Sabine Hoidn

Lernkompetenzen an Hochschulen fördern

VS RESEARCH

Sabine Hoidn

Lernkompetenzen an Hochschulen fördern

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation an der Universität St. Gallen, 2009

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Verena Metzger / Britta Göhrisch-Radmacher

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17456-3

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht	5
Inhaltsverzeichnis	7
Zusammenfassung	13
Abstract	14
Abkürzungen	15
Abbildungen	17
 I Konzeptioneller Teil	21
1 Relevanz der Problemstellung	21
2 Untersuchungskontext	24
3 Zielklärung und Präzisierung des Forschungsproblems	26
4 Terminologische Klärungen	28
5 Aufbau der Untersuchung	34
 II Metatheoretischer Teil	37
1 Wissenschaftsphilosophische Basis	37
2 Programmatik einer qualitativ-interpretativen Methodologie	52
3 Forschungsmethodische Konzeption	84
 III Theoretischer Teil	99
1 Lerntheoretische Paradigmen	100
2 Didaktische Leitprinzipien	105
3 Lernmodelle	113
4 Probleme gegenwärtiger didaktischer Theoriebildung	144
5 Forschungsrahmen zur pädagogisch-didaktischen Theoriebildung	147

IV Explorativer Teil	155
1 Fallstudie Oldenburg	155
2 Case Study Stanford	216
3 Fallstudie St. Gallen.....	274
4 Zusammenfassende Darstellung der Einzelfallanalysen.....	346
 V Theoriebildung: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen	 359
1 Abgrenzung des Lernkontextes	359
2 Lernkompetenzen	362
3 Lernmodell zum selbstorganisierten Lernen	380
4 Unterstützung und Förderung von Lernkompetenzen	420
 VI Anwendungsteil: Handlungskonzept zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen.....	 437
1 Einbettung des Handlungskonzepts in den Kontext des Studiums.....	437
2 Lernkompetenzförderung im Seminar Aktives Lernen	439
 VII Schlussteil.....	 459
1 Zusammenfassende Betrachtung	459
2 Reflexion.....	468
3 Desiderata	472
 Anhang	 475
Literaturverzeichnis.....	483

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsübersicht	5
Inhaltsverzeichnis	7
Zusammenfassung	13
Abstract	14
Abkürzungen	15
Abbildungen	17
I Konzeptioneller Teil.....	21
1 Relevanz der Problemstellung	21
2 Untersuchungskontext.....	24
3 Zielklärung und Präzisierung des Forschungsproblems	26
4 Terminologische Klärungen.....	28
4.1 Theorieverständnis	28
4.2 Lernverständnis	29
4.3 (Lern-)Kompetenzverständnis	32
5 Aufbau der Untersuchung	34
II Metatheoretischer Teil.....	37
1 Wissenschaftsphilosophische Basis	37
1.1 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund.....	38
1.2 Erkenntnistheoretische Annahmen	42
1.2.1 Zur Unzulänglichkeit einer induktiven und deduktiven Erkenntnislogik	43
1.2.2 Zur Notwendigkeit einer abduktiven Erkenntnislogik.....	45
1.3 Wissenschaftsnormative Festlegungen	48
1.3.1 Erkenntnisziele sozialwissenschaftlichen Handelns	48
1.3.2 Werturteile und sozialwissenschaftliches Handeln.....	50
2 Programmatik einer qualitativ-interpretativen Methodologie.....	52
2.1 Forschungslogik einer pragmatistisch-interaktionistischen Methodologie	53

