



Silke Traub (Hrsg.)

Tutor*innentraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt





Tutor*innentraining:

fundiert konzipiert –
erfolgreich durchgeführt

Herausgegeben

von

Silke Traub



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Covergestaltung: Verlag

Umschlagfoto: Daniel Manherz

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2075-8

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Ist ein Lehramtsstudium sinnvoll oder kann das weg?

Diethelm Wahl 1

Einleitung

Silke Traub 4

I. Tutorien als Teil einer aktiven Lehr-Lern-Kultur

I.1 Selbstgesteuertes Lernen.

Schlüsselqualifikation einer aktiven Lehr-Lern-Kultur.

Silke Traub 13

I.2 Tutor*innentraining in der Perspektive von Studium und Lehre

Christian Gleser 33

II. Das Karlsruher Tutor*innentraining

II.1 Das Karlsruher Tutor*innentraining.

Theoretisch fundiert - praktisch erprobt

Silke Traub 41

II.2 Das Karlsruher Tutor*innentraining auf dem Prüfstand.

Eine Längsschnittstudie

Max Bauer, Johann-Frédéric-Freund, Maresa Coly, Rebecca

Sommer 63

II.3 Nachhaltigkeit des Karlsruher Tutor*innentrainings.

Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Rebecca Sommer, Johann-Frédéric-Freund, Max Bauer 82

III. Tutor*innenqualifikation in der Fachdidaktik

III.1 Tutor*innenqualifizierung im Fach Deutsch

Anne Frenzke-Shim 107

III.2 Tutor*innenqualifizierung im Fach Mathematik

Mutfried Hartmann, Lukas Brand, Benedikt Mattes 118

| | | |
|------------|---|------------|
| III.3 | Tutor*innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden. Stärkung des forschenden Habitus und des Theorie-Praxis-Transfers im Lehramtsstudium <i>Petra Panenka, Anne Pfeifer, André Epp, Sonja Hahn, Olga Kunina- Habenicht</i> | 139 |
| III.4 | Tutor*innenqualifikation im Bereich digitaler Medienbildung <i>Stefan Weber, Mutfried Hartmann, Enes Smajic</i> | 159 |
| IV. | Ein Blick über den Tellerrand: Tutor*innen in weiteren Aufgabenfeldern | |
| IV.1 | Karlsruher Peer-to-Peer Beratung und Lerncoaching <i>Maresa Coly</i> | 177 |
| IV.2 | Die Werkstatt als Ort des Forschenden Lernens <i>Anne Pfeifer, Petra Panenka, Sonja Hahn, Olga Kunina- Habenicht</i> | 197 |
| IV.3 | Digitale Medien in der Tutor*innenarbeit <i>Sonja Hahn, Petra Panenka, Anne Pfeifer, Ulf Kerber, Olga Kunina- Habenicht</i> | 214 |
| IV.4 | Das Zertifikat „Mediengestaltung / Mediensupport“. Die Tutor*innenqualifikation als Teil des „Karlsruher Modells Medienbildung und Digitale Bildung“ <i>Stefan Weber, Ulf Kerber, Mutfried Hartmann, Enes Smajic</i> | 226 |
| IV.5 | Hochschuldidaktische Anschlüsse. Das Karlsruher Tutor*innentraining als Ausgangspunkt einer kollgialen Hochschuldidaktik <i>Udo Grün</i> | 235 |
| | Fazit und Ausblick von Silke Traub | 245 |

„Wenn Bergsteiger die Gipfel des Himalayas erklimmen, sind die Sherpas mindestens so wichtig wie der Sauerstoff. Auch wer in der Lehre zu Spitzenqualität aufsteigen will, kann auf Helfer nicht verzichten.“
(Schuler, 2004, S. 31)



Ist ein Lehramtsstudium sinnvoll oder kann das weg?

Die erschreckende Studie von Gottein (2016) mit dem Titel: „Tun sie denn, was sie wissen?“ weist durch den Vergleich von Videoaufzeichnungen des unterrichtlichen Handelns Studierender zu Beginn und am Ende der Lehrerausbildung detailliert nach, dass ein Hochschulstudium keinerlei bedeutsame Fortschritte im professionellen Handeln bewirkt! Trotz neuestem theoretischen Wissen über wirkungsvolles Unterrichten wird unverändert nach dem uralten Schema „Lehrerfrage – Schülerantwort“ vorgegangen. Scherzhaft nennt man das Osterhasen-Pädagogik: die Lehrkraft versteckt ihr Wissen und die Lernenden müssen es suchen! Die Untersuchung von Widmann (2019) schlägt in die gleiche Kerbe: Im ersten Ausbildungsjahr zeigen jene Erzieherinnen auf den Videos die größten Fortschritte im Umgang mit Kindergartenkindern, die 2 Tage Theorie und 3 Tage Praxis hatten, verglichen mit jenen, die 5 Tage Theorie hatten und nur ab und zu mehrwöchige Praktika absolvierten.

Warum ist das so?

In einem Studium wird Wissen vermittelt. Dahinter steht der Grundgedanke, dass wissenschaftliches Wissen zu professionellem Handeln führt. Mit der wissenschaftlichen Überprüfung dieser Annahme beschäftige ich mich seit 30 Jahren in Grundlagen- und Anwendungsforschung (Wahl, 2020). Das Ergebnis ist eindeutig: diese Annahme ist falsch!

Wissen ist nur zu einem kleinen Teil am Handlungsprozess beteiligt. Jenen kann man sich als kompliziertes Ineinandewirken von Wahrnehmungen, situativen Entscheidungen, Emotionen, Automatismen, Motivations- und Willensprozessen vorstellen. Handeln lässt sich nur dadurch lernen, dass man mit alltäglichen beruflichen Situationen konfrontiert wird. Hat man Erfolg, so wird das eigene Vorgehen als bewährte Strategie festgehalten. Scheitert man, dann werden künftig alternative Aktionen bevorzugt. So wird über Erfahrungslernen der Weg vom Anfänger zum Könnler zurückgelegt. Wissenschaftlich gesprochen bildet sich eine prototypengesteuerte berufliche Expertise heraus.

