

Selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements fördern – eine Perspektive für die Hochschullehre

Daniel Roß¹ und Julia Nickel²

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.20

Abstract

Der Beitrag versteht sich als Impuls, selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Hochschullehre gezielt zu ermöglichen und begleitend zu unterstützen. Neben einem theoretischen Einblick in die Thematik wird der Blick somit auf die Lehrpraxis gerichtet, indem beispielhaft einige konkrete Möglichkeiten der Initiierung sowie Förderung selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien in der Hochschullehre aufgezeigt werden.

Keywords

selbstgesteuertes Lernen; digitale Medien; digitale Lehr-Lernarrangements; Selbstlernkompetenz; Medienkompetenz

- 1 Daniel Roß, Stadt Leipzig / Medienpädagogisches Zentrum
daniel.ross@leipzig.de
- 2 Julia Nickel, Professur für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung sowie Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung
julia.nickel@uni-leipzig.de

1 Zur (aktuellen) Relevanz selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien

Lernprozesse selbst zu organisieren, Verantwortung für eigene Lernfortschritte zu übernehmen und Lernen dementsprechend selbstständig zu gestalten sind gleichermaßen Modus wie auch Bildungsziel des Studierens an Hochschulen (Gerholz 2017, 27; Messner, Niggli & Reusser 2009, 150–151). Davon ausgehend, dass Lernen über (Hoch-)Schulabschlüsse hinaus lebenslang fortgesetzt wird, ist es von Relevanz, in formalen Bildungskontexten Selbstlernkompetenzen zu fördern – zum Beispiel indem selbstgesteuertes Lernen angeregt und unterstützend begleitet wird. Mit Blick auf die „Digitalisierung der Bildung“ (Kerres 2018, 38), im Rahmen derer sich neue An- und Herausforderungen des Lehrens und Lernens stellen, ist dabei die Fähigkeit, „digitale Technologien [zu] nutzen, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen“ (European Commission 2017), als eine wichtige pädagogisch-didaktische Kompetenz (Hochschul-)Lehrer zu betrachten. Relevant werden Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien beispielsweise im Kontext der Entgrenzung von Lernorten: Etwa wenn das Lehren und Lernen in formalen Bildungskontexten zunehmend digitaler wird oder durch die Nutzung mobiler Endgeräte verschiedene Lernorte miteinander verbunden werden (Kerres 2018, 40). In seiner Aktualität und Relevanz noch einmal besonders deutlich geworden ist das Thema seit Frühjahr

2020: Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie musste in der Hochschullehre von diesem Zeitpunkt an verstärkt, teilweise sogar ausschließlich auf digitale Lehr-Lernformate gesetzt werden. Die Fähigkeiten Studierender, Lernprozesse (mittels digitaler Medien) selbst zu organisieren, zu gestalten und zu überwachen, sowie die Fähigkeiten Hochschullehrender, diese Prozesse wiederum mit Hilfe digitaler Technologien anzuregen und (unterstützend) zu begleiten, sind seitdem in besonderem Maße gefordert.

2 Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der (digitalen) Hochschullehre

Der Ansatz selbstgesteuerten Lernens hat, wie Arnold, Gómez Tutor und Kammerer schon 2002 aufzeigen, bereits „eine längere ‚Karriere‘ hinter sich“ (Arnold, Gómez Tutor & Kammerer 2002, 32). Im Fachdiskurs werden dabei – synonym oder in Abgrenzung voneinander – mitunter verwandte Begriffe verwendet, so wird beispielsweise auch von selbstorganisiertem, selbstreguliertem oder selbstbestimmtem Lernen gesprochen (Faulstich 2002). Bezugnehmend auf die Definitionen von Arnold, Gómez Tutor und Kammerer (2002) sowie Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) greift dieser Beitrag den Begriff der Selbststeuerung auf: Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der (digitalen) Hochschullehre wird im Folgenden als individueller, zielgerichteter und mehrdimensionaler Prozess verstanden, bei dem Studierende „objektiv vorhandene

