



Victoria Vonau, Theresa Riechert, Micha Jung, Thomas Miller

Begleitangebot zum Einfinden in die Studierendenrolle – Selbstgesteuertes Lernen und Selbststeuerung in Gruppen am Beispiel der Regionaltage im Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“ –

- Konzeptpapier -

des Forschungsprojektes „Jugendarbeit mit Perspektive (JumP)“

Hochschule Kempten, 2019

Das diesem Konzeptpapier zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22028 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Danksagung

Die Autor*innen möchten sich insbesondere bei Anna Hetzer für ihre konzeptionelle Mitarbeit und bei Theresa Widmer für ihre Mithilfe beim Recherchieren und Bearbeiten dieses Konzeptpapiers bedanken.

Inhalt

1	Kurzbeschreibung des Vorhabens	3
2	Zur Relevanz des Begleitangebots	4
3	Theoretische Anknüpfungspunkte und Begriffsklärungen.....	5
3.1	Einfinden in die Studierendenrolle: Anregungen zur Entwicklung einer professionellen Identität.....	5
3.2	Studentisches Lernen als selbstgesteuertes Lernen	7
3.3	Selbststeuerung in Gruppen	13
4	Konzeption des Begleitangebots.....	18
4.1	Anknüpfungspunkte für die Konzeption	18
4.2	Das Format der Regionaltage als wesentlicher Kontext.....	19
4.3	Pädagogische und methodische Überlegungen	20
4.4	Zur Verstetigung des Begleitangebots: Das Tutor*innenkonzept	24
4.5	Benötigte Ressourcen für die dauerhafte Implementierung.....	25
5	Literatur	27

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Konzeption des Begleitangebots im Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“	3
Abbildung 2: Die Gestaltung des beruflichen Übergangs	6
Abbildung 3: Lernen und Selbstorganisation	10
Abbildung 4: Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens	12
Abbildung 5: Schleifenmodell	17

1 Kurzbeschreibung des Vorhabens

Ziel des Projektes ist es, ein Begleitangebot für Studierende des Studienganges „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“ zu konzipieren, durchzuführen, zu evaluieren und dessen dauerhafte Implementierung vorzubereiten. Das Begleitangebot will das hochschulische Lernen und eine Identifikation mit Wissenschaft und dem Studieren befördern und in diesem Sinne Wege des Einfindens in die Studierendenrolle ebnen. Der Fokus liegt dabei auf zwei wesentlichen Aspekten studentischen Lernens: dem selbstorganisierten Lernen einerseits und der Selbststeuerung in Gruppen andererseits. Diese zwei Aspekte besitzen für die Studierenden des Studienganges „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“ eine noch größere Relevanz als für Studierende allgemein, was sich aus der berufsbegleitenden Anlage des Studienganges und den besonderen Studienformaten, insbesondere den Regionaltagen, ergibt. Im Kontext dieser Regionaltage und im Verlauf der ersten zwei Studiensemester verortet sich das Begleitangebot, zur dauerhaften Implementierung ist ein Tutor*innensystem geplant, das bereits bei der Konzeption berücksichtigt werden soll. Grafisch lässt sich das Vorhaben folgendermaßen verdeutlichen:

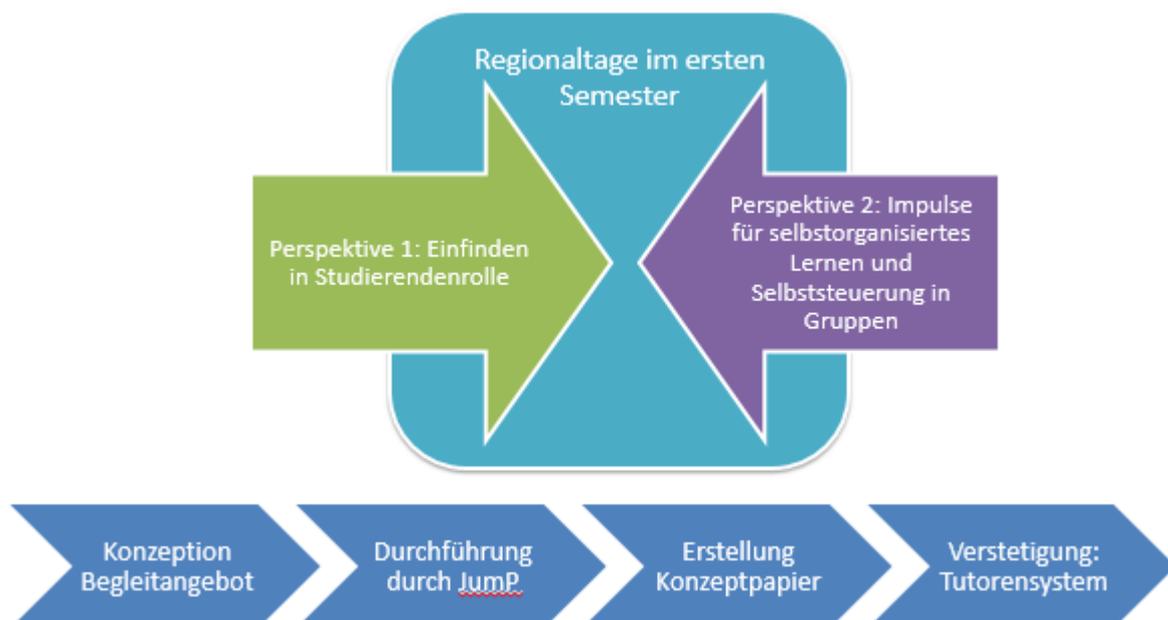


Abbildung 1: Konzeption des Begleitangebots im Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit (eigene Darstellung).

Die vorliegende Konzeption des Begleitangebots stellt somit erst den Ausgangspunkt dar und schafft die konzeptionelle Grundlage für die Durchführung und Dokumentation. Sie beleuchtet sowohl wesentliche theoretische Bezugspunkte, insbesondere das Einfinden in

die Studierendenrolle, das selbstorganisierte Lernen und die Selbststeuerung in Gruppen (siehe Kapitel 3), als auch Rahmenbedingungen und konzeptionelle Eckdaten des Angebots (siehe Kapitel 4). Zunächst soll jedoch die Relevanz des Begleitangebots kurz skizziert werden.

2 Zur Relevanz des Begleitangebots

Wesentliches Merkmal des studentischen Lernens ist die Möglichkeit - und zugleich die Herausforderung - die eigenen Lernprozesse weitestgehend selbstständig zu planen, zu gestalten und zu organisieren. Zudem bilden Lerngruppen oftmals einen wesentlichen Bestandteil des studentischen Lernens und somit gewinnen neben Aspekten der individuellen Selbststeuerung auch Aspekte des gemeinsamen, selbstgesteuerten Lernens große Relevanz.

Dies gilt in besonderer Weise für die Studierenden im Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit (SJ)“: Einerseits ist bereits die individuelle Selbststeuerung aufgrund des berufsbegleitenden Studienformats für viele komplexer, andererseits zählen selbstorganisierte Lerngruppen, in Form von Regionaltagen zu den festgelegten, kollektiven Lernformaten im Studiengang SJ. Das wirft die Frage auf, wie günstige Rahmenbedingungen für die studentische Selbststeuerung in Lerngruppen aussehen können und wie die Gruppen beim Herausarbeiten für sie jeweils zufriedenstellender Lern- und Arbeitsweisen unterstützt werden können, gerade auch, um ihnen den Studieneinstieg zu erleichtern.

Dieses selbstorganisierte Lernen stellt dabei einen wesentlichen Aspekt des Einfindens in die Studierendenrolle, der Entwicklung einer studentischen Identität dar. Denn ein wesentlicher Aspekt studentischer Identität, bzw. eines „akademischen Habitus“ bildet die Selbststeuerung des eigenen Lernens und Nachforschens, das Entwickeln von Erkenntnisinteressen und die daran anschließende zielführende und in der Regel zugleich mühsame Bearbeitung der eigenen Fragestellungen, sei es durch Recherche-, Forschungsarbeiten oder theoretische Überlegungen. Über die Schwierigkeiten, eine solche Studierendenrolle anzubahnen, wird im Hochschulkontext allgemein viel diskutiert. Im Hinblick auf die Bologna-Reform, damit einhergehender „Rationalisierungsbestrebungen“ und ihrer Auswirkungen auf die Hochschullehre wird die Frage aufgeworfen, inwiefern es nicht eher zur „Dequalifizierung“ innerhalb der Sozialen Arbeit beiträgt (Hill 2012, S. 296 ff.). Gerade auch bezüglich beruflich qualifizierter Studierender kommt die Frage auf, inwiefern sie in der Studieneingangsphase besondere Herausforderungen zu meistern haben. Thematisiert werden insbesondere die „[...] Diskrepanzen in Bezug auf (die) akademische und beruflich geprägte Lernsozialisation [...]“, die diese zu überwinden haben (Elsholz und

Brückner 2018, S. 8). „Während berufliches Lernen i. d. R. die Problemlösung in einem situierten Handlungsfeld zum Ziel gesetzt hat, will akademisches Lernen in erster Linie wissenschaftsbasiert einen Erkenntniszuwachs gewinnen“ (ebd.). Auch aus dieser anderen „Lernkultur“ zeigt sich die Bedeutung, die der Einfindungsphase gerade für diese Zielgruppe zukommt und die Rolle, die das Lernen dabei spielt. Bereits im Zuge dieser Überlegungen wird deutlich, dass das Einfinden in die Studierendenrolle und das Lernen (als selbstgesteuertes Lernen solitär und in Gruppen) wesentliche theoretische Anknüpfungspunkte der Konzeption darstellen.

