



Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen



TAGUNG 140 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



E-Book Einzelbeitrag
von: Nils Arne Brockmann, Henrik Pruisken, André Mersch

Hybrides Selbststudium – das Prozessmodell des DigikoS-Projekt

aus: Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen (9783763973989)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 65 - 81

DOI: 10.3278/173989w065

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

In diesem Beitrag werden vorausgehende konzeptionelle Arbeiten zum Selbststudium weiterentwickelt, indem die wissenschaftliche Definition von Selbststudium spezifiziert und auf dieser Grundlage ein neues Prozessmodell von (hybridem) Selbststudium vorgeschlagen wird. Das Modell wird mit dem Ziel entwickelt, im DigikoS-Verbundprojekt und darüber hinaus als konzeptionelle Grundlage zur Förderung des Selbststudiums zu dienen. Die entwickelte Definition des Selbststudiums zeichnet sich durch die Betrachtung des Selbststudiums als Kontinuum zwischen den Polen des geleiteten und autonomen Selbststudiums aus. Das vorgeschlagene Modell integriert Vorarbeiten aus den Bereichen des selbstregulierten Lernens sowie digitaler Kompetenzmodelle und kann als Heuristik für die Gestaltung von Selbstlerneinheiten verwendet werden. Die Anwendung des Modells wird anhand eines Praxisbeispiels unter Verwendung einer ILIAS-Lernsequenz veranschaulicht.

Schlagworte: Selbststudium; wissenschaftliche Definition; DigikoS; Verbundprojekt; Hochschuldidaktik; selbstreguliertes Lernen; digitale Kompetenzmodelle; Heuristik; Praxisbeispiel; ILIAS-Lernsequenz

Zitiervorschlag: Brockmann, Nils Arne, Pruisken, Henrik & Mersch, André (2023). *Hybrides Selbststudium - das Prozessmodell des DigikoS-Projekt*. In Katharina Hombach & Heike Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 65-81). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/173989w065>

Hybrides Selbststudium – das Prozessmodell des DigikoS-Projekt

NILS ARNE BROCKMANN, HENRIK PRUISKEN, ANDRÉ MERSCH

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden vorausgehende konzeptionelle Arbeiten zum Selbststudium weiterentwickelt, indem die wissenschaftliche Definition von Selbststudium spezifiziert und auf dieser Grundlage ein neues Prozessmodell von (hybridem) Selbststudium vorgeschlagen wird. Das Modell wird mit dem Ziel entwickelt, im DigikoS-Verbundprojekt und darüber hinaus als konzeptionelle Grundlage zur Förderung des Selbststudiums zu dienen. Die entwickelte Definition des Selbststudiums zeichnet sich durch die Betrachtung des Selbststudiums als Kontinuum zwischen den Polen des *geleiteten* und *autonomen Selbststudiums* aus. Das vorgeschlagene Modell integriert Vorarbeiten aus den Bereichen des selbstregulierten Lernens sowie digitaler Kompetenzmodelle und kann als Heuristik für die Gestaltung von Selbsterlernerheiten verwendet werden. Die Anwendung des Modells wird anhand eines Praxisbeispiels unter Verwendung einer ILIAS-Lernsequenz veranschaulicht.

Gliederung

1	Einleitung	65
2	Selbststudium – ein unzureichend erschlossener Begriff	67
3	Entwicklung eines hybriden Prozessmodells des Selbststudiums	69
3.1	Selbststudium als Kontinuum	69
3.2	Selbststudium als hybrider Prozess	72
4	Anwendung des DigikoS-Prozessmodells	74
4.1	Fallbeispiel ILIAS-Lernsequenz	74
4.2	Realisierung der sechs Prozessschritte	75
5	Fazit	78
	Literatur	79
	Autoren	81

1 Einleitung

Eigenverantwortlich lernen zu können, ist für die erfolgreiche Gestaltung des Studiums und des späteren Berufslebens unentbehrlich. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass bei vielen Studierenden diese (voraussetzungsvolle) Kompetenz nur unzureichend ausgebildet ist (Kleß, 2016, S. 136). Das Lernen unter Pandemiebedingungen

richtete auch ein Brennglas auf die bestehenden Defizite im Bereich des Selbststudiums, da die Kontaktzeiten zwischen Lehrenden und Studierenden meist geringer als üblich ausfielen. Gleichzeitig bot die Ausnahmesituation aber auch Anreize, digitale Medien zur Unterstützung des Selbststudiums einzusetzen bzw. auszuprobieren.

Das Selbststudium kann dabei sehr unterschiedliche Formen annehmen, wobei in vielen Szenarien Lehrende eine initiiierende, gestaltende und evaluierende Rolle zukommt (u. a. Landwehr & Müller, 2008). Lehrende können Prozesse des Selbststudiums demnach ermöglichen und unterstützen, weshalb sie für dessen Gelingen – je nach Szenario – eine Mitverantwortung tragen. Ihre Rolle im Selbststudium weist allerdings ambivalente Züge auf, da Studierende durch ein zu hohes Maß an Unterstützung auch am eigenverantwortlichen Lernen gehindert werden können. Insofern besteht für Lehrende die zentrale Herausforderung darin, den Konflikt zwischen studentischem Unterstützungsbedarf einerseits und der Schaffung von Freiräumen zur Entwicklung der Kompetenz zum eigenverantwortlichen Lernen andererseits aufzulösen (dazu u. a. Brockmann & Loer, 2016, S. 88 f.).

Eine Möglichkeit zur Lösung des aufgezeigten Konflikts ist der Rückgriff auf digitale Regulierungsinstrumente und -mechanismen wie z. B. die vielen Funktionen von Lernmanagementsystemen (ILIAS, Moodle etc.), da sich diese zur Initiierung, Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen einsetzen lassen und zudem eine (automatische) Feinjustierung im Regulierungsgrad ermöglichen. Die durch digitale Werkzeuge unterstützte Regulierung ist dabei nicht per se qualitativ höherwertiger als die analoge Regulierung rein durch Lehrende und im Idealfall verhalten sich beide komplementär zueinander. Angesichts begrenzter Zeitkapazitäten von Lehrenden und hoher Studierendenzahlen scheint ein Fokus auf die digitale Regulierung des Selbststudiums allerdings besser mit den universitären Rahmenbedingungen vereinbar.