2.1.1	Paradigmatisch-methodologische Grundlagen	53
2.1.2	Forschungslogische Regeln für die Theoriebildung	57
2.2	Grounded Theory Methodologie.....	59
2.2.1	Grounded Theory als konzeptioneller Rahmen	60
2.2.2	Arbeitsschritte im Forschungsprozess	62
2.3	Heuristische Leitlinien für das wissenschaftliche Handeln	71
2.3.1	Qualitativ orientierter Forschungsprozess	71
2.3.2	Gütekriterien qualitativ orientierter Methodologie	75
3	Forschungsmethodische Konzeption	84
3.1	Überblick über das qualitativ orientierte Forschungsdesign.....	84
3.2	Begründung des explorativen Fallstudiendesigns.....	86
3.3	Forschungsmethoden	93
3.3.1	Datenerhebung	93
3.3.2	Dateninterpretation und -auswertung.....	95
3.3.3	Dokumentation.....	97
III	Theoretischer Teil	99
1	Lerntheoretische Paradigmen.....	100
1.1	Behavioristische Lerntheorien	100
1.2	Kognitivistische Lerntheorien.....	102
1.3	Konstruktivistische Lerntheorien	103
2	Didaktische Leitprinzipien.....	105
2.1	Problemorientierung.....	105
2.2	Handlungsorientierung.....	108
2.3	Situationsorientierung	112
3	Lernmodelle	113
3.1	Didaktische Modelle	113
3.1.1	Bildungstheoretische Didaktik	116
3.1.2	Lerntheoretische Didaktik.....	119
3.1.3	Konstruktivistische Didaktik.....	122
3.2	Modelle zum selbstgesteuerten Lernen.....	128
3.2.1	Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens.....	130
3.2.2	Motivationale und kognitive Komponenten selbstgesteuerten Lernens.....	132
3.2.3	Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens.....	134
3.2.4	Sozial-kognitives Modell der Selbstregulation.....	136
3.2.5	Mehrdimensionales Strukturmodell des Handelns	139
3.2.6	Modell für das selbstgesteuerte Lernen	140

3.2.7 Zusammenfassende Betrachtung	143
4 Probleme gegenwärtiger didaktischer Theoriebildung	144
5 Forschungsrahmen zur pädagogisch-didaktischen Theoriebildung	147
5.1 Paradigmatische Verankerung	147
5.2 Legitimation des didaktischen Handelns	149
5.3 Grundlinien der didaktischen Theorie.....	152
IV Explorativer Teil	155
1 Fallstudie Oldenburg	155
1.1 Forschungskontext	155
1.2 Konzeption der Fallstudie	158
1.2.1 Vorstudie.....	158
1.2.2 Forschungsfokus und Forschungsdesign	162
1.3 Didaktische Innovationen	166
1.3.1 Organisation.....	166
1.3.2 Inhalte	172
1.3.3 Methoden	173
1.3.4 Lernwirksamkeit im Vergleich zu traditionellen Veranstaltungen	176
1.4 Analyse des Lehr-Lernkontextes	178
1.4.1 Anforderungen an Lernende	178
1.4.2 Lernvoraussetzungen und (strategische) Lernhandlungen.....	183
1.4.3 Förderliche Lernbedingungen	193
1.4.3.1 Organisation.....	193
1.4.3.2 Inhalte	196
1.4.3.3 Methoden	197
1.4.4 Hinderliche Lernbedingungen	201
1.4.4.1 Organisation.....	201
1.4.4.2 Inhalte	204
1.4.4.3 Methoden	205
1.4.5 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse	209
1.4.5.1 Anforderungen sowie Lernvoraussetzungen und Lernhandlungen	210
1.4.5.2 Förderliche und hinderliche Lernbedingungen.....	212
2 Case Study Stanford.....	216
2.1 Research Context	216
2.2 Conceptualization of the Case Study	218
2.2.1 Pre-Study.....	218

2.2.2 Research Focus and Research Design.....	222
2.3 Pedagogic-Didactical Innovations	226
2.3.1 Organization.....	226
2.3.2 Content	235
2.3.3 Methods.....	236
2.3.4 Learning Effectiveness Compared to Traditional Courses	239
2.4 Analysis of the Learning and Teaching Context.....	241
2.4.1 Demands on Students.....	241
2.4.2 Preconditions and Learning Behavior.....	245
2.4.3 Supportive Learning Conditions	251
2.4.3.1 Organization	251
2.4.3.2 Content.....	255
2.4.3.3 Methods	257
2.4.4 Hindering Learning Conditions	261
2.4.4.1 Organization	261
2.4.4.2 Content.....	265
2.4.4.3 Methods	266
2.4.5 Summary of the Results	268
2.4.5.1 Demands and (Strategic) Learning Behavior.....	268
2.4.5.2 Supportive and Hindering Conditions	270
3 Fallstudie St. Gallen.....	274
3.1 Forschungskontext	274
3.2 Konzeption der Fallstudie	278
3.2.1 Vorstudie.....	278
3.2.2 Forschungsfokus und Forschungsdesign	281
3.3 Didaktische Innovationen	285
3.3.1 Organisation.....	285
3.3.2 Inhalte	295
3.3.3 Methoden	298
3.3.4 Lernwirksamkeit im Vergleich zu traditionellen Veranstaltungen	302
3.4 Analyse des Lehr-Lernkontextes	304
3.4.1 Anforderungen an Lernende	304
3.4.2 Lernvoraussetzungen und (strategische) Lernhandlungen.....	309
3.4.3 Förderliche Lernbedingungen	322
3.4.3.1 Organisation.....	322
3.4.3.2 Inhalte	326
3.4.3.3 Methoden	327
3.4.4 Hinderliche Lernbedingungen	330
3.4.4.1 Organisation.....	330