didaktische Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume“ (Dyrna, Riedel & Schulze-Achatz 2018, 157) im Hinblick auf die Steuerungsdimensionen *Lernziele, -inhalte, -methodik, -quellen, -partner:innen, -weg, -zeit* und *-ort* sowie *-einschätzung* subjektiv erkennen und aktiv nutzen. Dementsprechend wird der Lernprozess auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung verortet (Arnold, Gómez Tutor & Kammerer 2002, 33; Dyrna, Riedel & Schulze-Achatz 2018, 156). Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der (digitalen) Hochschullehre setzt Selbststeuerungsfähigkeiten seitens der Studierenden voraus, die sich als Lernende flexibel auf neue Lernsituationen und -inhalte einstellen sowie Spielräume erfassen und aktiv nutzen. Dies erfordert Selbstlern- und Medienkompetenzen: Um die Verarbeitungsmodi, den Lernprozess und das Selbst regulieren zu können (Boekaerts 1999), sind angemessene kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden (vgl. z. B. Messner, Niggli & Reusser 2009, 152–155); darüber hinaus gilt es, verfügbare digitale Lernquellen, -werkzeuge oder -orte kritisch reflektiert auszuwählen sowie sicher und sozialverantwortungsvoll zum (gemeinsamen) Lernen zu nutzen (Carretero, Vuorikari & Punie 2017). Gleichzeitig erfordert selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der (digitalen) Hochschullehre jedoch auch Fremdsteuerung: Vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen) sind durch die Hochschullehrenden einerseits die didaktischen Entscheidungs- und Handlungsspielräume

me herzustellen sowie andererseits die Voraussetzungen für die Erfassung und Nutzung dieser Spielräume durch die Studierenden zu schaffen.

3 Die Rolle der Hochschullehrenden

Auf der Mikroebene einzelner Lehrveranstaltungen liegt die Prozesssteuerung des Lernens folglich zunächst bei den Lehrenden, indem diese (digitale) Lehr-Lernarrangements initiieren und realisieren, die Formen bzw. Grade selbstgesteuerten Lernens ermöglichen (Messner, Niggli & Reusser 2009, 155). Die didaktische Aufgabe besteht dabei auch darin, Lernumgebungen und -angebote zu schaffen, die den Studierenden im Sinne der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (Deci & Ryan 1993) das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ermöglichen. Im Rahmen dieser Lehr-Lernarrangements sind die Lehrenden dann weniger als Vermittler:innen von Wissen und Fähigkeiten, sondern verstärkt als Ermöglicher:innen und Begleiter:innen von Lernprozessen zu verstehen (Gnahn 2002, 115). Dabei vollzieht sich auch der „Wechsel vom Lehrmittel zum Lernmittel, also von eher instruktional orientierten Lehrmedien zu eher konstruktiv orientierten Lernmedien“ (Anokhina & Heinen 2020, 195; Hervorheb. im Orig.; vgl. auch Petko 2010). Wenn selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und gefördert werden soll, indem im Rahmen der Hochschullehre Selbst-

lernarrangements entwickelt und begleitet werden, kommt den Hochschullehrenden mit ihren fachlichen, pädagogischen und (fach-)didaktischen Kompetenzen eine wichtige Rolle zu (Gnahn 2002). Relevant sind hier etwa Kompetenzen bezüglich der Konzeption von Lerngelegenheiten mit (hohem) Selbststeuerungsanteil innerhalb der (ausgewählten) Steuerungsdimensionen sowie Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von (Lern-)Voraussetzungen, des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen und der Förderung von Selbstlernkompetenzen. Um in diesen Zusammenhängen Potenziale digitaler Medien zu nutzen und diese didaktisch sinnvoll in die Entwicklung und Begleitung der Selbstlernarrangements einzubeziehen, sind darüber hinaus auch medienbezogene (Lehr-)Kompetenzen von Relevanz – etwa im Hinblick auf Kommunikation und Zusammenarbeit sowie Feedback und Evaluation mittels digitaler Medien oder hinsichtlich der Auswahl und Erstellung digitaler (Lern-)Ressourcen (European Commission 2017; Redecker 2017).

