DHBW
Duale Hochschule
Baden-Württemberg
CAS
Center for Advanced Studies
ZHL
Zentrum für Hochschuldidaktik
und lebenslanges Lernen

Handbuch Begleitetes Selbststudium

ZHL

Zentrum für
Hochschuldidaktik
und lebenslanges
Lernen

Herausgeber
Duale Hochschule Baden-Württemberg
Friedrichstraße 14
70174 Stuttgart
www.dhbw.de

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg ist eine
Körperschaft des öffentlichen Rechts.
Sie wird durch den Präsidenten Professor Arnold van Zyl
PhD/University of Cape Town gesetzlich vertreten.

Autor*innen
Zentrum für Hochschuldidaktik und Lebenslanges Lernen
Fachkommission Wirtschaft
Fachkommission Technik
Fachkommission Gesundheit
Fachkommission Sozialwesen
Kommission für Qualitätssicherung

Gestaltung
ARTWORK ♦ Tatjana Rudat ♦ Freiburg
Adrianna Rukavina

Version 2.0

Bitte beachten Sie das Dokument „Formalia zum begleiteten Selbststudium“. Dort finden Sie übergreifende und verbindliche Regelungen zu den Spezifika in den Studiengängen, zum Deputat und zur Vergütung. Die Regelungen sind intern über das DHBW-Portal abrufbar.
Nutzen Sie diesen Link: https://portal.dhbw.de/ws/info/SiteAssets/SitePages/Lehre-Lehrbetrieb/Regelung_bgS_2021.pdf

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung....4
2 Grundlagen....5
2.1 Definition....5
2.2 Aufgaben der Dozent*innen....6
2.3 Formen des Begleiteten Selbststudiums....7
2.4 Umsetzung des Begleiteten Selbststudiums....14
2.5 Das Begleitete Selbststudium an der DHBW....15
Anhang....16
Begleitetes Selbststudium in Form von 10 goldenen Regeln....16
Literaturverzeichnis und -empfehlungen....17

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Begleitetes Selbststudium (BgS) und Studium (S) aus verschiedenen Perspektiven....5
Tabelle 2: Beschreibung der verschiedenen Formen des Begleiteten Selbststudiums....7
Tabelle 3: Übersicht Lehr-Lernformen....13
Abbildung 1: Phasen des Begleiteten Selbststudiums....14

Disclaimer:
Diese Handreichung gilt nicht für den Studienbereich Sozialwesen!
Zusätzlich gibt es verbindliche fachspezifische Vorgaben in den Studien- und Prüfungsordnungen. Grundsätzlich sind im Vorfeld eines Begleiteten Selbststudiums Abstimmungen mit den Studiengangsleitungen zu treffen.

1 Einleitung

Das Begleitete Selbststudium (BgS) zielt auf die zusätzliche Unterstützung beim Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ab. Dazu zählen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz, soziale Kompetenz und übergreifende Handlungskompetenz. Die Student*innen sollen nicht nur Wissen vermittelt bekommen, sondern über die fachlichen Grundlagen hinaus Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung, zum wissenschaftlichen Denken und zum Theorie-Praxis-Transfer aufbauen. Ziel ist eine optimale Vorbereitung auf die Praxis und auf den späteren Beruf. Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen und für die Aneignung der Kompetenzbereiche ist eine erhöhte Eigenaktivität der Student*innen. Diese kann insbesondere durch das Begleitete Selbststudium unterstützt werden.

Mit dem Begleiteten Selbststudium gibt es an der DHBW eine etablierte Lösung, um flexibel auf Bedarfe der Student*innen zu reagieren. Individuelles Lernen wird unterstützt und damit die Selbstverantwortung im Lernprozess des Studiums gefördert. Alle Lehr-Lernformen, die in dieser Handreichung beschrieben werden, sind nicht exklusiv für das Begleitete Selbststudium vorgesehen, sondern werden im Alltag der DHBW häufig eingesetzt.

Formal lassen sich zwei Formen des Begleiteten Selbststudiums unterschieden. In der einen Variante ist von einer ständigen Präsenz der Lehrperson (BgS mit Aufsicht) auszugehen, z. B. bei eher seminaristischen Lehr-Lernkonzepten. Bei der zweiten Variante liegt nur eine teilweise Präsenz vor (BgS ohne Aufsicht), z. B. wenn Aufgaben zur individuellen Bearbeitung gestellt werden. Die Entscheidung, ein Begleitetes Selbststudium zu realisieren, wird innerhalb der Curricula bzw. durch die Studiengangsleitungen geregelt. Näheres zu diesen Regelungen, den Formen und zum Umfang des Begleiteten Selbststudiums findet sich zum Beispiel in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen oder im DHBW-Portal.