Genau an dieser Stelle setzt auch das DigikoS-Projekt¹ an. Ziel des Projekts ist es, das Selbststudium durch den Einsatz von Digital Learning Scouts (DLS) – d. h. durch eine Ausbildung qualifizierter studentischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – zu fördern. Als Brückenbauerinnen und Brückenbauer sollen DLS Lehrende und Studierende bei den oben in Bezug auf das Selbststudium genannten Aufgaben unterstützen, wobei ein besonderer Fokus auf den digitalen Selbstlernkompetenzen liegt, da das Selbststudium wesentlich im asynchronen Anteil von Lehrveranstaltungen verortet ist. Voraussetzung dafür ist jedoch, die *Blackbox Selbststudium* wissenschaftlich zu öffnen und zu konkretisieren, d. h., ein Anwendungsmodell für den systematischen Unterstützungsprozess zu entwickeln. Aus dieser Anforderung ergibt sich zugleich die übergeordnete Fragestellung des vorliegenden Beitrags: *Wie können Prozesse des hybriden Selbststudiums anwendungsorientiert modelliert werden?*

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt in drei Abschnitten. Im ersten Abschnitt wird der Forschungsstand zu Begriffen und Konzepten des Selbststudiums präsentiert. Ausgehend davon steht im zweiten Abschnitt die Modellentwicklung im

¹ DigikoS bedeutet *Digitalbaukasten für kompetenzorientiertes Selbststudium*. An dem Verbundprojekt sind die Duale Hochschule Baden-Württemberg, die Hochschule Bielefeld, die TH Ostwestfalen-Lippe und der ILIAS-Verein beteiligt. Gefördert wird das Projekt von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre.

Vordergrund. Dabei wird zunächst eine neue Definition des Selbststudiums aufgestellt und aus dieser ein Kontinuum mit den beiden Extremtypen des geleiteten und autonomen Selbststudiums abgeleitet. Auf dieser Grundlage entsteht dann das hybride Prozessmodell, welches insbesondere auf die Phasenmodelle von Schmitz und Wiese (2006) sowie Landwehr und Müller (2008) zurückgreift. Im dritten Abschnitt wird anhand einer ILIAS-Lernsequenz aufgezeigt, wie sich das DigikoS-Prozessmodell praktisch anwenden lässt. Abschließend werden die Erkenntnisse verdichtet und reflektiert.

2 Selbststudium – ein unzureichend erschlossener Begriff

Die Verwendung des Begriffs Selbststudium lässt sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. So schlug beispielsweise der Philosoph Johann Melchior Beseke (1786) in seinem Artikel *Über Lektüre und Selbststudium* Kriterien zur wissenschaftlichen Literaturauswahl für das private Studium vor. Prominenz erlangte der Begriff allerdings erst ca. 200 Jahre später in Folge des Bologna-Prozesses und seines daraus resultierenden Einzugs in die Modulhandbücher deutscher Universitäten und Hochschulen. 20 Jahre nach Start des Bologna-Prozesses ist er inzwischen fest im Vokabular der Studienorganisation an deutschen Hochschulen etabliert (Rüger, 2019, S.74 ff.; Unger, 2019, S. 52 f.).

Vielfach wird in Bezug auf den Begriff des Selbststudiums angemerkt, dass es sich um einen Pleonasmus handelt, da bereits der lateinische Ursprung des Studienbegriffs auf das Selbst verweist (Kleß, 2017, S. 2; Unger, 2019, S. 52). Im Sinne eines Pleonasmus lässt sich auch die Verwendung des Begriffs durch die Hochschulrektorenkonferenz interpretieren. Diese versteht unter Selbststudium „den Anteil am studentischen Workload, der für die eigenständige Erarbeitung und Aneignung von Studieninhalten aufgewandt wird“, wobei insbesondere die „Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Zeit für die Abschlussarbeit etc.“ darunter gefasst werden (HRK, 2020, o. S.). Selbststudium wird in diesem Zusammenhang vom Kontaktstudium (i. W. Lehrveranstaltungen in den Räumen der Hochschulen) abgegrenzt und damit de facto eine Verantwortungsteilung zwischen Lehrenden und Studierenden für die beiden Studienbereiche vorgenommen.

Jenseits der Definition der Hochschulrektorenkonferenz finden sich kaum weitere Begriffsdefinitionen. Gerber gelangt in seiner Analyse von 58 Publikationen zum Thema Selbststudium im Zeitraum zwischen 1997 und 2021 so auch zu dem Schluss, dass „der Begriff ‚Selbststudium‘ als scheinbar selbsterklärendes Label“ Anwendung findet und statt einer „expliziten Darstellung des eigenen Begriffsverständnisses [...] vielmehr der Versuch unternommen [wird, A. d. V.], das eigene Konzept des ‚Selbststudiums‘ durch eine Vielzahl von Ergänzungen mit attributiven Adjektiven näher zu beschreiben“ (Gerber, 2022, Beitrag in diesem Sammelband, S.83–93). Konkret wird etwa vom mediengestützten, digitalen, eigenverantwortlichen, angeleiteten, betreuten, geführten, individuellen und ergänzenden Selbststudium gesprochen (ebd.).

Den größten Einfluss in der Literatur zum Selbststudium erzielte bislang das Konzept von Landwehr und Müller (2008). Nahezu alle thematisch einschlägigen Beiträge mit einem Konzeptanspruch beziehen sich darauf (Böhner & Mersch, 2010; Kleß, 2016, 2017; Messner et al., 2009; Mutz & Pahr-Gold, 2021; Paul et al., 2021). Diesem Modell liegt allerdings keine explizite Begriffsdefinition zugrunde. So beinhaltet es lediglich drei konstitutive Merkmale des Selbststudiums:

- Festlegung des äußeren Rahmens der Lernveranstaltung (z. B. Zeitpunkt, Dauer, Ort) kann von Studierenden selbst bestimmt werden,
- Festlegung der detaillierten Verlaufsstruktur des Lern- und Arbeitsprozesses im Wesentlichen durch Studierende,
- Präsenz von Dozierenden ist möglich, aber kein konstitutives Element (Landwehr & Müller, 2008, S. 16).

Zusätzlich führen Landwehr und Müller drei Prozesskomponenten ein, anhand derer sie die Freiheitsgrade der Studierenden im Selbststudium aufzeigen möchten:

- Bestimmung des Lernbedarfs und der Lernziele,
- Steuerung des Lernprozesses,
- Überprüfung der Lernergebnisse (ebd.).

Auf Basis der konstitutiven Merkmale sowie der Prozesskomponenten unterscheiden die Autoren drei unterschiedliche Typen von Selbststudium: *begleitetes Selbststudium*, *individuelles Selbststudium* und *freies Selbststudium* (ebd., S. 21).

Das *begleitete Selbststudium* zeichnet sich durch die geringsten Freiheitsgrade aus. Die Lernaktivitäten orientieren sich eng an curricularen Vorgaben und werden durch Dozierende initiiert und evaluiert. Während der Durchführung der Lernaktivitäten können Dozierende anwesend sein, wobei Landwehr und Müller in diesem Zusammenhang zwischen begleiteter und unbegleiteter Selbstlernzeit differenzieren. Das *individuelle Selbststudium* bezieht sich auf die (freiwillige) Vertiefung curricularer Lerninhalte. Die Verantwortung für den Lernprozess liegt hier ganz aufseiten der Lernenden. Als Beispiel verweisen Landwehr und Müller auf die Prüfungsvorbereitung. Das *freie Selbststudium* ist schließlich losgelöst vom Curriculum. Es umfasst Lernaktivitäten, die auf eigenen Interessen der Lernenden beruhen und auch nicht überprüft werden (ebd., S. 16 ff.).

