

Autor:  
Henning Czech

Titel:  
**Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im  
DQR und HQR – eine Rekonstruktion des  
zugrundeliegenden Konzepts**

*Erschienen in:*

Zeitschrift: Das Hochschulwesen (HSW)  
Erscheinungsjahr: 2018  
Ausgabe: 5+6  
Jahrgang: 66  
Seiten: 153-160  
ISSN: 0018-2974  
Verlag: UniversitätsVerlagWebler  
Ort: Bielefeld

**Impressum/Verlagsanschrift:** UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

**Copyright:** Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen



oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an uns: E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Telefon: 0521/ 923 610-0

**UniversitätsVerlagWebler – Der Fachverlag für Hochschulthemen**

Henning Czech



Henning Czech

## Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR – eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts

Since competencies for self-regulated learning are the basic prerequisite for lifelong learning, they form one of the main topics in current higher education research. Theoretical models of self-regulated learning have been developed and elaborated long since. Two qualification frameworks are relevant for the higher education area in Germany, namely the German Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications. Although these two documents do address competencies for self-regulated learning, they lack explicit reference to existing theoretical models. Therefore, the aim of this study is to externalize the underlying concept(s) of self-regulated learning by a detailed analysis of the verbal competence level descriptions in these documents. It is argued that both frameworks share a single theoretical concept which can be described by distinguishing between four dimensions of self-regulated learning: a) learning/working context, b) complexity of learning tasks, c) degree of personal responsibility, and d) level of reflection. These dimensions serve to define different competence levels with regard to self-regulated learning.

Internationalisierung, Digitalisierung und technische Innovationen schaffen stetig neue Perspektiven. Zugleich stellen sie uns vor zunehmend komplexe Probleme und Entscheidungen. In dieser Gesellschaft des Informationsüberflusses ist Wissen vor allem für Hochschulabsolvent/innen zu einem zentralen Erfolgsfaktor geworden. Lebenslanges Lernen ist erforderlich, um mit dem Takt der Wissensgesellschaft Schritt halten zu können. Im hochschuldidaktischen und lernpsychologischen Fachdiskurs spielen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen daher eine zentrale Rolle. Auch in den Leitpapieren der deutschen Bildungspolitik wird die Bedeutung selbstregulierten Lernens berücksichtigt. Während jedoch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) das Thema Selbstständigkeit explizit aufgreift, ist der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), der als Bestandteil des DQR gilt, in dieser Hinsicht deutlich weniger transparent. Darüber hinaus lassen beide Papiere eindeutige Erläuterungen über das zugrunde liegende Konzept selbstregulierten Lernens vermissen. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, das beschriebene Desiderat zu bearbeiten. Dazu werden zunächst einige Hintergrundinformationen zum DQR und HQR sowie zur gängigen Modellierung selbstregulierten Lernens in der Forschungsliteratur vermittelt. Daran anschließend erfolgt eine qualitative Analyse der verbalen Niveaubeschreibungen in den beiden Qualifikationsrahmen. Es wird ein Konzept selbstregulierten Lernens herausgearbeitet, das mit beiden Qualifikationsrahmen kompatibel ist.

### 1. Hintergrundinformationen zum DQR und HQR

Sowohl für den DQR als auch für den HQR existieren Bezugspunkte auf europäischer Ebene: Der DQR, dessen aktuelle Fassung 2011 vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedet wurde, gilt als „nationale Umsetzung“ (DQR, S. 3) des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR, aktuelle Fassung von 2008) (vgl. auch Sloane 2008). Der HQR, erstmals 2005 von der Kultusministerkonferenz beschlossen, liegt seit 2017 in überarbeiteter Fassung vor. Er berücksichtigt das *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (QF-EHEA) von 2005, auch als „Bologna-Qualifikationsrahmen“ (HQR, S. 3) bezeichnet.

Der DQR folgt einem Verständnis von Qualifikationen, das nicht an formalisierte Lernprozesse bzw. institutionelle Strukturen gebunden ist; formales und informelles Lernen werden als gleichrangig betrachtet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde.“ (DQR, S. 5) Zudem berücksichtigt der DQR verschiedenste Qualifikationen und Bildungsabschlüsse (vgl. DQR-Handbuch), sodass wie im EQR insgesamt 8 Niveaustufen unterschieden werden (für kritische Stellungnahmen dazu vgl. Sloane 2008, S. 37). Der HQR betrifft ausschließlich das Hochschulsystem und die damit verbundenen formalen Qualifikationsebenen Bachelor, Master und Doktorat. Die Niveaustufen 6 bis 8 des DQR entsprechen demzufolge den drei Niveaustufen des HQR (vgl. HQR, S. 1). Den beiden Qualifikationsrahmen ist

gemeinsam, dass sie als „Transparenzinstrument“ (HQR, S. 2) dienen und zumindest auf europäischer Ebene die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Bildungsabschlüssen erleichtern sollen.

In den erläuternden Passagen des DQR finden sich vergleichsweise ausführliche und explizite Anmerkungen zur Relevanz selbstregulierten und lebenslangen Lernens (vgl. DQR und DQR-Handbuch). Im HQR dagegen wird dies eher implizit durch die Bindung der Kompetenzentwicklung an das Lehr-Lernkonzept des Forschenden Lernens vermittelt (vgl. HQR, S. 3) (für weiterführende Informationen zum Forschenden Lernen vgl. etwa Miegl/Lehmann 2017; Huber 2014). Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf wissenschaftlichem Arbeiten. Wie einleitend angedeutet, lassen beide Papiere detaillierte Informationen dazu vermissen, auf welche Ordinalskalen die Deskriptoren zur Unterscheidung der Niveaustufen sich genau beziehen, d.h. woran die Unterschiede zwischen zwei Niveaustufen festgemacht werden. Für den Bereich selbstregulierten Lernens wird in diesem Aufsatz ein solches Konzept aus den Niveaubeschreibungen beider Papiere extrahiert.