2 Grundlagen

2.1 Definition

Der Begriff Begleitetes Selbststudium lässt sich in seiner Genese an der DHBW auf die vielfältigen Reformprozesse im Rahmen des Bologna-Prozesses zurückführen. „Die begleiteten Selbststudien, welche sich im Rahmen des Bologna-Prozesses an Hochschulen etabliert haben, setzen ein selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen sowie die darauf bezogene Instruktion voraus“ (Pfäffli, Metzger, Imhof und Dietrichs (2007, S. 1)). Die Anwendungsszenarien sind äußerst vielfältig. So können Freiräume geschaffen werden, um individuelle Lernwege der Student*innen in Form von Projekten oder (internationalen) Exkursionen zu ermöglichen. Die unterschiedlichen Möglichkeiten werden in den folgenden Kapiteln in Ansätzen skizziert. Das übliche Kurssystem der DHBW wird durch das Begleitete Selbststudium um neue Lernerfahrungen erweitert und die Kompetenzbereiche der Student*innen werden vertieft.

Das Begleitete Selbststudium unterscheidet sich vom herkömmlichen Selbststudium, also dem „Lernen zu Hause“. In der folgenden Tabelle sind daher drei Perspektiven vergleichend dargestellt.

PERSPEKTIVE	VERGLEICH	ERLÄUTERUNG
DER STUDENT*INNEN	Begleitetes Selbststudium ≙ Studium	BgS und S finden beide im Rahmen des Curriculums statt und können beide unterschiedliche Formen annehmen.
DER LEHRPERSONEN	Begleitetes Selbststudium ≠ Studium	Für das BgS wird i. d. R. ein **zusätzlicher Lehrauftrag** erstellt, der den Arbeitsumfang für die Lehrperson konkretisiert und bei besonderen Bedarfen zum Einsatz kommt.
DER HOCHSCHULDIDAKTIK	Begleitetes Selbststudium = Studium	Vielfältige didaktische ggf. identische Konzepte/Lehr-Lernaufgaben/Übungen usw.

Tabelle 1: Begleitetes Selbststudium (BgS) und Studium (S) aus verschiedenen Perspektiven

*2.2 Aufgaben der Dozent*innen*

Das Begleitete Selbststudium ist sowohl aus Sicht der Student*innen als auch der Dozent*innen nicht zu unterschätzen, weil es eben nicht immer in einem bestimmten Vorlesungsraum stattfinden muss, sondern je nach Gegebenheiten auch eine gänzlich neue Lehr- und Lernform sein kann. Im Vergleich zu herkömmlichen Lehrveranstaltungen erfordert es von den Student*innen ein selbstorganisiertes Arbeiten und eine größere Eigenverantwortung. Für die Dozent*innen ergeben sich neue, didaktisch herausfordernde Aufgaben. Durch das Begleitete Selbststudium vollzieht sich ein Rollenwechsel in der üblichen Vorstellung von Lehre. Student*innen sollen ihren Lernprozess zunehmend mitbestimmen bzw. selbst bestimmen. Dozent*innen dagegen übernehmen zunehmend eine betreuende Tätigkeit. Optimal ist ein „ergänzendes Zusammenwirken zwischen Dozent*innen und Studierenden“ (Pfäffli, Metzger, Imhof und Dietrichs (2017, S. 6)).

Die Dozent*innen betreuen die Student*innen fachlich, methodisch und organisatorisch. Art und Umfang der Betreuung sind abhängig von der gewählten Lehr- bzw. Lernform. Für ein gelingendes Begleitetes Selbststudium ist es unabdingbar, die Voraussetzungen und den Erkenntnisstand der jeweiligen Student*innen sowie deren Arbeits- und Lernfähigkeit bei der Planung der Aufgaben zu berücksichtigen. Ebenso wichtig ist der Anspruch des Begleiteten Selbststudiums, das auf die individuellen Lernbedarfe ausgerichtet ist.

TIPP:

Für ein gelingendes Begleitetes Selbststudium ist es hilfreich, wenn Sie sich als Lehrperson im Voraus bewusst machen, …

1. … wie Sie die Student*innen beim Erreichen ihrer Ziele unterstützen und in welchen Phasen die Student*innen eine Rückmeldung benötigen.

2. … wie Sie die Student*innen unterstützen können, Wissen und Kompetenzen abzurufen und weiterzuentwickeln.

