

Selbstreguliertes Lernen

1 Ausgangslage

Selbstreguliertes Lernen bezeichnet die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen in Bezug auf das eigene Lernen zielgerichtet zu steuern. Selbstreguliertes Lernen (im Folgenden SRL) ist eine Voraussetzung für erfolgreiches lebenslanges Lernen und wird an der PHSZ gezielt gefördert. Damit kommt dem selbstregulierten Lernen auch nach der Ausbildung zur Lehrperson eine wichtige Bedeutung zu, im Hinblick auf die eigene professionelle Weiterentwicklung und auf die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern.

Das vorliegende Konzept zum SRL ist Teil des [Pädagogischen Orientierungsrahmens](#) (POR) und handlungsleitend für Dozierende und Studierende der PHSZ. Das Konzept nimmt Bezug auf die [Rahmenvorgaben für die Modulgestaltung](#), in welchem unter anderem der Anteil des selbstregulierten Lernens in den verschiedenen Lehrgefässen beschrieben wird. Ferner weist es eine inhaltliche Nähe zum Konzept [Lehren und Lernen mit digitalen Medien](#) auf, da selbstreguliertes Lernen zusätzlich mit digitalen Medien erweitert und unterstützt werden kann, und bildet einen Bestandteil des gemeinsamen Lehr-Lernverständnisses der PHSZ.

Vorliegendes Grundlagendokument hält das an der PHSZ gepflegte Verständnis von SRL fest und gibt die strategische Stossrichtung vor für das Gestalten von Rahmenbedingungen und Kriterien sowie für die Umsetzung in spezifischen Lerngefässen. Ferner soll das Konzept das Rollenverständnis der Dozierenden und Studierenden in Bezug auf selbstregulierte Lernangebote schärfen. So sind in Lehrlernsettings mit SRL-Ansatz Dozierende stärker als bisher «Lernunterstützende» und Studierende übernehmen verstärkt Eigenverantwortung für die Planung, Gestaltung und Reflexion ihrer Lernprozesse.

Das Konzept zum SRL wurde von einer Arbeitsgruppe der PHSZ erarbeitet und von der Dozierendenkonferenz verabschiedet. Nach einem einleitenden Kapitel mit Begriffsklärung und theoretischer Annäherung werden als erstes die zentralen Argumentationslinien für selbstreguliertes Lernen an der PHSZ formuliert und das Rollenverständnis von Dozierenden und Studierenden beschrieben. Anschliessend wird auf drei Themenfelder eingegangen, die bei der Ausgestaltung des SRL miteinander in Spannung geraten können und die für die Ausgestaltung von SRL-Einheiten an der PHSZ besonders beachtet werden sollten. Die Vorschläge zur Ausbalancierung dieser möglichen Spannungsfelder werden abschliessend jeweils als Grundsätze für die Ausgestaltung des SRL präsentiert.

2 Selbstreguliertes Lernen: Begriff und theoretische Annäherung

Lernen ist ein komplexer internaler Prozess, der von aussen mitbeeinflusst wird und bei welchem der Grad der Selbststeuerung stark variieren kann. Lernen ist ferner als ein Kontinuum zu verstehen, das sich von mehrheitlich selbst-gesteuerten bis zu mehrheitlich fremd-gesteuerten Lernen erstreckt. Dieses Kontinuum wird bei den unterschiedlichen Lernsituationen an der PHSZ sichtbar, die alle Elemente der Fremd- und der Selbststeuerung beinhalten, jedoch in unterschiedlichem Ausmass.

Unabhängig von den Selbst- und Fremddimpulsen der Lernsteuerung kann Lernen immer nur dann erfolgen, wenn Lernende den Lernprozess *aktiv* und in *Eigeninitiative* lenken. In Sinne von «Lernsteuerung» ist jedes Lernen daher zu einem bestimmten Grad *selbst*-reguliert.

Lernen geschieht somit jeweils selbstreguliert und zugleich fremdgesteuert. Wird der Fokus des Lernens vermehrt auf Aspekte des Selbstregulierens gesetzt, stehen die Studierenden im Zentrum und die Reflexion des Lernprozesses und der eigenen Lernstrategien nehmen ihren speziellen Stellenwert ein: Die Studierenden übernehmen Verantwortung und beeinflussen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen und wie sie ihre Lernkompetenzen verbessern (Weinert, 1982).

Konstruktive Komponenten des SRL sind hierbei Kognition, Metakognition und Motivation. Um diese Komponenten erfolgreich im SRL zu entwickeln, benötigen die Studierenden entsprechende Strategien. Nebst den *kognitiven Lernstrategien*, wie Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien, sind auch *metakognitive Strategien* zu Denk- und Reflexionsprozessen erforderlich. Diese Strategien dienen dem Planen, Überwachen und Bewerten von Lernhandlungen, so dass diese zielgerichtet angepasst werden können. Schliesslich werden auch *motivationale Strategien* benötigt, um das eigene Lernen zu initiieren sowie aufrechtzuerhalten. Dabei können positive Attribuierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgreiches selbstreguliertes Lernen wiederum verstärken.