Dieser kursorische Literaturüberblick zeigt, dass das Selbststudium etwa seit der Jahrtausendwende sowohl innerhalb der Studienorganisation als auch in der wissenschaftlichen Diskussion an Relevanz hinzugewonnen hat, gleichzeitig jedoch beträchtliche Forschungsdesiderate existieren. Allen voran fehlt es bis heute an einer wissenschaftlich-analytischen Begriffsdefinition. Darüber hinaus haben Landwehr und Müller mit ihrer Typologie zwar für unterschiedliche Szenarien des Selbststudiums sensibilisiert. Ungeachtet dessen weist deren Typologie jedoch terminologische Probleme und Abgrenzungsunschärfen auf. So ist es einerseits problematisch, dass die beiden Autoren innerhalb des Typs *begleitetes Selbststudium* zwei Subtypen bilden, die sie wiederum über das Kriterium begleitete/unbegleitete Selbstlernzeit herleiten, und sie andererseits

keine systematischen Merkmalsausprägungen für die Prozesskomponenten entwickeln (ebd.). Es mangelt bei ihnen somit an eindeutigen Kriterien zur Typenabgrenzung.

Darüber hinaus fehlen Beiträge, die sich systematisch mit den didaktischen Funktionen digitaler Unterstützung im Selbststudium auseinandersetzen. Ausnahmen hiervon stellen allerdings die Publikationen von Böhner und Mersch (2010) sowie Küstermann et al. (2021) dar, wobei erstgenannte z. B. die Funktionen einzelner E-Tools im Selbststudium reflektieren. Für DigikoS sind entsprechende Artikel von besonderem Interesse, da der Projektfokus explizit auf hybriden Lernräumen liegt.

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass der wissenschaftliche Diskurs über Konzepte des Selbststudiums bislang weitgehend losgelöst von den reichhaltigen theoretischen und empirischen Arbeiten zu verwandten Konzepten, wie dem selbstgesteuerten, dem selbstregulierten und dem selbstorganisierten Lernen, geführt wird (Döring, 2020, S. 20 ff.; Dyrna, 2021b).

3 Entwicklung eines hybriden Prozessmodells des Selbststudiums

3.1 Selbststudium als Kontinuum

Der vorausgehende Literaturüberblick zeigt, dass zwar ein (weitgehend impliziter) Konsens darüber zu bestehen scheint, was unter Selbststudium zu verstehen ist, es de facto jedoch bislang an einer wissenschaftlichen Definition sowie einem konsistenten wissenschaftlichen Modell mangelt. Für DigikoS ist die Entwicklung eines entsprechenden expliziten Konzepts von Selbststudium jedoch aus den folgenden Gründen erforderlich:

- Eingrenzung und Ausrichtung der Projektaktivitäten
- Implementation eines systematischen Unterstützungsprozesses
- Evaluation der Projektaktivitäten
- interne und externe Kommunikation über die im Studium geförderten Bereiche

An eine Definition von Selbststudium richten sich zwei zentrale Anforderungen. Erstens muss diese eindeutig darlegen, welche Lernaktivitäten² nicht Teil des Selbststudiums sind, ohne dabei zu beliebig auszufallen; die Definition muss also transparente Abgrenzungsmerkmale enthalten. Zweitens muss die Definition ausreichend flexibel sein, um die Vielfalt möglicher Selbststudiumsszenarien abzubilden. Hierfür ist es notwendig, dass sie geeignete Differenzierungsmerkmale enthält.

2 Unter Lernaktivitäten werden hier alle Entscheidungen und Handlungen von Studierenden zusammengefasst, die dem Erwerb von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dienen.

Auf Basis dieser Überlegungen entwickelte DigikoS folgende Projekt-Definition:

Der Begriff Selbststudium bezieht sich auf intentionale Lernaktivitäten, bei denen die Lernenden den Lernzeitpunkt und den Lernort selbst bestimmen, Lehrende aber Leitungsfunktionen bei der Initiierung, Gestaltung und Evaluation des Lernprozesses ausüben können.

Zur Abgrenzung dienen somit die Merkmale *Lernzeitpunkt* und *Lernort*.³ Nur wenn Lernende im Rahmen ihrer Lernaktivitäten beides selbstbestimmt festlegen, qualifiziert dies die Tätigkeiten demnach als Selbststudium. Daraus ergibt sich, dass beispielsweise Gruppenarbeiten in den Kontaktzeiten von Seminaren sowie curriculare Tutorien und Übungen nicht in das Selbststudium fallen. Ansonsten wäre das Selbststudium auch so weit gefasst, dass sich mit Ausnahme des klassischen Frontalunterrichts nahezu alle Lehr-Lernszenarien darunter subsumieren ließen. Die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Formen des Selbststudiums erfolgt über das Merkmal *Lernprozess*. Mit der Initiierung, der Gestaltung und der Evaluation wird dieser von uns in drei Prozessschritte unterteilt, deren jeweilige Ausprägung über das vorliegende Selbststudiumsszenario bestimmt.

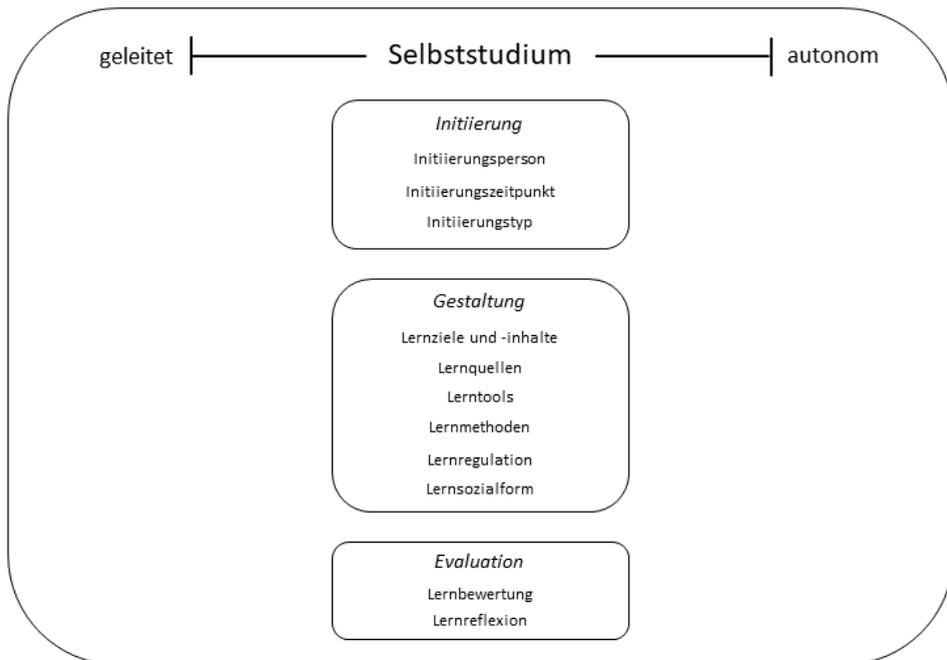


Abbildung 1: Selbststudium als Kontinuum (eigene Darstellung)

³ Unter dem Lernort wird hier der physische Aufenthaltsort und nicht etwa die Lernumgebung (z. B. Lernmanagementsysteme) verstanden.