Im DQR werden Kompetenzen in zwei Oberkategorien unterteilt, die wiederum jeweils zwei Unterkategorien umfassen: „Fachkompetenz“ (umfasst „Wissen“ und „Fertigkeiten“) sowie „Personale Kompetenz“ (umfasst „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“) (vgl. Tab. 1). Ergänzt werden diese Kategorien durch „Methodenkompetenz“, die jedoch als „Querschnittskompetenz“ (DQR, S. 4) betrachtet wird. Die Beschreibungen in den einzelnen Kategorien nehmen jeweils Bezug auf mehrere Aspekte bzw. implizite Ordinalskalen, um die einzelnen Kompetenzniveaus voneinander zu unterscheiden (vgl. dazu die folgenden Abschnitte 3 bis 5).

Dem HQR liegt ein allgemeines Kompetenzmodell zugrunde, das die folgenden Kategorien und Subkategorien umfasst: „Fachkompetenz“ (beinhaltet „Wissen und Verstehen“ sowie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“) und „Personale Kompetenz“ (beinhaltet „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissen-

schaftliches Selbstverständnis/Professionalität“). Die Subkategorie „Wissen und Verstehen“ entspricht der Oberkategorie „Fachkompetenz“ im DQR, „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ wird der „Methodenkompetenz“ im DQR zugeordnet. „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ greifen die Subkategorien „Sozialkompetenz“ bzw. „Selbstkompetenz“ des DQR auf (vgl. nachfolgende Tab. 2 sowie die Übersichtsgrafik auf S. 4 des HQR).

## 2. Modelle selbstregulierten Lernens

Selbstregulation in Bezug auf Lernprozesse kann mit Zimmerman (2002, S. 65) wie folgt definiert werden: „Self-regulation is [...] the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a proactive way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching. Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals [...].“

Verschiedene Teilaspekte selbstregulierten Lernens (siehe unten) gelten als wichtige Prädiktoren für den Lernfortschritt von Schüler/innen und Student/innen (vgl. z.B. Baker 2017; Zimmerman 2012, 2008, 1990; Schunk 2005; Taraban/Rynearson/Kerr 2000) und tragen zur Prävention von emotionsbezogenen Phänomenen wie Erschöpfung und Prokrastination bei (vgl. z.B. Schmidt et al. 2011; Ramirez/Beilock 2011; Gusy/Drewes 2010). Nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeit lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft (vgl. Mandl/Krause 2001) gewinnen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen an Bedeutung (vgl. Cassidy 2011; Zimmerman 2002) und sind für die Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolvent/innen unerlässlich (vgl. etwa die Ausführungen von Hohmann/Leiß 2014 zur Relevanz selbstständiger Informationsbeschaffung für Ingenieur/innen).

In der umfangreichen theoretischen Forschung zu selbstreguliertem Lernen werden verschiedene Perspektiven gewählt. Wichtig ist insbesondere der Unterschied zwischen sog. Prozessmodellen und sog. Schichtenmodellen. Vertreter von Prozessmodellen, die sich in der Regel auf Zimmerman (1990, 2002 ff.) berufen, unterscheiden drei aufeinanderfolgende Phasen selbstregulierten Lernens – erstens die Phase vor den eigentlichen Lernhandlungen („forethought phase“, Zimmerman 2002, bzw. „präaktionale Phase“, Schmitz/Schmidt 2007), zweitens die Phase wäh-

Tab. 1: Struktur zur Beschreibung der Kompetenzniveaus im DQR (ebd.)

Niveauindikator Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 2: Beziehungen zwischen Kompetenzkategorien im DQR und im HQR

DQR		HQR	
Methodenkompetenz (als Querschnittskompetenz)		Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen	
Fachkompetenz	Wissen	Wissen und Verstehen	
	Fertigkeiten		
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Kommunikation und Kooperation	
	Selbstständigkeit	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität	
		Fachkompetenz	
		Personale Kompetenz	

rend der Lernhandlungen („performance phase“ bzw. „aktionale Phase“) und drittens die Phase danach („self-reflection phase“ bzw. „postaktionale Phase“). Die präaktionale Phase besteht im Wesentlichen in der Auseinandersetzung mit dem gegebenen Problem (inkl. Zielsetzung und strategischer Planung) und der Selbstmotivation der/des Lernenden (beruhend u.a. auf Selbstwirksamkeitserwartungen, der Zielformulierung und der Aufgabenwertzuschreibung). In der aktionalen Phase geht es um die konkrete Umsetzung der Planungen; diese erfordert metakognitives Monitoring und entsprechende Prozesse der Selbstkontrolle (Steuerung der eingesetzten kognitiven Strategien, Aufmerksamkeitsfokussierung, motivationale und volitionale Kontrolle etc.). Die dritte Phase schließlich umfasst die Ergebnisanalyse auf der Grundlage eines Soll-Ist-Vergleichs sowie entsprechende Reaktionen (Evaluation und Zufriedenheit bzgl. der eigenen Aufgabenbearbeitung, Kausalattributionen) (vgl. Zimmerman 2012). Aus der Reflexion in ebendieser Phase folgen Konsequenzen („Feed-forwardschleife“, Schmitz/Landmann/Perels 2007, S. 317) in Form adaptiver Verhaltensänderungen für die Bearbeitung zukünftiger Lernaufgaben.

