltungen und die damit verbundene Verantwortungszuschreibung. Lehrende seien für ihre Lehrveranstaltung verantwortlich und Studierenden für ihr Selbststudium (Brockmann et al., 2023). In Anlehnung an Landwehr und Müller (2008) betonen sie, dass Lehrende eine Mitverantwortung für den Erfolg des Selbststudiums tragen und ihnen „eine initierende, gestaltende und evaluierende Rolle zukommt“ (Brockmann et al., 2023, S. 66). In ihrer Analyse stellen Brockmann et al. (2023) speziell fest, dass bisher der wissenschaftliche Diskurs über Konzepte des Selbststudiums weitgehend unabhängig von den umfassenden theoretischen und empirischen Arbeiten zu ähnlichen Konzepten, wie selbstgesteuertem, selbstreguliertem und selbstorganisiertem Lernen geführt wird.

Gerber (2023a, S. 88) stellt im Rahmen einer systematischen Sichtung lehrprojektbezogener Beiträge für die Praxis fest, dass „der Begriff ‚Selbststudium‘ als scheinbar selbsterklärendes Label“ bei vielen Lehrenden Verwendung findet, „welches keine weitere Spezifizierung der konzeptionellen Vorstellung notwendig macht“. Das Material zeigt vielmehr, dass durch attributive Ergänzungen ausgewählte Aspekte des Selbststudiums – z. B. eine technologische Dimension als mediengestütztes Selbststudium – von den Lehrenden betont werden (Gerber, 2023a). Dabei erfordert die Realisierung von Selbststudiumsarrangements auf mikrodidaktischer Ebene einen umfassenden Blick, um die Selbststeuerung der Studierenden in variablen Formen und Graden tatsächlich einzufordern und zu ermöglichen (Zellweger Moser & Jennert, 2018).

Dieser kurзорische Einblick in Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis zeigt, dass es einer spezifischen Antwort auf die Frage bedarf, was unter Selbststudium verstanden werden kann, um Gestaltungs- und Unterstützungs möglichkeiten für Lehrende sichtbar und handhabbar zu machen. Eine Möglichkeit zur Bearbeitung dieser Herausforderung ist die Sensibilisierung von Lehrenden für unterschiedliche Begriffsverständnisse und Gestaltungsdimensionen des Selbststudiums.

Aus diesen Anforderungen ergeben sich zugleich die übergeordneten Fragestellungen des vorliegenden Beitrags: Wie können Vorstellungen zum Selbststudium von Lehrenden für individuelle und gemeinsame Reflexionsprozesse zugänglich werden? Welche Prinzipien sollten dabei berücksichtigt werden?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgt in drei Abschnitten. Im zweiten Kapitel wird Design-Based Research als methodologischer Rahmen für dieses Projekt vorgestellt. Ausgehend davon steht im dritten Kapitel eine Konkretisierung anhand der Phasen Entwicklung, Durchführung und Auswertung prototypischer Lernsituationen des Weiterbildungsmoduls im Vordergrund. Dabei werden insbesondere erste Ergebnisse einer Metaphernanalyse und als notwendig erscheinende

Modifikationen am Prototyp präsentiert. Im letzten Kapitel wird diskutiert, ob sich Metaphern als Zugänge zur Reflexion und Diskussion von Vorstellungen zum Selbststudium in einem didaktischen Setting eignen und welche Transferpotenziale sich zeigen.

2 Design-Based Research als methodologischer Rahmen

In diesem Kapitel wird Design-Based Research (DBR) als methodologischer Rahmen des Projektes vorgestellt. Dabei werden Kernidee, Zielsetzung sowie relevante Merkmale und Prinzipien kurz dargelegt und ihre projektbezogene Umsetzung erläutert. Abschließend wird auf Designprinzipien als ein bedeutsames Merkmal für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit ausführlicher eingegangen.

Die aufgezeigte Lücke zwischen Bildungsforschung und hochschulischer Lehrpraxis stellt ein Problem auf beiden Seiten dar. DBR setzt gezielt an diesem Theorie-Praxis-Problem an. So empfiehlt Kelly (2013) die Anwendung designbasierter Forschung, wenn im Bildungsbereich keine etablierten Leitlinien zur Problembewältigung existieren, dessen Lösung jedoch potenziell bereichernd sein könnte. Da die Idee ist, durch ein innovatives Weiterbildungsdesign einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen und die Lücke ein Stück weit zu schließen, bietet sich der DBR-Ansatz in besonderem Maße an.

2.1 Anwendung des Ansatzes einer gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung auf dieses Projekt im Hochschulkontext

Design-Based Research lässt sich weniger durch eine einheitliche Methodologie definieren als vielmehr über die Zielsetzung, beständige Bildungsinnovationen hervorzu bringen, um dadurch Probleme gemeinsam zu lösen (Reinmann, 2005). *Gemeinsam* verweist an dieser Stelle auf ein konstitutives Merkmal des Ansatzes, die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktiker:innen (hier: teilnehmende Lehrende). Die Formulierung *gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung* bündelt verschiedene Ansätze (DBRC, 2003; Sesink & Reinmann, 2015; Tulodziecki et al., 2013), die eine vergleichende Zielperspektive verfolgen. Zur Konkretisierung des methodologischen Rahmens werden anknüpfend an Tulodziecki et al. (2013) im Folgenden drei ausgewählte Prozessstandards diskutiert und im Hinblick auf ihre Umsetzung erläutert.

Der erste Prozessstandard *Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung* (Tulodziecki et al., 2013) findet sich in unterschiedlicher Akzentuierung in den benannten Ansätzen. Im Zentrum steht dabei ein Entwicklungsbegriff, der anknüpfend an Sesink (2015) drei Bedeutungsdimensionen umfasst: Zunächst umfasst er die (didaktische) Tätigkeit der Entwickler:innen. Mit Blick auf die Zielgruppe der Weiterbildung wird Entwicklung als Lern- und Bildungsprozess verstanden, die durch Lernaktivitäten initiiert, jedoch von der Zielgruppe in ihrer eigenen Dynamik und teilweise unbewusst erlebt werden. Zweitens legt der Begriff Entwicklung als intransitives Geschehen den Fokus auf die Erfahrungen und Reaktionen der Lehrenden. Der Entwicklungsbegriff wird drittens als reflexiver Prozess konzeptualisiert, der zwischen gestalterisch-kreativen Entwicklungsaktivitäten und den individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen vermittelt. Durch die theoriebasierte Entwicklung der Weiterbildung sowie die forschungsmethodisch begründete und evidenzbasierte Weiterentwicklung wird das Design zum Teil des Forschungsprozesses.

