

Quelle:

Emig, Meike/ Lermen, Markus/ Wilke, Annick (2012): Selbstlernen im Studium. Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage. In: Müller, Hans-Joachim et. al (Hrsg.): Wissenschaft praktizieren - praktizierte Wissenschaft. Baltmannsweiler, S.121-133.

MEIKE EMIG/MARKUS LERMEN/ANNICK WILKE¹

Selbstlernen im Studium

Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage

Zusammenfassung

An der TU Kaiserslautern startete 2011 im Rahmen des Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage – Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“. Die Zielsetzung dieses Vorhabens² liegt in der Entwicklung und Etablierung eines Selbstlernzentrums, in welchem durch die Stärkung der Eigenverantwortung und des methodischen Selbstlern-Knowhows der Studierenden die Ausgangslage im Studieneinstieg verbessert werden soll. Damit soll dem Ziel der TU Kaiserslautern Rechnung getragen werden, nicht nur die besten, sondern alle Studierenden zu einem für sie geeigneten Abschluss zu führen³.

Im folgenden Beitrag sollen die theoretischen Grundlagen sowie die konkreten Umsetzungen eines Bausteins dieses Vorhabens vorgestellt sowie ein Ausblick auf mögliche Weiterführungen gegeben werden.

1 Selbstlernen im Studium

„Die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ – so lassen sich einige Aussagen von Studierenden der TU Kaiserslautern zusammenfassen, die 2010 gefragt wurden, was sie als zentral für ein erfolgreiches Studium erachten und wobei Ihnen ein zu entwickelndes Unterstützungsangebot helfen könnte.

Weitere Antworten lassen erkennen, dass die Studierenden sich mit dem Ausmaß der Selbststeuerung ihres Lernens, das nun explizit im Studium verlangt wird, oft überfordert fühlen. Im Vergleich zu vorherigen Lernfeldern (z.B. Schule) sei der Grad der Selbststeuerung an der Universität größer und umfasse weitere

1 Unter Mitwirkung von Monika Haberer und Anja Völpel (DISC/TU Kaiserslautern).

2 Das Vorhaben ist am DISC der TU Kaiserslautern angesiedelt und wurde in Kooperation mit dem Fachgebiet Pädagogik sowie dem Virtuellen Campus RheinlandPfalz (VRCP) konzipiert. Die Projektleitung liegt bei Prof. Dr. Rolf Arnold und Dr. Markus Lermen.

3 vgl. Hochschulentwicklungsplan der TU Kaiserslautern vom Juli 2008 [<http://www.unikl.de/universitaet/organisation/hochschulleitung/hochschulentwicklungsplan/>]

Bereiche wie z.B. auch die Lernplanung. So wird im Rahmen der Bologna-Reform das Selbststudium als wichtige Berechnungsgrundlage für den studentischen Workload zusätzlich neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen mit aufgenommen:

„Selbststudium bezeichnet den Anteil am studentischen Workload, der für die eigenständige Erarbeitung und Aneignung von Studieninhalten (Vor- und Nachbereitung, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Abschlussarbeit) aufgewandt wird. Die für das Selbststudium angenommene Zeit findet Eingang in die Berechnung des Workload, der die Grundlage für die Zuordnung von Leistungspunkten zu Modulen bzw. Lehrveranstaltungen ist“ (Teichmann 2004, S. 19).

Mit der Berücksichtigung des Selbststudiums – im Vergleich zu der früheren alleinigen Berechnung mittels Semesterwochenstunden – geht ein Paradigmenwechsel einher von einer Lehrzentrierung hin zu einer Lernzentrierung. Das hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen (vgl. Wildt 2004). Wenn sich die Studierenden große Teile ihres späteren Wissens und Könnens selbstgesteuert aneignen sollen, stellt sich die Frage, was unter selbstgesteuertem Lernen verstanden wird und wie sich dieser Begriff definieren lässt.

2 Selbstlernen setzt Selbstlernkompetenz voraus

Dem selbstgesteuerten Lernen fällt in der Diskussion um den Lernkulturwandel eine Schlüsselstellung zu. Der Fokus verschiebt sich vom Lehren zum Lernen, d.h. hin zum lernenden Subjekt, das eigenaktiv und selbstverantwortlich seinen Lernprozess gestaltet.