Im Gegensatz zu Prozessmodellen fokussieren Schichtenmodelle nicht auf die chronologische Abfolge einzelner Phasen, sondern auf die mentalen Ebenen bzw. Dimensionen, die für selbstreguliertes Lernen relevant sind. Unterschieden werden zumeist kognitive Verarbeitungsmodi, die metakognitive Ebene und motivations- bzw. emotionsbezogene Aspekte („regulation of the self“, Boekaerts 1999, S. 453). Diese Struktur wird auch für die Kategorisierung von Lernstrategien im weiteren Sinne herangezogen. Schiefele und Wild (1994) beispielsweise unterscheiden zwischen „kognitiven Lernstrategien“ (Strategien zur Memorierung, Organisation und Elaboration von Lerninhalten), „metakognitiven Lernstrategien“ (Planung und Monitoring des Lernprozesses, Regulation des Einsatzes kognitiver Strategien) und „ressourcenbezogenen Strategien“. Letztgenannte Strategien wiederum lassen sich danach unterteilen, ob sie auf interne Ressourcen (z.B. Motivation und Anstrengungsbereitschaft) oder auf externe Ressourcen (Zeitmanagement, Auswahl der Lernumgebung, Kooperation mit anderen Lernenden etc.) abzielen. Ähnliche Kategorisierungen werden etwa von Pintrich (1999) oder Martin und Nicolaisen (2015) vorgeschlagen.

Trotz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf das Phänomen selbstregulierten Lernens lassen sich mit Schunk (2005) folgende theorieübergreifende Konstanten herausarbeiten: a) Selbstreguliert Lernende sind aktiv und übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess. b) Die Lernenden haben die Möglichkeit, eine Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu treffen (Autonomie). c) Es existiert ein Ziel oder ein Soll-Zustand im Sinne eines Standards für Self-Monitoring und Selbstreflexion. d) Selbstreguliertes Lernen gilt als ein vermittelnder Faktor zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und der akademischen Lernleistung.

Wie sich in den vorausgehenden Ausführungen zeigt, setzt selbstreguliertes Lernen ein gewisses Niveau an metakognitiven Fähigkeiten zur Reflexion eigener Lernprozesse voraus. Grundlegend für die Forschung zu Me-

takognition ist der Aufsatz von Flavell (1979), in dem Metakognition als „knowledge and cognition about cognitive phenomena“ definiert wird. Metakognitive Prozesse beruhen auf deklarativem, prozeduralem und konditionalem Wissen, d.h. wenn keine Kenntnisse über die Möglichkeiten, die Ausführung und die Bedingungen strategischen Handelns vorhanden sind, kann auch selbstreguliertes Lernen nicht stattfinden (vgl. Isakson/Isakson 2017, S. 160).

Während in der Forschung anfangs vor allem kognitive und metakognitive Faktoren („cold cognition“, Wyatt et al. 1993) thematisiert wurden, rücken seit einigen Jahren zunehmend motivationale (und emotionale) Faktoren in den Fokus und stellen mittlerweile den Forschungsschwerpunkt dar (vgl. Schunk/Zimmerman 2012; Zimmerman 2011; Dirx 2008; Schunk 2005; Pintrich 1999). Dazu gehört neben kontextuellen und sozialen Aspekten (vgl. sozial-kognitive Modelle der Selbstregulation, etwa Zimmerman/Schunk 2004) auch der Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Motivation (vgl. Zimmerman/Schunk 2012; Oettingen/Gollwitzer 2000). Diese Entwicklungen entsprechen dem als „emotionale Wende“ bekannten Paradigmenwechsel in der Psychologie und den Neurowissenschaften (vgl. etwa Damasio 2010).

Selbstreguliertes Lernen ist anwendbar auf verschiedene spezifischere Kompetenzbereiche. In der Fachliteratur zur Lesekompetenz (bzw. zum Lernen aus und Arbeiten mit Texten) wird dies in besonderem Maße berücksichtigt (vgl. etwa Mokhtari 2017; Isakson/Isakson 2017; Mokhtari/Reichard 2002). In diesem Aufsatz wird daher die These vertreten, dass Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen als Metakompetenzen zu verstehen sind (vgl. dazu auch Dimitrova 2008).

### 3. Methodik

Drei Gründe sprechen dafür, den DQR in den vorliegenden hochschulbezogenen Überlegungen nicht nur zu berücksichtigen, sondern mit der Analyse auch bei diesem Qualifikationsrahmen anzusetzen: Erstens gilt der HQR mittlerweile als Bestandteil des DQR, zweitens finden sich in den Kategorien des DQR eindeutige Hinweise auf Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (vgl. Tab. 1) und drittens sind die Niveaubeschreibungen im HQR deutlich umfangreicher und somit unübersichtlicher. In einem ersten Schritt wird deshalb das dem DQR zugrunde liegende Konzept von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen herausgearbeitet.