Ein zweiter Prozessstandard bezieht sich auf die angestrebten Ergebnisse. Um sowohl einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten als auch praxistaugliche Bildungsinnovationen hervorzu bringen, generieren DBR-Forschungsprozesse zwei Arten von Output. Der „theoretische Output“ stellt „kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens[...] einschließlich Wissen zum Designprozess [dar]“ (Reinmann, 2005, S. 57). Der „praktische Output“ besteht aus konkreten Verbesserungen für die Praxis im Bildungsaltag (Reinmann, 2005). Schwerpunkt des theoretischen Outputs sind hier *domain theories* und *design frameworks* (Edelson, 2002). Die domain theory bezieht sich auf die Gestaltung der Weiterbildung und beschreibt, wie die Lehrkompetenz von Lehrenden beeinflusst wird und erläutert Herausforderungen bei der Implementierung. Zusätzlich wird eine Zusammenstellung

von verallgemeinernd zielführenden Designprinzipien mit präskriptivem Charakter als design framework angestrebt. Den praktischen Output bildet eine Weiterbildung auf Basis der Designprinzipien, die im konkreten hochschulischen Einsatz getestet wird und dort Anwendung finden soll.

Der dritte Prozessstandard betont den iterativen und zirkulären Charakter der Entwicklung und Erprobung der Intervention (Tulodziecki et al., 2013). So erfolgt eine „schrittweise Annäherung an eine immer bessere Lösung“ (Tulodziecki et al., 2013, S. 229). Der Begriff „zirkulär“ wird von Tulodziecki et al. (2013, S. 228) als „das wechselseitige In-Beziehung-Setzen“ verschiedener Forschungs- und Entwicklungsphasen verstanden. Sesink und Reinmann (2015, S. 71) formulieren einen Vorschlag zur rekursiven, iterativen und zirkulären „Abfolge von Forschungsphasen, in denen Problematisierung, verändernder Entwurf, experimentelle Durchführung und theoretische Auswertung aufeinander folgen“. Für das vorliegende DBR-Projekt wurde eine Struktur im Sinne dieses Vorschlags zur entwicklungsorientierten Bildungsforschung (Sesink & Reinmann, 2015) gewählt, die auch in die Beitragsstruktur aufgenommen wurde.

Dies umfasst mehrere Designzyklen und wird unter realen Bedingungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis erprobt. In der ersten Phase „Entwurf“ wird theoriebasiert und auf Basis bisheriger empirischer Erkenntnisse ein (erster) Prototyp der Intervention erstellt (Sesink & Reinmann, 2015). In der zweiten Phase, „Experimentelle Praxis“, erfolgt die Durchführung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts mit der Erprobung des entwickelten Prototyps und seiner systematischen empirischen Untersuchung (Sesink & Reinmann, 2015). In der dritten Phase, der „Auswertung und Neuperspektivierung“, werden die Daten analysiert und die Ergebnisse diskutiert (Sesink & Reinmann, 2015). Sesink und Reinmann (2015) machen darauf aufmerksam, dass die generierten Erkenntnisse zum Verstehen des Problems und zum Verstehen der Lösung beitragen.

2.2 Designprinzipien als Grundlage und zur Dokumentation von Gestaltungsentscheidungen

Designprinzipien „bilden eine Brücke zwischen den Ansprüchen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Praxisgestaltung“ (Euler, 2014, S. 105) und haben daher eine zentrale Rolle im gesamten Forschungsprozess. In der Literatur fehlen häufig detaillierte Ausführungen darüber, wie die Designprinzipien strukturiert sind und wie sie methodisch gewonnen wurden (Euler, 2014). Hinzu kommt, „dass der Begriff in der Literatur äußerst uneinheitlich verwendet und ausgelegt wird“ (Feulner et al., 2021, S. 6). Daher erfolgt an dieser Stelle eine kurze Übersicht der Charakteristika von Designprinzipien und eine Erläuterung, wie sie im Projekt verstanden und eingesetzt werden.¹

Bei Designprinzipien kann es sich nach Feuler et al. (2021) grundlegend um konkrete Aussagesätze zur Gestaltung von Lehr-Lernsettings mit einer *If-then logic* sowie um allgemeine Prinzipien zur Orientierung oder auch um Kriterienlisten handeln. Nach Euler (2014, S. 108) lässt sich zur Beschreibung von Designprinzipien die Unterscheidung in „Leitprinzipien“ und „Umsetzungsprinzipien“ treffen. „Leitprinzipien“ stellen vor allem den Bezug zu theoretischen und empirischen Befunden her (Euler, 2014, S. 108). Die „Leitprinzipien“ bilden auf der ersten Ebene die Grundlage für die Entwicklung der Weiterbildung im Sinne von Leitideen und lehr-lerntheoretischen Annahmen zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Die erste Operationalisierung passiert auf der zweiten Ebene in Form von „Umsetzungsprinzipien“ (Euler, 2014, S. 108). Diese beziehen sich auf die konkreten Ausprägungen und umfassen für die Implementierung als relevant erachtete gegenstandsbezogene Aspekte (Euler, 2014).

Das Vorgehen zur Formulierung und Operationalisierung der Designprinzipien erfolgt in Anlehnung an die von Euler (2014) vorgeschlagene Grundstruktur und unter Berücksichtigung der von Feulner et al. (2021) eingeführten weiteren Operationalisierungsstufe. So werden die Umsetzungsprinzipien der zweiten Ebene mit Bezug auf die entwickelte Weiterbildungsveranstaltung unter unmittelbarer Berücksichtigung der zielgruppen- und kontextspezifischen Besonderheiten expliziert.

¹ Siehe zum Thema Gestaltungsprinzipien auch die Beiträge von Althoff et al. und Voß & Hajji in diesem Themenheft.

