

Joachim Ludwig

Lehre im Format der Forschung



Joachim Ludwig

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.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2014

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

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
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/2014/7110/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-71105](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-71105)
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-71105>

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 Zeitschrift 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 Zeitschrift wird 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, das es beim Lehren und Lernen selbst mitzudenken gilt, wenn man schwierige Lehr-, Lernsituationen nicht auf individuelle Probleme reduzieren will. 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 Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammen gefasst werden.

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

Ulla Klingovsky & Joachim Ludwig

Lehre im Format der Forschung

Joachim Ludwig

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Professionalität als Ziel der Hochschulbildung	8
3 Forschen und Lernen – zwei ähnliche Prozesse	11
4 Typen einer Lehre im Format der Forschung	14
Resümee	18
Literatur.....	19

1 Einleitung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist ein Vortrag am Tag der Lehre an der Universität Graz. Er bietet einen professions- und lerntheoretisch begründeten Einblick in eine „Lehre im Format der Forschung“. Lehre im Format der Forschung hat nicht nur das Potential zur Anknüpfung an das traditionelle Humboldt'sche Ideal der Verschränkung von Forschung und Lernen und bietet damit eine Alternative zur vielfach beklagten „Verschulung“ der Bologna-Ära. Darüber hinaus unterstützt Lehre im Format der Forschung die Professionalisierung und fachspezifische Identitätsbildung der Studierenden.

Der Beitrag ist in drei Abschnitte mit eigenen Fragestellungen unterteilt: Der erste Teil fragt nach einem grundlegenden Ziel der Hochschullehre und beschreibt dieses Ziel als wissenschaftsbasierte Professionalität, die zwingend Forschungskompetenz benötigt. Lehre im Format der Forschung wird als ein geeigneter Weg zu diesem Ziel beschrieben. Im zweiten Teil werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede von Forschungs- und Lernprozessen herausgearbeitet, die als lerntheoretische Begründung für Lehre im Format der Forschung angesehen werden können. Abschließend werden unterschiedliche Typen einer Lehre im Format der Forschung vorgestellt – Typen, die sich hinsichtlich des intendierten Forschungsumfangs und des erforderlichen Aufwands unterscheiden.

2 Professionalität als Ziel der Hochschulbildung

Die überwiegende Mehrheit der Studienabgänger/innen, 90–95%, wählen den Weg in die professionelle Praxis und bleiben nicht im Wissenschaftssystem. Sie ergreifen einen Beruf etwa als Mediziner/innen, als Rechtsanwält/innen, Psycholog/innen oder Pädagog/innen und müssen in der Lage sein, in dieser Praxis professionell zu handeln. Die Grundlagen dieser Professionalität sollten daher das Hauptziel universitärer Lehre sein. Professionalität beschreibt etwas anderes als berufliches Handeln, weswegen ich nicht den Begriff „Berufsqualifizierung“ benutze wie er im Bologna-Prozess definiert ist.

Professionelles Handeln beschreibt eine „Mittler-Position“ der Professionellen. Diese bewegen sich zwischen Anforderungen der Praxis auf der einen Seite und theoretischem Wissen, das ihnen ihre wissenschaftliche Disziplin zur Verfügung stellt, auf der anderen Seite. Ein Arzt/eine Ärztin zum Beispiel hat es in seiner/ihrer Praxis mit Patient/innen zu tun, die mit gesundheitlichen Problemen zu ihm kommen, Schmerzen haben oder sich unwohl fühlen. Den Zustand dieser Patient/innen müssen Ärzt/innen zunächst diagnostizieren. Bei der Diagnose wenden sie ihr medizinisches Wissen in einer konkreten Situation auf eine konkrete Person an. Das gleiche gilt für Psycholog/innen, Pädagog/innen, Rechtsanwält/innen oder Menschen in technischen und naturwissenschaftlichen Professionen. Was die akademische Profession ausmacht, ist die Fähigkeit, besondere praktische Situationen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens in ihrem allgemeinen Strukturzusammenhang zu rekonstruieren. Es geht einerseits darum, die konkrete praktische Situation durch die Brille der Theorie zu lesen und andererseits darum, für die durch die Theorie erschlossene Situation praktische Schlussfolgerungen zu entwickeln. Professionelle übernehmen so gesehen eine Mittlerfunktion zwischen ihrer Wissenschaftsdisziplin und den Akteur/innen der Praxis. Das Bezugssystem, in dem sie Anerkennung finden, ist die Praxis, während es für die Wissenschaftler/innen die wissenschaftliche Community ist. Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die universitäre Lehre ziehen? Wenn Studierende als Studienanfänger/innen an die Universität kommen, sind sie mit einem Wissensreservoir ausgestattet, das überwiegend aus Alltagswissen besteht. Eine der zentralen Aufgaben der universitären Lehre ist es, Studierenden die Differenz zwischen Wissenschaftswissen und Alltagswissen zu verdeutlichen: Wissenschaftswissen erfüllt primär eine Erklärungsfunktion, es lässt sich nur vermittelt für praktische Handlungen nutzen. Demgegenüber umfasst Alltagswissen handlungsanleitende Konzepte, es kennzeichnet sich durch seinen unhinterfragten, selbstverständlichen Charakter. Die Differenz und unterschiedlichen Erträge dieser beiden Wissensformen zu verdeutlichen und erfahrbar zu machen ist kein trivialer Prozess. Zwei Beispiele mögen dies veranschaulichen: Zwar erklärt eine Motivationstheorie, wie Motivation zustande kommt, gibt damit aber noch keine Handlungsanweisung, wie beispielsweise Schüler/innen in einer konkreten Situation motiviert werden können. Die geometrische Optik verdeutlicht zwar den Weg des Lichts durch ein Instrument, befähigt damit aber noch nicht zum Bau eines Fernrohrs.