Insgesamt ist eine entscheidende Gelingensbedingung, dass Studierende beurteilen können, ob ihr Lernverhalten zielführend ist oder nicht. Dies setzt voraus, dass die Studierenden ihre eigene Leistungsfähigkeit objektiv einschätzen können. So definiert Pintrich (2000, S. 453) selbstreguliertes Lernen folgendermassen: «Selbstreguliertes Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, bei dem die Lernenden sich Ziele für ihr Lernen selbst setzen und zudem ihre Kognitionen, ihre Motivation und ihr Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äusseren Umständen beobachten, regulieren und kontrollieren» (Übersetzung in Anlehnung an Otto, Perels and Schmitz, 2011, S. 34).

Die Zusammenhänge des selbstregulierten Lernens werden in der Fachliteratur zur Veranschaulichung in verschiedenen Prozess- und Schichtenmodellen dargestellt. Das häufig verwendete *Prozessmodell* von Schmitz und Schmidt (2007) unterteilt das selbstregulierte Lernen in drei verschiedene zeitliche Phasen: In die präaktionale Phase, die vor dem eigentlichen Lernen stattfindet, gefolgt von der aktionalen Phase während des Lernens und schliesslich in die postaktionale Phase, die nach dem Lernen erfolgt. Diese drei Lernphasen des SRL werden als iterativer Prozess wiederholt durchlaufen, bis die angestrebten Ziele erreicht werden (vgl. Abbildung 1).

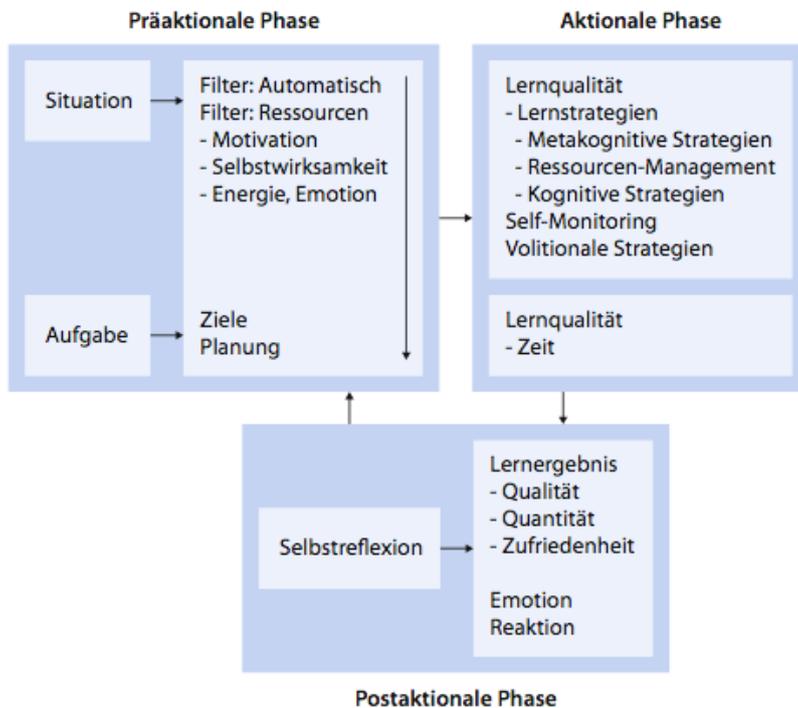


Abbildung 1: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz & Schmidt, 2007, S. 12).

In der präaktionalen Phase werden gemäss obigem Modell die vorhandenen Ressourcen für den Lernprozess aktiviert, die Ziele der entsprechenden Aufgabe werden beschrieben und ein Handlungsplan wird erstellt. In der aktionalen Phase des Lernens wird der Handlungsplan umgesetzt. Die Lernstrategien und die Lernqualität werden gleichzeitig in Zusammenarbeit mit der Betreuungsperson reflektiert und das Lernverhalten wird, wenn nötig, angepasst. Die Phase der Selbstreflexion rundet die SRL-Phase ab, indem der gesamte Lernprozess ausgewertet wird und die gewonnenen Erkenntnisse für die nächste SRL-Phase gemeinsam erfasst werden.

Als Ergänzung zu den Modellen, die den Prozess des selbstregulierten Lernens in einen zeitlichen Ablauf unterteilen, legen Schichtenmodelle einen *inhaltlichen* Fokus auf die verschiedenen Ebenen der Regulation sowie auf das Zusammenspiel dieser Ebenen. Ein häufig verwendetes *Schichtenmodell* des SRL ist dasjenige von Boekaerts (1999), das den Zusammenhang zwischen den Komponenten Kognition, Metakognition und Motivation veranschaulichen soll (vgl. Abbildung 2):