Steuernde Faktoren für ein solches Lernen werden unterschiedlich benannt und kategorisiert und sollen im Folgenden nach Schwarz (2003) als Lernziele, Lerninhalte, Lernorte, Lernzeiten, Lernmethoden/Lernorganisation, Lernerfolg-/Kontrollstrategien differenziert werden. Hierbei lässt sich ein Kontinuum zwischen den beiden Polen „selbst-“ oder „fremdgesteuert“ ausmachen, aus dem verschiedene Implikationen hervorgehen:

„Folglich kann ‚selbst-‘ und ‚fremdgesteuert‘ in Bezug auf Lernen nicht als Dualität einander ausschließender Begrifflichkeiten gesehen werden. Es werden vielmehr gedachte Ausprägungen auf einem multidimensionalen Kontinuum bezeichnet, das nur der Einfachheit halber als eindimensional begriffen wird, weil man von Selbststeuerung spricht, wenn in der Mehrzahl der Faktoren Selbststeuerung oder insgesamt ein höherer Selbststeuerungsgrad vorliegt, ohne jeweils genau zu spezifizieren, in Bezug auf welche der Faktoren der Lernende autonom entscheiden kann“ (Schwarz 2003, S. 22f).

Ein Studium an einer Universität erfordert trotz vorgegebener Strukturen in hohem Maße ein selbstgesteuertes Lernen, wie in der Bologna-Reform an zentraler Stelle betont wird. Jedoch sind nicht alle Studierenden in gleicher Weise

in der Lage, dies zu realisieren:

„Lernmöglichkeiten auswählen, ansteuern und nutzen sowie Lernprozesse didaktisch steuern zu können, sind Aufgaben, die einzelne in zunehmendem Maße selbst bewältigen müssen. Hierbei systematisch vorgehen und erfolgreich zum Ziel kommen zu können, setzt bestimmte Eigenschaften und Merkmale des Lernenden voraus“ (Behrmann 2003, S. 70).

Dabei haben bereits vor 15 Jahren Gabi Reinmann und Heinz Mandl (1997, S. 379) in ihren Forschungsergebnissen darauf hingewiesen, dass Lernende in unterschiedlichem Ausmaß mit den Anforderungen autonomen Lernens zu-rechtkommen: Sie profitieren unterschiedlich stark von den Lernangeboten und zwar abhängig von ihren Lernvoraussetzungen. Selbstgesteuertes Lernen erfordert somit bestimmte Kompetenzen (Behrmann 2003, S. 70), welche häufig in den Bildungsinstitutionen vorausgesetzt, jedoch nicht systematisch angebahnt werden. Gemeint sind Metakompetenzen für das Lernen, heute oft mit dem Schlagwort „Lernen lernen“ umschrieben.

„Die Feststellung, dass es Lernhemmnisse und typbedingte Zugangsmodalitäten gibt, soll al-lerdings nicht heißen, dass selbstgesteuertes Lernen bei Vorliegen dieser Voraussetzungen unmöglich ist. Es bedeutet aber, dass in Abhängigkeit bestimmter Voraussetzungen Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen angeeignet werden müssen [...]“ (ebd. 2003, S. 72).

Armin Kaiser und Ruth Kaiser (2012) betonen, dass insbesondere Lerntage-bücher, Portfolios und Selbstbefragungstechniken sich als besonderes ertragreich für die Herausbildung von Metakognitionen erwiesen haben. Nach Arnold (2010a, S. 36) lassen sich vier Kompetenzen unterscheiden, welche insgesamt die neben fachlichen Kompetenzen notwendigen methodischen Kompetenzen ergänzen:

Tab. 1: Methodenkompetenz (Arnold 2010 a, S.36)

Methodenkompetenzen	
Lernkompetenz	.. in der Lage sein, das eigene Lernen zu reflektieren, zu planen, zu ge-stalten und zu evaluieren.
Wissenskompetenz	.. in der Lage sein, die Recherche, Aneignung und Auswertung sowie das Management und das Mit-Teilen von Informationen zu handha-ben.
Kommunikationskompetenz	.. in der Lage sein, kooperative und kommunikative Prozesse zielge-richtet möglichst konfliktfrei und wirksam zu gestalten.
Emotionale Kompetenz	.. in der Lage sein, die eigenen Besonderheiten, Außenwirkungen so-wie Wirkungen (er)kennen zu können und deren – negatives – Echo in den eigenen sozialen Beziehungen zu vermeiden.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen sollen im zu entwickelnden Selbstlernzentrum an der TU Kaiserslautern die Studierenden in ihrem Selbstlernen unterstützt werden, indem ihnen ermöglicht wird, die dafür nötigen Kompetenzen selbst auszubauen.

3 Förderung von Selbstlernen

An der TU Kaiserslautern arbeiten die Autoren dieses Textes im o.g. Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ daran, die Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden sukzessive aufzubauen. Selbstlernförderung meint hier auf der Basis des bisher Ausgeführten, dass

„[...] erwachsenen Lernern systematisch die Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Lernstrategien zu optimieren und sich darin zu üben, sich die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstgesteuert anzueignen“ (Arnold 2010b, S. 251).

Selbstlernkompetenz kann nur gefördert werden, wenn der Grundsatz des Empowerments berücksichtigt und das Ziel verfolgt wird, dass die Studierenden „die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“.