Erschwerend kommt hinzu, dass Alltags- und Wissenschaftswissen oft im Widerspruch zueinander stehen oder miteinander in Konflikt geraten. So ist z. B. die Aussage „Die

Sonne geht gerade am Horizont unter“ wissenschaftlich nicht richtig, jedoch als alltagsweltliche Beobachtung auch nicht falsch. Oft scheint das ganze Bachelorstudium notwendig zu sein, um Studierenden die Funktion wissenschaftlicher Theorien und Kategorien zu vermitteln¹. Sie erliegen auf der Suche nach dem optimalen pädagogischen Vermittlungsprozess, der optimalen Handlungsstrategie im medizinischen, juristischen oder technischen Bereich immer wieder dem Fehler, Theorien als Handlungsanleitungen zu verwenden.. Die für professionelles Handeln so wichtige Auseinandersetzung mit der funktionalen Differenz zwischen Wissenschaftswissen und Alltagswissen nimmt meist eine lange Zeit in Anspruch und muss daher über viele Semester hinweg Teil des Curriculums sein. Professionalisierung verlangt – das wäre eine erste Zielsetzung für das Studium – die Differenz zwischen wissenschaftlichen Theorien als Erklärungszusammenhang auf der einen Seite und praktischen Handlungskonzepten auf der anderen Seite in ihrer je eigenen Logik zu erkennen sowie die Fähigkeit beides aufeinander zu beziehen. Erst dann werden professionelle Lösungen möglich, die über die alltäglichen Lösungskonzepte der Laien hinausgehen.

Professionelle müssen zweitens in der Lage sein, das Erklärungspotential wissenschaftlicher Theorien situationsspezifisch anzuwenden. Ziel dieser Anwendung ist die Erklärung, Analyse und Interpretation komplexer unübersichtlicher Praxiszusammenhänge. Es gilt für die Studierenden, als zukünftige Professionelle, einen analytischen Blick auf die Praxis zu entwickeln und einzuüben, d. h. mit der Differenz der beiden Wissensformen produktiv umzugehen, die Praxissituationen in ihren allgemeinen Strukturen zu erfassen und umgekehrt die auf die Situation passenden Theorien auszuwählen, damit erfolgreiche Voraussagen oder Handlungsoptionen entwickelt werden können.

