

Eva Kleß

Einstellung von Lehrenden zum Selbststudium

Zusammenfassung

Bisher wurde bei der Erforschung des Selbststudiums einseitig die Sicht der Studierenden fokussiert, wobei Fragen zur Zeiteinteilung, zum bevorzugten Lernort oder zur Betreuung durch Lehrende im Vordergrund standen.

Hingegen unklar ist die Sicht der Lehrenden auf das Selbststudium bzw. die damit zusammenhängende Einstellung. Im vorliegenden Artikel wird eine explorative Studie vorgestellt, in deren Rahmen zehn Lehrende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland zu ihrer Einstellung bezüglich des begleitenden Selbststudiums befragt wurden. Gegenstand der Untersuchung waren hierbei die kognitive und affektive Einstellung der Lehrenden zum Selbststudium und deren Auswirkung auf das Verhalten (Gestaltung/Unterstützung des begleiteten Selbststudiums).

Die Ergebnisse weisen auf ein breites Einstellungsspektrum hin, das sich sowohl in den kognitiven und affektiven Komponenten widerspiegelt als auch in den von den Interviewten beschriebenen Unterstützungsmaßnahmen. Die Studie greift damit einen Aspekt des Selbststudiums auf, der bisher noch wenig erforscht ist, und sie kann dazu anregen, die eigene professionelle Kompetenz zu reflektieren.

Schlüsselwörter

Selbststudium; Lehrende; Einstellung; Hochschule; Leitfadeninterview

1 Forschungsstand

Nicht erst seit dem Beginn des Bologna-Prozesses (1999) und der Veröffentlichung der KMK-Eckpunkte (2009) studieren Lernende außerhalb der Lehrveranstaltungen im Selbststudium, um sich Wissen und Handlungsweisen anzueignen, die für Prüfungen relevant und für die spätere Berufstätigkeit Voraussetzung sind. Seit der Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge wird dem Selbststudium allerdings, neben dem Präsenzstudium, formal ein Stellenwert eingeräumt, der sich auf einen bestimmten Umfang an Zeit bezieht (ECTS-Punkte).

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Forschungsarbeiten und Fachartikeln, in denen die Anforderungen bzw. Voraussetzungen zur Gestaltung des Selbststudiums auf Seiten der Studierenden klar formuliert sind. Als theoretischer Hintergrund werden Erkenntnisse aus dem Bereich des lebenslangen Lernens (vgl. Mandl & Friedrich, 1991; Tippelt 2000), des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens (vgl. Siebert, 2012; Traub, 2012), des selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmermann, 1990; Boekaerts, 1997) sowie des Lernkulturwandels an Hochschulen (vgl. Euler, 2013) angeführt. Die AutorInnen stimmen darin überein, wie wichtig Selbstlernkompetenzen für den Kompetenzerwerb bei den Lernenden sind. Wann, wo und wie Lernende diese Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, wird jedoch nicht explizit beschrieben (vgl. z.B. Korneli, 2008; Buddenberg, 2010). Es wird von den Studierenden weitgehend erwartet, dass sie diese Fähigkeiten entwickelt haben (Messner, Niggli, & Reusser, 2009).

Der dabei meist einseitige Blick auf die Lernenden führt dazu, dass ihnen allein die Verantwortung am Gelingen bzw. Mislingen von Lernprozessen zugesprochen wird, während mögliche Unterstützungsmaßnahmen durch Lehrende kaum thematisiert werden.

Sollen im Rahmen modularisierter Studiengänge definierte Qualifikationsziele durch einen Kompetenzerwerb erreicht werden, ist ein Arbeitsaufwand (Workload) in Präsenz- und Selbststudium erforderlich. Für den Kompetenzerwerb ist demnach nicht nur das Präsenzlernen hervorzuheben. Vielmehr ist es unumgänglich, im Rahmen der Hochschullehre – verstanden als didaktisches Format – sowie in der Lehrenden-Rolle (als didaktisch Handelnder) auch den Bereich des studentischen Selbststudiums in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden soll der Fokus auf die Lehrenden gerichtet und der Frage nachgegangen werden, welche Einstellung sie zum studentischen Selbststudium haben und wie sie dieses ggf. unterstützen. Dazu werden die Begriffe Präsenz- und Selbststudium unterschieden, Abstufungen des Selbststudiums vorgestellt und der Begriff der Einstellung definitorisch eingegrenzt.

1.1 Präsenz- und Selbststudium

Der Begriff des Studierens leitet sich aus dem lateinischen „studere“ ab und bedeutet „sich bemühen“ oder „streben nach“. Es zeigt, dass sich die studierende Person folglich selbst bemüht bzw. selbst nach etwas strebt. Der Begriff des Selbststudiums kann somit als Pleonasmus bezeichnet werden, da der Begriff des Selbst redundant ist. Er wird als Verstärkung bzw. Verdeutlichung verwendet. Dessen ungeachtet hat sich der Begriff als

fester Bestandteil in der Hochschullehre etabliert, sodass er im Folgenden beibehalten wird.