In Abgrenzung zu Landwehr und Müller haben wir uns bei der Entwicklung von Subtypen des Selbststudiums aufgrund der hohen Vielfalt möglicher Szenarien gegen die Verwendung von Realtypen entschieden. Stattdessen führen wir mit dem *geleiteten* und dem *autonomen* Selbststudium zwei Extremtypen ein, welche die beiden Endpunkte eines Kontinuums markieren (siehe Abb. 1) (Dyrna, 2021a, S. 73 f.; Riedel et al., 2018, S. 6).

Abgeleitet aus der übergeordneten Definition bezieht sich der Extremtyp *geleitetes Selbststudium* auf intentionale Lernaktivitäten, bei denen die Lernenden den Lernzeitpunkt und den Lernort selbst bestimmen, Lehrende jedoch alle Leitungsfunktionen bei der Initiierung, Gestaltung und Evaluation des Lernprozesses ausüben. Der Extremtyp *autonomes Selbststudium* hingegen bezieht sich auf intentionale Lernaktivitäten, bei denen die Lernenden den Lernzeitpunkt und den Lernort sowie die Initiierung, Gestaltung und Evaluation des Lernprozesses selbst bestimmen und Lehrende somit keine Leitungsfunktionen ausüben.

Beide Extremtypen sind empirisch (vermutlich) nicht zu beobachten, sodass Selbststudiumsszenarien im Regelfall sowohl geleitete als auch autonome Anteile enthalten, wobei sich situationsspezifisch dann vom eher geleiteten oder eher autonomen Selbststudium sprechen lässt (Döring, 2020, S. 19).

Die Einordnung eines Szenarios auf dem Kontinuum erfolgt über die Ausprägungen der Differenzierungsmerkmale Initiierung, Gestaltung und Evaluation des Lernprozesses. Wie in Abbildung 1 dargestellt, enthält jedes Differenzierungsmerkmal dabei weitere Untermerkmale. In diesem Zusammenhang besteht bislang allerdings noch Uneinigkeit, welche Untermerkmale es zu unterscheiden gilt (Dyrna, 2021a, S. 68 ff.). Wir wählten in Anlehnung an Dyrna (ebd.) eine Untergliederung der Initiierung in die Merkmale Initiierungsperson, Initiierungszeitpunkt und Initiierungstyp, der Gestaltung in die Merkmale Lernziele und -inhalte, Lernquellen, Lerntools, Lernmethoden, Lernregulation, Lernsozialform sowie schließlich der Evaluation in die Lernbewertung und die Lernreflexion.

Initiieren also Lehrende mittels einer mündlichen Ansprache einen studentischen Lernprozess, der sich an den modular festgelegten Lernzielen einer Veranstaltung orientiert, und erfolgt nach Abschluss der Lernhandlungen ein Feedback durch Lehrende, handelt es sich um ein *eher geleitetes Selbststudium*. Initiieren hingegen Studierende infolge einer Beobachtung selbstständig einen intentionalen Lernprozess (z. B. Studierende der Klimawissenschaften nach einem Starkregenereignis), bei dem die Lernziele nicht formal festgelegt sind, sondern sich eher implizit ergeben, handelt es sich demgegenüber um ein *eher autonomes Selbststudium*.

Die Vorteile des Rückgriffs auf ein Kontinuum werden anhand dieser zwei Beispiele umgehend deutlich. So lassen sich einerseits nicht auflösbare Diskussionen über die Zuordnung einzelner Selbststudiumsszenarien zu einzelnen Subtypen vermeiden und andererseits veranschaulicht das Kontinuum auch Entwicklungsperspektiven im Rahmen des Selbststudiums. Ganz im Sinne dieser Entwicklungsperspektiven sollte schließlich auch Ziel jedes Studiums sein, Studierenden Kompetenzen zu vermitteln, die sie zum autonomen Selbststudium befähigen, da eigenverantwort-

liches Arbeiten für sie im künftigen Berufsleben von zentraler Bedeutung sein wird. Idealerweise sollte der Leitungsprozess den Studierenden in ihrem Studienverlauf deshalb sukzessive mehr Freiheiten zugestehen bzw. weniger Vorgaben enthalten. Selbststudiumsszenarien in Bachelorstudiengängen sollten also stärker geleitet gestaltet werden als Selbststudiumsszenarien in Masterstudiengängen, da man einen Zuwachs von Selbstlernkompetenz (Boychev et al., 2022) im Studienverlauf bei den Studierenden erwarten kann.

Neben den Vorteilen, die eine Betrachtung als Kontinuum bietet, weist dieses Vorgehen aber auch Schwächen auf. So lassen sich konkrete Selbststudiumsszenarien nur näherungsweise auf dem Kontinuum verorten. Für eine präzise Zuordnung, z. B. im Rahmen von Evaluationen, müssten dann doch wieder Grenzwerte festgelegt werden. Eine solche Festlegung ist jedoch so komplex, dass die Diskussion darüber noch in den Anfängen steckt (Dyrna, 2021a, S. 73 f.). Zum jetzigen Zeitpunkt gilt es also, sich damit zurechtzufinden, dass kein Messinstrument zur präzisen Einordnung von Selbststudiumsszenarien vorliegt.

3.2 Selbststudium als hybrider Prozess

Das Kontinuum stellt das Fundament unseres Konzepts dar. Den Lernprozess, auf den sich unsere Definition bezieht, bildet es jedoch nicht ab. Dies kann nur ein dynamisches Prozessmodell leisten, welches im Weiteren vorgestellt wird.