3 Theoretische Anknüpfungspunkte und Begriffsklärungen

3.1 Einfinden in die Studierendenrolle: Anregungen zur Entwicklung einer professionellen Identität

Eine entscheidende Aufgabe der Hochschulen und somit auch von Studiengängen Sozialer Arbeit ist es „Kompetenzen und Haltungen in Richtung eines professionellen Habitus bei den Studierenden zu fördern“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 18). Dabei fungiert der Begriff „Professionalität“ als „normatives Ideal, als Studieren immer auch heißt, sich auf eine professionell auszuübende Tätigkeit und zu bewältigende Praxis vorzubereiten“ (Busse und Ehlert 2012, S. 85). Der eigene hochschulische Anspruch bleibt somit nicht bei der bloßen Wissensvermittlung stehen, sondern es geht um das Anbahnen von Haltungen, die Herausbildung eines professionellen Habitus beziehungsweise einer „professionellen Identität“. Harmsen hat in diesem Zusammenhang auf Grundlage einer empirischen Untersuchung vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität identifiziert: Er bezeichnet diese als „... subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung“ (Harmsen 2014, S. 256). Dies bedeutet, dass die Entwicklung einer professionellen Identität durch die Biographie und Lebenserfahrung geleitet ist (ebd., S. 204), dass sie einen starken Bezug zur alltäglichen beruflichen Praxis aufweist (ebd., S. 227), zudem eine ständige Reflexion des beruflichen Handelns erfordert (ebd., S. 274) und veränderlich und anpassungsfähig sein muss (ebd., S. 306 f.). Harmsen betont insbesondere die Relevanz der (biographischen) Reflexion für die Studieneingangsphase, wenn er darauf hinweist, dass „(d)ie Studieneingangsphase einer expliziten Professionsorientierung (bedarf), um bereits zu einem frühen Studienzeitpunkt den Prozess professioneller Identitätsbildung zu stützen“ (Harmsen 2014, S. 126 f.). Dies wirft aus hochschulischer Perspektive die Frage auf, welche

Anforderungen an die Studieneingangsphase zu stellen sind und wie ein Einfinden in die Studierendenrolle unterstützt werden kann. Hierbei spielt nicht nur die (biographische) Reflexion eine wesentliche Rolle, sondern ganz allgemein geht es um ein Moment der Irritation: „Es sollen Haltungen des längst Wissens und bereits Könnens hinterfragt werden, um Studierenden zu offerieren, dass sich professionelles Handeln nicht auf Routinen stützen kann, sondern in sich krisenhaft ist.“ (Schallberger und Schwendener 2008, S. 627 f. zit. nach Fiebig 2017, S. 176). Dieser Irritationsmoment, der in engem Zusammenhang mit Reflexionsprozessen zuvor erworbener Überzeugungen und Haltungen zu sehen ist, gewinnt gerade für berufserfahrene (und -begleitende) Studierende zusätzliche Relevanz, da sie bereits in gewisser Weise eine professionelle Identität in der beruflichen Praxis herausgebildet haben. Bei ihnen ist somit der bereits vorhandene berufliche Habitus und das berufspraktische Wissen zu berücksichtigen und es bedarf der Reflexion und Irritation, um ein Einfinden in die Studierendenrolle und somit auch die Entwicklung einer professionellen, akademischen Identität zu begünstigen. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist wiederum das Lernen: Denn berufserfahrene Studierende (wie auch Dozent*innen) stehen vor der Aufgabe, das wissenschaftliche Wissen anschlussfähig zu machen an bisherige berufliche Handlungslogiken. Die untenstehende Tabelle zeigt diese unterschiedlichen Arten von Wissen und deren Strukturmerkmale auf (vgl. Abbildung 2).

Berufliches Wissen / berufliche Handlungslogik	Wissenschaftliches Wissen
Praxis	Theorie
Erfahrung	Abstraktion
Problemlösung	Reflexion
Verwertung	Zweckfreiheit
Praxisfortschritt	Erkenntnisorientierung
Situiertes Lernen	Systematisches Lernen

Abbildung 2: Die Gestaltung des beruflichen Übergangs (in Anlehnung an: Elsholz und Brückner 2018, S. 7.)

Auch wenn diese idealtypische und dichotome Gegenüberstellung stark vereinfacht ist, so verdeutlicht sie doch die Herausforderung, welche die Studierenden mit praktischem Berufshintergrund bei einem Wissenstransfer von Theorie und Praxis meistern müssen. Die Unterschiede beziehen sich nicht nur auf die Art des Wissens und der damit verknüpften Hoffnung bzw. Zielsetzung, sondern machen auch deutlich, dass sich die Arten des jeweiligen Lernens (situiertes Lernen im Gegensatz zum systematischen Lernen) voneinander unterscheiden (wie es bereits im vorherigen Kapitel thematisiert wurde).

Ergänzend zur Charakterisierung der wissenschaftlichen Seite anhand des systematischen Lernens ist hervorzuheben, dass dieses zugleich mit Anforderungen an die Selbststeuerung des studentischen Lernens und oftmals der Selbststeuerung in Gruppen einhergeht. Dadurch wird die enge Verknüpfung zwischen der Studierendenrolle und der spezifischen Art des Lernens greifbar, wie sie im Folgenden definiert werden sollen.

3.2 Studentisches Lernen als selbstgesteuertes Lernen

Studentisches Lernen spielt in modernen Wissensgesellschaften mit ihren Bestrebungen zur Akademisierung eine entscheidende Rolle: Lernen ist der „Schlüssel zur Steigerung des Humankapitals“ (Künkler 2011, S. 12). Hier heißt es weiter: „Der Einzelne als "Unternehmer seiner selbst" (Bröckling 2007) wird dazu aufgerufen den Schlüssel des Lernens in die Hand zu nehmen, das eigene Lernen aktiv zu steuern und auf diese Weise Wertschöpfung zu betreiben. Er wird somit immer stärker verantwortlich für sein Lernen und muss sich daher, will er der auferlegten Verantwortung nachkommen, sich mit diesem bewusst(er) auseinandersetzen.“ (Künkler 2011, S. 12). Die intensive und interdisziplinäre Auseinandersetzung der Wissenschaft mit dem Lernen produziert seit Beginn des 20. Jahrhunderts Unmengen an Wissen über das Lernen und befördert zugleich eine Reflexivwerdung als auch eine „Gouvernementalisierung des Lernens“ (ebd.).

Von theoretischer Ebene aus betrachtet ist der Begriff „Lernen“ uneindeutig, weil er von verschiedenen Lerntheorien¹ unterschiedlich definiert und für vielfältige Phänomene verwendet wird. Mal bezeichnet der Begriff Lernakte, mal Lernsequenzen oder auch umfassende Kompetenzsysteme (Faulstich 2002, S. 68). In diesem Sinne ist das Lernverständnis im wissenschaftlichen Diskurs explizit unterdeterminiert, d.h. es wird nicht eindeutig definiert, was unter Lernen verstanden werden soll und zugleich implizit überdeterminiert, insofern die Grundannahmen verschiedener Lerntheorien oftmals beliebig und ungeachtet ihrer Widersprüchlichkeit mit einander gemischt werden (Künkler 2011, S. 39).²

¹ Zu nennen sind hier die vier großen Paradigmen der Lerntheorie: der Behaviorismus, der Kognitivismus bzw. Konnektivismus, der Konstruktivismus und die Neurowissenschaften.

² Die Lerntheorie entwickelte sich ausgehend von den Konditionierungsexperimenten des Behaviorismus und wurde schrittweise durch kognitivistische und konnektivistische Theoreme sowie Gedächtnistheorie ergänzt. Das lernende Selbst wird hierbei als ein informationsverarbeitendes System bzw. als „neuronales Netz“ gedacht, welches Ergebniserwartungen entwickelt, kontrolliert und optimiert. Erst in den letzten Jahrzehnten setzte ein lerntheoretischer Paradigmenwechsel hin zu einem konstruktivistischen Lernverständnis ein, welches eine individuelle Bedeutungshaftigkeit von Lernhandeln unterstellt (Faulstich 2002, S. 68).

„In der aktuell prägenden Sicht ist Lernen die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen. Neue Informationen und Erfahrungen werden an vorhandenes Wissen ‚angehängt‘, werden in vorhandene Raster eingepasst. Dieser Lernbegriff schließt ein, dass Individuen sich auch dem Lernen verschließen [...] und dass sie Gelerntes auch wieder verlernen“ (Gnahs 2012, S. 3).

Diesem Zitat von Gnahs liegt die kognitivistische Annahme zugrunde, dass Wissen in dem Sinne erworben wird, als dass Informationen „von Außen nach Innen transportiert werde(n) bzw. als etwas, das von Person zu Person analog zu dem Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation übertragen werden könne [...]“ (Künkler 2011, S. 146). Dem widerspricht ein konstruktivistisches Lernverständnis, welches die (Re-) bzw. (De-)Konstruktion von Welt als elementare Akte des Lernens charakterisiert:

„Lernen – so der Konstruktivismus – ist ein autopoietischer, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen, Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht »von außen« determinieren. Das psychische »System« entscheidet, was es verarbeiten kann und will. Lernen ist kein Transport des Wissens von A nach B, »Bedeutungen« können nicht linear mitgeteilt werden, sondern das System konstruiert seine Welt des Bedeutungsvollen“ (Siebert 2005, S. 32).

Lernen soll hier als „aktiv-konstruktive(r) Prozess“ (Gnahs 2012, S. 4; siehe auch Konrad und Traub 2010, S. 73) verstanden werden, als ein stets aktiver Prozess seitens des lernenden Individuums. Lernen resultiert somit nicht per se aus dem Lehren, sondern vollzieht sich sozial situiert und kontextbezogen, d.h. es ist durch Offenheit und die vorausgelaufene Biographie des lernenden Individuums geprägt (Faulstich 2002, S. 72). Im Vordergrund steht deshalb nicht die Aneignung von Wissen, sondern Lernen wird mehrperspektivisch in Bedeutungszusammenhängen betrachtet: Es umfasst Entfaltung, Interessenentwicklung, Positionsausbau und Bewältigungsstrategien für Herausforderungen (ebd., S. 65).