3.4.4.2	Inhalte	333
3.4.4.3	Methoden	335
3.4.5	Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse	337
3.4.5.1	Anforderungen sowie Lernvoraussetzungen und Lernhandlungen	338
3.4.5.2	Förderliche und hinderliche Lernbedingungen	340
4	Zusammenfassende Darstellung der Einzelfallanalysen	346
4.1	Anforderungen an Lernende	347
4.2	Lernvoraussetzungen und Lernhandlungen	349
4.3	Didaktische Gestaltung der Lernbedingungen	355
V	Theoriebildung: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen	359
1	Abgrenzung des Lernkontextes	359
1.1	Lernvoraussetzungen	360
1.2	Lernsituation	361
2	Lernkompetenzen	362
2.1	Lernkompetenzen im europäischen Kontext	362
2.1.1	Bedeutung und Definition von Lernkompetenzen	362
2.1.2	Kognitiv- und sozial-konstruktivistische Lernparadigmen als Basis für die Konzeptualisierung von Lernkompetenzen	366
2.1.2.1	Kognitiv- und sozio-konstruktivistischer Ansatz	366
2.1.2.2	Vygotskys sozio-kultureller Ansatz	367
2.1.3	Implikationen neuerer situierter Ansätze	370
2.2	Lernkompetenzen: Zur Präzisierung des selbstorganisierten Lernens	375
2.3	Zur curricularen Begründung von Lernkompetenzen	377
3	Lernmodell zum selbstorganisierten Lernen	380
3.1	Lernkontext analysieren	385
3.2	Lernziele bestimmen und Lernerfolg ermitteln	389
3.3	Lernprozess direkt und indirekt unterstützen	391
3.3.1	Primärstrategien zur aktiven Konstruktion von Wissen	392
3.3.2	Stützstrategien zur positiven Gestaltung des Lernkontextes	395
3.3.2.1	Sich zum Lernen motivieren	396
3.3.2.2	Mit anderen Personen kooperieren	403
3.3.2.3	(Neue) Technologien zielorientiert nutzen	409
3.4	Lernen überwachen und regulieren	413
3.5	Schlussfolgernde Betrachtung	415

4	Unterstützung und Förderung von Lernkompetenzen	420
4.1	Lehrkonzeptionen und Förderansätze	420
4.2	Explizite und implizite Lernkompetenzförderung	425
4.2.1	Explizite Förderung	425
4.2.2	Implizite Unterstützung	427

VI Anwendungsteil: Handlungskonzept zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen.....437

1	Einbettung des Handlungskonzepts in den Kontext des Studiums	437
2	Lernkompetenzförderung im Seminar Aktives Lernen	439
2.1	Paradigmatisch-konzeptioneller Rahmen	440
2.2	Seminarziele/-inhalte und Prüfungsformen	442
2.3	Seminarorganisation.....	443
2.4	Technologienutzung.....	445
2.4.1	Einsatz eines Wikis in der Hochschullehre.....	445
2.4.2	Pädagogisch-didaktische Potenziale	447
2.4.3	Technologisch-organisatorische Vorüberlegungen zum Einsatz eines Wikis	449
2.5	Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen.....	451
2.6	Seminarablauf und Lernaktivitäten.....	453