Präsenzlehre bzw. Kontaktstudium kann deutlich vom Selbststudium unterschieden werden. Die Präsenzlehre zeichnet sich nach Landwehr & Müller (2008, S. 15) durch folgende drei Merkmale aus:

- Zeit und Ort der Lehr-Lern-Veranstaltung sind durch den Ausbildungsplan vorgegeben.
- Es gibt ein verbindliches, klar vorstrukturiertes Verlaufsprogramm für alle Beteiligten.
- Die Dozierenden sind präsent und tragen die Verantwortung für das Verlaufsprogramm.

Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass auch Online-Veranstaltungen unter das Kontaktstudium fallen können, wenn sie die drei Merkmale bedienen. Präsenz ist in diesem Fall nicht physisch gegeben, sondern in Form eines möglichen virtuellen Kontakts zur Lehrperson.

Im Gegensatz dazu wird das Selbststudium von der Hochschulrektorenkonferenz definiert als der „Anteil am studentischen Workload, der für die eigenständige Erarbeitung und Aneignung von Studieninhalten aufgewandt wird. Zum Selbststudium gehören Zeit für Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Zeit für die Abschlussarbeit“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2016). Detaillierter stellen Landwehr und Müller (2008) das Selbststudium anhand von drei Merkmalen dar:

- „Der äußere Rahmen der Lehrveranstaltung [...] kann von den Studierenden – eventuell im Rahmen von definierten Vorgaben – selbst bestimmt werden [...].
- Die detaillierte Verlaufsstruktur des Lern- und Arbeitsprozesses wird im Wesentlichen von den Studierenden selbst festgelegt.
- Die Präsenz von Dozierenden ist möglich, aber kein konstitutives Element für diesen Veranstaltungstypus“ (S. 16).

Bei der Gegenüberstellung wird deutlich, dass beide Lernformen nicht trennscharf voneinander unterschieden werden können. Gerade an Aussagen wie 'der Lernprozess wird im Wesentlichen von den Studierenden festgelegt' zeigt, dass es hier zu graduellen Überschneidungen zwischen Präsenz- und Selbststudium kommen kann (z.B. bei Projektarbeit oder Gruppenarbeit). Auch der Punkt 'die Präsenz des Dozierenden ist (beim Selbststudium) möglich' (z.B. im Rahmen einer Beratung) unterstreicht den in der Praxis denkbar fließenden Übergang. Die sich daraus ergebenden Abstufungen des Selbststudiums sollen im Folgenden nochmals differenzierter dargestellt werden.

1.2 Abstufungen des Selbststudiums

Neben der allgemeinen Unterteilung zwischen Präsenz- und Selbststudium unterscheiden Landwehr und Müller (2008) das Selbststudium in drei unterschiedliche Abstufungen, abhängig davon, wie stark die Steuerung, die Bestimmung des Lernbedarfs und

der Lernziele sowie die Überprüfung der Lernergebnisse in der Hand der Lehrenden bzw. der Lernenden liegen.

Die am deutlichsten steuernde und unterstützende Form wird als „*begleitetes Selbststudium*“ beschrieben. Dies umfasst die Vergabe von Aufgaben und die anschließende Reflexion bzw. Kontrolle durch die Lehrperson. Die Bearbeitungszeit wird dabei von den Studierenden selbstorganisiert.

Das „*individuelle Selbststudium*“ zeichnet sich dadurch aus, dass die Inhalte, die in der Präsenzveranstaltung behandelt wurden, individuell nochmals aufgearbeitet werden (z.B. Vor- und Nachbereitung, Prüfungsvorbereitung, usw.).

Das „*Freie Selbststudium*“ umfasst Lernen, das aus eigenem Interesse, unabhängig von bzw. ergänzend zu den zu behandelnden Inhalten verfolgt wird. Die behandelten Inhalte sind nicht im Curriculum des besuchten Studiengangs festgelegt bzw. werden nicht geprüft (vgl. ebd.).

Die Unterteilung zeigt, dass der Einfluss der Lehrenden bei dem *begleiteten Selbststudium* bedeutend und notwendig ist (Aufgaben- bzw. Problemstellung, Begleitung und Beratung, Reflexion), beim *individuellen Selbststudium* können Lehrende Einfluss nehmen (z.B. in Form von Beratung), wohingegen beim *freien Selbststudium* keine Einflussnahme ausgeübt wird.