Die Designprinzipien der dritten Ebene gehen aus didaktisch-methodischen Überlegungen hervor, welche durch frühere Erprobungen oder ähnliche Interventionen gewonnen werden (Feuler et al., 2021).

Im Folgenden werden zunächst die für die Weiterbildung relevanten Handlungsleitlinien abgeleitet und dargestellt. Die hochschuldidaktische Weiterbildung hat das zentrale Ziel der Verbesserung des Selbststudiums in Bezug auf die unterstützende Gestaltung und Begleitung durch Lehrende. Als Grundlage der Weiterbildung dienen die in Anlehnung an Beege (2023), Centeno García (2021) und Lipowsky und Rzejak (2019) als geeignet ausgewählten vier zentralen Handlungsleitlinien, diese sind: Lernendenzentrierung, Wissenszentrierung, Bewertungszentrierung und Gemeinschaftszentrierung.

Bei der Gestaltung der Weiterbildung wird somit darauf geachtet, dass das Vorwissen der Lehrenden integriert, Nachfragen und Diskussion gefördert und Reflexionsanlässe geboten werden (Beege, 2023). Der Gegenstandsbereich ist so ausgelegt, dass durch viel Raum für Selbstreflexion und Integration eigener Probleme ein umfassendes Verständnis über das Selbststudium ermöglicht wird. Die Möglichkeit zum Ausprobieren und Erleben einzelner Gestaltungs- und Begleitungsformen des Selbststudiums (Handlungsorientierung) mit anschließenden Feedbackprozessen (Austauschorientierung) wird implementiert (Centeno Garcá, 2021). Die teilnehmenden Lehrenden arbeiten in den Weiterbildungsveranstaltungen als eine Gemeinschaft in Kooperation miteinander und mit verteilter Expertise für eine erfolgreiche Problembearbeitung in Bezug auf die eigene Lehrpraxis (Lipowsky & Rzejak, 2019).

Als lerntheoretische Basis dienen die Ansätze und Faktoren zur Förderung von Lernprozessen aus konstruktivistischer Sicht (Gerstenmaier & Mandl, 2018). Der Fokus liegt hierbei auf den Kernannahmen der Ansätze und deren Anwendung auf die Förderung von Lernprozessen von Lehrenden im Hochschulkontext. Dazu gehören: aktives Lernen, Unterstützung konstruktivistischer Prozesse, Förderung positiver Emotionen durch bedarfsgerechte Unterstützung, selbstgesteuertes Lernen, Kooperationen und situiertes Lernen (Gerstenmaier & Mandl, 2018). Demnach sollen die Eigentätigkeit der Lehrenden gefordert, Lernprozesse durch die teilnehmenden Lehrenden mitgestaltet, die Etablierung von Lerngemeinschaften unterstützt und an realen und komplexen Problemen der Lehrpraxis gearbeitet werden, um viele Identifikationsmöglichkeiten zu bieten.

Die dargestellten Handlungsleitlinien werden im Folgenden im Sinne des Entwurfs (Kapitel 3.1) am Beispiel von Lernsituationen des ersten Moduls in Hinblick auf die Umsetzungsprinzipien und zielgruppenspezifische Konkretisierung operationalisiert.

3 Das Selbststudium begleiten! Zur Gestaltung von Reflexionsanlässen

Der Grobentwurf der Weiterbildung orientiert sich an den beschriebenen vier Leitprinzipien (Kapitel 2.2) in Verknüpfung mit dem mediendidaktischen Ansatz des problemorientierten Lernens in Projekten (Kerres, 2018). Die Weiterbildung zielt auf die (Weiter-)Entwicklung einer didaktischen Artikulations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Selbststudium sowie einer Fähigkeit zur Gestaltung kooperativer und kollaborativer Selbststudiumselemente mit digitalen Medien ab.² Sie umfasst die folgenden Elemente:

- *Bewusstwerdung eigener Vorstellungen:* Reflexion individueller Vorstellungen zum Selbststudium und der Rolle von Lehrenden und Studierenden im Selbststudium vor dem Hintergrund praktischer sowie theoretischer Perspektiven.
- *Erarbeitung wissenschaftlicher Perspektiven:* Erarbeitung hochschul- und mediendidaktischen Wissens durch die Auseinandersetzung mit Begriffen, Modellen und Theorien mit Bezug zur Gestaltung und Begleitung des Selbststudiums.

² Siehe zum Thema Lehren lernen auch den Beitrag von Rosendahl in diesem Themenheft.

- *Erstellung von Selbststudiumselementen:* Entwicklung von Handlungsideen für individuelle Probleme der eigenen Lehrpraxis. Erstellung von eigenen Elementen und Diskussion im Workshop zur Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit technischen und didaktischen Möglichkeiten.
- *Kriteriengeleitete Reflexion in der eigenen Lehrpraxis:* Verknüpfung des erworbenen Wissens mit der eigenen Lehrpraxis in einem einsemestrigen Lehrprojekt. Eine Begleitung erfolgt durch eine kollegiale Lehrberatung.

Zur Realisierung wurde ein lehrprojektorientiertes Blended-Learning-Konzept mit drei Modulen entwickelt. Diese Module umfassten einen Präsenzanteil und eine Selbstlernphase. Die Teilnahme war freiwillig und die Weiterbildung war nicht in ein hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm eingebunden. Adressat:innen sind alle in der Lehre tätigen Mitarbeitenden der Universität Vechta. Eine ausführliche Darstellung zu den Annahmen über die Voraussetzungen der Lehrenden findet sich bei Gerber (2023b). Vertiefend wird nun der in diesem Beitrag fokussierte Designprozess zu Lernsituationen im ersten Modul dargestellt.

3.1 Entwurf: Lernsituationen zur Reflexion der eigenen Vorstellungen über das Selbststudium mit Metaphern

Im Folgenden werden nun die für den Forschungsprozess und für die Lernsituationen im Modul 1 relevanten Designprinzipien herausgearbeitet und operationalisiert. Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf dem Designprinzip in Bezug auf die Bewusstwerdung und Reflexion eigener Vorstellungen über das Selbststudium.