VII Schlussteil.....459

1	Zusammenfassende Betrachtung.....	459
2	Reflexion.....	468
3	Desiderata.....	472

Anhang475

Anhang 1	– Interviewleitfaden Lehrende – Carl von Ossietzky Universität	475
Anhang 2	– Interviewleitfaden Lernende – Carl von Ossietzky Universität	476
Anhang 3	– Interviewleitfaden Lehrende – Universität Stanford.....	477
Anhang 4	– Interviewleitfaden Lernende – Universität Stanford.....	478
Anhang 5	– Interviewleitfaden Lehrende – Universität St. Gallen.....	479
Anhang 6	– Interviewleitfaden Lernende – Universität St. Gallen.....	480
Anhang 7	– Seminarplan – Aktives Lernen.....	481

Literaturverzeichnis.....	483
---------------------------	-----

Zusammenfassung

Gesellschaftliche, ökonomische und technologische Veränderungen erfordern die Entwicklung von Lernkompetenzen als Voraussetzung für ein lebenslanges selbstorganisiertes Lernen. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, *wie Lernkompetenzen als pädagogisch-didaktische Zieldimension theoretisch und empirisch fundiert und im Hochschulkontext praktisch gefördert werden können*. Ausgehend von der im *konzeptionellen Teil* entwickelten und präzisierten Problemstellung wurde im *metatheoretischen Teil* die dieser Arbeit zugrunde liegende pragmatistisch-interaktionistische Position dargelegt und das Forschungsdesign entfaltet und begründet. Der *theoretische Teil* setzt sich ausführlich mit relevanten didaktischen Theorien auseinander und entwickelt einen pädagogisch-didaktischen Forschungsrahmen als Ausgangs- und Bezugspunkt für die weitere Theoriebildung. Gegenstand des *explorativen Teils* bilden drei qualitative Fallstudien, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Deutschland, 2005), der Universität Stanford (USA, 2006) und der Universität St. Gallen (Schweiz, 2007) durchgeführt wurden, um innovative Praxisbeispiele zu explorieren und die Theorieentwicklung zu fördern. Jede Fallstudie wurde über einen Zeitraum von mindestens zwei Semestern anhand von unterschiedlichen Untersuchungsmethoden im Feld exploriert – u. a. wurden 42 leitfadengestützte Interviews mit 53 Personen geführt. Da diese Forschungsarbeit auf die Entwicklung einer Theorie zielt, wurden solche Lehrende ausgewählt, die unter Einbezug neuer Technologien didaktisch innovative Seminare gestalten, die das selbstorganisierte Lernen der Studierenden unterstützen und infolgedessen explizit oder implizit Lernkompetenzen fördern. Die Datenanalyse erfolgte anhand des Grounded-Theory-Verfahrens, sodass auf Basis des theoretischen Referenzrahmens sowie der sukzessive gesammelten empirischen Daten ein *Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen* entwickelt werden konnte (Theoriebildung), das den Prozess des selbstorganisierten Lernens von Studierenden umfassend abbildet und daraus vielfältige Kompetenzanforderungen ableitet. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden im *Anwendungsteil* in ein konkretes Handlungskonzept in Form eines eigenen Seminars auf der Bachelor-Stufe an der Universität St. Gallen überführt und praktisch umgesetzt. Diese Arbeit setzt sich eingehend mit dem selbstorganisierten Lernprozess auseinander und deckt wichtige Kompetenzanforderungen sowie förderliche und hinderliche Lernbedingungen auf. Die aktive Rolle von Lehrenden und Lernenden bei der Förderung von Lernkompetenzen in technologiegestützten Seminaren wird betont. Im *Schluss-teil* werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengeführt, der Erkenntnisgewinnungsprozess reflektiert sowie weiterführende Forschungsfragen diskutiert.