3. … wie Sie ein optimales Maß an Begleitung und Beratung finden (Pfäffli (2015, S. 250)).

2.3 Formen des Begleiteten Selbststudiums

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/LITERATURHINWEISE
ÜBUNG/TUTORIUM	Bestimmte fachliche Inhalte werden begleitend zu einer Vorlesung vertieft. Wird durch Tutor*innen begleitet.	Theoretische Modelle/ Inhalte/Konstrukte/ Konzepte praktisch anwenden	Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten: ein Handbuch für die Praxis.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
BLENDED LEARNING	Kombination bzw. Ergänzung von Online- und Präsenzlehre. In der Online-Sequenz wird das Wissen üblicherweise allein oder in der Gruppe erarbeitet. In den Präsenzveranstaltungen findet ein gemeinsamer Austausch bzw. ein Feedback zu den entsprechenden Themen statt.	■ Selbststeuerung des Lernprozesses ■ Kompetenzorientierung - Erfahrung mit digitalen Medien sammeln	Leibniz-Institut für Wissensmedien (2017). *Blended Learning.* Abgerufen von https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung* (essentials). Wiesbaden: Springer. Kastner-Hauler, O. (2018). Praxiseinsatz vom Blended-Learning-Umsetzungskonzept eines Hochschullehrgangs. In Miglbauer, M., Kieberl, L. & Schmid, S. (Hrsg.), *Hochschule digital. Innovativ. Tagungsband zur 1. Online-Tagung* (S. 283–298). Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria.
LEHR-/ LERNPROJEKT (Hinweis: Der Begriff Projekt ist von der Projektarbeit beim Praxispartner klar abzugrenzen)	Beziehen sich auf ein reales Problem, wie es in der (betrieblichen) Praxis vorkommen kann. Student*innen sollen in der Theoriephase eine reale, auf die Praxis ausgerichtete Lösung entwickeln.	Neue Aspekte zum Berufsfeld kennenlernen, Schulung überfachlicher Kompetenzen	Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium: Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen* (S. 173–183). 2. Aufl. Bern: hep. Holzbaur, U. et al. (2017). *Die Projekt-Methode: Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Tabelle 2: Beschreibung der verschiedenen Formen des Begleiteten Selbststudiums

Lehr- und Lernprozesse im Begleiteten Selbststudium können vielfältig umgesetzt werden. Die folgende Tabelle soll einen Überblick über mögliche Formen geben und ist als Ideenpool gedacht. Alle Dozent*innen haben in der Umsetzung größere Freiheiten als in der Lehre im üblichen Kurssystem. Eine Orientierung an den aufgezeigten Formen ist möglich, aber nicht zwingend erforderlich. In der Tabelle wird jede Form kurz erläutert, übergeordnete Lernziele werden angegeben, typische Aufgabenstellungen sind aufgelistet und es werden hochschuldidaktische Literaturhinweise für eine vertiefte Auseinandersetzung gegeben.

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
FALLBASIERTES LERNEN	Lernen anhand authentischer Fälle. Verschiedene Fallbeispiele und deren Lösung werden vorgestellt, analysiert. Sie dienen als Anwendungsbeispiele oder können zur Verdeutlichung von fachlichen Inhalten dienen.	■ Grundlagenwissen und Anwendung zu authentischen Problemen erwerben → ■ Schnelle und sichere Umsetzung von Inhalten in die nächsten Praxisphasen	Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik 62* (1), (S. 86–108). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–9). Göttingen: Hogrefe.
BETREUUNG EINER KONKRETEN AUFGABEN STELLUNG (Konstruktionszeichnung/ Transferaufgabe)	Bestimmte fachliche Inhalte werden anhand konkreter und individueller Aufgabenstellungen vertieft. Im Sinne eines Problem-Based Learnings kann z. B. mit dem Maastrichter Siebensprung gearbeitet werden.	Student*innen erarbeiten sich anhand individueller Aufgabenstellungen ein vertieftes Verständnis für das Fachgebiet bzw. typische methodische Vorgehensweisen.	Siehe versch. Unterlagen DHBW