In Auseinandersetzung damit, was Lehren und Lernen prägt, stößt man immer wieder auf die Bedeutung von Vorstellungen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen. Im Kontext Hochschule findet die Forschung zu Überzeugungen von Lehrenden vorrangig unter dem Begriff *Conceptions of Teaching* statt und geht davon aus, dass sie das Lehrhandeln beeinflussen und nur durch Reflexion³ zugänglich sind (Visser-Wijnveen et al., 2009). Pajares (1992) betont, dass Überzeugungen stabil, jedoch nicht absolut unveränderlich sind und so Veränderungen durch Lernsituationen in Weiterbildungsveranstaltungen initiiert werden können. Zur empirischen Untersuchung und Reflexion pädagogischer Überzeugungen werden u. a. die Entwicklung von und Auseinandersetzung mit Metaphern als Möglichkeit markiert (Rau, 2020).

Um die Vorstellungen von Lehrenden zum Selbststudium zu untersuchen und für Reflexionen zugänglich zu machen, wurde sich in dieser Studie für die Formulierung von Metaphern entschieden. Metaphern als Reflexionsinstrument werden auf Basis der kognitiven Metapherntheorie (Lakoff & Johnson, 2021) in der englisch- und deutschsprachigen Debatte der Hochschuldidaktik diskutiert und bereits erfolgreich in Studien über die Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden zu unterschiedlichen Themenbereichen untersucht (z. B. Rau & Kosubski, 2019; Scharlau, 2020; Visser-Wijnveen et al., 2009; Wegner & Nückles, 2013).

In der Auseinandersetzung mit Metaphern in Bildungs- und Lernkontexten bekräftigen Rau und Kosubski (2019, S. 82) in Anlehnung an Schmitt (2017), dass Metaphern Möglichkeiten bieten „individuelle und kollektive Vorstellungen über spezifische Themenbereiche sprachlich zum Ausdruck [zu] bringen und diese für Reflexionen zugänglich zu machen“. Sie bieten wertvolle Einblicke sowohl in Bezug auf die sprachlichen Mittel der eigenen didaktischen Ausdrucksweise als auch hinsichtlich der Alltagssprache bestimmter Zielgruppen (Rau & Kosubski, 2019). Als *Metapher* kann in Anlehnung an Lakoff und Johnson (2021) grundlegend eine Bedeutungsübertragung „von einem Bereich auf einen anderen“ (Schmitt, 2017, S. 39) verstanden werden. Zur Analyse können diese metaphorischen Ausdrucksweisen in der Terminologie von Lakoff & Johnson (2021) zu *metaphorischen Konzepten* gebündelt werden (Schmitt, 2017).

³ Siehe zum Thema Selbstkonzept auch den Beitrag von Voß & Hajji in diesem Themenheft.

Für die Datenerhebung werden die Lehrenden aufgefordert, eine Metapher in Form eines expliziten Vergleichs nach dem Schema „[Selbststudium] ist wie ..., weil ...“ zu formulieren (Visser-Wijnveen et al., 2009). Diese individuellen Metaphern und Erläuterungen werden potenziell differente Vorstellungen über die Rolle und Aufgabe von Studierenden und Lehrenden zum Ausdruck bringen. Nach Rau und Kosubski (2019) bietet eine vergleichende Betrachtung der metaphorischen Konzepte sowohl untereinander als auch mit didaktischen Modellen und Lerntheorien verschiedene Reflexionsmöglichkeiten.

Diesen Feststellungen wird durch die folgende in Tabelle 1 dargestellte Operationalisierung (Feulner et al., 2021) Folge geleistet, die sich auf die dargelegten theoretischen und empirischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen bezieht.

Tabelle 1: Exemplarische Operationalisierung des Designprinzips Bewusstwerdung und Reflexion eigener Vorstellungen zum Selbststudium (eigene Darstellung)

Handlungsleitlinien	Umsetzungsprinzipien	Zielgruppenspezifische Konkretisierung
Lernendenzentrierung	Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen und Überzeugungen	Konfrontieren Sie die Lehrenden mit der Aufgabe einen expliziten Vergleich in der Form von „Das Selbststudium ist wie...“ zu formulieren und eine Erläuterung zu verschriftlichen. Lassen Sie die Lehrenden eigene Erläuterungen zu bestehenden Metaphern formulieren.
Wissenszentrierung	Aufbereitung forschungsbasierter Erkenntnisse im Sinne handlungs- bzw. reflexionsleitender Kriterien	Integrieren Sie bedeutungsvolle Praxisprobleme (z. B. Lernorganisatorische Einbettung, Verhältnisbestimmung Selbst- und Fremdsteuerung). Diskutieren Sie die Passung der Metaphern zu den forschungsbasierten Perspektiven.
Bewertungszentrierung	Lernprozesse durch Feedback und Reflexion anregen	Durch spezifische Nachfragen als Workshopleitung verschiedene Impulse und Anregungen einbringen (z. B. zu Rollenbildern von Lehrenden und Lernenden)
Gemeinschaftszentrierung	Kollaboratives Lernen soll stattfinden, wobei dies vor allem durch kommunikative Handlungen gefördert wird.	Teilen Sie die Lerngruppe in Kleingruppen auf. Lassen Sie eine Gruppenmetapher von den Kleingruppen durch kommunikative Aushandlungsprozesse entwickeln.

3.2 Experimentelle Praxis: Durchführung und Erfahrungen mit den Lernsituationen

Auf Basis des geplanten Entwurfs zu Lernsituationen (Kapitel 3.1) erfolgte in den Sommersemestern 2022 und 2023 die Erprobung. Die Dokumentation der Praxiserfahrungen erfolgt aus der Perspektive des Autors als Workshopleitung. Auf Basis der Auswertung aufgezeichneter Sprachmemos und der Dokumentation der Veranstaltung wurde der Verlauf rekonstruiert.

An den zwei Durchläufen des ersten Moduls nahmen zwölf bzw. neun Personen teil. Die detaillierte Beschreibung des Samples soll wesentlich zur Nachvollziehbarkeit der formulierten Metaphern beitragen. Ungefähr ein Drittel aller Teilnehmenden sind als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, fast die Hälfte als Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie ein Fünftel als Professor:innen an der Universität Vechta beschäftigt. Bezogen auf die Tätigkeitszeit in der Lehre und Fachzugehörigkeiten können die Teilnehmendengruppen als heterogen beschrieben werden. Die Teilnehmenden sind zwischen weniger als zwei Jahren und mehr als 20 Jahren in der Hochschullehre tätig. Sie lehren in den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften oder der Mathematik.