Abstract

Social, economic and technological changes require the development of learning competencies as a precondition for lifelong self-directed learning. Against this background, this research study investigates how learning competencies can be theoretically and practically justified as a pedagogic-didactical objective and fostered in the university context. Based on the detailed definition of the research problem, the *meta-theoretical part* demonstrates the pragmatic-interactionistic position underlying this study and deploys and founds the research design. The *theoretical part* elaborately investigates selected didactic-pedagogical theories and develops a pedagogical framework serving as a starting point and point of reference. The *explorative empirical part* then encompasses three qualitative good-practice case studies conducted at the University of Oldenburg (Germany, 2005), Stanford University (USA, 2006) and University of St. Gallen (Switzerland, 2007) in order to explore innovative practices to enhance the theory building process. Each case study has been investigated in the field over a period of at least two terms applying different research methods – among others 42 semi-structured interviews with 53 people. As this research aims at theory generation, faculty members designing innovative university seminars in a technology-enhanced environment facilitating self-directed learning and as a consequence, explicitly or implicitly fostering learning competencies, were chosen as the primary unit of analysis. Data analysis was conducted applying the grounded theory methodology. As a result, a learning model fostering learning competencies has been developed in the *theory-building part*, comprehensively indicating the self-directed learning process of students deducing multifaceted competencies required. The *application part* then transformed the findings obtained in the course of the theory-building process into a practical concept, i.e. a course was designed and conducted several times at the bachelor level at the University of St. Gallen. The study investigates the self-directed learning process in depth and uncovers crucial competencies as well as supportive and hindering learning conditions. It emphasizes the active part of both, the learner and the instructor when it comes to fostering learning competencies in technology-enhanced environments in higher education. In the *final part* the research questions are summarized. In addition, the adequacy of the research strategy and desiderata for future research are discussed.

Abkürzungen

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CMS	Course Management System
d. h.	das heisst
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f.	nachfolgende Seite
ff.	nachfolgende Seiten
HS	Herbstsemester
HSG	Hochschule St. Gallen (Diese Abkürzung wird nach der Umbenennung der Hochschule in „Universität St. Gallen“ als Marke weiter benutzt.)
ibid.	ibidem
i. d. R.	in der Regel
i. H. a.	im Hinblick auf
IÖB	Institut für Ökonomische Bildung und Technische Bildung, Abteilung Ökonomische Bildung
i. S. v.	im Sinne von
IT	Internettechnologie(n)
lat.	lateinisch
Lh	Lehrender
Ln	Lernender
m. a. W.	mit anderen Worten
ÖBO	Ökonomische Bildung Online
OL	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ph.D.	Doctor of Philosophy

resp.	respektive
RoR	Rate of response
S	Supportperson
SCIL	Stanford Center for Innovations in Learning
SG	Universität St. Gallen
SS	Sommersemester
ST	Universität Stanford
SUSE	Stanford University School of Education
T	Tutor
tlw.	teilweise
u. a.	unter anderem
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WH	Wallenberg Hall
WS	Wintersemester
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Abbildungen

Abb. 1: Lernprozess	30
Abb. 2: Synopse des Untersuchungsgangs	36
Abb. 3: Theorieebenen in der Sozialforschung.....	38
Abb. 4: Charakteristika quantitativ und qualitativ orientierter Sozialforschung	39
Abb. 5: Forschungsperspektiven in der qualitativen Sozialforschung.....	41
Abb. 6: Zusammenspiel logischer Schlüsse.....	47
Abb. 7: Wissenschaftlicher Forschungsprozess und Werturteile.....	50
Abb. 8: Programmatik einer qualitativ-interpretativen Sozialforschung	53
Abb. 9: Pragmatische Forschungslogik als schematisches Prozessmodell.....	56
Abb. 10: Prozess des Kodierens im Rahmen der Grounded Theory	64
Abb. 11: Offenes Kodieren (mit Atlas.ti) am Beispiel der Fallstudie Oldenburg	66
Abb. 12: Gütekriterien qualitativer Methodologie.....	83
Abb. 13: Forschungsdesign.....	84
Abb. 14: Fallstudien im thematischen Kontext des Forschungsdesigns	89
Abb. 15: Zirkuläres Modell des Forschungsprozesses.....	90
Abb. 16: Charakteristika der ausgewählten Fälle (1).....	91
Abb. 17: Charakteristika der ausgewählten Fälle (2).....	94
Abb. 18: Kodierparadigma.....	96
Abb. 19: Übersicht Theoriebildung und Praxisgestaltung	99
Abb. 20: Lehren und Lernen aus Sicht verschiedener Lernparadigmen	105
Abb. 21: Übersicht Problemtypen.....	108
Abb. 22: Vollständige Handlung	111
Abb. 23: Entwicklung der Didaktik seit 1950.....	115
Abb. 24: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	118
Abb. 25: Berliner Modell.....	121
Abb. 26: Leitlinien für problembasierte Lernumgebungen	125
Abb. 27: Eine pragmatische Position hinsichtlich des Lehrens und Lernens	126
Abb. 28: Übersicht über Modelle zum selbstgesteuerten Lernen	129
Abb. 29: Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens.....	130
Abb. 30: Motivationale und kognitive Komponenten selbstgesteuerten Lernens	132
Abb. 31: Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens	134
Abb. 32: Zwei-Prozessmodell der Selbstregulation.....	136