Widmet man sich nun dem weiten Feld des „selbstbestimmten Lernens“, so ist augenfällig, dass eine Begriffsvielfalt vorherrscht (Straka 1997, S. 100), die in ihrer Uneindeutigkeit verwirrt: Die Rede ist u.a. von „selbstbestimmtem“, „selbstorganisiertem“, „selbstgesteuertem“, „selbstreguliertem“ und „autonomen“ Lernen.³ Dies mag auch daran liegen, dass verschiedene Teildisziplinen der Psychologie und der Pädagogik den Begriff

³ Erschwerend kommt hinzu, dass die verschiedenen Autor*innen zu diesem Thema die Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen füllen, sodass Begriffsbestimmungen uneinheitlich ausfallen. Schreiber (1998) identifiziert die Regionalität der Forschungsgruppen als Ursache für die Vielfalt an verwendeten Begrifflichkeiten für selbstgesteuertes Lernen.

„Selbststeuerung“ aufgreifen und seine Aspekte aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten (Konrad und Traub 2010, S. 2).

„Eine allgemein geteilte Abgrenzung gegenüber verwandten Begriffen wie selbstorganisiert oder selbstbestimmt gibt es nicht. Während für den einen Selbstorganisation deutlich weitreichender zu verstehen ist als Selbststeuerung (der Lernende organisiert den gesamten Lernprozess in all seinen Variablen), ist es für den anderen umgekehrt: Der Lernende organisiert lediglich (hinsichtlich Zeit und Ort) sein Lernen, steuert es aber nicht. Der Begriff selbstbestimmtes Lernen knüpft noch stärker an die alten Ideale von Emanzipation und Mündigkeit an. Aber auch für diesen Begriff gibt es keine allgemein gültige Definition.“ (Dietrich 2001, S. 23)

Faulstich differenziert die Begriffe folgendermaßen: „Selbstgesteuertes Lernen“ betont die *Intentionalität*, „selbstorganisiertes Lernen“ die *organisatorisch-methodischen Aspekte* und „selbstbestimmtes Lernen“ die *thematische Relevanz* des Gelernten (Faulstich 2002, S. 62). Dietrich definiert das selbstgesteuerte Lernen als den „kleinsten gemeinsamen Nenner“, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen als dessen verschiedene Formen (Dietrich 2001, S. 23). Die Begriffsunterscheidung ist an den Grad der Selbststeuerung geknüpft: Dem selbstgesteuerten Lernen liegt ein niedrigerer Grad der Selbststeuerung zugrunde, wohingegen selbstorganisiertes Lernen aufgrund der eigenständigen Lernorganisation einen hohen Grad und selbstbestimmtes Lernen einen sehr hohen Grad an Selbststeuerung aufweist, weil darüber hinaus auch die Lernziele und Inhalte durch die Lernenden bestimmt werden (vgl. Deitering 1995, S. 92 ff.). Andere Autor*innen messen den Begriffsabgrenzungen wenig Wert bei, da die tatsächlichen Unterschiede minimal seien (Gnahn 2012, S. 10). In Anbetracht der begrifflichen Unbestimmtheit in der Fachliteratur ist eine nähere Bestimmung des Begriffs für den fortlaufenden Text notwendig: In Orientierung an Konrad & Traub (2010) soll hier von selbstgesteuertem Lernen die Rede sein:

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“ (Konrad und Traub 2010, S. 8).

Das vorliegende Konzeptpapier baut auf dieser Definition von Selbstgesteuertem Lernen auf, weil sie pädagogische und psychologische Aspekte dieser Lernform benennt und die Gradualität der Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung bzw. die Variabilität und situative Anpassung der Selbststeuerungsmaßnahmen betont.

Widmet man sich dem selbstgesteuerten Lernen eingehender, so ist zunächst festzuhalten, dass die Begriffe „Lernen“ und „Selbststeuerung“ vor nicht allzu langer Zeit als unvereinbar, ja geradezu konträr verstanden wurden.⁴ „Gelernt wurde das, was Lehrende vorgeben, es wurde ‚Stoff‘ vermittelt. Wissen, Haltungen und Werte wurden durch die mehr oder weniger geschickten Bemühungen des Lehrkörpers ‚erzeugt‘“ (Gnahs 2012, S. 2). Beim selbstgesteuerten Lernen werden die Lehrenden zu Unterstützenden, Motivierenden und Fördernden der Lernenden (Witt 2016, S. 2). Denn selbstgesteuertes Lernen setzt beim lernenden Individuum an und baut auf den Prinzipien der Selbstinstruktion und Selbstverantwortlichkeit auf: Voraussetzung hierfür ist eine eigenständige Entscheidung oder zumindest eine Beteiligung an dieser über die Voraussetzungen, Methoden und Ziele des Lernens (Dietrich 2001, S. 23 f.).

Dabei gibt es weder selbstgesteuertes noch fremdgesteuertes Lernen in Reinform. Vielmehr sind sie als Endpunkte eines bipolaren Kontinuums zu denken, auf dem sich vielfältige Aspekte unterscheiden lassen und über das Ausmaß an Selbststeuerung Auskunft geben können (Kraft 1999, S. 835; Konrad und Traub 2010, S. 5). Folgende Aufzählung zeigt

- Orientierung des Lerngeschehens (Lernenden- vs. Lehrendenorientierung)
- Aktivitätsgrad der Lernenden (agierende vs. konsumierende Lernende)
- Zeitliche Flexibilität der Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten)
- Räumliche Flexibilität der Lernenden (variable vs. feste Lernorte)
- Entscheidung über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
- Entscheidung über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Inhalte)
- Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle)

wesentliche Einflussfaktoren auf:

Abbildung 3: Lernen und Selbstorganisation (in Anlehnung an Gnahs 2012, S. 11).

Nach Gnahs liegt ein hohes Maß an Selbststeuerung insbesondere dann vor, wenn eine starke Lernendenorientierung, ein hohes Maß an Aktivierung der Lernenden, viel zeitliche und räumliche Flexibilität, große Entscheidungsfreiheit über die Lernziele, -interessen und -inhalte, und ein hohes Maß an Selbstkontrolle gegeben ist (Gnahs 2012, S. 11). Metzger (1997, S. 7 f.) hingegen unterscheidet zwei Möglichkeiten der Selbststeuerung beim Lernen:

⁴ Selbstgesteuertes Lernen entstand im deutschsprachigen Raum erst im Zuge der Selbst- und Mitbestimmungsbestrebungen der späten 1960er Jahre und findet besonders im Bereich der Aus- und Weiterbildungen in Wirtschaft und Industrie Anwendung (Deitering 1995, S. 14).

erstens bezüglich der Lernziele und -wege und zweitens als individuelle Anpassung eines vorgegebenen Lernweges. Diese Definition erlaubt eine sehr weite Anwendung des Begriffes „Selbststeuerung“. Im psychologischen Kontext wird die Selbststeuerung oft synonym mit dem Begriff Selbstregulation verwendet. Konrad und Traub (2010) definieren „Selbstregulation“ als einen Teilaspekt des selbstgesteuerten Lernens, bei dem „die Innensicht des Lernenden und seine (psychische) Kontrolle von Lernprozessen, -inhalten und -situationen“ im Vordergrund stehen (ebd., S. 6). Als zentrale Merkmale bestimmen sie die Selbstaktivierung auf (meta)kognitiver, volitionaler und verhaltensmäßiger Ebene, eine selbstbezogene Feedbackschleife während des Lernprozesses, sowie die Motivations- und Emotionskontrolle (ebd., S. 8). Die Kontrolle des Lernenden über Lernprozesse, -inhalte und -situationen wird beispielsweise auch im Einsatz unterschiedlicher Lernstrategien deutlich. Lernstrategien bezeichnen Prozesse oder Aktivitäten, die eingesetzt werden, um ein Lern- oder Behaltensziel zu erreichen (Hasselhorn und Gold 2013, S. 92). Man unterscheidet dabei zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Bei der Regulation des Verarbeitungsmodus, dem ersten Schritt des nachfolgenden Drei-Schichten-Modells, werden kognitive Strategien, wie das reine Wiederholen von Informationen, eingesetzt (ebd., S. 93). Zur Erreichung komplexerer Lernziele wiederum sind metakognitive Strategien erforderlich, wie sie anschließend im zweiten Regulationsschritt beschrieben werden. Metakognitive Strategien bezeichnen die Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation des eigenen Lernprozesses (ebd., S. 95).⁵

Eine übersichtliche Darstellung der psychologischen Regulationsaspekte zeigt das Drei-Schichten-Modell nach Boekaerts⁶ (Boekaerts 1999 zit. nach Kopp und Mandl 2011, 9 ff.). Differenziert werden die Regulation des Verarbeitungsmodus, die Regulation des Lernprozesses und die Regulation des Selbst, welche miteinander in Beziehung stehen und sich zirkulär vollziehen (siehe Abbildung 4).

1. Die Regulation des Verarbeitungsmodus:

Die erste Modellebene bezieht sich auf die Regulation der Informationsverarbeitung. Im Fokus steht die Frage: „Was kann ich tun, um den Inhalt des Textes zu behalten?“ (Kopp und Mandl 2011, S. 14). Die Auswahl und die Abrufung einer passenden kognitiven Strategie zur Informationsverarbeitung werden von den Lernenden selbst getroffen.

⁵ Ein sehr umfangreiches Rahmenmodell für kognitive Lernstrategien im Studium liefert außerdem Wild 2000.

⁶ Für weitere psychologische Modelle des selbstgesteuerten Lernens siehe auch Knowles et al. 2015; Boekaerts et al. 2000; Schiefele und Pekrun 1996; Winne und Perry 2000.