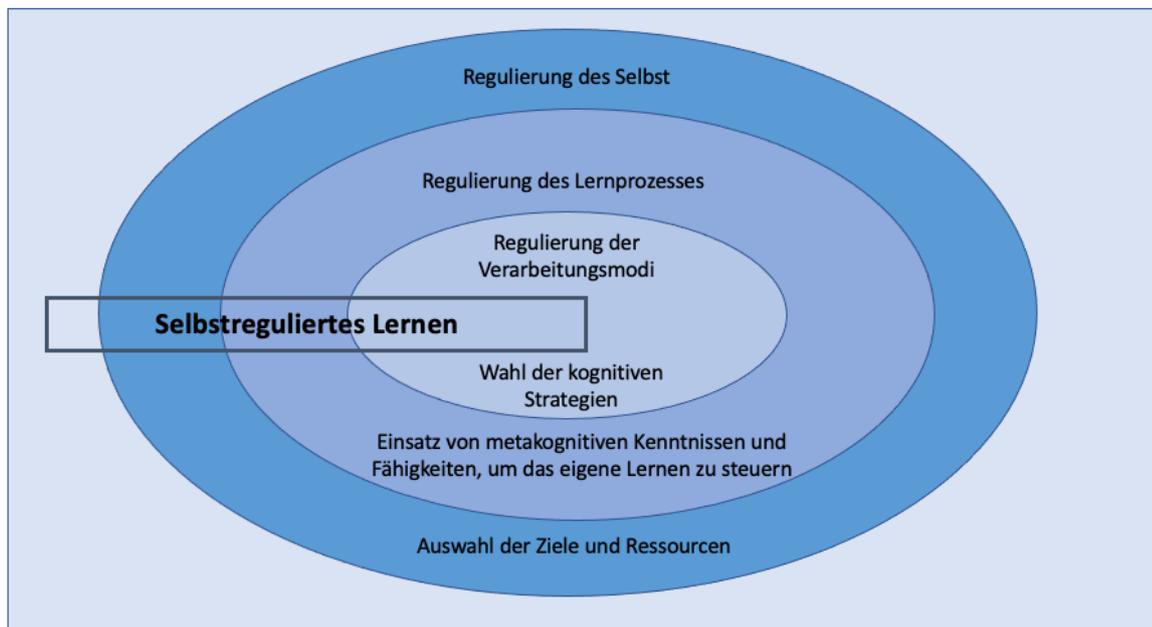


Abbildung 2: Das dreistufige Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts, 1999, S. 449), Übersetzung von den Autor:innen des vorliegenden Konzepts.

Die erste Ebene, im obigen Modell die innerste Ellipse, stellt den Informationsverarbeitungsprozess eines Regulationsgegenstands dar: Auf dieser *kognitiven* Ebene gilt es zu regulieren, wie mit Informationen resp. Lerninhalten umgegangen wird. So stellen sich die Lernenden bspw. Fragen über einen Lerngegenstand (z. B. das Verfassen einer Seminararbeit, das Bearbeiten einer Aufgabe) und zur geeigneten Herangehensweise. Der mittleren – *metakognitiven* – Ebene wird das Überwachen der Wahl und des Einsatzes der kognitiven Strategien zugeordnet. Metakognitives Wissen und metakognitive Strategien werden eingesetzt und die Lernenden beobachten, ob sie die Aufgabe auch tatsächlich so bearbeiten wie geplant. Die äußerste Ebene stellt die übergeordnete Regulation des Selbst dar. Hierzu zählen insbesondere *motivationale* und *volitionale* Aspekte: Ziele werden festgelegt und die entsprechenden Ressourcen, die zur Zielerreichung notwendig sind, überprüft (Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2015, S. 51). Das Zusammenspiel und die Abhängigkeiten der drei Ebenen voneinander werden durch die Anordnung der drei Ellipsen veranschaulicht: Die jeweils äußereren Ebenen der Regulation bauen auf den jeweils inneren Ebenen auf.

Selbstregulationskompetenzen gelten als zentrale Voraussetzung des Studienerfolgs. Empirische Ergebnisse zeigen aber auch auf, dass Studierende häufig Schwierigkeiten bei der Bewältigung komplexer Anforderungen des selbstregulierten Lernens haben (Enders & Weinzierl, 2017; Händel, Tupac-Yupanqui & Lockl, 2012). Deshalb ist es wichtig, die Kompetenzen bezüglich SRL nicht nur als Voraussetzung eines erfolgreichen Studiums zu betrachten, sondern auch als dessen Ergebnis. An der PHSZ wird daher grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Studierenden bereits in hohem Masse selbstreguliert lernen können und dass sie jedoch auch gleichzeitig bei der Weiterentwicklung ihrer selbstregulierten Lernprozesse durch die Dozierenden begleitet, beraten und unterstützt werden.