4 Entwicklung und Begleitung digitaler Selbstlernarrangements im Rahmen der Hochschullehre

Digitale Medien können im Rahmen von Lernprozessen verschiedene Funktionen erfüllen: Sie können zum einen der Bereitstellung von Lerninhalten sowie der Organisation von Lernwegen und -aufgaben die-

nen und zum anderen Lernangebote und -räume stellen und damit Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder erweitern. Im Konkreten können diese Funktionen unter anderem darin bestehen, dass Lernenden – zum Beispiel in Bezug auf Lernort, -zeit und -tempo – eine größere Flexibilität zugesprochen wird, sie Auswahlentscheidungen erhalten, Lerninhalte durch authentische bzw. realitätssimulierende Aufbereitungen nachvollziehen oder erfahren können, Arbeits- bzw. Lernergebnisse sichern können, motiviert werden oder auch Feedback erhalten und dadurch Lerneinschätzungen vornehmen können. Nicht zuletzt ermöglichen digitale Medien Kommunikation und Kooperation und können somit soziale Eingebundenheit sowie kollaboratives Lernen fördern. Diese beispielhaften Funktionen zeigen auf, dass digitale Medien im Rahmen von (selbstgesteuerten) Lernprozessen sowohl Lehrenden als auch Lernenden verschiedene Möglichkeiten offerieren und zugleich unterschiedliche der von Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) genannten Steuerungsdimensionen tangieren können. Wie kann selbstgesteuertes Lernen nun mit Hilfe digitaler Medien gezielt ermöglicht und gefördert werden? Eine Orientierungshilfe stellen die von Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) strukturierten „Gestaltungsempfehlungen zur Ermöglichung und Förderung der Selbststeuerung von medialen Lernangeboten“ (Dyrna, Riedel & Schulze-Achatz 2018, 162) dar. Die Autor:innen gehen dabei auf Ermöglichungsfaktoren einerseits und Förderungsfaktoren andererseits ein:

In Bezug auf die Ermöglichung empfehlen sie *Kontroll- und Navigationsfreiheit, Modularisierung, Vernetzung, Methodenpluralität, Werkzeuge zur Lerneinschätzung sowie Kommunikations- und Interaktionselemente* und regen dazu an, diese Aspekte durch *Offenlegung und Lernassistenz*, also Sichtbarmachung und Begleitung, zu fördern (Dyrna, Riedel & Schulze-Achatz 2018, 162). Unter Berücksichtigung der Voraussetzungen bzw. Selbstlernkompetenzen auf Seiten von Lernenden sowie unter Einbezug der von Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) zusammengefassten Steuerungsdimensionen und möglicher (Selbst-)Steuerungsgrade, nämlich von gering bis hin zu hoch, liegen damit präzise Ansatzpunkte für eine konkrete Planung und didaktische Aufbereitung digitaler Selbstlernarrangements vor.

Im Rahmen der Vorbereitung einer entsprechenden Lehrveranstaltung können bereits vor Beginn dieser digitale Response- oder Assessment-Tools zur Verfügung gestellt werden, um einen ersten Eindruck von den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden zu erhalten. Die Ergebnisse können während erster Termine dann gegebenenfalls tiefer erörtert werden und sollten grundsätzlich als Indikatoren für die weitere Ausgestaltung des digitalen Selbstlernarrangements und die Lernbegleitung berücksichtigt werden. Im Sinne des Förderungsfaktors Offenlegung sollte die Lehrveranstaltung von Beginn an einen transparenten Rahmen erhalten, indem Erwartungen und (Bewertungs-)Kriterien in Bezug auf bestimmte Steuerungsdimensionen klar erkennbar werden und

über den Lernprozess hinweg abrufbar bleiben (z. B. in Form eines digitalen Logbuchs). Dabei ist Partizipation durch die Lernenden möglich: Während Richt- und Grobziele im Hochschulkontext durch Modul- und Lehrveranstaltungstitel sowie deren Beschreibungen mitsamt der Prüfungsform regulär festgelegt sind, können Feinziele und Steuerungsgrade unter Einbezug der Voraussetzungen der Lernenden sowie ihrer konkreten Lernziele mit ihnen gemeinsam erarbeitet bzw. abgestimmt werden. Selbiges gilt für die Auswahl der Lernform, also ob diese beispielsweise als asynchrones E-Learning-Angebot oder den Formaten des Blended Learning bzw. Flipped Classroom folgend als eine sinnvolle Verzahnung aus synchronen und asynchronen Lerneinheiten ausgerichtet wird.