Seit dem Bologna-Prozess werden die Präsenzlehre und das Selbststudium in ECTS-Punkten in den Modulhandbüchern eines jeden Bachelor-/Master-Studiengangs aufgeführt. Die Umstellung auf die neuen Bachelor-/Master-Studiengänge und die damit verbundene dezidiertere Aufteilung von Präsenz- und Selbststudium wurde mit besonderem Augenmerk auf das Selbststudium in der Forschung bereits untersucht. Dabei wurde der zeitliche Umfang von Präsenz- und Selbststudium (Arbeitsaufwand) bei Studierenden detailliert erfragt (z.B. Lüders & Wissinger, 2007; Schulmeister & Metzger, 2011). Ebenso wurden die präferierten Lernorte bzw. die räumliche Organisation des Selbststudiums von Studierenden überprüft (Vogel & Woisch, 2013) sowie die Sicht der Studierenden auf die Betreuung des begleitenden Selbststudiums durch Dozierende (Herren, 2009). An den beschriebenen Beispielen wird deutlich, dass der Fokus jeweils auf den Lernenden liegt. Nach der Definition von Landwehr und Müller (2008) könnten Lehrende, je nach Intensität, jedoch einen gewichtigen Anteil am Selbststudium haben: Während beim freien Selbststudium der Lehrende keine Rolle spielt, ist die didaktische Gestaltung beim begleiteten Selbststudium zentral und für das individuelle Selbststudium – wenn auch in geringerem Umfang – relevant.

Die Feststellung eines bisher eher einseitigen Blicks auf das Selbststudium zeigt eine deutliche Forschungslücke auf dem Gebiet. Es kann die Frage gestellt werden, warum die Sicht der Lehrenden auf das begleitende Selbststudium noch nicht näher untersucht wurde. Sind es doch die Lehrenden, die das begleitende Selbststudium didaktisch initiieren und je nach Einstellung Lernprozesse ggf. begleiten oder eben gerade nicht.

In der nachfolgend dargestellten explorativen Studie sollen daher Erkenntnisse darüber extrahiert werden, welche Einstellung Lehrende dem begleiteten Selbststudium gegenüber haben und wie sie ggf. Studierende bei deren Selbststudium unterstützen.

1.3 Einstellung

Der Begriff der Einstellung ist komplex und setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, die im Folgenden erläutert werden. „Als Einstellungen bezeichnet man den Grad der Zu- oder Abneigung einer Person gegenüber einem Objekt (dem Einstellungsobjekt)“ (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 146). In der Bildungsforschung spielt die Professionelle Überzeugung, zu der die Einstellung gezählt wird, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Einstellung der Lehrenden zu Lernphänomenen und -prozessen hat einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg von Lernenden (vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Dies wurde nicht zuletzt durch die COACTIV-Studie deutlich (vgl. Kunter et al., 2011).

Einstellung umfassen kognitive, affektive und behaviorale (verhaltensorientierte) Komponenten (Six, 1993). Als kognitive Einstellungskomponente werden Gedanken und Überzeugungen bezeichnet, die eine Person mit einem bestimmten Gegenstand assoziiert. Die affektive Einstellungskomponente beschreibt Gefühle oder Emotionen, aber auch Werte einer Person, welche mit einem Einstellungsgegenstand verbunden sind (Werth & Mayer, 2007). Die Verhaltenskomponente (behavioral) von Einstellung bezieht sich auf die zeitlich zurückliegenden Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsgegenstand (Haddock & Maio, 2007).

„Einstellung [...] bezeichnet also die Art und Weise, wie sich ein Individuum nicht in seinem offen beobachtbaren Verhalten, sondern in seinen Gedanken, Gefühlen, Bewertungen und allenfalls seinen Verhaltensabsichten bzw. Intentionen auf ein soziales Objekt richtet. [...] Einstellung ist also etwas 'Inneres', das allerdings offensichtlich Auswirkungen auf Verhalten haben kann und selbst von ausgeführtem Verhalten beeinflusst und verändert werden kann.“ (Mummendey, 1988, S.30)

2 Ziel und Fragestellung

Aus der beschriebenen Forschungslücke heraus, ist das Ziel eine möglichst umfangreiche Einstellungsbandbreite von Lehrenden in Bezug auf das begleitete Selbststudium zu extrahieren. Dazu steht folgende Forschungsfrage im Zentrum: Welche Einstellung (kognitiv, affektiv, behavioral) haben Lehrende gegenüber dem studentischen Selbststudium, insbesondere dem begleiteten Selbststudium? Die Forschungsfrage wurde mit Hilfe der Einstellungskomponenten operationalisiert (vgl. Kapitel 4). Das methodische Vorgehen sowie die Auswertung der explorativen Studie werden im drauffolgenden Kapitel vorgestellt.

3 Methodisches Vorgehen

Um möglichst alle Wissenschaftsbereiche der Hochschule zu erfassen und damit die Vielfalt der Fachkulturen zu berücksichtigen, wurden in einer explorativen Studie die Einstellungen (kognitiv, affektiv und behavioral) der Lehrenden gegenüber dem studentischen Selbststudium aus unterschiedlichen Fächern untersucht. Als Grundlage diente die Systematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (2016), welche die Fächer und Fachkollegien in vier Wissenschaftsbereiche unterteilt:

- Geistes- und Sozialwissenschaften (Geisteswissenschaft, Sozial- und Verhaltenswissenschaften)
- Lebenswissenschaften (z.B. Biologie, Medizin, Agrar- und Forstwissenschaften)
- Naturwissenschaften (z.B. Chemie, Physik, Mathematik, Geowissenschaften)
- Ingenieurwissenschaften (z.B. Maschinenbau, Wärmetechnik, Metall/Werkstoff, Elektrotechnik, Informatik, Architektur).