„Empowerment meint den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp 1992, S. 149 zit. n. Herriger 2006, S. 15).

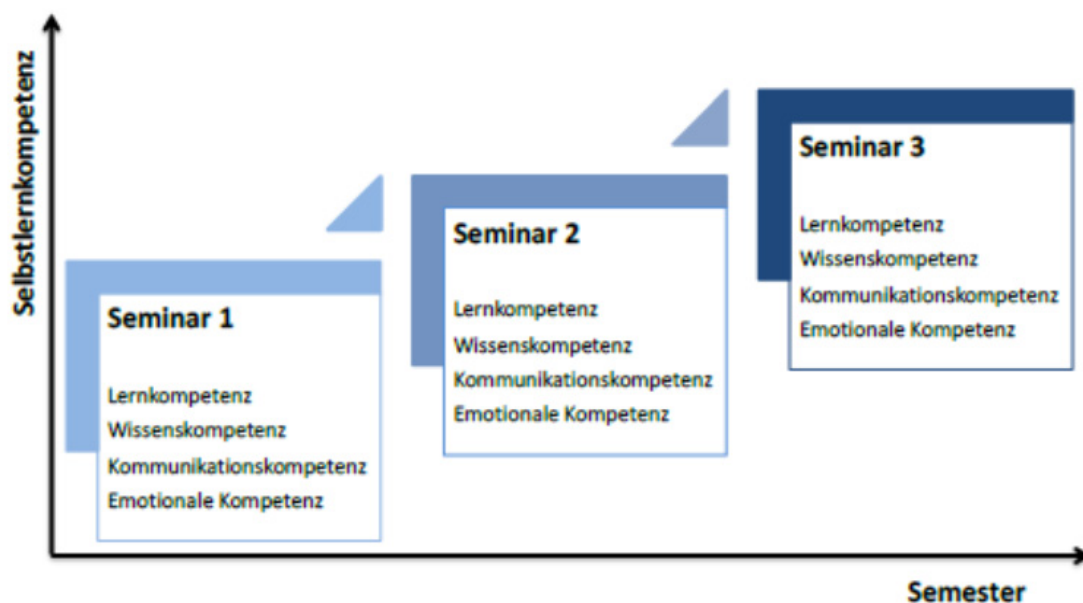


Abb. 1: Dreistufige, integrierte Konzeption der „Diemersteiner Selbstlerntage“

Die „Diemersteiner Selbstlerntage“ wurden als erster Baustein des zu etablierenden Selbstlernzentrums bereits im Wintersemester 2010/11 als Pilotprojekt durchgeführt und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt und ergänzt. Ziel dieses Seminarangebotes ist es, die Selbstführung in Lernprozessen zu optimieren. Dazu wird die Kompetenzenentwicklung in den vier Dimensionen (siehe Tabelle 1) angestrebt. Die „Diemersteiner Selbstlerntage“ sind dreistufig aufgebaut: Die Studierenden nehmen an drei aufeinander aufbauenden Trainings teil und sollen so ihre Selbstlernkompetenz kontinuierlich während ihres Studiums ausbauen (siehe Abbildung 1).

Bei den Diemersteiner Selbstlerntagen wird der Ansatz des Empowerments darin sichtbar, dass die Studierenden im Workshop eigene Projekte oder Themen formulieren, für die sie (neue) Lösungen benötigen.

„Durch den hohen Anteil von praktischen Übungen und dem Sammeln von Erfahrungen im Seminar statt theoretischer Erläuterungen soll eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Wirklichkeitskonstruktionen ermöglicht werden. Eine Veränderung der Wirklichkeitskonstruktionen kann neue Sichtweisen eröffnen, die dann zu neuen Handlungsspielräumen und/ oder einem anderen Selbstgefühl führen können. [...] Durch die angeleitete Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen Bildern, Deutungen von der Welt und den daraus resultierenden Handlungen und Gefühlen, werden die Studierenden dabei unterstützt, zu erkennen, welche Gründe ursächlich dafür sind, dass sie einige Situationen gut meistern – sowohl beruflich, als auch privat – und andere problematisch werden, wenn nicht sogar zu einem Scheitern führen. Arnold (2008, S. 20) spricht von „Deutungs- und Gefühlsprogrammen“, die die eigene Wahrnehmung lenken und damit die Gedanken, Gefühle und Handlungen beeinflussen. Das Bewusstwerden, wie die eigenen (problemgeladenen) Denk- und Fühlmuster Einfluss auf jeweilige Interaktionen haben, eröffnet einen ganz neuen Handlungsspielraum für die Studierenden, um aus krisenhaften Situationen zu entkommen (vgl. Watzlawick 1988)“ (Arnold u.a. 2011, S. 125).