3 Umsetzung von SRL an der PHSZ

SRL kann dann stattfinden, wenn den Lernenden auch die entsprechenden Freiheitsgrade eingeräumt werden (siehe bspw. bei Nett & Götz, 2019, S. 81). Das Erleben von Lernsituationen mit SRL-Anteilen berücksichtigt die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit und fördert somit die intrinsische Motivation der Studierenden (Deci & Ryan, 1993). Die unterschiedlichen Kompetenzen, die das selbstregulierte Lernen bedingen und die das selbstregulierte Lernen wiederum fördert, gehören zu den Grundcharakteristika des lebenslangen Lernens. Zudem sind SRL-Kompetenzen im beruflichen Alltag und in Bezug auf die professionelle Weiterentwicklung unverzichtbar: Zukünftige Lehrpersonen müssen in ihrem späteren Beruf selbstreguliert und selbstreflexiv handeln können, um mit dem stetigen Wandel der Gesellschaft und den daraus resultierenden An- und Herausforderungen adäquat umgehen zu können. Selbstregulationskompetenzen gelten daher als wichtiges Bildungsziel einer Hochschule, und es ist Auftrag eines Hochschulstudiums an der PHSZ, diese zu fördern und den nötigen Entwicklungs- und Freiraum dafür zu schaffen.

Die unterschiedlichen SRL-Kompetenzen sollen dabei nicht isoliert vermittelt, sondern auf sinnvolle Weise zusammen mit fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen weiterentwickelt werden. So können beispielsweise komplexe Lernaufgaben zum Ziel haben, sowohl ein vertieftes Fachwissen als auch kognitive und metakognitive Lernstrategien zu erwerben resp. weiterzuentwickeln. Daher soll eine Vielzahl fachlicher, fachdidaktischer und praxisorientierter Lernsituationen die unterschiedlichen Aspekte des SRL miteinbeziehen.

Zur Ausgestaltung dieser unterschiedlichen Lernangebote gilt es insbesondere, die Rollen zu berücksichtigen, die Dozierende und Studierende im SRL einnehmen. *Dozierende* agieren in SRL-Einheiten vermehrt lernunterstützend, indem sie komplexe und authentische Lernumgebungen gestalten, welche Freiraum zur Mitgestaltung und Mitverantwortung erlauben und erfordern, um Kompetenzen für lebenslanges Lernen aufzubauen. Sie gestehen Studierenden mehr Autonomie zu, indem sie diese selbst über Schwerpunkte und Teilziele, Lernwege und Lernwerkzeuge, Lernorte und Lernzeiten (mit-)entscheiden sowie Strategien auswählen lassen. Zudem begleiten die Dozierenden die Lernprozesse und geben entsprechende Rückmeldungen, und sie ermöglichen vielfältigen sozialen Austausch und Zusammenarbeitsformen der Studierenden untereinander sowie der Studierenden mit den Dozierenden (siehe dazu bspw. in Messner, Niggli & Reusser, 2009, S.158-159).

Die Studierenden wiederum ergreifen selbst die Initiative für ihren Lernprozess und holen sich bei Bedarf Unterstützung bei ihren Mitstudierenden und bei den Dozierenden. Die Studierenden stellen eigene Lernlücken und Lernbedürfnisse fest, formulieren Lernziele, identifizieren die als notwendig erachteten Ressourcen, wählen angemessene Lernstrategien und evaluieren den Lernprozess und die Lernergebnisse in Eigenregie und zusammen mit den Dozierenden.

4 Im Spannungsfeld zwischen Selbstregulierung und Fremdsteuerung

Bildungsprozesse spielen sich oft in einem Spannungsfeld unterschiedlicher und zum Teil gegensätzlicher Werte ab, die zwar je ihre Berechtigung haben und auch angestrebt werden sollen, die einander jedoch gegenseitig auch hindern können. Ein sogenanntes antinomisches Spannungsverhältnis entsteht also, wenn in einem bestimmten Kontext zwei positive, aber gegensätzliche Grundwerte einander gegenüberstehen (bspw. Sparsamkeit versus Grosszügigkeit). Wenn diese beiden

Grundwerte konstruktiv zueinander in Verbindung gebracht werden, können sie auch eine positive Wirkung entfalten. Wird einer der Werte jedoch überbetont oder verabsolutiert, so kann die Balance kippen und die beiden Werte entfalten eine negative Wirkung (aus Sparsamkeit wird Geiz, aus Grosszügigkeit Verschwendung; vgl. z.B. Schulz von Thun, 2016).

Auch beim selbstregulierten Lernen (SRL) können antinomische Spannungen entstehen: SRL zeichnet sich als *selbstregulierter* Prozess aus, der durch Autonomie, Freiräume und offene Lösungswege charakterisiert wird. Zugleich findet Lernen an einer Hochschule immer auch als *fremdgesteuerter* Prozess statt, der von äusseren Rahmenbedingungen, Qualitätsansprüchen und normierter Beurteilung bestimmt wird. Im Folgenden wird detaillierter auf dieses Spannungsfeld zwischen Selbstregulierung und Fremdsteuerung eingegangen, dies in Bezug auf die folgenden spezifischen Themenfelder, die konstruktiv zueinander in Beziehung gebracht werden müssen, damit SRL erfolgreich stattfinden kann:

- *Freiraum gewähren und Vorgaben zu Ausbildungsinhalten setzen*
- *Eigenverantwortung fördern und Qualität einfordern*
- *Offene Lösungswege ermöglichen und kriterienorientierte Beurteilung durchführen*

4.1 Freiraum gewähren und Vorgaben zu den Ausbildungsinhalten setzen

Ein Hochschulstudium ist mehr als die additive Abarbeitung von Aufträgen und Modulprüfungen: Eine Ausbildung, die selbstreguliertes und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und anregen will, setzt daher voraus, dass den Studierenden auch ein gewisser Freiraum in wesentlichen Lerndimensionen zugestanden wird. Im Rahmen des Studiums können Lernangebote in unterschiedlichem Ausmass Freiräume bieten: Angefangen mit der Wahl von Studiengang, Fremdsprache(n) und Vertiefungsmodulen können Studierende der PHSZ auch innerhalb ihrer gewählten Ausbildung die Lerninhalte, Lernmethoden und -wege, die Lernmittel und Tools, die Sozialform, ihr Lerntempo und ihre Lernumgebung mitwählen und mitgestalten. Ihnen wird zudem die Freiheit zugestanden, die Lernintensität, -anstrengung und -dauer selber zu bestimmen und ihren Lernprozess selbstverantwortlich zu gestalten. Allerdings sind in einer formalen Ausbildung mit anerkanntem Abschluss die Freiheiten aus verschiedenen Gründen eingeschränkt: Viele Kompetenzen sind gemäss dem bildungspolitischen Leistungsauftrag der PHSZ als Zielsetzungen für angehende Lehrpersonen vorgegeben und nur innerhalb eines bestimmten Spektrums variierbar. Dozierende sind zudem verpflichtet, die Lerninhalte, mögliche Lernwege und Lerntools so aufzubereiten, dass die Studierenden die Ziele der einzelnen Module erreichen können. Ebenso sind Rahmenbedingungen zu den Lernwegen und zum erwarteten Lernaufwand (in Form von Credit Points) definiert.

Hinzu kommen weitere – durch die Besonderheit der Ausbildung zur Lehrperson begründete – Einschränkungen: So kann beispielsweise das Studium zur Lehrperson nicht als ausschliesslich individueller Lehrgang konzipiert sein, der nur im «stillen Kämmerchen» stattfindet. Der Lehrberuf ist ein sozialer Beruf, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen sind zentral. Darum sind auch im Studium Phasen der gemeinsamen Erarbeitung (in Partner- und Gruppenarbeit) wichtig und werden von Dozierenden eingefordert, unter Berücksichtigung, dass Studierende immer auch wieder die Möglichkeit zur Wahl der Sozialform haben sollen.

Wenn die beiden oben erörterten Werte der Fremdsteuerung und des Freiraums beim Lernen in Bezug auf die Ausbildungsinhalte einseitig verabsolutiert werden, kann dies wie folgt problematisch werden:

Beliebigkeit und Unverbindlichkeit: Werden in Bezug auf die Lernprozesse Freiheiten ohne Vorgaben und Rahmenbedingungen gewährt, so kann dies im Studium zu einer Beliebigkeit und Unverbindlichkeit führen, die so weit geht, dass das Erreichen der Ausbildungsziele nicht mehr im erforderlichen Maße gewährt werden kann. Bei zu viel Unverbindlichkeit oder Beliebigkeit können Studierende ihrerseits die Anforderungen des Studiums auch umgehen und ihren Ressourceneinsatz strategisch kalkulieren, um mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag zu erreichen. Zudem ist zu beachten, dass die Anstrengungsbereitschaft oft nicht einmal in erster Linie von den Interessen der Studierenden abhängt, sondern den Anforderungen des Studiums bzw. dem Druck der einzelnen Module folgt, um drohende Selektionen zu vermeiden (Oelkers, 2012, S. 8). Ein Ausdruck dieses Zusammenhangs zeigt sich etwa in Diskussionen über den erwarteten Zeitaufwand (workload) in den Modulen und dessen (abweichende) Interpretation der Studierenden. Gerade in Phasen des selbstregulierten Lernens stellen Dozierende teilweise fest, dass die hierfür vorgesehene Zeit kaum genutzt wurde bzw. die Qualität der Arbeiten der Studierenden nicht den Anforderungen entspricht. Freiräume können daher die Ausbildungsqualität auch gefährden – insbesondere auch in Lernkontexten, die sich durch hohe Anforderungen und Erwartungsdruck auszeichnen.

Überreglementierung und Verschulung: Wenn auf der anderen Seite die Lehre stark reglementiert und zu eng vorstrukturiert ist und sich durch wenig Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten auszeichnet, wird sie dem Lernen von angehenden Lehrpersonen an einer Hochschule nicht gerecht. Sie bietet den Studierenden zu wenig Autonomie und nicht genug Gelegenheiten, sich die für das selbstregulierte Lernen notwendigen Kompetenzen anzueignen, insbesondere im Hinblick auf das spätere Berufsfeld und die weitere Professionalisierung.

