

Joachim Ludwig

Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung



Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik

Joachim Ludwig

Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung

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.

Universitätsverlag Potsdam 2011

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 3474

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik** wird herausgegeben von Ulla Klingovsky und Joachim Ludwig.

ISSN (Online) 2191-3994

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2011/4985/>

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-49858](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-49858)

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-49858>

Editorial

Im Frühjahr 2008 haben sich alle neun brandenburgischen Hochschulen im Netzwerk Studienqualität Brandenburg zusammengeschlossen, um gemeinsam einen Beitrag zur Optimierung der Studienqualität zu leisten. Die Geschäftsstelle, eingerichtet an der Universität in Potsdam, organisiert seit dem gemeinsam mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren an den einzelnen Standorten ein umfangreiches Weiterbildungs- und Beratungsangebot für Hochschullehrende, ein Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg“ sowie hochschulspezifische Beratung und Prozessbegleitung bei der Entwicklung innovativer Lehr- und Studienstrukturen.

Flankiert wird diese Arbeit von einem vielschichtigen Begleitforschungsprogramm, von Studien und Analysen im Bereich der Hochschuldidaktik sowie einer intensiven Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen aus Sicht der Hochschulforschung. Die hohe Qualität der gewonnen Erkenntnisse hat uns veranlasst, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Damit war die Idee einer Reihe geboren. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik – das ist der Titel. Die Programmatik verfolgt das Ziel, den hochschuldidaktischen Diskurs an den brandenburgischen Hochschulen zu fördern und über das Land Brandenburg hinaus öffentlich zu machen. Über die Publikation soll der Ertragswert der Untersuchungen, Analysen, Theorieangebote und Praxishandreichungen gesichert werden. Die Beiträge sollen allen voran den Hochschullehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsangebote und praktische Hilfestellungen bieten. In einer sich verändernden Kultur des Lehrens und Lernens finden darüber hinaus auch erfahrene Hochschullehrende in den Brandenburgischen Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen. Sie sind auch herzlich eingeladen, ihre Erfahrungen hier zur Diskussion zu stellen und sich aktiv an diesem Diskurs zu beteiligen.

Mit dieser Reihe wird damit ein Forum geschaffen, das den Diskurs um die Studien- und Lehrkultur an den Hochschulen –unter Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Hochschullehrenden und Interessierten an der Schnittstelle von Hochschulpolitik und –didaktik– um eine didaktisch anspruchsvolle und professionelle Fundierung bereichert. Ausgangspunkt unserer eigenen didaktischen Konzepte und Reflexionen ist eine subjekttheoretische Didaktik. Sie bearbeitet die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen, Studieren und Erkenntnisgewinnung. Sie reflektiert das Lehr-, Lernverhältnis als ein gesellschaftliches Verhältnis. Will man schwierige Lehr-, Lernsituationen nicht auf individuelle Probleme reduzieren, gilt es diese z. T. auch verdeckten Verhältnisse selbst mitzudenken. Eine subjekttheoretische Didaktik nimmt die Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt des Lehrens und ist auf diese Weise studierendenzentriert. Sie versteht Lehren nicht kurzschlüssig als „Lernen machen“.

Um unseren Leserinnen und Lesern die bereitliegenden Dokumente unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewusst für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die Brandenburgischen Beiträge zur Hochschuldidaktik erscheinen als Einzelausgaben in loser Folge.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Reihe und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Ulla Klingovsky & Joachim Ludwig

Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung

Joachim Ludwig

Inhaltsverzeichnis

Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung	7
Lehre als Teilhabe an Wissenschaft und Forschung:.....	8
Lernen ist lerntheoretisch betrachtet ohnehin forschen	9
Was zeichnet forschungsbasiertes Lehren aus?.....	12
Typ Forschungs- und Lerninteressen	12
Typ Forschungsprozess	12
Typ Community	12
Erträge forschungsbasierten Lehrens:	14
Was steht forschungsbasiertem Lehren entgegen?	15
Literatur	16

Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung

Wissenschaftler sind regelmäßig mehr an Forschung interessiert als an Lehre. Dies hat verschiedene Gründe, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden soll. Einer dieser Gründe liegt im eigenen Professionsverständnis als Forscher/in bzw. Wissenschaftler/in begründet. Im Kern geht es dabei um Entdeckungen, um Innovationen, um die Weiterentwicklung vorhandenen Wissens. Lehre wird dem gegenüber als intermediärer Bereich gesehen, in dem vorhandenes Wissen reproduziert wird, der deshalb mehr dem Berufssystem zugehörig ist und weniger dem Wissenschaftssystem (Fangmann 2006, S. 30). Lehre erscheint deshalb als Belastung, die mit Forschung nicht korrespondiert, eher von Forschung abhält, insbesondere wenn Studierende den eigenen Lehrbemühungen passiv gegenüberstehen und der Ertrag der Lehre zweifelhaft erscheint.