Abb. 33: Triadische Selbstregulation	137
Abb. 34: Phasen und Subprozesse der Selbstregulation	138
Abb. 35: Mehrdimensionales Strukturmodell des Handelns	140
Abb. 36: Modell für das selbstgesteuerte Lernen	142
Abb. 37: Forschungsrahmen zur pädagogisch-didaktischen Theoriebildung	152
Abb. 38: Erhebungsgegenstände	163
Abb. 39: Forschungsdesign Fallstudie Oldenburg	164
Abb. 40: Startseite „Selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien“ im WS 2005/06 ..	168
Abb. 41: Nutzung der Angebote auf der Lernplattform sowie von bestimmten Internetfunktionen (SS 2005)	169
Abb. 42: Subjektive Bewertung des Erkenntnisgewinns (Online-Evaluation WS 2004/05 und SS 2005)	177
Abb. 43: Einfluss der Angebote der Lernumgebung auf den Lernerfolg (Online-Evaluation WS 2004/05 und SS 2005)	177
Abb. 44: Durchschnittliche wöchentlich investierte Zeit (in Stunden) (Online-Evaluation WS 2004/05 und SS 2005)	185
Abb. 45: Ergebnisse des Lernstrategieninventars für Studierende (1)	191
Abb. 46: Ergebnisse des Lernstrategieninventars für Studierende (2)	192
Abb. 47: Kategorienbildung zu den förderlichen Lernbedingungen	213
Abb. 48: Förderliche und hinderliche Lernbedingungen – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	214
Abb. 49: Research design Stanford case study	223
Abb. 50: Potential for improvement	232
Abb. 51: Supportive and hindering learning conditions – Stanford University	273
Abb. 52: Studienarchitektur der Universität St. Gallen	275
Abb. 53: Forschungsdesign Fallstudie St. Gallen	282
Abb. 54: Ansätze zur Förderung überfachlicher Kompetenzen an der Universität St. Gallen	286
Abb. 55: Varianten der Integration des Selbststudiums	288
Abb. 56: Hauptseite des Seminars „Aktives Lernen: Partizipieren in Learning Communities“	290
Abb. 57: Förderliche und hinderliche Lernbedingungen – Universität St. Gallen	344
Abb. 58: Fallvergleichende Analyse	346
Abb. 59: Anforderungen an Lernende	349

Abb. 60: Lernförderliche Bedingungen – fallvergleichende Analyse	357
Abb. 61: Lernkontext (1)	359
Abb. 62: European test learning to learn framework	365
Abb. 63: Kognitive versus soziale Perspektive auf den Lernprozess	369
Abb. 64: Metakognition	382
Abb. 65: Metakognition und Kognition	383
Abb. 66: Lernkontext (2)	386
Abb. 67: Varianten motivierten Lernens.....	398
Abb. 68: Kompetenzanforderungen bei Teamarbeit.....	408
Abb. 69: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen	416
Abb. 70: Lernkompetenzanforderungen selbstorganisierter Lernprozesse.....	418
Abb. 71: Lehrorientierungen und Konzeptionen des Lehrens	420
Abb. 72: Förderung von Lernkompetenzen	422
Abb. 73: Vier Phasen der Kompetenzförderung (direkter Ansatz).....	426
Abb. 74: Scaffolding zur Förderung und Unterstützung des selbstorganisierten Lernprozesses.....	429
Abb. 75: Förderung überfachlicher Kompetenzen an der HSG.....	438
Abb. 76: Wiki-Hauptseite des Seminars „Aktives Lernen: Partizipieren in Learning Communities“ im Herbstsemester 2007	451
Abb. 77: Seminarkonzept Herbstsemester 2008.....	455
Abb. 78: Fallvergleichende Analyse	462
Abb. 79: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen	463