2. Die Regulation des Lernprozesses:

Die zweite Modellebene beinhaltet die Regulation des Lernprozesses. Zur Selbstregulation des Bearbeitungsmodus tritt nun der Aspekt der Beurteilung des eigenen Lernprozesses hinzu. Hierbei stellt sich folgende Frage: „Wie kann ich kontrollieren, ob ich die Hauptaussagen eines Textes wirklich behalten habe?“ (Kopp und Mandl 2011, S. 14). Die Planung und Überprüfung der eigenen Lernstrategien setzen also verschiedene metakognitive Strategien voraus, die einen selbstgesteuerten Lernprozess ermöglichen.

3. Regulation des Selbst:

„Auf der äußersten Ebene befindet sich die Regulation des Selbst, die die Einbettung des gesamten Lernprozesses in das kognitive und motivationale Selbstkonzept und in die selbstbezogenen Überzeugungen einer Person umfasst“ (Kopp und Mandl 2011, S. 15). Bei dieser Dimension stehen die motivationalen, emotionalen Komponenten der Selbstkontrolle im Vordergrund: Warum soll ich als Lernende*r diesen Text überhaupt lesen?

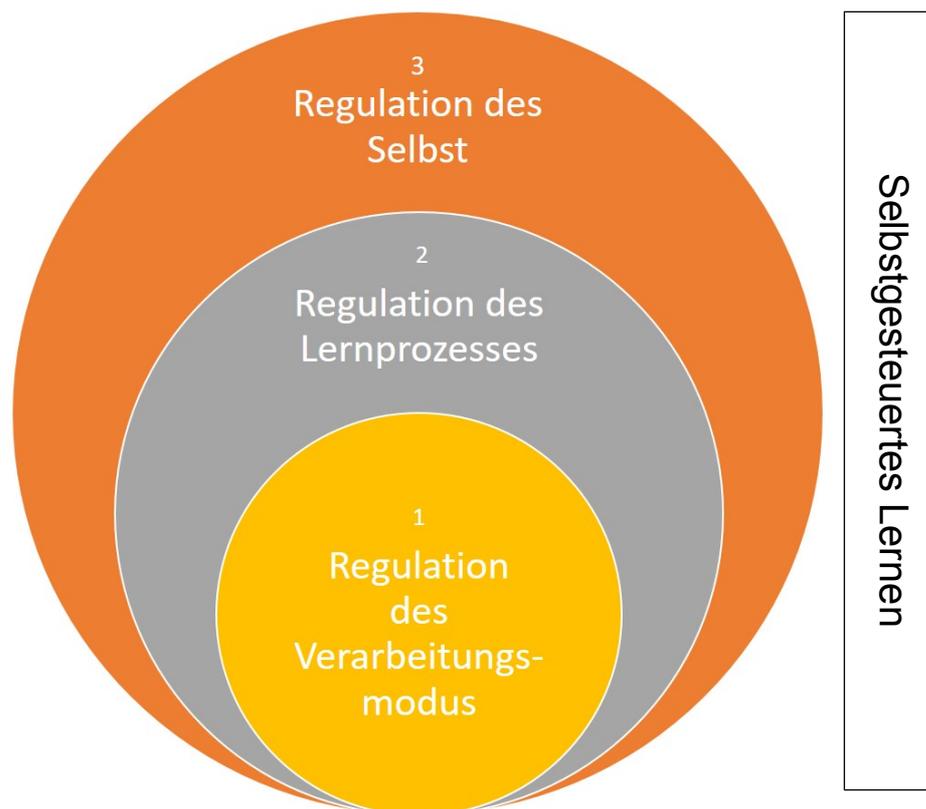


Abbildung 4: Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens (in Anlehnung an Kopp und Mandl 2011, S. 14)

Die Übertragung des Drei-Schichten-Modells in den Hochschulkontext ist deshalb sinnvoll, weil Studierende als prototypische selbstgesteuert Lernende betrachtet werden (Zimmerman 1990, S. 4). Die Gradualität der Selbststeuerung ist für das studentische Lernen im Rahmen

der hier vorgestellten Konzeption entscheidend, denn die Studierenden erhalten zum einen Lernvorgaben von Seiten der Lehrenden, behalten aber dennoch ihre Autonomie hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Flexibilität, der Lernstrategieauswahl und Selbstkontrolle beim Lernen. Dadurch, dass die Studierenden aufgrund des Lernsettings die Möglichkeit haben, Lernziele selbst stecken und geeignete Lernstrategien auswählen zu können, soll sich neben dem Aktivitätsgrad auch die intrinsische Motivation und das Selbstwertgefühl der Studierenden erhöhen (Deci und Ryan 2016, S. 13; Wunderlich 2015, S. 2 f.). Eine höhere Autonomie beim Lernen bedeutet jedoch auch einen höheren Lernaufwand an Zeit und Motivation als dies bei vordefinierten Lernpfaden der Fall ist (Berg 2006, S. 7). Außerdem setzt selbstgesteuertes Lernen verschiedene Kompetenzen bei den Lernenden voraus, die die Lernvorbereitung, das zielgerichtete Lernhandeln und dessen Regulation, die Leistungsbewertung sowie das Erhalten von Motivation und Konzentration umfassen (Simons 1992, S. 255), die zum Teil noch erlernt werden müssen (Hardeland 2015, S. 21). Daher stellt sich die Frage, wie Studierende beim selbstgesteuerten Lernen in Gruppen unterstützt werden können.

3.3 Selbststeuerung in Gruppen

Das selbstgesteuerte Lernen findet im studentischen Kontext in der Regel nicht nur alleine, sondern oftmals in Gruppen⁷ statt, beispielsweise als Lern- oder Referatsgruppen. Im Kontext des vorliegenden Konzeptes lernen die Studierenden in dem spezifischen Studienformat der Regionaltage in Lerngruppen selbstgesteuert. „Als kennzeichnendes Merkmal einer Lerngruppe können gemeinsame, aufeinander bezogene Tätigkeiten von mehreren Lernpartnern gelten, wobei jeder von ihnen die vorrangige Intention verfolgt, selbst etwas dazuzulernen“ (Deitering 1995, S. 98). Die Lerngruppe ist jedoch mehr als die Summe ihrer Mitglieder (Vauras et al. 2012, S. 295), sie ist ein dynamisches, offenes und nicht-hierarchisches, soziales System, welches sich im Zeitverlauf des Gruppenbestehens verändert.

„Im laufenden Prozess beeinflussen sich die Beteiligten ununterbrochen gegenseitig, was immer sie auch tun oder nicht tun und ob sie es wollen oder nicht. Die wechselseitige Verwobenheit der Interaktionen ist die Grundlage des ungeplanten Prozesses der Selbstorganisation“ (Schattenhofer 2015, S. 446).

Die Interaktionen einer Lerngruppe umfassen jene Aufgaben und Funktionen, welche den Beteiligten aufgrund der gemeinsamen Lernintentionen zugeteilt werden. Diese Intentionen

⁷ „Gruppen“ werden in der Soziologie als Systemtyp zwischen Interaktion und Organisation definiert (Luhmann 1987, S. 16 ff.).

müssen mit Bezug auf Deitering (1995, S. 98 f.) zunächst einmal aus den eigenen Lernzielen abgeleitet und im Austausch mit allen anderen Gruppenmitgliedern formuliert werden. Dies bietet zudem die Möglichkeit die eigenen Lern- und Selbstregulationsstrategien mit denen anderer Gruppenmitglieder zu vergleichen und ggf. positiv zu beeinflussen.

Damit das Lernen in einer Gruppe⁸ gelingen kann wird neben der Selbststeuerung auf Individualebene auch eine „kognitive Ko-Regulation“ benötigt, die einer Selbststeuerung auf Gruppenebene entspricht. Ein Aspekt dieser Ko-Regulation beispielsweise ist, dass die Gruppenmitglieder ihre Sprache und ihr Verhalten aufeinander abstimmen müssen, um gemeinsames Wissen nutzbar zu machen und um eine gemeinsame Verständnisbasis zu entwickeln (Vauras et al. 2012, S. 293 f.).

Reguliert werden muss außerdem die Dynamik der Gruppe, welche durch zwei Dimensionen – die „Gefühlsorientierung“ und die „fachliche Orientierung“ – bestimmt wird (Neidhardt 1983 zit. nach Schattenhofer 1992, S. 51). Erste ergibt sich aus den persönlichen Beziehungen der Mitglieder zueinander: Aus ihren symmetrischen oder komplementären Machtverhältnissen und der Art, wie Emotionen Ausdruck verliehen wird, leiten sich die Motive und Tendenzen der Gruppe ab, die gemeinsamen Ziele zu verfolgen (Vauras et al. 2012, S. 295). Die zweite Dimension betrifft die Funktionalität, Struktur und Aufgabenverteilung der Gruppe, welche ein gemeinsames Selbstbild und eine geteilte Zielvorstellung voraussetzt (ebd.).

Ein bekanntes Modell, das sich mit der Entwicklung der Gruppendynamik befasst, ist das Phasenmodell der Teambildung nach B.W. Tuckman aus dem Jahr 1965. Das Modell differenziert zwischen fünf verschiedenen Phasen, die von einer Gruppe durchlaufen werden. In der ersten Phase (Forming) findet ein erstes Kennenlernen zwischen den Gruppenmitgliedern statt. In der darauffolgenden Storming-Phase handeln die Mitglieder ihre differenzierten Rollen aus, während sie in der dritten Phase (Norming) Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit festsetzen. Die nächste Phase wird als Performing- oder Arbeitsphase bezeichnet, da die Leistungsfähigkeit der Gruppe schließlich ihren höchsten Punkt erreicht. Die letzte Phase wird in Abhängigkeit davon, ob noch eine weitere Aufgabe von der Gruppe zu bewältigen ist, als Re-Forming oder Adjourning bezeichnet und findet nach Abschluss einer Gruppenaufgabe statt (Stahl 2017, S. 76 ff.; Kuster et al. 2008, S. 240 ff.). Die Entwicklungsdynamik einer Gruppe ist zudem stark abhängig von äußeren

⁸ In der Fachliteratur wird beim Lernen in Gruppen zwischen den Begrifflichkeiten des kollaborativen und kooperativen Lernens unterschieden (vgl. auch Bachmann 2013, S. 22 f.). Das Lernen in Gruppen innerhalb des Formats der Regionaltage erfüllt Merkmale beider Ansätze, weshalb im Rahmen dieser Konzeption der Überbegriff „Lernen in Gruppen“ verwendet werden soll und von einer weiteren Differenzierung abgesehen wird.