Im Folgenden soll die Verwandtschaft von Forschung und Lernen dargestellt und auf ihre korrespondierenden Logiken verwiesen werden. Grundlage dafür ist ein lerntheoretisches Modell, das Lernen subjekttheoretisch als soziales Handeln konzipiert (Holzkamp 1993), das mit Forschen vergleichbar ist. Forschungsbasierte Lehre wird im Kontext einer subjekttheoretischen Didaktik (Ludwig 2006) als Lehre im Format der Forschung vorgestellt, die Lernen unterstützen kann, weil Lernen dem Forschungsprozess ähnelt. Typen, Erträge und Umsetzungsprobleme forschungsbasierter Lehre werden kurz skizziert.

Lehre als Teilhabe an Wissenschaft und Forschung:

Historisch gesehen war universitäre Lehre eine Form der Meisterlehre. Die Professoren als Meister ihres Faches betrieben Wissenschaft und ließen die Studenten daran teilhaben. Lehre war so gesehen kein eigenständiger Akt innerhalb des Wissenschaftsbetriebes, sondern ein integrierter Teil wissenschaftlicher Arbeit. Humboldt konnte noch im 19. Jahrhundert dieses Verständnis von Lehre proklamieren: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin“ (Humboldt 1984, S. 71).

Die Frage stellt sich, ob unter den heutigen Bedingungen der Massenuniversität ein solches Lehrverständnis noch realistisch ist? Die Form der Meisterlehre im kleinen Kreis hat sich in den meisten Studiengängen wegen hoher Studierendenzahlen überholt - nicht aber das dahinter stehende Lehrverständnis, das den Ausgangspunkt der Lehre in den Lern- und Forschungsinteressen der Studierenden nimmt. Der Kerngedanke dieser forschungsbasierten Lehre ist dabei ganz einfach: Es geht darum den Studierenden Forschungsprozesse mit unterschiedlicher Komplexität erfahrbar zu machen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich mit eigenen Fragestellungen und Interessen an wissenschaftliches Denken und nicht nur an präsentiertes Wissen anzukoppeln. Im Unterschied zur verschulten Lehre geht es bei der forschungsbasierten Lehre nicht um ein Vorkauen, sondern um ein Mitmachen lassen (vgl. Huber 2009, S. 11). Es geht nicht darum Wissen anzubieten, sondern Fragen zu entwickeln, entlang derer Wissen angeeignet werden kann. Die Aneignung von Wissen - mit anderen Worten: Lernen - hängt in sehr viel höherem Maße von bestehenden Interessen und Sinnstrukturen bei den Lernenden ab als von Präsentationsleistungen der Lehrenden, die Wissen in kleine, mundgerechte, dadurch aber für die Studierenden relativ sinnlose Häppchen zerlegen wollen, um es für die Studierenden verdaubar zu machen. Lehre sollte darauf abzielen, mehr oder weniger komplexe Fragestellungen forschend zu bearbeiten, um Erkenntnisinteressen der Lehrenden und ihre damit verbundene wissenschaftliche Authentizität für die Studierenden erfahrbar zu machen und um ihnen damit die Möglichkeit zu geben, eigene Fragestellungen anzuknüpfen. Ziel ist es, die Studierenden bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen zu unterstützen und ein „Hungergefühl“, d.h. Lerninteressen zu wecken und nicht Wissen dort verdaubar darzustellen, wo kein „Hungergefühl“ existiert.