Drittens ist, um die Mittler-Position zu realisieren und zu bewältigen, eine bestimmte persönliche Haltung, nämlich eine professionelle Einstellung erforderlich, die ebenfalls im Studium entwickelt werden muss. Dabei handelt es sich um die Identifikation mit den Gegenständen der Disziplin und ihrer Ethik. Eine professionelle Haltung entwickelt sich nicht, wenn jemand als Kinozuschauer/in in der Lehrveranstaltung sitzt. Chancen dafür sind erst dann gegeben, wenn Studierende aufgefordert sind, sich als Person im Rahmen des Studiums selbst zu verständigen und die Möglichkeiten erhalten, sich selbst und die persönlichen Vorstellungen von Beruflichkeit und Professionalität darzustellen. Studierende müssen im Studium Gelegenheit erhalten, eigene Handlungsproblematiken im Rahmen ihrer Profession zu entwickeln und ihnen im Rahmen des Studiums auch nachzugehen. Sie müssen sich fragen können, was ihnen in professioneller Hinsicht wichtig ist, was sie wissen müssen und was sie mit professioneller Kompetenz verbinden. Studieren bedeutet Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Positionen wie „Lehre mich was“ oder „Welche Anforderungen muss ich für einen positiven Abschluss der LV erfüllen?“ einzunehmen können nicht zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen führen und sind auch in lerntheoretischer Hinsicht aussichtslos. Vielerorts gleicht universitäre Lehre meiner Meinung nach schulischer Vermittlung von Lehrstoff. Eigenes wissenschaftliches Arbeiten und Forsuchen sowie Teilhabe an Wissenschaft und Forschung werden hingegen zu wenig unterstützt. Wer Professionalität

¹ Vermitteln wird hier im Sinne eines Austausches zwischen mindestens zwei Bedeutungshorizonten verstanden und nicht als Instruktion oder als Sender-Empfänger-Modell. Vgl. dazu Ludwig 2012, S. 460

tät als Ziel von Hochschullehre anerkennt, darf die Verbindung von Theorie und Praxis als eine Kernaufgabe von Lehre nicht nur fordern, sondern muss sie auch praktizieren. Dies meint nicht nur großangelegte Forschungsvorhaben, sondern ebenso kleine Projekte, in denen es je nach Disziplin um ganz spezifische Probleme geht, etwa die Entwicklung eines spezifischen Algorithmus für ein Problem in der Informatik oder die Analyse einer sozialen Situation in der Pädagogik. Humboldt formulierte schon im 19. Jahrhundert., dass der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer sei und der Studierende nicht mehr Lernender, sondern der Studierende selbstständig forschen und der Professor seine Forschung leiten und unterstützen soll. Ebendies ist zur Zielerreichung der Professionalität unabdingbar. Und der Kerngedanke dieser „Lehre im Format der Forschung“ war nicht nur zu Humboldts Zeiten realisierbar, sondern ist auch heute unter den Bedingungen der Massenuniversität möglich.

3 Forschen und Lernen – zwei ähnliche Prozesse

Lehre im Format der Forschung ist möglich, weil Forschen und Lernen viel gemeinsam haben. Dies setzt allerdings ein Verständnis von Lernen voraus, das sich von der dominierenden Vorstellung der Kognitionspsychologie unterscheidet und Lernen als soziales Handeln versteht, das erstens begründet verläuft und zweitens auf die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe des Menschen zielt. Lernen nimmt also regelmäßig nicht in Lernanforderungen von Lehrenden seinen Ausgangspunkt, sondern in den Lebensinteressen des Menschen. Verschiedene Varianten dieser handlungstheoretischen Vorstellung vom Lernen existieren seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts und sind aus dem amerikanischen Pragmatismus und der sowjetischen kulturhistorischen Schule entstanden.

Ich beziehe mich im Folgenden auf die in dieser Tradition stehende Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993). Lernen stellt demnach einen aktiven, intentionalen Umgang des Menschen mit der Welt dar, wobei die Intention auf den Erhalt bzw. die *Erweiterung von Teilnahmemechancen* an der Welt abzielt. Lernen ist also nie nur eine individuelle Leistung, sondern beschreibt ein Verhältnis der Lernenden zur Gesellschaft, das schwierig geworden ist. Schwierig oder irritierend insofern, als das bisherige Wissen zur Selbst- und Weltverständigung in einer aktuellen sozialen Interaktion oder einer antizipierten Situation nicht mehr ausreicht und die Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist. Lernen zielt auf die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit als Erweiterung der eigenen Teilhabemöglichkeiten.

Wann beginnt Lernen? Lernen beginnt mit einer Handlungs- oder Erkenntnisproblematik. Wer keiner Handlungsproblematik gegenübersteht (oder sie antizipiert) hat keinen Grund seine Handlungsfähigkeit zu erweitern. Hier fehlt jeder Grund, sich selbst in dieser Welt zu verständigen. Bestenfalls wird defensiv gelernt, weil man sich aufgefordert fühlt. Es wird z.B. defensiv gelernt, um nicht durch eine Prüfung zu fallen. Defensives Lernen bleibt immer fragil: Das Wissen wird aufgenommen, für die Prüfung reproduziert und fällt dann dem Vergessen anheim. Karl Popper hat diesen Prozess in seiner Zeit als Hauptschullehrer als das übliche pädagogische Konzept kritisiert: „Ungefragte Antworten und unbeantwortete Fragen. Darin besteht im Wesentlichen unsere Pädagogik. Es ist aber so, daß alle Organismen, nicht nur der Mensch, sondern alle Organismen, dauernd an die Welt Fragen stellen und dauernd Probleme zu lösen versuchen" (Popper 1998, 74 ff.).