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
FLIPPED/INVERTED CLASSROOM	Geplanter Wechsel von Vortrag und Arbeitsphase: Student*innen erarbeiten sich Lerninhalte vorab, die im Vorfeld von Dozent*innen digital zur Verfügung gestellt werden. In der Präsenzveranstaltung werden die Inhalte gemeinsam vertieft, diskutiert und Fragen besprochen.	Kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien für gelingendes Lernen	Großkurth, E.-M. & Handke, J. (2016). *Inverted classroom and beyond: Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert.* Marburg: Tectum. Kenner, A. & Jahn, D. (2016). Flipped Classroom – Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht. In Eßer, A., Kröpke, H. & Wittau, H. (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs III – Qualifizierung für die Zukunft* (S. 35–38). Münster: WTM. Leibniz-Institut für Wissensmedien (2019). *Inverted Classroom.* Abgerufen von https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom.
FORSCHENDES LERNEN	Beim forschenden Lernen führen Student*innen selbstständig echte oder simulierte Forschungsprojekte durch. Es können sowohl Phasen als auch der gesamte Forschungsprozess durchlaufen werden.	Die Student*innen sollen durch das Anwenden von Forschungsmethoden Sicherheit im Umgang mit unterschiedlichen Methoden gewinnen. Die kritische Bewertung von Forschungsergebnissen und deren theoretische Einordnung sind weitere Ziele.	Huber, L. (2004). Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 13* (2), (S. 29–49). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16475/pdf/t1234_v2.pdf. Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus. Reinmann, G., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
LABORÜBUNGEN	Zu Beginn werden die Student*innen über die Laborordnung informiert und erhalten Laborunterlagen mit dem Arbeitsauftrag für die praktische Übung. In Partner-/ Gruppenarbeit wird die Aufgabe durchgeführt. Die Ergebnisse werden präsentiert, mit den Ergebnissen der anderen verglichen und besprochen.	■ Praktische Zusammenhänge eines Moduls nachvollziehen ■ Umgang mit Geräten und Abläufen erfahren und verstehen	Geringer, V. & Dubinin, D. (2013). *Labormodule zu Grundlagen der Elektrotechnik*. Friedrichshafen: Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Viktor_Geringer/publication/280114394_LABORMODULE_ZU_GRUNDLAGEN_DER_ELEKTROTECHNIK/links/55aacc8308aea3d086827c57/LABORMODULE-ZU-GRUNDLAGEN-DER-ELEKTROTECHNIK.pdf. Melezinek, A. (1977). *Ingenieurpädagogik: Grundlagen einer Didaktik des Technik-Unterrichts* (Kapitel 6.2.2, S. 126–130). Wien: Springer.
PEER INSTRUCTION	Student*innen beraten sich gegenseitig. Sie versuchen ihre Mitstudent*innen mit fachlichen Argumenten von bestimmten Ansätzen/Theorien/ Methoden zu überzeugen.	■ Förderung der Selbstwahrnehmung durch Gespräch mit einem Peer ■ Erfolgreicheres Lernen, da die Denkstrukturen und Denkmuster von Student*innen untereinander ähnlicher sind als jene von Lehrpersonen.	Braun, I. (2014). *Herausforderung Peer Instruction: Bemühungen um einen doppelten Konzeptwandel in der Lehre*. Karlsruhe. Abgerufen von https://www.hs-karlsruhe.de/fileadmin/hska/SCSL/SKATING/Braun_Peer-Instruction.pdf. Mazur, E. (2017). *Peer Instruction: Interaktive Lehre praktisch umgesetzt*. Berlin: Springer Spektrum.

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
PLANSPIELE (Hinweis: PLanspiele können BgS oder Nicht-Bgs sein)	Planspiele sind methodisch detailliert vorbereitete Settings, die papiergestützt oder digital absolviert werden. In Gruppen oder individuell durchlaufen die Student*innen das Spiel, das möglichst nah an der Praxis ist.	■ Förderung der Schlüsselqualifikationen ■ Transfer von theoretischem Wissen in die Alltagspraxis	Blötz, U. (Hrsg.) (2015). *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Bonn: wbv Media. Eberle, T. (2017). Planspiele in der Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In Rappenglück, S. & Petrik, A. (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 155–168). Schwalbach: Wochenschau Verlag. Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (Hrsg.) (2011). *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis.* Norderstedt: Books on Demand. Knoll, O. (2018). Planspiel mit realen Rollen: Wie gründe ich ein Eisenbahnunternehmen? In Weißenböck, J., Gruber, W., Freisleben-Teutscher, C. & Haag, Johann (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018* (S. 83–91). Brunn am Gebirge: ikon.