Den Studierenden werden konkrete Hilfestellungen für ihre individuellen Situationen z.B. in Form von Tools und Checklisten zur Verfügung gestellt, damit sie, wenn möglich kurzfristig, Probleme lösen und Fortschritte erkennen können. Gleichzeitig nehmen sie aber auch ihr eigenes Kompetenzprofil in den Blick und können so ihr Studium gezielt darauf ausrichten. So bekommt der Anspruch „Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ eine langfristige Perspektive, die mit dem Begriff Selbstbestimmung gefasst werden kann.

Forneck (2006, S. 4ff) formuliert einen wichtigen Punkt in der theoretischen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen: Selbstbestimmung wird nicht als Ziel formuliert, sondern als Voraussetzung betrachtet und bedeutet dann, die Lernenden selbst wählen und organisieren zu lassen. Selbstbestimmung als Ziel muss jedoch eine Reflexion der Möglichkeiten, Motive und Gründe beinhalten.

„Begriffe wie ‚selbstgesteuert‘, ‚selbstbestimmt‘, ‚selbstorganisiert‘ müssen unter einer bildungstheoretischen Perspektive also an einen Begriff von Selbstentwicklung zurückgebunden sein, der diese als tätige Auseinandersetzung mit der ‚Welt‘ versteht“ (Forneck 2006, S. 5).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Zielsetzung einer Selbstlernförderung die Selbstbestimmung der Lernenden beinhaltet und damit die Aufgabe, diesen Prozess der Auseinandersetzung zu unterstützen und anzuregen.

4 Selbstbestimmung als Konzept zwischen Autonomie und Dependenz

Selbstbestimmung als Ziel von Bildung heißt auch Studierende dabei zu begleiten, dieses Ziel zu erreichen. Wenn universitäres Lernen maßgeblich als „Selbstlernen“ verstanden wird, dann besteht auch eine pädagogische Verantwortung der Universität darin, dieses Selbstlernen nicht nur vorauszusetzen, sondern gezielt zu fördern. Schließlich wird ein (selbst-) bestimmter Lernhabitus (vgl. Wolf 2007) von Studierenden erwartet, den nicht alle Studierenden in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erworben haben. Jener Lernhabitus ist ein Teil des gesamten Habitus einer Person (ebd., S. 3), beruht auf frühen gesellschaftlichen bzw. lernkulturellen Erfahrungen und reicht somit tief in die eigenen „Deutungs- und Emotionsmuster“ (Arnold 2008, S. 17) d.h. in die Basisstruktur der Persönlichkeit hinein.

Das Habituskonzept von Pierre Bourdieu beschreibt, wie sich gesellschaftliche Strukturen im Individuum manifestieren und so zu Erzeugungsschemata werden (Bourdieu 1987, S. 102). Dies impliziert, dass die im Lebenslauf erworbene Erfahrung einer Person sich

„[...] in einer ‚allgemeinen Grundhaltung gegenüber der Welt‘ niederschlägt, die wie ein gemeinsames Merkmal einen Zusammenhang herstellt zwischen den verschiedenen Bereichen seines Verhaltens: ‚wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat‘ (Bourdieu 1989, S. 25).“ (Arnold 2009, S. 32).

Damit bietet dieser Theorieansatz eine fruchtbare Ergänzung zur bisherigen Betrachtung des Themas Selbstlernen. Der Habitus zeigt einen Zusammenhang zwischen der spezifischen Umwelt auf, in der ein Subjekt aufwächst und dem Verhalten, Denken und Fühlen dieses Subjektes. Als Bindeglied zwischen Umwelt und System kann der Habitus mit dem Begriff der strukturellen Koppelung verbunden werden. Deutlich wird durch diese Verbindung auch, dass Individuen einen Habitus entwickeln, mit dem sie sich optimal an ihre Umwelt anpassen (ebd., S. 109). Da diese Anpassung willkürlich entsteht, ist sie zunächst einem „Blinden Fleck“ gleich, zu dem ein reflektierender Zugang nicht ohne weiteres

entsteht. Bourdieu hat die Differenzen im Habitus zwischen den Klassen untersucht und beschrieben, wie sich diese in den Praktiken und Körpern der Subjekte manifestieren (ebd., S. 112). Der „Klassenhabitus“ zeigt sich demnach immer im individuellen Habitus und wirkt somit als strukturdeterminierte Selbstreferentialität im Subjekt. Jene Selbstreferentialität lässt sich also nicht mehr ohne die Rahmenbedingungen, die an ihrer Entstehung mitgewirkt haben, denken.