Rahmenbedingungen und der Aufgabe, die von den Mitgliedern zu bearbeiten ist (König und Schattenhofer 2015, S. 61). Es handelt sich beim Phasenmodell folglich nur um eine idealtypische Darstellung zur Entwicklung der Gruppendynamik. Trotzdem ist das Modell hilfreich, um die Komplexität dieser Dynamiken zu reduzieren (Stahl 2017, S. 75). Das Durchlaufen der Phasen ist notwendig, damit eine Gruppe arbeitsfähig werden kann (ebd.) und ist somit als Vorabbedingung für das selbstgesteuerte Lernen in Gruppen anzusehen. Eine ideale Gruppe im Lernsetting arbeitet aufgabenorientiert und weist symmetrische, egalitäre Beziehungen auf, welche allen Mitgliedern die gleichen Möglichkeiten zur Partizipation, zum Austausch von Gedanken, Gefühlen und Unterstützung einräumen (Vauras et al. 2012, S. 295 f.).

Die Selbststeuerung der Gruppe erfordert notwendigerweise Selbstreferenz und meint „[...] (den) Versuch, auf diesen Prozess Mithilfe von Kommunikation über Kommunikation, Reflexion und Selbstthematisierung Einfluss zu nehmen“⁹ (Schattenhofer 2015, S. 441). Im Dialog kann Raum auf kognitiver und emotionaler Ebene geschaffen werden, welcher wiederum die Reflexion des gemeinsamen Prozesses und bestehender Handlungsziele ermöglicht (Steindl 2002, S. 80). Ziel der Gruppe sollte sein, automatische Reaktionen und störende Verhaltensmuster zu durchbrechen, damit sie zielgerichtet und handlungsorientiert arbeiten kann. Wesentliche Elemente der Selbststeuerung in Gruppen sind daher die Reflexion sowie die nicht-hierarchische Leitung der Gruppe.

Die Reflexion als zentrales Element der Selbststeuerung

Um diese Prozesse und Einflüsse gruppenintern erkennen und steuern zu können, bedarf es einer prozess- und zielorientierten Reflexivität (Schattenhofer 2015, S. 442). Schattenhofer untermauert dies wie folgt: „Die Fähigkeit eines Systems zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung in Beziehungen zu sich und zu den (als relevant wahrgenommenen) Umwelten, also zur Reflexion, gilt als Basis der Selbststeuerungsfähigkeit. Nur so kann ein System aus den eigenen Erfahrungen klug werden“ (Schattenhofer 2015, S. 442). Die Auseinandersetzung mit den Selbstbeobachtungen und -beschreibungen, also dem was in der Gruppe an Beobachtungen, Gefühlen, Ansichten, Normen, Gedanken und Verhaltensweisen für bedeutend und richtig gehalten wird, ist notwendig, insofern diese Bestandteile des gemeinsam konstruierten Gruppenselbstbildes sind. Das Selbstbild der Gruppe hat eine handlungsleitende Funktion, daher können alle kommunizierbaren Anteile der Selbstbeschreibung als Bezugspunkt der Reflexion dienen und eine Weiterentwicklung der Gruppe ermöglichen, wenn verschiedene, über den momentanen oder idealen Zustand der Gruppe hinausreichende Perspektiven, integriert werden können.

⁹ Für das systemtheoretische Selbststeuerungskonzept siehe Weigand (1998, S. 97).

Wichtig ist die Erkenntnis, dass dieser Reflexionsprozess nicht automatisch in die Wege geleitet wird, sondern spezifischer Situationen und Gelegenheiten bedarf:

„[E]s braucht Anlässe [...], die den Alltagsprozess unterbrechen und die Beteiligten in eine Forscherperspektive bringen, aus der sie die Gruppe als Ganzes gleichsam von außen sehen und darüber kommunizieren können. Es braucht Gelegenheiten, in denen das Selbstbild und damit die Geschichte der Gruppe gemeinsam erfunden werden und bei denen eine gemeinsame Idee von der Zukunft entworfen wird“ (Schattenhofer 2015, S. 443).

Dennoch bleiben die gemeinsamen Reflexionen in Selbststeuerungsprozessen stets zielgerichtet: Sie sind kein Selbstzweck an sich, sondern thematisch – sei es das gemeinsame Arbeiten oder Lernen – an der jeweiligen Gruppe ausgerichtet.

Die Leitung als zentrales Element der Selbststeuerung

Die Selbststeuerung in Gruppen meint gerade nicht, dass es keine Leitung gibt. „Selbststeuerung benötigt vielleicht keine formalen (Gruppen-)Führer, aber Leitung im Sinne der Gestaltung des gemeinsamen sozialen Prozesses braucht es allemal. Selbststeuernde Gruppen sind manchmal leiterlose Gruppen, aber niemals leitunglose Gruppen“ (Schattenhofer 2015, S. 446). Leitung bezeichnet hierbei die „absichtsvolle Beeinflussung der Gruppe und der beteiligten Personen“ (ebd., S. 446). Wer diese Funktion innerhalb der Gruppe inne hat, ist dabei oftmals das Ergebnis informeller und nicht bewusst getroffener Entscheidungen und als solches auch oftmals nur schwer der Reflexion zugänglich (vgl. Schattenhofer 2015, S. 461). Gerade diese Thematisierung braucht es jedoch.

Die Leitung einer Gruppe lässt sich in eine Leitung erster und zweiter Ordnung unterteilen. Diese unterscheiden sich dadurch, dass die Leitung erster Ordnung plant und entscheidet *was* getan wird, während die Leitung zweiter Ordnung die Gestaltung des Prozesses übernimmt und somit plant und entscheidet *wie* etwas getan wird. Nach Schattenhofer (2015) ist die zweite Ordnung für die Selbststeuerung von Gruppen von besonderer Bedeutung: „Diese Art von Leitung führt Klärungen und Entscheidungen herbei, bezogen darauf, wie geplant und entschieden, ausgeführt und reflektiert wird, sie sorgt dafür, dass das Instrumentarium der Selbststeuerung entwickelt und gelernt wird und der Gruppe dann zur Verfügung steht. Leitung findet hier nicht als Problemlösung, sondern als Anleitung zur Problemlösung statt“. (ebd. S. 461) Die Personen also, die die Leitungsrolle zweiter Ordnung innehaben, sorgen dafür, dass die Kompetenz und das (Steuerungs-)Wissen aller Gruppenmitglieder für die Gruppe nutzbar wird. Die innere Hierarchie und Machtverteilung innerhalb der Gruppe steht hierbei nicht im Vordergrund. Mills (1969) beschreibt die Funktion der Leitungsrolle folgendermaßen: „Wer eine Leitungsrolle übernimmt, ist Insider und

Outsider der Gruppe zugleich. Er distanziert sich von der Gruppe, wie sie im Moment ist, und übernimmt Verantwortung dafür, wie sie sein könnte“ (ebd., S. 133).

Im Hinblick auf die hier näher betrachteten Regionaltage können die jeweils Lehrenden als Leitung erster Ordnung angesehen werden: Auch wenn sie nicht bei den Regionaltagen vor Ort anwesend sind, so legen sie die Themen, Arbeitsaufträge und Prüfungsinhalte fest. Die Leitung zweiter Ordnung verbleibt bei den jeweiligen Gruppen: Die Studierenden übernehmen für die Methodik und Organisation ihres Lernens Verantwortung, entwickeln Selbststeuerungsstrategien und entscheiden wie sie diesen Gruppenprozess reflektieren. In der Leitungsrolle zweiter Ordnung sollen sie zukünftig von Tutor*innen dabei unterstützt werden, Reflexionsanlässe zu finden und für die Gruppe fruchtbar zu machen.

Bereiche der Selbststeuerung: Planung, Aktion und Reflexion

Der Prozess der Selbststeuerung umfasst also drei wichtige Bereiche der Planung, Aktion und Reflexion. Diese kommen im Schleifenmodell von Schattenhofer zur Darstellung: Es zeigt also die unterschiedlichen Tätigkeiten, die auf der Ebene der Methode, der Aufgaben- und Gruppenebene geplant, umgesetzt und reflektiert werden müssen, um eine gelingende Selbststeuerung der Gruppe zu gewährleisten.



Abbildung 5: Schleifenmodell (in Anlehnung an: Schattenhofer 2015, S. 449)

Mit Blick auf die Regionaltagsgruppen ergibt sich aus diesem selbstgesteuerten Lernformat einerseits die Anforderung, für einen regelmäßigen Wechsel zwischen Planung, Aktion und Reflexion Sorge zu tragen. Andererseits ist eine spezialisierte Art der Leitung und der Rollenverteilung erforderlich, welche die Gruppenprozesse gemäß den gemeinsam formulierten Zielen beeinflusst und steuert. Typischerweise werden diese innerhalb der Gruppe gemeinsam und sukzessive bearbeitet. Um die Kompetenz zur Selbststeuerung der

jeweiligen Studierendengruppen zu entwickeln, entwirft das hier vorliegende Papier eine Konzeption für ein Tutor*innen-gestütztes Begleitangebot der Regionaltage.

4 Konzeption des Begleitangebots

4.1 Anknüpfungspunkte für die Konzeption

Die Konzeption des Begleitangebots für Studierende des Studiengangs „Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Jugendarbeit“ (siehe Abbildung 1), setzt bei zwei konvergierenden Perspektiven an: Das Einfinden in die Studierendenrolle und das selbstgesteuerte Lernen sowie die Selbststeuerung in Gruppen sollen durch das Format der Regionaltage synergetisch gefördert werden.