In ähnlicher Weise werden heute in der Erwachsenen- und Weiterbildung "Neue Lehr-, Lernkulturen" praktiziert: Lehren nimmt dort den Ausgangspunkt in den Lerninteressen und Handlungsproblematiken - sprich: Fragestellungen - der lernenden Erwachsenen (Ludwig 2005 u. 2006). Wissen wird in diesen neuen Lehr-, Lernkulturen entlang der für die Teilnehmenden subjektiv relevanten Fragestellungen vermittelt. Alte Lehrkulturen im Humboldtschen Sinne kreuzen sich auf diese Weise mit Neuen Lehrkulturen. Der Kreuzungspunkt und Ausgangspunkt der Lehre heißt dabei schlicht "interessante Fragestellung". Es ist sehr hilfreich die eigenen Lehrunterlagen immer wieder daraufhin zu überprüfen, welche

Fragestellungen die Vermittlung leiten und in welcher Weise die Interessen der Studierenden im Kontext dieser Fragestellungen hinterfragt werden.

Einige Lehrende werden gegen das Lehrkonzept forschungsbasierter Lehre einwenden, dass in der jeweiligen Studienordnung ohnehin zu wenig Zeit für die Vermittlung ausreichenden Wissens zur Verfügung steht. Ohne an dieser Stelle auf die Probleme der didaktischen Reduktion eingehen zu können (die Klage über zu viel Inhalt und zu wenig Zeit ist so alt wie das Nachdenken über Lehre - dies allein sollte zu denken geben) sei kurz auf ein empirisches Argument verwiesen: Studierende vergessen das meiste, was sie gelernt haben (Winteler 2005, S. 121). Nach wenigen Wochen bleibt kaum noch etwas vom Gelernten übrig. Nach dem Studium erinnern sie sich weder an Titel noch an den Inhalt einer erheblichen Zahl von Lehrveranstaltungen.

Dabei wären die Voraussetzungen für eine durch Forschungs- und Lerninteressen geleitete Lehre bei den Studierenden in hohem Maße gegeben. Eine aktuelle empirische Untersuchung zur Studieneingangsphase zeigt (wiederholt), dass für mehr als 50% der Studierenden das fachliche Interesse das stärkste Motiv ihrer Studienwahl darstellt. Sie suchen Anschlüsse für ihre bestehenden Interessen ans Fach (Kossack/Ludwig u.a. 2010).

Lernen ist lerntheoretisch betrachtet ohnehin forschen

Forschungsbasierte Lehre kann Lernprozesse in besonderer Weise anregen und unterstützen, weil die Prozesslogik von Lernprozessen mit Forschungsprozessen vergleichbar ist. Vom Standpunkt des Lernenden aus betrachtet stellt Lernen den Zugang zu noch unbekanntem Wissen dar, so wie Forschung für Wissenschaftler den Zugang zu noch unbekannten Wissen darstellt. Beide Prozesse nehmen ihren Ausgangspunkt in Fragestellungen, die mit Handlungsproblematiken verbunden sind: Beispielsweise das Unvermögen, einen Zusammenhang erklären zu können oder adäquate Lösungsstrategien zu finden. Lernen zielt wie Forschung auf die Erweiterung der Handlungs-/ Begründungs-/Erklärungsfähigkeit. Der Unterschied besteht lediglich in der Reichweite: Lernprozesse zielen auf die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit, Forschungsprozesse zielen auf die Erweiterung der kollektiven Handlungsfähigkeit durch Erweiterung des gesellschaftlich verfügbaren Wissens.

Aus diesem Grunde lässt sich forschungsbasierte Lehre mit der Arbeit in einer Forschergruppe vergleichen: Es finden sich im günstigsten Falle Menschen, die an einer gemeinsamen Fragestellung interessiert sind - wenngleich auch mit differenten Aspekten und Perspektiven - und dafür Lösungen suchen. Für diese Forschergruppe gilt es sich wechselseitig in den verschiedenen Zugängen zu verstehen, um den Erkenntnisfortschritt gemeinsam zu realisieren. Die Lehrenden bringen für diesen Erkenntnisfortschritt deutlich mehr Expertise ein, eine Expertise, die sich die Studierenden sukzessive im Prozess erarbeiten müssen. Umgekehrt stellt sich für die Lehrenden in ihrer Rolle als Leiter/in der Forschergruppe die Aufgabe, die Zugänge und Zugangsprobleme der Mitforschenden/Studierenden zu verstehen. So gesehen haben sie eine doppelte Erkenntnisaufgabe: neben der Erkenntnisgewinnung bezogen auf den Gegenstand gilt es die Zugänge der Mitforschenden zu verstehen. Diese doppelte Forschungsaufgabe ist es, die Lehre faszinierend macht.