Es existieren verschiedene Voraussetzungen für die Entwicklung einer Handlungsproblematik als Ausgangspunkt für Lernen. Erstens müssen Lernende an den wissenschaftlichen Diskursen und auch Forschungsprozessen teilhaben können um überhaupt Fragen entwickeln zu können. Wer studiert ist Mitglied der Universität und muss sich beteiligen können – nicht nur in Gremien. Studierende nehmen oft die Rolle von Besuchern ein bzw. sie wird ihnen zugewiesen. Teilhabe an einer Wissenschaftsinstitution bedeutet die Realisierung eigener Erkenntnis- und Lern-Interessen in den (Lehr- und Forschungs-)Prozessen dieser Institution. Menschen entwickeln nur dann Handlungsproblematiken und Fragen, wenn sie in Prozesse integriert sind und (denk-)handelnd auf Problemstellungen treffen. Ergebnisse aus verschiedenen Bereichen der Lernforschung (z. B. bei erwachsenen funktionalen Analphabeten) zeigen, dass Lernen erfolglos bleibt, wenn jemand dort, wo gelernt wird oder gelernt werden soll, nicht teilhaben kann (vgl. Ludwig 2010). Studierende als Zuschauer stoßen kaum an Handlungsproblematiken.

Zweitens muss eine entsprechende emotionale Befindlichkeit und ein Interesse für das Überwinden dieser Handlungsproblematik bestehen, damit ein Lernanlass gegeben ist. Oder anders formuliert: Studierende müssen den Mut haben, sich auf den Erkenntnisweg zu machen und dabei gegebenenfalls auch Sackgassen zu betreten. Die Möglichkeit in Suchbewegungen Fehler zu machen muss die Institution Hochschule vorsehen, damit dieser Mut wachsen kann. Dass es an Interesse am Studienfach in der Regel nicht mangelt, zeigen Untersuchungen in den Studieneingangsphasen verschiedener Fächer: Mehr als fünfzig Prozent der Studierenden beginnen ihr Studium mit einem hohen Interesse am Fach und seinen Problemstellungen (vgl. Kossack u. a. 2012). Dieses Interesse schwindet allerdings im Laufe des Studiums. Es gilt also, diese Neugierde der Studierenden aufzugreifen und mit der Erfahrungsmöglichkeit von Handlungsproblematiken zu koppeln, damit Lernprozesse entstehen können.

Weil Lernprozesse ihren Ausgangspunkt in niedrigschwelligen Handlungsproblematiken, aber auch in Irritationen bis hin zu (Erkenntnis-)Krisen nehmen, macht sie das strukturgleich mit Forschungsprozessen. Auch Forschungsprozesse nehmen in Widersprüchen, Irritationen und ungeklärten Fragen ihren Ausgangspunkt, von dem aus Fragestellungen bzw. Forschungsfragen abgeleitet werden. Forschen und Lernen sind strukturgleiche Tätigkeiten und unterscheiden sich doch in ihrer Reichweite: Wenn ich lerne, dann erweitere ich meine individuelle Handlungsfähigkeit, mein individuelles Wissen. Wenn ich forsche, dann habe ich demgegenüber den Anspruch, allgemeines und nicht nur individuelles Wissen zu produzieren, wenngleich der Prozess auch regelmäßig zur Erweiterung meiner individuellen Kenntnisse beiträgt. Aus dieser Perspektive kann Lehre auch als die Arbeit einer Forschergruppe auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus verstanden werden. Lehre findet dann im Format der Forschung statt, wenn es gelingt, die individuellen Handlungsproblematiken und die gemeinsame Problemstellung soweit zu verbinden, dass gemeinsam zu bearbeitende Fragestellungen daraus abgeleitet werden können. Lernen, Forschen und alle anderen Formen der Zusammenarbeit in Gruppen sind nie einfach, denn Gruppenstrukturen sind aufgrund ihrer divergenten Interessenstruktur immer fragil. Stabilität entsteht erst, wenn es gelingt, die verschiedenen Einzelinteressen und den gemeinsam bearbeiteten Gegenstand nicht zu weit auseinanderdriften zu lassen, zugleich aber auf die Einzelinteressen und einzelnen Problemstellungen einzugehen. Weil Lehrende die meiste Expertise besitzen, haben sie vor diesem Hintergrund die Möglichkeit und die Aufgabe, die individuellen Zugänge der Studierenden, ihre Lern- und Erkenntnisproblematiken zu verstehen und in die gemeinsame Bearbeitung einzubeziehen.