Im Anschluss an die oben ausgeführte theoretische Rahmung lassen sich wesentliche Anknüpfungspunkte der eigenen Konzeption bestimmen:

Einfinden in die Studierendenrolle

Ziel ist eine Begleitung beim Einfinden in die Studierendenrolle und eine Unterstützung des intensiveren Kennenlernens der Regionalgruppe, welches das Fundament einer funktionierenden Zusammenarbeit darstellt. Hierbei sind die biographische Reflexion und die Irritation von bestehenden Denk- und Handlungsmustern von entscheidender Bedeutung. Vorhandene Wissensperspektiven und Berufserfahrungen sollen reflektiert und zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden, wofür es eines gewissen Irritationsmomentes bedarf (siehe S. 6).

Selbstgesteuertes Lernen

Ziel ist die Ausbildung akademischer Grundkompetenzen durch das selbstständige Aneignen von Wissen mittels verschiedener Lernmethoden in Eigenarbeit. Die eigene Lernstrategie soll hinterfragt und optimiert werden. Impulse für das Reflektieren und ggf. die Anpassung des Lernprozesses und den damit verbundenen Lernzielen werden gegeben.

Selbststeuerung in Gruppen

Ziel ist es, Impulse für die Erprobung und Reflexion von Lernprozessen in Gruppen zu geben. Im Vordergrund stehen dabei die Planung und Reflexion der Zusammenarbeit, die Prozessgestaltung der Gruppe auf zweiter Leitungsebene sowie die Irritation.

Im Konkreten sieht das Begleitangebot drei einzelne, etwa dreistündige Einheiten vor, die im Rahmen der Regionaltage während des ersten und zweiten Studienseesters im Studiengang SJ verortet sein sollen. Im Zentrum steht dabei nicht die Wissensvermittlung, sondern das gemeinsame Erarbeiten von Strategien des (miteinander) Lernens und die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Studierende*r und der eigenen Lernbiographie. Um die Einbettung des Begleitangebots in die Lehrveranstaltungen des Studienganges SJ nachvollziehen zu können, folgt nun eine Erläuterung des Formats der Regionaltage.

4.2 Das Format der Regionaltage als wesentlicher Kontext

Das Begleitangebot verortet sich bei den Regionaltagen, einer spezifischen Lehr- und Lernform des berufsbegleitenden Studienganges SJ, welche die Lehrformate wie Seminartage (die als Präsenzlehre gestaltet werden), wöchentliche E-Learning-Einheiten, die praxisbezogenen Studienprojekte und das Selbststudium um ein innovatives Studienformat ergänzen. Regionaltage sind durch das Lernen in Kleingruppen ohne die Anwesenheit von Lehrpersonen gekennzeichnet¹⁰. An jeweils sechs Tagen im Semester treffen sich die Studierenden in kleinen Gruppen, die sich aufgrund ihrer Wohnortnähe zusammenschließen (daher der Name der „Regionaltage“). In den jeweiligen Regionaltagsgruppen erarbeiten sich die Studierenden vorgegebene Themen und Inhalte und gestalten den Lernprozess in der Gruppe – von der Terminvereinbarung und Wahl des Arbeitsortes bis zur methodischen Umsetzung vor Ort – selbst. Inhaltlich werden die Regionaltage durch Regionaltagspläne gerahmt: Diese enthalten schriftlichen Ausarbeitungen und Lernmaterialien, welche die verantwortlichen Dozent*innen bereitstellen. Zudem finden sich in den Regionaltagsplänen Fragestellungen zur Ausarbeitung der Textquellen, Methodenvorschläge und kompetenzorientierte Lernzielvorgaben. Diese Vorgaben dienen einerseits als Orientierungshilfen für die Erarbeitung der obligatorischen, aber nicht benoteten Verlaufs- und Ergebnisprotokolle, welche die Studierenden in ihren jeweiligen Gruppen erstellen. Die Protokolle werden an die Lehrenden verschickt und müssen nach der inhaltlichen Prüfung ggf. überarbeitet werden. Andererseits wird hierdurch die Vergleichbarkeit und die Erfüllung der Akkreditierungsaufgaben gewährleistet.

¹⁰ Auch in selbstgesteuerten Lernformen bleiben Lehrende nach wie vor relevant, jedoch verändert sich ihre Rolle hinsichtlich Didaktik und Haltung gegenüber den Lernenden: Ihre Funktion ist nun die Lernbegleitung, insbesondere durch das Schaffen von Reflexions-anlässen der eigenen Lernstrategien und Lernerfahrungen und der Überwachung des eigenen Lernprozesses in den oben beschriebenen Schritten (Gnahs 2002, S. 21; Kopp und Mandl 2011, S. 16; Arnold 2018; Witt 2016).

Das Format der Regionaltage hebt sich durch die Besonderheit von anderen Lehr- und Lernformen ab, dass Wissen in Gruppen selbstständig erworben wird. Selbstgesteuertes Lernen bestimmt einen wesentlichen Merkmalszug des akademischen Habitus (siehe S. 4), setzt jedoch eine Methodenkompetenz und regelmäßige Selbstreflexion voraus. Die Regionaltage fördern in dieser Hinsicht das selbstgesteuerte Lernen: Durch Erproben, Reflektieren und Optimieren der eigenen Lernstrategie tragen sie zu einer langfristigen Verankerung des erworbenen Wissens bei (siehe S. 12). Darüber hinaus unterscheiden sich die Regionaltage vom Selbststudium durch das Lernen in (Klein-)Gruppen. Hierin liegt das Potential dieses Formates begründet: Das Steuern von Gruppendynamiken und die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen können in diesem geschützten Rahmen konkret erfahren werden. Diesen beiden Aspekten kommt ein hoher Stellenwert zu, insofern sie als Handlungskompetenzen einen wichtigen Bestandteil sozialer Arbeit darstellen und zur Bildung eines professionellen Selbstverständnisses beitragen (Riechert, Jung und Nick 2018, S. 11). Um die Studierenden bei der Entwicklung dieser Schlüsselqualifikationen zu unterstützen, ist ein Begleitangebot sinnvoll und notwendig, bei welchem Tutor*innen durch Impulse zur (Selbst-)Reflexion der Gruppenprozesse anregen.

4.3 Pädagogische und methodische Überlegungen

Wesentlicher Ausgangspunkt der pädagogischen und methodischen Überlegungen ist die jeweils zu berücksichtigende Einzigartigkeit der Regionaltagsgruppen: Zielsetzung des Begleitangebots ist es, sie bei der Suche nach jeweils für sie passenden Formen von Selbststeuerung zu unterstützen, Reflexionsprozesse – bezogen auf jede*n Einzelne*n und die Gruppe – anzustoßen und keine vorgefertigten Lösungen vorzugeben (vgl. Deitering 1995, S. 24 f.). Diese Aufgabe kommt in der vorliegenden Konzeption Tutor*innen zu, die durch Impulse zur (Selbst-)Reflexion anregen und Gruppenprozesse moderieren sollen. Idealerweise tragen die Tutor*innen durch die individuelle Begleitung und Moderation der Gruppenprozesse dazu bei, das Vertrauen und die gegenseitige Lernbereitschaft der Beteiligten zu fördern und somit die Produktivität und Zeiteffizienz der Lerngruppe zu steigern (siehe auch Hardeland 2015, S. 18).

Das hier vorliegende Begleitangebot der Regionaltage weist konzeptionelle Parallelen zum „Selbstgesteuerten Lernen im Team“ von Berg (2006) auf, welches im Weiterbildungsbereich bereits erprobt wurde. Gemeinsamkeiten bestehen im selbstgesteuerten Lernen in Kleingruppen, einer dreistufigen Lernschleife, handlungsorientiertem Lernstoff, einer*m

Lernberater*in sowie dem vorstrukturierten Ablauf der Lerneinheiten (Berg 2006, S. 51).¹¹ Der Lernberaterin oder dem Lernberater kommt Berg (2006) zufolge die Aufgabe zu, „für inhaltliche Klarheit und Tiefe [zu] sorgen sowie die Gruppendynamik [zu] stabilisieren“ (Berg 2006, S. 52). Diese Funktion ist eben jene, welche die Tutor*innen der Regionaltage übernehmen sollen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass Berg (2006) hierfür vier Termine vorsieht, wohingegen das Begleitangebot der Regionaltagsgruppen nur drei Termine veranschlagt.

Begleitet werden die Regionaltagsgruppen für drei Stunden an jeweils drei Terminen, welche sich über das erste und zweite Studiensemester erstrecken. Darüber hinaus lässt sich die Konzeption anhand folgender Aspekte skizzieren:

Orientierung an selbstgesteuertem Lernen

Das Begleitangebot zu den Regionaltagen orientiert sich am selbstgesteuerten Lernen (siehe S. 12). Die Tutor*innen übernehmen die Aufgabe Impulse zu setzen: Sie regen die Studierenden durch methodische und inhaltliche Impulse zur Reflexion der eigenen Biographie an und erleichtern durch Moderation die Gruppenbildung sowie das Formulieren und Reflektieren von Lernzielvereinbarungen innerhalb der Regionaltagsgruppen. Die Tutor*innen sind in dieser Konzeption keine Gruppenleiter*innen und sie vermitteln auch kein Wissen im Sinne von fremdgesteuertem Lernen, sondern sie ermöglichen die Selbstbefähigung der Studierenden beim Lernen auf individueller und Gruppenebene.