Einige Lehrende werden an dieser Stelle einwenden, dass ein solches Lehrkonzept nur für fortgeschrittene Studierende geeignet ist. Forschungsbasierte Lehre eignet sich aber insbesondere für Studienanfänger. Sie stehen vor dem großen Problem, den Wechsel vom Alltagsdenken zum wissenschaftlichen Denken zu bewältigen. Für sie gilt es nicht nur, sich Wissen und wissenschaftliche Methoden anzueignen, sondern beim Wechsel vom Alltagsdenken zum wissenschaftlichen Denken in besonderer Weise an ihrer Identität zu arbeiten. Studieren ist während der Studieneingangsphase in hohem Masse Identitätsarbeit (vgl. Kossack u.a. 2011). Der Wechsel von lebensnahem Wissen zu wissenschaftlich strukturiertem Wissen ist ein krisenhaftes, nicht-lineares Ereignis, das prinzipiell nicht steuerbar ist. Mayer-Drawe (1978) versteht dieses „Umlernen“ gar als Bruch und Abgrenzung zum alten Wissen. Zur Vermeidung von Studienabbrüchen ist es deshalb umso wichtiger die Studierenden frühzeitig in die wissenschaftliche Community und ihre Forschungsvollzüge zu integrieren und nicht erst in einer späten Studienphase.

Forschungsbasierte Lehre kann mit unterschiedlichen Komplexitätsstufen (vgl. unten die Typologie) und mit verschiedener Intensität durchgeführt werden.

Dokumentierte und bereits abgeschlossene Forschungsprojekte eignen sich dafür genauso wie neu aufgelegte Lehrforschungsprojekte mit eigenen Fragestellungen und Forschungsprozessen. Die kritische Reflexion abgeschlossener und bereits dokumentierter Projekte ist weit weniger arbeits- und zeitintensiv, ermöglicht aber den Studierenden auch den Vergleich mit eigenen Forschungsinteressen, Fragestellungen und Vorstellungen vom Forschungsmethodeneinsatz.

Lehre im Format der Forschung und Lernen bleiben bei aller Affinität in ihrer Prozesslogik zwei differente Prozesse: Lehrende intendieren Vermittlungs- und Unterstützungsprozesse, Studierende Aneignungsprozesse – auch wenn diese Intentionen im Kontext kooperativen Forschens kurzzeitig wechseln können. Im Kern bleiben es aber differente Prozesse, denn die Lehrenden haben hoffentlich mehr Wissen verfügbar, haben also "etwas zu sagen" und sind in der Lage die Erkenntnisprozesse der Mitforschenden zu unterstützen. Wegen dieser Differenz zwischen Lehren und Lernen ist forschendes Lehren eben kein "Lehr-, Lernkonzept" (Huber u.a. 2009, S.5), sondern schlicht ein Lehrkonzept. Forschendes Lehren ist Lehre - also das Handeln von Lehrenden - im Format der Forschung. Eine Lehre mit dem Ziel, Lernprozesse - also das Handeln von Studierenden - optimal zu unterstützen. Sie ist kein Lernkonzept, denn die individuellen Lernkonzepte und Lernstrategien kann nur jeder einzelne Studierende für sich selbst entwickeln. Forschungsbasierte Lehre ist Lehre, die sich auf Lernen bezieht, ein entsprechendes Arrangement etabliert und kooperatives Lernen (als Forschergruppe) anstößt. Deshalb erscheint der Begriff "forschungsbasierte Lehre" treffender als der Begriff "forschendes Lernen" (Schneider/Wildt 2009).

Was zeichnet forschungsbasiertes Lehren aus?

Forschungsbasiertes Lehren kann Lernen in verschiedener Hinsicht unterstützen. Je nach Unterstützungsfunktion lassen sich verschiedene Typen forschungsbasierten Lehrens unterscheiden, die aufeinander aufbauen und verschiedene Komplexitätsstufen umfassen.