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
REFLEXION (hier ist nicht der Ablauf- und Reflexions-bericht gemeint)	Reflexion von problemorientierten Lernerfahrungen, Grundannahmen und Einstellungen zum Lernen sowie zu Zielen des Lernens Problemlösen und Selbstorganisation des Lernens sind hierbei grundlegend.	Ausbau der Selbstlernkompetenz und Selbstorganisation	Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung 5* (2). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_Jenert_Ganzheitliche_Reflexion.pdf. Meier, D. (2005). The Solution Circle for Teams: Eine kurze Einführung von Daniel Meier. In Rauen, C., *Coaching Tools* (S. 300–304). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
SIMULATIONS-LABOR	In einem simulierten Umfeld (z. B. Patientenzimmer) Notaufnahme, Kreißsaal) werden praktische Tätigkeiten geübt. Eine Art von Rollenspiel mit Videofeedback	Ausbau der übergreifenden Handlungskompetenz durch Verbindung von Simulation, praktischen Erfahrungen und theoretischem Wissen	Flechsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle.* Eichenzell: Neuland-Verlag für lebendiges Lernen. Geuting, M. (2000). Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In Herz, D. & Blättle, A. (Hrsg.), *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften: eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion* (S. 15–62). Münster, Hamburg, London: LIT. Löffelholz, R., Pletzer, E. & Witte, L. *Flechsigs Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Unterrichtsmethode 17.* Abgerufen von http://paedpsych.jku.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/UNTERRICHTSFORMORD/PREISS/method17.html.

BEGLEITETES SELBSTSTUDIUM ALS …	ERLÄUTERUNG	ÜBERGEORDNETES LERNZIEL	QUELLEN/ LITERATURHINWEISE
EXKURSION	Andere Lernorte (Unternehmen, Einrichtungen, Länder) werden besucht, um neue Erfahrungen zu sammeln.	Durch Eigenverantwortung bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung kann die übergreifende Handlungskompetenz gefördert werden.	Seckelmann, A. & Hof, A. (2020). *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre: Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum. Stolz, C. & Feiler, B. (2018). *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB. Klein, M. (2015). *Exkursionsdidaktik: Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Tabelle 3: Übersicht Lehr-Lernformen

Alle Lehr- und Lernformen werden auch außerhalb des Begleiteten Selbststudiums eingesetzt.

2.4 Umsetzung des Begleiteten Selbststudiums

Wie in der Einleitung bereits festgehalten, unterliegt das Begleitete Selbststudium einer Reihe von formalen Vorgaben, die verbindlich einzuhalten sind. Daneben existiert eine große didaktische Freiheit in der konkreten Umsetzung des Formats. Neben den fachlichen Besonderheiten gilt es, auch kreative Spielräume zu nutzen, um Student*innen beim Kompetenzaufbau zu unterstützen. In der folgenden Darstellung wird ein prototypischer Ansatz aufgezeigt, wie sich das Begleitete Selbststudium umsetzen lässt. Je nach Anspruch des Begleiteten Selbststudiums kann eine detaillierte Planung sinnvoll sein. Aber auch eine Abweichung von diesem Schema kann das bestmögliche Lernergebnis hervorbringen. Die einzelnen Phasen werden im Anschluss an die Grafik erläutert.