Um es mit Rousseau (1981, S. 22) zu formulieren: Die pädagogische Kunst besteht nicht darin zu kontrollieren, ob Lernende lernen, was sie nach Meinung ihrer Bezugspersonen gerade lernen sollen, sondern die pädagogische Kunst liegt vielmehr darin, herauszufinden, wie Lernende ihre eigenen Erfahrungen interpretieren, was ihre Probleme sind und wie man ihnen weiterhelfen kann. In Forschungsteams helfen die Erfahrenen, wenn junge Wissenschaftler/innen an bestimmten Punkten Probleme haben, und umgekehrt sorgen die Zugänge der Neuen für neue Perspektiven und kreative Lösungen. Dieses Prinzip der wechselseitigen Gegenhorizonte kann auch in Lehrveranstaltungen realisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lernen in höherem Maße von den bestehenden Handlungsproblematiken und den damit verbundenen Interessen der Lernenden abhängt als von den Präsentationsleistungen der Lehrenden. Das Zerlegen von

Lehrbuchwissen in kleine mundgerechte und abfragbare Einheiten entkontextualisiert das Wissen und erschwert damit, es als bedeutsam zu erfahren und in dieser Bedeutung zu verstehen. Der explizite Bezug auf individuelle Handlungsproblematiken der Studierenden und auf allgemeine Problemstellungen der Disziplin bzw. der Gesellschaft, also auf das, was wir in der Lehre anbieten und fordern, kann beides zusammenbringen. Aus Handlungsproblematiken und Problemstellungen resultieren (Forschungs-)Fragen als erster unverzichtbarer Schritt zur lernenden Erschließung der Welt.

In Haus- und Seminararbeiten – so meine eigenen Erfahrungen als Lehrender – fehlt oftmals eine klare Fragestellung. Analog dazu empfiehlt es sich für Lehrende, ihre eigenen Lehrveranstaltungskonzepte hinsichtlich der Frage zu beleuchten, wo und wie dort Problemstellungen und daraus abgeleitete Fragestellungen thematisiert werden. Denn zu oft wird das Formulieren einer Forschungsfrage als selbstverständlich vorausgesetzt und der dahinterliegende Lernprozess übergangen. Stattdessen lautet die Einführung oft: „Unser Thema ist heute...“. Statt Probleme aufzuwerfen wird gleich mit der Darlegung jener Themen und Wissensbestände der Disziplin begonnen, die als notwendig und wichtig erscheinen.

4 Typen einer Lehre im Format der Forschung

In der Strukturgleichheit von Forschen und Lernen liegt die lerntheoretische Begründung für eine Lehre im Format der Forschung. Dieses Lehrformat nähert sich wegen ihrer Struktur, wegen ihres Ansatzens an Problemstellungen und Fragestellungen dem Lernhandeln der Studierenden. So wie sich Forscher/innen in ungeklärten, teilweise widersprüchlichen Situationen zu orientieren und zu verständigen haben, so tun dies auch Lernende. Ein zentrales Merkmal der Kantschen Vorlesungen war, dass Kant darin seinen ganz persönlichen forschenden Umgang mit spezifischen Fragestellungen vorstellte. Er präsentierte kein Lehrbuchwissen, sondern zeigte, wie er anknüpfend an ein Problem gedanklich reflexiv mit dem jeweiligen Problem umgegangen ist. Mit der Darstellung seiner persönlichen Umgangsweise bot er den Studierenden Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eigener Handlungsproblematiken. Für Lehre im Format der Forschung sind also nicht immer Lehrforschungsprojekte oder eine großflächige Einbindung der Studierenden in reale Forschungsprojekte notwendig. Lehre im Format der Forschung beginnt schon durch das Explizieren und damit Nachvollziehbar-Machen von Handlungsproblematiken, Fragestellungen und Erkenntnisinteressen sowie deren Zusammenhängen.