Aus den vier Wissenschaftsbereichen wurden insgesamt zehn Lehrende, auf freiwilliger Basis, mit Hilfe eines Leitfadeninterviews im Zeitraum des Sommersemesters 2016 befragt. Die zehn Interviewteilnehmenden waren im Alter zwischen 30 und 60 Jahren, acht der Teilnehmenden waren an Universitäten tätig und zwei an Pädagogischen Hochschulen. Insgesamt wurden drei Professoren, drei Post-Docs und vier wissenschaftliche Mitarbeiter in der Qualifizierungsphase interviewt. Alle Teilnehmenden verfügen über langjährige, mindestens fünfjährige Hochschul- bzw. Lehrerfahrung. Die Studie umfasste drei weibliche und sieben männliche Teilnehmende. Die Wissenschaftsbereiche waren wie folgt aufgeteilt: drei Personen aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften (drei Pädagogen), eine Person aus den Lebenswissenschaften (Biologie) und je drei Personen aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften (Physik, Mathematik, Chemie bzw. Maschinenbau (zwei) und Wärmetechnik).

Neben soziodemographischen Fragen wurde eine Beschreibung des Gegenstands „Selbststudium“ erfragt. Es folgten Fragen zu den drei Komponenten der Einstellung:

- Kognitiv: Ist Unterstützung beim Selbststudium nötig/möglich? Welche Annahmen/Überzeugungen haben die Lehrenden? In welcher Rolle sehen sich die Lehrenden beim studentischen Selbststudium? Was ist ggf. ihre Aufgabe?
- Affektiv: Welche Gefühle, Emotionen werden mit dem studentischen Selbststudium verbunden?
- Behavioral: Wie unterstützt die Lehrperson die Lernenden? Welche Methoden oder Unterstützungsformen werden angeboten? Ergänzend wurde noch gefragt, wie die Lehrperson zu dieser Methode bzw. Unterstützungsform gekommen ist.

Für die Transkription der Leitfadeninterviews wurde ein einfaches wissenschaftliches Transkriptionssystem verwendet (vgl. Fuß & Karbach, 2014) und diese qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 2010). Die Aussagen der befragten Lehrpersonen werden in der Ergebnisdarstellung chronologisch mit P1-P10 gekennzeichnet. Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der explorativen Studie eingegangen.

4 Ergebnisse

Hinsichtlich der Fragestellung, was ein Selbststudium umfasst, geht die Meinung bzw. Einstellung auseinander. Fast einhellig wird postuliert, dass das Selbststudium außerhalb der Lehrveranstaltungen bzw. außerhalb der Kontaktzeit mit der Lehrperson stattfindet. Dazu werden u.a. die Vor- und Nachbereitung der Lerninhalte gezählt. Ergänzend wird in Teilen hinzugefügt, dass das Selbststudium über die Lehrveranstaltungsinhalte hinausgeht bzw. -gehen sollte und neben den Lern- auch Bildungsprozessen auch eine metakognitive Auseinandersetzung (z.B. Metareflexion) umfasst. Damit wird deutlich, dass

anspruchsvollere kognitive Verarbeitungsprozesse mit dem Selbststudium gefördert werden sollten. Weitere Kennzeichen eines Selbststudiums sind nach Aussage der Befragten Selbststeuerung und Freiwilligkeit. Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Einstellungsbereich erläutert.

4.1 Kognitiver Bereich

Auf die Frage, ob beim Selbststudium Unterstützung von Lehrenden nötig oder möglich ist, konnten drei kognitive Einstellungsbereiche identifiziert werden:

1. *Unterstützung nicht nötig*: „Die Leute sollen schauen wie sie zurande kommen. Die sind alt genug (P7)“.
2. *Unterstützung nötig*: „[nach] meiner Erfahrung [...] müssen die Studierenden doch darin unterstützt werden, weil meistens selbstgesteuertes Lernen nicht voraussetzungsfrei ist“ (P2). Oder „[...] weil wir nicht mehr damit rechnen können, dass es von selbst geht. Das ist ja kein leichter Prozess, den man da lernt“ (P4). Diese Einstellung vertrat die Mehrheit der Befragten. Besonders betont wird dabei der Beginn des Studiums: „Ich denke am Anfang brauchen die da schon noch Unterstützung“ (P5) und „Äh, ich denke man kann nicht einfach anfangen alleine zu lernen ohne Interaktion mit dem Dozenten. Ich glaube, auch die besten Studenten brauchen Hilfe“ (P9).
3. *Ambivalent/unentschlossen*: „Ich sehe das aus einer psychologischen Sicht. Ich denke, dass das abhängig vom Charakter des einzelnen Menschen ist, wie er damit umgeht“ (P10) und es „ist so ein zweischneidiges Schwert [...]“ (P1).