Die entwickelten Lernsituationen im Modul 1 sollen die Möglichkeit bieten, die eigenen Perspektiven zur Unterstützung des Selbststudiums mittels Metaphern reflektieren zu können. So wurde

das Modul mit einer vorbereitenden Aufgabe zum Workshop begonnen. Zur Erarbeitung entsprechender Metaphern standen den Lehrenden Textfelder zur Vervollständigung des expliziten Vergleichs „Das Selbststudium ist wie...“ sowie zur Formulierung einer zugehörigen Erläuterung bzw. Interpretation der gewählten Metapher auf einer Lernplattform zur Verfügung. Der Vorschlag zum Zeitrahmen zur Bearbeitung betrug 20 Minuten. Im Sommersemester 2022 wurden 14 Metaphern und 2023 neun Metaphern formuliert.

Innerhalb des hybriden Workshops stand die Anregung von Diskussionen zu den zuvor formulierten Vorstellungen sowie die Konfrontation mit alternativen Sichtweisen und Perspektiven zum Selbststudium im Fokus. Die Lehrenden haben in Form einer durch eine *Prepare*-Phase ergänzten *Think-Pair-Share*-Methode an der Entwicklung und Diskussion von Metaphern weitergearbeitet. Dafür wurden jeweils die Bildbereiche der Metaphern ohne die Erläuterungen in einer Tabelle zusammengestellt. In der *Think*-Phase sichteten die Lehrenden individuell die von den anderen Teilnehmenden im Vorfeld formulierten Metaphern und beschrieben in eigenen Worten, was aus ihrer Sicht die gewählte Metapher zum Ausdruck bringen soll. Im Rahmen der darauffolgenden *Pair*-Phase tauschten sich jeweils zwei Lehrende über die verschiedenen Metaphern und ihre Deutungen aus. Sie klärten die Fragen, welche Metaphern ihnen als geeignet erscheinen und an welchen Stellen sich ihre Perspektiven unterscheiden. So kann es durch die Auseinandersetzung möglich werden, die Grenzen und Probleme bestimmter Metaphoriken zu erkennen und Ideen für die eigene Handlungspraxis zu generieren. Zusammenführend verständigten sich die teilnehmenden Lehrenden in der ergänzten *Prepare*-Phase in kleinen Gruppen auf eine gemeinsame Metapher, die ihren Vorstellungen vom Selbststudium entspricht. Hier zeigte sich, dass in allen Fällen von den Lehrenden eine bereits formulierte individuelle Metapher als Gruppenmetapher ausgewählt und in der Gruppe metaphorisch ausgebaut wurde. Zur Darstellung für die Diskussion wurden sie auf einem (digitalen) Whiteboard dokumentiert. Die *Share*-Phase begann mit einer Plenumsdiskussion der entwickelten Gruppenmetaphern. Die Aufgabenstellung für die Lehrenden bestand darin, als Gruppe ihre jeweilige Gruppenmetapher zu erläutern. Die jeweils nicht präsentierende Gruppe hinterfragte die Metapher kritisch. Dabei wurden insbesondere die Grenzen verschiedener Sprachbilder besprochen und diskutiert. Die Workshopleitung versuchte, durch spezifische Nachfragen verschiedene Impulse und Anregungen beispielsweise hinsichtlich der Rollenbilder von Lehrenden und Lernenden im Selbststudium in die Diskussionen einzubringen. Nach der Plenumsdiskussion wurde wissenschaftliches Wissen zum Selbststudium vorgestellt und hinsichtlich der Passung zu den entwickelten metaphorischen Perspektiven diskutiert. In Form dieser adaptierten *Think-Pair-Prepare-Share*-Methode entstanden häufig lebhafte Diskussionen über die unterschiedlichen Interpretationen.

3.3 Auswertung und Neuperspektivierung: Analyse der Metaphern zum Selbststudium

Ausgehend von den beschriebenen Phasen wurde im Rahmen einer Metaphernanalyse versucht, Erkenntnisse über die Vorstellungen in Bezug auf das Selbststudium und die sprachlichen sowie didaktischen Ausdrucksmöglichkeiten der Lehrenden zu gewinnen. Die Metaphernanalyse wurde als geeignete Methode ausgewählt, da sie tiefere Einblicke in mögliche „individuelle und kollektive Vorstellungen“ ermöglichen kann (Rau & Kosubski, 2019, S. 82). Die methodische Durchführung folgte dem von Rau und Kosubski (2019) entwickelten Vorgehen zur Analyse von Metaphern und der Rekonstruktion metaphorischer Konzepte. In einem zirkulären Vorgehen wurden drei Analyseschritte mehrmals durchgeführt: (1.) Zerlegung der Metaphern zur Identifikation der Quellbereiche sowie der Elemente des Zielbereichs, (2.) Kontinuierlicher Vergleich der Quell- und Zielbereiche zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen und (3.) Bündelung zusammenhängender Bedeutungsübertragungen zur Rekonstruktion metaphorischer Konzepte (Rau & Kosubski, 2019).

Ausgewählte Ergebnisse dieser Metaphernanalyse werden in der von Rau und Kosubski (2019) und in Anlehnung an de Guerrero und Villamil (2002) vorgeschlagenen Notation mit Ankerbeispielen präsentiert. Metaphorische Konzepte werden mit GROSSBUCHSTABEN dargestellt. Explizite

metaphorische Ausdrücke sind **fettgedruckt** und implizite Metaphern *kursiv* markiert (Rau & Kosubski, 2019). Die folgenden metaphorischen Konzepte illustrieren exemplarisch, wie Lehrende das Selbststudium metaphorisch beschreiben:

SELBSTSTUDIUM ALS ÜBUNG/TRAINING

Das metaphorische Konzept „Selbststudium als Übung/Training“ fokussiert den Aspekt, dass das Lernen im Selbststudium wie sportliche oder musikalische Aktivitäten (Bildbereich) der regelmäßigen Übung bedarf. Dieser Schwerpunkt wird in drei Metaphern (Selbststudium ist wie „**das Schwimmen zu üben...**“ (23-I2-7), „...die **Vorbereitung auf einen Halbmarathon**“ (23-I2-4) und „**das Üben beim Lernen eines Instruments**“ (22-I1-4)) erkennbar.