Das Habitus-Konzept nach Bourdieu findet eine besondere Bedeutung bei der Betrachtung von Studierenden, welche bislang wenige Berührungspunkte mit dem universitären Leben und Arbeiten aufweisen. So lassen sich beispielsweise Schwierigkeiten bei denjenigen Studierenden erklären, denen ein wissenschaftlicher Habitus mit einem angemessenen Lernverhalten fremd ist. Grundsätzlich ist der Weg von Schule zu Hochschule ein Übergang in eine neue, zumeist ungewohnte Lernumwelt, in der sich alle Studierenden zurechtfinden müssen (vgl. Ley 2002). Insbesondere für Studierende aus bildungsfernen Milieus kann der Unterschied zwischen ihrem erworbenen Habitus und dem neuen bildungsnahen Milieu der Universität eine Barriere darstellen. Dies kann sich z.B. in Irritationen auf Seiten der Studierenden gegenüber Hochschuldozenten und umgekehrt zeigen. Barz und Tippelt haben im Bereich des Weiterbildungsverhaltens von Adressaten aus unterschiedlichen Milieus⁴ eine aufschlussreiche Studie durchgeführt (Barz/Tippelt 2004) und legen offen, dass sich gerade Menschen aus „Unterschichtenmilieus“ überfordert fühlen, den Lernanforderungen zu genügen (ebd., S. 117). Die Gefahr, aus Bildungskontexten als „ohnmächtige Verlierer“ herauszugehen ist an dieser Stelle hoch. Im Kontext von (Hoch)Schule zeigt sich hier ganz besonders, wie sehr gerade diese Studierendengruppe mit einem Habitus, der wenig selbstbestimmt ist, von (Beziehungs-) Angeboten profitieren können, indem sie – ohne überfordert zu werden – in Verantwortung genommen werden und einen Weg in die Selbstbestimmtheit gezeigt bekommen.

Selbstbestimmung heißt dann, sich seines Abhängigkeitsverhältnisses bewusst zu werden und seine Denk-, Fühl- und Handlungsprogramme kennen zu lernen, um daraus mehr Autonomie in Bezug auf die eigenen Strukturen zu erlangen: „Eigenständigkeit wächst mit dem Bewußtsein der Interdependenz“, wie Ruth

4 Mit der Öffnung der Hochschulen für Bewerber ohne ersten Hochschulabschluss im Bereich weiterbildender Studiengänge (HochSchG vom 19.11.2010, § 35, Abs. 1) bzw. für Studienbewerber mit beruflichem Qualifikationshintergrund und ohne unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung im Erststudium (§ 65, Abs. 1) werden auch zunehmend Zielgruppen angesprochen, welchen bislang der Zugang zur Hochschule aufgrund fehlender formaler Qualifikationen verwehrt war.

Cohn (2009, S. 120) es treffend zusammenfasst. Ähnlich konstatiert Arnold, dass jenes Bewusstsein durch Reflexion zugänglich wird und einer Didaktik des Emotionalen bedarf:

„Ein Erkennen der eigenen emotionalen Landkarte ist deshalb von grundlegender Bedeutung für eine Persönlichkeitsentwicklung und -reife, da die Menschen unbewusst versuchen, neues Gelände immer wieder mit der alten, mitgebrachten Landkarte ihres Geburtsortes zu erschließen, was nicht geht“ (Arnold 2008, S. 89).

Unter den genannten Aspekten wird deutlich, welche große Herausforderung darin besteht, Studierende bei der Entwicklung ihrer Selbstlernkompetenzen zu unterstützen. Es geht hier in vielen Fällen nicht nur um die Handreichung neuer Methoden und Tools, sondern um eine einfühlsame und fordernde Begleitung, die tiefenwirksam ist. Denn wenn der Lernhabitus wie behauptet ein Teil des gesamten Habitus eines Menschen ist, der durch Erfahrungen in einer bestimmten Umwelt erworben wurde, dann stellt er recht stabile Strukturen dar. Diese können nun förderlich oder hinderlich für ein erfolgreiches Studium sein. In jedem Fall brauchen Studierende jedoch, um ihr Studium bewältigen zu können, einen Lernhabitus, der sich durch ein hohes Maß an selbstständigem Arbeiten, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion auszeichnet. Der wesentliche Zusammenhang von Lernhabitus und Selbstlernkompetenzen ist darin zu sehen, dass beide benennen, wie in Lernsituationen vorgegangen (gefühlte und gedachte) wird. Selbstlernkompetenz-Entwicklung bedeutet Lernhabitusveränderung und reicht dadurch tief in die erworbenen Habitusstrukturen, die durch Herkunftsmilieu und Schulerfahrungen geprägt sind. Da sie durch Erfahrung und Modelllernen erworben wurden, braucht es zur Kompetenzentwicklung nicht nur Reflexion, sondern auch neue Modelle und neue Erfahrungen in der neuen Umwelt. Dies gelingt dann, wenn Schutzräume dafür zur Verfügung gestellt werden. Zum einen werden diese an der TU Kaiserslautern durch die Diemersteiner Selbstlerntage⁵ geboten und zum anderen muss dieses Angebot (wie in Planung) durch individuelle und längerfristige Begleitungen der Studierenden ergänzt werden. Im Sinne einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung bzw. der Entwicklung eines passenden Lernhabitus für das Studieren ist Lernberatung eine wichtige Ergänzung, bei der in einem Eins-zu-Eins-Setting auf die individuellen Themen der Studierenden eingegangen wird und immer wieder sanft zur Reflexion der eigenen Strukturen angeregt werden kann. Sanft deshalb, weil hier Welt- und Selbstbilder hinterfragt werden, die es gleichzeitig auch zu würdigen gilt, um