Auf die Frage, in welcher Rolle sich die Lehrenden beim studentischen Selbststudium sehen, konnten vier Rollentypen geclustert werden:

1. *Verantwortung abgeben*: „Also die Leute sollen sich das holen was sie brauchen“ (P6), „Verantwortlich für das Lernen der Studierenden bin nicht ich, sondern das sind die Studierenden“ (P3) oder „also meine Philosophie ist möglichst viel Freiraum den Leuten zu lassen. Die können das machen, wann sie wollen, oder ob sie wollen oder nicht [...], aber tun müssen sie was dafür“ (P7).
2. *Landschaftsgärtner/in*: „Letztlich mach ich so Landschaftsgestaltung. Ich glaube ich bin der Gärtner. Naja, ich versuche so eine Landschaft zu konzipieren und jeder kann dann an den Bereich gehen, was ihn interessiert [...]“ (P3) und „natürlich ist eine Aufgabe von mir, die Studierenden in ihrem Scheitern, in ihrem Fehlen zu begleiten und in ihrem Wachsen und ihrem Entwickeln zu begleiten“ (P10).
3. *Coach/Lernhelfer/in*: „und eher begleitend zur Verfügung zu stehen, wenn Fragen aufkommen (P2), „als Coach“ (P8), „[...] dass man die Studierenden stärker unterstützt, autonome Selbstbildner zu werden“ (P4) „Es gibt dann schon so Sachen, die man ihnen an die Hand gibt“ (P5), oder „Also ich lasse in der Regel die Studenten allein die Lösung finden, mit Hinweisen. Ich zeige langsam langsam langsam die Richtung an“ (P9).
4. *Motivator/in bzw. Aktivator/in*: „Ich sehe meine Rolle [...] tatsächlich als Motivator, Aktivator. Ich sehe meine Rolle soweit, dass ich sage, wenn ich nicht der bin, der zündelt, dann wird da nichts brennen“ (P10)

4.2 Emotionaler Bereich

Der zweite Bereich umfasst die Emotion. Hierzu wurden die Lehrenden gefragt, welche Emotionen sie mit dem studentischen Selbststudium verbinden. Die Spanne der Emotionen reichte von

1. *Spaß/Freude*: „und das ist ja was Positives, wenn Menschen dazu in die Lage versetzt werden sich selbst zu bilden“ (P4), sowie „wenn die anfangen selber zu denken, dann macht es mir immer Spaß, natürlich“ (P6), oder „[...] oh sehr viel. Das macht mir sehr viel Spaß. [...] kann auch sehr anstrengend sein, aber macht sehr viel Spaß“ (P9), und „dann kann ich ihn [den Studierenden] vielleicht motivieren über sich hinaus zu wachsen und sich Dinge beizubringen, von denen ich vorher nicht von geträumt hätte [...] und das ist eigentlich das [...], was mir hier die größte Freude bereitet (P10) bis hin zu
2. *Irritation/Ärger*: „ich ärgere mich manchmal. Ich ärgere mich manchmal, dass die Studierenden das Selbststudium nicht als Bestandteil dessen sehen, also dass sie die Haltung manchmal haben, es muss alles im Seminar geklärt werden. Das und dann ärgert mich manchmal, dass sie nicht zurückkommen wieder. Also ich habe manchmal das Gefühl, dass ich da stehe und wenn Fragen sind, sollen sie auf mich zukommen und dann kommt keiner“ und „Das irritiert mich immer. Ich sage am Anfang immer, dass ich zur Verfügung stehe oder antworte schnell auf Mails, die kommen, aber es kommt wenig zurück. Das irritiert mich“ (P3). Ein anderer Lehrender formuliert: „je nachdem wie viel man so nebenbei [macht]. Ich hab halt Projektarbeit und wieviel da dann anfällt. Und wenn da viel ist, dann ist es [die Unterstützung des Selbststudiums] eher lästig“ (P5).

Nicht alle Befragten haben ihre Emotionen so deutlich angesprochen. Etwa die Hälfte der Befragten hat – statt der Nennung von Gefühlen – eine Wertung vorgenommen. Bei Wertungen geht es u.a. um Begeisterung und Vorlieben (Werth & Mayer, 2007). „Werte lassen sich als motivationale Größen auffassen“ (Bierhoff, 2006, S. 328). Die Lehrenden umschreiben folglich positive oder negative Emotionen durch Wertungen, die sich motivational unterscheiden lassen. Diese Wertungen zeigen sich in motivationalen Ausrichtungen, aus denen hervorgeht, inwieweit das studentische Selbststudium unterstützt wird.

Die Wertungen der Lehrenden konnten in fünf Cluster unterteilt werden, die zu einer Unterstützungsleistung auf Seiten der Lehrenden führen:

1. *Etwas bewirken können*: „[...] aber meines Erachtens ein lohnenswerter Prozess und weil ich den Eindruck habe, dass der Lernerfolg bei den Studierenden höher ist, als wenn wir nur Stundenmoderation machen“ (P2), „Das heißt, es kommen hier irgendwelche Leute plötzlich rein, die sagen 'Mensch ich habe gehört, können Sie mir helfen' und dann sind das zwei Stunden meines Lebens [...], aber das gibt nen tolles [Ergebnis]. Das macht mir große Freude (P10)“. Anhand der beiden Beispiele wird deutlich, dass die beiden Lehrenden motiviert sind. Durch ihre Unterstützung haben sie das Gefühl „etwas bewirken zu können“.