Dies geschieht, indem die Deskriptoren von aufeinander folgenden Niveaustufen miteinander verglichen werden. Auf diese Weise werden niveaudifferente sprachliche Ausdrücke zum selbstregulierten Lernen isoliert. Um das Konzept möglichst klar herauszuarbeiten, werden alle 8 Niveaustufen in die Analyse einbezogen. Die Ausdrücke werden so geclustert, dass sich verschiedene Dimensionen dieses Konzeptes zeigen. So offenbart ein Vergleich der allgemeinen Beschreibungen für die Qualifikationsniveaus 6 und 7 etwa, dass die Lernhandlungen unter verschiedenen kontextuellen Bedingungen geplant und durchgeführt werden. Während auf Niveaustufe 6 lediglich von „Komplexität und häufige[n] Veränderungen“

die Rede ist, kommt auf Niveaustufe 7 der Aspekt der Unvorhersehbarkeit von Veränderungen hinzu (vgl. Tab. 3, jeweils letzter Satz). Sowohl DQR als auch HQR verfolgen bei der Niveaustufung (mehr oder weniger konsequent) das Prinzip der Inklusion (vgl. DQR-Handbuch, S. 29), was in Tab. 3 die fehlende Erwähnung der „Komplexität“ in der Beschreibung von Niveaustufe 7 erklärt, die Analyse aber insgesamt keineswegs vereinfacht. In einem zweiten Schritt wird das aus dem DQR extrahierte Konzept selbstregulierten Lernens auf den HQR angewandt.

**Tab. 3: Beispiel für allgemeine Niveaustufenbeschreibungen im DQR (ebd.)**

<p><b>Niveau 6</b> Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>
<p><b>Niveau 7</b> Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Der DQR enthält mit der Subkategorie „Selbstständigkeit“ bereits einen eindeutigen Hinweis auf die zu betrachtenden Deskriptoren. Darüber hinaus werden jeweils die zusammenfassenden Beschreibungen für die einzelnen Niveaustufen (sog. „Niveauindikatoren“, vgl. Tab. 1) berücksichtigt. Auch sie enthalten Passagen, die auf Selbstständigkeit beim Lernen und Arbeiten verweisen (vgl. „eigenverantwortlich“ in Tab. 3), und es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung der spezifischeren Kompetenzbereiche ein gewisses Niveau an Selbstständigkeit impliziert. Beim HQR dagegen werden alle vorhandenen Deskriptoren in die Analyse aufgenommen, weil die Struktur in Bezug auf die Berücksichtigung selbstregulierten Lernens dort weniger transparent ist. Für alle Dimensionen des aus den beiden Qualifikationsrahmen extrahierten Konzeptes werden die relevanten Deskriptoren tabellarisch zusammengestellt. Die in den Tab. 4 und 5 (s. Anhang) aufgeführten Textpassagen entsprechen, soweit möglich, den Formulierungen, die (ggf. an verschiedenen Textstellen) in den Originalen zu finden sind. Nur vereinzelt wird von dem dortigen Wortlaut abstrahiert, sofern dies der klaren Benennung oder Raffung der Aspekte dient, die in den Verbalisierungen zu finden sind (z.B. die in Tab. 4 für Niveau 7 genannte gesellschaftliche Verantwortung).

#### 4. Extraktion der impliziten Ordinalskalen im DQR

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen auch im DQR als Metakompetenzen verstanden werden. Das heißt: Es muss stets ein Problem geben, dessen Lösung die Aktivierung spezifischerer Kompetenzen (z.B. Schreibkompetenzen) voraussetzt. Darauf wiederum werden dann Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen angewandt. Auch wenn die Beschreibungen in den betrachteten Kategorien daher relativ allgemein formuliert sind, lassen sich eindeutig vier verschiedene Dimensionen eines impliziten Modells herausarbeiten:

Zunächst unterscheidet der DQR (S. 10) verschiedene „Lern- und Arbeitsbereiche“, die sich durch entsprechende Bedingungen bzw. Gegebenheiten auszeichnen. Diese Bedingungen werden primär nach den beiden Kriterien „Komplexität“ (Übersichtlichkeit) und „Dynamik“ (Veränderlichkeit) ordinalskaliert (ebd.). Dies geht auch aus dem Glossar des DQR hervor (vgl. DQR, S. 8). Damit ergibt sich eine erste Dimension (bzw. implizite Ordinalskala) für die verbale Ausdifferenzierung der Kompetenzniveaus. Diese erste Dimension wird nachfolgend als *Lern- und Arbeitskontext* bezeichnet.

Aus den Lern- und Arbeitskontexten sind charakteristische Lern- bzw. Arbeits-handlungen abzuleiten, die ebenfalls in den Niveaubeschreibungen wiederzufinden sind. Sie reichen von der Erfüllung einfacher Anforderungen über die Planung, Bearbeitung und Auswertung unterschiedlich komplexer fachlicher Aufga-

ben und Probleme bis hin zur Erkenntnisgewinnung und Prozessinnovation. Diese zweite Dimension kann zusammenfassend als *Handlungskomplexität* bezeichnet werden. Sowohl die allgemeinen Handlungsbeschreibungen für die Niveaustufen als auch die jeweils spezifischeren Beschreibungen für die Kategorie „Selbstständigkeit“ im DQR lassen sich grob auf die drei Phasen im Prozessmodell der Selbstregulation abbilden. In Kombination mit der dritten und vierten Dimension (siehe unten) lässt sich dafür folgende Steigerung von Anforderungen ableiten: Bewältigung der aktionalen Phase (zunächst unter Anleitung, dann zunehmend selbstständig) → zusätzliche Bewältigung der präaktionalen Phase (d.h. Planung und Umsetzung) → zusätzliche Bewältigung der postaktionalen Phase (d.h. Planung, Umsetzung und Auswertung) sowie stärkere Selbstregulation während der aktionalen Phase.

Es ist offensichtlich, dass mit der Steigerung der Handlungskomplexität auch die Anforderungen an die Verantwortungsübernahme zunehmen, d.h. eine Fremdleitung wird schrittweise unwahrscheinlicher. Dies zeigt sich in den Deskriptoren für die dritte Dimension, die hier als *Grad der Verantwortung* bezeichnet wird. Die entsprechende Skala reicht von der reinen Fremdsteuerung über die Selbststeuerung im engeren Sinne bis hin zur Verantwortungsübernahme für andere Personen und dort wiederum von der Teamverantwortung bis zur gesellschaftlichen Verantwortung. Der Verantwortungsaspekt findet sich auch im EQR unter der Kategorie „Kompetenzen“ wieder (vgl. auch Sloane 2008).