Typ Forschungs- und Lerninteressen:

Dieser Typ repräsentiert die Kernidee dieses Lehrformats und führt Forschungsinteressen in den Lehrprozess ein, um entlang der Forschungsinteressen die Lerninteressen der Studierenden zur Sprache zu bringen und daran anknüpfend Fragestellungen zu generieren. Die Reflexion der Forschungs- und Lerninteressen ist der basale Akt und Ausgangspunkt des forschungsbasierten Lehrens. Mit diesem Typus können Studierende unterstützt werden, ihren eigenen Lernprozess und ihre Lerninteressen zu reflektieren. In der Reflexion der Lerninteressen liegt die besondere Funktion dieses Lehrformats begründet, weil Studieren im Unterschied zum "Schülern" den Ausgangspunkt in den eigenen Lerninteressen zu nehmen hätte.

„Expansives Lernen“ (Faulstich/Ludwig 2004) entsteht immer dann, wenn Lernen nicht kanalisiert und individuellen Lerninteressen Raum gegeben wird. Dies eröffnet eine weitere Zugangsvariante zu forschungsbasierter Lehre über die Lerninteressen der Studierenden: Wenn es gelingt die Lerninteressen der Studierenden im Lehr-, Lernverhältnis zur Sprache zu bringen, dann kann daran die Entwicklung von Forschungsfragen geknüpft werden. Das Lehrforschungsprojekt nimmt dann seinen Ausgang nicht in der Lehrplanung des Lehrenden, sondern in den Lerninteressen der Studierenden.

Typ Forschungsprozess:

Dieser Typ führt über die Forschungs-/Lerninteressen hinaus die Gestaltung des Forschungsprozesses in den Lehrprozess mit ein. Bearbeitet werden hier nicht nur der Forschungs-/Lerngegenstand und seine im Interesse der Beteiligten liegenden verschiedenen Aspekte, sondern zugleich auch die Erkenntnisverfahren. Mit diesem Typus können insbesondere wissenschaftliche Arbeitsweisen aber auch die eigenen Lernstrategien mit Blick auf den Gegenstand reflektiert und in ihrer Entwicklung unterstützt werden.

Typ Community:

Dieser Typ ist der weitestgehende Typus forschungsbasierter Lehre. Er umfasst nicht nur die Forschungsinteressen, Fragestellungen und den Forschungsprozess, sondern betont die Gemeinschaft der Forschenden im Forschungsprozess. Zum

Thema gemacht werden wissenschaftstheoretische Positionen, Interessen und forschungsmethodische Präferenzen. Festlegungen, die wissenschaftliche Identität ausmachen und entwickeln. Communityverfahrung resultiert insbesondere in "echten" Forschungsprojekten, d.h. in Projekten, die eigenständige neue Forschungsfragen und -prozesse generieren und sich nicht entlang abgeschlossener, von anderen Wissenschaftlern durchgeführter Forschungsprojekte orientieren. Der Typus Community unterstützt insbesondere Identitätsbildungsprozesse der Studierenden. Besonders hervorzuheben sind auch die Funktion der Reflexion der Gesellschaftlichkeit von Forschung und die Reflexion der wissenschaftlichen Verantwortung im Forschungsprozess (Huber u.a. 2009, S.11).

Erträge forschungsbasierten Lehrens

Der wichtigste Ertrag forschungsbasierter Lehre liegt in der Sichtbarmachung der Differenz zum verschulten Lernen. Mit forschungsbasierter Lehre unterscheiden sich Hochschulen am deutlichsten von anderen Bildungseinrichtungen. Den Studierenden wird mit diesem Lehrformat explizit vor Augen geführt, dass Studieren und Wissenschaft nicht ohne eigene Interessen auskommt. Studieren bedeutet die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen (HRK 2008, S. 6). Dieses Lehrformat provoziert durch die Reflexion der eigenen Verantwortung die Reflexion des Verhältnisses zwischen eigenen Interessen und fremden Anforderungen, als Ausdruck und Bestimmung der eigenen Selbständigkeit. Der eigene Selbstverständigungsprozess über das Verhältnis von eigener Selbständigkeit und fremden Anforderungen im Studium kann im Rahmen forschungsbasierter Lehre weiterentwickelt werden.

Forschungsbasierte Lehre kann zudem verdeutlichen, dass wissenschaftliches Arbeiten an Kritik und Selbstkritik gebunden ist. Es wird forschungspraktisch aufgezeigt, wie im Modus der Selbstkritik theoretische Einsichten gewonnen werden (vgl. Huber 2009, S.9). Forschungsbasierte Lehre praktiziert Wissenschaft, fördert entsprechende handlungspraktische Erfahrungen und damit auch die Entwicklung von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Handeln. Sie entspricht dem Ziel der Kompetenzentwicklung (vgl. Huber 2009, S. 14).