2. *Spannende Herausforderung*: „[...] sondern es ist eine Herausforderung. Und Herausforderungen sind doch erstmal was Spannendes“ (P4). Der Lehrende sieht die Unterstützung der Studierenden als eine spannende Herausforderung, die darin besteht, Probleme zu lösen.
3. *Sozial eingebunden sein*: „äh für mich ist diese Geschichte in der Sprechstunde auch eine Art von Gesellschaft, ja [...] von Gesellschaft mit netten Leuten“ (P9). „[...] weil auf der anderen Seite natürlich subjektiv für mich auch das Gefühl der Eingebundenheit [entsteht]“ (P8). Die Lehrenden erleben sich in der Unterstützung des Selbststudiums, gerade im Rahmen von Lerngruppen, als sozial eingebunden.
4. *Eigenes Vorankommen*: „[Es] ist für mich praktisch [...], mit die einzige Möglichkeit selber am Ball zu bleiben, was aktuelle Entwicklung angeht und deswegen halte ich es für unheimlich wichtig, deshalb sitz ich nun selbst in der vorlesungsfreien Zeit mit irgendwelchen Leuten zusammen. Weil es nicht nur die [Studierenden] voranbringt, sondern auch mich“ und „andererseits merk ich: ich muss es machen und deshalb geht die Initiative von mir aus, dass es gemacht wird, weil ich sonst wissenschaftlich abgehängt werde“ (beides P7). Das (begleitete) Selbststudium wird als Voraussetzung für die eigene Qualifikation bzw. den eigenen Erkenntnisgewinn genutzt.
5. *Öffentlicher Auftrag*: „Denn [...] ich bin ja hier im Dienste des öffentlichen Auftrags und der Allgemeinheit. Ich nehme Aufgaben der Allgemeinheit wahr und wenn die Allgemeinheit, aus welchem Grund auch immer, der Meinung ist, es müssen möglichst viele Leute studieren, dann kann ich nicht sagen, dass es lästig ist, wenn es so ist. Also ich könnte sagen, ich könnte es mir anders vorstellen, aber das würde nicht meinem Verständnis [eines Lehrenden] entsprechen. Sondern wenn die Gesellschaft sagt, das ist unsere Aufgabe, die wir gegenwärtig haben, dann ist es nicht an mir zu sagen, ich hätte gerne die Rechte [eines Lehrenden], aber nehme nicht die Pflichten wahr“ (P4). Die befragte Person sieht die Unterstützung des Selbststudiums als eine Aufgabe in ihrer Funktion als Lehrende.

Es zeigt sich, dass es sehr heterogene Emotionen und Wertungen von Lehrenden gibt, welche sie dazu veranlassen, Studierende in ihrem Selbststudium zu unterstützen oder nicht.

4.3 Behavioraler Bereich

Letztlich bleibt auf behavioraler Ebene die Frage, was machen Lehrende konkret, um das studentische Selbststudium zu unterstützen? Hier zeigt sich, dass die häufigste Unterstützungsform in der Beratung liegt (individuell oder in Gruppen). Sie findet im Rahmen von Sprechstunden oder Tutorien statt. Beratung wurde von neun der zehn Befragten als Unterstützungsform angegeben. Des Weiteren wurden Forschungsaufgaben in Kleingruppen sowie Praxiserkundungen genannt. Die Bereitstellung von Lernmaterial (in Form von Literatur, Podcasts oder Filmsequenzen) und konkrete Aufgabenstellungen hingegen wurden nur von zwei Lehrenden als Möglichkeit der Selbststudiumsunterstützung genannt.

5 Diskussion und Ausblick

Zu Beginn der Interviews wurde neben den soziodemographischen Daten das eigene Verständnis von Selbststudium der Person erfragt. Dabei zeigten sich vielschichtige Herangehensweisen. Zum Teil wurde das Selbststudium anhand der Veranstaltungsformen bzw. Rahmenbedingungen des Studiums beschrieben, z.B. außerhalb der Lehrveranstaltung und/oder als Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen. Hier zeigt sich, dass die meisten Lehrenden nach der Unterteilung des Selbststudiums in begleitetes, individuelles und freies Selbststudium (s. Kap. 1.2; Landwehr & Müller, 2008) implizit oder explizit das individuelle Selbststudium vor Augen haben, nur wenige beziehen sich in ihrer Beschreibung auf die Form des begleitenden Selbststudiums.

Hinsichtlich des kognitiven Einstellungsbereichs und der Frage nach der Notwendigkeit von Unterstützungsmaßnahmen für das Selbststudium wurden drei Gruppen identifiziert. Der Großteil der Befragten (sieben von zehn) sieht eine Notwendigkeit in der Unterstützung des Selbststudiums für die Studierenden, sei es in Form von Beratung, Motivation oder zusätzlichen Angeboten. In diesem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass in den Interviews nicht deutlich erfragt wurde, welche Gruppe von Studierenden der jeweilige Lehrende als unterstützungswürdig ansieht, ob die Lehrenden in ihrer Beschreibung Studierende in der Studieneingangsphase vor Augen hatten oder ob sich die Äußerungen auf Masterstudierende bezogen. Nicht immer haben die Lehrenden diesbezüglich Differenzierungen vorgenommen.