Die vierte Dimension wird vor allem in den Beschreibungen für die Unterkategorie „Selbstständigkeit“ deutlich. Hier wird das *Reflexionsniveau* bzgl. eigener und fremder Handlungen zusätzlich herangezogen. Das Anforderungsspektrum erstreckt sich von der Einschätzung eigener und fremder Handlungen über deren Bewertung bis hin zu einer umfassenden Reflexion in Bezug auf gesellschaftlich relevante Handlungsfolgen. Zwar werden auf dieser Ebene die in Abschnitt 2 erwähnten metakogniti-

ven Fähigkeiten in besonderem Maße berücksichtigt, indem etwa die Auseinandersetzung mit Zielen hervor-gehoben wird. Nicht erwähnt wird jedoch, dass Ziele in engem Zusammenhang mit Motivation stehen.

Die vier herausgearbeiteten Dimensionen lassen sich vereinfacht anhand der Fragen darstellen, auf die die entsprechenden Textbausteine in den Niveaubeschreibungen eine Antwort liefern: a) Handlungskomplexität: Was tut die/der Lernende, d.h. welche primär kognitiven Herausforderungen bewältigt sie/er? b) Lern- und Arbeitskontext: Unter welchen Bedingungen und in Bezug auf welchen Kontext bewältigt die/der Lernende diese Herausforderungen, d.h. wie konstant bzw. dynamisch sind die situativen Gegebenheiten? c) Grad der Verantwortung: Wie viel Verantwortung übernimmt die/der Lernende bei der Bewältigung dieser Herausforderungen für das eigene Handeln sowie das Handeln weiterer am Prozess beteiligter Personen? d) Reflexionsniveau: Auf welchem Niveau reflektiert die/der Lernende das eigene Handeln, d.h. welche Denkprozesse vollzieht sie/er auf metakognitiver Ebene und inwiefern verortet sie/er das eigene Handeln in einem weiteren (gesellschaftlichen) Bezugsrahmen?

## 5. Anwendung des Modells auf den HQR

Insgesamt zeigt sich, dass auch die detaillierten Niveaubeschreibungen im HQR Informationen enthalten, die sich den vorausgehend identifizierten Dimensionen von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (und Arbeiten) zuordnen lassen. Dabei ist folgendes Muster zu erkennen:

Die Subkategorie „Wissen und Verstehen“ im HQR enthält ausschließlich Informationen zu den Dimensionen *Lern- und Arbeitskontext* und *Handlungskomplexität*. Zugleich finden sich hier die wenigsten relevanten Informationen zu selbstreguliertem Lernen, da in dieser Kategorie eher deklaratives Wissen und weniger prozessbezogene Aspekte im Vordergrund stehen (Bsp. Bachelor-niveau: „Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung [...] einbeziehen.“, HQR, S. 6).

Informationen zu den beiden ersten Dimensionen bilden auch den Schwerpunkt in der Kategorie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“. Vereinzelt werden hier auch Informationen zu den Dimensionen *Grad der Verantwortung* und *Reflexionsniveau* gegeben (Bsp. Doktorat: „[...] zeichnen verantwortlich für ihre wissenschaftlich fundierten Expertisen und reflektieren mögliche Folgen“, HQR, S. 11).

Die Verbalisierungen zu den Kategorien „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ lassen sich überwiegend den Dimensionen Grad der Verantwortung und Reflexionsniveau zuordnen. Sie enthalten jedoch auch Informationen dazu, in welchen Rahmen die Lern- und Arbeitsprozesse eingebettet sind (Dimension 1) und wie komplex die entsprechenden Lern- und Arbeitshandlungen sind (Dimension 2).

Da die Verbalisierungen im Vergleich zu den im DQR berücksichtigten Passagen sehr umfangreich sind, wer-

den hier lediglich die wesentlichen Aspekte für die einzelnen Dimensionen herausgearbeitet und in Tab. 5 (s. Anhang) zusammengestellt. Im Vergleich zur Analyse des DQR gestaltet sich die Identifizierung der niveaudifferenzierten Verbalisierungen und Konzepte erheblich schwieriger. Das liegt vor allem darin begründet, dass einzelne Abschnitte in den Niveaubeschreibungen hinsichtlich Abfolge und Umfang der Detailinformationen nicht einheitlich gestaltet sind. Darunter leidet die Vergleichbarkeit der drei Niveaustufenbeschreibungen.

Anhand des Beispiels (1) soll deutlich werden, wie sich einzelne Informationssegmente zu den verschiedenen Dimensionen von Kompetenzen für Selbstständigkeit herausarbeiten lassen. Es handelt sich dabei um die zusammenfassenden Verbalisierungen für die Kategorie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ der drei Niveaustufen Bachelor-, Master- und Doktoratsebene.

(1) Bachelor: Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen auf Tätigkeiten oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln.

Master: Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studieneinfach stehen.

Doktorat: Promovierte können wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig konzipieren und durchführen.