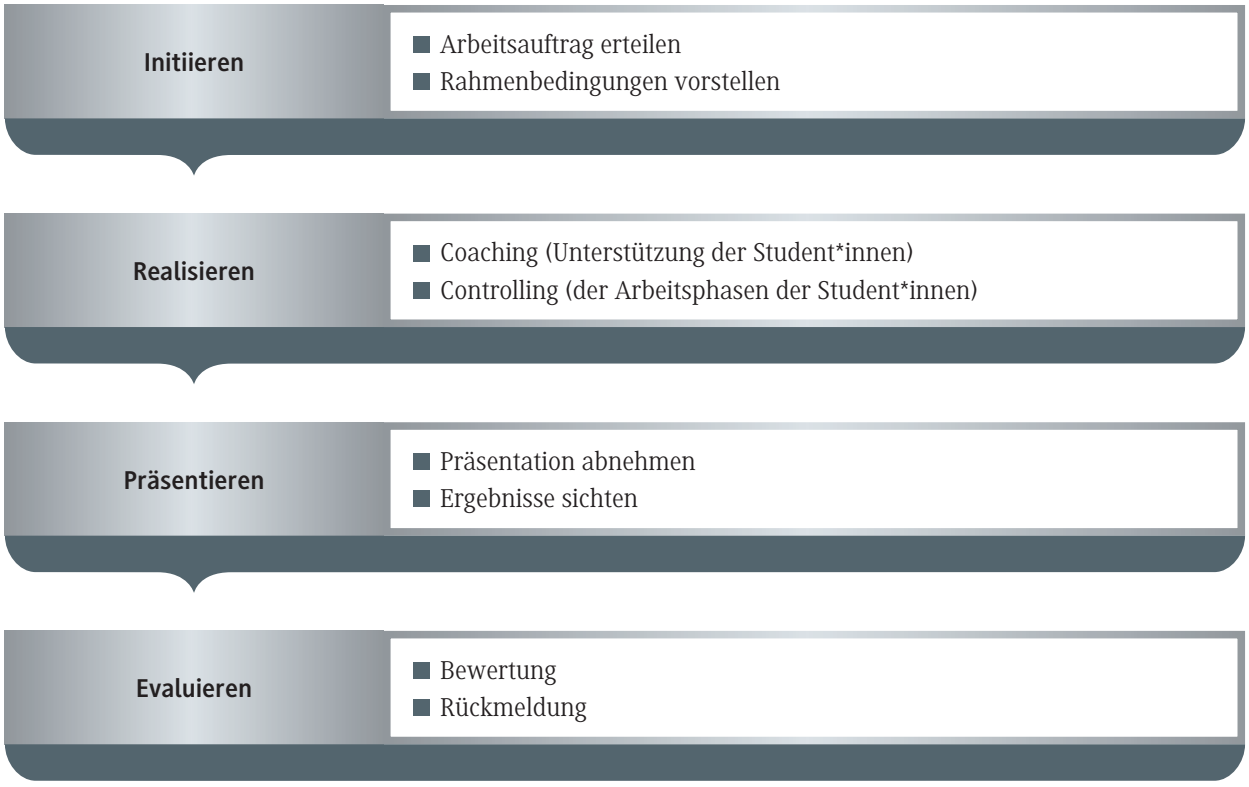

Abbildung 1: Phasen des Begleiteten Selbststudiums

Phase 1: Initiieren
Die Student*innen erhalten einen Arbeitsauftrag von einer Lehrperson oder können sich selbst innerhalb vorgegebener Richtlinien für einen Arbeitsauftrag entscheiden. Der Arbeitsauftrag nimmt Bezug auf einen didaktischen sowie thematischen Kontext und muss grundsätzlich eigen- und selbstständig bearbeitet werden können. Eine klare und unmissverständliche Formulierung ist unabdingbar. Ein Lernauftrag sollte motivieren und bearbeitbar sein, also weder über- noch unterfordern. Gegebenenfalls wird auf sinnvolles Hilfsmaterial verwiesen. Zudem sollte der Arbeitsauftrag einen angemessenen Lerngehalt enthalten.

Rahmenbedingungen, wie unter anderem Ziele, Inhalte, Anforderungen, Termine, Bewertung und Begleitung, sind schriftlich festgelegt und für alle Student*innen transparent. Die Rahmenbedingungen sollen ein kompetenzorientiertes Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Phase 2: Realisieren
Die Student*innen bearbeiten den Arbeitsauftrag individuell, in Partner- oder Gruppenarbeit. Die Dozent*innen bieten innerhalb der festgelegten Rahmenbedingungen bei Bedarf Unterstützung „ohne steuernde Absicht“ (Müller und Landwehr (2008, S. 62)) an. Das bedeutet, dass Lehrpersonen fachlich unterstützen, aber nur wenig Einfluss auf den Lernprozess an sich nehmen. Zudem verschaffen Sie sich als Dozent*in einen Überblick über Zwischenergebnisse und prüfen die Einhaltung von Rahmenvorgaben und Zielen.

Phase 3: Präsentieren der Lernergebnisse
Abhängig von der Prüfungsform ist eine Phase zur Präsentation der erarbeiteten Inhalte ein wichtiger Bestandteil des Begleiteten Selbststudiums. Die Ergebnisse werden mündlich, schriftlich oder elektronisch präsentiert. Vorab sollte festgelegt werden, ob die Ergebnisse dem gesamten Kurs vorgestellt werden oder lediglich von der Lehrperson gesichtet werden. Auf diese Weise können Student*innen besser einschätzen, auf welches Ziel die Arbeit ausgerichtet werden kann. Eine weitere Möglichkeit ist es, dass die Lehrperson eine Musterlösung vorstellt und mit den Student*innen über unterschiedliche Lösungswege diskutiert. Ein wertschätzender Umgang ist für die gelingende Bearbeitung des Arbeitsauftrages von großer Bedeutung.

Phase 4: Evaluieren des gesamten Prozesses
Von der Lehrperson werden die Ergebnisse überprüft und ggf. bewertet. Eine angemessene Rückmeldung hilft den Lernenden beim weiteren Aufbau ihrer Kompetenzen. Damit die Student*innen die Bearbeitung begleiteter Selbststudienaufgaben im Verlauf des Studiums zunehmend besser selbst reflektieren können, ist es sinnvoll, metakognitive Prozesse der Student*innen anzuregen und zu unterstützen (Müller und Landwehr (2008, S. 58–73)). Dies kann durch Impulsfragen zum Lernprozess, Fragen zu Erfolgen oder Schwierigkeiten gezielt unterstützt werden.