Um ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen dem Gewähren von Freiraum und dem Einhalten von Rahmenbedingungen und Vorgaben zu ermöglichen, sollen daher folgende Grundsätze für das SRL an der PHSZ wegweisend sein:

Die Hochschule stellt sicher, dass

- unter den involvierten Akteuren (Dozierende, Studierende, Hochschulleitung) ein gemeinsames Verständnis bezüglich Freiräumen und Vorgaben gepflegt wird.
- die Erwartungen bzw. Anforderungen an die Dozierenden und Studierenden bezüglich SRL auf allen Ebenen transparent kommuniziert werden. Dazu gehört das Aufzeigen von verbindlichen Vorgaben und Strukturen hinsichtlich zu erreichender Kompetenzen, des erwarteten Workloads wie auch der Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Ziele, Inhalte und der Lernwege. Die Anforderungen werden in Form von Richtlinien und Wegleitungen transparent gemacht.
- die Vorgaben gemeinsam getragen und möglichst einheitlich und konsequent umgesetzt werden. Die Umsetzung des SRL und seiner Vorgaben wird daher durch gemeinsame und individuelle Weiterbildungsanlässe in der PHSZ verankert.

Die Module an der PHSZ

- bieten den Studierenden nebst den für alle verbindlichen Inhalten auch Wahlmöglichkeiten (z.B. Aufgaben mit unterschiedlichem stufenspezifischem Fokus, verschiedenen Vertiefungsaufträgen usw.). Sie beinhalten ferner Aufgaben, bei denen die Studierenden innerhalb eines Rahmens selbst eine Fragestellung wählen und bearbeiten bzw. eigene Zielsetzungen verfolgen können (Mit- und Selbst-Bestimmung des *Was*).
- werden so gestaltet, dass die Studierenden den Weg zu den vorgegebenen Zielsetzungen in verschiedenem Masse mit- oder selbstbestimmen, -planen, -überwachen und - regulieren können (Mit- und Selbst-Bestimmung des *Wie* und des *Wann*).
- regen SRL hauptsächlich indirekt an, zum Beispiel über offene Aufgabenformate oder längerfristige Projekte. Direkte Methoden wie spezifische SRL-Förderprogramme oder ähnliche Massnahmen sind nicht vorgesehen.
- wechseln ab zwischen längeren Phasen des SRL mit Phasen anderer Lernformen und -prozessen. Die genauen Modalitäten sind in den [Rahmenvorgaben für die Modulgestaltung](#) (interner Link) festgelegt und werden periodisch überprüft.

4.2 Eigenverantwortung fördern und Qualität einfordern

Selbstreguliertes Lernen wird manchmal mit dem Begriff des «selbstverantwortlichen Lernens» gleichgesetzt, da die Studierenden ihren Lernprozess eigenständig und selbstverantwortlich steuern. Auch das vorliegende Konzept geht davon aus, dass die Lernenden sich (zunehmend mehr) als «Lehrerinnen bzw. Lehrer ihrer selbst» (Oelkers, 2012, S. 15) verstehen und zusehends mehr Verantwortung für ihren Lernprozess und ihren Lernerfolg übernehmen. Verantwortungsübernahme ist jedoch nur möglich, wenn eine lernende Person auch autonome Entscheidungen für die eigene Wahl treffen kann und darf, und wenn sie für die möglichen Folgen einer Handlung einstehen und gegebenenfalls die Konsequenzen tragen kann. Im Spannungsfeld von Selbstregulierung und Fremdsteuerung ist in Bezug auf das SRL daher zu beachten, dass Eigenverantwortung ermöglicht und nicht unterbunden wird und dass zugleich die Qualitätsstandards der PHSZ beibehalten werden können.

Der Eigenverantwortung wird an der PHSZ besonders Bedeutung geschenkt, wie bspw. in der gemeinsamen Lehr-Lernkonzeption der PHSZ beschrieben: «Selbstreguliertes Lernen [...] ist in der Lehrkonzeption der PHSZ von zentraler Bedeutung. Basierend auf individuell divergierendem Vorwissen übernehmen die Studierenden dabei für Ziele und Inhalte ihres Lernprozesses verstärkt *Verantwortung*» (vgl. PHSZ, Lehr-Lernkonzeption, S. 1). Gemäss Lehr-Lernkonzeption können Studierende ihren Lernprozess zudem selbstverantwortlich gestalten, und dementsprechend bietet das (selbst gewählte) Studium einige Wahlmöglichkeiten wie bspw. die Wahl von Zielstufe, Wahl- und Vertiefungsmodulen, Absenzen-Einteilung in Präsenzveranstaltungen im Rahmen der Präsenzregelung oder inhaltliche Wahlmöglichkeiten innerhalb von Modulen.

Wem das Recht zugestanden wird, eigenständige Entscheidungen zu treffen, dem wird auch die Pflicht übertragen, die Verantwortung hierfür zu übernehmen: Die den Studierenden eingeräumten Freiheiten bedingen also, dass auch die Konsequenzen von Entscheidungen getragen werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die PHSZ weiterhin an ihren hohen Qualitätsstandards festhalten und eine gehaltvolle Ausbildung sicherstellen kann.

Wenn Eigenverantwortung nur in Bezug auf das Wahrnehmen der eigenen Rechte, jedoch nicht auf das Einhalten der Pflichten gedeutet wird, so kann diese Einseitigkeit in Spannung geraten mit den Qualitätsansprüchen der Hochschule. Umgekehrt muss eine Hochschule im Rahmen der geforderten Qualitätsansprüche ihren Studierenden erlauben, auch Fehler zu machen und dafür die Konsequenzen zu tragen. Um ein austariertes Verhältnis zwischen dem Ermöglichen von Eigenverantwortung und dem Erhalten der Qualitätsstandards der Hochschule zu gewährleisten, sollen daher folgende Grundsätze für das SRL an der PHSZ wegweisend sein:

Die Hochschule stellt sicher, dass

- die Qualitätsstandards der Ausbildung eingehalten werden. Die Qualitätsstandards der PHSZ orientieren sich dabei an den im POR formulierten Qualitätsstandards der PHSZ, am [Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich](#) von Swissuniversities und an den gemeinsamen konzeptionellen [Grundlagen](#) und [Zielen](#) der PHS Schwyz, wie im POR beschrieben.
- sie hohe Erwartungen und Ziele setzt und die gewünschten Leistungen einfordert und dass sie gleichzeitig Studierenden die Möglichkeit gewährt, eigene Entscheidungen zu treffen, Fehler zu machen und Konsequenzen zu tragen.

Die Studierenden der PHSZ

- weisen ein eigenständiges und aktives Lernverhalten auf, um in Eigenverantwortung die Qualität ihres Studiums sicherzustellen.
- bemühen sich aktiv um das Aufarbeiten von verpassten Lerninhalten. Sie suchen eigenständig und in Absprache mit den Dozierenden Alternativen und tragen die Konsequenzen bei nicht erreichter Qualität von Lernleistungen.

4.3 Offene Lösungswege ermöglichen und kriterienorientierte Beurteilung durchführen

Gemäss der [Rahmenvorgaben für die Modulgestaltung](#) der PHSZ (interner Link) sollen die Studierenden der PHSZ während SRL-Phasen an herausfordernden Arbeitsaufträgen arbeiten, die unterschiedliche Lösungswege zulassen. Diese Offenheit der Lösungswege kann mit einer kriterienorientierten und normierten Beurteilungspraxis in ein Spannungsverhältnis geraten: Grundsätzlich erfolgt die summative Beurteilung an der PHSZ aufgrund definierter messbarer Indikatoren, die sich im Sinne eines «Constructive Alignments» (Biggs, 1996) an den zuvor offengelegten Lernzielen und den daraus abgeleiteten Kriterien orientieren.

Wenn nun Lernangebote offen konzipiert werden, sind von den Studierenden unterschiedliche Lösungswege und Lernprodukte zu erwarten. Dies macht es für Dozierende anspruchsvoller, den unterschiedlichen Ergebnissen mit adäquaten und transparenten Beurteilungskriterien gerecht zu werden. Selbstreguliertes Lernen setzt hinsichtlich des Formulierens von Beurteilungskriterien also eine grössere Spannweite voraus, um unterschiedliche Lernwege adäquat beurteilen zu können.

Umgekehrt verlieren Kriterien an Klarheit und Aussagekraft, wenn sie zu breit gefasst werden. In jedem Falle soll es für die Studierenden nachvollziehbar sein, unter welchen konkreten Bedingungen ein Kriterium als erfüllt bzw. nicht erfüllt beurteilt wird (idealerweise wird dies anhand von Beispielen konkretisiert).

In Bezug auf offene Lösungswege und das Ausformulieren von Beurteilungskriterien muss zudem darauf geachtet werden, dass die Gleichbehandlung und spezifische Aspekte der Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung für alle Studierenden gewährleistet werden. Die Prüfungskultur der PHSZ orientiert sich u.a. an der *Fairness* im Sinne einer akzeptierten Gerechtigkeit und Angemessenheit wie im [Leitfaden Beurteilungskultur](#) (interner Link) beschrieben (vgl. PHSZ, Leitfaden Beurteilungskultur, S. 5). Die von den Studierenden geforderten Leistungen sind daher an vergleichbaren Kriterien und mit gleicher «Messlatte» zu bewerten, dies möglichst unabhängig von anderen Eigenschaften der Person oder von der Gruppenzusammensetzung, sowie unter Berücksichtigung von Aspekten der Gleichstellung und Chancengerechtigkeit.