Das Beispiel zeigt eine Zunahme der Handlungskomplexität (unterstrichen) von der Anwendung des Wissens und Verstehens bis hin zur Konzeption und Durchführung von Forschungsvorhaben. Zudem werden die Lern- und Arbeitskontexte (**fett**) schrittweise komplexer und dynamischer – von Tätigkeiten im eigenen Fachgebiet über neue und unvertraute Situationen, die in Zusammenhang mit dem Studienfach stehen, bis hin zu reinen Forschungskontexten. Auf Doktoratsebene wird darüber hinaus der Grad der Verantwortung (*kursiv*) hervor-gehoben. Es wird deutlich, dass die meisten Informationssegmente auf syntaktischer Ebene zu identifizieren sind. Vereinzelt ist auch die lexikalische Ebene zu berücksichtigen (vgl. „Forschungsvorhaben“, Doktoratsebene).

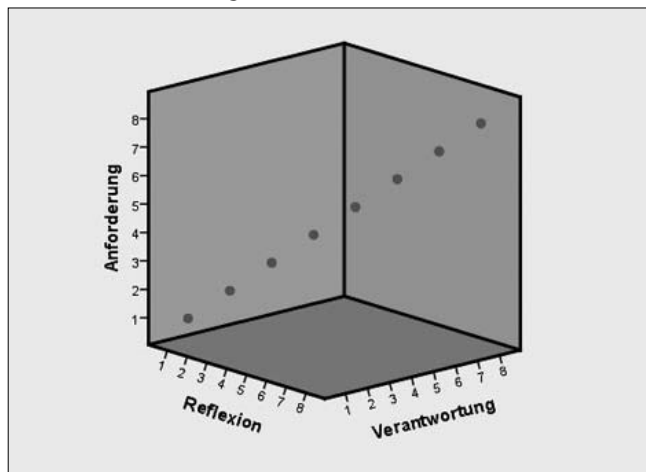
## 6. Fazit und weiterführende Überlegungen

In den vorausgehenden Passagen wurde untersucht, welches Konzept selbstregulierten Lernens den beiden als kompatibel geltenden nationalen Qualifikationsrahmen DQR und HQR implizit zugrunde liegt. Aufgrund der expliziten Thematisierung von Selbstständigkeit und lebenslangem Lernen im DQR und aufgrund des Bezugs auf Forschendes Lernen im HQR galt die Prämisse, dass die Herausarbeitung eines solchen Konzeptes tatsächlich möglich ist. Dies konnte mithilfe der Analyse in den Abschnitten 4 und 5 bestätigt werden. Anhand der Deskriptoren in den beiden Qualifikationsrahmen wurde ein vierdimensionales Modell herausgearbeitet. Diesem Modell zufolge sind in Bezug auf selbstreguliertes Lernen folgende Aspekte zu berücksichtigen: a) Welche

Lern- und Arbeitshandlungen werden durchgeführt? b) Unter welchen kontextuellen Bedingungen geschieht das? c) Inwiefern übernimmt die/der Lernende dabei Verantwortung? d) Inwiefern werden die Lern- und Arbeitshandlungen (auf der Metaebene) reflektiert? Das vorgestellte Modell kann für Lehrende, die in ihren Lehrveranstaltungen und im Rahmen von Studiengangentwicklung bzw. Akkreditierungsprozessen die Anforderungen des HQR erfüllen müssen, als Orientierung dienen.

Auffällig ist, dass motivationale Aspekte in den Deskriptoren der beiden Qualifikationsrahmen kaum zur Sprache kommen, obwohl ihre Bedeutung in der Forschung eindeutig hervorgehoben wird (vgl. Schunk/Zimmerman 2012). Hier besteht zweifelsfrei Handlungsbedarf. Hinsichtlich der im vorliegenden Aufsatz gewählten Methodik ist zu beachten, dass ein auf qualitativen Daten beruhendes Modell keinen Anspruch auf statistische Gültigkeit erheben kann. So sind die extrahierten Dimensionen nur bedingt trennscharf, und in den Niveaubeschreibungen des DQR und des HQR deutet sich an, dass zwischen diesen impliziten Ordinalskalen Korrelationen bestehen. Insbesondere gilt dies für die ersten beiden Dimensionen, da die Komplexität der erforderlichen Lern- und Arbeitshandlungen (Dimension 2) vergleichsweise gut aus den Lern- und Arbeitskontexten abzuleiten ist (Dimension 1). Daher wird hier vorgeschlagen, zumindest diese beiden Dimensionen zu einer Dimension (*Allgemeine Anforderung*) zusammenzufassen.

**Abb. 1: Dreidimensionales Modell von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (und Arbeiten)**



Insgesamt könnte es demnach sinnvoller sein, das Verständnis von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR anhand eines dreidimensionalen Koordinatensystems zu modellieren (vgl. Abb. 1). Wie sich in der Praxis der Entwicklungsverlauf von Kompetenzen für Selbstständigkeit vollzieht, bleibt eine empirische Frage und ist damit selbstverständlich nicht beantwortet.

#### Literaturverzeichnis

*Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011):* Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (16.03.2018).