Die Strukturierung, Organisation und Bereitstellung von Lernangeboten bzw. die didaktische Aufbereitung von Lernszenarien kann durch Lernmanagementsysteme (LMS) bzw. Lernplattformen, Intelligente Tutorielle Systeme (ITS), explorative Lernumgebungen wie Augmented oder Virtual Reality-Szenarien sowie digitale Lernspiele unterstützt werden, wobei die von Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) genannten Ermöglichungs- und Förderungsfaktoren Ansatzpunkte für die Gestaltung dieser Lernumgebungen bieten. Demnach sollten digitale Lehr-Lernarrangements für selbstgesteuerte Lernprozesse, auch mit Blick auf heterogene Lerngruppen, möglichst vielfältig und offen arrangiert werden. Orientierung kann durch Navigationsfunktionen wie Menüstrukturen, Imagemaps oder Verlinkungen sowie weitere visuelle Gestaltungsmög-

lichkeiten geschaffen werden, auch indem Lern- und Themenbereiche sowie Lernaktivitäten miteinander verknüpft werden. Während digitale Selbstlernarrangements einerseits also möglichst systematisch zu gestalten sind, sollten sie andererseits nicht überfrachtet werden. Diesbezüglich kann in Betracht gezogen werden, dass für die Nutzung bestimmter Lernaktivitäten oder -bereiche andere zunächst „erledigt“ werden müssen – was den Selbststeuerungsgrad jedoch verringern würde. Möglich sind auch themenbezogene oder zielgruppenspezifische Schwerpunkte bzw. Bereiche sowie die Einbettung verschiedener (eventuell auch externer), frei wählbarer Lernquellen und -aktivitäten. Insbesondere die Lernaktivitäten können dabei auf Basis gängiger Lernzieltaxonomien oder Kompetenzraster verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen, um unterschiedlichen Lernzielen und -ständen zu entsprechen. In Anbetracht dessen sollte in Bezug auf heterogene Lernziele und Lerntypen auch methodische Diversität angestrebt werden, indem beispielsweise verschiedene (interaktive) Lernangebote (z. B. Quizzes, Zuordnungsaufgaben oder explorative Lernspiele) erstellt bzw. implementiert oder multimedial angereicherte Lernangebote (z. B. neben Text- auch Audio-, Video- und Kommunikationselemente wie Podcasts, Lernvideos, Chats) zur Verfügung gestellt werden. Eine gelungene Orchestrierung von Lernangeboten (Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale 2020, 3) im Spagat zwischen Fremd- und Selbststeuerung stellt Lehrende vor didaktische Herausforderungen, bei deren Bewältigung der didak-

tische bzw. pädagogische Mehrwert jedoch stets leitendes Prinzip bleiben sollte.

Zwar mögen sich beim selbstgesteuerten Lernen einerseits bisherige Kommunikationsstrukturen verändern, dennoch verdeutlicht der von Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018) genannte Faktor der Kommunikations- und Interaktionselemente andererseits die weiterhin bestehende Einbettung des Lernprozesses in soziale Kontexte. Nun offerieren viele digitale Medien soziale Möglichkeiten, ersetzen zugleich aber Lehrpersonen und Mitlernende nicht. Auf Seiten Lehrender stellt sich in diesem Zusammenhang vor allem die Frage der Lernassistenz, welche in digitalen Selbstlernarrangements durch tutorielle Systeme unterstützt werden kann. Neben der bereits erwähnten Bereitstellung von Lernquellen (z. B. Texten, Lernvideos, Podcasts, externen Recherchequellen) kann die Lernassistenz in der Anregung zur (gemeinsamen) Lerneinschätzung liegen (z. B. durch Austausch und Feedback mittels Online-Sprechstunden, Foren, Chats, veranschaulichender Videoaufzeichnungen oder Kommentierung von Einreichungen). Dem ist vorangestellt, dass von Beginn an eine förderliche Motivations- und Feedbackkultur geschaffen wird, was in synchronen Einheiten durch Austauschformate über Videokonferenzdienste oder Chatsysteme initiiert werden und in asynchronen Einheiten mit Hilfe von digitalen Kommunikationsplattformen (z. B. Chats, Foren) und (bestenfalls motivierend wirkenden) Lernfortschritts-elementen (z. B. Badges) erfolgen kann. Im Rahmen synchroner Einheiten können vereinbarte Lernziele so-

wie Lernergebnisse, -erfahrungen und -herausforderungen und zudem weiterführend benötigte Unterstützung gemeinsam besprochen werden. In asynchronen Settings wiederum können und sollten verschiedene Angebote zur Lerneinschätzung vor- bzw. bereitgestellt werden, also digitale Lernwerkzeuge, die (unmittelbare) Rückmeldungen ermöglichen – sei es durch Lehrende, andere Lernende oder auf automatisierte Weise. Eine weitere Option können digitale Lernbriefe bzw. -tagebücher und Logbücher darstellen, die gegebenenfalls auch mit Lehrenden geteilt werden können. Wichtig ist, dass Lernende über diese Möglichkeiten in ihren Entscheidungen gestärkt werden und dadurch, vor allem in Bezug auf ihren Kompetenzzuwachs, Selbstwirksamkeit erfahren.

Kommunikations- und Interaktionselemente können Lehrende initiieren, allerdings müssen sie diese – auch im Sinne von (möglichen) Handlungsspielräumen – nicht durchweg allein verantworten. Durch Arbeits- und Gesprächsräume, seien es Foren oder Chat- und Videokonferenzdienste mit Breakout-Raum-Optionen, kann die Vernetzung von Lernenden als Lernpartner:innen angeregt werden (z. B. in Form von Tandem- bzw. Peer-to-Peer-Formaten). Wichtig ist: Lernende müssen sich kennenlernen und Hemmungen – auch vor Leistungs- und Konkurrenzdruck – abbauen können. Kollaboration kann auch dann möglich und sinnvoll sein, wenn nicht alle exakt dieselben Lernziele und Lerninhalte verfolgen, da von- und miteinander Lernen nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf metakognitive Lernstrategien stattfinden

oder motivierend wirken kann. Weitere Angebote zum kollaborativen Arbeiten stellen Texteditoren (wie z. B. Etherpads, Glossare, Mindmaps, Pinnwände, Whiteboards oder Wikis) zur Verfügung. So ist selbstgesteuertes Lernen auch als (kollaborative) Projektarbeit zu denken. Die Bildung von projektbezogenen Arbeitsgruppen kann den Aufwand der Lehrperson optimalerweise reduzieren, indem der Umfang der bereitzustellenden Angebote und die Lernassistenz aufgrund projektbezogener Lernthemen und -ziele sowie der Peer-to-Peer-Unterstützung geringer ausfallen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass mit all den zuvor genannten Aspekten zum einen die Verantwortung der Lehrperson einhergeht, datenschutz- und urheberrechtliche Aspekte zu berücksichtigen und ggf. auch zu thematisieren, beispielsweise in Bezug auf die Empfehlung und Nutzung externer Angebote und Werke. Zum anderen sollten selbstgesteuerte Lernprozesse durch geeignete, zum Beispiel kompetenz- und lernorientierte Prüfungsformen flankiert werden. In Verbindung mit einem stärkeren Fokus auf die prozesshafte Reflexion bzw. Einschätzung des Wissenserwerbs (inkl. der Lernziele, Lerninhalte, Lernquellen, Lernwege usw.) können E-Portfolios sinnvoll sein.

5 Selbstlern- und Medienkompetenz als Schlüsselqualifikationen – Weiterentwicklung von Hochschullehre und -studium

Ausgehend von dem Ansatz selbstgesteuerten Lernens und der Relevanz Selbstlernkompetenzen Studierender im Rahmen der Hochschullehre zu stärken, wurden einige konkrete Möglichkeiten der Entwicklung und Begleitung von digitalen Selbstlernarrangements durch Hochschullehrende aufgezeigt. Bedingungen für ein Gelingen zeichnen sich dabei auf zwei Ebenen ab: Auf der Seite der Hochschullehrenden bedarf es hinsichtlich der Initiierung und Förderung selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien medienbezogener (Lehr-)Kompetenzen. Zum anderen erfordert die aktive Nutzung dieser digitalen Selbstlernarrangements auf der Seite der Studierenden sowohl Selbstlern- als auch Medienkompetenzen, die es folglich mit Blick auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Rahmen der Hochschullehre unter Umständen zunächst zu fördern gilt.

Wenn das Ziel sein soll, selbstgesteuerte Lernprozesse mit digitalen Medien im Rahmen der Hochschullehre anzuregen und unterstützend zu begleiten sowie in dem Kontext Selbstlern- und Medienkompetenzen Studierender zu fördern, bedarf es hier folglich spezifischer hochschuldidaktischer Angebote für Lehrende. Von Relevanz sind zum Beispiel Fort- und Weiterbildungen sowie Beratungen, die Hochschullehrende mit

Blick auf die Konzeption, Durchführung und Evaluation digitaler Lehr-Lernarrangements unterstützen und sie in ihrer Rolle als Ermöglicher:innen und Begleiter:innen selbstgesteuerter Lernprozesse stärken. Sinnvoll wäre dabei, digitale Selbstlernarrangements auch in die Fort- und Weiterbildungsangebote zu integrieren, um selbstgesteuertes Lernen sowie Möglichkeiten der Initiierung und Begleitung in diesem Kontext für die Hochschullehrenden direkt erfahrbar zu machen. Angestrebt werden sollten im Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungsangeboten zudem evidenzbasierte Good-Practice-Beispiele, die aufzeigen, wie vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen eine mediendidaktische Gestaltung von Lehr-Lernarrangements gelingt, in denen Studierende erfolgreich selbstgesteuert mit digitalen Medien lernen. Darüber hinaus ist auf die Relevanz allgemeiner Unterstützungsangebote für Studierende zu verweisen, die auf die Vermittlung und (fortlaufende) Förderung von Selbstlernkompetenzen zielen (z.B. E-Assessment, Mentoring, Tutoring). Mitzudenken und weiterzuentwickeln sind zudem technisch-infrastrukturelle Rahmenbedingungen, da hierin Voraussetzungen für die Bereitstellung und Organisation digitaler Lernangebote liegen.

Mit Blick auf eine zukunftsweisende Entwicklung der Hochschullehre ist der vorliegende Beitrag als Impuls zu verstehen, auch über pandemiebeschränkte Einschränkungen hinaus gezielt digitale Lehr-Lernarrangements zu entwickeln, in denen selbstgesteuerte Lernprozesse der Studierenden angeregt und

unterstützend begleitet werden. Mit Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz werden dabei Kompetenzen gefordert (und gefördert), bei denen es sich um wichtige Schlüsselqualifikationen für ein selbstbestimmtes und souveränes Handeln in der digitalisierten (Berufs-)Welt handelt.

Literatur

Anokhina, K. & Heinen, R. (2020). Schnittstelle Software Studies und Schulentwicklung – ein interdisziplinärer Ansatz für Schulentwicklung im digitalen Wandel. In: T. Knaus & O. Merz (Hrsg.), *Schnittstellen und Interfaces: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. München: Kopaed, 187–206.

Arnold, R., Gómez Tutor, C. & Kammerer, J. (2002). Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 32–36.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2) (01.03.2021)

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use [EUR 28558 EN]. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-diqcomp2.1.pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-diqcomp2.1.pdf_(online).pdf) (03.02.2021)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

Dyrna, J., Riedel, J. & Schulze-Achatz, S. (2018). Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. In: T. Köhler, E. Schoop & N. Kahnwald (Hrsg.), *Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung*. Dresden: TUDpress, 155–166.

European Commission. (2017). *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)*. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/diqcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf (01.03.2021)

Faulstich, P. (2002). Vom selbstorganisiertem zum selbstbestimmten Lernen. In: P. Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel & M. Bayer (Hrsg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen: Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 61–98.

Gerholz, K.-H. (2017). Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung. In: K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmtes lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*. Münster/New York: Waxmann, 27–37.

Gnahs, D. (2002). Die Rolle der Lehrenden im Wandel. In: P. Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel & M. Bayer (Hrsg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen: Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 115–119.

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5., erweiterte Aufl.). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (2020). *Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen: Positionspapier des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale*. https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LERN-Positionspapier_Digitale-Bildung-1.pdf (01.03.2021)

Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums: Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(2), 149–162. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13716/pdf/BZL_2009_2_149_162.pdf (01.03.2021)

Petko, D. (2010). Neue Medien – Neue Lehrmittel? Potenziale und Herausforderungen bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmedien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 42–52. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13730/pdf/BZL_2010_1_42_52.pdf (01.03.2021)

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competences of educators: DigCompEdu* [EUR 28775 EN]. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en> (04.02.2021)

Zitiervorschlag:

Roß, D. & Nickel, J. (2022). Selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements fördern – eine Perspektive für die Hochschullehre. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 2(1), 14–20.

DOI: 10.55310/jfhead.20