In den Vergleichen wird jeweils die Eigenaktivität des Übens und die Anwendung als zentrales Kriterium für den Lernprozess der Studierenden formuliert: „regelmäßige und eigenständige Praxis“ (23-I2-4), „ohne geht es nicht und niemand kann es mir *abnehmen*“ (22-I1-4). In zwei Vergleichen wird jeweils die Bedeutung der Zielbestimmung für den Lernprozess im Selbststudium hervorgehoben: „*das Ziel nicht aus den Augen verlieren*“ (23-I2-4) bzw. „wenn ich später aus diesem **Üben** nichts anders mache, bleibt es für die meisten sinnfrei“ (22-I1-4). Die zweite Metapher hebt Eigenschaften als Voraussetzung zum Üben/Training (Motivation und Zeitmanagement) hervor. Hinsichtlich des Zielbereichs weisen die Metaphern die Gemeinsamkeit auf, dass die Rolle von Lehrenden im Prozess des Übens nicht expliziert wird.

SELBTSTUDIUM ALS SICHTBARE FORTBEWEGUNG (MIT UNTERSTÜTZUNG)

Das Konzept „Selbststudium ist eine sichtbare Fortbewegung (mit Unterstützung)“ fokussiert zwei Aspekte: die sichtbare Fortbewegung der Studierenden als Metapher für ihren Lernprozess sowie Lehrende als Begleitung der Fortbewegung bzw. zur Unterstützung der Erreichung eines Ziels. Diese Schwerpunkte werden in neun Metaphern (Selbststudium ist wie **eine Erkundung** (23-I2-9), „...**eine Expedition**“ (22-I1-13; 22-I1-14), „**Radfahren durch verschiedene Landschaften**“ (22-I1-12), „...**ein Routenplaner**“ (22-I1-5), „...**eine Dampflokomotive**“ (22-I1-9), „...**eigenständig gehen können**“ (22-I1-10), „...**einen breiten, reißenden Fluss zu überqueren**“ (23-I2-8), „...**Schwimmen im Meer**“ (22-I1-8)) in unterschiedlicher Weise akzentuiert.

Lernen im Selbststudium wird jeweils als eine Form der explorativen Fortbewegung beschrieben. In diesen szenischen Narrationen wird etwas noch *Unbekanntes* exploriert: „**Erkundung** in einem unbekannten **botanischen Garten**“ (23-I2-9); „Man begibt sich auf eine **Reise** und kennt vorher den **Ausgang/Verlauf** noch nicht“ (22-I1-13). In dem Bild der **Erkundung** eignen sich die Studierenden durch Eigenaktivität die **Wege** an und erlangen Wissen über die **Ordnung** der Inhalte (23-I2-9). Ebenfalls eine aktive Rolle übernehmen die Lernenden bei der Metapher des **Radfahrens** (22-I2-12) und der **Dampflokomotive** (22-I1-5). Dies zeigt sich an zu bewältigenden Problemen, wie z. B. dem Überwinden von **Höhen und Tiefen** (22-I2-12) und dem „im **SchneckenTempo** über **Berge**“ kämpfen (22-I1-9). „Genug **Kohle mitführen**“ (22-I1-9) macht deutlich, dass für die stetige Fortbewegung bestimmte Bedingungen (gutes Ressourcenmanagement bzw. Fähigkeit zum selbstständigen Lernen) bei den Studierenden erfüllt sein müssen.

Zum anderen wird die eigene Rolle als Lehrende als Unterstützende beschrieben. Es wird Orientierung bei herausfordernden Rahmenbedingungen angeboten, welche die Lehrenden im Bildbereich des **Schwimmens im Meer** (22-I1-8) sowie der **Flussüberquerung** (23-I2-8) zum Ausdruck bringen. Orientierung erfolgt zum Beispiel mit **Inseln** als Übungsaufgaben (23-I2-8), die den Lernprozess unterstützen und strukturieren.

SELBTSTUDIUM ALS GEBEN MIT UNGEWINNSHEIT

Das metaphorische Konzept „Selbststudium als Geben mit Ungewissheit“ fokussiert zum einen Unsicherheiten im Prozess des Gebens bzw. der Bereitstellung von Materialien durch Lehrende. Zum anderen wird betrachtet, wie die Lernprozesse der Studierenden im Selbststudium verlaufen. Diese zwei Schwerpunkte werden in fünf Metaphern mit unterschiedlichen Akzentuierungen veranschau-

licht: Das Selbststudium ist wie „eine Blackbox“ (23-I2-5), „...wie ein Lautsprecher, der ins dunkle, unbekannte Weltall gerichtet wird“ (23-I2-2), „...ein Wunschbrunnen“ (23-I2-1), „...der Teil des Eisbergs, der unter Wasser liegt“ (22-I1-11), „...eine Fermentation“ (22-I1-6).

Im Rahmen der Metapher **Blackbox** wird im Sinne eines behavioristischen Verständnisses eine mangelnde Transparenz des Selbststudiums beschrieben, die sich in der Idee widerspiegelt, dass der *innere* Prozess von Studierenden im Selbststudium für Lehrende häufig *undurchsichtig* bleibt. Es fehlt an Verständnis über den Input im Sinne angemessener Lehr-Lernstrategien; was hat „am besten funktioniert ... und was [ist] da alles eingeflossen“ (23-I2-5). Das Spannungsverhältnis des Sicht- und Unsichtbaren im Kontext des Selbststudiums wird am Beispiel des Zeitaufwands in der Metapher des „**Teil[s] des Eisbergs, der unter Wasser liegt**“ (22-I1-11) unmittelbar erkennbar. Kontaktveranstaltungen bilden die *Spitze* des Workloads und liegen an der *Oberfläche*. Hingegen liegt der größere Teil des Workloads nicht *einschätzbar* als Selbststudium unterhalb der **Wasserlinie**.