An Universitäten und Hochschulen gibt es zwischen 80% und 96% Frontalunterricht. Die Studierenden sind rezeptiv, nehmen Wissen in großen Mengen auf. Sie wissen viel über selbstgesteuerten, aktivierenden Unterricht. Aber sie haben ihn weder beim Studium noch während der Gymnasialzeit am eigenen Leibe erlebt, am ehesten noch in der Grundschule. Wie kann man etwas mit Erfolg praktizieren, wenn man es höchst selten gesehen hat und wenn man es kaum einmal erproben konnte? Deshalb spricht man auch von „trägem Wissen“ oder spöttisch von „Eunuchenwissen“: man weiß zwar, wie es geht, aber man kann es nicht tun. So konzipierte Lehramtsstudiengänge sind verzichtbar – sie gehören weg.

Bessere Lösungen?

Die oben zitierte Studie von Gottein (2016) weist am unterrichtlichen Handeln einer Versuchsgruppe Lehramtsstudierender mit Videoaufzeichnungen überzeugend nach, dass auch an Universitäten und Hochschulen professionelle Handlungskompetenzen erworben werden können, wenn das Studium die folgenden Elemente enthält:

- (1) Professor*innen lehren in ihren Vorlesungen und Seminaren als Modellpersonen beispielgebend so, wie Studierende unterrichten sollen. Die überzeugende Verbindung von Theorie und Praxis lässt klare Vorstellungen vom angestrebten Handeln entstehen.
- (2) Studierende erproben das Gelernte systematisch in dafür eigens geschaffenen hochschulischen Handlungsfeldern. Nicht bloß in üblichen Schulpraktika, denn dort sind Lehrversuche nur punktuell mit Theorie vernetzt.
- (3) Der Transferprozess wird flankiert durch Praxistandems, Praxis-kleingruppen, an der Rubikontheorie angelehnte Entschlüsse sowie durch das Abstoppen unerwünschter eigener Aktionen mit trainierten Formen des inneren Sprechens.

Das Tutor*innentraining der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe enthält viele derartige, hoch wirksame Elemente und steht deshalb beispielhaft für eine innovative, kompetenzorientierte Form der Lehrerbildung:

In den Präsenzphasen wird nach dem Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“ gearbeitet. Die angehenden Tutor*innen erleben selbstgesteuertes, aktives Lernen zunächst am eigenen Leibe (1. Ebene), was ihnen hilft, in dieser Weise selbst zu lehren (2. Ebene). Das Leiten von Tutorien stellt ein neu geschaffenes, hochschulisches Handlungsfeld dar, in dem kontinuierliche Lehrerfahrungen gemacht werden können. Im Vergleich zu in Schulklassen abgehaltenen Lehrversuchen ist das Risiko minimiert: die Zahl der Unterrichteten ist kleiner und diese können zusätzlich als „wohlgesonnener“ sowie leichter zu führen eingeschätzt werden. Die Lernwege der Tutor*innen werden zudem durch Tandems und Kleingruppen flankiert, um die Änderungsmotivation zu stützen.

Vom Kompetenzzuwachs der Tutor*innen profitieren jene Studierenden, die an Tutorien teilnehmen. Sie kommen im Studium besser voran. Darüber hinaus wird ihnen durch das Handeln ihrer bestens ausgebildeten Tutor*innen anschaulich vor Augen geführt, wie aktives, selbstgesteuertes Lernen auszusehen hat. Mit diesen „inneren Bildern“ vor Augen verstehen sie besser, was mit den studierten Theorien gemeint ist (3. Ebene). So betrachtet wird aus dem Doppeldecker ein „pädagogischer Dreifachdecker“. Noch konsequenter in Richtung Handlungskompetenzerwerb ist das seit Jahren erfolgreiche „Kontaktstudium Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe“ aufgebaut, in dem 11 aufeinander bezogene Studienelemente für den exzellenten Transfer von wissenschaftlichem Wissen in erwachsenendidaktisches Handeln sorgen.

Als Glücksfall erwies sich hierbei die seit 2012 mit Bundesmitteln geförderte Bildungsinitiative, weil sie es ermöglichte, nicht nur sporadisch, sondern ganz systematisch an der Entwicklung und Evaluation einer neuen Lehr-Lern-Kultur zu arbeiten. Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe kann folglich stolz sein, mit dem Tutor*innentraining und dem Kontaktstudium Erwachsenenbildung hoch wirkungsvolle Formen der Lehrer*innenbildung anbieten zu können. Das sind Alleinstellungsmerkmale und es ist dringend zu wünschen, dass beide langjährige Traditionen noch viele Jahre fortgesetzt werden.

Literatur

- Gottein, H. P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmann, S. (2019). *Die Auswirkungen einer sozialpädagogischen Ausbildung auf die handlungssteuernden Strukturen und Prozesse der Lernenden*. PH Weingarten: Dissertation.

Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe wird seit 2012 mit dem Projekt „die Bildungsinitiative L²- Entwicklung einer aktiven Lehr-Lern-Kultur“ im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre als Bundesprojekt für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert (Förderkennzeichen: 01PL16001). Sie strebt mit der Bildungsinitiative L² insgesamt eine grundlegende Veränderung der Lehr-Lern-Kultur an. Ziel ist die nachhaltige Förderung der Studierenden in Bezug auf ein selbstgesteuertes, individuelles und kooperatives Lernen. Die Lehrenden werden auf vielfältige Weise darin unterstützt, mit ihrem Veranstaltungsangebot zu diesem Ziel beizutragen. Die gute Akzeptanz und die hohe Wirksamkeit der Initiative werden dabei dadurch begünstigt, dass an einer „pädagogischen“ Hochschule - im Lehrkörper wie unter den Studierenden - ein überdurchschnittlich hohes Interesse an der Verbesserung von Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen besteht.