Es lassen sich drei Typen von Lehre im Format der Forschung von einander abheben, die sich hinsichtlich ihres Umfangs an Forschungstätigkeit unterscheiden:

Der erste Typus mit dem geringsten Aufwand heißt „Forschungs- und Lerninteressen“. Dieser Typus ließe sich auch als forschungsorientierte Lehre bezeichnen. Er beinhaltet aber bereits die Kernidee der Lehre im Format der Forschung, d. h. die Idee, dass auch die Lehre ihren Ausgangspunkt in Handlungsproblematiken und Fragestellungen nimmt. Mit der Bearbeitung der Handlungsproblematiken und Problemstellungen bringt dieser Typus zum Ausdruck, dass die Reflexion der verschiedenen Erkenntnisinteressen, der Interessen sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden, den basalen Akt des Lernens darstellt. Eine Variante dieses Typus kann z. B. so gestaltet sein, dass Lehrende gesellschaftliche oder disziplinäre Problemstellungen für den in der Lehre zu erarbeitenden Gegenstand aufwerfen und Studierende zu diesen Problemstellungen eigene Handlungsproblematiken aus ihrer Lebenswelt oder ihrem bisherigen Studium suchen. Aus der Sammlung relevanter Problematiken heraus lassen sich Fragestellungen ableiten und in einem weiteren Schritt mögliche theoretische Zugänge zur Bearbeitung der Fragestellungen reflektieren. Der Schritt „mögliche theoretische Zugänge“ verweist zugleich auf die Multiperspektivität und soziale Kontextuiertheit wissenschaftlichen Wissens – jenseits verkürzender Objektivierungen². Der Prozess „Handlungsproblematik – Fragestellung – mögliche theoretische Zugänge“ lässt sich sowohl gemeinsam erarbeiten als auch entlang publizierter Forschungsprozesse darstellen.

² Ich betone dies deshalb an dieser Stelle, weil ich insbesondere im Bachelorstudium einen Trend zur schulischen Vereindeutigung beobachte. Sachverhalte und die sie reflektierenden Theorien werden nicht mehr als historisch gewordene Bedeutungskonstellationen dargestellt sondern als „Wirklichkeit“ – die für die Klausur auswendig zu lernen ist. Das wissenschaftlich eigentlich interessante Phänomen der Betrachtungsmöglichkeit aus verschiedenen theoretischen Positionen verschwindet dabei.