In den Metaphern **Wunschbrunnen** (23-I2-1) und **Fermentation** (22-I1-6) wird das Handeln von Lehrenden zur Unterstützung des Selbststudiums mit *Hoffnungen* verbunden, die sich auf eine motivierte und *sinnvolle* Auseinandersetzung mit den zur Verfügung gestellten Materialien durch die Studierenden beziehen. Im Anschluss an die Metapher der **Blackbox** können zwar „zwischendurch *kontrollierende Blicke hinein[ge]worfen*“ (22-I1-6) werden, aber die Möglichkeiten zur Einfluss- und Einsichtnahme durch Lehrende auf den Lernprozess werden als sehr begrenzt metaphorisiert.

Anhand der Ergebnisse sollen nun Ansätze für eine Neuperspektivierung der prototypischen Lernsituationen im Sinne einer Verfeinerung und Anpassung des Designprinzips vorgestellt werden. Hierzu werden die Ergebnisse zur Ableitung von Konsequenzen mit der Operationalisierung (Kapitel 3.1) verknüpft.

Die von Lehrenden entwickelten Metaphern zeigen ein breites Spektrum an einfallsreichen Ausdrucksweisen über das Selbststudium. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Formulierung eines expliziten Vergleichs (Visser-Wijnveen et al., 2009) und die Thematisierung in Workshops (de Guerrero & Villamil, 2002) dazu beitragen, dass die Praktiker:innen sich ihrer eigenen Vorstellungen zum Selbststudium bewusst(er) werden und sich mit fremden Vorstellungen auseinandersetzen (Lernendenzentrierung). Die vorgestellten metaphorischen Konzepte und metaphorischen Ausdrücke unterstreichen jeweils verschiedene Elemente hochschuldidaktischer Praxis im Kontext des Selbststudiums. Dadurch konnten kommunikative Aushandlungsprozesse während der adaptierten *Think-Pair-Share*-Methode stattfinden (Gemeinschaftszentrierung). Weitere Reflexionsprozesse ließen sich durch ein spezifisches Nachfragen zur Rolle von Lehrenden bei Metaphern anregen (Bewertungszentrierung), die die Aktivität von Studierenden fokussierten.

Die Orientierung an Aktivitäten für individuelle und gemeinschaftliche Reflexionsprozesse kann jedoch noch intensiviert werden. Die im Prototyp geforderten schriftlichen Erläuterungen fielen in den Sommersemestern 2022 und 2023 teilweise sehr knapp aus. Deutlich wird dies an folgendem Beispiel: Das Selbststudium ist „wie ein Routenplaner“ (22-I1-5) und „eine Route hat unterschiedliche Zeiten, Orte und Phasen, die jeweils differenzierte Handlungsprozesse erfordern“ (22-I1-5). In dieser lakonischen Erläuterung zeigen sich Limitationen (Guerrero & Villamil, 2002; Schmitt, 2017) zur Einschätzung der individuellen Ausdrucksfähigkeit. Bedeutungsvolle Praxisprobleme lassen sich so nur schwer identifizieren, um forschungsbasierte Erkenntnisse zu integrieren (Wissenszentrierung). Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse als Indikator deuten, dass es für Praktiker:innen nicht trivial ist, die eigenen Vorstellungen zu erläutern oder sich das Phänomen der Aufgabenbewältigung im Sinne einer defensiven Lernhaltung in der asynchronen Selbstlernphase bei Hochschullehrenden zeigt, wenn sie als Lernende an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.

Während bis jetzt die Artikulationsmöglichkeiten weitgehend auf schriftliche Formen der Metaphernformulierung beschränkt waren, sollen diese im Re-Design um sprachliche Ausdrucksformen erweitert werden. Mit der Erweiterung der Ausdrucksform durch Sprachaufnahmen und einer Konkretisierung der Aufgabenstellung sowie zusätzlicher Zeit zur begleitenden Erläuterung der indivi-

duellen Metapher in der Präsenzphase wird das Potenzial verbunden, mit dem wahrscheinlichen Phänomen der defensiven Lernhaltung in der asynchronen Selbstlernphase umzugehen und komplexere Erläuterungen zu den gewählten Metaphern zu generieren.

4 Diskussion und Schlussfolgerungen

Für die Praxis der hochschuldidaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden erscheinen die vorgelegten Ergebnisse sowie das skizzierte (adaptierte) Design der Lernsituationen als vielversprechender praktischer Output. Im Sinne von Wildt (2003) kann Professionalisierung als Relationierung subjektiver Theorien und wissenschaftlicher Theorien verstanden werden. In dieser Perspektive, die versucht eine alleinige Differenzbetrachtung zu überwinden, lassen sich folgende Aspekte hervorheben:

Zum einen bieten sich Einblicke in individuelle Schwerpunktsetzungen der Praktiker:innen. Das Konzept „Selbststudium als Übung/Training“ fokussiert beispielsweise den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Sinne der Aneignungs metapher des Lernens (Wegner & Nückles, 2013). Mit dem Konzept „Selbststudium als sichtbare Fortbewegung (mit Unterstützung)“ wird Selbststudium hingegen als stärker studierendenorientiert konzeptualisiert, das Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten in ihrem Lernprozess einräumt und Lehrende als Unterstützer:innen versteht. Mit dem Konzept „Selbststudium als Geben mit Ungewissheit“ wird stärker die eigene Rolle als Hochschullehrende im Selbststudium und eine damit verbundene Ungewissheit im pädagogischen Handeln expliziert. Die vergleichende Betrachtung der unterschiedlichen Konzepte bietet so verschiedene Diskussions- und Reflexionsanlässe individueller Perspektiven.

Zum anderen bieten sich Möglichkeiten zur Relationierung für wissenschaftliche Theorien. Die Erkenntnisse der Metaphernanalyse können beispielsweise im Vergleich mit den Arten des Selbststudiums nach Landwehr und Müller (2008) weitere Möglichkeiten, Anschluss- und Leerstellen markieren. Zudem kann dies die literaturbasierten Perspektiven zum Verständnis des Selbststudiums erweitern. Gleichzeitig sind die Ergebnisse für Personen, die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung tätig sind, von Nutzen. Sie können dazu beitragen, wissenschaftlich fundierte Vorstellungen in eine systematische Beziehung zu individuellen Vorstellungen vom Selbststudium zu setzen, um sie lern- und lehrbar zu machen und für die gemeinsame Konstruktion von Selbststudium zu nutzen.