Die freie Wahl der Sozialform ist auch beim SRL ein wichtiges Element und trägt zur Offenheit der Lösungswege bei. Insbesondere bei Partner- und Gruppenarbeiten lassen sich die einzelnen Beiträge der Mitglieder hinsichtlich des Aufwands und der Qualität oft nicht im Detail nachweisen. Das Lernprodukt setzt sich meist nicht additiv aus den Einzelleistungen der Mitglieder zusammen, sondern bildet idealerweise eine Synthese aus allen Beiträgen. Zudem spielt die Partnerwahl bzw. Gruppenzusammensetzung bei Modulprüfungen erfahrungsgemäss eine wichtige Rolle und kann die Leistungen der einzelnen Mitglieder auf- oder abwerten. So wertvoll die freie Wahl der Sozialform und die gemeinsame Bearbeitung auch beim SRL ist, so problematisch ist die Beurteilung von Gruppenarbeiten hinsichtlich des Problems von «Trittbrettfahrer:innen», die dank der richtigen Gruppe trotz mangelnder individueller Leistung zu einer guten Beurteilung gelangen. In Bezug auf das Gestalten von offeneren Lösungswegen, die mittels Partner- und Gruppenarbeiten erfolgen, muss diesem Umstand daher auch beim SRL Beachtung geschenkt werden.

Ein Spannungsverhältnis zwischen offeneren Lösungswegen und normativer Beurteilung kann also entstehen, wenn die Beurteilungskriterien zu eng oder zu weit gefasst sind und wenn die offenen Lösungswege der Studierenden nicht mehr miteinander vergleichbar sind. Die frei wählbaren sozialen Lernformate können dieses Spannungsverhältnis verstärken. Für die Ausbildung der PHSZ sollen daher folgende Grundsätze wegweisend sein:

Die Hochschule stellt sicher, dass

- die Ausbildung der PHSZ derart konzipiert ist, dass Studierende komplexe Lernaufgaben mit offenen Lernwegen und Lernprodukten bearbeiten können.
- für die mittels offener Lösungswege und -produkte angestrebten Kompetenzen klare und messbare Beurteilungskriterien formuliert werden. Die Kriterien für die summativen Beurteilungen müssen ferner adäquat sein in Bezug auf die Umsetzung des SRL: Sie sollen weder zu eng noch zu breit formuliert sein und ggf. angepasst werden.
- die Beurteilung in Bezug auf Gleichstellung und Chancengerechtigkeit der Studierenden fair verläuft.
- die Vorgaben zur Modulprüfung transparent aufgezeigt und die Beurteilungskriterien zu den verbindlichen Aufgaben konkretisiert sowie für die Studierenden nachvollziehbar erklärt werden. Modulprüfungen sollen zudem in unterschiedlichen Sozialformen angeboten werden.

5 Fazit und Ausblick

Durch selbstreguliertes Lernen wird an der PHSZ ein veränderter Lernhabitus gefördert und gefordert (Messner et al., 2009). Dieser stellt unter anderem die Eigenverantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess und offenere Lösungswege in den Mittelpunkt. Das vorliegende SRL-Konzept hat zum Ziel, Impulse für diesen veränderten Lernhabitus zu setzen und die zentrale Bedeutung des SRL an der PHSZ zu erläutern. Mittels einer theoretischen Annäherung sind die entscheidenden Komponenten selbstregulierten Lernens und die verschiedenen Lernphasen dargelegt worden. Ferner ist das SRL-spezifische Rollenverständnis von Dozierenden und Studierenden präsentiert und es sind mögliche Spannungsfelder beschrieben worden, die sich bei der Umsetzung von SRL in einer Hochschule ergeben können. Um diese Spannungen in ein positives Wirkverhältnis zueinander zu bringen, sind jeweils Grundsätze für die Umsetzung des SRL an der Hochschule formuliert worden. Für ebendiese Umsetzung gilt: Die Gelegenheiten müssen geschaffen werden, die Ressourcen der Studierenden sind (unterschiedlich) vorhanden (vgl. «Regulierung des Selbst» bei Boekaerts, 1999). Der nächste Schritt zur Umsetzung des SRL in der Lehre besteht daher in der Befähigung der Dozierenden und Studierenden zur Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Kompetenzen, die für erfolgreiches SRL notwendig sind.

Autorinnen und Autoren:

Kathrin Futter, Illya Arnet, Daniela Knüsel Schäfer, Regina Schmid, Iwan Schrackmann, Giuliana Cossi-Schilliger, Katharina Götsch

Goldau, 9. Mai 2022

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Enders, N. & Weinzierl, C. (2017). Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*(1), 5-23.
- Händel, M., Tupac-Yupanqui, A. & Lockl, K. (2012). Metakognitives Wissen und der Einsatz von Lernstrategien bei Studierenden: NEPS Working Paper.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 45-65). Berlin: Springer.
- Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 149-162.
- Nett U.E. & Götz T. (2019) Selbstreguliertes Lernen. In: D. Urhahne, F. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 67-84). Berlin: Springer.
- Oelkers, J. (2012). Möglichkeiten und Grenzen selbstregulierten Lernens in der Schule. Retrieved from <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffffe481dcf0/Moosseedorf.pdf> [Stand: 22.1.21].
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 33-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulated Learning* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz von Thun, F. (2016). *Miteinander Reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation* (35 Aufl.). Rheinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*(2), 99-110.