Typen forschungsbasierten Lehrens

Typ Forschungs- und Lerninteressen

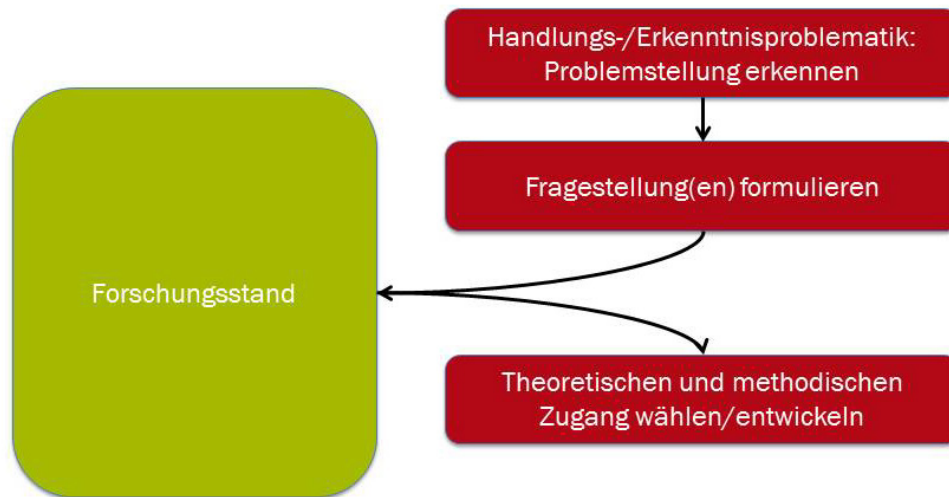


Abb. 1: Typ Forschungs- und Lerninteressen

Mit dem Typus forschungsorientierte Lehre sollen Studierende unterstützt werden, sich ihrer eigenen Lern- und Studieninteressen bewusst zu werden und sie zu reflektieren. Diesen Zweck unterstützt z. B. das Online-Lerntagebuch (www.oltb.de). Lehrende können hier ihren Studierenden Reflexionsfragen zu ihren Veranstaltungen stellen, deren Antworten wiederum durch die Kommilitonen kommentiert werden können. Durch die Beantwortung der Fragen sollen die Studierenden ihren eigenen Zugang zum Lehrangebot/zur Problemstellung reflektieren und über ihr Interesse am Fach nachdenken. Zweitens soll durch das Kommentieren erreicht werden, dass sie ihre eigenen Wahrnehmungen mit den Wahrnehmungen und Perspektiven der anderen Studierenden abgleichen. Das Online-Lerntagebuch bietet eine Gelegenheit, das Lernen und Studieren als Prozess reflexiv zum Gegenstand zu machen, sich über die eigenen Lerninteressen und Lernwege klarer zu werden und sich zur jeweiligen Disziplin im Rahmen eines Identitätsbildungsprozesses in Beziehung zu setzen.

Der zweite Typus „Forschungsprozess“ (siehe Abb. 2) geht deutlich über den ersten Typus hinaus und umfasst auch die Gestaltung des Forschungsprozesses. Bearbeitet werden nicht nur die Handlungsproblematiken, Lerninteressen und die zur Bearbeitung möglichen theoretischen Zugänge, sondern zugleich auch die methodischen Erkenntnisverfahren, so dass die wissenschaftlichen Arbeitsweisen mit zum Gegenstand werden. Es eignen sich dafür abgeschlossene Forschungsprojekte, die nachvollzogen werden, genauso wie gemeinsam in der Lehrveranstaltung entwickelte Lehrforschungsprojekte. Das können sowohl Projekte sein, in denen vorhandenes empirisches Material ausgewertet wird, als auch Projekte, in denen eigenes Material erhoben wird. Wichtig ist, dass die Studierenden Gelegenheit erhalten, ihre Erkenntnisinteressen mit Blick auf den Gegenstand zu entwickeln und sie sowohl theoretisch als auch methodisch zu realisieren.

Typen forschungsbasierten Lehrens

Typ Forschungsprozess

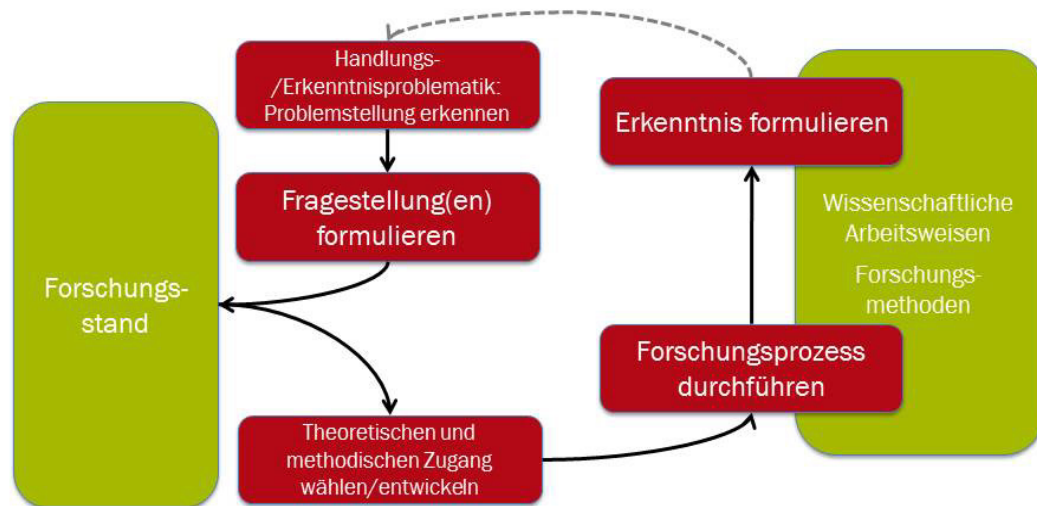


Abb. 2: Typ Forschungsprozess

Der dritte Typus „Community“ (in Anlehnung an Huber 2009) ist der am weitesten gehende Typus einer Lehre im Format der Forschung. Er umfasst nicht nur Lehrforschungsprojekte, sondern zielt auf die Teilnahme der Studierenden an aktuell laufenden Projekten, in denen auch die gesellschaftliche Kontextuierung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen für die Forschung erfahrbar wird. Rach und Moerschbacher (2009) präsentieren ein gelungenes Beispiel aus dem Bereich Biowissenschaften der Universität Münster. Die Studierenden werden hier auf die Teilnahme an realen Forschungsprojekten vorbereitet. Zuerst müssen sie sich für die Teilnahme bewerben, um dann in einem Workshop und einem Literaturseminar die notwendigen theoretischen Perspektiven auf den Gegenstand entwickeln zu können. Erst nach diesen Selektionsprozessen beginnt für die Studierenden die eigentliche Projekt- und Studienarbeit in einer Arbeitsgruppe.