Dieser Sammelband stellt die Ergebnisse der einzelnen Teilprojekte der Bildungsinitiative L² vor und fokussiert dabei auf die Qualifikation von Tutor*innen in ihrer Bedeutung für die Hochschullandschaft unserer Zeit. Der Sammelband gliedert sich dabei in vier Themenbereiche auf. Zuerst geht es um die Bedeutsamkeit von Tutorien für die Hochschulen im Allgemeinen, der zweite Themenbereich stellt ein allgemeines Tutor*innentraining vor, welches sich als Karlsruher Tutor*innentraining bereits seit 2008 innerhalb und außerhalb der Pädagogischen Hochschule bewährt hat. Das dritte Thema umfasst verschiedene Beispiele für Tutor*innenqualifikationen aus den Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik, sowie aus den Bereichen der empirischen Forschungsmethoden und der digitalen Medienbildung. Der vierte Themenbereich wagt einen Blick über den Tellerrand der eng umgrenzten Tutorien und beschreibt weitere Aufgabenfelder, in denen Tutor*innen effektiv eingesetzt werden können.

Bedeutsamkeit von Tutorien für die Hochschullandschaft

Tutorien sind an Hochschulen und Universitäten nicht mehr wegzudenken, sie ergänzen die eigentliche Hochschullehre und unterstützen die Studierenden in ihrem Lernprozess durch eine Peer-to-Peer Lernsituation. Die Nachfrage nach Tutorien und damit nach Unterstützungsangeboten für Selbstlernzeiten und beim selbstgesteuerten Lernen ist in den vergangenen Jahren vermutlich gestiegen, obwohl es nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), keine Zahlen zu Tutorienangeboten an deutschen Hochschulen gibt. Die HRK stellt allerdings fest, dass es im Zuge des Bolognaprozesses mit der Umstellung auf Bachelor und Masterstruktur ein anderes Tempo mit festen Modulvorgaben gäbe, wodurch die Studierenden deutlich mehr Hilfe durch Tutorien benötigten (vgl. Zitzelsberger et al., 2019). Außerdem erhöht sich die Zahl der Studierenden in Vorlesungen, so dass diese zu Großveranstaltungen mutieren, in denen der Einzelne unterzugehen

droht. Das Lernen in großen Vorlesungen und Seminaren reicht für ein erfolgreiches Studium nicht mehr aus. Tutorien übernehmen hier eine wichtige Brückenfunktion zwischen Vorlesungen, Seminaren und der Selbstlernzeit der Studierenden. Damit sind sie meist stressfreier und deshalb beliebter als große Vorlesungen. Sie erleichtern mit Einführungsveranstaltungen Erstsemestern den Studieneinstieg, unterstützen mit Fachtutorien den weiteren Studienverlauf und bereiten durch Kolloquien auf Modul- oder Abschlussprüfungen vor.

Tutorien ermöglichen es den Studierenden in einen offenen Diskurs einzutreten, Fragen zu stellen, Lücken zu schließen oder sich vertiefend mit Lerninhalten in einer etwas geschützteren Atmosphäre auseinanderzusetzen (vgl. Glathe, 2017; vgl. Traub & Grün, 2018). Tutorien sind für das erfolgreiche Studium wichtige Veranstaltungen, die von Studierenden auch gerne wahrgenommen werden und aus dem Grundlagenstudium nicht mehr wegzudenken sind (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2013; Stancel-Piatak et al., 2013; Glathe, 2017; Traub & Grün, 2018). Ebenso sind sie in einigen Studiengängen inzwischen als feste und verpflichtende Studienanteile verankert, was ihren Bedeutungszuwachs in den letzten Jahren zusätzlich unterstreicht. Damit stellen Tutorien wertvolle Lerngelegenheiten für das Studium dar und sollten hohe Qualität aufweisen, um die studentischen Lernprozesse optimal anzuregen.

Tutorien werden in der Regel von Studierenden höherer Fachsemester durchgeführt, die sich durch besondere Leistungen hervorgetan und deshalb von Lehrenden für diese Aufgabe direkt angesprochen werden (siehe Aufrufe und Ausschreibungen an vielen Universitäten). Sie sind ihren Kommiliton*innen meist nur wenige Semester voraus und haben in der Regel selbst bereits die nun von ihnen zu haltenden Tutorien durchlaufen oder sich die Lerninhalte in Vorlesungen bzw. Seminaren angeeignet und die entsprechenden Module mit guten Noten abgeschlossen. Fachlich werden sie überwiegend durch Dozierende oder ehemalige Tutor*innen für ihre zukünftigen Aufgaben qualifiziert, sie erfahren, welche Inhalte sie in den Tutorien bearbeiten und mit den Studierenden besprechen sollen. Offen bleibt hingegen meist die Frage nach der allgemein-didaktischen und methodischen Gestaltung der Tutorien. Hier greifen die meisten Tutor*innen auf ihre eigenen Erfahrungen als Tutees zurück und gestalten die Veranstaltungen nach den Modellen eigener durchlaufener Tutorien und anderer Seminarveranstaltungen. Das kann mehr oder weniger erfolgreich sein. Um solche Zufälligkeiten zu vermeiden und Tutorien möglichst effektiv entsprechend hoher Qualitätsstandards zu gestalten, müssen die Tutor*innen intensiv ausgebildet und qualifiziert werden. Ein Sprung ins kalte Wasser ist hier kontraproduktiv. Da Tutorien zu effizientem Studium und eventuell sogar zu verkürzten Studienzeiten beitragen können, muss für die Ausbildung der Tutor*innen Zeit und Geld zur Verfügung gestellt werden. Deshalb bieten zunehmend mehr Hochschulen eigene Tutor*innenqualifikationen an. Diese erfahren eine immer höhere Wertschätzung (vgl. Glathe, 2017; Traub & Grün, 2018; Zitzelsberger et al., 2019). Die Abschaffung der Studiengebühren in einigen

Bundesländern könnte allerdings die Finanzierung der Tutorien gefährden, umso bedeutsamer sind Drittmittelförderprojekte für diesen Bereich.

Im ersten Beitrag befasst sich Christian Gleser mit der Perspektive von Tutorien im Rahmen von Studium und Lehre und stellt deren Bedeutsamkeit für die Hochschullehre heraus.

Im zweiten Beitrag geht Silke Traub auf die Bedeutung einer aktiven Lehr-Lern-Kultur für Studierende ein. Selbstgesteuertes Lernen wird als Basis einer solchen aktiven Lehr-Lern-Kultur analysiert und notwendige Lernstrategien für erfolgreiches Lernen im Studium dargestellt. Im Zusammenhang des selbstgesteuerten Lernens spielen Tutorien eine besondere Rolle, da sie häufig Raum und Unterstützungsmaßnahmen geben, die von den Studierenden gerne angenommen werden.

Das Karlsruher Tutor*innentraining

Im Fokus der ersten Förderphase steht das seit 2008 bestehende Karlsruher Tutor*innentraining (siehe Kapitel II), welches erheblich ausgebaut und damit immens erweitert und aufgewertet werden konnte. Der veranstaltungsbegleitende Einsatz von qualifizierten Tutor*innen ist ein wichtiges Element zur Unterstützung der individuellen Lernprozesse von Studierenden und kann zugleich den Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden befördern. Das Tutor*innentraining schult Studierende darin, Tutorien und Übungen als Lernumgebungen zu entwerfen, die den Teilnehmenden Gelegenheiten zu selbstbestimmtem Lernen, zu aktiver Mitwirkung und kooperativer Arbeit geben. Basierend auf Ergebnissen der psychologischen Handlungstheorie und der Lehr-Lernforschung (z. B. Helmke, 2017; Wahl, 2013) vernetzt das Tutor*innentraining elf verschiedene Strukturkomponenten. Dabei werden Elemente eines Fernstudiums, Formen kollegialer Praxisberatung (Tandem-/Kopinggruppen) und Elemente eines Präsenzstudiums miteinander kombiniert. Im Zuge der Projektförderung wurde das auf zwei Semestern angelegte Tutor*innentraining quantitativ und qualitativ stark ausgebaut. Vor Beginn der Bildungsinitiative L² wurden jährlich ca. 15 Studierende qualifiziert. Im Förderzeitraum von 2012 bis 2016 waren es etwa 35 Studierende pro Jahr, seit 2016 hat sich auch diese Zahl fast verdoppelt, da seit 2016 pro Semester ein Kurs startet. Die Zahl der Tutorien zu den Lehrveranstaltungen hat sich dabei annähernd verfünffacht. Rund 400 Studierende haben inzwischen das Tutor*innentraining durchlaufen und nach einer Supervision teils mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen. Stichprobenartige Befragungen zeigen eine große Zustimmung zum Angebot: Die Studierenden erleben ihre Lernfortschritte und den Effekt auf die von ihnen angebotenen Tutorien durchweg positiv. Auch entstehen aus der verstärkten Tutor*innenarbeit wichtige Impulse für die Entwicklung der Lehr-Lern-Kultur insgesamt, indem Lehrende für hochschuldidaktische Angebote gewonnen werden und eine zum Teil intensive Zusammenarbeit von Lehrenden und Tutor*innen entsteht. Die erfolgreiche Tutor*innenarbeit findet weit über die PH Karlsruhe hinaus Interesse. So wurden

etliche Bestandteile für die Lernberaterschulung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) übernommen. Auch auf dem ersten bundesweiten Arbeitstreffen der Tutoring/Mentoring-Projekte im Qualitätspakt Lehre, welches die Hochschule im November 2014 ausgerichtet hat, wurde vielfach der Wunsch geäußert, das Training einem größeren Kreis von Projektverantwortlichen zu vermitteln.

Kapitel II des Sammelbandes beschreibt das Karlsruher Tutor*innentraining genauer und stellt es auf den Prüfstand. Im Beitrag von Silke Traub wird das Konzept des Tutor*innentrainings ausführlich erläutert und der theoretische Hintergrund hierfür dargelegt. Im zweiten Beitrag stellen Max Bauer et al. Forschungsergebnisse einer Längsschnittstudie zum Training vor und zeigen dadurch auf, welche positiven Effekte das Training für die Hochschule, aber auch für die Tutor*innen selbst hat. Im dritten Beitrag von Rebecca Sommer et al. werden Ergebnisse zur Nachhaltigkeit dargestellt, dabei wird insbesondere darauf eingegangen, welchen Einfluss das Training auf die schulische Lehrtätigkeit früherer Tutor*innen hat.

Tutor*innenqualifikation in der Fachdidaktik

Im zweiten Förderantrag, der von 2016 bis 2020 bewilligt wurde, kamen weitere „Säulen“ der Bildungsinitiative L² hinzu, die hier kurz skizziert werden. Aus ihnen entwickelten sich verschiedene Formen einer aktiven Lehr-Lern-Kultur, wie sich in den unterschiedlichen Beiträgen dieses Sammelbandes zeigt. Hauptaugenmerk fast aller „Säulen“ liegt auf einer - je nach Fach und Fachrichtung - ausdifferenzierten Qualifikation von Tutor*innen. So entwickelte sich eine Tutor*innenqualifikation in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie für die Bereiche der empirischen Forschungsmethoden und der digitalen Medienbildung. Diese Beiträge umfassen das Kapitel III.

Ausschlaggebend für die Einrichtung für selbst verantwortete Tutor*innenqualifikationen in den Fachrichtungen Deutsch und Mathematik waren vor allem die sehr hohen Studierendenzahlen. Seit 2011 müssen an Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg alle Studierenden des Lehramtes Primarstufe eines der beiden Fächer Deutsch oder Mathematik studieren, was zu großen Vorlesungen und überfüllten Seminaren führte. Da aber gerade in diesen Fächern auch die Vermittlung handlungspraktischen Wissens sowie der Theorie-Praxis Transfer eine hohe Bedeutung einnehmen, wird hier stark auf die Durchführung von Tutorien zur Effektivierung der Lehre gesetzt. Die Entwicklung fachspezifischer Denk- und Arbeitsweisen - gerade zu Studienbeginn - soll somit unterstützt werden. Ebenso können Basiskompetenzen ausgebaut und gemeinsam reflektiert werden.

Diese spezifische Tutor*innenqualifikation bietet die fachliche Unterstützung der Studierenden im weitesten Sinn. Die Entwicklung von Materialien sowohl für die Vermittlung und Klärung von fachspezifischen Inhalten als auch für Möglichkeiten des Transfers in die Praxis unterstützt die Tutor*innen bei ihrer

Arbeit und dient zugleich der Nachhaltigkeit: Auch nachfolgende Tutor*innen können hiervon profitieren.

Aufbauend auf bisherigen Lehr- und Beratungsangeboten im Bereich wissenschaftlicher Arbeitstechniken an der PH Karlsruhe wurden im Teilprojekt „Wissenschaftliches Arbeiten und Denken“ interdisziplinäre und statusübergreifende Werkstätten (siehe Beitrag IV.2) sowie eine Tutor*innenqualifikation in den empirischen Forschungsmethoden etabliert. Die Tutor*innenqualifikation in den empirischen Forschungsmethoden basiert auf dem Ansatz des forschenden Lernens und befähigt insbesondere zur Moderation und Koordination von Selbstlernarrangements im Bereich wissenschaftlicher Arbeits- und Denkweisen. Die Tutor*innen werden in Bezug auf drei Grundkompetenzen geschult: (1) Bildungswissenschaftliche Forschungsprozesse, (2) grundlegende Abläufe von Forschungsprojekten und (3) vertiefte Kenntnisse im Bereich empirischer qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden. Die Tutor*innenqualifikation umfasst fünf Bausteine: a) Präsenztermine zum kooperativen Austausch zur Vertiefung der Logiken und Methoden empirischer Forschung, b) Aufbau von methodisch-didaktischen Kompetenzen (in Kooperation mit dem LLZ), c) Entwicklung von (digitalen) Selbstlern- und Lehrmaterialien, d) Mitwirkung in Werkstätten und Forschungsprojekten und e) Supervision. Das Konzept der Tutor*innenqualifikation in den empirischen Forschungsmethoden wird in Beitrag III.3 näher erläutert. Die Grundlagen und Umsetzung der Werkstätten werden in Beitrag VI.2 dargestellt und evaluiert. Schließlich wird in Beitrag IV.3 gesondert auf die Erstellung, Bereitstellung und Nutzung von digitalen Selbstlern- und Lehrmaterialien durch die Tutor*innen eingegangen.

Auch im Bereich der digitalen Medienbildung wurde eine Tutor*innenqualifikation aufgebaut und evaluiert. Auch für diesen Bereich gilt, dass die Medienbildung einen immer höheren Stellenwert in der Lehrerbildung einnimmt und dass hierfür Studierende entsprechend vorbereitet und „geschult“ werden müssen. Medientutor*innen werden entsprechend dafür qualifiziert, dass sie medienbildende Kompetenzen an die Studierenden weitergeben können. Außerdem unterstützen die Medientutor*innen die Arbeit von Kolleg*innen in der Hochschullehre und bieten einen umfassenden Einblick in die digitale Medienwelt.

Anne Frenzke-Shim zeigt in ihrem Beitrag auf, wie eine Tutor*innen im Fach Deutsch qualifiziert werden können und welche Erfolge damit zur Unterstützung der Lehre des Faches erreicht werden.

Mutfried Hartmann et al. befassen sich in ihrem Beitrag mit der Qualifikation der Tutor*innen im Fach Mathematik und machen dabei deutlich, dass gerade in einem solchen Fach, in dem Schulmathematik und Mathematik als Studienfach weit auseinander gehen, Tutorien absolut notwendig sind, um den Studierenden Gelegenheit zu geben, das Verständnis für mathematische Zusammenhänge zu entwickeln und ihre Lücken zu schließen.

Petra Panenka et al. zeigen in ihrem Beitrag die Bedeutung der empirischen Forschungsmethoden für das Lehramtsstudium auf und erörtern wie Studierende durch fachgerechte Tutorien im Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen unterstützt werden können und wie erfolgreich dieses Vorgehen sein kann.

Digitale Medienbildung spielt gerade in der heutigen Zeit eine besondere Rolle in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Stefan Weber et al. erläutern dies in ihrem Beitrag und stellen eine Tutor*innenqualifikation vor, welche die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen bei Studierenden unterstützt.

Ein Blick über den Tellerrand: Tutor*innen in weiteren Aufgabenfeldern

Neben den einschlägigen Trainings von Tutor*innen gibt es noch weitere Angebote und Aufgabenfelder, in denen sich diese – wenn sie entsprechend qualifiziert sind – einbringen und die Lehre an Hochschulen ergänzen und optimieren können. Vier Projekte werden im IV. Kapitel vorgestellt.

Maresa Coly beschreibt in ihrem Beitrag, wie die positiven Erfahrungen mit dem Karlsruher Tutor*innentraining zu einer Erweiterung der Maßnahme geführt hat, die letztendlich in einer Lernberatung Peer-to-Peer bzw. in ein Lerncoaching mündeten. Angeboten wird eine Beratung zur Studien- und Lernorganisation und zur Prüfungsvorbereitung. Für die Beratung wurde eine gedruckte Sammlung von Lern-, Merk- und Arbeitstechniken entwickelt und hergestellt („Der kleine Lernberater“).

Auch in den Bereichen der empirischen Forschungsmethoden und der digitalen Medienbildung werden weitere Angebote umgesetzt, die durch Tutor*innen unterstützt werden. Der Beitrag von Anne Pfeifer et al. greift die Forschungswerkstätten als einen bedeutsamen Baustein heraus und stellt vor, wie Studierende in diesen Werkstätten arbeiten und welche Erfolge dabei verzeichnet werden können.

Vorgestellt werden in den Beiträgen von Stefan Weber et al. sowie von Sonja Hahn et al. die Nutzung digitaler Medien in der Tutor*innenarbeit und der Einsatz von Medientutor*innen in spezifischen Lehrveranstaltungen der Hochschule.

Ein weiteres Aufgabenfeld für Tutor*innen stellt die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden dar. Es gab immer wieder Versuche, gemeinsam organisierte Seminare und Übungen mit den Studierenden aus dem Tutor*innentraining abzuhalten. Solche Veranstaltungen, die der Idee einer aktiven Lehr-Lern-Kultur in besonderer Weise entsprechen, werden als sogenannte Mikroprojekte spezifisch unterstützt. Udo Grün stellt in seinem Beitrag solche Mikroprojekte und ihre Wirksamkeit vor. Außerdem geht er auf die Implementierung einer Hochschuldidaktikgruppe ein, die sich in Anlehnung an das Karlsruher Tutor*innentraining unter Kolleg*innen etabliert hat. Auch diese fühlt sich der Idee einer aktiven Lehr-Lern-Kultur verpflichtet.

Literatur

- Glathe, A. (2017). *Effekte von Tutorentraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*Innen in Lernunterstützungsfunktion*. Abgerufen am 30. Dezember 2019 von <https://d-nb.info/1143125134/34>.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (7., korrigierte Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, Kunter, M., Baumert, J. Leutner, D., Holzberger, D., ... Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1-23.
- Stancel-Piatak, A., Faria, A., Dämmer, J., Jansing, B., Keßler, J.-U., & Schwippert, K. (2013). Lerngelegenheiten und Veranstaltungsqualität im Studienverlauf: Lehramt Deutsch-, Englisch- und Mathematik. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Traub, S. (2016). *Lehren und Lernen mit Methode. Individualisiert kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Traub, S., & Grün, U. (2018). Tutorien als Brücke zu einem wirksamen Selbststudium. In M. Schmohr, K. Müller, & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)* (S. 53-72). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. (2. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. (3. Auflage Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zitzelsberger, O., Trebing, T., Rößling, G., General, S., Glathe, A., Gözl, J., ... Sürder, M. (Hrsg.). (2019). *Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 135)*. Bielefeld: wbv.

I. Tutorien als Teil einer aktiven Lehr-Lern-Kultur

I.1 Selbstgesteuertes Lernen

Schlüsselqualifikation einer aktiven Lehr-Lern-Kultur

Einleitung

Eine aktive Lehr-Lern-Kultur ist gekennzeichnet von einer Atmosphäre des gegenseitigen Respektes, des Austausches und eines für alle positiv wahrnehmbaren Lernklimas. Lernprozesse können und sollen dabei erfolgreich gestaltet und selbstgesteuert durchgeführt werden. Der Ansatz einer aktiven Lehr-Lern-Kultur folgt den konstruktivistisch epistemologischen Überzeugungen, welche Lernen als einen zu durchlaufenden Prozess ansehen: Lernende setzen sich aktiv mit einem Lerninhalt auseinander und das dabei erworbene Wissen wird als Ergebnis des Prozesses vom einzelnen Lernenden subjektiv konstruiert (vgl. Baumert et. al., 2011).

Ausgangspunkt hierfür ist die unter Experten unbestrittene Vorstellung, nach der für erfolgreiches Handeln neben Sachkompetenzen (vor allem Wissen und Können, vgl. Weinert, 2000) gleichrangig die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen unerlässlich ist. Anstatt Wissen unreflektiert aufzunehmen oder zu „pauken“, ist es für Lernende wichtiger zu lernen, wie sie Informationen so verknüpfen können, dass eine neue Erkenntnis entsteht.

Selbstgesteuertes Lernen wird somit zur Schlüsselqualifikation und die dafür grundzulegenden Kompetenzen müssen sich Studierende im Laufe ihres Studiums aneignen bzw. bereits vorhandene Kompetenzen weiter ausbauen und vertiefen. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden aktiv und bewusst ihre Lernziele, -inhalte, -wege, -orte, -tempi, -unterstützung, -materialien, -ressourcen und -methoden selbst wählen und sich im Rahmen dieses Lernprozesses selbst motivieren sowie ihr Handeln volitional steuern und schließlich reflexiv bewerten (vgl. Weinert, 2000; Konrad & Traub, 2018; Traub, 2016).

Um sich erfolgreich in eine aktive Lehr-Lernkultur eindenken und in einer solchen lernen zu können, um sich zentrale curricular vorgegebene Inhalte, Fähig- und Fertigkeiten anzueignen, sind funktionale Lern- und Arbeitsstrategien hilfreiche Schlüsselqualifikationen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Konrad, 2008; Konrad & Traub, 2018). Sie unterstützen die Aufnahme neuer Informationen, helfen das vorhandene Wissen zu strukturieren und zu vernetzen und es gegebenenfalls zu automatisieren, so dass es in Handlung transferiert werden kann.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Überblick über verschiedene Lernumgebungen gegeben, die einer aktiven Lehr-Lern-Kultur gerecht werden können. In diesen spielt das selbstgesteuerte Lernen als Schlüsselqualifikation

eine bedeutsame Rolle, weshalb im zweiten Kapitel diese näher vorgestellt und in ihren vielfältigen Facetten dargestellt und aufgearbeitet wird. Um selbstgesteuert lernen zu können müssen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Diese werden im dritten Kapitel analysiert sowie ihr Erwerb und ihre Anwendung im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens genauer betrachtet werden. Das vierte Kapitel geht dann explizit auf die Bedeutsamkeit selbstgesteuerten Lernens für Tutor*innen und auf die damit verbundene Gestaltung der Tutorien als Lernumgebungen ein, die durch eine aktive Lehr-Lern-Kultur geprägt sein sollen.

1. Lernumgebungen gestalten

Die große Resonanz, die selbstgesteuertes Lernen in der pädagogischen sowie psychologischen Fachöffentlichkeit seit geraumer Zeit erfährt, kann nicht überraschen. Einhergehend mit den als „Megatrends“ bezeichneten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen sinkt die Bedeutung einmal erworbenen Faktenwissens. An die Stelle traditioneller Wissensvorrats-Modelle (vgl. Weinert, 2000) tritt die Forderung nach höherwertigen Kompetenzen (zum Kompetenzbegriff siehe Weinert, 2000) sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen als Schlüsselfaktor für zukünftigen Arbeits- und Lebenserfolg (vgl. Konrad, 2008; Zimmerman, 2002). Während auf der Ebene des Individuums der aktive und konstruktive Wissenserwerb im Fokus stehen, spielen bezogen auf die Lernumwelt Freiheitsgrade und Entscheidungsspielräume eine zentrale Rolle (vgl. Weinert, 1982).

Studien an verschiedenen Forschungsstandorten und in unterschiedlichen Settings (z. B. Seifried, 2005; Tuckman, 2003) belegen, dass Lehr-Lern-Arrangements auf Grundlage des aktiven und selbstgesteuerten Lernens bezogen auf mehrere Zielgrößen (insbesondere hinsichtlich der komplexen Problemlösefähigkeit, der emotionalen Befindlichkeit sowie der metakognitiven Bewusstheit) erfolgreich und „konventionellen“, d. h. fragend-entwickelnden Lehrverfahren überlegen sind. Gerade Prozessanalysen (und insbesondere Interaktionsanalysen) sprechen dafür, dass die Lernenden auf unterschiedliche Weise von einer selbststeuerungsoffenen Lernumgebung profitieren (vgl. Sembill et al., 2007; Beck, Guldemann & Zutavern, 1997; Konrad, 2005; Traub, 2012).

Unter Lernumgebung wird hier das Arrangement der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte und Objekte usw.) und Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.) verstanden, die Lernen ermöglichen und erleichtern (vgl. Friedrich & Mandl, 1997) und so zu einer aktiven Lehr-Lern-Kultur beitragen. Selbstgesteuertes Lernen muss durch die Nutzung vorhandener Freiräume und das Schaffen notwendiger Lernvoraussetzungen ermöglicht werden.

Es werden verschiedene Arten von Lernumgebungen unterschieden, die im Wesentlichen daraufhin angelegt sind, selbstgesteuertes Lernen Einzelner zu

unterstützen. Sie lassen sich danach gruppieren, ob sie eher einem expositorischen oder eher einem explorativen Instruktionkonzept verpflichtet sind.

Beim selbstgesteuerten Lernen wird das Lerntempo weitgehend den Lernenden überlassen. Die Instruktionsmaßnahmen erfolgen häufig in Form von selbstinstruktionalen Medien (gedruckte Texte, Computer, Multimedia usw.) Diese bearbeiten die Lernenden dann entsprechend ihres eigenen Tempos. Dagegen ist das Wie (Sequenzierung der Inhalte, Lernkontrollen), das Was (Inhalte) und das Woraufhin (Lernzielentscheidungen; Prüfungen) meist systemseitig vorgegeben. In expositorischen Lernumgebungen werden Lernanleitungen, Lernzustandsdiagnosen und didaktische Kompensationsmaßnahmen angeboten. Es werden instruktionale Materialien durch den Einsatz gezielter Fragen vorgegeben, die sich der Lernende stellen und beantworten soll. Dadurch sollen Lernaktivitäten eingeleitet, auf Lernschwierigkeiten vorbereitet, der Lernzustand diagnostiziert sowie Lerndefizite identifiziert und das Verständnis komplexer Sachverhalte überprüft werden. Diese Maßnahmen verzichten aber weitestgehend darauf, die selbstregulatorischen Prozesse der Überwachung, ihrer Bewertung und regulatorische Konsequenzen, die auf der Seite der Lernenden bereits vorhanden sind, einzubeziehen bzw. sinnvoll zu nutzen (vgl. Konrad & Traub, 2018).

Exploratorische Lernumgebungen verlangen von den Lernenden in der Regel mehr und auch komplexere Eigenaktivitäten. Auch diese können in Seminaren unter Einbezug verschiedener instruktionaler Lernmedien realisiert werden (vgl. Friedrich & Mandl, 1997). In exploratorischen Lernumgebungen wird selbstständiges Handeln dadurch angeregt, dass an die Stelle unmittelbarer Unterweisung durch Vormachen, Zeigen usw. mittelbare Formen treten wie z. B. Leittexte mit Anleitungen und Hilfestellungen. Der Leittext bietet Handlungsanweisungen zum Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten und stellt Informationen für den Lernenden bereit, wie er diese „Stufen“ erfolgreich bewältigen kann (vgl. Weidenmann, 1997).

Es ist weder möglich noch sinnvoll, allein auf aktive Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen; man kann Lernenden aber auch nicht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997). Es braucht eine Vielfalt an Lernmethoden sowie eine Kombination verschiedener Vorgehensweisen. Eine reine Fremdsteuerung ist nicht denkbar, da externe Einflüsse vom lernenden Individuum stets kognitiv verarbeitet werden und seine Lernaktivität deshalb nicht vollständig determinieren können (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Aus konstruktivistischer Sichtweise findet bei jedem Lernen ein Mindestbeitrag an selbstregulativen Tätigkeiten statt (vgl. Weinert, 1982). Selbst im Frontalunterricht oder in Vorlesungen (also in rein instruierten Phasen) lassen sich selbstregulative Aktivitäten nachweisen: Wenn sich die Lernenden beispielsweise selber fragen, ob die von der Lehrperson vorgetragenen Inhalte für einen selbst verständlich sind oder wenn sie sich Inhalte des Vortrags notieren.

Andererseits ist auch selbstgesteuertes Lernen nur ausnahmsweise in Reinform realisierbar. Selbst wenn durchaus Lernsituationen vorstellbar sind, die weitgehend frei von externen Einflüssen sind, ist da immer noch die Charakteristik des Lerngegenstandes, die als externer Faktor mitbestimmt, welche Lernaktivitäten durchgeführt werden. Ganz gleich, ob es sich um ein Fachbuch, ein Bild oder ein Lernspiel handelt, immer sind nur ganz bestimmte Aktivitäten möglich und andere werden ausgeschlossen.

In diesen und anderen Lernaktivitäten gleicht Lernen einem Ensemble zahlreicher unterschiedlicher, aber eben aktiver Prozesse, das von einem Subjekt realisiert wird, das sich Ziele setzt, denen Bedürfnisse und Motive zugrunde liegen (vgl. Konrad & Traub, 2018). Es geht um eine begründete Vereinbarkeit instruktorischer Anleitung und Unterstützung mit dem Ziel eines aktiv-konstruktiven Lernens. Ersteres kann im Laufe des Lernprozesses immer mehr zurückgenommen, letzteres immer stärker gefordert werden, so dass selbstgesteuertes Lernen zunehmend umgesetzt werden kann. Letztlich ist es das lernende Individuum, welches sich neues Wissen absichtlich aneignet und womöglich dauerhaft verankert. Selbststeuerung ist daher zunächst einmal eine Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Weinert, 1982).

2. Selbstgesteuertes Lernen

2.1 Begrifflichkeit

Um sich dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens ein wenig annähern zu können, ist es hilfreich, diesen in die zwei Bestandteile *das Selbst* und *die Steuerung* zu zerlegen und diese zunächst separat zu betrachten.

Unzählige Aspekte und Facetten machen unsere Persönlichkeit - das Selbst - aus. Dieses Selbst lenkt, reguliert und überwacht unsere eigenen Handlungen. Das geschieht oft unbewusst im Austausch mit sich selbst, aber auch mit anderen. Es entstehen Selbstkonzepte, die aus kognitiven Repräsentationen der eigenen Person (selbstbezogene Wissensbestände, Überzeugungen und Vorstellungen) bestehen und Kriterien für die Auswahl und Festlegung von Verhaltenszielen, ebenso wie für die Beurteilung von Situationen und Handlungen liefern. Hinzu kommen Gefühle und Befindlichkeiten, die als Selbstwertgefühl bezeichnet werden und zusammen mit dem Selbstkonzept die stabilen und dynamischen Anteile einer Persönlichkeit ausmachen, da beide stabile, aber auch veränderbare Elemente enthalten (vgl. Konrad & Traub, 2018).

Die beiden Begriffe Steuerung und Regulation werden häufig synonym verwendet. Lernregulation oder -steuerung liegt immer dann vor, „wenn der Lernende seine Lernaktivitäten, seinen Lernzielen und seinem individuellen Lernfortschritt anpasst“ (Weltner, 1978, S. 27). Die Lernregulation kann generell als Aktivität betrachtet werden, welche in den ablaufenden Lernprozess eingreift und gezielt Maßnahmen zur Behebung des Unterschieds einleitet, sofern Diskrepanzen zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand vorliegen. Es sind damit

Rückkoppelungsprozesse angesprochen, die sich entweder auf die Handlung oder auf das zuvor gesetzte Ziel beziehen.

Aus diesen Überlegungen heraus definieren Konrad und Traub (2018, S. 8) selbstgesteuertes Lernen als „eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“

Selbstgesteuertes Lernen wird hierbei als ein Lernkonzept verstanden, durch das „träges Wissen“ (Renkl, 1996) vermieden werden kann. Renkl versteht unter „trägem Wissen“, dass erworbenes Wissen zwar gespeichert und reduzierbar wird, den Lernenden aber nicht so flexibel zur Verfügung steht wie es müsste, damit sie eigenständig handeln könnten. Selbstgesteuertes Lernen dagegen ist ein zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person beruht (vgl. Traub, 2012).

2.2 Merkmale selbstgesteuerten Lernens

Neben diesen allgemeinen Überlegungen, lassen sich konkrete Aspekte des selbstgesteuerten Lernens festmachen. In Anlehnung an die Arbeiten von Zimmerman (1989; Schunk & Zimmerman, 1994) und Corno (1989) lassen sich zentrale Merkmale des selbstgesteuerten Lernens identifizieren. Selbststeuerung des Lernens bedeutet, dass

- die Lernenden in kognitiver bzw. metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozess selbst aktiv beeinflussen;
- eine selbstbezogene Feedbackschleife während des Lernprozesses wirksam ist. Die Lernenden überwachen im Lernprozess ständig ihre Lernaktivitäten und reagieren auf verschiedene Weise auf dieses Feedback;
- Lernende sich selbst motivieren. Dieses motivationale Element betrifft die Frage, warum und mit welcher Intensität eine Person eine bestimmte selbststeuernde Maßnahme ergreift;
- die Lernenden ihr Verhalten volitional steuern. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit des Individuums, über Mechanismen der Motivations- und/oder Emotionskontrolle, seine Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen zu schützen (vgl. Schiefele & Pekrun, 1996; Konrad, 2005; Konrad & Traub, 2018).

Die Lernenden steuern ihr Lernen, in dem sie sich selbst Regeln der Aufgabenbearbeitung stellen, ihre Lernschritte planen, Lernmittel, Medien und weitere Werkzeuge parat haben sowie eigenverantwortlich festlegen, wie viel Zeit sie investieren, ob und wann sie Lernaufgaben und Lernschritte wiederholen.