Bei der Frage nach der Rolle der Lehrenden beim studentischen Selbststudium gibt es ein breites Spektrum an Rollenzuschreibungen. Auf der einen Seite finden sich Lehrende, die sich nicht in der Rolle sehen, Studierende beim Selbststudium zu unterstützen und auf der anderen Seite Lehrende, die sich die Rolle des Motivators/Aktivators zuschreiben. Dazwischen liegt die Rolle des Landschaftsgärtnerin bzw. eines -gärtners, die/der vorrangig eine möglichst vielseitige Lernumgebung gestaltet und der Lehrende als Coach bzw. Lernhelfer/in, die/der zwischen der/dem Landschaftsgärtner/in und dem Motivator/in bzw. Aktivator/in verortet werden kann, wenn man eine Skala von eher passiv bis proaktiv anlegt. Die meisten der befragten Lehrenden sehen sich als Coach bzw. Lernhelfer (acht der zehn Befragten). Innerhalb dieser Gruppe gibt es sowohl die Lehrenden, die durch Fragen die Studierenden im Lernprozess unterstützen, als auch die Lehrenden, die durch konkrete Tipps und Hinweise die Studierenden aktivieren. Deutlich wurde bei der Auswertung der Rollenzuschreibung, dass einige Lehrende nicht nur einer Rollenzuschreibung zuzuordnen waren, sondern dass die Aussagen i.d.R. zwei Rollen zuordenbar waren. Sollte zukünftig die Typisierung der Rollen im Vordergrund stehen, müsste eine deutlichere Trennschärfe erzielt werden.

Auf die Frage welche Emotionen die Lehrenden beim studentischen Selbststudium haben, verbalisierten sechs Lehrende direkt ihre Emotionen. Die beschriebenen Emotionen reichten von *Freude/Spaß* bis *Irritation/Ärger* über die Studierenden. Neben der Nennung von Emotionen wurden auch Emotionen in Form von Wertungen genannt, die folglich motivationale Aspekte mit aufgriffen. Vier der Lehrenden nannten ausschließlich Emotionen in Form von Wertungen. Möchte man die Wertungen motivationalen Zuständen zuordnen, könnte man neben der Grobeinteilung von extrinsischer und intrinsischer Motivation auch die detailliertere Unterteilung der „Selbstbestimmungstheorie der Moti-

vation“ von Deci und Ryan (1996) anwenden. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Wertungen der Lehrenden mit den Motivationsabstufungen abgeglichen:

'Spannende Herausforderung', 'Gefühl sozial eingebunden zu sein' und 'etwas bewirken können' können in die Nähe einer intrinsischen Motivation verortet werden. In allen drei Bereichen werden positive Wertungen für die Unterstützung des Selbststudiums beschrieben. Hingegen könnte das 'eigene Vorankommen', je nach Blickwinkel sowohl als extrinsisch (von außen erwartet) bis hin zu intrinsisch motiviert (Freude/Wunsch nach dem eigenen beruflichen Vorankommen) interpretiert werden. Ähnliches gilt bei der Wertung des 'öffentliche Auftrags' der einerseits als gesellschaftliche Erwartung extrinsisch wirken kann, aber auch als introjizierte motivationale Wertung bzw. Notwendigkeit innerhalb des Aufgabenspektrums beschrieben werden kann.

Die Vielzahl an Emotionen und Wertungen zeigt ein breites Spektrum. Für eine Vertiefung auf diesem Gebiet müssten weitere Forschungsergebnisse zu Emotionen von Lehrenden einbezogen werden (vgl. z.B. Kordts-Freudinger, 2017).

Auf behavioraler Ebene zeigte sich bei fast allen Einigkeit darüber, dass Beratung eine adäquate Unterstützungsform ist. Tutorien werden als Unterstützungsform vornehmlich in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften angeboten. Alle anderen Formen der Unterstützung (z.B. Praxiserkundungen, Forschungsauftrag, Aufgaben, Lernmaterial) weisen auf eine sehr divergente Lehr-Lernkultur in den unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen hin. Auch wenn die vorliegende Stichprobe sehr gering ist, lassen sich Tendenzen dahingehend erkennen, dass die Geistes- und Sozialwissenschaften ein breiteres Unterstützungsangebot als in den anderen Wissenschaftsbereichen zur Verfügung stellen (z.B. Praxiserkundungen, Forschungsauftrag, Aufgaben, Lernmaterial).