Zeitliche Verortung

Die Durchführung soll im Laufe des ersten und zweiten Studiensemesters erfolgen, um einerseits die Studieneingangsphase für diese Impulse zu nutzen und andererseits den neuen Gruppen Wege aufzuzeigen, wie sie ihr gemeinsames Lernen gestalten können. Dabei sieht die Konzeption vor, dass die Durchführung sich über mehrere Zeitpunkte erstreckt und nicht beispielsweise im Zuge von nur einem Regionaltag, bzw. Wochenende durchgeführt wird (Hackman und Wageman 2005, S. 278). Das soll den Gruppen die benötigte Zeit geben, um beispielsweise mit erarbeiteten Vereinbarungen zunächst erste Erfahrungen zu sammeln und auf Grundlage dieser in eine Reflexion einsteigen zu können. Konkret sieht der zeitliche Rahmen dieser Konzeption die drei Termine für die Durchführung des Begleitangebots wie folgt vor:

¹¹ Das sechste Element des „Selbstgesteuerten Lernens im Team“ stellt ein steuernder Organisator dar, eine Person, die die Einhaltung des Zeitrahmens garantiert Berg 2006, S. 51. In den Regionaltagstreffen übernehmen diese Funktion die Studierenden selbst.

- | | |
|------------|------------------------------------|
| 1. Termin: | 1. Regionaltag im 1. Semester |
| 2. Termin: | 4. / 5. Regionaltag im 1. Semester |
| 3. Termin: | 1. / 2. Regionaltag im 2. Semester |

Der erste Termin dient der Vorbereitung und dem erleichterten Einfinden in die Studierendenrolle. Der zweite Termin zielt auf die Frage nach eigenen Lernstrategien und deren Passung in selbstgesteuerten Lerngruppen. Der dritte Termin ist für die Nachbereitung vorgesehen, bei dem die Verstetigung des Selbstlernprozesses innerhalb der Gruppe im Vordergrund steht und eine theoretische Rahmung vorsieht (siehe auch Steindl 2002, 80 ff.).

Thematische Konkretisierung

Der erste Termin dient der Mitgestaltung von Gruppenbildungsprozessen durch die Anleitung der Tutor*innen: Zu nennen sind hier die Anregungen zum Reflektieren der eigenen Biographie durch Selbst- und Fremdeinschätzung der Studiengruppe. Diese sind nicht nur aufgrund der Heterogenität der Studierenden innerhalb des Studiengangs SJ von hoher Priorität, sondern stellen zugleich einen wichtigen Schritt für die angestrebte Entwicklung einer professionellen Identität dar. Des Weiteren dienen sie zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung in der Gruppe, da mit der Selbst- und Fremdeinschätzung eine Wertschätzung für bisherige Erfahrungen und Leistungen verbunden ist. Gruppenbildung umfasst zudem die Entwicklung der Gruppendynamik. Wie in Kapitel 3.3 erläutert, durchlaufen die Gruppen auf dem Weg zur Arbeitsfähigkeit unterschiedliche Phasen. Dies stellt eine entscheidende Vorabbedingung für das Selbstgesteuerte Lernen innerhalb der Regionaltagsgruppen dar. Beim ersten Termin sollen die Tutor*innen demnach auch das Durchlaufen der Forming-Phase begleiten und fördern.

Der zweite Termin dient dem Resümieren der bisher gesammelten Erfahrungen innerhalb der Regionalgruppe: Durch die Moderation der Tutor*innen sollen Reflexionsprozesse der Studierenden auf drei Ebenen angeregt werden. Diese Reflexionsebenen beziehen sich erstens auf die Strukturebene (Präsenz der Tutor*innen, Vorgaben der Lehrverantwortlichen, Lehrformat), zweitens auf die Handlungsebene des Individuums (Lernprozess und dessen eigene Gestaltung, weiterführende Lernmotivation, Einfluss der Gruppe) und drittens auf die Handlungsebene der Gruppe (Kommunikation, Selbststeuerung, Dynamik und Prozesse). Am zweiten Termin soll der Reflexionsschwerpunkt thematisch auf die Gruppenprozesse gelegt werden, um die Erfahrungen aus den vorherigen Regionaltagen einzuordnen und gemeinsame Erkenntnisse zu bündeln sowie Lernmethoden und die Selbststeuerung der Gruppe hinterfragen zu können. Die Tutor*innen sollen die Studierenden im Gruppenprozess unterstützen und gegebenenfalls bei der Angleichung ihrer Zielvorstellungen und dem

Einnehmen differenzierter Rollen unterstützen. Eventuell können gemeinsame Regeln für die Zusammenarbeit in der Gruppe definiert werden.

Der dritte Termin zur Nachbereitung findet zu Beginn des zweiten Semesters statt. Der Fokus des Begleitangebots liegt hierfür auf der Verstetigung der Reflexions- und Gruppenlernprozesse für die kommenden vier Semester: Die am zweiten Termin formulierten Erkenntnisse zu u.a. Lernmethoden und die Selbststeuerung in der Regionalgruppe sollen kritisch beleuchtet und die bisherigen Erfahrungen im Kontext des "Hier und Jetzt" eingeordnet werden. Daran anschließend wird die zukünftige Zusammenarbeit in der Regionaltagsgruppe in den Fokus gerückt und ggf. festgelegte Regeln überdacht oder neu ausgehandelt werden. Des Weiteren ist am dritten Termin konzeptionell ein Wissenstransfer vorgesehen: Die theoretischen Überlegungen zur Einfindung in die Studierendenrolle, selbstgesteuertem Lernen sowie Selbststeuerung in Gruppen sollen mit den Erfahrungen in der Regionalgruppe verknüpft werden, um einen weiteren Impuls für die Entwicklung einer professionellen Identität im Studienverlauf zu setzen (siehe S. 5).

Klare methodische Abläufe

Eine klare Vorgabe für die methodischen Abläufe des Begleitangebots ist in zweierlei Hinsicht für die Durchführung unerlässlich: Zum einen kann den Tutor*innen für die dreistündige Durchführung Orientierung gegeben werden und zum anderen wird eine gewisse Vergleichbarkeit des Angebots gewährleistet. In den vorgegebenen Abläufen können gegebenenfalls mögliche Alternativen vorgeschlagen werden. Zudem sollte in der Durchführung mit anschaulichem, insbesondere bildhaftem Material gearbeitet werden. Die Ausarbeitung der Abläufe wird in Kürze detaillierter ausgearbeitet, doch für einen ersten Eindruck soll folgender Überblick gegeben werden:

Am ersten Termin sollen die Studierenden in einen Austausch gebracht und dabei zum Reflektieren der eigenen Wissensbestände und Kompetenzen angeregt werden. Hierfür ist es hilfreich, sich den eigenen bisherigen persönlichen und pädagogischen Werdegang bewusst zu machen. Methodisch kann zusätzlich das bereits vorhandene Fragebogen-Tool „Jugendarbeit – Kann ich?!“ zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Studierenden zum Einsatz kommen.

Beim zweiten Termin steht die Reflexion der eigenen Lernstrategie sowie die Gruppenprozesse und ihre Steuerung im Fokus. Methodisch kann hierbei das Riemann-Thomann-Modell zur Anwendung kommen, um die Team-Persönlichkeiten der Lerngruppenmitglieder zu ermitteln (nähe-, distanz-, dauer- und wechselorientiert) und die

Stärken bzw. Konfliktpotentiale der Gruppe identifizieren zu können. Anhand der erarbeiteten Ergebnisse und Erkenntnisse des ersten Regionaltags können einerseits die bestehenden Ressourcen, ggf. aber auch Defizite der Gruppe erarbeitet und aufgezeigt werden, um so eine gemeinsame Grundlage für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Für eine spielerische Auseinandersetzung mit den Lernstrategien bieten sich die Methodenkarten von Ralf Besser an.

Für den letzten Termin ist ein zweigeteilter Ablauf vorgesehen: In der ersten Stunde sollen mittels Methodenkarten Erkenntnisse zu u.a. Lernmethoden und Selbststeuerung in Gruppen reflektiert werden. Im Anschluss soll der Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis angeregt werden, für den eineinhalb Stunden angedacht sind. Abschließend wird in der verbleibenden halben Stunde ein Ausblick gegeben.

*Berücksichtigung des Tutor*innen-Konzepts*

Das Konzept sieht für jede Regionaltagsgruppe eine*n Tutor*in vor, welche*r die Durchführung von drei Stunden an drei Regionaltagen übernimmt. Die Gestaltung sollte sich zeitlich und in ihrem Ablauf an den hier beschriebenen Vorgaben orientieren. Methodisch sind jedoch den Tutor*innen gemäß ihrer Kompetenzen Freiräume gelassen. Die Tutor*innen sollen sich als Impulsgebende verstehen und die Studierenden zum selbstgesteuerten Lernen in Gruppen anregen. Vor dem Hintergrund des selbstständigen Lernens erscheint es notwendig, dass die Tutor*innen methodische Selbstlernkompetenzen mitbringen und bereits Erfahrungen mit dem Format der Regionaltage gesammelt haben. Zudem erfordert die Tätigkeit als Tutor*in neben einer hohen Reflexionsfähigkeit der eigenen Rolle und deren Wirkung auf die Gruppe, Mut, eine Gruppe zu leiten ohne sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Daher würde es sich empfehlen, Studierende höheren Semesters aus dem Studiengang SJ mit dieser Aufgabe zu betrauen.

4.4 Zur Verstetigung des Begleitangebots:

Das Tutor*innenkonzept

Um eine dauerhafte Implementierung zu erreichen, wird die Überführung in ein Tutorensystem bereits bei der Konzeption konsequent mitgedacht und beispielsweise Materialien erstellt, die zukünftige Tutor*innen aus höheren Semestern bei den Regionaltagen der Erstsemester unterstützen können. Von dieser angedachten, dauerhaften Lösung können sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden profitieren.

Das Konzept sieht eine Pilotierung im Wintersemester 2019/2020 vor. Mitarbeitende im Projekt „JumP“ sollen dazu mit der Durchführung des Begleitangebots in – wenn möglich - allen Gruppen beauftragt werden. Hierbei sind die noch nicht feststehenden Orte der Durchführung in Betracht zu ziehen. Konkret könnte das heißen, dass jeweils ein Projektmitarbeiter zwei bis maximal drei Gruppen an den drei Terminen vom ersten bis zum Beginn des zweiten Semesters betreut. Mithilfe der gewonnenen Erfahrungswerte sollen qualitative und ansprechende Materialien bereitgestellt und an die zukünftigen Tutor*innen weitergegeben werden, was zur Verstetigung des Begleitangebots beiträgt.