Typen forschungsbasierten Lehrens

Typ Community

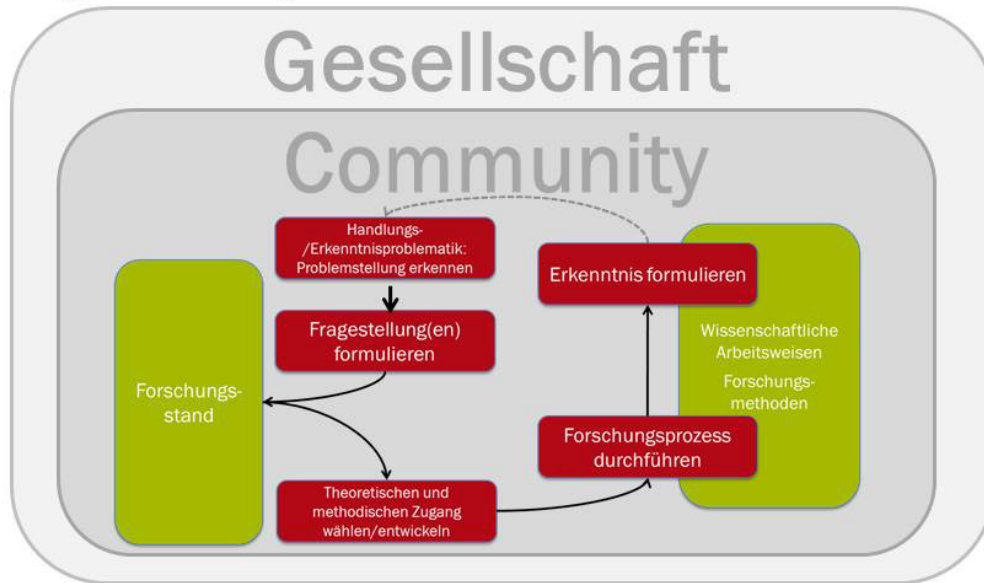


Abb. 3: Community

Resümee

Unabhängig davon, welcher dieser drei Typen realisiert wird, ist folgendes zu beachten: Der wichtigste Ertrag einer Lehre im Format der Forschung liegt in der Teilhabe der Studierenden und der Thematisierung ihrer Handlungs- und Erkenntnisproblematiken sowie ihrer Lern- und Erkenntnisinteressen. Mit Lehre im Format der Forschung unterscheiden sich Hochschulen am deutlichsten von Schule. Die Studierenden können dabei erfahren, dass Studieren und die Entwicklung einer eigenen Professionalität nicht ohne ihre Person, ohne ihre subjektiven Zugänge und Entscheidungen auskommen können. Mit der kritischen Reflexion des Verhältnisses der eigenen Erkenntnisinteressen und der im Studium verlangten fremden Lernanforderungen kommt das Studium auch seinem Bildungsauftrag nach, denn es geht um mehr als nur um die Vermittlung von Wissen und Berufsfähigkeit. Es geht um die Entwicklung von Professionalität, die in der Lage ist, ihre Funktion in der Gesellschaft kritisch zu reflektieren.

Literatur

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler UVW. S. 9–35.

Kossack, Peter; Lehmann, Uta; Ludwig, Joachim (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: Webler Verlag.

Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs. Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: HBV (3).

Ludwig, Joachim (2012): Reflexionen zur interdisziplinären Forschungsk Kooperation und weiterführende Perspektiven (Bilanz). In: Forschungsk Kooperation. Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. Erwägen Wissen Ethik (3), S. 458–462.

Popper, Karl (1998): Objektive Erkenntnis. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Rach, Jutta; Moerschbacher, Bruno: Das „Projektmodul“: Ein Rahmen für Forschendes Lernen in den Biowissenschaften. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hg.) Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler UVW.

Rousseau, Jean-Jacques (1981): Emil oder über die Erziehung. 5. Aufl. Paderborn ; Wien u.a: Schöningh [u.a.] (Uni-Taschenbücher, 115).