5 Bei der Konzeption der Diemersteiner Selbstlerntage wird dies sowohl räumlich als auch personell umgesetzt: Zum einen finden die Workshops außerhalb der Universität in einem gesonderten Gebäude statt, und zum anderen werden ausnahmslos externe Referenten eingesetzt. Mit Hilfe der externen Dozenten wird zudem ein stärkerer Transfer in die spätere Arbeitswelt der Studierenden möglich, da hier auch Erfahrungen außerhalb der Universitätsstruktur eingebracht werden.

nicht die Person selbst in Frage zu stellen.

„Damit verändert der Mensch gewissermaßen die Brillen, durch welche er in einer sehr tief eingespurten Form und zumeist reflexiv nicht verfügbaren Weise gewohnt ist, die Welt zu spüren“ (Arnold 2008, S. 71).

Verfestigen können sich die neuen Strukturen nur dann, wenn sie im Alltag der Studierenden verstetigt werden. Besonders passend kann hierzu die Begleitung durch Mentoren sein, die über die reine Reflexion hinaus neue Erfahrungsspielräume anregen und entweder in der tatsächlichen Lebenswelt der Studierenden anwesend sind oder direkt daran ankoppeln. Dadurch können diese als neue Modelle wirken.

5 Rückmeldungen der Studierenden

Bei der gesamten Konzeption der Diemersteiner Selbstlerntage sowie des Selbstlernzentrums wurden die Einschätzungen der Studierenden an der TU Kaiserslautern konsequent einbezogen: Von einer umfassenden SWOT-Analyse bis hin zu vielfachen Gesprächs- und Feedbackrunden mit verschiedenen Studierendenvertretern (z.B. AStA der TU Kaiserslautern, Fachschaften,...). Die Inhalte entstanden in Zusammenarbeit mit Studierendenvertretern, die auch an der Erstellung des Evaluationsbogens und der Weiterentwicklung beteiligt sind, um so ein möglichst zielgruppen- und passgenaues Angebot zu entwickeln.

Zudem werden alle Maßnahmen kontinuierlich mit den verschiedenen Beteiligten (z.B. Teilnehmenden und Dozenten) evaluiert. Erste Ergebnisse aus den Diemersteiner Selbstlerntagen zeigen qualitative Reflexionsberichte der Studierenden, in denen diese im Nachhinein den Mehrwert für sich und ihr Studium beschreiben. Hier werden deutliche Verhaltens- und Einstellungsänderungen auszugsweise dargelegt:

„...Im großen Ganzen hat mir das Seminar viele Tipps gegeben, das Studium zu überstehen und meine Lern- und Kommunikationskompetenzen weiter zu verbessern, aber vor allem hat es meine Motivation für das Studium gestärkt, da ich nun selbstbewusster an die Aufgaben herangehe und mir weniger Gedanken darum mache, dass ich scheitern könnte.“

„...Das hat sich bei mir auf jeden Fall geändert, so lasse ich den Pessimisten in mir meist ungehört und sehe es eher als Motivation, ihm zu beweisen, dass ich es doch kann. Ich merke es auch, dass er nicht mehr so oft auftauchte wie zuvor bei der Abitur Vorbereitung...“

„...Ich kann definitiv sagen, dass es bei mir schon Veränderungen gibt, welche ich vor allem im Bereich der Lernkompetenz festmachen kann. So habe ich festgestellt, dass ich mittlerweile versuche meine Übungen, die ich zu bearbeiten habe, in den Bereichen meiner hohen Leistungsfähigkeit, falls mir dies durch die Zeiten meiner Vorlesungen in der Universität möglich ist, zu bearbeiten, um so meine hohe Leistungsfähigkeit konsequent und sinnvoll zu nutzen. Ebenfalls benutze ich mittlerweile bewusst meinen am stärksten ausgeprägten Lerntyp um so

für mich persönlich den größtmöglichen Erfolg beim Lernen zu erzielen [...]. Ebenso habe ich mittlerweile wieder angefangen Sport zu betreiben, um so die Tiefpunkte in meinem Bio-rhythmus anzuheben, um damit eine längere Leistungskurve zu erhalten. Zudem habe ich angefangen mich in Lerngruppen zu organisieren und zu treffen, da das Lernen und Üben in Gruppen einfach mehr anspricht und einen die Gruppe in einem Motivationstief wieder mit nach oben ziehen kann...”

„Die Diemersteiner Selbstlerntage haben meine Methodik geschärft und verfeinert. Ich arbeite und manage meine Angelegenheiten bewusster. Vorher lief das unbewusst in irgendeiner Weise ab. Nun merke ich, wo Verbesserungsbedarf besteht und wie die Theorie zu meinen praktischen Abläufen zusammenpasst.“

Diese Beispiele zeigen, wie es bei den Diemersteiner Selbstlerntagen gelungen ist, Studierende zum Reflektieren ihres Lernhabitus anzuregen und wie sich neue Verhaltensmöglichkeiten für sie ergeben haben – ein erster Schritt zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung. Unterstützt wird dies zum einen durch das konkrete Ankoppeln an die Erfahrungen der Teilnehmer im Seminar und zum anderen durch das Anregen von neuen Verhaltensweisen sowie durch neues Wissen darüber, wie Lernen gelingen kann. Dies schafft Transparenz für ein erfolgreiches Studium und ist ein wichtiger erster Impuls, den es jedoch weiter zu unterstützen gilt.

Die Diemersteiner Selbstlerntage – Zahlen, Daten, Fakten:

- Dreistufiges Seminarkonzept zur stetigen Kompetenzentwicklung
- 9 freiberufliche TrainerInnen zur Durchführung
- 410 TeilnehmerInnen im Zeitraum von Dezember 2010 – April 2012
- Durchführungsort: Villa Denis
- Curriculare Verankerung in einem Fachbereich der TU
- Kostenloses Angebot für alle Studierenden

Die Ergebnisse lassen – ebenso wie die quantitativen Auswertungen der kontinuierlichen Seminarevaluation⁶ – erwarten, dass die Studierenden ein adäquates Angebot zur Steigerung ihrer Selbstlernkompetenzen vorfinden.

6 So bewerten über 90 Prozent der befragten Teilnehmenden (Dezember 2010 bis Juni 2011; N = 100) das Item „Der Inhalt des Seminars hilft mir, mein Studium zu bewältigen“ positiv. Keiner der Befragten beantwortet diese Frage negativ. Als „besonders nützlich“ wurden folgende Themen bzw. Tools von den Befragten eingeschätzt: Stressabbau und Stressbewältigung, Lernmethoden, Zeitmanagement, Planung.

6 Virtuelle und materielle Lernräume – ein Ausblick

Eine didaktische Herausforderung besteht darin, geeignete Infrastrukturen und Lernräume für die oben genannte Entwicklungsförderung für Studierende innerhalb der „Organisation Universität“ bereitzustellen. Wie kann also das Vorhaben der Kompetenzentwicklung bzw. der Förderung eines selbstbestimmten Lernhabitus durch Architektur im engeren (bezogen auf materielle Gebäude) und im weiteren Sinne (virtuelle Lernumgebungen) optimal unterstützt werden? Diese Frage zu stellen ist wichtig, denn:

„Lernräume haben einen Aufforderungscharakter: Sie rufen Annäherungs- oder Vermeidungsreaktionen hervor, sie motivieren oder stoßen ab, sie regen an oder auf. Zum Lernraum gehört nicht nur das Mobiliar, sondern auch das Fenster, die Lerngruppe, die Bewegungsmöglichkeiten (...) Lernräume beeinflussen die Ästhetik des Lernens“ (Siebert 1999, S. 44).

Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Raum, also zwischen dem inneren Erleben und den äußeren Strukturen (vgl. Knoll 1999, S. 2). So wird beispielsweise in der Schulpädagogik vom Raum als „Drittem Pädagogen“ gesprochen. Gebäude können Emotionen in uns hervorrufen, die lernförderlich oder -hinderlich sind, nämlich dann, „wenn uns ein Gebäude anrührt, staunen macht oder uns abschreckt, gar bedroht und aggressiv werden lässt; wenn wir empfinden: ‚Hier lässt sich’s lernen‘ oder eben: ‚(...) hier nicht‘“ (ebd. 1999, S. 2). Die Aufteilung eines Raumes und seine Ausstattung geben einen direkten Eindruck davon, welche Funktionen mit ihm verbunden sind. Auch kann er Erinnerungen hervorrufen, beispielsweise, wenn wir einen Klassenraum betreten und uns in unsere Schulzeit zurückversetzt fühlen. Dadurch entstehen Dynamiken im Lehr-/Lerngeschehen, die bei der Planung von Lernräumen zu berücksichtigen sind. Dies gilt nicht nur für die materielle Lernumwelt des entstehenden Selbstlernzentrums an der TU Kaiserslautern, sondern auch für die virtuelle.