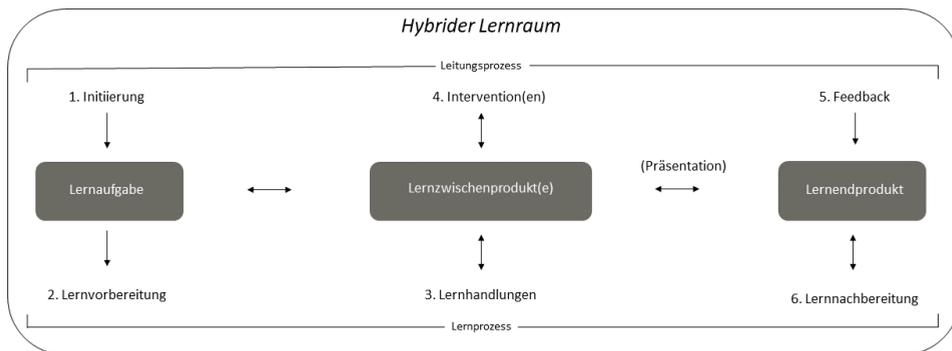


Abbildung 2: Inhaltliche Lerneinheit im hybriden Selbststudium (eigene Darstellung)

Das DigikoS-Prozessmodell zum hybriden Selbststudium (Abb. 2) besteht aus drei Bausteinen bzw. integriert drei bestehende Modelle aus unterschiedlichen Forschungssträngen: Erstens berücksichtigt es das aus drei Lernphasen (präaktional, aktional, postaktional) bestehende Prozessmodell zum selbstregulierten Lernen von Schmitz und Wiese (2006, S. 66 ff.). Zweitens schließt es an das Phasenmodell (Initiieren, Realisieren, Präsentieren, Evaluieren) der Lernbegleitungsaufgaben zum Selbststudium von Landwehr und Müller (2008, S. 59 ff.) an und drittens greift es auf das Kompetenzmodell von Czech (2021, S. 27) zurück, bei dem digitalen Kompetenzen als Querschnittskompetenzen für alle weiteren Kompetenzbereiche eine zentrale Rolle zukommen.

Diese drei Modelle werden zu sechs Prozessschritten verdichtet. In Anlehnung an das Lernbegleitungsmodell von Landwehr und Müller (2008, S. 59) handelt es sich bei dem ersten Prozessschritt um die Initiierung des Lernprozesses z. B. durch Lehrpersonen oder Tutorinnen und Tutoren, die eine Lernaufgabe stellen. Die Bereitstellung der Lernaufgabe löst den zweiten Prozessschritt, die Lernvorbereitung, aufseiten der Lernenden aus. Hierbei handelt es sich um die Phase, die Schmitz und Wiese (2006, S. 67) als präaktional bezeichnen und in der die Lernenden auf Basis der Aufgabenstellung, ihren situativen Gegebenheiten und ihren motivationalen Voraussetzungen ihre Lernziele festlegen und ihre anschließenden Lernhandlungen planen. Die Lernhandlungen (bei Schmitz und Wiese die aktionale Phase) konstituieren dann auch den dritten Prozessschritt, in dem insbesondere die Anwendung von Lernstrategien und volitionalen Strategien sowie Self-Monitoring bedeutsam sind (ebd., S. 67 f.). Durch die Lernhandlungen entstehen in der Folge temporäre Lernergebnisse, die im Prozessmodell als Lernzwischenprodukte bezeichnet werden. Auf Grundlage dieser Lernzwischenprodukte können durch Lehrpersonen und/oder Tutorinnen und Tutoren Interventionen erfolgen. Diese Interventionen bilden somit den vierten Prozessschritt, der gemäß Landwehr und Müller (2008, S. 59) Coaching- und Controllingmaßnahmen enthält. Wenngleich die Lernhandlungen vor der ersten Intervention beginnen müssen, sind die Prozessschritte 3 und 4 eng miteinander verflochten, da Lernhandlungen und Interventionen iterativ stattfinden können.

Nach Abschluss der Lernhandlungen erfolgt idealtypisch die Präsentation oder zumindest die Bereitstellung der Lernergebnisse bzw. des Lernendprodukts (ebd., S. 59). Im vorliegenden Prozessmodell wird dies als Zwischenschritt verstanden. Dieser Zwischenschritt geht fließend in den fünften Prozessschritt, das Feedback durch Lehrpersonen bzw. Tutorinnen und Tutoren, über; die Lernenden erhalten innerhalb dieses Prozessschrittes also ein abschließendes Feedback. Dieses Feedback dient dann als eine wesentliche Grundlage für die Lernnachbereitung, bei Schmitz und Wiese (2006, S. 68 f.) die postaktionale Phase. Während der Lernnachbereitung reflektieren die Lernenden ihre Lernvorbereitung sowie ihre Lernhandlungen und passen diese ggf. bei künftigen Lerneinheiten an.

Das Prozessmodell integriert das Lernbegleitungsmodell von Landwehr und Müller demnach über den Leitungsprozess (Initiierung, Intervention und Evaluation) und das Modell selbstregulierten Lernens von Schmitz und Wiese über den Lernprozess (Lernvorbereitung, Lernhandlungen und Lernnachbereitung). Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang das Selbststudiumskontinuum mit den beiden Extremtypen, lässt sich festhalten, dass Leitungsaufgaben beim eher geleiteten Selbststudium i. W. von Lehrpersonen wahrgenommen werden, wohingegen beim eher autonomen Selbststudium die Lernenden selbst den überwiegenden Teil der Leitungsaufgaben wahrnehmen.

Leitungs- und Lernprozess können dabei sowohl analog als auch digital erfolgen, sodass sich das Prozessmodell in hybriden Lernräumen⁴ verortet. Im Anschluss an das

4 Hybride Lernräume verbinden virtuelle Räume mit Präsenzräumen. Die Verknüpfung kann sowohl synchron als auch asynchron erfolgen.

Kompetenzmodell von Czech (2021, S. 27) können digitale Methoden und Tools jeden der sechs Prozessschritte unterstützen, wobei sich systematisch zwei didaktische Funktionen unterscheiden lassen:

1. Erweiterung von Lern- und Leitungsprozessen
2. Ermöglichung von Lern- und Leitungsprozessen

Eine *Erweiterung von Lern- und Leitungsprozessen* liegt u. a. bei der Anwendung digitaler Initiierungstypen vor, wenn diese bisherige nicht-digitale Wege ergänzen. So erweitern digitale Initiierungstypen die Initiierungsoptionen z. B. durch automatisierte Freischaltungen von Lernaufgaben, mithilfe derer eine individualisierte Aufgabensteuerung vorgenommen werden kann.

Um eine *Ermöglichung von Lern- und Leitungsprozessen* handelt es sich immer dann, wenn ohne entsprechende digitale Methoden und Tools Lern- und Leitungsprozesse überhaupt nicht zustande kämen, aus der Erweiterung also eine Voraussetzung wird. Dies betrifft insbesondere etwa Fernstudiengänge, Hochschulkooperationen sowie Hochschulen mit mehreren Standorten, bei denen die Durchführung von analogen Präsenzveranstaltungen nicht oder nur in Ausnahmefällen umgesetzt werden kann.