- Baker, L. (2017):* The Development of Metacognitive Knowledge and Control of Comprehension. Contributors and Consequences. In: Mokhtari, K. (ed.): *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategy Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield, pp. 1-31.
- Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005):* The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Bergen, 19.-20. Mai 2005. URL: [http://media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/85/2/Framework\\_qualificationsfor\\_EHEA-May2005\\_587852.pdf](http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsfor_EHEA-May2005_587852.pdf) (26.03.2018).
- Boekaerts, M. (1999):* Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR (Hg.) (2013):* Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202\\_DQR-Handbuch\\_M3\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf) (16.03.2018)
- Cassidy, S. (2011):* Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. In: *Studies in Higher Education*, 36 (8), pp. 989-1000.
- Damasio, A. R. (2010):* *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 6. Auflage. Berlin.
- Dimitrova, D. (2008):* Das Konzept der Metakompetenz. Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden.
- Dirkx, J. M. (2008):* The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, pp. 7-17.
- Europäische Kommission (2008a):* Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf) (26.03.2018).
- Europäische Kommission (2008b):* Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf) (26.03.2018).
- Flavell, J. H. (1979):* Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*, 34 (10), pp. 906-911.
- Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010):* Burnout bei Studierenden, die einen Bachelorabschluss anstreben. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 5, S. 271-275.
- Hohmann, T./Leiß, C. (2014):* Informationsdienste für Ingenieurwissenschaften. In: Söllner, K./Sühl-Strohmeier, W. (Hg.): *Handbuch Hochschulbibliothekssysteme. Leistungsfähige Informationsinfrastrukturen für Wissenschaft und Studium*. Berlin/New York, S. 181-193.
- Huber, L. (2014):* Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen*, 1+2, S. 22-29.
- Isakson, R. L./Isakson, M. B. (2017):* Preparing College Students to Learn More from Academic Texts through Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: Mokhtari, K. (ed.): *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategy Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield, pp. 155-175.
- Kultusministerkonferenz (2017):* Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) (16.03.2018).
- Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.) (2007):* Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart.
- Mandl, H./Krause, U. M. (2001):* Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. LMU München.
- Martin, P.-Y./Nicolaisen, T. (Hg.) (2015):* Lernstrategien fördern. Modelle und Praxiszenarien. Weinheim/Basel.
- Mieg, H./Lehmann, J. (Hg.) (2017):* Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/New York.
- Mokhtari, K./Reichard, C. A. (2002):* Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249-259.
- Mokhtari, K. (ed.) (2017):* *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2000):* Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 208 (3/4), S. 406-430.
- Pintrich, Paul R. (1999):* The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In: *International Journal of Educational Research* 31, pp. 459-470.

Ramirez, G. & Beilock, S. (2011): Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. In: Science 331, pp. 211-213.

Schiefele, U./Wild, K. P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, S. 185-200.

Schmidt, K. et al. (2011): Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring-Tagebücher. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), S. 246-269.

Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007): Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 9-18.

Schmitz, B./Landmann, M./Perels, F. (2007): Das Selbstregulationsmodell und theoretische Implikationen. In: Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 312-326.

Schunk, D. H. (2005): Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. In: Educational Psychologist, 40 (2), S. 85-94.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds.) (2012): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 1-30.

Sloane, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeption, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.

Taraban, R./Ryersonson, K./Kerr, M. (2000): College Students' Academic Performance and Self-Reports of Comprehension Strategy Use. In: Reading Psychology, 21, pp. 283-308.

Wyatt, D. et al. (1993): Comprehension Strategies, Worth and Credibility Monitoring, and Evaluations: Cold and Hot Cognition When Experts Read Professional Articles That Are Important to Them. In: Learning and Individual Differences, 5 (1), pp. 49-72.

Zimmerman, B. J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: Educational Psychologist, 25 (1), pp. 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: Theory Into Practice, 41 (2), pp. 64-70.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004): Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. In: Yun Dai, D./Sternberg, R. J. (eds.): Motivation, Emotion, and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 323-349.

Zimmerman, B. J. (2008): Investigating Self-Regulati-

on and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. In: American Educational Research Journal, 45 (1), pp. 166-183.

Zimmerman, B. J. (2011): Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (eds.): Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York/London: Routledge, pp. 49-64.

Zimmerman, B. J. (2012): Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (eds.): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 267-295.

Zimmerman, B. J.; Schunk, D. H. (2012): Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (eds.): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 1-3.

### Anhang

Tab. 4: Dimensionen selbstregulierten Lernens im DQR

Niveau	Lern- und Arbeitskontext	Handlungskomplexität	Grad der Verantwortung	Reflexionsniveau
1	überschaubarer und stabil strukturierter Lern- und Arbeitsbereich	Erfüllung einfacher Anforderungen	unter Anleitung	Einschätzung eigenen und fremden Handelns
2	[vergleichbar Niveau 1]	Fachgerechte Erfüllung grundlegender Anforderungen	weitgehend unter Anleitung; verantwortungsbewusst; Nutzen von Lernhilfen; Nachfragen von Lernberatung	[vergleichbar Niveau 1]
3	noch überschaubarer, zum Teil offen strukturierter Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld; auch weniger bekannte Kontexte	Erfüllung fachlicher Anforderungen	selbstständig/eigenständig und verantwortungsbewusst; Nachfragen von Lernberatung; Auswählen von Lernhilfen	[vergleichbar Niveau 1]
4	umfassender, sich verändernder Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld	Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen	selbstständig; Handlungen verantworten	Lern- und Arbeitsziele setzen; Reflektieren selbstgewählter Ziele
5	komplexer, spezialisierter, sich verändernder Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld	Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen	selbstständig/selbstgesteuert; Handlungen verantworten (auch im Team)	Lern- und Arbeitsziele setzen; Reflektieren und Bewerten von Zielen; Ziehen von Konsequenzen
6 (BA)	wissenschaftliches Fach oder berufliches Tätigkeitsfeld, geprägt durch Komplexität und häufige Veränderungen	Planung, Bearbeitung und Auswertung umfassender Aufgaben- und Problemstellungen	eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen; eigenständig und nachhaltig	Definition von Zielen; Reflektieren und Bewerten von Zielen
7 (MA)	wissenschaftliches Fach oder strategieorientiertes berufliches Tätigkeitsfeld; häufige und unvorhersehbare Veränderungen; neben Anwendungs- auch Forschungsorientierung	Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben und Problemstellungen	eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen; Berücksichtigung gesellschaftlicher Verantwortung	Reflexion von Zielen; Bewertung der Mittel; Reflexion gesellschaftlich relevanter Auswirkungen
8 (DR)	wissenschaftliches Fach oder berufliches Tätigkeitsfeld; neuartige und unklare Problemlagen; neben Anwendungs- auch Forschungsorientierung	Gewinnung von Forschungserkenntnissen; Entwicklung innovativer Lösungen; neue komplexe anwendungs- und forschungsorientierte Aufgaben	[vergleichbar Niveau 7]	[vergleichbar Niveau 7]