Wie eine zukunftsfähige bzw. nachhaltige Lösung in einem Blended-Learning- oder Mixed-Mode-Szenario gestaltet sein könnte, bleibt noch offen und stellt sich als wichtiges Forschungsfeld dar:

„Dies betrifft vor allem die Kombination von Präsenz- und virtuellen Phasen sowie die Verknüpfung verschiedener Medien innerhalb der virtuellen Phasen. [...]. Unter anderem gibt es bislang wenig Aussagen darüber, welche Inhalte und didaktische Methoden sich speziell für Präsenzphasen und welche sich für E-Learning-Phasen eignen“ (Kopp/Mandl 2009, S. 150)

Kerres und Stratmann (2007, S. 36) haben dabei herausgestellt, dass E-Learning sich nur dann zu einer signifikanten Verbesserung der Lehre einsetzen lässt, wenn eine Integration in die Gesamtkonzeption der Universität erfolgt. Dies bedeutet auch, dass im Rahmen der Hochschulentwicklung die Dozenten in ihrer

Lehrtätigkeit und bei dem Design ihrer Veranstaltungen ganz konkret unterstützt und beraten werden sollten.

„Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass, um die Potenziale von E-Learning zu nutzen, Hochschulen so zu gestalten sind, dass sie als Ganzes zu einem Lernraum werden, in dem digitale Medien für das Lehren und Lernen genutzt werden können. Lernaktivitäten bleiben nicht länger auf Veranstaltungsräume beschränkt, sondern der Campus ist so zu gestalten, dass er Lernaktivitäten einzelner und Gruppen innerhalb und außerhalb geplanter Lernaktivitäten einzelner und Gruppen innerhalb und außerhalb geplanter Lernsettings unterstützt“ (ebd.).

Für die Gestaltung eines zukünftigen Selbstlernzentrums an der TU Kaiserslautern, zu dem die Diemersteiner Selbstlerntage einen vorhandenen Bestandteil darstellen, der durch (virtuelles) Lerncoaching ergänzt werden soll, implizieren diese Ergebnisse einen integrativen Blick auf die verschiedenen Bereiche und Aktivitäten der Hochschule.

Literatur

- Arnold, R. (2008): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2009): Das Lernen Erwachsener (Skript zum Unterricht). AEB – Akademie für Erwachsenenbildung, Schweiz.
- Arnold, R. (2010a): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Mit einem Methoden ABC. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2010b): Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler.
- Arnold, R./Cabrera, R./Kilian, L./Schneider, K./Wilke, A. (2011): AG 4: Systemische Pädagogik und internationale Kooperationen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Jubiläumsschrift. 20 Jahre Fachgebiet Pädagogik (Berufs- und Erwachsenenpädagogik) Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern, S. 109-129.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- Behrmann, D. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein kritischer Überblick zu didaktischen Möglichkeiten und Grenzen aus theoretischer und praktischer Sicht. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld, S. 63-109.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Cohn, R. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Forneck, H. J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge. Baltmannsweiler.
- Herriger, N. (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.
- Kaiser, A./Kaiser, R. (2012): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Die Neue Didaktik. Weiterbildung, H. 2, S. 32-34.

- Kerres, M./ Stratmann, J. (2007): E-University. Zur systematischen Integration von IT-Anwendungen in Kernprozessen der Hochschule. In: Keil, R./ Kerres, M./ Schulmeister, R. (Hrsg.): eUniversity – Update Bologna. Münster u.a., S. 33-44.
- Knoll, J. (1999): Lernen im geschaffenen Raum. Zum materiellen Verständnis des Begriffs „Lernarchitektur“. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 24-25.
- Kopp, B./ Mandl, H. (2009): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 139-150.
- Ley, M. (2002): Übergang Schule – Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Studie im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F./ Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355-403.
- Schwarz, B. (2003): Selbstgesteuertes Lernen und Professionelles Handeln in der Weiterbildung. In: Behrmann, D./ Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld, S. 19-46.
- Siebert, H. (1999): Lernräume. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 44.
- Teichmann, W. (2004): ABC der Hochschulreform – ein Überblick über wichtige Begriffe und Akteure. Verfügbar unter: <http://www.uni-mannheim.de/ects/p/W%F6rterbuch%20internet.pdf> [30.04.2012]
- Wildt, J. (2004): »The shift from teaching to learning« – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf, S. 168-178.
- Wolf, G. (2007): Der Lernhabitus – ein Schlüssel zum lebenslangen Lernen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 43-45.