Abschließend gilt es noch auf einen zentralen Unterschied zwischen dem DigikoS-Prozessmodell und dem Modell des selbstregulierten Lernens von Schmitz und Wiese hinzuweisen. Schmitz und Wiese beziehen sich in ihren Phasen auf eine zeitliche Lerneinheit, d. h. auf einen zeitlich geschlossenen Lernvorgang, der u. a. durch eine Pause endet (Schmitz, 2001, S. 183). Unser Modell hingegen fokussiert auf inhaltliche Lerneinheiten, die durchaus mehrere Wochen umfassen können. In diesem Sinne sind auch die wechselseitigen Pfeile in Abbildung 2 zu verstehen. Zeigt sich beispielsweise, dass die Initiierung bzw. die Formulierung der Lernaufgabe unzureichend ausfiel, kann dies von den Lehrpersonen während der Lerneinheit angepasst werden. Gleiches gilt für die Lernvorbereitung. Und stellt sich im Zuge der Evaluation etwa heraus, dass das Lernendprodukt noch zentrale Schwächen aufweist, können die Lernenden ebenso zurück in die Lernhandlungen wechseln.

4 Anwendung des DigikoS-Prozessmodells

4.1 Fallbeispiel ILIAS-Lernsequenz

Um zu verdeutlichen, wie sich dieses Prozessmodell in einem konkreten geleiteten hybriden Selbststudiumsprozess umsetzen lässt, wird das Modell nun beispielhaft auf eine inhaltliche Lerneinheit zum Thema *Zusammenhangsmaße in Stata* angewendet. Dieses Thema ist den *Methoden der empirischen Sozialforschung* in sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen zuzuordnen und vermittelt die Anwendung der Methoden der quantitativen Sozialforschung mit dem Statistikprogramm Stata. Das Beispiel ist bisher nur als konzeptionelle Vorlage zum Einsatz gekommen und wurde noch nicht in einer realen Lehrveranstaltung angewendet.

Als digitales Tool für die Unterstützung des Lernprozesses wird das Objekt *Lernsequenz* des Lernmanagementsystems ILIAS verwendet, welches ab der Version 5.4 zur Verfügung steht. Die ILIAS-Lernsequenz ermöglicht die digitale Strukturierung des Leitungsprozesses und des Lernprozesses im geleiteten Selbststudium, da mit ihr eine asynchrone Initiierung, Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen realisiert werden kann. Sie ist für diesen Zweck besonders geeignet, weil sie die strukturierte Einbindung multimedialer Inhalte, wie Videos und Tests, unterstützt und zudem die Integration vielfältiger didaktischer Konzepte, wie Peer-Feedback oder Lerntagebücher, möglich ist. Neben der inhaltlichen und methodischen Vielfalt, die die ILIAS-Lernsequenz bietet, wurde dieses Tool für unser Beispiel ausgewählt, da an der Hochschule Bielefeld ILIAS als Lernmanagementsystem verwendet wird und der ILIAS e. V. Verbundpartner im DigikoS-Projekt ist. Das methodische Konzept einer digitalen Lernsequenz im geleiteten Selbststudium lässt sich aber problemlos auch auf andere Lernmanagementsysteme übertragen.

In der genannten Lehrveranstaltung soll die Lernsequenz genutzt werden, um im Vorfeld der Präsenztermine Lehrinhalte im Selbststudium erarbeiten zu lassen. Anhand der sechs Schritte des Leitungs- und Lernprozesses wird nun die Anwendung des Prozessmodells verdeutlicht. In unserem Beispiel ist die Planung der Lernsequenz und der damit verbundenen Festlegung der Lernziele und der Materialien sowie der zeitlichen Abfolge der Inhalte und deren Darstellung bereits durch die Lehrperson abgeschlossen. Die inhaltliche und strukturelle Planung der Lernsequenz ist dem eigentlichen Lernprozess grundsätzlich vorgeschaltet und wird an dieser Stelle nicht näher behandelt. Da die Veranschaulichung der Prozessschritte des Leitungs- und Lernprozesses im hybriden Selbststudium im Vordergrund steht, wird auf die konkreten Lerninhalte nur oberflächlich eingegangen. Die Veranschaulichung des Beispiels wird über Screenshots der entsprechenden Lernsequenz unterstützt.

4.2 Realisierung der sechs Prozessschritte

Im Leitungsprozess besteht der erste Schritt in der *Initiierung* der Aufgabenbearbeitung durch die Lehrpersonen, was insbesondere die Vermittlung der Aufgabenstellung beinhaltet. Diese Initiierung geschieht in dem Beispiel über die Darstellung der grundsätzlichen Bearbeitungshinweise zu Beginn der Lernsequenz, wie es in Abbildung 3 dargestellt ist. Der Abgabezeitpunkt und die Inhalte der zu erledigenden Aufgaben sind zwar vorgegeben, aber ansonsten sind die Studierenden in ihrer Planung frei darin, wann und wo sie die Inhalte bearbeiten. Die Gesamtstruktur der Lernsequenz und der Lernfortschritt sind über das Curriculum abgebildet, welches neben den jeweiligen Abschnitten der Lernsequenz dargestellt wird (Abb. 3). Neben der rein digitalen Kommunikation der Aufgabenstellung über die Hinweise in ILIAS kann die Kursleitung auch in den Präsenzsitzungen die Bearbeitungshinweise mit den Studierenden vor Ort besprechen.

Im Lernprozess folgt dann die eigenverantwortliche Lernvorbereitung der Studierenden auf Grundlage der Aufgabenstellung und der zeitlichen Rahmenbedingungen.