Außerdem soll ein Fragebogen entwickelt werden, welcher das Tutor*innenkonzept berücksichtigt und evaluiert. Somit können zukünftig Aussagen über die Wirksamkeit des Tutor*innenkonzeptes getroffen werden und auch der Fragebogen als Evaluationswerkzeug verstetigt werden.

4.5 Benötigte Ressourcen für die dauerhafte Implementierung

Angesetzt für ein Tutorium sind drei Besuche in den Regionaltagen von jeweils 4 Unterrichtseinheiten je 45min (3h) sowie eine Einführungsveranstaltung mit hochschulischem Personal (z.B. der Referentin des Studiengangs). Eine Tätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit ist nicht möglich. Die Tutor*innen erhalten 20,22 € pro 45min unter Berücksichtigung der Personalnebenkosten sind daher ca. 26,28 € pro 45min in der Kalkulation angesetzt.

Termin	Zeitaufwand in 45min (UE)
Einführungsveranstaltung	2 UE
Durchführung 1. Termin	4 UE
Durchführung 2. Termin	4 UE
Durchführung 3. Termin	4 UE
Summe	14 UE

Die aus der Tabelle ersichtlichen 14 UE ergeben bei den angesetzten 26,28 € pro UE Kosten in Höhe von 367,92 €. Da es 4-5 Regionalgruppen gibt, sind pro Jahr (Semester 1 und 2) 1471,68 € bzw. 1839,60 € zu veranschlagen.

Der Aufwand für die Gestaltung der Einführungsveranstaltung durch z.B. die Referentin des Studiengangs sowie den Aufwand für die Einstellung der Tutor*innen kann aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht kalkuliert werden.

Eine Herausforderung bei der Suche nach Tutor*innen könnte neben den hohen Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit die Besonderheit der Zielgruppe sein: Sie sind keine Vollzeitstudierenden, sondern sie absolvieren den Studiengang SJ berufsbegleitend. Dadurch benötigen sie möglicherweise zusätzliche Anreize zum Nebenverdienst (haben wenig Zeit und brauchen nicht dringend Geld).

Abgesehen von der Schaffung monetärer Anreize wäre es auch denkbar, die Arbeit als Tutor*innen an Studienleistungen bzw. -inhalte zu koppeln. Vorstellbar wäre eine Verknüpfung mit den Praxisprojekten oder Anstelle eines vorhergehenden Regionaltags.

5 Literatur

- Arnold, Rolf (2018): *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (Systemische Pädagogik).
- Bachmann, Heinz (2013): *Hochschullehre variantenreich gestalten. Ansätze, Methoden und Beispiele rund um Kompetenzorientierung*. Bern: hep verlag (Forum Hochschuldidaktik und Erw. Bildung). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4621377>.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller-Hermann, S. (2012): *Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit*. Einleitung. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 1), S. 9–31.
- Berg, Christoph (2006): *Selbstgesteuertes Lernen im Team. Mit 8 Checklisten*. Heidelberg: Springer (Arbeits- und organisationspsychologische Techniken). Online verfügbar unter <http://www.sub.uni-hamburg.de/ebook/ebook.php?act=b&cid=7676>.
- Boekaerts, Monique (1999): *Self-regulated learning. where we are today*. In: *International Journal of Educational Research* 31 (6), S. 445–457. DOI: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2.
- Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeidner, Moshe (Hg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. ScienceDirect (Online service). San Diego, Calif: Academic Press. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10187293>.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1832).
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2012): *Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium*. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 1), S. 85–110.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2016): *Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective*. In: Woon Chia Liu,

- John Chee Keng Wang und Richard M. Ryan (Hg.): Building autonomous learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, S. 9–29.
- Deitering, Franz G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management).
- Dietrich, Stephan (2001): Zur Selbststeuerung des Lernens. In: Stephan Dietrich (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–28.
- Elsholz, Uwe; Brückner, Denise (2018): Die Gestaltung des Übergangs Beruflich Qualifizierter ins Studium - Reflexion eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts, S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/elsholz_brueckner_bwpat34.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2019.
- Faulstich, Peter (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Peter Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel und M. Bayer (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 37), S. 61–98.
- Fiebig, Heike (2017): Relationierung von Theorie und Praxis im Studium - Eine rekonstruktive Studie. Hg. v.forsch! - Studentisches Online-Journal der Universität Oldenburg. Oldenburg. Online verfügbar unter <https://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/forsch/article/view/171>, zuletzt geprüft am 18.07.2019.
- Gnahs, Dieter (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: Peter Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel und M. Bayer (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 37), S. 99–107.
- Gnahs, Dieter (2012): Lernen und Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5282486b-6494-474f-b974-11372efc1343>.
- Hackman, J. Richard; Wageman, Ruth (2005): A Theory of Team Coaching. In: AMR 30 (2), S. 269–287. DOI: 10.5465/amr.2005.16387885.
- Hardeland, Hanna (2015): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen ; ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der

- theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 4., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harmsen, Thomas (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Band 4), zuletzt geprüft am 10.10.2018.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (Standards Psychologie).
- Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 1), S. 287–302.
- Knowles, Malcolm Shepherd; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A. (2015): The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development. Eighth edition. London, New York: Routledge.
- König, Oliver; Schattenhofer, Karl (2015): Einführung in die Gruppendynamik. 7. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (Carl-Auer compact).
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2010): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-0516-8>.
- Kopp, Brigitta; Mandl, Heinz (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Konrad Bronberger (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–30. Online verfügbar unter DOI 10.3262/EEO09110162, zuletzt geprüft am 19.09.2019.
- Kraft, Susanna (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (6), S. 833–845. Online verfügbar unter urn:nbn:de:0111-opus-59799.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript Verlag. Online verfügbar unter https://books.google.de/books?id=Hq_WBQAAQBAJ.

- Kuster, Jürg; Huber, Eugen; Lippmann, Robert; Schmid, Alphons; Schneider, Emil; Witschi, Urs; Wüst, Roger (2008): Handbuch Projektmanagement. 2., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- Metzger, Christoph (1997): Self-directed learning in continuing education. A report from Switzerland. In: Gerald A. Straka (Hg.): European views of self-directed learning. Historical, conceptional, empirical, practical, vocational. Münster: Waxmann (Lernen, organisiert und selbstgesteuert - Forschung, Lehre, Praxis, Bd. 1), S. 6–25.
- Mills, Theodore M. (1969): Soziologie der Gruppe. München: Juventa-Verl. (Grundfragen der Soziologie, 10).
- Neidhardt, Friedhelm (Hg.) (1983): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft, 25).
- Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred (2008): Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In: neue praxis 38 (6), S. 609–630.
- Schattenhofer, Karl (2015): Selbststeuerung von Gruppen. In: Cornelia Edding (Hg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. 2. Aufl. 69 469 Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 449-466.
- Schiefele, U.; Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Lernen und Instruktion. Göttingen: Hogrefe (Psychologie des Lernens und der Instruktion, 2), S. 249–278.
- Schreiber, Beate (1998): Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Zugl.: Erfurt, Mühlhausen, Pädag. Hochsch., Diss., 1997. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 8).
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik Pädagogik und Konstruktivismus). Online verfügbar unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2637717&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 251–264.

- Stahl, Eberhard (2017): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Steindl, Adelgard (2002): Das Lernunterstützungssystem als Konzept. In: Monika Tröster (Hg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Unter Mitarbeit von Adelgard Steindl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Perspektive Praxis), S. 79–82.
- Straka, Gerald A. (1997): Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (12), S. 100–106.
- Vauras, Marja; Salonen, Pekka; Kinnunen, Riitta (2012): Influences Of Group Processes And Interpersonal Regulation On Motivation, Affect And Achievement. In: Martin L. Maehr, Stuart A. Karabenick und Timothy C. Urdan (Hg.): Social Psychological Perspectives. Bingley, UK: Emerald Group (Advances in Motivation and Achievement, 15), S. 275–314.
- Weigand, Wolfgang (1998): Was frag-würdig ist und ambivalent macht. In: Karl Schattenhofer und Wolfgang Weigand (Hg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 75–99.
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 16).
- Winne, Philip H.; Perry, Nancy E. (2000): Measuring Self-Regulated Learning. In: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich und Moshe Zeidner (Hg.): Handbook of self-regulation. San Diego, Calif: Academic Press, S. 531–566.
- Witt, Susanne (2016): Selbstgesteuertes Lernen. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/wb/2016-selbstgesteuertes-lernen-01.pdf, zuletzt geprüft am 25.10.2019.
- Wunderlich, Antonia (2015): Motivation in der Lehre. ZLE Zentrum für Lehrentwicklung. Köln (Lehre A-Z). Online verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_motivation.pdf, zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- Zimmerman, Barry J. (1990): Self-regulated Learning and Academic Achievement. An Overview. In: Educational Psychologist 25 (1), S. 3–17.

Jum!
P
Jugendarbeit
mit Perspektive

Hochschule
Kempten

University of Applied Sciences



Forschungsprojekt „Jugendarbeit und Bildung - Implementierung in den Studiengang Soziale Arbeit (JuB_Imp_So)“

www.hs-kempten.de/jub_imp_so/home.html

projekt-jump@hs-kempten.de

Hochschule für angewandte
Wissenschaften Kempten
Fakultät Soziales und Gesundheit
Bahnhofstraße 61
87435 Kempten



Der Inhalt dieses Werkes steht unter der Creative-Commons-Lizenz – CC BY-SA 4.0
(Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International). Weitere

Informationen finden Sie im Internet auf der Creative-Commons- Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