2.5 Das Begleitete Selbststudium an der DHBW

Mit dem Begleiteten Selbststudium hat die DHBW ein flexibles pädagogisch-didaktische Instrument zur Verfügung, das sich für unterschiedliche Bedarfslagen im Verlaufe eines Bachelorstudiums einsetzen lässt. Die entsprechende Ausgestaltung ist curricular geregelt bzw. obliegt den Studiengangsleitungen. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben können die jeweiligen Lehrpersonen die Chance nutzen, kreative Lehr-Lernszenarien zu realisieren. Entsprechende Informationen können über die Studiengangsleitungen und/oder die jeweils zuständige Fachkommission erfragt werden.

Anhang

Begleitetes Selbststudium in Form von 10 goldenen Regeln

1. **Nutzen Sie die Freiheitsgrade!**
   Diese Lehr- und Lernform kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Sie bietet eine ideale Chance, um Ihre eigenen fachlichen Schwerpunkte und die Interessen der Student*innen zu berücksichtigen.

2. **Formulieren Sie die Aufgaben, die ebenso anspruchsvoll wie lösbar sind!**
   Eine Aufgabe sollte üblicherweise innerhalb eines Semesters lösbar sein, die Student*innen fordern und fachlich anspruchsvoll sein.

3. **Nutzen Sie die Vielfalt der Aufgabenformen!**
   Innerhalb des Konzeptes gibt es vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung (völlig frei, Labor, Planspiel, usw.). Mit etwas Kreativität können hoch anspruchsvolle Arbeiten entstehen.

4. **Beachten Sie den geplanten Workload!**
   Achten Sie bei der Konzeption der Aufgaben darauf, dass der vorgesehene Workload nicht überschritten wird.

5. **Nehmen Sie die Kompetenzen in den Fokus!**
   Beziehen Sie sich bei der Planung der Aufgabenstellung auf die im Modulhandbuch beschriebenen Kompetenzen.

6. **Planen Sie den Prozess gut!**
   Auch wenn die Student*innen selbst aktiv werden sollen, liegt es in Ihrer Verantwortung, zumindest eine grobe zeitliche Struktur vorzugeben, um den Lernerfolg zu ermöglichen.

7. **Rückmeldungen sind entscheidend!**
   Student*innen müssen an eigenständiges Lernen herangeführt werden.
   Daher sollten Sie kurze und längere Feedbacks an die Student*innen einplanen.

8. **Selbststudium will gelernt sein!**
   Eine individualisierte Beschäftigung mit Lerninhalten fordert von den Student*innen andere Strategien als eine Vorlesung. Führen Sie die Student*innen in das Format ein.

9. **Beziehen Sie Praxiserfahrungen mit ein!**
   Geben Sie Student*innen die Möglichkeit, ihre praktischen Erfahrungen einzubringen und angeleitet den Theorie-Praxis-Transfer zu erzielen.

10. **Achten Sie auf ihr eigenes Arbeitsvolumen!**
    Die starke Fokussierung auf die Begleitung der individuellen Lehr-Lernprozesse kann fordernd sein. Daher ist es wichtig, dass Sie ihre eigene Arbeitszeit gut planen.

Literaturverzeichnis und -empfehlungen

Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten: ein Handbuch für die Praxis.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Blötz, U. (Hrsg.) (2015). *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015.* Bonn: wbv Media.

Braun, I. (2014). *Herausforderung Peer Instruction: Bemühungen um einen doppelten Konzeptwandel in der Lehre*. Karlsruhe. Abgerufen von https://www.hs-karlsruhe.de/fileadmin/hska/SCSL/SKATING/Braun_Peer-Instruction.pdf.

Holzbaur, U., Bühr, M., Dorrer, D., Kropp, A., Walter-Barthle, E. & Wenzel, T. (2017). *Die Projekt-Methode: Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Eberle, T. (2017). Planspiele in der Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In Rappenglück, S. & Petrik, A. (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 155–168). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Geringer, V. & Dubinin, D. (2013). *Labormodule zu Grundlagen der Elektrotechnik*. Friedrichshafen: Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Viktor_Geringer/publication/280114394_LABORMODULE_ZU_GRUNDLAGEN_DER_ELEKTROTECHNIK/links/55aacc8308aea3d086827c57/LABORMODULE-ZU-GRUNDLAGEN-DER-ELEKTROTECHNIK.pdf.