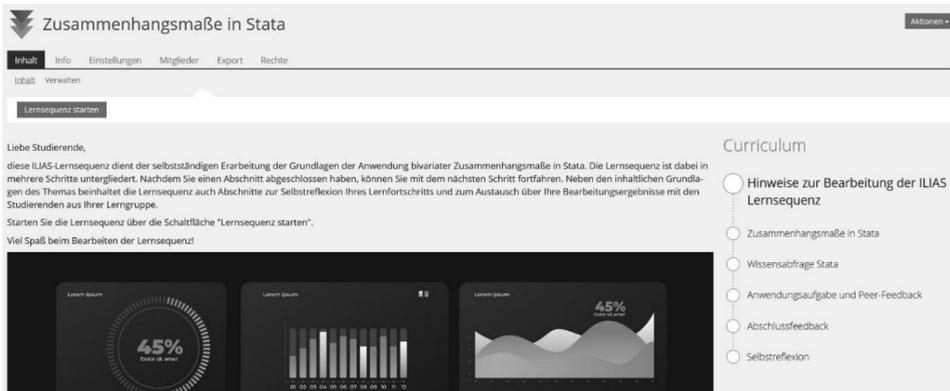


Abbildung 3: Startseite der ILIAS-Lernsequenz

Die nächste Phase beinhaltet den Schritt der eigentlichen Lernhandlungen der Studierenden, bei dem mehrere Lernzwischenprodukte erstellt werden müssen. Hierbei werden sie durch digital unterstützte Interventionen im Lernprozess geleitet. Die Lernhandlung beginnt in der Lernsequenz mit der Aneignung der digital bereitgestellten Lerninhalte in Form eines Lernvideos und der Bereitstellung eines Kapitels aus dem verwendeten Lehrbuch, dessen Inhalte erarbeitet werden sollen (Abb. 4). Der Schritt der entsprechenden Intervention im Leitungsprozess ist so angelegt, dass diese innerhalb der Lernsequenz ohne die persönliche Beteiligung der Lehrpersonen funktioniert. Hierzu wird eine standardisierte Wissensabfrage über das Objekt *Test* in ILIAS verwendet, bei der die Studierenden selbstständig ermitteln können, ob sie das grundlegende Wissen verinnerlicht haben. Diese Wissensabfrage wurde dabei im Vorfeld durch die Kursleitung erstellt.



Abbildung 4: Lernmaterialien für die Lernhandlung in der ILIAS-Lernsequenz

Um das gelernte Wissen durch eine Anwendungsaufgabe zu verfestigen, folgt als weitere Intervention eine Übungsaufgabe, bei der die Studierenden auf Basis eines bereitgestellten Datensatzes selbstständig den Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen in Stata berechnen sollen.

Nach Bearbeitung der Aufgabe ist ein Peer-Feedback vorgesehen, bei dem sich die Studierenden gegenseitig schriftliche Rückmeldungen zu ihren Lösungen geben sollen. Die Möglichkeit des gegenseitigen Peer-Feedbacks ist in das Objekt *Übung* in ILIAS integriert. Auf dieser Basis können die Studierenden ihre Lösung ggf. noch mal überarbeiten und dann abschließend als Lernendprodukt der Kursleitung übermitteln.

Zu dem Lernendprodukt erhalten sie im Schritt des Feedbacks durch die Lehrperson eine individuelle Rückmeldung zu ihrer Lösung. Dies kann wiederum über eine schriftliche Rückmeldung entweder rein digital umgesetzt werden oder etwa im Rahmen eines Sprechstundentermins in Präsenz oder über eine Videokonferenzsoftware.

Im Schritt der Lernnachbereitung im Lernprozess sollen die Studierenden im Sinne eines digitalen Lerntagebuches auf der Basis von Leitfragen ihren eigenen Lernprozess reflektieren (Abb. 5). Ein solches individuelles Lerntagebuch lässt sich dabei in ILIAS beispielsweise über das sogenannte *Portfolio* abbilden. Dieses Lerntagebuch können die Studierenden für zukünftige Lernphasen weiterverwenden und so ihr Selbststudium systematisch reflektieren.

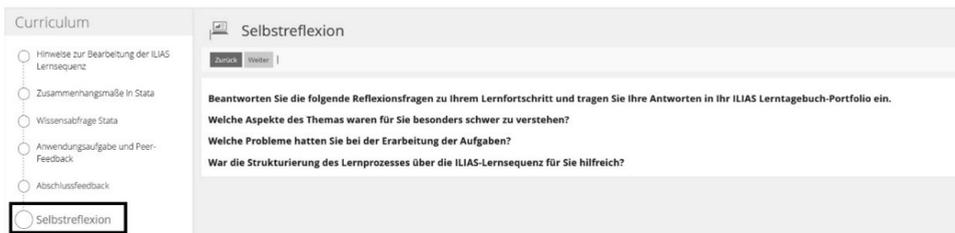


Abbildung 5: Selbstreflexion in der Lernnachbereitung

Damit ist die Lernsequenz zu dieser inhaltlichen Lerneinheit abgeschlossen. Weitere Themen der Veranstaltung lassen sich neben den Präsenzterminen dann als neue Lernsequenzen abbilden, sodass das digital geleitete Selbststudium ein integraler Bestandteil der Lehrveranstaltung wird.

Bei der Modellentwicklung haben wir auf die zwei übergeordneten Funktionen digitaler Medien hingewiesen, die zum einen in der Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen und zum anderen in der Erweiterung des Handlungsspielraums bestehen können. Für diese beiden Funktionen ergibt sich eine unterschiedliche Flexibilität beim Einsatz digitaler Medien. Im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten ist der Grad der digitalen Anteile in dieser Lernsequenz frei skalierbar, sodass etwa die Diskussion über die Lösungen der Anwendungsaufgabe auch im Rahmen der Präsenztermine stattfinden oder das Peer-Feedback in Kleingruppen während der Präsenzveranstaltung organisiert werden könnte. Diese individuelle Auswahl digitaler Medien ist jedoch eingeschränkt, wenn die Nutzung digitaler Medien eine Voraussetzung für die

Teilnahme an Lehrveranstaltungen darstellt, wie dies etwa in Fernstudiengängen der Fall ist.

Durch den Einsatz digitaler Medien hat die Kursleitung also die Möglichkeit, die Interventionen im Leitungsprozess ohne persönliche Anwesenheit zu ermöglichen, und kann gleichzeitig eine hohe didaktische Qualität gewährleisten. Den Studierenden bietet eine gut vorstrukturierte Lernsequenz die Möglichkeit, selbstbestimmt ihren Lernprozess zu gestalten und dabei dennoch eine Orientierung durch die Lehrenden zu erhalten, die gerade am Anfang des Studiums oft notwendig ist.

5 Fazit

Mit Blick auf die Beantwortung unserer Fragestellung *Wie können Prozesse des hybriden Selbststudiums anwendungsorientiert modelliert werden?* haben wir zur Weiterentwicklung bestehender Konzepte des Selbststudiums zunächst eine neue Definition entwickelt. Bei dieser Definition gehen wir von einem Kontinuum des Selbststudiums aus, welches sich zwischen den Polen des *geleiteten* und *autonomen Selbststudiums* aufspannt. Für die Einordnung einer Lerneinheit auf einem solchen Kontinuum sind die Ausprägungen der Unterkategorien *Initiierung*, *Gestaltung* und *Evaluation* relevant. Als konstitutiv für die Einordnung eines Lernprozesses als Selbststudium haben wir dabei die freie Wahl der Lernzeit und des Lernortes durch die Lernenden identifiziert. Alle Formen des Studiums, bei denen diese beiden Merkmale nicht durch die Lernenden selbst bestimmt werden können, werden von uns im Sinne der Definition nicht als Selbststudium angesehen. Aufbauend auf unserer Definition des Selbststudiums haben wir dann das Prozessmodell zum selbstregulierten Lernen von Schmitz und Wiese (2006), das Phasenmodell der Lernbegleitungsaufgaben von Landwehr und Müller (2008) und das Kompetenzmodell von Czech (2021) zu einem neuen Modell verbunden, um den dynamischen Prozess eines geleiteten, hybriden Selbststudiums abzubilden.