Tab. 5: Dimensionen selbstregulierten Lernens im HQR

Niveau	Lern- und Arbeitskontext	Handlungskomplexität	Grad der Verantwortung	Reflexionsniveau
1 (BA)	<i>insb. eigenes Studienprogramm/eigenes Fachgebiet; anwendungsorientiert; vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegende Berufsfelder</i>	<i>Wissen vertiefen und anwenden; Problemlösungen erarbeiten oder weiterentwickeln; Berücksichtigung fachlicher Plausibilität; Ableitung von Forschungsfragen; Anwendung von Forschungsmethoden; Darlegung und Erläuterung von Forschungsergebnissen; vorwiegend Rezeption von Informationen (sammeln, bewerten und interpretieren); Ableitung wissenschaftlich fundierter Urteile</i>	<i>Beiträge zur Problemlösung im Team leisten; Kommunikation und Kooperation mit dem Ziel einer gemeinschaftlichen verantwortungsvollen Lösung von Aufgaben; Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen im Team; Nutzung von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten unter Anleitung</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Begründung des eigenen Handelns; eigene Fähigkeiten einschätzen können; situationsadäquates Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; verantwortungsethische Begründung von Entscheidungen; kritische Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen</i>
2 (MA)	<i>auch neue und unvertraute Situationen, die in einem weiteren Zsh. mit dem Fachgebiet stehen; komplexere Zusammenhänge, z.T. begrenzte Verfügbarkeit von Informationen; anwendungs- und forschungsorientiert; Wissenschaft oder Berufsfelder außerhalb der Wissenschaft</i>	<i>Wissen vertiefen und anwenden sowie eigene Ideen entwickeln und anwenden; Fähigkeiten zur Problemlösung anwenden; Einbezug wissenschaftlicher und methodischer Überlegungen; Entwerfen von Forschungsfragen; begründete Auswahl von Forschungsmethoden; Erläuterung und kritische Interpretation von Forschungsergebnissen; aktivere Informationsverarbeitung (Integration von vorhandenem und neuem Wissen); Treffen wissenschaftlich fundierter Entscheidungen</i>	<i>Weitgehend selbstgesteuerte und autonome Lösung von Problemen; Einbindung von anderen Personen im Team unter Berücksichtigung der Gruppensituation; Erkennen von Konfliktpotenzialen im Team und Gewährleistung von Lösungsprozessen durch konstruktives Handeln; autonome Nutzung von Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten, unter Anleitung Weiterentwicklung derselben</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Begründung des eigenen Handelns und Reflexion desselben hinsichtlich alternativer Entwürfe; Einschätzen eigener Fähigkeiten; situationsadäquates und situationsübergreifendes Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; verantwortungsethische und kritische Reflexion von Entscheidungen; kritische Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen</i>
3 (DR)*	<i>Grundlagen- und Anwendungsforschung; nationale und internationale sowie interdisziplinäre Fachkontexte; akademisches Publikum; vorwiegend in der Wissenschaft und weiteren wissenschaftlichen Berufsfeldern</i>	<i>Forschungsvorhaben konzipieren und durchführen/Entwicklung und Synthetisieren neuer komplexer Ideen; Ableitung von Konsequenzen für die Lösung situationsbezogener und situationsübergreifender Problemstellungen; Handeln und Entscheiden zwingend auf Grundlage wissenschaftlicher und methodischer Schlussfolgerungen; Identifizierung von Forschungsfragen; Weiterentwicklung von Forschungsmethoden; eigene Forschungsergebnisse zum Fortschritt der Wissensgesellschaft generieren; aktiver Umgang mit Informationen (Konzipieren von Formaten zur Erprobung neuer Erkenntnisse); Anfertigen wissenschaftlicher Expertisen</i>	<i>Eigeninitiative in der Problemlösung unter Nutzung von Organisationseinheiten; Leitung von Teams; Vermittlung von Erkenntnissen an Fachfremde; autonome Nutzung (und Weiterentwicklung) von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten; Evaluation des beruflichen Handelns Dritter; Agieren und damit Verantwortungsübernahme im öffentlichen Kontext; Wahrung wissenschaftlicher Integrität</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Reflexion des eigenen Handelns; Einschätzen und Weiterentwicklung der eigenen Fach- und Sachkunde; forschungsbasiertes Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; Reflexion von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns in Bezug auf verantwortungsethische Konsequenzen; kritische Reflexion des eigenen beruflichen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen sowie diesbezügliche Entwicklung und Verwirklichung nachhaltiger Innovation; Definition neuer Aufgaben und Ziele unter Berücksichtigung ihrer strategischen Bedeutung</i>

\*Im HQR finden sich auf Doktoratsebene spezifische Deskriptoren für den künstlerisch-musischen Bereich. Der Übersichtlichkeit halber werden diese hier nicht näher betrachtet.

■ **Henning Czech**, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Training und Entwicklung im BMBF-geförderten Projekt „Voneinander Lernen lernen“ an der Hochschule Osnabrück, E-Mail: [h.czech@hs-osnabrueck.de](mailto:h.czech@hs-osnabrueck.de)