Insgesamt zeigt sich, dass die Spannweite an Einstellungen bereits bei einer kleinen Gruppe an Lehrenden (n=10) als differenziert und vielseitig beschrieben werden kann. Eindeutige Zuordnungen zu den einzelnen Fächern bzw. Fachkollegien waren aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich. In einigen Bereichen ließen sich jedoch fachbezogene Tendenzen erkennen. Deutlich wurde, dass Forschungsarbeiten zum Selbststudium bisher einseitig die Studierendensicht beleuchten und die Lehrendensicht zu wenig beachtet wird. Gründe dafür könnten in der eigenen Sichtweise der Lehrenden liegen, nämlich, dass traditionell beim Selbststudium von einem selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernenden ausgegangen wird oder implizit die Erwartungen an einen Studierenden bestehen, dass er/sie das Lernen vor Beginn des Studiums gelernt hat. Möglich wäre aber auch ein Rollenverständnis, das von einer Lehrendenzentrierung ausgeht, nicht von einer Lernbegleitung bzw. Lernendenzentrierung.

Für die Hochschuldidaktik gibt die explorative Studie Hinweise dazu, dass Gestaltungsempfehlungen für Lehrende allein nicht zielführend sind, wenn nicht eine Reflexion bestehender Einstellung/Vorstellung zum Lehren und Lernen explizit vorgenommen wird. „[Einstellungen] haben natürlich Konsequenzen dafür, welche professionellen Entscheidungen Lehrkräfte treffen und wo sie die Schwerpunkte ihrer Arbeit setzen“ (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, 151). Erst Erkenntnisse über die Einstellung der Lehrenden zum Selbststudium bieten die Option, sich professionell und reflektiert für bzw. gegen bestimmte Methoden zu entscheiden. Der Artikel sensibilisiert somit für das Thema und kann den Professionalisierungsprozess der Lehrenden unterstützen.

Literatur

- Böhner, M., & Mersch, A. (2010). Selbststudium und Web 2.0. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 229–244). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch*. (6., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Buddenberg, V. (2010). Vermittlung von Selbstlernkompetenzen: Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (10), 1–12. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_08_buddenberg.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (5. Aufl.). *Perspectives in social psychology*. New York: Plenum Press.
- Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) (2016). *Liste der Fachkollegien*. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/liste/index.jsp.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung - neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In G. Reinmann, M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.). *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 29–44). Norderstedt: Books on Demand.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription*. Leverkusen: UTB.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalte, Strukturen und Funktionen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. (S. 188–223). Heidelberg: Springer.
- Herren, D. (2009). *82 Fragen und 82 Antworten zum begleiteten Selbststudium*. Verfügbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewikuuPc1s3PAhXIaxQKHdDpD_cQFggIIMAA&url=https%3A%2Fwww.bfh.ch%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FHilfsmittel_versteckt%2FHandbuch_Selbststudium_Hed_2_11_09.pdf&usg=AFQjCNEQkeJ8_YoRwHPxjkECwxunHNZg-g
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2016). Glossar: Selbststudium. <https://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/selbststudium-185/>
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach – Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*. 6(1), 217–229.
- Korneli, P. (2008). *Selbstlernkompetenz durch Metakognition: Lernpotenziale entdecken und fördern. Anregungen für die berufliche Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DownloadServlet/Download-20163/Diss_Korneli.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Mo-*

dularisierung“. Verfügbar unter:

https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiwr_Sy1c3PAhXJthQKHU3D4UQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2009%2F2009_12_10-Eckpunkte-laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf&usg=AFQjCNF5GHaxBzDRtl-q7VAS1YFpJMq-wA

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB Verlag.
- Landwehr, N., & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium: Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen* (2 Aufl.). Bern: Hep, der Bildungsverlag.
- Lüders, M., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (1991). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium: Konzeption und Realisierung von Lehr-Lern-Modellen für das Selbststudium*. Weinheim: Beltz.
- Messner, H., Niggli, A., & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums - Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 149–162.
- Mummendey, H. D. (Hrsg.) (1988). *Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Paetz, N.-V. (Hrsg.) (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). In K.-U. Hugger (Hrsg.). *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. (S. 75–89). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Schmitt, M., & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie. kompakt*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulmeister, R., & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Schumacher, E.-M. (2012). Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.). *Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 122*. (S. 125–138). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7., überarb. Aufl.). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg, Bay: ZIEL.
- Six, B. (1993). Einstellung. In A. Schorr (Hrsg.). *Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Die angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen* (S. 156–158). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft), 42, 69-90.

- Traub, S. (2012). *Projektarbeit - ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens?: Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, B., & Woisch, A. (2013). Orte des Selbststudiums: Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. *Orte des Selbststudiums*, 7.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welbers, U., Gaus, O., & Wagner, B. (Hrsg.) (2005). *The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals: für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Werth, L., & Mayer, J. (2007). *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Wörner, A. (2008). *Lehren an der Hochschule: Eine praxisbezogene Anleitung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3–17.

Autorin

Dr. Eva Kleß, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Frühpädagogik, Karlsruhe, Deutschland, kless@ph-karlsruhe.de



Zitiervorschlag: Kleß, E. (2017). Einstellung von Lehrenden zum Selbststudium. *die hochschullehre*, Jahrgang 3/2017. Verfügbar unter: www.hochschullehre.org