Durch die Anwendung auf ein Praxisbeispiel mit der ILIAS-Lernsequenz konnten wir zeigen, wie sich auf Basis unseres Modells eine Lerneinheit im geleiteten Selbststudium umsetzen lässt. Hierbei können in Anlehnung an Czech (2021) die digitalen Medien entweder Lernprozesse ermöglichen, wie etwa in Fernstudiengängen, oder als Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten fungieren.

Im DigikoS-Projekt wird unser Modell bei der Unterstützung der Selbstlernphasen Anwendung finden. Erstens nutzen wir das Modell als Grundlage, um die Lehrenden und Studierenden für die Wahl des angemessenen Grades an Autonomie bei der Initiierung, der Gestaltung und der Evaluation im spezifischen Lernprozess zu sensibilisieren. Zweitens bietet es für uns eine Grundlage, bei der Beratung zum Einsatz digitaler Medien passgenaue Lösungen vorzuschlagen, welche die jeweiligen didaktischen Anforderungen unterschiedlicher Lernprozesse in inhaltlichen Lerneinheiten berücksichtigen. Im weiteren Projektverlauf wird das Modell evaluiert und mit den Erfahrungen aus der Praxis weiterentwickelt.

Neben den Vorteilen, die unser Modell bietet, zeigt es jedoch auch, dass es für die Optimierung des Selbststudiums keine Lösungen von der Stange geben kann. Vielmehr ist es für die Lehrenden und Studierenden bei der Konzeption unterschiedlicher Lernprozesse notwendig, spezifische Lösungen zu entwickeln. Mit Blick auf unser vorgestelltes Verständnis des Selbststudiums als Kontinuum zwischen den Polen geleitetes und autonomes Selbststudium besteht weiterhin die Herausforderung, konkrete Selbststudiumsszenarien auf diesem Kontinuum zuordnen zu können, um etwa eine Messung der Wirkung unterschiedlicher Formen der Initiierung, Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen zu ermöglichen.

Literatur

- Beseke, J. M. G. (1786). Über Lektüre und Selbststudium. *Deutsches Museum*, 1, 365–370. Abgerufen von http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/1923976_021/377/#topDocAnchor (zuletzt geprüft am 27.10.2022).
- Böhner, M. & Mersch, A. (2010). Selbststudium und Web 2.0. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (1. Aufl., S. 229–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boychev, A., Brockmann, N. A., Di Taranto, A., Mersch, A., Pruisken, H., Stemmer, J., Weigand, H. G. (Projekt Digikos, Hrsg.). (2022). *DigikoS-Kompetenzrahmen*. Abgerufen von https://www.digikos.de/ilias.php?ref_id=280&bmn=2022-09&blpg=6&cmd=previewFullscreen&cmdClass=ilblogpostinggui&cmdNode=x8:li:4q&baseClass=ilrepositorygui (zuletzt geprüft am 27.10.2022).
- Brockmann, N. A. & Loer, K. (2016). Was nützt Seamless Learning als neues didaktisches Konzept in der Politikwissenschaft? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(4), 79–91. Abgerufen von <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/969> (zuletzt geprüft am 37.20.2022).
- Czech, H. (2021). Der Osnabrücker Handlungsrahmen für Kompetenzorientierung in Studium und Lehre 2.0 – ein Überblick. In Learning Center (Hrsg.), *Studienerfolg nachhaltig fördern – Beiträge des Learning Center der Hochschule Osnabrück* (S. 18–29). Osnabrück: Hochschule Osnabrück.
- Döring, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-29171-6
- Dyrna, J. (2021a). Selbstgesteuertes Lernen. Begriffsbestimmung und Operationalisierung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 65–83). Münster: Waxmann.
- Dyrna, J. (2021b). Selbstgesteuert, -organisiert, -bestimmt, -reguliert? Versuch einer theoretischen Abgrenzung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 84–106). Münster: Waxmann.

- Hochschulrektorenkonferenz, HRK. (2020). *Glossar der Studienreform: Selbststudium*. Abgerufen von <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/selbststudium> (zuletzt geprüft am 27.10.2022).
- Kleß, E. (2016). „Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen?“ Die Rolle der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium. In S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücker, S. Hofhues, U. Lucke & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten*. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13) (Medien in der Wissenschaft, Bd. 70, 1. Aufl., S. 133–140). Münster: Waxmann. doi:10.25656/01:16820
- Kleß, E. (2017). Einstellungen von Lehrenden zum Selbststudium. *die hochschullehre*, 3, 1–14. doi:10.3278/HSL1701W
- Küstermann, R., Kunkel, M., Mersch, A. & Schreiber, A. (Hrsg.). (2021). *Selbststudium im digitalen Wandel. Digitales, begleitetes Selbststudium in der Mathematik – MINT meistern mit optes*. Wiesbaden: Springer Spektrum. doi:10.1007/978-3-658-31279-4
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: hep.
- Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 149–162. doi:10.25656/01:13716
- Mutz, B. & Pahr-Gold, P. (2021). Verantwortung für das eigene Lernen im Selbststudium. *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 10(2), 104–119.
- Paul, D., Schmidt, C., Reinmann, G. & Marquardt, V. (2021). Digitales, begleitetes Selbststudium. In R. Küstermann, M. Kunkel, A. Mersch & A. Schreiber (Hrsg.), *Selbststudium im digitalen Wandel. Digitales, begleitetes Selbststudium in der Mathematik – MINT meistern mit optes* (S. 7–15). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Riedel, J., Schulze-Achatz, S. & Weber, M. (2018). Impulse für das selbstgesteuerte Lernen in Weiterbildungsinstitutionen. Ein Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen zur Integration des selbstgesteuerten Lernens in der Praxis. *Edition vhs aktuell – Beiträge zur Weiterbildung*, 9. Abgerufen von <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A32912/attachment/ATT-0/> (zuletzt geprüft am 27.10.2022).
- Rüger, K. (2019). Möglichkeitsräume des ‚Selbststudiums‘ – Fallrekonstruktion einer Mystifizierung des universitären Bildungsganges. In S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 73–88). Frankfurt: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3/4), 181–197. doi:10.1024//1010-0652.15.34.181
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

Unger, T. (2019). Selbststudium als Freiheit in Zwängen? – Studentische Praktiken und erziehungswissenschaftliche Fachkultur. In S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 51–71). Frankfurt: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Autoren

Brockmann, Nils Arne, Dr., Hochschule Bielefeld, nils_arne.brockmann@hsbi.de

Pruisken, Henrik, Dr., Hochschule Bielefeld, henrik.pruisken@hsbi.de

Mersch, André, Dipl.-Päd., Hochschule Bielefeld, andre.mersch@hsbi.de