Ziel dieses Beitrags war es, Designprinzipien zu identifizieren, die Vorstellungen zum Selbststudium von Lehrenden für individuelle und gemeinsame Reflexionsprozesse zugänglich machen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese durch die gewählte Operationalisierung des Designprinzips zugänglich werden. Konkret wird am Beispiel der vorliegenden Lernsituationen deutlich, wie durch Reflexion und Diskussion expliziter Metaphern und metaphorischer Konzepte dazu beigetragen werden kann, als unklar erscheinende Vorstellungen zu hochschuldidaktischen Schlüsselthemen (u. a. auch Studierendenzentrierung oder generative KI) bei Hochschullehrenden zu adressieren. Dies spricht für die Generativität des Designprinzips als Transfermerkmal.

Anmerkungen

Dieser Beitrag steht im Zusammenhang mit dem Hochschulentwicklungsprojekt „Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum (ViBeS)“ an der Universität Vechta. Das Projekt wird in der Förderlinie Hochschullehre durch Digitalisierung stärken (2021–2024) von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre gefördert.

Literatur

- Althoff, J., Barth, M. & Keller, J. (2025/in diesem Themenheft). Zur Generierung von Designprinzipien im DBR-Prozess. *die hochschullehre*, 11/2025. <https://doi.org/10.3278/HSL2453W>
- Bege, B. (2023). Hochschullehre lernen: Förderung von Lerntransfer durch authentische Aktivitäten – eine Design-Based-Research-Studie. Waxmann.
- Brockmann, N. A., Pruisken, H. & Mersch, A. (2023). Hybrides Selbststudium – das Prozessmodell des Digi-koS-Projekts. In K. Hombach & H. Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 65–81). <https://doi.org/10.3278/9783763973989>
- Centeno García, A. (2021). Workshopgestaltung in der Hochschuldidaktik. Agieren in komplexem Bedingungsgefüge. In R. Kordts, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba, R. Krempkow, P. Salden, I. Ulrich, I. van den Berk & M. Wiemer (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 207–224). wbv Publikation.
- DBRC [The Design-Based Research Collective] (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- de Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95–120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Dyrna, J. (2021). Selbstgesteuert, -organisiert, -bestimmt, -reguliert? Versuch einer theoretischen Abgrenzung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achätz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung* (S. 84–106). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993643>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisierungspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* Beiheft, 27, 97–112.
- Ferguson, L. E. (2020). Teacher Beliefs in Higher Education. *Læring om læring*, 4(1). <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/article/view/3550/3345>
- Feulner, B., Hiller, J. & Serwene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik: Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. *EDeR*, 5(2), 1–32. <https://doi.org/10.15460/eder.5.2.1576>
- Gerber, L. (2023a). Was ist Selbststudium? Gestaltungsdimensionen des Selbststudiums im erweiterten Bildungsraum. In K. Hombach & H. Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 83–93). <https://doi.org/10.3278/9783763973989>
- Gerber, L. (2023b). Auf dem Weg zur gemeinsamen Gestaltung des begleiteten Selbststudiums im hybriden Bildungsraum: Entwicklung von und erste Erfahrungen mit einem hochschul- und mediendidaktischen Qualifizierungskonzept. In L. Mrohs, M. Hess, K. Lindner, J. Schlüter & S. Overhage (Hrsg.), *Digitalisierung in der Hochschullehre* (S. 345–363). UBP.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 221–233). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_11
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (o. J.). *Selbststudium*. HRK Modus Glossar. <https://www.hrk-modus.de/ressourcen/glossar/selbststudium-182/>
- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 165–174.
- Kelly, A. E. (2013). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 134–151). SLO.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2021). Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Carl-Auer.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). Begleitetes Selbststudium: Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. h. e. p.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem* (S. 103–151). Klett Kallmeyer.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Rau, F. & Kosubski, I. (2019). «Digitale Medien sind wie Pilze»: Eine Analyse studentischer Metaphern zu digitalen Medien. *MedienPädagogik*, 36, 81–96. <https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.14.X>
- Rau, F. (2020). Lernsituationen mit Metaphern und Wikibooks. Fallstudien zu Entwicklungspotenzialen einer integrativen Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. <https://doi.org/10.25534/tuprints-00011828>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52–69. <https://doi.org/10.25656/01:5787>
- Rosendahl, N. (2025/in diesem Themenheft). Konzeption eines Lehr-Lern-Labors mittels Design-Based Research. *die hochschullehre*, 11/2025. <https://doi.org/10.3278/HSL2446W>
- Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*, 6(25), 376–387. <https://doi.org/10.3278/HSL2025W>
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Sesink, W. (Hrsg.) (2015). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen „dritten Weg“ in pädagogischer Forschung. Eine Textsammlung.
- Sesink, W. & Reinmann, G. (2015). Umrisse eines Strukturmodells für entwicklungsorientierte bildungswissenschaftliche Forschung. In Sesink, W. (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (S. 69–83).
- Tulodziecki, G., Gafe, S. & Herzig, B. (2013). Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis. Klinkhardt.
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Van Der Rijst, R. M., Verloop, N. & Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching – a metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673–686. <https://doi.org/10.1080/13562510903315340>
- Voß, G. & Hajji, R. (2025/in diesem Themenheft). Developing design principles for digital learning platforms for qualitative social research. *die hochschullehre*, 11/2025. <https://doi.org/10.3278/HSL2452W>
- Wegner, E. & Nückles, M. (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 15–29. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-8-01/04>
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 71–84). Klinkhardt.
- Zellweger Moser, F. & Jenert, T. (2018). Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 86–121). h. e. p.

Autor

Lars Gerber. Universität Vechta, Fakultät I, Vechta, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-9430-6726; E-Mail: lars.gerber@uni-vechta.de



Zitervorschlag: Gerber, L. (2025). Vorstellungen zum Selbststudium metaphorisch verstehen? *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2447W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

Dieser Beitrag ist Teil des DB(I)R-Themenheftes, das gefördert wurde durch:



**Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre**



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

SACHSEN-ANHALT
Ministerium für
Wissenschaft, Energie,
Klimaschutz und Umwelt



**Finanziert von der
Europäischen Union**
NextGenerationEU



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!