Großkurth, E.-M. & Handke, J. (2016). *Inverted classroom and beyond: Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.

Hentrey, M., Freihaut, A. & Rosomm, D. (2019). *Die Blended-Learning Fibel: Learning Experience Design mit Erfolgsgarantie.* Kleve: eLearning Manufaktur.

Hexelschneider, A. & Köckeis, K. (2018). Von der Idee zu Lessons Learned: Problembasiertes Lernen für Wissenstransferkompetenz aus Lektorin- und Studierendensicht. In Weißenböck, J., Gruber, W., Freisleben-Teutscher, C. & Haag, J. (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018* (S. 115–126). Brunn am Gebirge: ikon.

Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (Hrsg.) (2011). *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. Norderstedt: Books on Demand.

Hochschuldidaktisches Zentrum der Technischen Universität Dortmund (Hrsg.) (2009). Forschendes Lernen: Perspektiven eines Konzepts. *Journal Hochschuldidaktik, 20* (2). Dortmund: zhb der TU Dortmund.

Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 13* (2), (S. 29–49). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16475/pdf/t1234_v2.pdf.

Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung 5,* (2). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_Jenert_Ganzheitliche_Reflexion.pdf.

Kastner-Hauler, O. (2018). Praxiseinsatz vom Blended-Learning-Umsetzungskonzept eines Hochschullehrgangs. In Miglbauer, M. Kieberl, L. & Schmid, S. (Hrsg.), *Hochschule digital. Innovativ: Tagungsband zur 1. Online-Tagung* (S. 283–298). Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria.

Keller, H.-J., Zumsteg, B., Vontobel, P. & Suter, P. (2008). *Begleitetes Selbststudium und Selbststudium an Fachhochschulen: Das A und e. E-Dossier #04/2008. CSPC e-Learning ZFH.* Abgerufen von http://www.phzh.ch/maportrait_data/53733/15/cspc-dossier%2004-2008.pdf.

Kenner, A. & Jahn, D. (2016). Flipped Classroom: Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht. In Eßer, A., Kröpke, H. & Wittau, H. (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs III: Qualifizierung für die Zukunft* (S. 35–38). Münster: WTM. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12962/pdf/Kenner_Jahn_206_FlippedClassroom.pdf.

Knoll, O. (2018). Planspiel mit realen Rollen: Wie gründe ich ein Eisenbahnunternehmen? In Weißenböck, J., Gruber, W., Freisleben-Teutscher, C. & Haag, J. (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018* (S. 83–91). Brunn am Gebirge: ikon.

Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium: Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: hep.

Leibniz-Institut für Wissensmedien (2017). *Blended Learning.* Abgerufen von https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning.

Leibniz-Institut für Wissensmedien (2019). *Inverted Classcoom*. Abgerufen von https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom.

Mazur, E. (2017). *Peer Instruction: Interaktive Lehre praktisch umgesetzt*. Berlin: Springer Spektrum.

Melezinek, A. (1977). *Ingenieurpädagogik: Grundlagen einer Didaktik des Technik-Unterrichts*. Wien: Springer.

Mieg, H. A. & Lehrmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus.

Mucha, A. & Decker, C. (2018). Das akademische Selbstkonzept als Adventure Capital in explorativen Lernumgebungen. In Weißenböck, J., Gruber, W., Freisleben-Teutscher, C. & Haag, J. (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018* (S. 51–60*)*. Brunn am Gebirge: ikon.

Pfäffli, B., Metzger, M., Imhof, G. & Dietrichs, I. (2007). Wie begleitete Selbststudien gelingen: Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 55* (3), (S. 81–85). Bielefeld: Universitätsverlag Webler. Abgerufen von http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-3-2007.pdf.

Pfäffli, B. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.

Reinmann, G., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven.* Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-25312-7.pdf.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.: Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Frankfurt am Main. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23* (2), (S. 159–182). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13570/pdf/BZL_2005_2_159_182.pdf.

Rummler, M. (Hrsg.) (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung. Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik 62* (1), (S. 86–108). Weinheim: Beltz Juventa.

Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–9). Göttingen: Hogrefe.

ZHL (Flyer). *Die DHBW Kompetenzen auf einen Blick: Persönlichkeiten, Potenziale, Perspektiven*. Abgerufen von https://www.zhl.dhbw.de/fileadmin/user_upload/CAS-ZHL/Hochschuldidaktik/Flyer/ZHL_Folder_DHBW-Kompetenzen_Web.pdf.

www.zhl.dhbw.de