Was steht forschungsbasiertem Lehren entgegen?

Es sind einerseits Gewohnheiten und Routinen, die Lehre ins Format der Vermittlung von Inhalten zwingt und nicht ins Format der Entwicklung von Fragestellungen. Es galt zwar schon für Heraklit die Einsicht, dass Lehre nicht das Füllen leerer Fässer ist, sondern das Entzünden von Feuern (sprich: Fragen).

Dass sich Heraklits Einsicht heute immer noch schwer durchsetzt hängt nicht nur mit Gewohnheiten, sondern auch mit "verdeckten Verhältnissen" (Wagner 1999) zusammen unter denen wir als Lehrende lehren. Zu diesen verdeckten Verhältnissen gehört erstens die Studienordnung mit einer Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen an die Studierenden, mit denen sie in der Regel ökonomisch umgehen, um die Gesamtleistung "Studium" zu schaffen. Ein tiefes Eintauchen in Lerngegenstände ist gegenüber einer ökonomischen Haltung risikoreich und wird deshalb oft durch oberflächliches Abrechnen von Leistungen ersetzt. Die Klausur markiert oft genug das Ende der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und eben auch mit dem Forschungsgegenstand. Die Reflexion eigener Lerninteressen ist eine Form der Selbstthematisierung und verkompliziert pragmatische Studienstrategien. "Schülern" bietet für Studierende unter den Bedingungen verschulter Studienordnungen lohnende Funktionen. Positiv formuliert: Studienordnungen müssen Freiheiten für forschungsbasierte Lehre beinhalten, damit Lehrende und Studierende sich auf vertiefte Lernprozesse einlassen können.

Zweitens gehören zu den verdeckten Verhältnissen die Prüfungsmodalitäten. Geprüft werden immer noch überwiegend in den Lehrveranstaltungen behandelte Themen und nicht Zusammenhangskenntnis. Studierende erfahren diese Praxis und sind deshalb skeptisch, wenn Lehrende plötzlich Reflexionsleistungen auf Wissen einfordern, die bislang in Prüfungen nicht verlangt wurden und in der Lehrveranstaltung die üblicherweise geforderte Themensammlung fehlt. Anders formuliert: Studierende machen im Studium die Erfahrung, dass in Prüfungen bestimmte Standards verlangt werden, auf die sie dann aus ökonomischen Gründen in den Lehrveranstaltungen auch besonders achten. Forschungsbasierte Lehre setzt demgegenüber andere Schwerpunkte. Wer also forschungsbasierte Lehre anbietet ist gut beraten, die veränderten Prüfungsmodalitäten gleichzeitig öffentlich zu machen. Dabei können sich Prüfungen an der Bewertung von Forschung orientieren: Dort zählt neben dem Vorhandensein bestimmter wissenschaftlicher Standards auch Individualität und wissenschaftliche Kreativität. Qualitätsmaßstäbe, die auch für Hochschullehre und Studium mehr Geltung erlangen könnten. Lehre könnte sich so als spezifisches Forschungsformat etablieren und ihre Faszination auch für Lehrende entfalten.

Literatur

- Fangmann, Helmut (2006): Hochschulinterne und -externe Ansprüche an Verfahren der Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1 Band 2), S. 30–34
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Fankfurt/New York
- Humboldt, Wilhelm v.: Der Königsberger Schulplan, 1809. In: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von Andreas Flitner, Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1984, S. 69-76
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9–35
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Mitgliederversammlung am 22.04.2008
- Kossack, Peter; Ludwig, Joachim u.a. (2010): Projektbericht SEPHA. Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase. URL: <http://www.sepha.org/cms/index.php?page=638410081&f=1&i=638410081> (29.12.2010)
- Ludwig, Joachim: Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2005)1, S. 75-80
- Ludwig, Joachim: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Weinheim/München 2006, S. 99-118
- Mayer-Drawe, Käthe (1978): Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens. Bielefeld: Pfeffersche Buchhandlung
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 53–69
- Wagner Petra (1999): "Verdeckte Verhältnisse" -. Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität. In: Forum Kritische Psychologie, H. 41, S. 133–147
- Winteler, Adi; Bartscherer, Hans-Christoph (Hg.) (2005)²: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch