



**Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre**  
Forschendes Lehren und Lernen  
in der polyvalenten Lehre



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

**Impressum**

Herausgeber/Verleger	Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt <i>interStudies</i> (Qualitätspakt Lehre) Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise	Halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin	Mai 2014
editorial board	Prof. Dr. Wolfgang Joecks Ulrike Bruhn Ivonne Driesner Dr. Andreas Fritsch Pauline Glawe Dr. Martha Kuhnhenh Birke Sander Adrienne van Wickevoort Crommelin
reviewer board	Prof. (em.) Dr. Ludwig Huber Prof. (em.) Dr. Rolf Schulmeister Ursula Schnurpel
Layout & Gestaltung	Julia Schmetzer
Coverfoto	Pedro Sithoe
Fotos	Kilian Dorner: S. 61, S. 69, S. 84, S. 93, S. 97 Pedro Sithoe: S. 4, S. 61 Julia Schmetzer: S. 99
Besonderer Dank	Anne Diehr danken wir für die umsichtige Unterstützung des Lektorats
ISBN	978-3-86006-412-2
Druckerei	Hoffmann-Druck GmbH Wolgast

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b>	Wolfgang Joecks	5
<b>Wissenschaftliche Beiträge</b>		
Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik in der Schule	Jörn Schützenmeister	6
Problemorientierung in der polyvalenten Lehre: Forchendes Lernen vs. Praxisorientiertes Projektlernen	Karina Hellmann, Andreas Seifert, Mareike Teigeler	19
Portfolio als Entwicklungsinstrument zur Förderung Forchenden Lernens in der universitären Lehre	Ulrike Bruhn	28
<b>Beste und Gute Praxis</b>		
Forchendes Lernen in der Lehrerbildung: Englischlernen in heterogenen Lerngruppen	Margitta Kutý	42
Forchendes Lehren und Lernen im Bereich Gesundheitsmanagement	Vanessa Gieseler, Markus Krohn, Steffen Fleßa	48
Das KAFFEE-Projekt am Greifswalder Institut für Philosophie: Erfahrungsbericht	Maximilian Teske	56
<b>Über den Ryck geschaut</b>		
Humboldt revisited: forschend lehren – lehrend forschend	Gesche Keding, Ingrid Scharlau	62
Good Practice: „e-Portfolio und forschungsbasiertes Lernen“ Austauschrunden als Form wissenschaftlicher Weiterbildung – die Fokusgruppe Forchungs-basierte Lehre an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Birte Heidkamp, David Kergel Melanie Sauer	70
Vom Manuskript zum Buch – Forchendes Lernen in der Literaturwissenschaft	Stephanie Heimgartner	75
<b>Serviceite</b>		94



## Vorwort

Der vorliegende zweite Band der Schriftenreihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ thematisiert forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre und präsentiert Forschungs- und Arbeitsergebnisse, Konzepte, Erfahrungsberichte aus der Praxis sowie Einsichten Lehrender und Studierender.

Insofern Anschlussfähigkeit für möglichst viele Zusammenhänge sowohl innerhalb als auch über die eigene Disziplin hinaus ein (Qualitäts-) Merkmal von Forschung darstellt, kann das von der Forschung generierte Wissen als polyvalent verstanden werden. Die Arbeit mit Ansätzen des forschenden Lernens erscheint daher für polyvalente Lehrveranstaltungen als besonders vielversprechend. Polyvalent sind Lehrveranstaltungen, die Studierende verschiedener Studiengänge einbinden. Allerdings stellt die Integration forschungsförmigen Arbeitens polyvalente Lehrveranstaltungen auch vor spezifische Herausforderungen, z. B. im Hinblick auf die Anerkennung studentischer Forschungsarbeiten als jeweilige Prüfungsleistungen verschiedener Studiengänge. Die Arbeiten im ersten Teil des Bandes setzen sich aus theoretischer Perspektive mit diesen Fragen auseinander. Die Beiträge aus den Rubriken „Beste und Gute Praxis“ und „Über den Ryck geschaut“ zeigen, dass Lehr- und Lernarrangements sich nicht darauf beschränken müssen, Studierende zum Nachvollzug eines bereits abgeschlossenen Forschungsprozess anzuleiten. Gerade die Arbeit an Forschungsgebieten, die von der Wissenschaft erst teilweise erschlossen sind, führt dazu, dass Studierende sich überdurchschnittlich engagieren und ernstzunehmende Beiträge leisten. Dass sich bereits

in grundständigen Lehrveranstaltungen beachtliche Ergebnisse erzielen lassen, mag dabei besonders ermutigen. Im Service wird auf Quellen sowie Veranstaltungen verwiesen, die zur Vertiefung der Thematik Polyvalenz in der Lehre empfohlen werden.

Die nächste Ausgabe Nr. 2/2014 wird im November 2014 erscheinen und widmet sich Prüfungsorganisation und Prüfungsformen in der polyvalenten Lehre. Die Greifswalder Beiträge erscheinen zweimal jährlich. Im Turnus von Wintersemester und Sommersemester beleuchtet jede Ausgabe einen anderen Schwerpunkt polyvalenter Lehre. Eine Übersicht der geplanten Themen ist auf [www.uni-greifswald.de/breittraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/breittraege_zur_hochschullehre) zu finden.

Mein Dank geht an das editorial board für die Weiterentwicklung der Schriftenreihe.

Gewinnbringende Einsichten in die Thematik des forschenden Lehrens und Lernens wünscht

Prof. Dr. Wolfgang Joecks  
im Namen des Redaktionsteams  
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald  
Prorektor für Studium und Lehre

## Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik in der Schule

*Der Beitrag hinterfragt den Ansatz des forschenden Lehrens und Lernens im Hinblick auf die Forderung nach Polyvalenz sowie bezüglich der Voraussetzungen Wissenschafts- und Berufspropädeutik.*

*Dabei wird forschendes Studium in ein Verhältnis zu zwei zentralen Facetten des Polyvalenzkonzeptes – arbeitsmarkt- und studiengangbezogene Polyvalenz – erörtert. So wird gezeigt, dass komplexe Berufsfelder von Akademikern, z. B. von professionalisierten Pädagogen eine analytisch-konstruktive Herangehensweise erfordern, welche der forschenden Tätigkeit prinzipiell sehr ähnlich ist. Forschendes Lernen qualifiziert insofern mittelbar für die flexible Bewältigung solcher Handlungsfelder und für die berufliche Mobilität. Es soll gezeigt werden, dass interdisziplinäre Studienprojekte forschenden Lernens die Zusammenarbeit verschiedener Studierendengruppen in einer Weise ermöglichen, mit welcher arbeitsmarkt- und studiengangbezogene Polyvalenz erreicht werden kann.*

*Der Beitrag lotet die Möglichkeiten und Grenzen forschenden Lernens an der Universität aus und leitet Anforderungen an die Hochschulen und Schulen ab. Dabei reflektiert der Beitrag die Verhältnisse des forschungsorientierten Studiums zur Wissenschaftspropädeutik und zur Berufspropädeutik. Er setzt Kontrapunkte zur Verschulung von Studiengängen – inklusive Reduzierung forschungsleitender Perspektiven – zur Unschärfe schulischer Wissenschafts- und Berufspropädeutik und er weist auf die institutionellen Abstimmung sowie Kooperation im Interesse forschungsorientierter polyvalenter Hochschullehre hin.*

### Studieren heute: jenseits der Einheit von Forschung und Lehre?

Forschung und Lehre sind die Kernaufgaben der Universitäten. Die Einheit von Forschung und Lehre lässt sich auf der Ebene behaupten, auf der in universitären Lehrveranstaltungen aktuelle wissenschaftliche Befunde an Studierende vermittelt werden, welche Forschungsgruppen vorab gewonnen haben. In Anbetracht berufsausbildender Massenstudiengänge, zu denen die Lehramtsstudiengänge gehören, und in Anbetracht zum Teil hochspezialisierter Forschungsbereiche ist allerdings die Verbindung von Forschung und Lehre bzw. von Forschung

und akademischer Berufsqualifizierung schwierig, bei der Studierende an Forschung aktiv mitwirken können. Zu verweisen ist zudem auf Entwicklungen, welche eher das Auseinanderdriften der Forschung und der Berufsausbildung an der Universität vorantreiben – z. B. berufsqualifizierende Bachelorstudiengänge einerseits und Master- sowie Promotionsprogramme andererseits, Professional Schools hier und Graduate Schools dort, Lehrprofessuren auf der einen und drittmittelstarke „Forschungsprofessoren“ auf der anderen Seite.

Forschendes Lernen kann im Hinblick auf diese Situation als eine Art »Klammer« wahrge-

nommen werden, welche die Forschung und Lehre in Massenstudiengängen einigermaßen mit zusammenhalten soll. Erscheint der Begriff des forschenden Lernens aber gerade deshalb konsensfähig, weil er recht viel Interpretationsspielraum lässt und weil mit ihm ggf. auch ein Studieren ohne Einbeziehung in gehaltvolle Forschung möglich erscheint? Hätte der Begriff für die Einheit von Forschung und Lehre damit allenfalls proklamatorischen Wert? Verschleiert er, dass diese Einheit in Wirklichkeit nicht mehr ganz herstellbar ist?

Der folgende Beitrag möchte anregen, darüber nachzudenken, ob die vordergründige Fokussierung forschenden Lernens als eine Art Kompromissformel im Spannungsfeld universitärer Forschung und Lehre nicht zu kurz greift. Dazu wird der Zusammenhang zwischen Polyvalenz und Professionalität, forschendem Lernen im Universitätsstudium, Wissenschaftspropädeutik und Berufspropädeutik an den Schulen mit Blick auf Lehrerberuf und Lehrerausbildung erörtert. Jeder dieser Aspekte ist schon für sich derart vielschichtig, dass ihm eine separate Betrachtung gewidmet werden müsste. Insofern kann in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen der Zusammenhang dieser Aspekte nur heuristisch herausgearbeitet werden. Es geht darum, dem Diskurs um forschendes Lernen neue Betrachtungswinkel zu bieten und so Forschungsperspektiven sowie Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

### Forschung im Studium und professionelle Berufstätigkeit

Eine Schlüsselfrage ist jene nach der Begründung dafür, weshalb ein berufsqualifizierendes Lehramtsstudium forschungsorientiert sein sollte oder sein muss. Unter Forschungsorientierung wird dabei auch die aktive Einbindung der Studierenden in die Forschung verstanden. Im Bereich der Lehrerforschung und Lehrerbildungsforschung ist die Bedeutung eines forschungsorientierten Studiums für die berufliche Qualifizierung bzw. Professionalisierung recht gut untersucht. In einer Reihe von Beiträgen lassen sich Begründungen dafür finden, von denen hier nur einige exemplarisch angedeutet werden.

So sind Handlungsfelder von professionellen Berufen komplex und sie erfordern eine Art des Umgangs mit Komplexität, welche dem forschenden Handeln ähnlich ist (vgl. Altrichter/Mayr 2004, S. 166). Zwischen der Situation der Forscher/in und der beruflichen Tätigkeit in komplexen Situationen besteht eine Analogie (vgl. Schön 1983<sup>1</sup> nach Altrichter/Feindt 2011, S.218). Lehrerhandeln ist u.a. vor dem Hintergrund sich entwickelnden wissenschaftlichen Wissens begründungsbedürftig (vgl. Altrichter/Mayr 2004, S. 166 f.). Für die Bewältigung der komplexen Berufoanforderungen ist neben dem Habitus routinisierten, praktischen Könnens auch ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus

<sup>1</sup> Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.

erforderlich (vgl. ebd., S. 167). Im Anschluss an die Aktionsforschung kann Forschung als operativer Bestandteil der Lehrertätigkeit aufgefasst werden (vgl. Altrichter/Feindt 2011, S. 216). Lehrer<sup>2</sup> sollen sich also aktiv an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligen können.<sup>3</sup> Das Wissen für die Bewältigung der Berufsanforderungen ist fragil und immer vorläufig, erfordert immer wieder der Vergewisserung und Entwicklung (vgl. ebd., S. 217 f.).

Wie können Lehramtsstudierende in die Forschung einbezogen oder an diese herangeführt werden? Neben der wissenschaftlichen Abschlussarbeit wird vor allem forschendes Lernen im Sinne der Praxisforschung innerhalb schulischer Praktika oder Praxissemester erörtert.<sup>4</sup> Inwieweit das Praxissemester mit allen Lehramtsstudierenden, also in einem großen Maßstab funktioniert, bleibt aber noch abzuwarten. Andreas Feindt (2007, S. 258) hat gezeigt, dass in der Lehrerbildung nicht nur die fremde Schul- und Unterrichtspraxis als Forschungsgegenstand Auslöser der Reflexions- und Professionalisierungsprozesse ist (Reflexion erster

Ordnung), sondern die Forschung als Praxis der Studierenden an sich ebenfalls die Reflexion und Professionalisierung der Studierenden (Reflexion zweiter Ordnung) voranbringt. Damit hat Feindt Evidenz für das von Klaus Prange beschriebene Konformitätsprinzip geschaffen.<sup>5</sup> Halten wir an dieser Stelle fest, dass die Beteiligung der Lehramtsstudierenden an der Forschung für ihre berufliche Qualifizierung begründet werden kann und dass sie möglich ist. Es lässt sich annehmen, dass es zwar günstig wäre, wenn der Forschungsgegenstand auch aus dem künftigen Berufsfeld der Lehramtsstudierenden, aus Schule und Unterricht stammt. Zwingend scheint dies aber nicht zu sein. Mit anderen Worten: Auch die Erforschung anderer Gegenstände durch Lehramtsstudierende, ggf. auch innerhalb anderer, zumindest dem Berufsfeld der Lehrer ähnlicher Berufsfelder kann zur beruflichen Handlungskompetenz im Berufsfeld des Lehrers, zur Professionalität in Schule und Unterricht beitragen.

der Standards für die Lehrerbildung von der KMK im Jahr 2004 zwar gefordert (KMK 2004, S. 13). Allerdings ist der gesamte Kompetenzbereich „Innovieren“ primär auf die selbständige Kompetenzentwicklung zugespielt (vgl. ebd., S. 12 f.).

<sup>4</sup> So z. B. in Nordrhein-Westfalen, wo zurzeit das Praxissemester im Masterstudium implementiert wird. Dieses soll neben Unterrichtsvorhaben einen Schulforschungsteil umfassen (vgl. MSW NRW 2010).

### Forschung im Studium und Polyvalenz

Mit einer solchen Feststellung ist der Gesichtspunkt der Polyvalenz der studentischen Forschung im Hinblick auf vielfältige berufliche Tätigkeiten aufgeworfen. Polyvalenz wird hier in einem umfassenderen Sinne und in Abgrenzung zu einem >>studiengangbezogenen<< Polyvalenzkonzept verstanden, wobei mehr als bei diesem >>berufs- und arbeitsmarktbezogene<< Gesichtspunkte mit berücksichtigt sind (vgl. Schützenmeister 2014, S. 1 ff., S. 22 ff.). Im Wesentlichen beschreibt Polyvalenz die berufliche Flexibilität am Arbeitsplatz und die berufliche Mobilität, d.h. auch die Fähigkeit zum Wechsel des Arbeitsplatzes, sowie die Eigenschaft berufsqualifizierender Studiengänge zur Vorbereitung auf entsprechende Kompetenzen (vgl. ebd., S. 18 ff., S. 22 ff., vgl. auch Schützenmeister 2002, S. 27 ff., S. 469 ff.).

Die Schlussfolgerung, die nun naheliegt, ist jene, dass ein forschungsorientiertes Studium nicht nur auf die Bewältigung komplexer Anforderungen in einem einzigen, einem ganz bestimmten Beruf vorbereitet, sondern viel allgemeiner auf den Umgang mit komplexen Berufsanforderungen überhaupt, die sich in vielen Berufen stellen. Beim forschungsorientierten Studium werden Schlüsselkompetenzen vermittelt wie Distanzierungsfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Reflexionsfähigkeit, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz usw., welche in Forschungsprojekte und in sehr viele Berufe eingebracht werden können. Die Studie von Kerst und Schramm (2008, S. 213 ff.) zeigt

u. a., dass Hochschulabsolventen den Schlüsselkompetenzen einen hohen Nutzen für ihre Berufstätigkeit beimessen. Unter diesen sind auch solche, die in Forschungszusammenhängen erworben, erweitert und geübt werden. Ein Studium, in welchem die Einbeziehung der Studierenden in die Forschung ernst genommen wurde, wäre damit an und für sich schon immer polyvalent gewesen. Hervorzuheben ist auch, dass es bei der Polyvalenz nicht nur darum geht, dass Hochschulabsolventen alternative Beschäftigungsoptionen finden, sondern dass sie solche auch aktiv und innovativ entwickeln (vgl. Schützenmeister 2014, S. 20 ff.). Die Expansion des IT-Kommunikationssektors und die des

<sup>5</sup> Das Konformitätsprinzip erklärt Prange in der Veröffentlichung „Pädagogik im Leviathan“ (vgl. Prange 1991, S.136 ff.). Er schreibt dabei: „Es wird nicht gefragt, was muß der angehende Erzieher oder Lehrer oder Sozialarbeiter alles lernen, sondern, was kann er mindestens lernen, und wie ist das unter den Bedingungen des akademischen Studiums schon möglich, und zwar so, daß eine basale, erweiterungsfähige und steigerbare Kompetenz erworben wird? (...) Was die didaktische Reduktion ergeben soll, ist das Konstante in unterschiedlichen Praxen, unter der Voraussetzung der Konformität bei mitbestehender Verschiedenheit. Das soll kurz das Konformitätsprinzip genannt werden: die theoretische Praxis des Studiums ist so zu organisieren, daß die maßgebenden Seiten des erzieherischen Handelns in dieser Praxis präfigurativ erlernt werden“ (Prange 1991, S.139). Andreas Feindt fasst das Konformitätsprinzip folgendermaßen prägnant zusammen. Es besagt, „dass die Studierenden, auch ohne in der Schulpraxis tätig zu sein, bestimmte Handlungskompetenzen an der Universität erwerben können, die auch für die spätere Berufspraxis als Lehrer oder Lehrerin relevant sind“ (Feindt 2007, S.262).

<sup>2</sup> Aus Lesbarkeits- und Platzgründen wird in dieser Publikation das generische Maskulinum bevorzugt verwendet. Es schließt hier weibliche Personen mit ein.

<sup>3</sup> Bemerkenswert ist der Ursprung der Aktionsforschung, die sich aus der Kritik an einer bevormundenden Curriculumreform entwickelt hat (vgl. Altrichter/Feindt 2011, S. 216). Sie ist damit funktional gesetzt gegen eine ungerechtfertigte Instrumentalisierung von Schule und Unterricht. Die Kompetenz, sich „an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ beteiligen zu können, wird im Kompetenzbereich „Innovieren“

pädagogischen Beschäftigungsbereiches legen bspw. die Relevanz beruflicher Flexibilität i. S. innovativer Entwicklung und Gestaltung von Tätigkeitsbereichen nahe. Wenn Polyvalenz durch Professionalisierung erreicht werden kann (vgl. z. B. Falk 1984, S. 446; Terhart 2000, S. 72), dann muss ein »>forschungsorientiertes« Studium, das Professionalität zum Ziel hat, auch Polyvalenz fördern können.

Es bleibt anzumerken, dass die Beteiligung der Studierenden an der Forschung nur als eine Option zur Erhöhung der Polyvalenz unter mehreren erörtert werden kann.<sup>6</sup> Wenngleich aus wissenschaftlichen Beiträgen plausibel abzuleiten ist, dass die Einbeziehung der Studierenden in die Forschung für deren Polyvalenz günstig ist, so soll hier auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass darauf gerichtete dezidierte empirische Untersuchungen zurzeit noch ein Desiderat darstellen.

### **Forschendes Lernen an Stelle oder im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre?**

Ludwig Huber hat es als den „harten Kern“ einer Definition forschenden Lernens bezeichnet, „dass die Lernenden selbst forschen, Lernen und Forschen auch der Tätigkeitsform nach zusammenfallen“ (Huber 2013, S. 23). Versuche zur Klassifizierung der Formen forschenden Ler-

nens haben Andreas Feindt (2007, S. 69 ff.) sowie das Autorenteam Barbara Koch-Priewe und Jörg Thiele (2009) unternommen.

Forschende Lehrerbildung ist als eine Perspektive für die Aufhebung des Dilemmas zwischen Forschung und Lehre angeführt worden (vgl. Bastian u. a. 2003, S. 153 nach Altrichter/Mayr 2004, S. 168).<sup>7</sup> Dieses Dilemma korrespondiert mit dem Dilemma von Forschung und Berufsausbildung an der Universität (vgl. Altrichter/Mayr 2004, S. 167 f.). Es äußert sich zum einen darin, dass Wissenschaftler an der Universität, die sich an der Lehrerausbildung beteiligen, m. E. diese als eine zeitliche Einengung ihrer Forschung empfinden können.<sup>8</sup> Zum anderen ä-

<sup>6</sup> Im internationalen Vergleich ist das Lehrdeputat von deutschen Universitätsprofessoren sowie die durchschnittliche Zahl der von einem Professor betreuten Studierenden sehr hoch und damit kaum konkurrenzfähig (vgl. DHV-Nachrichten 2007, S. 192, Kempen 2007, S. 261).

<sup>7</sup> Diese Sichtweise ist seit den Empfehlungen der von der KMK eingesetzten Lehrerbildungskommission (Terhart 2000) im Lehrerbildungsdiskurs sehr präsent. Dort wird die Leitidee einer Lehrerbildung im Sinne einer die Ausbildungsphasen übergreifenden berufsbiographischen Aufgabe entworfen (vgl. ebd., S. 20 f.). Allerdings soll hierzu angemerkt werden, dass Professionalität als berufsbiographischer Prozess eher eine mikrosoziologische Betrachtungsweise in den Vordergrund stellt. Der Aspekt beruflicher Autonomie in einem gesellschaftlich-institutionellen Kontext, der primär in einer makrosoziologischen Betrachtung von Professionalität thematisiert wird, ist in der Mikro-Perspektive weniger präsent. Wichtige Fragen, z. B. solche, welche die Gefahren einer möglichen ungerechtfertigten politischen Instrumentalisierung betreffen, können ohne die Makro-Perspektive nicht so gut in den Blick geraten.

<sup>6</sup>Weitere Optionen vgl. z. B. Schützenmeister 2014, S. 25 ff.

<sup>7</sup> Bastian, J./Compe, A. / Hellmer, J./Hellrung, M./Merziger, P. (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn, S. 151-163.

ßert sich das Dilemma auf der Seite einer Reihe Lehramtsstudierender, denen es vor allem um Berufsfeldbezug im Studium geht, darin, dass ihnen einige der im Studium vermittelten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theorien nicht praxisrelevant genug erscheinen.

Stellt forschendes Lernen i. S. einer forschenden Lehrerbildung nun eine Möglichkeit zur Aufhebung dieses Dilemmas dar? Steht forschendes Lernen heute für die Einheit von Forschung und Lehre oder eben doch eher nicht? – Experten sehen heute die Berufsqualifizierungsaufgabe im Vordergrund von lehramtsbezogenen Universitätsstudiengängen.

So hat z. B. die Baumert-Kommission, welche Empfehlungen für die erste Phase der nordrhein-westfälischen Lehrerausbildung erarbeitete, die Professionalität im Sinne eines berufsbiographischen Prozesses als einen wichtigen und verbreitet akzeptierten Orientierungspunkt für die Lehrerbildung dargestellt (vgl. z. B. Baumert u. a. 2007, S. 6, S. 14).<sup>9</sup> Der Wissenschafts- und Forschungsbezug des Studiums ist mit der Weiterbildungsnotwendigkeit während des Berufslebens und der so möglichen Aufrechterhaltung des informierten Dialoges zwischen Wissen-

schaft und Praxis begründet worden (vgl. ebd., S. 30, S. 39). Dabei geht es um die Vermittlung grundlegender fachlicher Zusammenhänge und von Methodenkompetenzen (vgl. ebd., S. 30). Forschendes Lernen ist als forschungsgeleitete Reflexion von Praxis in der Lehrerausbildung vorgestellt und von der genuinen Forschung abgegrenzt worden (vgl. ebd., S. 44). Auch Altrichter und Mayr weisen dem forschenden Lernen keine in vollem Maße vermittelnde Position zwischen Forschung und Lehre zu, wenn sie beschreiben, dass beim forschenden Lernen die berufliche Qualifizierungsaufgabe im Brennpunkt des Interesses steht und nicht die Produktion von Forschungsbeiträgen bzw. die gehaltvolle Forschung im Kontext der Wissenschaftsgemeinschaft (vgl. Altrichter/Mayr 2004, S. 171).

In den Sichtweisen zum forschenden Lernen innerhalb lehramtsbezogener Studiengänge tritt heute Forschung unter Beteiligung der Studierenden vielfach nicht »gleichwertig« neben der Berufsqualifizierung in Erscheinung. Der Begriff forschendes Lernen trägt zwar prinzipiell dem Verweisungszusammenhang von Forschen und Lernen Rechnung, für lehramtsbezogene Studiengänge wird allerdings das Lernen und damit die Berufsqualifizierungsfunktion gegenüber dem Forschen betont. Lernen und Forschen fallen der Tätigkeitsform nach insofern nicht »vollständig« zusammen. Das, was vielfach unter forschendem Lernen vorgestellt wird, ist in einem Zwischenraum zwischen Forschung und einer z. T. der Forschung nachempfundenen Imitation angesiedelt. Forschendes Lernen stellt

sich damit nicht konsistent im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre dar.

Im Anschluss daran lässt sich kritisch fragen, ob das lehramtsbezogene Studium heute zu sehr von der Schulpraxis und den dort herrschenden Verhältnissen her gedacht und konzipiert wird und zu wenig von der Aufgabe der Universität zur Kritik, Forschung und Innovation, auch bezüglich der herrschenden Schul- und Berufspraxis.<sup>10</sup> Existiert ein kritisches Defizit? Weiterhin lässt sich fragen, welches besondere Interesse Universitätswissenschaftler für die aufwändige Betreuung des forschenden Lernens aufbringen, wenn in Anbetracht ihrer hohen Lehrdeputate das forschende Lernen keinen oder nur einen geringen Gewinn für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt verspricht? Es kann auch gefragt werden, inwiefern die Ausbildung an der >>Universität<< gerechtfertigt erscheint, wenn von deren Absolventen nicht die Fähigkeit zur >>Mitwirkung<< an der Erarbeitung gehaltvoller Forschungsbeiträge oder zur Entwicklung des künftigen Berufsfeldes erwartet wird? Diese Fragen sind kontrovers.

Es soll hier angeregt werden, forschendes Lernen in lehramtsbezogenen Studiengängen nicht

<sup>10</sup> Bei der Beantwortung dieser Frage muss den heterogenen Erscheinungsweisen des lehramtsbezogenen Studiums in Deutschland Rechnung getragen werden. Inwiefern trifft eine zu sehr von der Schulpraxis ausgehende Konzeption auf das lehramtsbezogene BA- und MA-Studium zu, inwiefern auf Lehramtsstudiengänge, die noch keinen BA und MA vorsehen? Inwiefern trifft sie für die Lehrerausbildung der verschiedenen Bundesländer zu?

einseitig von der Berufstätigkeit der Lehrer her zu bestimmen, sondern auch die Forschungsaufgaben der Universität klar mit zu berücksichtigen. Bei der Entwicklung des forschenden Lernens sollte also weder ein Vorrang der Berufsqualifizierungsfunktion noch ein Vorrang der Forschungsfunktion angestrebt werden, sondern eine Balance zwischen beiden, so dass Lernen und Forschen der Tätigkeit nach >>weitgehend<< zusammenfallen. Ein derart entwickeltes forschendes Lernen würde sich dann auch im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre als konsistent darstellen.

Die kooperative Beteiligung der Studierenden an >>gehaltvoller Forschung<< kann sich – wie aus einigen Beiträgen der Lehrerbildungsforschung zu schlussfolgern ist – positiv auf die Entwicklung einer analytisch-reflexiven und kritisch-fragenden Grundhaltung gegenüber der Schul- und Berufspraxis auswirken. Sie kann eine Grundlage für die Entwicklung der Kompetenz zur kooperativen Mitgestaltung und Innovation der Schul- und Berufspraxis innerhalb des berufsbiographischen Prozesses sein.<sup>11</sup> Damit stellt sie

<sup>11</sup> Die Befunde zur berufsbiographischen Entwicklung legen nahe, dass die Kritik zur Innovation und die Innovation der Praxis weniger von Novizen geleistet werden kann, sondern von Lehrern, die nach einigen Jahren Berufstätigkeit ein bestimmtes Kompetenz- und Erfahrungsniveau erreicht haben. Insofern erscheint es begründet, wenn die aktive Einbeziehung in Forschung in der Lehrerweiterbildung gesucht wird. Das schließt aber nicht aus, dass die Grundlagen für die Kritik zur Innovation und zur Innovation der Praxis bereits im Lehramtsstudium gelegt werden.

ein wichtiges Argument für die Legitimation der Lehrerausbildung auf der Qualifikationsebene der >>Universität<< dar.

Die Fragestellung, wie man beim forschenden Lernen eine gehaltvolle Berufsqualifizierung realisiert, indem man Forscher und Forschungspotentiale einbezieht, müsste dementsprechend ergänzt werden durch die Fragestellung, wie man beim forschenden Lernen gehaltvolle Forschung realisiert, indem man die Studierenden kooperativ einbezieht.

### **Wissenschafts- und Berufspropädeutik in der Schule und forschendes Lernen im Kontext der Einheit von Forschung und Lehre an der Universität**

Es ist ein sehr hoher Anspruch mit der Forderung verbunden, forschendes Lernen so zu entwickeln, dass sowohl dem Anliegen nach Berufsqualifizierung als auch dem Anliegen nach Forschung und Entwicklung ausgewogen Rechnung getragen wird. Wie kann ein solches forschendes Lernen gelingen? Einwände und Vorbehalte gegen substantielle Forschungsbeiträge von Studierenden können etwa die Berufsmotivation von Studierenden (die ja keine Wissenschaftler werden wollen), den Spezialisierungs- und Komplexitätsgrad der Forschung (der im Studium schwer erreichbar ist) oder auch ungünstige Bedingungen (Massenstudium, fehlende Ressourcen etc.) ausführen. Beispiele wie das des forschenden Lernens innerhalb der Oldenburger Lehrerbildung (vgl. Fichten/Moschner 2009) können zeigen, dass man dem Anliegen

aber dennoch nahe kommen kann.

Meines Erachtens ist einerseits die Entwicklung kollektiver und kooperativer Formen forschenden Lernens an der Universität sehr aussichtsreich, z. B. in Anlehnung an die von Feindt (2007, S. 246 f.) herausgearbeitete Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung. Andererseits könnte die Besinnung auf den Zusammenhang von Schule und Universität und seine zeitgemäße Entwicklung weiterführend sein (vgl. Schützenmeister 2013, S. 234 ff., S. 239, S. 243). Schule ist eine Ressource, die bei der Entwicklung des forschenden Lernens im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre mit bedacht werden sollte. Hierauf soll noch etwas näher eingegangen werden.

Schon das Konzept der Humboldt'schen Universitätsreform, dem die Idee der Einheit von Forschung und Lehre konstitutiv zugrunde lag, ist im Zusammenhang mit dem Konzept des Gymnasiums und des Abiturs gedacht worden. Der Schüler sollte durch das Gymnasium so auf das Studium vorbereitet werden, dass er später als Student an der Forschung und am wissenschaftlichen Diskurs mitwirken kann und dass somit an der Universität eine forschungsbezogene Lehre erfolgen kann (Humboldt 1809, S. 170, Humboldt 1810, S. 256 ff.). Das Gymnasium sollte eine propädeutische und studienvorbereitende Funktion haben (vgl. Humboldt 1809, S.169, Benner 1990, S. 192, Blankertz 1993, S. 113, S. 117). Zwar hat sich das Wissenschaftsverständnis seit Humboldt grundlegend geändert, doch ist die Grundidee der Vorbereitung auf Studium

und Wissenschaft im didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik nach wie vor angelegt.

Auch ist das Prinzip der Berufspropädeutik traditionell in den Schulen vorhanden. Jede allgemeinbildende Schule muss gewährleisten, dass ihre Absolventen die allgemeine Bildung fortführen können, mit Ausnahme der Grundschule muss jede Schule aber auch gewährleisten, dass ihre Absolventen auch eine Berufsausbildung aufnehmen können, insofern bereiten allgemeinbildende Schulen auch immer auf die Berufsbildung vor, wirken in diesem Sinne berufspropädeutisch (vgl. Benner/Brüggen 2014). Wissenschaftspropädeutik und Berufspropädeutik an den Gymnasien und Gesamtschulen können als historisch angelegte Optionen gesehen werden, Schüler auf die Forschung und

auf die Berufsqualifizierung an der Hochschule vorzubereiten. Allerdings stellt sich die Frage, ob Wissenschafts- und Berufspropädeutik zeitgemäß entwickelt worden sind.

Bildungshistorische und -theoretische Betrachtungen (vgl. z. B. Habel 1990, Schindler 1980, Huber 2008) sowie empirische Befunde (vgl. Dettmers u.a. 2010, S. 246) legen nahe, dass die wissenschafts- und studienvorbereitenden Leistungen der Gymnasien problematisch waren und sind. Abiturienten werden auch heute teilweise als nicht ausreichend vorbereitet auf ein akademisches Studium angesehen (vgl. z. B. Müller-Michaelis 2010, S. 26, Elkana/Klöpper 2012, S. 127). Das kann durchaus als ein Grund für die mangelnde Fähigkeit der Studierenden zur Teilnahme an universitärer Forschung diskutiert werden.

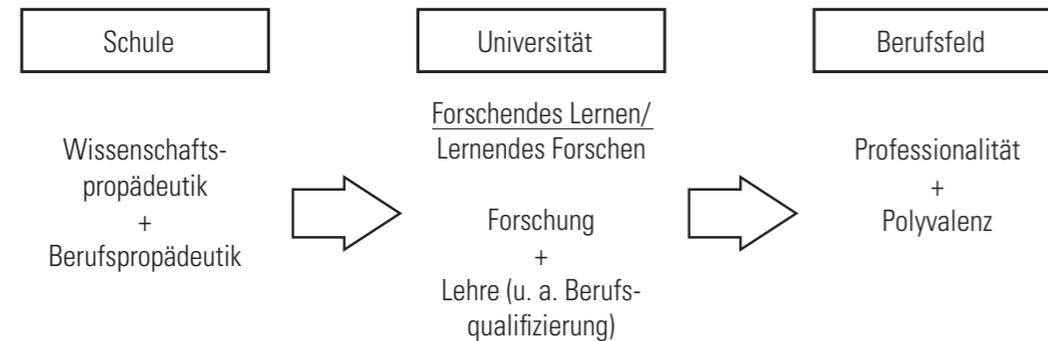


Abbildung: Forschendes Lernen im Zusammenhang von schulischer Wissenschafts- und Berufspropädeutik, Einheit universitärer Forschung und Lehre sowie beruflicher Professionalität und Polyvalenz

Zur Berufspropädeutik an den Gymnasien lässt sich weitaus weniger sagen als zur Wissenschaftspropädeutik. Mit der Ausweitung der berufsausbildenden Funktion der Universitäten im historischen Prozess hätte auch die Konzeptualisierung der Berufspropädeutik an Gymnasien eine Rolle spielen müssen. Zwar hat die schulische Berufsorientierung an Bedeutung gewonnen, gleichwohl stehen dabei weniger die Gymnasialschüler als vielmehr die schwer in Berufsausbildung vermittelbaren Hauptschüler im Fokus der Bemühungen. Des Weiteren wird Berufsorientierung wenig als didaktisches Prinzip im Sinne berufspropädeutischen Fachunterrichts und eben darin wiederum kaum in der Kooperation aller Unterrichtsfächer wahrgenommen.<sup>12</sup>

### Fazit und Ausblick

Einem Auseinanderdriften von Forschung und Lehre an den Universitäten werden hochschuldidaktische Konzepte und Diskurse zum forschenden Lernen wahrscheinlich nur partiell entgegenwirken, wenn sie den Forschungsaspekt dem Berufsqualifizierungsaspekt unterordnen und wenn sie die Anforderung an die Absolventen nach beruflicher Polyvalenz sowie die schulischen Voraussetzungen der Studienanfänger nicht konstruktiv und nur unzureichend ins Kalkül ziehen. Der Beitrag sollte zeigen, dass for-

schendes Lernen in einem übergreifenden und spannungsreichen Zusammenhang zwischen schulischer Wissenschafts- und Berufspropädeutik, universitärer Forschung und Lehre sowie beruflicher Professionalität und Polyvalenz eingebettet ist (vgl. Abb.).

Aus diesem Zusammenhang ließen sich folgende Forschungsperspektiven und Entwicklungsaufgaben zum forschenden Lernen konturieren:

- So könnten das Potential und der Beitrag des forschenden Lernens zur Polyvalenz der Hochschulabsolventen näher untersucht und ggf. entwickelt werden, wobei in lehramtsbezogenen Studiengängen insbesondere auch die außerhalb schulischer Praxisforschung liegenden Forschungsbezüge und -optionen im Blick zu behalten wären.
- In der Zukunft würden sich eventuell stärker auf die universitäre Forschung zielende Konzeptualisierungen forschenden Lernens i. S. lernenden Forschens als interessant erweisen, bei deren Entwicklung die Fragen im Zentrum stehen, wie gehaltvolle Forschung unter Einbeziehung der Studierenden zu gestalten ist und wie Studierende kooperativ substantielle Forschungsbeiträge leisten können. Solche Konzepte könnten ein Gegengewicht zu den Konzepten forschenden Lernens darstellen, welche die Berufsqualifizierungsfunktion betonen, aber welche den Belangen der Forschung an der Universität und der innovativen Entwicklung des Berufsfeldes nur mäßig Rechnung tragen.

<sup>12</sup> Zur Berufspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe vgl. Schützenmeister 2009.

- Es könnten auch Forschungen sehr aussichtsreich sein, welche die schulischen Voraussetzungen der Studienanfänger und die Wirksamkeit schulischer Wissenschaftspropädeutik und Berufspropädeutik für das forschende Lernen an der Universität untersuchen. Es ist zu vermuten, dass die auf forschendes Lernen an der Universität hin angelegte und auf die universitäre Forschung sowie Berufsqualifizierung hin ausgerichtete zeitgemäße Konzeptualisierung schulischer Wissenschafts- und Berufspropädeutik eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass forschendes Lernen an der Universität unter dem Anspruch realisiert werden kann, dass Studierende in gehaltvollen Forschungsprojekten mitwirken. Die Entwicklung von Wissenschafts- und Berufspropädeutik in der Schule würde damit Voraussetzungen für die Möglichkeit schaffen, dem Anspruch der Einheit von Forschung und Lehre an der Universität nahe zu kommen.

### Literatur / Quellen

- [1] Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (2004), (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt/Westermann, S. 164-184.  
[2] Altrichter, H./Feindt, A. (2011): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (2011), (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag,

S. 214-231.

- [3] Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München: Juventa Verlag.  
[4] Benner, D./Brüggen, F. (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. Voraussichtlich in: Bolle, R./Schützenmeister, J. (2014), (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. (Sammelband in Vorbereitung).  
[5] Blankertz, H. (1993): Die Geschichte der Pädagogik. Kurseinheit 3. Pädagogik der deutschen Klassik. Hagen: Materialien zum Fernstudium der Gesamthochschule in Hagen (3076-1-03-S1).  
[6] Baumert, J./Beck, E./Beck, K./Glage, L./Götz, M./Freisel, L./Hasselhorn, M./Langefeldt, H.-P./Lemmermöhle, D./Nickolaus, R./Scheunenpflug, A./Spinner, K./Werning, R. (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf. (Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“, berufen durch Landesregierung Nordrhein-Westfalen über Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie Ministerin für Schule und Weiterbildung). [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/broschuere\\_baumert.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/broschuere_baumert.pdf) [Abruf: 19.02.2014].

- [7] Dettmers, S./Trautwein, U./Neumann, M./Lüdtke, O. (2010): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik. In: Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maaz, K. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien, S. 243-265.  
[8] DHV-Nachrichten (2007): Exzellenz in der universitären Lehre – ohne „Lehrprofessur“. In: Forschung & Lehre 4/2007, S. 192.  
[9] Elkana, Y. / Klöpffer, H. (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.  
[10] Falk, R. (1984): Einsatz von professionalisiertem Personal in alternativen Tätigkeitsfeldern am Beispiel eines Pilotprogramms der Wirtschaft. In: Bildung und Erziehung 37 (1984) 4, S. 445-455.  
[11] Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.  
[12] Fichten, W./Moschner, B. (2009): Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In: Roters, B./Schneider, R./Thiele, J./Wildt, J. (2009), (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 242-270.  
[13] Habel, W. (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungs-

- theorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln, Wien: Böhlau Verlag.  
[14] Huber, L. (2008): Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufenreform. In: Keuffer, J./Kublitz – Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und München: Beltz Verlag, S. 20-35.  
[15] Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In: Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (2013), (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 21-36.  
[16] Humboldt, W. von (1809): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: ders. (1964): Werke in fünf Bänden. Bd. IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, S. 168-195.  
[17] Humboldt, W. von (1810): Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. ders. (1964): Werke in fünf Bänden. Bd. IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, S. 255-266.  
[18] Kempen, B. (2007): Lehren heißt begeistern – Exzellenz in der Lehre an den Universitäten. In: Forschung & Lehre 5/2007, S. 260 ff.  
[19] Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuel-

le Situation. HIS: Forum Hochschule 10/2008. Hannover.

[https://www.daad.de/id-e\\_berlin/media/pdf/fh\\_200810.pdf](https://www.daad.de/id-e_berlin/media/pdf/fh_200810.pdf) [Abruf: 26.07.2013].

[20] KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [Abruf: 17.03.2014].

[21] Koch-Priewe, B./Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Thiele, J./Wildt, J. (2009), (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 271-292.

[22] MSW NRW (2010), (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. [www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft-NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft-NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf) [Abruf: 20.12.2013].

[23] Müller-Michaelis, H. (2010): *Weiterbauen an Bologna*. Ein Plädoyer. In: *Forschung & Lehre* 1/2010, S. 26-27.

[24] Prange, K. (1991): *Pädagogik im Leviathan*. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

[25] Schindler, I. (1980): Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 2, S. 160-191.

[26] Schützenmeister, J. (2002): *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Marburg.

[27] Schützenmeister, J. (2009): *Berufspropädeutik in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe – Eine Entwicklungsstrategie zur Annäherung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge sowie Konturen eines berufspropädeutischen Pädagogikunterrichts*. In: Schützenmeister, J. (2009), (Hrsg.): *Zeitgemäße pädagogische Bildung*. Beiträge zur Entwicklung und zum Studium der Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 201-236.

[28] Schützenmeister, J. (2013): *Überlegungen zur Positionierung von Hochschullehrern zur Einheit von Forschung und Lehre in den pädagogischen Teilen der Lehrerbildung*. In: Krämer, H./Kunze, A. B./Kuypers, H. (2013), (Hrsg.): *Beruf Hochschullehrer*. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 233-250.

[29] Schützenmeister, J. (2014): *Polyvalenz in lehramtsbezogenen Studiengängen*. Überlegungen zur Bestimmung des Polyvalenzbegriffs und zur Erhöhung der Polyvalenz. Aachen: Shaker Verlag.

[30] Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*.

## Problemorientierung in der polyvalenten Lehre: Forschendes Lernen vs. Praxisorientiertes Projektlernen

*In Anlehnung an Reinmann und Mandl (2006) wird Project Learning in diesem Beitrag als Form des problemorientierten Lernens verstanden. Dabei zeichnet sich Project Learning durch Lernumgebungen aus, die den Lernenden große Freiheitsgrade gewähren, indem diese selbstorganisiert einen Lösungsweg für eine bestimmte Problemstellung entwickeln und lediglich durch geeignete Quellen und Material zur Problemlösung unterstützt werden (Reinmann/Mandl 2006).*

*Dieser Definition entsprechend können sowohl Forschendes Lernen als auch Praxisorientiertes Projektlernen als ein Bereich des Project Learnings verstanden werden. Bei beiden Formen des situierten Lernens werden Problemlösungen angestrebt, die sich jedoch in der Art des Umgangs mit Wissen und der didaktischen Funktion dieser Problemlösung voneinander unterscheiden.*

*Am Beispiel der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ ([www.leuphana.de/college-studien](http://www.leuphana.de/college-studien)) werden die zentralen Elemente des Praxisorientierten Projektlernens dargestellt und mit den Spezifika des Forschenden Lernens in Beziehung gesetzt. Diese Gegenüberstellung dient der Schärfung der didaktischen Bestimmung beider Lehr-Lern-Modelle. Dies ermöglicht es, die Potentiale der Formate für die polyvalente Lehre anhand ihrer unterschiedlichen Vorgehensweisen aufzuzeigen.*

Im Zuge der Bologna-Reform sollen Studiengänge, Lehrveranstaltungen und Prüfungen zunehmend kompetenzorientiert gestaltet werden (vgl. Schaper 2012: 6). Polyvalenz als hochschuldidaktisches Konzept korrespondiert mit dieser Forderung, da sie insbesondere bei Studiengängen auftritt, die den Studierenden durch eben jene Kompetenzorientierung vielfältige Anwendungs- und Anschlussmöglichkeiten ihrer Ausbildungsinhalte garantieren sollen (vgl. Driesner 2013: 16). Dabei wird Wissenschaft nicht als bloße Wissensvermittlung und -aneignung verstanden, vielmehr geht es darum Lernsituationen bereitzustellen, in denen Qualifikationen erworben werden können, die für vielfältige

Tätigkeitsbereiche relevant sind (vgl. ebd. 2013: 19).

Diesem Anspruch steht die Problematik entgegen, dass die Kompetenz des situationsangemessenen Umsetzens von Wissen in Handeln die Kenntnis eines spezifischen Handlungsfeldes voraussetzt, dadurch aber die Anschluss- und Anpassungsfähigkeit der erreichten Qualifikationen und damit auch deren polyvalente Ausrichtung in Frage stellt. Polyvalente Ausbildung geht von einem unspezifischen bzw. generalisierten Handlungsfeld aus, das die Basis für mehrere Optionen bereitstellt. Stellt man beide Ansätze gegenüber, zeigt sich Kompetenz also entweder als spezifisches Umsetzen von Wis-

sen in Handeln, als berufliche Qualifikation, oder aber als Fähigkeit, sich einer nicht dem eigenen disziplinären Handlungsfeld entsprechenden Situation anzupassen.

Der vorliegende Beitrag stellt mit den „Leuphana College-Studien in der Praxis“ ein Lehr-Lern-Modell vor, das die Problemlösungskompetenz der Studierenden als eine das allgemeine Handlungswissen fördernde Qualifikation in den Vordergrund rückt, ohne deshalb die konkrete berufliche Qualifikation der Studierenden außer Acht zu lassen.

Praxisorientiertes Projektlernen in Form der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ fördert die Verbindung von Polyvalenz und Professionalisierung. Den Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, ihr fachliches Wissen innerhalb eines konkreten Handlungsfeldes (außerhalb ihrer Disziplin) anzuwenden und somit das situationsangemessene Umsetzen von Wissen in Handeln zu erlernen, ohne durch die Bereitstellung dieses Handlungsfeldes die Anschlussfähigkeit der gelernten Qualifikationen zu gefährden.

### **1. Praxisorientiertes Projektlernen – eine theoretische Einordnung**

„Mehr denn je wird heute gefordert, dass sich der Unterricht in Schule und Ausbildung nicht darauf beschränken darf, reproduzierbares Faktenwissen zu vermitteln. Um die derzeitige Kluft zwischen Wissen und Handeln zu reduzieren, müssen verstärkt fachübergreifende Fähigkeiten und Handlungskompetenz gefördert werden“ (Renkl 1996).

Diese Forderung Renkls aus dem Jahre 1996 findet im aktuellen, für die Hochschulrektorenkonferenz ausgearbeiteten Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre (Schaper 2012) eine Konkretisierung, indem als Ziele eines Hochschulstudiums neben der wissenschaftlichen Befähigung insbesondere die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit angesprochen wird (vgl. Schaper 2012: 8). Polyvalenz erweitert diese Forderung insofern, als mit der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit „nicht die Ausbildung für einen spezifischen (akademischen) Beruf gemeint [ist], sondern die Befähigung, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch eine offene Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und daher auf theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen“ (Schaper 2012: 8). Im Kontext der Frage, wie didaktische Ansätze diese Handlungskompetenz aufgreifen und fördern können, wurden Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, die das Lernen von Beginn an in Anwendungsbezüge bringen und den Lernprozess in hohem Maße als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situierten und sozialen Prozess gestalten (Schaper/Sonntag 2007). Mit Hilfe dieser Lehr-Lern-Arrangements soll zum einen durch die Gestaltung offener Lernumgebungen akademisches Wissen gezielt mit praktisch bedeutsamen Kontexten und Handlungen verknüpft, anstatt in gegenstandsbezogenen, geschlossenen Lernumgebungen systematisch aufbereitet und

nach sachlogischen Kriterien geordnet zu werden (Reinmann/Mandl 2006: 625). Zum anderen soll eine kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer realer Aufgaben oder Probleme vermitteln (Schaper 2012: 8). Einen Ansatz, der diesen Prinzipien folgt, stellt problemorientiertes Lernen dar, das sich Reinmann/Mandl zufolge in die drei Kategorien „Case-based Learning“, „Problem-based Learning“ und „Project Learning“ unterscheiden lässt (Reinmann/Mandl 2006: 639). Während im „Case-based Learning“ der instruktionale Anteil des Lehrenden im Vergleich zu den aktiv-konstruktiven Leistungen der Lernenden überwiegt (Reinmann/Mandl 2006: 639), spielt die Bearbeitung authentischer Problemstellungen seitens des Lernenden beim „Problem-based“ und „Project Learning“ eine größere Rolle. Problemstellungen werden hier nicht durch das Aufzeigen exemplarischer Fälle diskutiert und gelöst, sondern stellen vielmehr selbst einen authentischen Fall dar, der konkret bearbeitet wird. Während Lehr-Lernszenarien, die dem „Problem-based Learning“ folgen, eine Balance von Instruktion seitens der Lehrenden und Konstruktion seitens der Lernenden (Reinmann/Mandl 2006: 639) aufweisen, zeichnen sich Lernumgebungen, die das „Project Learning“ unterstützen, durch die großen Freiheitsgrade für die Lernenden aus, die selbstorganisiert einen Lösungsweg für eine bestimmte Problemstellung entwickeln sollen (ebd.: 640).

Ein Lehrkonzept, das anstrebt, die berufliche

Qualifikation der Studierenden zu fördern, ohne die Anpassungs- und Anschlussfähigkeit der erlernten Qualifikationen einzuengen bzw. umgekehrt, ohne das Erlangen einer beruflichen Qualifikation durch eine zu starke Gewichtung der Anpassungs- und Anschlussfähigkeit des Erlernenen zu gefährden, steckt hinter den „Leuphana College-Studien in der Praxis“.

Die „Leuphana College-Studien in der Praxis“ lassen sich in theoretisch didaktischer Hinsicht als eine spezielle Form des projektbasierten Lernens darstellen, die nachfolgend als „Praxisorientiertes Projektlernen“ bezeichnet wird. Um die Spezifik des „Praxisorientierten Projektlernens“ herausarbeiten zu können, wird diese Lernform von einer weiteren Unterkategorie des projektbasierten Lernens, dem „Forschenden Lernen“ unterschieden. Den Ansatzpunkt dieser Unterscheidung bilden die jeweils unterschiedlichen Arten des Umgangs mit Wissen. Während die Lernenden im Kontext des „Forschenden Lernens“ selbst eine Problemstellung suchen, d. h. innerhalb eines bestimmten theoretischen Untersuchungsgegenstandes eine Fragestellung definieren, zeichnet sich „Praxisorientiertes Projektlernen“ durch ein spezifisch aus der Praxis kommendes Problem aus, das zwar auf eine zu erreichende Zielvorgabe konkretisiert wird, in seiner eigentlichen Form jedoch bereits vor Projektbeginn besteht. Während sich aus diesen beiden Ausrichtungen ableitend, Problemlösung im Kontext des „Forschenden Lernens“ als Generierung von Wissen aus einem bestimmten Untersuchungsgegenstand heraus und zugleich

bezogen auf ein abstraktes, da zu erforschendes Problem präsentiert, findet Problemlösung im Kontext des „Praxisorientierten Projektlernens“ demnach durch die Anwendung von Wissen auf einen bestimmten Untersuchungsgegenstand statt.

Sowohl die Anwendung von Wissen auf einen Untersuchungsgegenstand als auch die Generierung von Wissen aus einem bestimmten Untersuchungsgegenstand heraus stellen Konzepte des Situierten Lernens dar. Für beide Formen ist die ergebnisoffene Vorgehensweise charakteristisch. Im Kontext des „Forschenden Lernens“ sind Problemdefinition und Methoden der Problemlösung, d. h. konkrete Bearbeitungsweisen im Rahmen eines Forschungsprozesses eng miteinander verwoben bzw. werden voneinander abgeleitet. Im Gegensatz dazu ermöglichen Formen des „Praxisorientierten Projektlernens“ unterschiedliche Bearbeitungsweisen, die in der konkreten Auseinandersetzung mit einem feststehenden Problem diskutiert und ausgehandelt werden können. Die konkreten Auswirkungen dieser unterschiedlichen Anordnungen für die polyvalente Lehre werden im dritten Teil dieses Beitrags näher beleuchtet werden. Zunächst soll der theoretischen Einordnung des Praxisorientierten Projektlernens die Darstellung einer möglichen praktischen Umsetzung dieses Ansatzes anhand der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ folgen.

## 2. Die Leuphana College-Studien in der Praxis

Die „Leuphana College-Studien in der Praxis“ (Leuphana College-Studien in der Praxis 2013) sind ein Beispiel für die Umsetzung des „Praxisorientierten Projektlernens“ (vgl. Kapitel 1). Das Konzept wurde 2011 am Leuphana College im Rahmen des Innovations-Inkubators entwickelt und wird seitdem jedes Semester als Projektseminar durchgeführt.

### 2.1 Entstehungsgeschichte

Das Studienmodell des Leuphana Bachelor (Leuphana College 2013) ist in der Bundesrepublik Deutschland einzigartig und bereits mehrfach ausgezeichnet. Von Anfang an wird auf intensive Betreuung und Praxisnähe Wert gelegt. Das fächerübergreifende Studium ist die tragende Säule des Studienmodells. Dies spiegelt sich in Form des gemeinsamen ersten Semesters aller Studierenden (Leuphana Semester) und eines fachübergreifenden Komplementärstudiums (vom 2. bis zum 6. Semester) wider. Diese fachübergreifenden Anteile machen kapazitativ ein Drittel der zu erbringenden Studienleistungen aus. Das Komplementärstudium (Leuphana Komplementärstudium 2013) wird von allen Studierenden zusätzlich zum Fachstudium absolviert. Hier werden Lehrveranstaltungen in sechs verschiedenen Perspektiven angeboten (Kunst & Ästhetik, Methoden & Modelle, Natur & Technik, Projekte & Praxis, Sprache & Kultur, Verstehen & Verändern), die für unterschiedliche wissenschaftliche Sichtweisen stehen. Auf diese Wei-

se arbeiten sich die Studierenden in verschiedene wissenschaftliche Perspektiven ein und entwickeln fächerübergreifende Lösungsansätze, da die Veranstaltungen von den Studierenden aller Fachrichtungen besucht werden.

Das Fachstudium ist in Major und Minor untergliedert. Der Major bildet den thematischen Schwerpunkt des Studiums. Der Minor ergänzt diesen Schwerpunkt um ein zweites Wissensgebiet. Major und Minor können nach Interessen kombiniert werden.

Als im Jahr 2010 der Innovations-Inkubator (Innovations-Inkubator Lüneburg 2013) für die Leuphana Universität Lüneburg bewilligt wurde, wurden auch Mittel zur Weiterentwicklung der Lehre in den Bachelor-Studiengängen mit zusätzlichen Professuren, Dozenten, Seminaren, Beratung und Veranstaltungen bereitgestellt.

Der Innovations-Inkubator Lüneburg ist derzeit europaweit das größte Regionalentwicklungsprojekt durch Wissenschaft. Im Rahmen des Großprojekts sollen die Leuphana Universität Lüneburg und das Land Niedersachsen das Forschungs- und Wirtschaftspotenzial des ehemaligen Regierungsbezirks Lüneburg stärken. Es soll ein wesentlicher Beitrag zur Förderung des nachhaltigen Wachstums der Region, zum Sichern und Schaffen von Arbeitsplätzen in zukunftssicheren Branchen geleistet werden, indem das Wissen der Leuphana Universität Lüneburg in die Region hinausgetragen wird. Dabei steht die Kooperation mit kleinen und mittleren Unternehmen im Fokus.

Im Hinblick auf die Zielsetzung des Leuphana

Colleges, nicht nur Fachwissen, sondern auch fächerübergreifende und soziale Kompetenzen praxisnah zu vermitteln, wurde hier eine gute Möglichkeit der Verknüpfung erkannt, die zur Entwicklung des Formats der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ geführt hat.

## 2.2 Das Konzept der Leuphana College-Studien in der Praxis

### 2.2.1 Themenfindung

Die „Leuphana College-Studien in der Praxis“ sind praxisorientierte Forschungsprojekte für Studierende, die in Kooperation mit Klein- und Mittelständischen Unternehmen (KMU) aus der Region durchgeführt werden. Dadurch erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Praxiserfahrungen am konkreten Beispiel zu sammeln und Kontakte für das spätere Berufsleben aufzubauen. Gleichzeitig wird das Wissen der Leuphana Universität Lüneburg in die Region hinausgetragen und damit ein Beitrag zur Entwicklung des Wirtschaftsstandorts geleistet.

Die Kontakte zu den KMU werden über Informationsveranstaltungen des Innovations-Inkubators vermittelt. Die KMU treten mit einem konkreten Themenvorschlag, einer Frage- oder Problemstellung, die für das Unternehmen von großem Interesse ist, im Alltagsgeschäft aber nicht bearbeitet werden kann, an die Leitung der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ heran. Bei einem ersten Treffen wird besprochen, in welcher Form und in welchem Umfang das Thema oder einer der Themenvorschläge bearbeitet werden kann. Auf diese Weise wird der Rahmen

für die Projektarbeit festgelegt. Das Thema wird zu Projektbeginn mit dem Projektteam konkretisiert (Kick-Off-Treffen). Dabei werden die Fähigkeiten und Kenntnisse der Studierenden berücksichtigt. Zu dem Projektteam gehört neben den Studierenden und dem Unternehmen ein/e wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in der Leuphana Universität Lüneburg, der/die die Studierenden fachlich unterstützt. Diese Person wird von der Leitung der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ im Hinblick auf seine/ihre fachlichen Qualifikationen für das zu bearbeitende Thema ausgewählt.

### 2.2.2 Abläufe

Die „Leuphana College-Studien in der Praxis“ sind ein Seminarangebot für Bachelorstudierende der Leuphana Universität Lüneburg im Komplementärstudium (Perspektive Projekte & Praxis). Die Veranstaltungen des Komplementärstudiums werden von Studierenden aus verschiedenen Fachrichtungen belegt und sind eine Ergänzung zum Fachstudium. Die „Leuphana College-Studien in der Praxis“ sind für eine Laufzeit von drei bis vier Monaten ausgelegt. Die für ein Semester ausgewählten Projekte werden auf verschiedenen Informationsveranstaltungen für Studierende und auf der Website der Leuphana Universität Lüneburg vorgestellt. Die Bekanntgabe erfolgt soweit möglich schon zu Ende des vorhergehenden Semesters. Die Studierenden bewerben sich für die Teilnahme an einem bestimmten Projekt und können bis zu drei Wunschprojekte nennen. Sie müssen

begründen, warum sie an den entsprechenden Projekten teilnehmen möchten. Die Projektzuordnung erfolgt nach verschiedenen Kriterien:

- Wunsch
- Fachrichtung
- Fachsemester
- Motivation
- Gruppengröße

Die Studierenden-Teams setzen sich aus drei bis fünf Personen zusammen. Nach Möglichkeit sind in jedem Team verschiedene Fachrichtungen und Fachsemester (2. – 6. Semester) vertreten. Auf diese Weise wird das zu bearbeitende Thema von verschiedenen Seiten beleuchtet und je nach Fachrichtung werden verschiedene Herangehensweisen diskutiert. Neben der interdisziplinären Teamarbeit kann durch das Kerngeschäft des Projektpartners eine weitere Fachrichtung hinzukommen. Beispielsweise muss sich eine Kulturwissenschaftlerin in die Gepflogenheiten eines Drehstrommotoren-Herstellers hineinendenken oder ein Betriebswirtschaftler sieht sich mit der Weltanschauung von Künstlern konfrontiert oder eine Umweltwissenschaftlerin muss sich mit den Abläufen in einem Ingenieurbüro für Robotersimulation vertraut machen.

Neben dem Denken über die eigene Fachdisziplin hinaus sind Teamkompetenz, Organisations-talent, Kommunikationsfähigkeit und nicht zuletzt das Einbringen von Fachwissen gefordert. In der ersten Semesterwoche wird die Teamzusammensetzung bekanntgegeben. Der Projektauf-takt findet in der zweiten Semester-woche im Rahmen des Workshops „Pro-

jektmanagement“ statt. In diesem zweitägigen Workshop werden die Grundlagen des Projektmanagements vermittelt, Kompetenzen innerhalb der Gruppe erfasst, die Vorgehensweise für das eigene Projekt besprochen, Ziele formuliert und ein erster Zeitplan erstellt.

Zeitnah findet das Kick-Off-Treffen mit dem Kooperationspartner statt. Bei diesem Treffen wird die konkrete Zielsetzung des Projekts mit dem Unternehmen festgelegt. Dies kann z. B. die Durchführung einer Analyse, die Entwicklung oder Erprobung eines Konzeptes oder die Weiterentwicklung einer Produktidee sein. Zusätzlich werden Absprachen zur Zusammenarbeit getroffen und ein Zeitplan abgestimmt. Zusätzlich zu dem/r wissenschaftlichen Projektbetreuer/in bietet das Methoden-zentrum der Leuphana Universität Lüneburg bei der Anwendung bestimmter Methoden fachliche Unterstützung an. Neben der Beratung können auch Schulungsangebote für die Anwendung von Programmen zur Auswertung qualitativer oder quantitativer Erhebungen in Anspruch genommen werden.

Zur Halbzeit der Projektlaufzeit (nach ca. sieben Wochen) findet ein Kolloquium statt. Im Kolloquium präsentiert jede Gruppe den aktuellen Stand der Projektarbeit. Das Kolloquium hat zwei Ziele. Erstens soll den Studierenden bewusst gemacht werden, dass die Hälfte der Projektlaufzeit bereits vorbei ist und sie daran erinnern ein Zwischenfazit zu ziehen. Hierbei soll insbesondere die vereinbarte Zielsetzung mit dem aktuellen Stand abgeglichen sowie der

Zeitplan überprüft und ggf. aktualisiert werden. Zweitens stellt das Kolloquium eine Art Generalprobe für die Präsentation der Ergebnisse am Ende der Projektlaufzeit dar. Zur Abschluss-präsentation laden nicht wenige Kooperations-partner Interessierte ein (z. B. Netzwerkpartner, Mitarbeiter, Kunden, Politiker, Presse), so dass ein professionelles Auftreten nicht nur im Hinblick auf die Note der Prüfungsleistung wünschenswert ist.

Beim Kolloquium können die Studierenden Präsentationstechniken ausprobieren. Die sehr heterogen zusammengesetzten Gruppen können die Stärken und Schwächen der einzelnen Gruppenmitglieder erkennen und dies für die Gestaltung der Abschlusspräsentation nutzen. Die Veranstaltung wird von einem Dozenten geleitet, der ein qualifiziertes Feedback gibt. Darüber hinaus erhalten die Gruppen von den anderen Studierenden ein Feedback und können von der Vorgehensweise und den Herausforderungen der anderen Projekte lernen.

Am Ende der Projektlaufzeit wird neben der Abschlusspräsentation ein Bericht für den Projektpartner erstellt. In diesem Bericht werden die Ergebnisse, Handlungsempfehlungen und Antworten auf die bearbeitete Fragestellung in kurzer und knapper Form dargestellt. Es wird bewusst auf eine ausführliche Beschreibung der angewandten Methode/n verzichtet. Dieses Berichtsformat hat sich als geeignete Grundlage für Projektpartner erwiesen, mit der sie das Thema weiter bearbeiten können.

### 3. Praxisorientiertes Projektlernen und polyvalente Lehre

Praxisorientiertes Projektlernen, wie hier anhand der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ dargestellt, beinhaltet Potentiale dafür, polyvalente Lehre zu ermöglichen, ohne deshalb der Professionalisierung der Studierenden hinsichtlich des Erlernens einer beruflichen Qualifikation entgegen zu stehen. Wie anhand der „Leuphana College-Studien in der Praxis“ aufgezeigt wurde, lässt sich Problemlösung innerhalb einer Lernumgebung, die ein konkretes, aus der Praxis kommendes Handlungsfeld bereitstellt, auf mehreren Ebenen vollziehen. Zum einen ist durch die gegebene, aber ergebnisoffene Fragestellung aus der Praxis das situationsangemessene Umsetzen von Wissen in Handeln gefordert. Wissen muss konkret angewandt, Lösungen generiert und Empfehlungen ausgesprochen werden. Gleichzeitig aber gilt es für die Studierenden, ihre Lernsituation selbständig zu strukturieren. Problemlösung findet hier gerade nicht „nur“ dadurch statt, fachliches Wissen auf ein konkretes Handlungsfeld zu übertragen, sondern dadurch dieses Wissen innerhalb eines interdisziplinär zusammengesetzten, heterogenen Teams auszuhandeln. Kompetenzgewinnung findet demnach in zwei aufeinander bezogenen, in ihren Auswirkungen jedoch unterschiedlichen Zusammenhängen statt. Während die Anwendung von Wissen die Fähigkeit zur beruflichen Qualifikation stärkt, wird die Anpassungsfähigkeit eben jener Qualifikation durch die Aushandlungsprozesse innerhalb der Projektgruppe

bestärkt, welche insbesondere Kompetenzen in den Bereichen Teamfähigkeit, Kommunikation, Projektmanagement und dem Denken über die eigene Disziplin hinaus fördern.

Beide Qualifikationsformen bedingen sich im „Praxisorientierten Projektlernen“ also dahingehend, als die Bearbeitungsweise der dem Projekt zugrunde liegenden Fragestellung die Anwendung von Wissen auf Grundlage einer gruppeninternen Aushandlung der passenden Methodik darstellt. Die polyvalente Ausrichtung des Projektes stellt damit den Boden dafür dar, Wissen konkret anwenden zu können. „Praxisorientiertes Projektlernen“ erweitert das Potential, verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten für eine konkrete Fragestellung zu ermöglichen, somit durch die Heterogenität der Lernendengruppe, die diese Möglichkeiten in ihrer Vielfältigkeit zunächst erst einmal zum Vorschein kommen lässt, bevor es des Weiteren zur Anwendung der als geeignet erachteten Methoden und/oder Theorien kommt. Auf diesem Wege werden die genannten Kompetenzbereiche, berufliche Qualifikation auf der einen, Anpassungsfähigkeit auf der anderen Seite miteinander in ein Verhältnis gesetzt. Der eine Bereich bedingt den anderen, wechselseitige Notwendigkeit lässt die Prozesse ineinander aufgehen.

Jene Verflechtung der Kompetenzbereiche im Rahmen „Praxisorientierten Projektlernens“ ist auf die Anwendung von Wissen auf ein bereits vordefiniertes Problem ausgerichtet. Geht es wie im Rahmen von „Forschendem Lernen“ zunächst darum, ein gemeinsames Problem de-

finieren zu müssen, das dann durch bestimmte wissenschaftliche Methoden oder Theorien forschend untersucht werden soll, besteht die Gefahr, dass Aushandlungsprozesse innerhalb einer heterogenen Lernendengruppe diese Problemdefinition zu komplex werden lassen.

Die Verknüpfung von beruflicher Qualifikation und Polyvalenz ist demnach dann sinnvoll, wenn durch die Verknüpfung der Kompetenzbereiche erreicht werden kann, dass Studierende aus der Sicherheit ihres Fachwissens herausgehoben und irritiert werden, ohne deshalb den Untersuchungsgegenstand aus den Augen zu verlieren. Wissen kann in einem solchen Arrangement auf einen konkreten, aus der Praxis kommenden Untersuchungsgegenstand angewandt werden, indem zuvor erkannt wurde, dass der eigene disziplinäre Blickwinkel nur einer unter vielen ist.

#### Literatur

- [1] Driesner, Ivonne (2013). Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt *interStudies* (Qualitätspakt Lehre) (Hrsg.), Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung (S. 16 - 23). Wolgast: Hoffmann-Druck GmbH.
- [2] Leuphana College (2013). <http://www.leuphana.de/ueber-uns/organisation/college.html>, Stand vom 19.02.2014.
- [3] Leuphana College-Studien in der Praxis (2013). <http://www.leuphana.de/studium/bachelor/>

[komplementaerstudium/college-studien-in-der-praxis.html](http://www.leuphana.de/studium/bachelor/komplementaerstudium/college-studien-in-der-praxis.html), Stand vom 19.02.2014.

[4] Leuphana Komplementärstudium (2013). <http://www.leuphana.de/studium/bachelor/komplementaerstudium.html>, Stand vom 19.02.2014.

[5] Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 613 - 658). Weinheim: Beltz.

[6] Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In Psychologische Rundschau, 47, S. 78 - 92.

[7] Schaper, N. (ausgearbeitet für die HRK) (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK: Nexus. [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf), Stand vom 7.11.2013.

[8] Schaper, N. & Sonntag, Kh. (2007). Weiterbildungsverhalten. In D. Frey & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Wirtschaftspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie, D/III/6 (S. 573 - 648), Göttingen: Hogrefe.

## Portfolio als Entwicklungsinstrument zur Förderung Forschenden Lernens in der universitären Lehre

*Das Portfolio als Entwicklungs-, Lehr-Lern- und alternatives Beurteilungsinstrument sowie der Ansatz Forschenden Lernens haben in der universitären Lehre entscheidend an Bedeutung gewonnen.*

*Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit der Einsatz von Portfolios in Lehrveranstaltungen einen Beitrag zur Förderung Forschenden Lernens leisten kann. Insofern beide Ansätze auf Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden und die Aufbereitung der Erkenntnisse für Dritte zielen, sind sie dem gemäßigten Konstruktivismus zuzuordnen. Die fünf Grundprinzipien Partizipation, Transparenz, Kommunikation, Reflexion und Darstellung der Portfolioarbeit finden sich auch im Forschungsprozess wieder. Hier bietet das Portfolio die Möglichkeit im Lernprozess diskursive, reflexive und soziale Kompetenzen der Lernenden für den Forschungsprozess zu entwickeln. Allerdings erfährt die Portfolioarbeit beim Einsatz als alternatives Beurteilungsinstrument beim Forschenden Lernen ihre Grenzen.*

*Die Portfolioarbeit kann sowohl auf der Ebene der Lehrveranstaltung, des Moduls oder als integraler Bestandteil des Studienganges einen Beitrag zur Förderung Forschenden Lernens leisten, wobei diese Wirkung einer empirischen Überprüfung bedarf.*

Die beiden didaktischen Ansätze Portfolioarbeit und Forschendes Lernen haben im Zuge des Bologna-Prozesses in der Hochschule an Aktualität gewonnen. Die Einführung in Bachelor- und Masterabschluss der gestuften Studiengänge brachte das Risiko der Verschulung mit sich. Der Einsatz von Portfolios und das Konzept des Forschenden Lernens bieten eine Möglichkeit, dieser Tendenz entgegenzuwirken.

Zur Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre im Allgemeinen regt der Wissenschaftsrat (2008) eine stärkere Fokussierung auf das Forschende Lernen an. Speziell für die zukünftige Lehrerbildung empfiehlt der Wissenschaftsrat (2001) die Haltung Forschenden Lernens einzuüben und zu fördern, um die Lehrkräfte dazu zu befähigen, ihr Theoriewissen in der pädagogischen Praxis reflektierend anzuwenden

(S. 41). Eine forschende Grundhaltung sollte also bereits im Studium bei allen Studierenden herausgebildet werden. In der Lehrerbildung werden verschiedene Typen Forschenden Lernens wie vor allem die Schulbegleitforschung, die Aktionsforschung oder die Fallarbeit praktiziert. Hier werden Praxisstudien (Schulpraktika, Schulpraktische Übungen) mit Theorieseminaren verknüpft (vgl. Obolenski, Meyer, 2006 & Roters et al., 2009). Ansätze zur Förderung Forschenden Lernens sind in verschiedenen Phasen des Studiums möglich, angefangen bei der Studieneingangsphase über das Hauptstudium bis hin zur Weiterbildung (vgl. Technische Universität Dortmund, 2009). Portfolios wurden bisher schwerpunktmäßig in der Lehrerbildung

als Reflexionsinstrument eingesetzt. So werden u. a. ausbildungsbegleitende Portfolios phasenübergreifend von der Berufseignung bis zum Lehrervorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen eingesetzt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2011).

Im Folgenden soll ein Beitrag geleistet werden, das Forschende Lernen durch eine Verbindung mit der Portfolioarbeit weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welchen Beitrag Portfolios zur Förderung Forschenden Lernens leisten können. Es wird die These vertreten, dass durch den Einsatz von Entwicklungsportfolios auf der Ebene der Lehrveranstaltung die Studierenden bereits im Bachelor-Studium grundlegende Kompetenzen für das Forschende Lernen erwerben können. Durch eine vergleichende Darstellung der beiden didaktischen Ansätze im Hinblick auf die Ziele und Merkmale werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt. Schließlich wird herausgearbeitet, wie sich Portfolioarbeit und Forschendes Lernen befördern können.

Im ersten Schritt werden die beiden didaktischen Ansätze einzeln in kurzer Form dargestellt. Dabei werden insbesondere diejenigen Aspekte der beiden Lernkonzepte herausgearbeitet, die Ähnlichkeiten aufweisen und sich daher für eine gegenseitige Ergänzung eignen. Darauf folgt zweitens der Versuch, beide didaktischen Ansätze aufeinander zu beziehen, um ihre Gemeinsamkeiten hervortreten zu lassen.

### 1. Wesentliche Charakteristika Forschenden Lernens

#### 1.1 Warum Forschendes Lernen an der Hochschule?

Die Bundesassistentenkonferenz hat bereits 1970 in ihrer Schrift herausgestellt, dass das Studium an einer Hochschule die wissenschaftliche Ausbildung durch Wissenschaftler, in einer Wissenschaft und für einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf umfasst. Um ein wissenschaftliches Studium zu gewährleisten, sollte demzufolge Forschendes Lernen als durchgehendes didaktisches Prinzip in der Hochschule auch inhaltlich konzipiert sein. Bedeutend für die Konzeption des Forschenden Lernens ist, dass für die Lernenden das Problem als subjektiv neu empfunden wird, mit dem Ziel neue Erkenntnisse zu gewinnen. Es geht vielmehr darum, wie die Forschungssituation auf den Lernenden wirkt, und eher weniger um die in der betreffenden Wissenschaft geltenden Forschungsergebnisse (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009, S. 11-15). Im Mittelpunkt des Forschenden Lernens steht der Lern- und Forschungsprozess, in dem sich die Studierenden an der Forschung beteiligen und ihre Kompetenzen auf die konkrete subjektiv bedeutsame Fragestellung anwenden. Die Studierenden sollen bereits im Studium an der Wissenschaft partizipieren, um so den Forschungsprozess erfahren zu können. Die Teilhabe an der Forschung kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Die Studierenden können u. a. bei Forschungsprojekten am Institut mitarbeiten oder es werden Formen Forschenden

den Lernens in den Studiengang integriert. Hierbei sollte angestrebt werden, Forschendes Lernen nicht nur für das Master-Studium oder die Promotionsphase vorzuhalten, sondern bereits in das Bachelor-Studium zu integrieren (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009 & Huber, 2006, 2009). So können während des Bachelor-Studiums verschiedene Formen eingesetzt werden, um die Fähigkeiten Forschenden Lernens zu fördern. Hier eignen sich insbesondere das Einüben der Arbeitstechniken des wissenschaftlichen Arbeitens wie das Recherchieren, Auffinden, Strukturieren und Diskutieren von Informationen zu einer Fragestellung. Auch Makromethoden wie Fallstudien, Projektstudien, Plan- und Simulationsspiele sowie Exkursionen zu Forschungslaboren bieten die Möglichkeit, forschungsrelevante Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Huber, 2006, S. 33 f. & Huber, 2009, S. 28).

## 1.2 Was wird unter dem Begriff Forschendes Lernen verstanden?

Der Begriff Forschenden Lernens ist in der universitären Lehre weit verbreitet und unscharf im Gebrauch (vgl. Huber, 2006, 2009). Reinmann und Sippel (2011) stellen fest, dass bisher kaum eine theoretische Weiterentwicklung des Konzeptes Forschenden Lernens stattgefunden hat. Sie vergleichen die Merkmale und Ziele Forschenden Lernens mit denen des situierten Lernens. Für sie ist Forschendes Lernen auch ein situiertes Lernen, das ergänzt werden müsste um ein inhaltliches Erkenntnisinteresse, eine kritisch-reflexive Grundhaltung und individuelle

Autonomie (Reinmann, 2009, S. 45 & Reinmann & Sippel, 2011, S. 189). Huber (2009) definiert den Begriff Forschendes Lernen folgendermaßen: Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren (S. 11).

Forschendes Lernen zielt darauf ab, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus kann es einen Beitrag zur Förderung selbstbestimmten Lernens in der universitären Lehre leisten, da die Lernenden das Thema selbst auswählen dürfen und die Frage- bzw. Problemstellung, die sie interessiert, selbstständig entwickeln (vgl. Häcker, 2007b). Die Lernenden werden dabei primär durch ihr Erkenntnisinteresse geleitet. Voraussetzung für ein Erkenntnisinteresse sind Neugier und/oder Vorwissen. Weiterhin ist für das Forschende Lernen eine hohe intrinsische Motivation von Bedeutung. Abgesehen von den psychischen Voraussetzungen gilt es auch die sachlichen und curricularen Voraussetzungen zu beachten. Zu den sachli-

chen Voraussetzungen gehören ein spezifisches Fachwissen, Kenntnisse der Fachterminologie sowie der fachspezifischen Verfahren und Methoden. Zudem sind Kenntnisse und Fertigkeiten aus den angrenzenden Wissenschaftsdisziplinen bspw. durch ein interdisziplinäres Studium förderlich. In der Lehrveranstaltung sollten Tutoren unterstützend und begleitend eingesetzt werden. Des Weiteren sollte eine begleitende Beratung durch den Lehrenden (Mentor, Supervisor) und/oder kooperierende Gruppen stattfinden (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009, S. 17-21). Die didaktische Herausforderung für den Lehrenden besteht darin, komplexe Lernarrangements zu entwickeln und die Lernenden weder zu unter- noch zu überfordern.

Forschendes Lernen zielt zum einen darauf ab, dass die Lernenden methodisches Wissen und Können sowie Einstellungen und eine forschende Haltung erwerben. Zum anderen sollen abstrakte Denkprozesse geübt und Erfahrungen mit dem Forschungsprozess gesammelt werden. Im Mittelpunkt des Wissenserwerbs stehen eine persönlich relevante Bedeutung und die Lösung alltagsrelevanter Probleme (vgl. Reinmann & Sippel, 2011, S. 188 f.). Es geht nicht darum, nur bloße Fakten zu memorieren, sondern darum, dass sich die Lernenden selbstständig aktiv oder in einer Gruppe mit einer Frage- bzw. Problemstellung wissenschaftlich auseinandersetzen, Lösungen entwickeln, diese ausprobieren, die Ergebnisse interpretieren, eine Schlussfolgerung ziehen und ihre neu gewonnenen Erkenntnisse der Öffentlichkeit präsentieren.

Dabei sollen die Lernenden während des Forschungsprozesses mit anderen Lernenden, dem Lehrenden oder Experten kommunizieren und kooperieren. Indem die Lernenden die Phasen des Forschungsprozesses (mit)gestalten, erfahren und reflektieren, findet soziales Lernen statt. Huber (2006) teilt den Forschungsprozess in sieben miteinander verschränkte und rekursive Phasen ein. Der Forschungsprozess beginnt mit der Entwicklung einer Fragestellung bzw. Idee und endet mit der Darstellung, Erklärung und Publikation der Ergebnisse (S. 24). Schneider und Wildt (2009) fassen Forschendes Lernen als eine didaktische Transformation von Forschen und Lernen in Forschendes Lernen auf, indem komplexe Lernsituationen arrangiert werden. Sie kombinieren den idealtypisch verlaufenden Forschungsprozess mit dem „Learning Cycle“ von Kolb und entwickeln ein Konzept von Forschendem Lernen als Lernen im Format der Forschung (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 55-58).

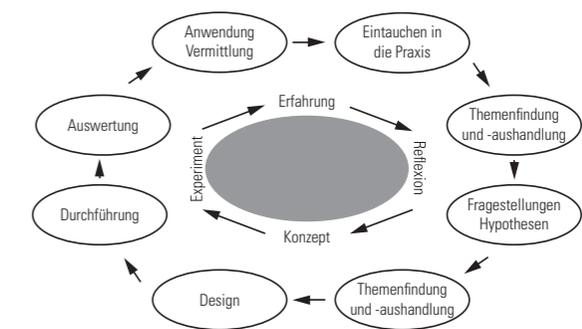


Abbildung: Der Learning Cycle im Format des Forschungsprozesses (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 58)

Das Modell stellt den Forschungsprozess als zirkulären Lernprozess dar. Die bezeichneten Phasen des Forschungszyklus werden primär in den empirisch-analytischen Wissenschaften angewendet. In den Geisteswissenschaften wären je nach Forschungsgegenstand und Methode ggf. andere Bezeichnungen angemessener. Hier bedarf es noch entsprechender Modelle für hermeneutische und andere Methoden.

Offen bleibt für das Forschende Lernen in der hier dargestellten Form, wie die Lernenden beurteilen können, ob sie wirklich forschen und wie sie es tun. Die Lernenden können die Ergebnisse und Methoden in der theoriebasierten Diskussion und den eigenen Forschungsprozess selbst nur aus der eigenen subjektiven Perspektive heraus reflektieren. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass ein Austausch in der Gruppe stattfindet. Dieser unterstützt die Lernenden bei der Einschätzung, ob das Vorgehen beibehalten oder verändert werden soll (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009, S. 22). Hier wird deutlich, dass rekursives Arbeiten eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Ausgang eines Forschungsprozesses ist. Für Forschendes Lernen sind also neben der Selbstreflexion auch der diskursive Austausch mit anderen Lernenden, dem Lehrenden oder den Experten von Relevanz. Die Portfolioarbeit kann hier einen Beitrag dazu leisten, die Reflexionskompetenz bei den Lernenden zu fördern.

## **2. Portfolioarbeit zur Förderung der Reflexion des Lern- und Forschungsprozesses**

### **2.1 Was charakterisiert die Portfolioarbeit?**

Zunächst lassen sich verschiedene Begrifflichkeiten, Arten und Formen von Portfolios feststellen, deren Funktionen und Zwecke sehr unterschiedlich sind (vgl. Häcker, 2005, S. 15, 2007a, S. 87, 133, 2009, S. 33 f., 2010, S. 68 f. & Winter 2010, S. 10 f.). Aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen zum Begriff Portfolio unterscheidet Häcker (2007a, 2009, 2010) enge von weiten Fassungen. In der engen Fassung, die besonders führend im anglo-amerikanischen Sprachraum vorzufinden ist, wird das Portfolio als alternatives Instrument zur Leistungsbeurteilung eingesetzt. Die Lernenden wählen gezielt entsprechend der vorgegebenen Frage- bzw. Problemstellung ihre Ergebnisse der Arbeit inklusive Reflexion aus, die ihre Leistung am besten darstellt. Das Lernergebnis (Produkt) wird nach der Präsentation von Dritten bewertet bzw. beurteilt. Zu der Art von Portfolios, die primär dem Zweck der Leistungsdemonstration oder Leistungsbewertung dienen, gehören u. a. das Vorzeigepportfolio und das Bewertungs- bzw. Beurteilungsportfolio (vgl. Häcker, 2007a, S. 142 ff., 2009, 2010, S. 68 & Winter, 2010, S. 12 f.). Für den deutschen Sprachraum bietet das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument die Möglichkeit erstens die Leistungsbewertung zu reformieren, zweitens eine differenzierte Bewertungs- und Feedbackkultur auszuüben und drittens individuell zu fördern (vgl. Häcker, 2007a, S. 122).

In der weiten Fassung wird das Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument betrachtet, das einerseits zu einem Wandel der Lehr- und Lernkultur beitragen kann und andererseits stärker den Fokus auf den Lernenden richtet. Im deutschen Sprachraum wird das Portfolio in der Funktion als Lehr-Lerninstrument zur Förderung selbstgesteuerten Lernens und höherer kognitiver Leistungen verwendet. Das Portfolio in der Funktion als Entwicklungsinstrument bietet den Lernenden die Möglichkeit, die eigene Leistung selbst zu beurteilen, indem sie die Entwicklung des eigenen Lernprozesses nachvollziehen und bewerten. Es findet eine Kommunikation über Leistungen statt und die Kooperation unter den Beteiligten wird befördert (vgl. Häcker, 2007a, S. 119 ff., 2009, S. 36 & Winter, 2010, S. 17-22). Die Lernenden stellen ausgehend von der selbst gewählten Frage- bzw. Problemstellung die Dokumente und deren Reflexion zusammen, die ihren Lernprozess, also den „Erkenntnis-Weg“, inklusive Irrwegen und Umwegen für Dritte sichtbar machen. Vordergründig geht es hier um die Darstellung des Lernprozesses und weniger um die des Lernproduktes. Daher wird in diesem Zusammenhang oft der Begriff Portfolioarbeit verwendet (vgl. Häcker, 2007a, S. 119, 2009, S. 36 & Rihm, 2009, S. 56). Zu der Art von Portfolios, die primär dem Zweck der Lernprozessdarstellung oder Leistungsdokumentation dienen, gehören u. a. das Arbeitsportfolio, Talentportfolio und das Entwicklungsportfolio (vgl. Häcker, 2007a, S. 142 ff., 2009, 2010, S. 68 & Winter, 2010, S. 12 f.). Für das Forschende Lernen er-

scheint das Entwicklungsportfolio aufgrund des hohen Anteils an Selbstbestimmung geeignet, die notwendigen Kompetenzen zu fördern. Das Entwicklungsportfolio ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden alle Entscheidungen vom Zweck, Inhalt, Kriterien etc. selbst treffen. Das heißt, sie verfügen über maximale Mit- und Selbstbestimmung. Der Zweck ist entweder eine formativ-diagnostische Selbstbeurteilung oder Fremdbeurteilung, um den eigenen Lernprozess weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund treffen die Lernenden eine begründete Auswahl der Dokumente und Inhalte mit dem Ziel, ihre eigene Entwicklung und den Lernfortschritt darzustellen und zu steuern. Im Vordergrund steht die Darstellung der Wissensstände, Fertigkeiten und Defizite. Die Reflexion des Lernprozesses ist je nach Zweck und Ziel des Portfolios stärker personen- oder sachbezogen. Dabei besteht die Gefahr, dass die Grenze zum Persönlichem und Intimen übertreten wird. Die Bewertung eines Entwicklungsportfolios kann sich an der individuellen oder kriterialen Bezugsnorm orientieren. Entweder werden die dargestellte Entwicklung und der Lernfortschritt mit den eigenen zuvor erbrachten Leistungen verglichen oder sie werden an einem zuvor festgelegten externen Kriterium gemessen (vgl. Häcker, 2007a, S. 142 ff.).

Im Hinblick auf das Forschende Lernen sind in der Portfolioarbeit vor allem das reflexive Vorgehen und die Dokumentation der eigenen Entwicklung, der eigenen Leistung aber auch der Defizite und Irrwege von zentraler Bedeutung.

Ausführliche Informationen zum wesentlichen Kerngedanken und zu den Merkmalen der Portfolioarbeit finden sich u. a. bei Häcker (2007a) und Winter (2010).

## 2.2 Wie werden Portfolios in der Hochschule eingesetzt?

Im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Sprachraum werden Portfolios im deutschen Sprachraum in der Hochschulausbildung bisher nur in geringem Umfang verwendet. Vor allem in der Lehrerbildung wird es als Reflexionsinstrument eingesetzt, um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen (vgl. Koch-Priewe et al., 2013). Ausbildungsbegleitende Studienportfolios sollen die Studierenden unterstützen, die theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile besser aufeinander zu beziehen (vgl. Winter, 2013, S. 21). Für Winter (2013) lassen sich anhand der Kategorisierung nach Zweck, Inhalt und Veranstaltungstyp die folgenden fünf Portfoliotypen in der Hochschulausbildung finden:

- Seminarportfolio (SP) bzw. Veranstaltungsportfolios
- Ausbildungsbegleitende Portfolios (AP) bzw. Studienportfolios
- Prüfungsportfolios (PP)
- Bewerbungs- und Zulassungsportfolios (BP)
- Lehrportfolios von Dozierenden (LP)“ (S. 16).

Je nachdem ob diese Portfoliotypen im Kontext von Lehren und Lernen oder im Kontext der Prüfung und Beurteilung von Leistungen eingesetzt werden, haben sie jeweils unterschiedliche Funktionen. Eine tabellarische Zusammenfas-

sung zu den verschiedenen Portfoliotypen findet sich bei Winter (2013, S. 36). Das Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolio im Kontext von Lernen erscheint geeignet einen Beitrag zur Förderung Forschenden Lernens zu leisten. Aus diesem Grund werden nun nur die Funktionen des Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolios in Bezug auf das individuelle Lernen kurz dargestellt. Das Seminarportfolio wird in Lehrveranstaltungen entweder als Lehr- Lern- und Entwicklungsinstrument oder als alternatives Beurteilungsinstrument eingesetzt. Dort können die Studierenden entweder das Thema und die Frage- bzw. Problemstellung selbst auswählen oder die Lehrperson gibt bestimmte Aufgabentypen vor. Davon ausgehend sammeln die Studierenden während des Semesters verschiedene selbst erstellte Arbeiten (z. B. Lesetagebuch, Sitzungsprotokolle, Thesenpapiere etc.) und legen deren Reflexion in einem „Gefäß“ ab (vgl. Winter, 2013, S. 18). Wenn ein Portfolio begleitend zu einem Seminar eingesetzt wird, dann verändern sich auch die Arbeitsweisen und Ziele der Studierenden und der Lehrperson. Für die Studierenden sind mit einem Seminarportfolio hohe ungewohnte Anforderungen und ein vergleichsweise hoher Arbeitsaufwand verbunden. Sie müssen während des Semesters selbständig kontinuierlich daran arbeiten und sich mit dem eigenen Lernprozess und den eigenen Einstellungen auseinandersetzen. Dabei müssen die Studierenden ihre Gedanken und die Arbeitsprozesse fortwährend schriftlich dokumentieren (vgl. Winter, 2013, S. 19). Es besteht die Gefahr, dass die Studie-

renden gezwungen werden sich selbst zu offenbaren oder sich so verhalten, wie es die Lehrperson gerne lesen möchte, was eine Kultur der Täuschungsrituale befördert (vgl. Rihm, 2009, S. 53 f. & Häcker, 2010). Dieser Umstand erfordert von den Studierenden ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion, Ausdauer und Durchhaltevermögen. Für die Lehrperson verteilt sich nun die Arbeit über das gesamte Semester mit weniger Vorbereitungs- aber mehr Nachbereitungszeit, da sie den Studierenden regelmäßig Rückmeldungen gibt. Die Wissensvermittlung erfolgt nur noch punktuell und liegt schwerpunktmäßig in der Verantwortung der Studierenden. Die Rolle der Lehrperson besteht darin, die Lernprozesse der Studierenden zu begleiten, zu initiieren und den Dialog anzuregen (vgl. Winter, 2013, S. 20).

## 2.3 Wie entsteht ein Portfolio?

Für Wiedenhorn (2010) ist die Planung und Durchführung von Portfolioarbeit durch fünf Prinzipien (Rechtecke) gekennzeichnet. Diese fünf Prinzipien greifen prozesshaft ineinander und stellen die Phasen der Portfolioarbeit dar (siehe Abb. 2).

Am Beispiel eines Entwicklungsportfolios werden nun die einzelnen Phasen der Portfolioarbeit idealtypisch dargestellt: In der ersten Phase des Mitplanens und Mitgestaltens überlegen sich die Lernenden einige Ideen und leiten daraus Forschungsfragen ab. Gleichzeitig vereinbaren die Lernenden und die Lehrperson die Kriterien für die Portfolioarbeit. Es finden also gemeinsame Absprachen über den Zweck des Portfolios,

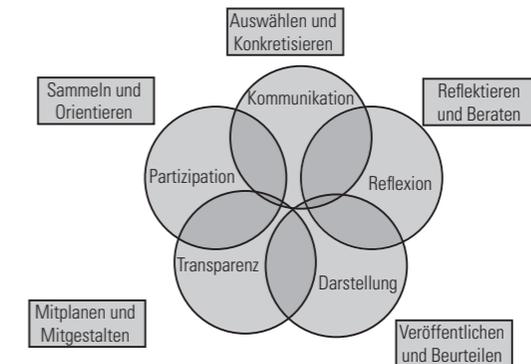


Abbildung: Prinzipien der Portfolioarbeit (in Anlehnung an Wiedenhorn, 2010, S. 34)

die individuellen Lernziele und die Anforderungen statt. Diese Transparenz der Anforderungen und Handlungsspielräume ermöglichen den Lernenden in dieser Phase maximale Selbststeuerung, Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Häcker, 2007a, S. 145 & Wiedenhorn, 2010, S. 36). Danach werden in Arbeits- und Beratungsteams das Thema und die Inhalte eingegrenzt und der zeitliche Rahmen für die Erarbeitung abgesteckt. In dieser zweiten Phase beginnen die Lernenden selbstständig nach der thematischen Orientierung zweckorientiert sowie zielgerichtet Dokumente in einer Mappe etc. zu sammeln. Die selbstständig recherchierten und/oder die vom Lehrenden bereitgestellten Materialien, Medien, Literaturen werden in Einzel- oder Gruppenarbeit im Hinblick auf die Forschungsfrage bzw. Problemstellung erarbeitet. Zudem wählen die Lernenden hier die Dokumente aus, die aus ihrer Sicht geeignet sind, den eigenen Lernprozess und das Lernergebnis darzustellen. Dabei begründen die Lernenden schriftlich zu jedem

ausgewählten Dokument ihre Entscheidung. Am Ende dieser dritten Phase des Auswählens und Konkretisierens lassen sich die Lernenden von ihren Peers, dem Lehrenden oder Experten thematisch und inhaltlich beraten. Diese Beratungen sollen die Lernenden auch bei der Reflexion ihres eigenen Lernens unterstützen. In dieser vierten Phase haben die Lernenden also die Möglichkeit ihre Entwicklungsportfolios zu überarbeiten und können so ihre individuellen Lernprozesse optimieren (vgl. Häcker, 2007a, S. 146 & Wiedenhorn, 2010, S. 36). Prinzipiell wird während des gesamten Entstehungsprozesses des Entwicklungsportfolios das eigene Lernen reflektiert. Unterstützt werden die Reflexionen z. B. durch Beratungen mit Peers, dem Lehrenden oder inhaltlichen Vorgaben wie eine Vorwort-, Zwischen- und Abschlussreflexion. Einerseits findet eine Reflexion der Lerninhalte und andererseits eine Reflexion über das Vorgehen, Denken und Lernen statt. Aus den Reflexionen ziehen die Lernenden Konsequenzen und entwickeln weitere Perspektiven für ihr zukünftiges Lernen (vgl. Häcker, 2007a, S. 147, Häcker, 2007b, S. 73). Abschließend wird das Entwicklungsportfolio präsentiert und gemeinsam mit Peers, Lehrenden und evtl. Experten beraten. In diesem Entwicklungsportfolio wird für die Dritten der Lernweg sichtbar, der zur inhaltlichen Klärung der Forschungsfrage geführt hat. Nach der Veröffentlichung wird das Entwicklungsportfolio bewertet, indem die eigenen zuvor erbrachten Leistungen mit der aktuellen Entwicklung und dem Lernfortschritt verglichen

werden. Die Selbstbeurteilung/Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Qualität der eigenen Arbeit wird anhand eines gemeinsam erstellten Kompetenz- bzw. Beurteilungsrasters reflektiert (vgl. Häcker, 2007a, S. 147 & Wiedenhorn, 2010, S. 36).

Portfolioarbeit ist resümierend durch einen sozialen Lernprozess gekennzeichnet, da Kommunikation, Partizipation und Kooperation wesentliche Merkmale sind. Die beteiligten Personen treten bereits zu Beginn in den Dialog, um Transparenz bezüglich der Leistungsanforderungen und -bewertung herzustellen. Während des Arbeitsprozesses holen sich die Lernenden auf Wunsch Feedback und Unterstützung ein. Zudem reflektieren sie den eigenen Lernprozess und machen den ihren Lernfortschritt explizit sichtbar. Am Ende stellen die Lernenden vor Dritten ihre eigene Leistung dar und die beteiligten Personen kommunizieren anhand der Originalarbeiten im Portfolio über das Lernen und die Leistung (vgl. Häcker 2007a, S. 109 f., 129 & Winter, 2010, S. 16). Demnach umfasst Portfolioarbeit die fünf Grundprinzipien Transparenz, Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Darstellung, die wechselseitig miteinander verbunden sind. Das Herzstück der Portfolioarbeit stellt die (Selbst-)Reflexion dar, d. h. die Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie die Dokumentation und Darstellung des eigenen Lernfortschrittes anhand authentischer Arbeiten. Diese Reflexion hat einen gestaltenden und steuernden Einfluss auf den Lernprozess. Die Portfolioarbeit fördert also die Selbsteinschätzung des Lernprozesses,

die Selbststeuerung im Lernen und trägt so zu einer Optimierung des Lernens bei. Das Portfolio macht die Kompetenzen und Fortschritte der Lernenden für alle sichtbar (vgl. Häcker, 2007a, 2007b).

### **3. Förderung Forschenden Lernens durch Portfolioarbeit**

#### **3.1 Synchroner Einsatz von Forschendem Lernen und Portfolioarbeit**

Forschendes Lernen kann insbesondere im Rahmen von Abschlussarbeiten oder Forschungsprojekten realisiert werden. Verschiedene Einsatzvarianten von Portfolios können einzelne Elemente des Forschenden Lernens zusätzlich unterstützen. Portfolios eignen sich zum einen als Koordinationsinstrument beim Forschenden Lernen, um Dokumente zu sammeln, zu strukturieren und zu reflektieren (vgl. Reinmann & Sippel, 2011, S. 190 ff.). Zum anderen können Portfolios einen Beitrag leisten, den Lernprozess und die Lernprodukte des Forschungsprozesses zu verbinden (vgl. Häcker, 2009, S. 35).

Allerdings bestehen beim Einsatz von Portfolios als didaktisches Instrument beim Forschenden Lernen auch Risiken. Starre Vorgaben und Anleitungen, die man auch als Over-Scripting bezeichnet, bergen die Gefahr der Fremdsteuerung. Zudem könnten die Studierenden in einen blinden Aktionismus, dem so genannten Over-Acting verfallen, indem sie Unmengen an Material sammeln und aufbewahren. Letztlich besteht auch die Gefahr von Over-Reflecting, indem ständig um die eigene Person herum reflek-

tiert wird. Demzufolge würden durch den Einsatz von Portfolios als didaktisches Instrument die Besonderheiten Forschenden Lernens individuelle Autonomie, kritisch-reflexive Haltung und das inhaltliche Erkenntnisinteresse behindert werden (vgl. Reinmann & Sippel, 2011, S. 192 f.). Des Weiteren können Portfolios Kompetenzen sichtbar und einer Bewertung zugänglich machen. Aber auch beim Einsatz von Portfolios als alternatives Beurteilungsinstrument beim Forschenden Lernen bestehen Risiken. Das erste Problem ist die Anpassung, d. h. die Studierenden verhalten sich strategisch und die ehrliche Reflexion bleibt aus. Ein zweites Problem betrifft die Selbstdarstellung, denn Studierende versuchen sich unabhängig von den tatsächlichen Kompetenzen möglichst gut darzustellen, was drittens womöglich dazu führt, dass sie Fehler vermeiden. Die Studierenden zeigen also nicht ihre Defizite auf, sondern stellen nur ihre besten Leistungen dar (vgl. Reinmann & Sippel, 2011, S. 194 ff.).

#### **3.2 Konsekutiver Einsatz von Portfolioarbeit und Forschendem Lernen**

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die beiden didaktischen Ansätze Portfolioarbeit und Forschendes Lernen nicht miteinander zu verknüpfen, sondern Portfolioarbeit dem Forschenden Lernen vorzuschalten und es als Entwicklungsinstrument zu nutzen, um relevante Kompetenzen für das Forschende Lernen zu fördern. Das Konzept von Schneider und Wildt (2009) bildet den Ausgangspunkt für die Wei-

terentwicklung des Forschenden Lernens durch das Aufzeigen von Parallelen zur Portfolioarbeit.

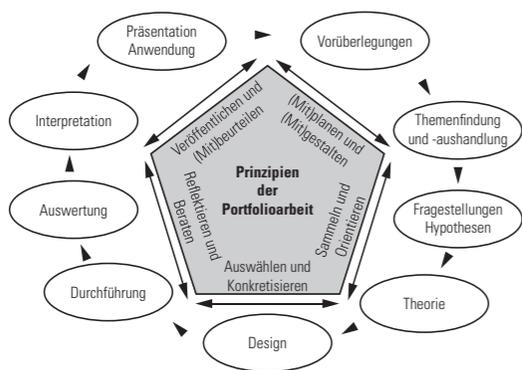


Abbildung: Anwendung der erworbenen Kompetenzen aus der Portfolioarbeit auf den Forschungszyklus (in Anlehnung an Schneider & Wildt, 2009 & Wiederhorn, 2010, S. 34)

Zu Beginn des Forschungsprozesses sind die Studierenden neugierig und überlegen sich vorab einen Schwerpunkt, der sie persönlich interessiert. Nachdem die Studierenden das Thema selbstständig ausgewählt und eingegrenzt haben, entwickeln sie eine konkrete Fragestellung und formulieren ggf. Arbeitshypothesen. Anschließend werden selbstständig Informationen gesammelt, ausgewählt und der Forschungsstand zum Thema erarbeitet. Davon ausgehend entwickeln die Studierenden ein Forschungsdesign und treffen eine begründete Entscheidung für die Auswahl der Untersuchungsmethoden. Nun wird die Untersuchung durchgeführt, indem die Daten erhoben und anschließend die Ergebnisse ausgewertet werden. Hier besteht für die Studierenden einerseits ein unbegrenz-

tes Risiko an Irrtümern und Umwegen und andererseits die Chance neue Ergebnisse zu finden. Die Studierenden müssen ausdauernd an dem Ansatz forschen bis die Ergebnisse gefunden sind. Zugleich müssen die Studierenden kritisch prüfen, ob die vorhandenen Kenntnisse und Instrumente zur Lösung des Problems geeignet sind (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009, S. 16 & Huber, 2009, S. 9). In dieser Phase ist es wichtig, dass ein diskursiver Austausch mit anderen Studierenden, der Lehrperson oder Experten stattfindet. Die Beratung und die erfolgten Rückmeldungen können die Studierenden dabei unterstützen, die Vorgehensweise kritisch zu reflektieren. Danach werden die Ergebnisse theoriebasiert interpretiert und der eigene Forschungsprozess wird reflektiert. Die Studierenden prüfen die Ergebnisse im Hinblick auf die Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden. In einem weiteren Schritt werden der Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse eindeutig nachvollziehbar und überprüfbar dargestellt (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 2009, S. 16 & Huber, 2009, S. 9). Die Studierenden bewerten die Qualität ihrer Forschungsergebnisse und ziehen Schlussfolgerungen für den nächsten Forschungsprozess. An dieser Stelle sollten die Studierenden auch ihren eigenen Lernprozess reflektieren, um für den nächsten Forschungsprozess die eigenen Stärken und Schwächen berücksichtigen zu können. Am Ende präsentieren die Studierenden die subjektiv neu gewonnenen Erkenntnisse der Öffentlichkeit und lassen die Ergebnisse von Dritten einschätzen, wertschät-

zen und beurteilen. Die Rückmeldungen und die Forschungsergebnisse können Anstoß für einen weiteren Forschungsprozess sein. In dieser Form findet Forschendes Lernen durch die flankierend stattfindende Interaktion und Kommunikation in einem sozialen Kontext statt. Die Studierenden sammeln während des Forschungsprozesses kognitive, emotionale und soziale Erfahrungen (vgl. Huber, 2006, S. 18 & Huber, 2009, S. 12). Dadurch werden das vernetzte, kreative und kritische Denken sowie die Reflexionskompetenz gestärkt. Der Umgang mit Erfolg und Misserfolg, die Zuversicht und das Selbstvertrauen in die eigenen Stärken, Ambiguitätstoleranz sowie Durchhaltevermögen werden bei den Lernenden gefördert. Zudem werden soziale Kompetenzen wie u. a. die Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit weiterentwickelt.

#### 4. Ausblick und praktische Implikationen

In Bezug auf die eingangs formulierte Frage, welchen Beitrag Portfolios zur Förderung Forschenden Lernens leisten können, hat sich gezeigt, dass das Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument und das Forschende Lernen strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen, die zur Weiterentwicklung genutzt werden können. Beide didaktischen Ansätze zielen darauf ab, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen zu fördern. Die Phasen des Forschungszyklus und die Phasen der Portfolioarbeit beinhalten die gleichen Grundprinzipien Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Darstellung.

Der Einsatz von Seminarportfolios bzw. Veranstaltungsportfolios als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument bietet für die Studierenden eine Möglichkeit, erste Erfahrungen mit dem Durchlaufen eines Lern- und Forschungsprozesses zu sammeln. So erwerben die Studierenden sukzessive grundlegende Kompetenzen, wie z. B. eine Frage- oder Problemstellung zu entwickeln, Verfahren und Methoden anzuwenden, Ergebnisse zu bewerten und zu beurteilen oder den eigenen Lern- und Forschungsprozess zu reflektieren. Der konsekutive Einsatz von Portfolioarbeit bietet hier eine Chance das Forschende Lernen bereits im Bachelor-Studium zu fördern. Als neue Lehr-/Lernmethoden fördern die beiden didaktischen Ansätze das problemlösende Denken, Metakognitionen und soziale Fähigkeiten. Demnach kann die These bestätigt werden, dass durch den Einsatz von Entwicklungsportfolios auf der Ebene der Lehrveranstaltung die Studierenden bereits im Bachelor-Studium grundlegende Kompetenzen für das Forschende Lernen erwerben. Es ist noch zu klären, wie die Portfolioarbeit so in den Studiengang auf der Ebene der Lehrveranstaltung und des Moduls integriert werden kann, dass Forschendes Lernen dadurch befördert wird. Des Weiteren ist noch die Frage offen, welche Bedingungen für das Gelingen von Portfolioarbeit zur Weiterentwicklung Forschenden Lernens an der Hochschule erfüllt sein müssen. Schließlich sollte die Wirksamkeit des konsekutiven Einsatzes von Portfolioarbeit zur Förderung Forschenden Lernens empirisch überprüft werden.

## Literatur

- [1] Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57 (3), S. 13-18.
- [2] Häcker, T. (2007a). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. 2. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- [3] Häcker, T. (2007b). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63-85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- [4] Häcker, T. (2009). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33-39). 3. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- [5] Häcker, T. (2010). Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin & M. Kleinknecht et al. (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 65-82). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- [6] Huber, L. (2006). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion.

- In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 17-38). 2. Auflage. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- [7] Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- [8] Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.) (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- [9] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit*. Tagungsreader.
- [10] Obolenski, A. & Meyer, H. (2006). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. 2. Auflage. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- [11] Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-52). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- [12] Reinmann, G. & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Müntegoussar & C. Schwalb (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- [13] Rihm, T. (2009). Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In I. Brunner, T. Häcker & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 53-59). 3. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- [14] Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- [15] Schneider, R. & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung*. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53-68). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- [16] *Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5* (2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Neuauflage nach der 2. Aufl. 1970. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- [17] Technische Universität Dortmund (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen: Perspektiven eines Konzepts*. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2).
- [18] Wiedenhorn, T. (2010). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Portfoliokonzept. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 30-38). Weinheim: Beltz Verlag.
- [19] Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung*. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), S. 4-7.
- [20] Winter, F. (2010). *Perspektiven der Port-*

- folioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens*. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 10-28). Weinheim: Beltz Verlag.
- [21] Winter, F. (2013). *Das Portfolio in der Hochschuldidaktik – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen*. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- [22] Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin.
- [23] Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin.

## Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Englischlernen in heterogenen Lerngruppen

*Lehramtsstudierende im Fach Englisch erforschen Möglichkeiten des binnendifferenzieren und inklusiven Englischunterrichts an der Schule. Sie entscheiden über und erarbeiten Teilthemen der komplexen Thematik „Heterogenität und Inklusion im Englischunterricht an Gymnasien und Regionalschulen“, führen forschungsorientiert Befragungen an Schulen durch, erstellen und erproben geeignetes Unterrichtsmaterial, produzieren Lehrvideos (Podcast Tutorials) und Selbstlernmaterialien. Alle Ergebnisse werden auf einer (geschützten) Kommunikationsplattform veröffentlicht, auf Fortbildungsveranstaltungen (für Studierende, Referendare und Lehrkräfte) vorgestellt und für das Selbstlernen (von Studierenden oder Lehrkräften) und/oder einen Blended Learning Kurs aufbereitet.*

### Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Müssen Lehramtsstudierende überhaupt forschen? Letztendlich geht es doch darum, dass sie später in der schulischen Praxis bestehen. Sind Lehramtsstudierende (im Gegensatz zu Masterstudierenden) nicht Studierende zweiter Klasse, wenn es um Forschungsorientierung geht? Immerhin sind sie breit ausgebildet, studieren neben ihren beiden Fächern auch Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, da kann für das Fach und ihre Fachdidaktik doch eigentlich nicht viel Raum und Tiefe bleiben. Diese oder ähnliche Meinungen sind nach wie vor verbreitet, obwohl inzwischen viele Promovierende in den Fächern aus dem Lehramt rekrutiert werden. Die bundesweit geltenden Lehrbildungsstandards der KMK geben eine klare Linie vor und setzen explizit auf „die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung“ (Standards für die Lehrerbildung: S. 12 ff). Durch Forschendes Lernen werden die Studierenden frühzeitig angeleitet, auf das Berufsfeld, in dem sie künftig tätig sein werden, aus forschender Distanz zu blicken. Diese veränderte Perspekti-

ve bewahrt davor, sich vorschnell in die Praxis involvieren zu lassen. Forschendes Lernen befähigt sie einerseits zur kriteriengeleiteten Reflexion von Lehr-/Lernprozessen, andererseits aber auch zur geforderten Innovation von Unterricht. Diesen Zielstellungen kann die Universität jedoch nur dann gerecht werden, wenn die für die Lehrerbildung verantwortlichen Fachdidaktiken auch als forschende (und nicht nur lehrende) Disziplinen verstanden werden.

### Rahmenbedingungen

Im Land Mecklenburg-Vorpommern wird zum Teil kontrovers über den Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Unterricht diskutiert. Unterrichtspraktische Erfahrungen liegen nur wenige vor, Lehrkräfte sind zum größten Teil allein gelassen und überfordert. Das neue Lehrbildungsgesetz M-V sieht einen recht großen Anteil an inklusionsorientierter Lehramtsausbildung vor. Zudem spielen im Bereich der Fachdidaktik praxisnahe Theorie- und theoriegeleitete Praxisseminare eine immer bedeutendere Rolle. Über kleine Forschungsprojekte können Studie-

rende sowohl Einblicke in die Schulrealität als auch in neue wissenschaftliche Ansätze erhalten. Zudem leiten sie aus ihren Forschungsergebnissen praxisnahe Lösungen ab, die wiederum von beteiligten Lehrer/innen konkret im Unterricht Anwendung finden.

Bei dem hier dargestellten Projekt handelt es sich um einen viersemestrigen Seminarzyklus innerhalb der regulären Fachdidaktikausbildung Englisch (nach altem Staatsexamen). Über 150 Studierende nahmen ab dem Wintersemester 2012/13 an den entsprechenden Veranstaltungen teil. Die Teilnehmerschaft wechselte von Semester zu Semester (Studienstruktur), sodass nicht von einer Stammgruppe ausgegangen werden konnte. Zu den Zielen der aufeinanderfolgenden Seminare gehörten:

#### 1. Seminar:

- Erarbeiten von Theorien und Methoden (u. a. Aktionsforschung nach Altrichter et al.) und eines Forschungsschwerpunktes
- Ausarbeiten von Theoriekapiteln zu selbst gewählten Unterthemen
- Ausarbeiten, Erproben und Auswerten von Befragungen von Lehrkräften und Schülerschaft zum gewählten Unterthema (Fragebögen, Leitfadeninterviews)

#### 2. Seminar:

- Redigieren und inhaltliches Ergänzen der Theoriekapitel
- Erarbeiten, Erproben und Auswerten von unterrichtspraktischen Beispielen (unter Einbeziehung von Fragebögen und Leitfadeninterviews)

#### 3. Seminar:

- Redigieren und Fertigstellen der Theoriekapitel
- Erstellen von Lehrvideos (podcast tutorials) zu den Unterthemen
- Erstellen von Selbstlernmaterialien in Form von Übungsaufgaben (mit Lösungsschlüssel) sowohl zu den Theoriekapiteln als auch zu den praktischen Beispielen

#### 4. Seminar:

- Fertigstellen der Selbstlernmaterialien und Aufbereiten für den (geschützten) Kommunikationsraum, auch für Blended Learning Lernszenarien
- Erstellen eines großformatigen Posters (Posterpräsentation) für einen Studientag
- Vorbereiten und Vorstellen der Ergebnisse auf einer Fortbildungsveranstaltung

In jedem Semester werden sowohl ständig an der Verbesserung des Manual gearbeitet als auch eigene neue Elemente hinzugefügt.

### Ergebnisse

Als die Studierenden zum ersten Mal davon erfuhren, ein Manual (Handreichung) zur Seminarthematik zu erstellen, das nachfolgenden Generationen und auch Lehrenden an Schulen als theoretische Basis mit praktischen Unterrichtsbeispielen und Übungsaufgaben dienen soll, war die Resonanz und Motivation sehr hoch. Dies wurde noch dadurch gefördert, dass sie selbst über die thematischen Schwerpunkte entscheiden und ihr Themengebiet eigenständig erforschen konnten. Dazu kam, dass die einzelnen Ka-

pitel nicht in der vorlesungsfreien Zeit, sondern in der Seminarzeit erstellt, durch Kommilitonen reflektiert und redigiert wurden. Zudem nahmen die Studierenden Kontakt zu tätigen Lehrer/innen auf, führten Interviews oder Befragungen durch, die sie vorher theoretisch fundiert vorbereiteten (Entwicklung von Leitfadenterview, Fragebögen etc.). Sie erfuhren, dass theoretische Modelle in der Unterrichtspraxis nicht immer greifen, Praxis manchmal aber auch unreflektiert bleibt. Die Studierenden entwarfen eigene Unterrichtseinheiten, probierten sie im Unterricht aus, reflektierten mittels Befragung von Lehrkräften und Schülerschaft und wurden anschließend als Experten in einem Folgeseminar tätig. In Gruppen produzierten sie Lehrfilme und mussten dabei umfangreiche Informationen auf das Wesentliche kondensieren und medienwirksam darstellen. Die Ergebnisse der jeweiligen Seminare (I und II, III noch in der Erarbeitung) finden sich auf einer extra für diesen Zyklus erstellten Moodle-Plattform. Dadurch kann sich die Kommunikation der Studierenden auch untereinander erhöhen, Ergebnisse auch außerhalb der Seminartreffen ausgetauscht und Foren initiiert werden. Zu den Ergebnissen, die bisher entstanden sind, gehören: theoretische Ausarbeitungen (14 Kapitel zur Thematik); Auswertungen von Interviews und Befragungen von Lehrkräften und Schülerschaft; konkrete erprobte Unterrichtsbeispiele für den Englischunterricht (bisher 10 komplexe Beispiele inkl. Interviews und Befragung); 14 Tutorials in Form von kleinen Lehrfilmen (Podcast) erstellt von

Studierenden; Übungsmaterial inkl. Lösungsschlüssel als Möglichkeit für das Selbstlernen. Die Posterpräsentation und die Vorstellung der Ergebnisse erfolgen im Juni 2014.

### Analyse der Stärken und Schwächen

Die Studierenden arbeiteten größtenteils sehr motiviert und konzentriert an ihren Themenfeldern (Sachkompetenz): sie wurden in der Tat zu Experten ihres Themas (intrinsische Motivation). Dies liegt vor allem daran, dass sie die Themenfelder, die Forschungsfragen und damit die Schwerpunkte ihrer Untersuchung selbst bestimmen konnten (Der Semesterplan wurde durch sie gefüllt!). Zudem wirkte das Produkt (Die Erstellung eines Manual, das für Andere nutzbar gemacht werden soll.) überaus motivierend (extrinsische Motivation), da die Studierenden einen Nutzen in ihrer Arbeit sahen. Ihre Sozialkompetenz wurde gestärkt (leider ist diese bei vielen Studierenden bisher nur wenig ausgebildet). Sie teilten sich die Aufgaben innerhalb der Gruppe auf, übten sich in konstruktiver Kritik bei der Diskussion um verschiedene Themengebiete oder Problemfelder und waren in der Lage, nach gemeinsam erstellten Kriterien individuelles Feedback zu geben (Bsp. Zielscheiben-Feedback: Inhalt, Struktur/Kohärenz, Kreativität, Bezug zum Englischunterricht).

### Feedback an die Gruppe zum Thema

Das hat mir gut gefallen:

Kritikpunkte:

Für die Bearbeitung der Kapitel sollte beachtet werden:

Tipp:

Sie entwickelten eine erweiterte Methodenkompetenz, da sie nicht (wie oft sonst bei einer Hausarbeit) das Inhaltsverzeichnis entsprechend der Literaturquellen, sondern ihre Ausarbeitungen entlang ihrer Forschungsfragen erstellten – eine besondere Herausforderung, die sie jedoch später unbedingt benötigen,

wenn sie in der Schule und im Unterricht auf ein Problem stoßen und nur wenig Zeit besteht, sich theoretisch kundig zu machen. Abwechslungsreiche Präsentationsformen (z.B. Kurzvortrag im 1. Seminar; Rollenspiel im 2. Seminar; Lehrvideo im 3. Seminar) förderten die unterschiedlichen Zugänge zu den Themenfeldern und erforderten verschiedene Teilkompetenzen bei der Erarbeitung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und der Schülerschaft (Befragung) sowie die eigene Gestaltung einer binnendifferenzierten Unterrichtseinheit stellten wiederum neue Anforderungen, vor allem bzgl. unterschiedlicher

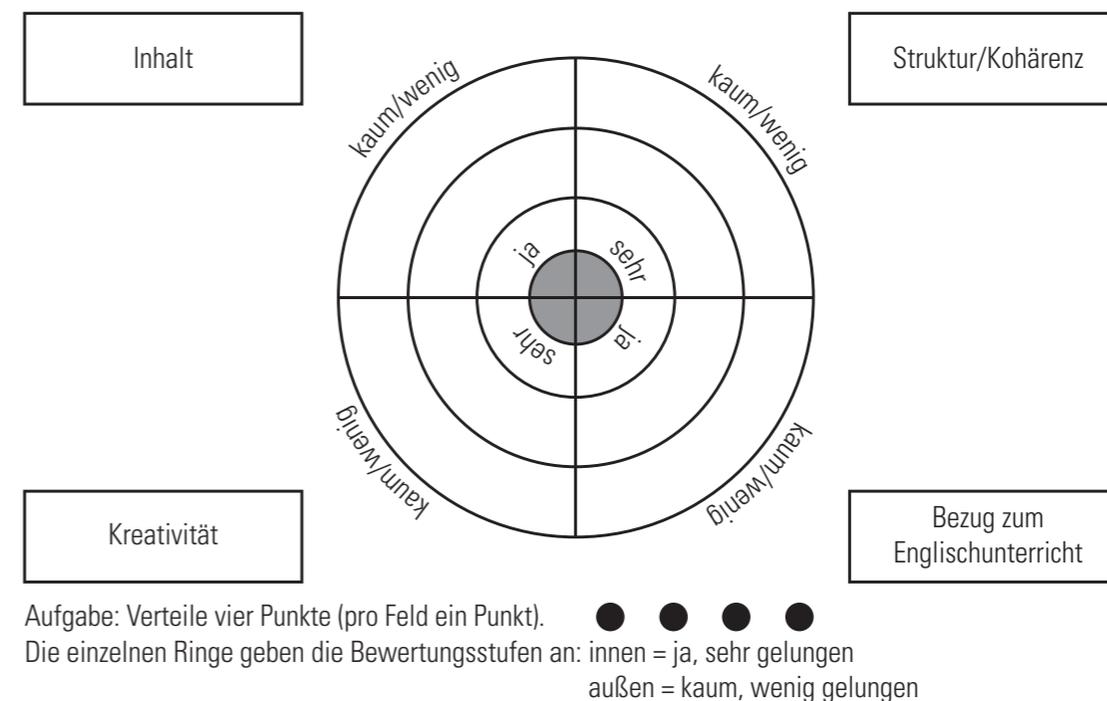


Abbildung 1: Kriteriengeleitetes Feedback mittels Zielscheibe

Interaktionsformen (z. B. bei der Durchführung eines Leitfadeninterviews) und zum Teil ungewohnter Lehr/Lernformen im Englischunterricht. Deutliche Probleme hatten die Studierenden bei der Entwicklung von Forschungsfragen, was in der Forschungsarbeit normal ist. Sich auf wenige Aspekte zu begrenzen und fokussieren, fällt auch vielen Forscherinnen und Forschern schwer. Damit verbunden waren die Rechercharbeiten herausfordernd. Es gibt sehr viel Literatur zur Thematik und die Studierenden durften hier den Fokus nicht verlieren. Das wissenschaftliche Schreiben war eine der größten Herausforderungen für sie. Dabei konnten die Studierenden über die Anforderungen an die Gestaltung der Kapitel gemeinsam entscheiden. Die Studierenden im nachfolgenden Seminar reagierten zum Teil überaus kritisch auf die wissenschaftlichen Ergebnisse des vorangegangenen Seminars.

Ein weiteres Problemfeld stellte die Arbeit in den Kleingruppen dar. In vielen Gruppen funktionierte die Arbeits- und Funktionsaufteilung gut (Die Aufteilung stellt sicher, dass jede/r in der Gruppe eine Aufgabe hat und sich niemand ‚verstecken‘ kann.). Trotzdem wurde nur selten das Gesamtergebnis in der Gruppe diskutiert, jeder Studierende erarbeitete einen Teilaspekt, den er/sie dann auch im Kurzvortrag vorstellte. Mit den o. g. wechselnden Präsentationsformen änderte sich das ein wenig. Nach der Kleingruppenarbeit sollten die Studierenden zum Teil ihren persönlichen Einsatz in der Gruppe selbst einschätzen und dann in der Gruppe diskutieren

(Selbstkompetenz). Die Kriterien wurden vorher im Plenum festgelegt. Ganz offensichtlich sind es Studierende nicht gewohnt, sich selbst realistisch einzuschätzen, während sie ohne Probleme (außer bei besonderen persönlichen Beziehungen untereinander) die Arbeit der anderen Mitglieder der Gruppe oder anderer Gruppen (z. T. überaus kritisch) evaluierten.

### Fazit und Transfer

Längerfristig ist vorstellbar, Studierende, die diese Ausbildung genossen haben, für peer teaching Phasen einzusetzen. Sie (wurden bereits und) werden intensiver als Experten tätig und könnten z. B. Kleingruppen teilweise eigenverantwortlich anleiten. Möglich wäre auch eine Zusatzzertifizierung, mit der sie später in Schulen kleinere Vorträge auf Fachkonferenzen halten können. Die Ausarbeitungen dienen dazu als Grundlage.

Das Redigieren von vorher nicht bearbeiteten wissenschaftlichen Arbeiten von Studierenden durch Studierende ist eine hervorragende Möglichkeit des wissenschaftlichen Schreibens (Peer-Review), wenn auch zunächst nicht sehr beliebt bei den Studierenden selbst. Am Ende sind sie doch zumeist stolz auf die geleistete Arbeit und das Produkt selbst.

Das entstandene Material ist dadurch, dass es nicht in Buchformat, sondern elektronisch zur Verfügung steht, flexibel, sowohl in der Handhabung als auch in der Weiterentwicklung oder Ergänzung. Der Umgang mit Kommunikationsplattformen wie Moodle muss didaktisch be-

gleitet sein, da die reine Bereitstellung von Materialien nicht automatisch zur Interaktion der Studierenden untereinander führt. Zudem ist eine leichte Handhabung, z. B. bzgl. des Hochladens der Podcast, unerlässlich.

Gruppenarbeit bedeutet, dass sich zwangsläufig Studierende besser in eine Teilthematik einarbeiten, andere Studierende in eine andere. Trotz Zusammenführung aller Ergebnisse sind die Erkenntnisse der eigenen Gruppenarbeit intensiver verarbeitet (Expertenwissen). Durch den Einsatz als Experten und durch die Erstellung von Lernmaterial (Lernaufgaben mit Lösungsschlüssel) wird das Wissen nochmals „umgewälzt“. Zudem muss bei kooperativen Lernformen sichergestellt sein, dass jedes Mitglied einer Gruppe für einen bestimmten Bereich Verantwortung trägt.

Studierende werden im Studium nur selten zur Selbstreflexion in Kombination mit einer Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft/Peers angehalten. In Verbindung mit dem Forschenden Lernen und der Ableitung von Konsequenzen für den eigenen Englischunterricht ist dies unumgänglich.

Das Arbeitspensum ist enorm, es sollte ggf. mehr Seminarzeit dafür eingeplant werden. Bei entsprechender Motivation arbeiten viele Studierende zusätzlich zu Hause weiter. Die zeitliche Gestaltung (einmal pro Woche 90 min) ist grundsätzlich ungünstig für Projekte dieser Art, die Zeit ist zu kurz, um sich wieder in die Thematik einzufinden. Blockveranstaltungen bieten hier eine gute Alternative.

Wenn Studierenden Freiräume in der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Seminare zur Verfügung stehen, dann kann es passieren, dass die Vorstellungen der Lehrenden von denen der Studierenden abweichen. Darauf muss sich der Lehrende einstellen. Kompromisse bilden eine gute Grundlage. Zudem ist eine Kultur des ständigen konstruktiven Feedbacks unerlässlich. Die Ergebnisse können dann ggf. auch überraschen.

Nicht zuletzt bietet diese Art der Seminarführung auch ausreichend Raum für die Lehrenden, auf einzelne Gruppen und Studierende einzugehen, mit ihnen während der Seminarzeit ins individuelle Gespräch zu kommen, Beobachtungen anzustellen und als Moderatorin und Helferin tätig zu werden.

### Literatur

- [1] Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- [2] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung. Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

## Forschendes Lehren und Lernen im Bereich Gesundheitsmanagement

*Die polyvalente Teilnehmerstruktur sowie der Seminarablauf führen dazu, dass das „Hauptseminar Gesundheitsmanagement“ am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Gesundheitsmanagement als ein besonderes Beispiel der forschenden Lehre innerhalb polyvalenter Studienstrukturen angesehen werden kann. Das Seminar steht neben den Studierenden des Masterstudiengangs „Health Care Management“ auch den Studierenden des Diplomstudiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ offen. Innerhalb der Veranstaltung treffen so verschiedene fachliche Vorprägungen einzelner Studierender auf dem Forschungsfeld des Gesundheitsmanagements zusammen. Weiterhin ermöglicht die enge Zusammenarbeit mit der Universitätsmedizin Greifswald den Teilnehmern einen Einblick in das Forschungsobjekt Krankenhaus, welcher für Studierende der Wirtschaftswissenschaften nicht nur fachlich, sondern auch persönlich prägend ist. Der vorliegende Artikel zeigt, wie es in einem Seminar mit einer heterogenen Studierendenschaft möglich ist, Wissen praxisorientiert zu vermitteln sowie Teamfähigkeit und Erfahrungen über die Grenzen des eigenen Fachgebietes hinaus zu fördern. Diese Lehrveranstaltung demonstriert eindrücklich, wie die verschiedenen Kompetenzen einer polyvalenten Teilnehmerschaft für alle Beteiligten, zu denen auch die Praxispartner gehören, vorteilhaft genutzt werden können. Hierdurch wird der Anspruch der Lehre, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Führungskräfte zu formen, tatkräftig unterstützt.*

Der Studienqualitätsmonitor 2012 als Instrument zur Erhebung der Studienqualität aus der Studierendenperspektive zeigt, dass an deutschen Universitäten der Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug und nach einer guten Berufsvorbereitung besteht (Woisch, Ortenburger, Multrus 2013: 6). Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen an deutschen Universitäten schaffen für die Umsetzung dieser Ansprüche Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Eine dieser Herausforderungen ist die steigende Studierendenzahl. So stieg die Studierendenzahl an der Universität Greifswald zwischen dem Wintersemester 2005/2006 und dem Wintersemester 2013/2014 von 10.756 auf 11.449,

was einer Steigerung von 6,44 % entspricht. Bei alleiniger Betrachtung der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät innerhalb des angeführten Zeitraums ergab sich ein Anstieg der Studierendenzahl von 1.911 auf insgesamt 2.728 (Reißland 2013: online). Dies entspricht einer Steigerung um 42,75 %. Um eine individuelle Betreuung, die im Bereich des forschenden Lehrens und Lernens notwendig ist, gewährleisten zu können, ist es für die Fachbereiche unabdingbar, neue Lehrmethoden zu entwickeln und anzuwenden. Diese müssen nicht nur für die hohe Studierendenzahl und die entsprechenden Kursgrößen geeignet sein, sondern auch die Charakteristik der Polyvalenz berücksichtigen.

Der Begriff „Polyvalenz“ kann in diesem Zusammenhang zum einen bedeuten, dass eine Lehrveranstaltung von Studierenden verschiedener Studiengänge oder Fachrichtungen belegt wird, zum anderen kann damit die Heterogenität bzgl. der Wissensstände der Studierenden gemeint sein (Bruhn, van Wickevoort Crommelin 2013: 27, 28). Die unterschiedlichen Wissensstände erschweren die Umsetzung von forschender Lehre, die allen Beteiligten gerecht wird. Diese Situation wird durch die strukturellen Veränderungen im europäischen Hochschulsystem mit den im Zuge des Bologna-Prozesses konzipierten Bachelor- und Masterstudiengängen noch verschärft. An der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät werden neben dem weiterhin bestehenden Diplom und dem Staatsexamen Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, zu denen u. a. der Bachelorstudiengang „Recht-Wirtschaft-Personal“, die Teilstudiengänge „Wirtschaft“, „Öffentliches Recht“ und „Privatrecht“ und der Masterstudiengang „Health Care Management“ gehören. Aufgrund dieser Vielfalt an Studiengängen, welche sich in einigen Teilbereichen eher strukturell als inhaltlich unterscheiden, werden Lehrveranstaltungen von Studierenden besucht, die heterogene Vorkenntnisse und fachliche Diversitäten aufweisen. Diese gilt es zu berücksichtigen, um in der Lehre allen Ansprüchen der Studierenden gerecht werden zu können.

Das Ziel der Lehre sollte es demnach sein, trotz der Herausforderungen in den Bereichen Polyvalenz, strukturelle Veränderungen im Hoch-

schulsystem und steigende Studierendenzahlen forschendes Lehren und Lernen umzusetzen. Doch wie kann eine Lehrveranstaltung diesem Anspruch gerecht werden? Der vorliegende Beitrag soll diese Frage beantworten, indem das „Hauptseminar“ aus dem Fachbereich Gesundheitsmanagement als Best-Practice-Beispiel vorgestellt wird. Das Konzept umfasst Gruppenarbeiten mit starkem Praxisbezug, der durch die Kooperation mit entsprechenden Praxispartnern ermöglicht wird. Die bisher gewonnenen Erfahrungen sollen durch die nachfolgende konzeptionelle Betrachtung als Grundlage für andere Lehrveranstaltungen an der Universität Greifswald oder für Lehrveranstaltungen anderer Hochschulen zur erfolgreichen Umsetzung von forschendem Lehren und Lernen dienen.

### Rahmenbedingungen

Die Teilnehmerschaft des Hauptseminars ist, besonders im Vergleich zu anderen Seminarangeboten des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften, als vielfältig anzusehen. So sind es Studierende des Diplom-Studienganges „Betriebswirtschaftslehre“ mit abgeschlossenem Vordiplom und Studierende des Master of Science-Studienganges „Health Care Management“, die als Zielgruppe anzusehen sind. Werden die Vorkenntnisse bzw. Erfahrungen der einzelnen Zielgruppenmitglieder näher beleuchtet, so festigt sich das Bild einer stark polyvalenten Teilnehmerschaft. Während bei Diplomstudierenden vor allem die verschiedenen Spezialisierungen neben Gesundheitsma-

nagement und Gesundheitsökonomie wie z. B. Controlling, Internationale BWL, Marketing, Organisation und Personalwirtschaft, Quantitative Methoden und Informationsverarbeitung, Psychologie oder Wirtschaftsrecht zu nennen sind, sind bei den Masterstudierenden die Fachrichtungen des Erststudiums zu beachten. Hier sind nicht nur die Bachelorabschlüsse in den fachverwandten Studiengängen Gesundheitsmanagement, Pflegewissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften zu berücksichtigen, sondern auch Abschlüsse in allen anderen relevanten Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. Humanmedizin, Mathematik, Theologie, Biochemie, Pharmazie, Soziologie, Politikwissenschaft oder Rechtswissenschaft. Grundsätzlich kann jeder zum Master of Science in Health Care Management zugelassen werden, der einen ersten berufsqualifizierten Abschluss hat und Führungskraft im Gesundheitswesen ist bzw. werden möchte. Da auch in der Praxis des Gesundheitswesens Absolventen praktisch aller Studiengänge vertreten sind, ist auch die Studierendenschaft des Hauptseminars sehr heterogen, d. h., im Hauptseminar treffen verschiedene fachliche Vorkenntnisse und Prägungen im Themenfeld des Gesundheitsmanagement aufeinander.

Der Terminus „Hauptseminar“ begründet sich aus der Erfahrung der Zielgruppenmitglieder im wissenschaftlichen Arbeiten. Während Masterstudierende aufgrund eines bereits erfolgreich absolvierten Erststudiums mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sind,

ist diese Voraussetzung bei den Diplomstudierenden zumeist nicht gegeben. Zum Erlernen der grundlegenden Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens findet für sie im Vorfeld des Hauptseminars ein Proseminar statt, welches das Anfertigen einer acht bis zwölf Seiten umfassenden Seminararbeit sowie einen Vortrag im Umfang von 15 Minuten zu einem gesundheitswirtschaftlichen Thema umfasst.

### Ablauf und Inhalt

Das Hauptseminar findet in jedem Sommersemester statt, wobei es sich nicht um wöchentliche Veranstaltungen während der Vorlesungszeit handelt, sondern um mehrere Einzeltermine im Verlauf des Semesters. Die Einführungsveranstaltung zum Hauptseminar findet jedoch schon am Ende der Vorlesungszeit des vorangehenden Wintersemesters statt. Innerhalb dieser Veranstaltung wird den potentiellen Teilnehmern die Intention des Seminars erklärt. Inhaltlich werden die Seminarthemen vom jeweiligen Betreuer vorgestellt. Forschungsfeld und Forschungsfrage des jeweiligen Themas werden eingegrenzt und den Studierenden wird ein Eindruck über Hintergrund, Inhalt und Zielsetzung der anzufertigenden Arbeit geliefert. Die Themen sind als Gruppenthemen konzipiert, denen im Vorfeld durch den Betreuer eine maximale Teamstärke zugeordnet wird. Je nach Inhalt, Komplexität oder empirischen Anteil ergeben sich Teamstärken zwischen drei und fünfzehn Personen je Gruppe. Die Anzahl der Themen und ihre maximale Belegung werden so

gestaltet, dass für jeden Studierenden die Seminarpartizipation möglich ist. Die Einschreibung erfolgt online im Hochschulinformationssystem, wobei innerhalb einer zweiwöchigen Einschreibungsphase Rücktritte bzw. Themenwechsel möglich sind.

Um eine Vorstellung über mögliche Inhalte zu gewinnen, werden im Folgenden die Themen des Sommersemesters 2011 aufgelistet.

1. Statistische Analyse von Zeitmessstudien
2. Analyse ausgewählter Kostenbestandteile im Institut für Klinische Chemie und Laboratoriumsmedizin der Universitätsmedizin Greifswald
3. Kostenanalyse der Funktionsdiagnostik in der Klinik Innere B der Universitätsmedizin Greifswald
4. Kostenanalyse der Funktionsdiagnostik bei DCM<sup>1</sup>-Patienten in der Klinik Innere B der Universitätsmedizin Greifswald
5. OP-Management: Eine Analyse am Beispiel des Zentral-OPs an der Universitätsmedizin Greifswald
6. Medikationsmanagement bei Demenzpatienten – Eine explorative Studie am Beispiel stationärer Pflege und betreutem Wohnen
7. Markenbildung am Eltern-Kind-Zentrum der Universitätsmedizin Greifswald
8. Kooperationserfolg durch Kommunikation in der Forschung

Die vorliegende Übersicht verdeutlicht das breite Spektrum der Themen, welches die unterschiedlichen Teamstärken beeinflusst. So waren

<sup>1</sup> dilatative Kardiomyopathie, Herzmuskelerkrankung.

am eher theoretischen Thema Nr. 1 fünf Studierende beteiligt, während am Thema Nr. 5 zwölf Studierende teilnahmen, um eine Zeitmessstudie im Zentral-OP durchzuführen.

Im Anschluss an die zweiwöchige Einschreibungsfrist vereinbaren Gruppe und Betreuer einen Termin, in welchem Ziele und angedachte Methodikansätze der Seminararbeit vertieft werden. Weiterhin wählt das Team eine Gruppenleitung. Die Leitungsperson behält diese Funktion bis zum Ende des Seminars und übernimmt neben den allgemeinen Tätigkeiten für die Seminararbeit die Kontaktfunktion zum Betreuer und zum eventuell beteiligten Praxispartner. Die Durchführung weiterer Teamtreffen bzw. Treffen mit dem Betreuer werden von den Teammitgliedern selbst initiiert. Die Aufgabe des Betreuers besteht in der wissenschaftlichen und organisatorischen Hilfestellung. Folglich ist festzuhalten, dass das Seminar einen entscheidenden Beitrag zur Teamfähigkeit der Teilnehmer leistet. So müssen teils große Personengruppen ihre Fähigkeiten bündeln, um eine gemeinsame Arbeit zu erstellen. Diese Förderung der Kompetenz „Teamfähigkeit“ innerhalb des Seminars kann als ein besonderer Teil im Rahmen des Diplom- sowie des Health-Care-Management-Studienganges angesehen werden, da „Teamfähigkeit“ in beiden genannten Studiengängen nicht allzu oft gefördert wird.

Wird der Versuch unternommen, den Seminarverlauf trotz der thematischen Vielfalt pauschal zusammenzufassen, so können die Monate Februar und März als Zeitraum der Teamfindung

und der persönlichen Vorbereitung angesehen werden. Ein vertieftes Teamwork ist innerhalb dieser Zeit meist nicht möglich, da sich die Beteiligten in der vorlesungsfreien Zeit auf Prüfungen vorbereiten bzw. den verpflichtenden Praktika im Rahmen des Health-Care-Management-Studiengangs nachgehen. Als Hauptphase kann der Zeitraum von April bis Juni gesehen werden, in den die Erstellung der Seminararbeit erfolgt. Diese sollte als Richtwert einen Umfang von 10-15 Seiten je Teammitglied besitzen. Am Beginn des Erstellungszeitraums sind auch die eventuellen Erhebungen bei Praxispartnern angesiedelt. Wie aus der beispielhaften Themaufzählung zu entnehmen ist, handelt es sich bei den Partnern z. B. um die Universitätsmedizin Greifswald, wobei jedoch festzuhalten ist, dass auch weitere Partner, wie z. B. der Eigenbetrieb Rettungsdienst, an Hauptseminararbeiten beteiligt waren und sind.

Die Erstellung der Seminararbeit erstreckt sich bis zum Ende der Vorlesungszeit (Mitte bis Ende Juni) des Sommersemesters. Ungefähr zwei Wochen nach der Abgabe findet eine Präsentationsveranstaltung statt, auf der alle Seminararbeiten im Rahmen einstündiger Vorträge mit Diskussteil präsentiert werden. Ferner ist eine Kurzzusammenfassung im Umfang von einer Seite an die Zuhörer auszuhändigen. Die Zuhörerschaft setzt sich nicht nur aus den Seminararbeitnehmenden der anderen Gruppen und den Mitarbeitenden des Lehrstuhls zusammen, sondern beinhaltet auch die beteiligten Praxispartner der einzelnen Themen. Die Organisation

dieser Veranstaltung obliegt vollständig den Seminararbeitnehmern.

Im Rahmen der Notenbildung werden die Arbeit, der Vortrag und die Diskussion in einem Verhältnis von 50:25:25 gewichtet. Die Bewertung erfolgt in der Regel als Gruppenarbeit. Sollte dies von Seiten der Studierenden nicht gewünscht werden, ist eine Einzelbewertung möglich. Voraussetzung für diese ist jedoch, dass die einzelnen Teile der Autoren in der Seminararbeit klar unterscheidbar sind. Den Abschluss des Seminars bildet ein Gespräch der Gruppe mit ihrem jeweiligen Betreuer. In diesem werden inhaltliche, methodische und formale Stärken und Schwächen der Arbeit erläutert und Hinweise zu einer verbesserten Umsetzung gegeben. Weiterhin wird Bezug auf den Vortrag, die Diskussion und das Handout genommen. In vereinzelt Fällen erfolgen gesonderte Vorträge der Ergebnisse bei den Praxispartnern, innerhalb derer die Studierenden ihre Ergebnisse vorstellen und sich den Fragen und Anmerkungen der Praxispartner stellen.

Zusammenfassend kann zu Ablauf und Inhalt festgehalten werden, dass innerhalb des Hauptseminars die Möglichkeit geboten wird, sich sechs Monate intensiv in einem Team mit einem speziellen Thema zu beschäftigen, welches zu großen Teilen einen umfassenden Blick in den Arbeitsalltag eines externen Partners bietet.

### **Outcomes**

Es wurde aufgezeigt, dass im Verlauf des Seminars die drei Akteure „Studierende“, „Lehrstuhl“

und „externe Partner“ an den jeweiligen Seminararbeiten beteiligt sind. Insgesamt stellt sich folglich die Frage, in welchem Rahmen jeder dieser Akteure von einer solchen Kooperation profitiert. Werden die Outcomes aller Beteiligten betrachtet, so profitiert jeder Akteur.

Für die Studierenden sind die Outcomes vielfältig. Sie erhalten die Möglichkeit ihre Vorkenntnisse praktisch anzuwenden und in einer wissenschaftlichen Arbeit umzusetzen. Ihnen ergibt sich die Chance, einen tiefen – wenn für Wirtschaftswissenschaftler nicht sogar einmaligen – Einblick in die medizinische Praxis eines externen Partners sowie in die Planung und Durchführung größerer Projekte zu erlangen. Diese Erfahrung und die Betreuung durch den Lehrstuhl bilden die Grundlage für das Anfertigen einer erfolgreichen Diplom- oder Masterarbeit. Weiterhin ergibt sich für die Studierenden die Möglichkeit längerfristige Kontakte mit dem Partner zu knüpfen – sei es für Abschlussarbeiten im so schon bekannten Themenfeld oder für das spätere Berufsleben. Nicht zuletzt ist wiederum der Erfahrungsgewinn in Sachen Teamfähigkeit zu nennen, welche für Führungspersönlichkeiten im Gesundheitswesen unabdingbar ist. Das Seminar wird somit dem Anspruch gerecht, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Führungskräfte zu formen.

Für den Praxispartner ergeben sich ebenfalls weitreichende Vorteile. Ihnen wird die Möglichkeit geboten, externes Fachwissen zu nutzen, um so bisher nicht vorliegende Erkenntnisse zu gewinnen. Die inhaltliche Breite dieser Erkennt-

nisse ist groß. Schon alleine in den Ausgangsbeispielen des Sommersemesters 2011 handelt es sich um Prozessstrukturen, Prozesszeiten, Kostendaten oder Marketingempfehlungen. Zwar wären diese Daten auch über andere Wege, wie z. B. über externe Gutachten, zu gewinnen, jedoch muss beachtet werden, dass die Dienstleistung, welche als Seminararbeit für den Partner erbracht wird, für diesen einen kostengünstigen Weg zu Erlangung von entscheidungsrelevanten Ergebnissen darstellt (Service Learning).

Abschließend sind die Outcomes für den Lehrstuhl zu nennen. Hier ist vorrangig auf die Bedeutung der Lehre hinzuweisen. So ist es durch den engen Kontakt zu Praxispartnern möglich, den Studierenden eine Veranstaltung zu bieten, welche mehr als nur das Erlernen der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens leistet und den Wunsch nach einem verstärkten Praxisbezug erfüllt. Weiterhin sind auch die Ergebnisse bzw. Daten der einzelnen Seminararbeiten für den Lehrstuhl von Interesse, denn mit ihnen eröffnet sich die Möglichkeit, die Forschung in ausgewählten Problemfeldern voranzutreiben, um so einen nachhaltigen Beitrag für das Forschungsfeld des Gesundheitsmanagement zu leisten. So besteht die Möglichkeit, dass herausragende Arbeiten publiziert werden. Beispielsweise kann der Artikel „Ambulante Pflegedienste in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Bestandsaufnahme und Abschätzung der zukünftigen Entwicklung“ aus dem Jahr 2012 von Götz, Bellmann, Bullmann, Fleßa in der Heil-

berufeSCIENCE angeführt werden. Insgesamt zeigt es sich, dass der Lehrstuhl seiner Selbstdefinition als Dienstleistungslehrstuhl in diesem Seminar gerecht wird, indem der mit dem Ziel einer Verbesserung der Gesundheitsversorgung wichtige Dienstleistungen in Lehre, Forschung und Beratung erbringt. Zusammenfassend sind die Beziehungen der Akteure sowie die wichtigsten Outcomes in der folgenden Abbildung dargestellt.

### Fazit und Transfermöglichkeit

Das Hauptseminar gibt den Studierenden die Möglichkeit, forschendes Lernen anzuwenden und Einblicke in die Praxis zu erhalten. Sie werden mit Problemsituationen aus dem Arbeitsfeld „Gesundheitswesen“ konfrontiert und aufgefordert, diese eigenständig und wissenschaftlich zu lösen. Gleichzeitig können die Praxispartner ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche einbringen, die es für die Studierenden zu berücksichtigen gilt.

Um diese Win-Win-Situation erzeugen zu können, sind einige Voraussetzungen zu gewährleisten:

Es ist unabdingbar, Kontakte mit Praxispartnern aus der Wirtschaft, in diesem speziellen Fall aus dem Gesundheitswesen, in der Region zu entwickeln, zu pflegen und ihnen die Vorteile solcher Forschungsk Kooperationen aufzuzeigen. Zu Beginn eines Projektes müssen die Ziele aller Akteure klar definiert werden, um Enttäuschungen zu vermeiden und die Erwartungen erfüllen zu können. Eine intensive Betreuung durch einen wissenschaftlichen Mitarbeitenden ist vor allem dann gefragt, wenn die Studierenden eine Richtung einschlagen, die nicht zur Erreichung der angestrebten Ziele führen könnte. Allerdings sollte es stets das Ziel sein, die Studierenden so eigenständig wie möglich arbeiten zu lassen, damit sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des selbstständigen Arbeitens, der Teamfähigkeit und der Problemlösungsorientierung ausbauen können.

Es gilt darüber hinaus festzuhalten, dass die zu Beginn dieses Artikels als Herausforderung bezeichnete „Polyvalenz“ in der Forschung positiv genutzt werden kann. Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen aus verschiedenen Fachdisziplinen arbeiten zusammen und betrachten ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Zusammenarbeit kann zu neuen Herangehens- und Betrachtungsweisen führen, die sich durch den Charakter der interdisziplinären Gruppenarbeit begründen lassen. Gleichzeitig lernen die Studierenden neue Herangehenswei-

sen und neue Fachdisziplinen kennen, mit denen sie vorher kaum Berührungspunkte hatten. Das Hauptseminar kann daher auch als Vorbereitung auf das Berufsleben verstanden werden, da die interdisziplinäre Zusammenarbeit besonders im Gesundheitswesen von zentraler Bedeutung ist. Insgesamt ist festzuhalten, dass die meisten Studierenden das Hauptseminar trotz des relativ hohen Arbeitsaufwandes sehr positiv bewerten. Die Forschungsarbeit stellt eine gute Vorbereitung auf die Diplom-/Masterarbeit dar. Gleichzeitig werden ihnen Einblicke in die Praxis und Kontakte zu Praxispartnern geboten, die für die eigene Entwicklung und auch für das spätere Berufsleben von Bedeutung sein können.

### Literatur

- [1] Woisch, A., Ortenburger, A., Multrus, F. (2013), Studienqualitätsmonitor 2012, Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen, HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover.
- [2] Reißland, A. (2013), Zahlen, Daten, Fakten, online unter: <http://www.uni-greifswald.de/informieren/zahlen.html> [Stand: Januar 2013].
- [3] Bruhn, U., van Wickevoort Crommelin, A. (2013), Polyvalenz in Studium und Lehre – (k) ein Thema?, in: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Stabstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt *interStudies* (Hrsg.), Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung, Ausgabe 1, November 2013, S. 24-38.

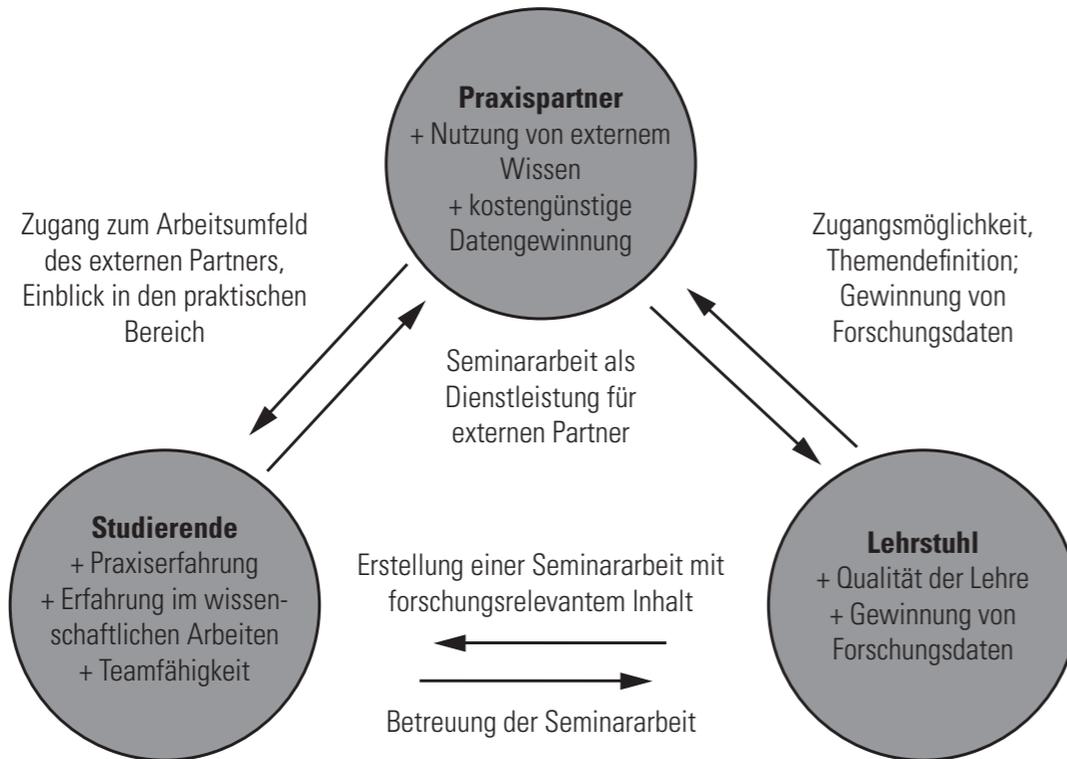


Abbildung 1: Beziehungen und Outcomes der Akteure des Hauptseminars Gesundheitsmanagement.  
 Quelle: Eigene Abbildung.

## Das KAFFEE-Projekt am Greifswalder Institut für Philosophie: Erfahrungsbericht

*Nachdem die erste Ausgabe der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre – eine Einführung in die polyvalente Lehre – das Projekt „Koordinierte Aktion Fördern und Fordern von Elementarkompetenzen in der Eingangsphase“ (KAFFEE) vorstellt (Teske/Werner 2013), werden in diesem Beitrag die Erfahrungen präsentiert, die wir während des Projektes gesammelt haben. Zwei Hauptelemente des Projektes bestanden erstens in der Erstellung eines Leitfadens „Elementarkompetenzen“ und zweitens in der Konzeption und Durchführung von Tutorien zu diesem Leitfaden. Während mit dem Leitfaden und der Konzeption der Tutorien ein nachhaltiger Beitrag zum Philosophiestudium in Greifswald geleistet werden konnte, ist die Implementierung in die Lehre als weiterführende Aufgabe zu fassen.*

### **Polyvalenz – (k)eine Herausforderung?**

Zu Beginn des KAFFEE-Projektes bestand eine zentrale Herausforderung darin, die Kompetenzen zusammenzutragen, die für das Studium der Philosophie an der Universität Greifswald erforderlich sind. Dazu war zunächst auch ein Blick über den Tellerrand nötig, indem der Frage nachgegangen wurde, was andernorts als erforderliche Kompetenz für ein erfolgreiches Philosophiestudium gilt. Ausschlaggebend für die Antworten auf diese Frage war dabei oftmals der jeweils angestrebte Studienabschluss. Schließlich muss ein Bachelor oder Master der Philosophie nicht die gleichen Fertigkeiten besitzen wie ein Philosophielehrer. Dennoch sind die Curricula der verschiedenen Studiengänge in der Eingangsphase einheitlich. Genau an dieser Stelle setzt der Leitfaden an. Das Ziel bestand im Ordnen und Zusammenfassen von Kompetenzen, die elementar für ein erfolgreiches Philosophiestudium in Greifswald sind. Dabei steht der konkrete Abschluss zunächst nicht im Vordergrund. Unabhängig vom Studiengang benötigen alle Studierenden im Fach Philosophie

ein bestimmtes Set von Elementarkompetenzen. Dazu gehören das Lesen, Recherchieren, Zitieren und Verfassen philosophischer Texte, das Bilden und Klären von Begriffen, das Argumentieren und Bewerten von Argumentationen, das Stellen von und Reagieren auf philosophische Fragen sowie das mündliche Präsentieren und Diskutieren. Damit lassen sich sowohl die Bezeichnung als auch der Inhalt des Leitfadens erklären. Für die darauf aufbauende Lehre in den durchgehend studiengangübergreifenden Lehrveranstaltungen im Fach Philosophie ist es jedoch unbestritten, dass die Polyvalenz eine ernst zu nehmende Herausforderung darstellt.

### **Leitfaden „Elementarkompetenzen“**

Zu Beginn der Leitfadenerstellung war zunächst die Frage zu klären, wer den Leitfaden verfassen soll. Da dafür umfangreiche Kenntnisse der Lehre des Instituts erforderlich sind, um eine effiziente Verwendung des Leitfadens zu ermöglichen, schieden externe Autoren aus. Die Dozierenden des Instituts sind durchweg mit zeitintensiven fachlichen Vorhaben beschäftigt.

Zeitliche Ressourcen sind daher nur in begrenztem Umfang vorhanden. Im Ergebnis ist die Verfassung des Leitfadens auf mehrere Dozierende verteilt worden. Einige Teile wurden außerdem an eine wissenschaftliche Hilfskraft übertragen, die zugleich die Redaktion des Leitfadens übernommen hat.

Um ein konsentes und akzeptiertes Endprodukt zu verfassen, war es weiterhin erforderlich, ständig Rücksprache mit den Dozierenden des Instituts zu halten und immer wieder Einblicke in den laufenden Schreibvorgang zu gewähren. Damit einher gingen – wie in wissenschaftlichen Schreibprozessen üblich – diverse Überarbeitungsphasen, bei denen sich die Mehrheit der Institutsangehörigen produktiv eingebracht hat. Die verschiedenen akademischen Hintergründe der Dozierenden haben den Prozess stets bereichert, stellten jedoch gleichsam eine besondere Schwierigkeit dar. Diese konnte allerdings durch die fortwährende Kompromissbereitschaft aller Beteiligten gelöst werden. Gesprächsbedarf bestand unter anderem bei Fragen zur Komplexität des Leitfadens, bei der Regulierung der Zitierweise und bei der anzugebenden einschlägigen Literatur.

Für das Wintersemester 2013/14 ist eine vorläufige Fassung des Leitfadens gedruckt worden, die in erster Linie an die Erstsemester ausgegeben wurde. Die elektronische Version des Leitfadens wurde auf der Internetseite des Instituts

<sup>1</sup> Siehe: [www.phil.uni-greifswald.de/bereich2/philosophie/leitfaden-elementarkompetenzen](http://www.phil.uni-greifswald.de/bereich2/philosophie/leitfaden-elementarkompetenzen) [10.03.14].

leicht zugänglich veröffentlicht.<sup>1</sup> Darüber hinaus wurde diese Version des Leitfadens bereits in diversen Lehrveranstaltungen schwerpunktmäßig verwendet und war die Grundlage für die KAFFEE-Tutorien. Durch diesen Zwischenschritt war es möglich, den Leitfaden in der Praxis zu testen und Schwachstellen zu entdecken und auszuräumen. Bereits in dieser Version erhielt der Leitfaden von vielen Dozierenden und vor allem von Studierenden fast ausnahmslos positive Resonanz. Das trifft auch auf Studierende höherer Semester zu. Hier war der Grundtenor, dass sie sich bereits zu einem früheren Zeitpunkt eine solche Studienhilfe gewünscht hätten. Selbstverständlich gab es aber auch einige kritische Anmerkungen sowie Ergänzungsvorschläge zum Leitfaden, die für die finale Version berücksichtigt wurden. Diese wird nun zum Sommersemester 2014 ausgegeben und soll den Studierenden fortan als Nachschlagewerk für das ganze Studium zur Seite stehen.

### **KAFFEE-Tutorien**

Der Leitfaden diente auch als Skript für die KAFFEE-Tutorien, die von November 2013 bis Januar 2014 als fakultative Lehrveranstaltungen begleitend zu dem polyvalenten Proseminar „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten im Fach Philosophie“ angeboten wurden. Unter den Teilnehmenden befanden sich sowohl Bachelor- als auch Lehramtsstudierende verschiedener Semester und Studienfächer. Der Ablauf der Tutorien wurde eng an die Struktur des Leitfadens gebunden und von einer wissenschaft-

lichen Hilfskraft konzipiert sowie fortwährend koordiniert. Für die Tutorien selbst wurden studentische Hilfskräfte fortgeschrittener Semester angestellt. Begonnen wurde mit dem intensiven Lesen eines philosophischen Textes. Dabei waren Zwischenüberschriften zu vergeben und zentrale Begriffe sowie vorkommende Persönlichkeiten nachzuschlagen. Nun konnte fließend zum Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Rechercheprinzipien sowie zum wiederholten Einüben bestimmter Zitierweisen übergegangen werden. Anschließend galt es, mit Hilfe der vorher kennengelernten Inhalte sowie eigenen Ideen selbstständig philosophische Fragen zu entwickeln und in der Gruppe zu diskutieren. Ausgewählte Fragen wurden in Referaten vertieft, die daraufhin jeweils ausführlich besprochen und anhand methodischer Gesichtspunkte kritisiert worden sind. Eine noch intensivere Auseinandersetzung mit selbst gewählten Fragen erfolgte abschließend in Essays, die wiederum akribisch im Tutorium durchgesehen und korrigiert worden sind.

Mit diesem Programm konnte ein Großteil der im Leitfaden aufgeführten Elementarkompetenzen abgedeckt werden. Für die anderen Kompetenzen sind eigene Lehrveranstaltungen notwendig. Nichtsdestoweniger war das Programm der Tutorien damit bereits sehr dicht besetzt. Durch das hohe Pensum aus der Verschränkung von lesen, recherchieren, zitieren, referieren und schreiben entstanden für einige Studierende Zeitprobleme, die in den oftmals überfüllten Stundenplänen nur schwer zu kompensieren

waren. Dem könnte entgegengewirkt werden, indem man bereits in den Tutorien mit der Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben beginnt.

Mit den Zeitnöten verbunden war eine schwankende Teilnehmerzahl in den Tutorien. Insgesamt war die anhaltende Motivation der Studierenden gelegentlich eine Herausforderung für die Tutoren. Da die Tutorien nicht in den Prüfungsordnungen verankert sind, waren alle zu erbringenden Leistungen freiwillig und nicht notenrelevant. Ebenso war der (regelmäßige) Besuch fakultativ. Neben der Verankerung der Tutorien in den Prüfungsordnungen erscheint es daher sinnvoll, die Arbeiten in den Tutorien mit prüfungsrelevanten Leistungen zu verknüpfen. Die Übungen wären dann nicht als Zusatzaufgaben zu den ohnehin schon vollen Stundenplänen, sondern als Arbeitsentlastung zu verstehen. Weiterhin sollten die Tutorien auch in das Portal Lehre Studium Forschung (LSF) und das kommentierte Vorlesungsverzeichnis aufgenommen werden.

Motivierend wirkte die freie Themenwahl bei Referaten und Essays. So war es im Tutorium möglich, den fachlichen Interessen der Teilnehmer Rechnung zu tragen. Dadurch konnte auch die Verbindung zwischen methodischer und inhaltlicher Einführung in das Philosophiestudium effektiver gestaltet werden. Die Teilnehmenden konnten bereits erste praktische Erfahrungen im philosophischen Arbeiten sammeln, ihren philosophischen Interessen nachgehen und gleichzeitig an ihren methodischen Fertigkeiten arbeiten. Ein Vorteil der Tutorien gegenüber dem Prose-

minar bestand in deren geringerer Teilnehmerzahl. In der großen Gruppe des Seminars mit bis zu 60 Studierenden würden sich die genannten Aufgabenstellungen nicht in dieser betreuungsintensiven Form bearbeiten lassen. Die interne Evaluation in den Tutorien hat außerdem ergeben, dass sich die Studierenden in kleineren Gruppen eher zur Mitarbeit und Sitzungsvorbereitung motiviert fühlen. Ebenso wurden die vielen Beteiligungsmöglichkeiten sowie das entspannte und ungezwungene Arbeitsklima im Tutorium begrüßt. In dieser Atmosphäre fiel die Besprechung und Auswertung sowohl eigener als auch fremder Leistungen leichter. Abseits von Noten bestand die Aufgabe der Tutoren darin, eine qualifizierte Einschätzung der erbrachten Leistungen vorzunehmen. Die Tutoren wurden als kompetente und vertrauensvolle Ansprechpartner wahrgenommen, die auch über E-Mail zuverlässig erreichbar waren.

Die direkten Zusammenhänge mit dem Proseminar gestalteten sich folgendermaßen: Einige Lehrinhalte mit einem größeren Übungsbedarf – wie das korrekte wissenschaftliche Zitieren – wurden größtenteils in die Tutorien verlagert, so dass im Seminar andere Themen gründlicher behandelt werden konnten. Außerdem gab es die Möglichkeit auf freiwilliger Basis Referate, die im Tutorium geübt wurden, auch im Proseminar und damit vor einem erheblich größeren Publikum zu halten. Dieses Angebot wurde zwar nur von wenigen Studierenden wahrgenommen, dennoch war die Resonanz von allen Beteiligten sehr positiv. Andersherum wurden Exposés,

die für das Seminar zu schreiben waren, vorbereitend in den Tutorien diskutiert. Weitere Potentiale für eine produktive Verschränkung von Seminar und Tutorien bestehen in der bereits erwähnten Verbindung von Prüfungsleistungen im Seminar und Aufgaben im Tutorium.

### **Nachhaltiger Erfolg des Projektes?**

Nachdem die finale Version des Leitfadens gedruckt worden ist, gilt das KAFFEE-Projekt zunächst als abgeschlossen. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die ursprünglichen Zielstellungen übertroffen worden sind. Es ist nicht nur ein Leitfaden erstellt worden, der fortan das Philosophiestudium für Studierende aller Semester erleichtern wird und bereits intensiv in der Praxis getestet worden ist. Darüber hinaus hat die Lehre wieder mehr Aufmerksamkeit erhalten. Es ist ein institutsinterner Reflexionsprozess bereichert worden, der grundlegend für eine fruchtbare lehrstuhlübergreifende Zusammenarbeit der Dozierenden ist. Der nachhaltige Erfolg des Projektes hängt nun im Wesentlichen vom dritten, bisher nur kurz angesprochenen Element des KAFFEE-Projektes ab, nämlich der kontinuierlichen Implementierung des Leitfadens in die Lehre. Hierbei sind zwei Faktoren ausschlaggebend.

Erstens muss der Leitfaden auch in Zukunft verstärkt in die Lehre Einzug finden. Das bedeutet nicht nur, dass Dozierende auf den Leitfaden als Orientierungshilfe verweisen, sondern auch, dass sie bei der Bewertung studentischer Leistungen die im Leitfaden formulierten Kriterien

berücksichtigen. Nur so kann langfristig gegenseitige Erwartungssicherheit in einer produktiven Prüfungskultur gewährleistet werden. Zu einer aktiven Einbindung des Leitfadens in die Lehre gehört auch, dass Dozierende im Rahmen der fachlichen Ausbildung in ihren Lehrveranstaltungen bestimmte Kompetenzen schwerpunktmäßig fördern und fordern. Darauf wird bisher noch nicht in allen Lehrveranstaltungen ausreichend Wert gelegt. Zur Orientierung liefert der Leitfaden in Form einer Kompetenzmatrix einen Vorschlag. Hier wird die Ausbildung einzelner Kompetenzen konkret an bestimmte Module mit entsprechenden Prüfungsleistungen gekoppelt. Ob dieser Vorschlag erfolgreich umgesetzt werden kann, ist in den jeweiligen Lehrveranstaltungen noch zu prüfen.

Damit die Tutorien zu den Elementarkompetenzen kein einmaliges Angebot bleiben, sind zweitens Maßnahmen zu ergreifen, mit denen dieses Lehrangebot verstetigt werden kann. Durch fortlaufende Tutorien kann gesichert werden, dass die Studierenden das nötige Übungsangebot bereits in der Eingangsphase erhalten. Damit werden Schwerpunkte nicht nur auf eine qualitativ hochwertige inhaltliche, sondern auch auf eine solide methodische Ausbildung gelegt. Unabhängig vom späteren Abschluss kann so sichergestellt werden, dass Studierende das nötige Handwerkszeug einstudiert haben, um für ihren beruflichen Alltag vorbereitet zu sein.

#### Literatur

[1] Teske, M./Werner, M. (2013): Elementarkom-

petenzförderung im Philosophiestudium:

Das KAFFEE-Projekt am Greifswalder Institut für Philosophie. In: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Hrsg.): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. Greifswald, 1. Ausgabe, S. 57-62.

[2] Institut für Philosophie, Universität Greifswald (Hrsg.) (2014): Elementarkompetenzen. Ein Leitfaden für das erfolgreiche Studium der Philosophie an der Universität Greifswald.



## Humboldt revisited: forschend lehren – lehrend forschen

*Offene Forschungsvorhaben so in Veranstaltungen überfachlicher Lehre zum Thema machen, dass die Dozentinnen und Dozenten aus der Lehre neue Einsichten für sie gewinnen – und zwar nicht obwohl, sondern weil die Studierenden nicht aus dem gleichen Fach kommen, dabei wollen wir Lehrende unterstützen. Die Studierenden stellen aus dieser Fremdheit heraus Fragen, und Fragen sind eine zentrale Triebfeder, Gedanken weiter zu entwickeln und Probleme zu lösen. Es geht also um kollaboratives Lernen und Forschen zwischen Dozenten und Studenten. Wir praktizieren dieses Programm seit 2012 und wurden durch das Bündnis „Lehre“ ausgezeichnet.*

*Die Lehrwerkstatt des Leuphana College bietet eine Weiterbildung in erster Linie für Erstlehrende an, mit der diese in die Lehrtätigkeit eingeführt werden oder diese weiter entwickeln und gleichzeitig ihre Forschungsvorhaben voranbringen. Bestandteile des Programms sind eine reflektierende Standortbestimmung des eigenen Forschungsvorhabens, um daraus das Thema für die Lehre zu entwickeln, das Erarbeiten besonderer Gesprächs- und Diskussionsmethoden, die partnerschaftliches Lehren und Lernen begünstigen, und Methoden des kollegialen Beratens. Ziel aller Maßnahmen ist die Entwicklung einer neuen Perspektive auf Lehre, Forschung und das Verhältnis zu Studierenden.*

Dass Forschen und Lehren als Tätigkeiten konkurrieren, und zwar zum Nachteil des Lehrens, ist lange bekannt und vielfach beklagt (Hartmann, 2010: 369). Strukturell ist keine Änderung in Sicht. Aber warum nicht die Forschungsthemen in die Lehre bringen? Es passiert bereits oft. Allerdings sind es in der Regel abgeschlossene Forschungsprojekte, die so an Studentinnen und Studenten herangetragen werden. Wir hingegen unterstützen Lehrende darin, ihre unabgeschlossene Forschung zu Seminarthemen zu machen. Wir verfolgen damit mehrere Ziele: Wir möchten eine Lehre fördern, die nah am aktuellen Forschungsgeschehen stattfindet und damit Studentinnen und Studenten am Forschungsprozess zeitnah Anteil gibt. Wir möchten ermöglichen, dass Lehrende ihre Lehre auch

an ihren Interessen und nicht nur an denen der Studierenden ausrichten können, wie es der „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995; Jaudzims, 2012) zu Recht fordert. Nicht zuletzt möchten wir das prognostizierte Auseinanderdriften von Forschung und Lehre, das ja auch bereits hier und da deutlich wahrnehmbar ist, zeichenhaft und punktuell aufheben. Und ganz zum Schluss: Wir leben in einer Zeit des Wahnsinns der vielfältigen Rollen und Aufgaben und verteilen unsere Aufmerksamkeit immer kleinteiliger. Hier können einmal zwei für die betreffenden Akteure zentrale Aufgaben wieder durch ein Thema besetzt werden.

### Rahmenbedingungen und Methoden

Wir sind im Jahr 15 nach der Bologna-Reform.

Die Bachelorstudiengänge sind stärker strukturiert und in sich abgestimmt, als es die Diplom- und Magisterstudiengänge waren. Damit sind sie aber auch verschulter, als es die Studiengänge vor der Reform waren (Jaudzims, 2012: 134). Die Ziel- und Outcome-Orientierung bringt es mit sich, dass Programme sowohl von Machern als auch von denjenigen, die darin studieren, danach beurteilt werden, ob Studiengänge aufeinander aufbauen und wie man von einem Programm in ein anderes kommt. Sie werden ebenfalls viel stärker danach beurteilt, welche beruflichen Aussichten man mit dem Abschluss erwirbt. Letzteres ist nicht unbedingt eine Folge der Bologna-Bologna-Reform, sondern etwas, das zur gleichen Zeit auftritt. Die Erwartungen an die Inhalte von Studiengängen und an den Lebensabschnitt des Studiums orientieren sich konkreter an den Übergängen in Master-Studiengänge und Beruf. Das prozesshafte Element, das Wissenschaft eigen sein muss, bei dem man natürlich ein Ergebnis nicht genau einschätzen kann, hat somit einen relativ geringeren Stellenwert und Raum. Zusätzlich haben die größere Ausdifferenzierung durch die Exzellenzinitiative und der steigende Kostendruck dazu geführt, dass Forschung und Lehre nicht mehr überall so eng gekoppelt sind.

In diesem Makroklima der deutschen Hochschullandschaft hat die Leuphana Universität Lüneburg die Bologna-Reform in ein eigenes Studienmodell übersetzt. Dieses Studienmodell enthält einen umfangreichen – er macht mit 60 Kreditpunkten ein Drittel des Studiums

aus – fachübergreifenden Anteil. Da ist einmal das sogenannte Leuphana Semester, die Studieneingangsphase, und des Weiteren das Komplementärstudium, in dem Studierende im weiteren Verlauf des Studiums je ein Modul pro Semester überfachlich studieren. Mit diesen Studienanteilen enthält das Studium einen Bereich universitärer Bildung, der sich von den Ausbildungsanteilen abhebt. Und es bietet die Freiheit, über das eigene Hauptfach, den sogenannten Major, hinaus weitere Inhalte zu studieren. Lehrende haben innerhalb der Vorgaben der Module ebenfalls ein höheres Maß an Freiheit, Themen für ihre Lehre zu wählen, als die Fächer i. d. R. zugestehen können. So konnte man z.B. im Wintersemester 2013/2014 im Rahmen des Moduls „Wissenschaft macht Geschichte“ (ein Modul des Leuphana Semesters) unter dem Oberthema „Geld, Markt und Moral“ eins von über 60 Seminaren gestalten. Die Themenvielfalt von „The Reformation (1517-2017): Money, Culture and Economics“ über „Oikonomia (Ökonomie) in der ‚Politik‘ von Aristoteles“ bis „Das ‚unternehmerische Selbst‘ - Eine Bestandsaufnahme“ zeigt diese Freiheit an. In diesem Kontext haben wir unser Programm entwickelt.

Eine »Rahmenbedingung« haben wir dabei allerdings bislang unterschlagen: Das Humboldt'sche Bildungsideal. Auch wenn die Konzeption der „höheren Bildungsanstalten“ und vor allem die Formulierung des zugrundeliegenden Bildungsideals etwa 200 Jahre zurückliegen, sind die Ideen weiter wirksam. Einige Aspekte greifen wir mit unserem Programm wieder auf oder

suchen dafür eine neue Übersetzung. (1) Humboldt, der in Bildungsfragen viel zitierte, sieht Wissen als prinzipiell unabgeschlossen an: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, [...]“ (Humboldt, 1810, 2010: 359). (2) Humboldt sah die universitäre Gemeinschaft, die kollaborative Zusammenarbeit als Voraussetzung für Wissenschaft an: „Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere [...]“ (Humboldt, 1810, 2010: 358). Er scheint es dabei (3) als ein gegebenes Bedürfnis anzusehen, dass Menschen andere Menschen um sich versammeln bzw. sich, um andere versammeln (was sich in diesem Kontext als Lehre gelesen werden kann), um gemeinsam wissenschaftlich tätig zu sein. Auch Lehren ist bei Humboldt demnach Forschen oder zumindest dem Forschen nah. Sybille Peters greift in ihrer Auffassung des Vortrags dies wieder auf und redet dem Entstehen einer Erkenntnis in der Performanz des Vortrags das Wort (Peters, 2010: 229). Diese drei Aspekte sind es, die wir in unserem Programm wirksam werden lassen möchten.

### **Zielgruppe, Ablauf und Struktur der Maßnahme**

Die Zielgruppe sind Promovierende, Postdocs

und andere, die Forschungsvorhaben in Lehre überführen und Lehre für Forschung relevant machen möchten. In der Regel sind es Lehrende, die gerade beginnen, zu lehren, vor allem aber Menschen, die forschen. An der Leuphana promovieren die Studentinnen und Studenten in teilstrukturierten Promotionsprogrammen. In diesen können die Promovendinnen und Promovenden neben den vorgeschriebenen curricularen Angeboten auch fachübergreifende Kompetenzen erwerben. Sie sind mit diesem Programm ebenfalls eingeladen, erste reflektierte und begleitete Lehrerfahrungen zu machen. Des Weiteren arbeiten Stipendiatinnen und Stipendiaten in den verschiedenen Instituten und an Lehrstühlen, die ebenfalls ihre Forschungsvorhaben in angemessenen Ausschnitten in Lehre übersetzen können und möchten.

Die Maßnahme besteht bislang aus vier Workshops, die an drei oder vier Terminen stattfinden. Es gibt zwei übergreifende Gesamtziele, die sich dann auf das akademische Jahr bezogen in unterschiedlichen Workshops abbilden. Das eine Ziel ist, dem Thema entsprechend, die jeweils eigene aktuelle Forschung sowohl zu lehren als auch aus der Lehre für die Forschung wieder etwas mitzunehmen und das in den Workshops vorzubereiten. Das zweite Ziel ist, die Lehrenden miteinander zu vernetzen, um einerseits auch schon auf dieser Ebene den fachübergreifenden Austausch zu fördern und andererseits die Isolation des Lehrhandelns durch kollegialen Austausch zu verringern. Im Folgenden werden die vier Workshops geschildert:

(1) Jeweils vor den Fristen, Lehrangebote für eins der überfachlichen Module einzureichen, findet der erste Workshop statt. In bestimmten Gesprächsformaten und interaktiven Elementen erarbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wo ihre Dissertation oder ein anderes Forschungsprojekt gerade steht. Was interessiert zu diesem Zeitpunkt besonders stark? Was liegt sozusagen obenauf? Oder was quält gerade, an welcher Stelle geht es nicht so weiter, wie es sollte? Aus dieser kollegialen Standortbestimmung wird dann mit schreibdidaktischen Methoden und im Gespräch ein möglicher Themenausschnitt für einen Lehrentwurf entwickelt, der eingereicht werden kann. (2) Da nicht nur die intensive Beschäftigung mit einem Thema für die Lehre fruchtbar gemacht werden soll, sondern auch in der Lehre das Vorhaben von der Lehre profitieren soll, geht es im zweiten Workshop um Methoden des Fragenstellens und Diskutierens sowie der Entwicklung eines Lehrklimas, das Fragen und Gespräche ermöglicht. Die Studentinnen und Studenten sollen ermutigt und befähigt werden, aus ihrer fachfremden Perspektive Fragen an das Thema zu stellen. Die Fragen sind es, die ein Thema vorbringen. Fragen sind es aber auch, die Studierende vorbringen. Wir gehen dabei davon aus, dass das Stellen komplexer Fragen gelernt werden muss (Wilkinson, 2012: 223). Der Workshop beinhaltet deswegen Grundsätzliches über Fragen und Beispiele anregender Fragen für den wissenschaftlichen Kontext (Booth, 2008: 40ff; Palmer, 2009). Außerdem werden verschiedene

Diskussionsmethoden vermittelt. Ausgewählte Methoden werden ausprobiert. Besonders wichtig ist uns eine partnerschaftliche Haltung. Sehen Studierende in der bzw. im Lehrenden in erster Linie eine Respektsperson, werden sie weniger oder keine Fragen an das Thema stellen. Der Mut, Fragen – und eben besonders zu Beginn auch einfache Fragen – zu stellen, von denen die Person vielleicht annimmt, sie seien dumm, braucht Vertrauen. (3) Sind schon die bisherigen Workshops so gestaltet, dass der kollegiale Austausch immer wieder in Übungen im Zentrum steht, so wird kollegiale Beratung in diesem Workshop ausdrücklich eingeführt und eingeübt. Kommen Gruppen zustande, die sich nach der Workshopreihe weiterhin treffen, gibt es zwei weitere Termine, an denen die Methoden vertieft werden, indem die Gruppenmitglieder selbst die kollegiale Beratung leiten und weitere Methoden ausprobiert werden. (4) Oft fördert erst eine Reflexion und die Formulierung zutage, was der Ertrag einer Maßnahme ist. Im vierten Workshop lassen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Seminarveranstaltungen Revue passieren und definieren im Gespräch und in Reflexionsübungen, was sie für ihre Forschung mitgenommen haben.

### **Diskussion**

Studentinnen und Studenten lernen die prinzipielle Unabgeschlossenheit des Wissens kennen. Dass Studentinnen und Studenten ein Bewusstsein dieser prinzipiellen Unabgeschlossenheit des Wissens entwickeln, ist keine Nebensache,

sondern in gewisser Weise eine Kernaufgabe universitärer Bildung. Mit dem Bewusstsein von Nicht-Wissen erwerben die Studentinnen und Studenten gleichzeitig ein Bewusstsein, dass alles Wissen und damit auch alle Problemlösungen vorläufig und begrenzt sind, also immer auch andere Problemlösungen möglich sind bzw. sogar Problemlösungen neue Probleme erzeugen können. Ein spektakuläres Beispiel für so ein Problem nennt Peter Wehling: Als man 1930 begann Kühlgeräte mit dem synthetischen Kühlmittel Fluor-Chlor-Wasserstoff zu produzieren, ging man damals noch davon aus, einen ungiftigen Stoff zu verwenden (Wehling, 2006), was sich später als falsch erwies. Ein Bewusstsein des Nichtwissens erleichtert einen verantwortungsvollen Umgang mit Wissen, dessen Grenzen auf diese Weise zumindest prinzipiell mitgedacht werden können. Sie lernen den Vorrang des Fragens und die Rolle der Fragestellungen als zentrale Triebfeder wissenschaftlichen Arbeitens kennen.

Während die Studierenden in forschendem Lernen einen Forschungsprozess aus ihrer eigenen Sicht kennenlernen, lernen sie ihn hier aus der Sicht der Dozentinnen und Dozenten kennen. Wünschenswert wäre natürlich, dass sie auf diese Weise auch ein mögliches Scheitern eines Forschungsprozesses kennen lernen bzw. eine Sensibilität dafür entwickeln, dass erfolgreiche Forschung nicht notwendigerweise mit dem Erfolg einer Hypothese gleich zu setzen ist. Dafür ist allerdings ein Semester ein zu kurzer Zeitraum.

Studentinnen und Studenten erleben Partnerschaftlichkeit in der gemeinsamen Bearbeitung der Themen. Sie üben damit noch stärker und früher, Themen eigenständig und selbstverantwortlich zu erarbeiten. Dieser Aspekt lässt sich übrigens auch schon bei Wilhelm von Humboldt finden, der in „Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, (zitiert nach Trabant, 2010, S. 251-252) sagt: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren. Beide sind für die Wissenschaft; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden“.

Für die Lehrenden ihrerseits, wenn sie nicht gerade in einem Forscherteam arbeiten, ist es selbstverständlich, sowohl ihre Forschungsvorhaben als auch ihre Lehre, abgesehen von vereinzelt Gesprächen, allein durchzuführen. Das Programm bietet zwei Möglichkeiten des Dialogs, einmal in den Workshops mit anderen Lehrenden und dann mit Studentinnen und Studenten in der Lehre. In beiden Fällen sind die Gesprächspartnerinnen und -partner nicht aus dem eigenen Fach, und darin sehen wir einen Vorteil. Die Dozentinnen und Dozenten müssen also

nicht nur ihr Thema, sondern auch die impliziten Vorannahmen ihres Themas und ihrer Disziplin erläutern. In einem Forschungsvorhaben gibt es häufig Phasen, in denen man durch die Beschäftigung mit den Details den Überblick und den Zusammenhang aus den Augen verliert. Beides kann so durch die Gespräche mit Fachfremden zurück gewonnen werden.

In beiden Settings erhalten die Forscherinnen und Forscher Rückmeldungen zum Thema; zudem werden ihnen Fragen dazu gestellt. Es gibt dabei zweierlei Sorten Rückmeldungen und Fragen: die naiven und die informierten, auf Vorkenntnissen beruhenden. Beide kommen vor und können hilfreich sein. Erstere gewinnen ihre Kraft genau aus dem Umstand der Naivität. Es ist ein frischer Blick von außen auf ein fremdes Thema, der eine intuitive und schnelle Reaktion ermöglicht, die informiert manchmal nicht mehr möglich ist. Vor allem während der Workshops durch die Kolleginnen und Kollegen und am Beginn des Seminars ist diese Perspektive wahrscheinlich. Im weiteren Verlauf gewinnen die Studentinnen und Studenten durch die Veranstaltung und eigenes Lesen eine zunehmend informierte Perspektive und können entsprechend eine andere Art kritischer Fragen stellen, haben

---

<sup>1</sup> Die Gestaltung des Ablaufes des Seminars kann diese Überlegungen berücksichtigen und einerseits Raum am Anfang für die naiven Reaktionen geben, aber es kann auch die Auswahl und Verteilung der Inhalte und Lektüre so gewählt werden, dass die Studentinnen und Studenten zu bestimmten Zeitpunkten einen Wissensstand erreicht haben, der sie zu anderen Fragen befähigt. Eine

aber dennoch weiterhin eine größere Distanz zum Thema als die Lehrenden selbst.<sup>1</sup>

Diese Art, in Lehre einzuführen, holt die Lehrenden, an die sich das Programm richtet, dort ab, wo sie sind: in einer Situation des doppelten Lernens und der doppelten thematischen Auseinandersetzung. Beides, das Forschen und das Lehren, geschieht in gerade dieser Phase unter hohem Erfolgsdruck, in großem Umfang zu publizieren, gleichzeitig das Lehren zu lernen und sich thematisch ein Lehrportfolio zu erarbeiten. Jedes fordert eigentlich die gesamte Aufmerksamkeit einer Kandidatin oder eines Kandidaten. Nicht zuletzt ermöglicht das Programm zumindest inhaltlich hier eine Konzentration.

Für das System Hochschule, das durch die Bologna-Reform für alle Akteurinnen und Akteure erheblich weniger Freiheitsgrade bereit hält, wird hier (wie auch im forschenden oder problembasierten Lernen) das Prozesshafte und Unplanbare von Wissenschaft exemplarisch wieder eingeführt. Auch wenn sicherlich nur schwer aufzuhalten ist, dass Lehre und Forschung weiter auseinander driften, wird hier die ursprünglich gedachte Verbindung aufrechterhalten und damit gepflegt.

---

Verteilung des Workload, die am Anfang oder in der ersten Hälfte viel Lektüre vorsieht, kann die Phase gegen Ende, in der oft schon Prüfungsvorbereitungen anfallen, entlasten.

### **Ausblick und Transfer auf andere Hochschulen**

Zunächst sieht es so aus, als ließe sich diese Art der Lehre nur eingeschränkt auf Lehre in Haupt- und Nebenfächer bzw. auf eine Disziplin ausgerichtete Studiengänge übertragen. Möglich ist es dann, wenn ein Forschungsinteresse mit der Ausrichtung eines Moduls eine Schnittmenge aufweist. Allerdings gibt es schon seit einiger Zeit und zunehmend Hochschulen, die sogenannte „General Studies“, „Studium Generale“, „Studium Fundamentale“ oder ähnliches anbieten. In diesen Programmen ist diese Art der Lehre möglich und empfehlenswert. Lehre in übergreifenden Studienanteilen ist bei Dozentinnen und Dozenten der jeweils eigenen Disziplin häufig nicht gut angesehen. Die Freiheit und Nutzung der Freiheit auf diese Weise kann zur Attraktivität der Lehre in diesen Bereichen wesentlich beitragen. Auf alle Fälle übertragbar ist die Haltung der Partnerschaftlichkeit in der Lehre, die echte Neugier und Offenheit für den Beitrag der Studentinnen und Studenten.

### **Danksagung**

Wir könnten uns bei Wilhelm von Humboldt und bei anderen Erben des deutschen Idealismus für ihre großartigen Ideen zur Bildung bedanken oder bei allen, die deren Gedanken durch Dispute und administrative Verwässerungen hindurch getragen und weiter entwickelt haben. Wenn sie noch lebten, würden wir das tun, weil trotz aller gesellschaftlichen Veränderungen seit der Zeit und auch schon in der Zeit und den Abstrichen,

die Ideale in der Realisierung erfahren müssen, die Ideen nach wie vor inspirieren. Aber so ein Dank klingt vielleicht ein wenig kitschig. Es gibt aber lebende Personen und Institutionen, bei denen wir uns bedanken. Der erste Dank geht an die Leitungen der Leuphana Universität und des Leuphana College für die Freiheit, neue Ideen entwickeln zu dürfen und dafür, die Strukturen geschaffen zu haben, die eine Umsetzung jeweils ermöglichen. Der zweite Dank geht an das Lehre<sup>n</sup>-Netzwerk für Zeit und Raum und kritische Rückmeldungen, die geholfen haben, das Konzept weiter zu entwickeln. Nicht zuletzt gilt der Dank denjenigen, die bisher am Programm teilgenommen haben und es durch die Teilnahme und ihre positive Rückmeldung bereichert haben.

### **Literatur**

- [1] Barr, R.; Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* Vol.27, No.6.
- [2] Booth, W.C.; Colomb, G. G.; Williams, J. M. (2008). *The Craft of Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- [3] Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: *Levithian* 38: 369-387.
- [4] Jaudzims, S. (2012). Learning Outcomes in der Hochschulbildung: Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernorientierten Ansatzes in der Hochschullehre. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:715-oops-12884> [28.02.2014].
- [5] Palmer, M. S. (2009). Newsletter of the Teaching Resource Center for Faculty and

Teaching Assistants.

- [6] Peters, S. (2010). *Forschendes Lernen/Forschendes Lehren. Überlegungen zur Geistes Gegenwart im Auditorium*. In: Karl-Josef Pazzini Marianne Schuller, Michael Wimmer (Hrsg.) *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- [7] Trabant, J. (2010). *Wilhelm von Humboldt. Das große Lesebuch*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- [8] Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- [9] Welbers, U. (2009). *Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals*. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 21-41). Bielefeld: wbv.
- [10] Wilkinson, J. (2012). *Asking Research Questions*. In: Wolff-Dietrich Webler (Hrsg.) *Studieneingangsphase?: Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium*. Bielefeld: wbv.



## Good Practice „e-Portfolio und forschungsbasiertes Lernen“

*Lässt sich e-Learning 2.0<sup>1</sup> für polyvalentes, forschendes Lernen nutzen? Dieser Frage wird im Rahmen des Artikels anhand eines Good-Practice Beispiels nachgegangen. Im Vorfeld (1.) werden lerntheoretische Vorüberlegungen dargestellt, um im Anschluss (2.) das Good-Practice Beispiel „e-Portfolio und forschungsbasiertes Lernen - Wissenskonstruktion mit digitalen Medien“ vorzustellen. Abschließend (3.) wird ein „polyvalenter Ausblick“ auf die Nutzung des didaktischen Settings gegeben, das im Rahmen der Pilotlehrveranstaltung entwickelt wurde.*

### 1. Theoretische Vorüberlegungen Forschendes Lernen als konstruktivistisches Lernen

Forschendes Lernen<sup>2</sup> erfordert eine offene, neugierige Haltung sowie forschungsmethodische Kompetenz. Wissen wird im Rahmen des forschenden Lernens als unabgeschlossen sowie offen aufgefasst und wird nicht zufällig, sondern durch systematische (Forschungs-)Prozesse entdeckt. Lerntheoretisch lässt sich dieser Ansatz im Sinne konstruktivistisch orientierter lerntheoretischer Positionen verorten. Konstruktivistisch orientierte Perspektiven akzentuieren die individuelle, emotional-kognitive Dimension von Lernprozessen (vgl. Siebert 2005). Wenn jedes Individuum ein Unikat ist, so gilt dies auch für dessen Lernprozesse; Lernprozesse sind so individuell wie das Individuum, das lernt. Die Art und Weise, wie Informationen in Wissen überführt werden, lässt sich theoretisch als Konstruktionsprozess fassen.

<sup>1</sup> e-Learning 2.0 nutzt partizipative webbasierte Web 2.0 Medien wie Wikis, Blogs und e-Portfolios für Lehr-Lernprozesse. Ein Vorteil liegt in der gezielten partizipativen Einbeziehung der Lernenden in e-Learningprozesse.

<sup>2</sup> Eingehender zum forschenden Lernen siehe Huber et al. 2009.

### Intersubjektive Dimension konstruktivistischer Lernprozesse

Im Sinne eines konstruktivistischen Lernprozesses gilt es, die verschiedenen Perspektiven auf einen Gegenstand im Diskurs miteinander abzugleichen. Aus ethischer Perspektive ist es hierbei relevant, dass auch differierende Meinungen als grundsätzlich gleichwertig anerkannt werden (so lange diese Anerkennung auf Gegenseitigkeit beruht). Eine normative Objektivität wird gemäß sozial-konstruktivistischen Prinzipien durch intersubjektive Einigung erzielt. Dieser Einigung gehen im Idealfall intersubjektive, demokratische Aushandlungsprozesse voran.

### Web 2.0-Didaktik als konstruktivistisches Lernen

Die Dynamik forschenden Lernens kann im Sinne konstruktivistischer Lernprozesse begriffen werden, die die Wissensgenerierung im (forschenden) Lernen als Effekt explorativen Verhaltens ansieht. Ein Spezifikum forschenden Lernens besteht darin, dass dieses explorative Verhalten systematisch und forschungsmethodisch fundiert didaktisch aufgearbeitet wird.

Die konstruktivistische Beschreibung der Dynamik des Lernens, welches auf der individuellen Exploration beruht und sozial rückgekoppelt ist, entspricht nicht nur dem Ansatz des forschenden Lernens, sondern hilft auch bei der angemessenen Theoretisierung zeitgemäßer e-didaktischer Ansätze, die als e-Learning 2.0 bekannt geworden sind (vgl. Hugger/Walber 2010). Web 2.0-Technologien bieten die Möglichkeit, Lehr-Lernprozesse räumlich wie zeitlich zu flexibilisieren und zu dezentralisieren. Eine sinnvolle, effiziente Nutzung dieses Potentials bedarf der wissenschaftlichen, lerntheoretischen und -praktischen Aufarbeitung. Gerade die didaktische Auseinandersetzung der Web 2.0 Technologien hat sich mittlerweile als eine zentrale Fragestellung zeitgemäßer e-Didaktik bewährt (vgl. ebd.). Diese Auseinandersetzung lässt sich als Forschungsprozess verstehen, in dem Lehrende wie Lernende gleichermaßen involviert sind und derart das forschende Lernen wörtlich nehmen.

### e-Portfolio als didaktisches Web 2.0 basiertes Tool konstruktivistischen Lernens

Ein zentrales Tool e-didaktischer Konzepte ist das e-Portfolio (vgl. Miller/Volk 2013). Angesichts der diversen Fassungen und Spezifikationen des Begriffs e-Portfolio soll im Folgenden eine Definition des kleinsten gemeinsamen Nenners geleistet werden, um hieran anknüpfend die hochschuldidaktische Arbeit mit dem e-Portfolio darzustellen (zur Komplexität der

Definition des e-Portfolios vgl. Baumgartner/Himpsl 2011): Ein e-Portfolio kann als eine strukturierte, kommentierte und zielgerichtete Sammlung von digitalen Dokumenten und Materialien unterschiedlichster Art definiert werden. Es ist möglich, das e-Portfolio als Methode für kompetenzbasiertes Lernen einzusetzen und so selbstgesteuertes, forschendes Lernen sowie den Erwerb von Kompetenzen zu dokumentieren. Dementsprechend ist das e-Portfolio ein digitales, „reflektierendes“ Werkzeug, das die Lernentwicklung als Prozess veranschaulicht. Als digitales Lernwerkzeug kann das e-Portfolio zur geordneten Sammlung und Darstellung des Erkenntnisweges (Erkenntnisfortschritte) als auch des Erkenntniszieles (Wissenszuwachs, Aufbau von Sach-, Methoden und Sozialkompetenzen) eingesetzt werden. Der Prozess der Wissensgenerierung und die Entwicklungsschritte können hierbei in beinahe allen multimedialen Ausdrucksformen präsentiert werden. Hieran anknüpfend bieten e-Portfolios das Potential, die Lernmotivation zu erhöhen, indem sie die Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung der Lernenden forcieren können. Die Lernenden haben im Idealfall die Möglichkeit, die Auswahl der Artefakte selbstständig zu treffen und diese Artefakte auf das Lernziel hin selbst zu organisieren. Im Sinne eines Forschungsprozesses kann durch eine solche Dokumentation des Erkenntnisprozesses, die Analyse, die Anwendung und der Transfer von neu generiertem Wissen sichtbar gemacht werden. Forschendes Lernen erhält unter Einsatz dieser Ansätze der

e-Portfolioarbeit ein Forum der Dokumentation und Interaktion. Im Sinne eines Reflexionsportfolios wird der Prozesscharakter des forschenden Lernens sowie dessen Erkenntnisprozess unterstützt und abgebildet: Forschungsthemen können entwickelt, der Forschungsprozess reflektiert und Daten im Sinne von Artefakten gesammelt werden. Zudem ermöglichen die Flexibilität und dialogische Nutzerzentrierung von Web 2.0 basierten Anwendungen die Öffnung des Forschungsprozesses, u. a. können Kommilitonen/innen als Peer-Reviewer in das eigene e-Portfolio und den dort abgebildeten Forschungsprozess eingebunden werden.

## **2. Good-Practice Beispiel „e-Portfolio und forschungsbasiertes Lernen - Wissenskonstruktion mit digitalen Medien“**

Die oben umrissenen theoretischen Ansätze sind im Rahmen der Lehrveranstaltung „e-Portfolio und forschungsbasiertes Lernen - Wissenskonstruktion mit digitalen Medien“ im Wintersemester 2013/14 im Sinne einer Pilotveranstaltung in die Lehrpraxis überführt worden. Die Lehrveranstaltung, die im Fachbereich Pädagogik angeboten wurde, ist Teil des BMBF geförderten Projekts „Forschungsbasiertes Lernen im Fokus“ (FLiF), das an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg angesiedelt ist. Anhand von Web 2.0 basierten e-Portfolios wird im Rahmen der Lehrveranstaltung ein forschendes Lernen gefördert, das Prinzipien des selbstbestimmten und -gesteuerten Lernens umfasst. Um Medienkompetenz theoretisch fundiert sowie hand-

lungs- und anwendungsorientiert zu vermitteln, ist jede Sitzung in einen Theorieteil und einen Praxisteil gegliedert. Die integrative Zusammenführung von Theorie und Praxis legt den Fokus auf die systematisch reflektierte Selbsterfahrung der involvierten Akteur/innen. Dahinter steckt die Fragestellung, ob sich ein solcher `Brückenschlag´ zwischen Theorie und Praxis im Rahmen von Web 2.0 Technologien in Lehr-Lernprozessen sinnvoll einsetzen lässt und diese fördert. In der ersten Hälfte einer jeden Sitzung wurden anhand verschiedener Lehr-Lernszenarien theoretische und forschungsmethodische Positionen zum e-Portfolio erarbeitet. Hierbei gab die Lehrende einen Textkorpus vor. Es wurden v. a. Texte gewählt, die verschiedene Perspektiven auf das e-Portfolio einnehmen (u. a. Themenbereiche „e-Portfolio und Arbeitsmarkt“, „e-Portfolio und selbstgesteuertes/-bestimmtes Lernen“, „e-Portfolio und e-Assessment“, „e-Portfolio zwischen Selbstbildung und Selbstökonomisierung“). Die Textauswahl gründete auf der Intention ein möglichst breites Spektrum der wissenschaftlichen Thematisierung von e-Portfolios abzubilden. Die Studierenden wurden gebeten, in sogenannten Research-Teams jeweils einen Text als Referat zu präsentieren, in einem zweiten Schritt diese Präsentation in einen Fließtext zusammenzufassen und diese Zusammenfassung in den Seminarblog hochzuladen. Der WordPress-basierte Seminarblog begleitete die Veranstaltung und kann selbst als ein e-Portfolio verstanden werden, in dem die einzelnen Sitzungen dokumentiert, Erkenntnisse

festgehalten und Diskussionen unter den Studierenden ermöglicht wurden. Auf diese Weise stellt der Seminarblog eine spezifische Form des Entwicklungsportfolios dar, in welchem die Arbeitsergebnisse – wie z. B. die hochgeladenen Zusammenfassungen der jeweiligen Referate – aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Zu den jeweiligen Zusammenfassungen wurde von Teilnehmer/innen eines anderen Research-Teams jeweils ein Essay über das Thema des gehaltenen Referats verfasst. Dieses Essay wurde wiederum in Form eines double-blind Review von den Teilnehmer/innen des jeweiligen Research-Teams, die das entsprechende Referat gehalten haben, reviewt. Die Wahl, eine solche dialogische Orientierung als didaktische Strategie zu nutzen, liegt darin begründet, die soziale Dimension konstruktivistischer Ansätze gezielt in den Lernprozess zu integrieren. Der Seminarverlauf wurde zudem durch Workshops von einem Gastreferenten zum forschenden Lernen sowie zum konstruktiven Feedback ergänzt, sodass eine fundierte Begleitung auf dem Weg der selbstständigen Erarbeitung der theoretischen Positionen zum e-Portfolio gesichert war.

### **Von der Theorie zum eigenen e-Portfolio**

Die zweite Hälfte einer jeden Sitzung war der praxisorientierten Nutzung digitaler Medien gewidmet. In dieser Seminarphase erarbeiteten sich die Studierenden den Umgang mit dem Blogsystem WordPress und gestalteten jeweils einen individuellen Blog als persönliches

e-Portfolio. Um die Gestaltung eines e-Portfolios zu ermöglichen, das die jeweiligen Interessen der Studierenden widerspiegelt, wurden diese zu Beginn der Lehrveranstaltung aufgefordert, eine Anforderungsdefinition für ihr geplantes e-Portfolio zu verfassen. Von der Dozentin erhielten die Studierenden im Anschluss ein konstruktives Feedback und Gestaltungshinweise, um die Erstellung eines e-Portfolios in Angriff zu nehmen. Ausgangspunkt der Anforderungsdefinition war die Bearbeitung einer Forschungsthese, um einen individuellen und selbstgesteuerten Forschungsprozess zu initiieren, der über das e-Portfolio abgebildet werden sollte. Es hat sich herausgestellt, dass ein Großteil der Studierenden diese Möglichkeit genutzt hat, um ihre Masterarbeit vorzubereiten. Die Studierenden haben das e-Portfolio insofern in ihren Forschungsprozess eingebunden, als dass die eigentliche Forschungsarbeit in anderen Lehrveranstaltungen bzw. Kolloquien erarbeitet und im e-Portfolio abgebildet und reflektiert wurde. Am Ende der Veranstaltung sollten die Studierenden ihre Anforderungsdefinition mit dem erstellten e-Portfolio abgleichen und ein kritisches Fazit ziehen (um den normativen Druck zu mindern, wurde von einer Bewertung der e-Portfolios abgesehen).

### **3. „Polyvalenter Ausblick“**

Die Flexibilität der hochschuldidaktischen Arbeit mit dem e-Portfolio kommt polyvalenten Ansätzen entgegen. Erste Schritte hin zu einer polyvalenten Nutzung konnten bereits gemacht wer-

den. Durch die individuelle Arbeit am eigenen e-Portfolio war es möglich, die Heterogenität der Lerngruppe angemessen zu würdigen. Das konstruktive Feedback kann als eine Disziplin übergeordnete Kompetenz verstanden werden, die in diversen Tätigkeitsfeldern mehr oder weniger explizit eingefordert wird.

Der didaktische Ansatz des forschenden Lernens versetzt die Studierenden in die Lage, einen produktiven und pragmatischen Umgang mit Web 2.0-Technologie zu entwickeln. Die Nutzung von Web 2.0-Technologie lässt sich auf verschiedene Berufs- und Tätigkeitsfelder transferieren. Nach der Durchführung der Pilotlehrveranstaltung wurde der Umgang mit dem e-Portfolio in mehreren hochschuldidaktischen Workshops präsentiert. Ab dem Sommersemester 2014 wird dieser Ansatz der e-Portfolio-Nutzung unter Begleitung von Fach-e-Didaktiker/innen in mehrere Lernveranstaltung implementiert. Hierunter fallen auch interdisziplinär ausgerichtete Lehrveranstaltungen mit heterogenen Lernergruppen, die über die partizipativen, dialogischen Dimension des e-Portfolios Disziplin überschreitende Kompetenzen wie Methoden-, Sozial-, Personal- und Problemlösekompetenz gezielt trainieren und ausbauen. U. a. ist geplant, dass jede/r Studierende mindestens eine/n andere/n Studierende/n als semesterbegleitenden Peer Reviewer zur Seite gestellt bekommt, der regelmäßig Feedback gibt und den Erkenntnisprozess der/des Studierenden begleitet. So können unterschiedliche, fachlich differente Perspektiven in einen Dialog treten,

der den Erkenntnisprozess in den jeweiligen Lehrveranstaltungen fördert.

Aus dieser Perspektive ist ein erster Schritt getan, digitalbasiertes Lernen 2.0 polyvalent zu verstehen und in die hochschuldidaktische Praxis zu implementieren.

### Literatur

- [1] Baumgartner, P. & Himpsl, K. (2011). Implementierungsstrategien für E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen, In T. Meyer et al. (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (S. 203-224). Wiesbaden.
- [2] Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.
- [3] Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- [4] Hugger, K.-U., Walber, M. (Hrsg.) (2010): Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden.
- [5] Miller, D., Volk, B. (Hrsg.) (2013): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster.

## Austauschrunden als Form wissenschaftlicher Weiterbildung – die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)

*An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel reflektieren Lehrende, wie Lehrveranstaltungen gestaltet werden können, in denen Studierende ergebnisoffen forschen. Im Zentrum des Weiterbildungsangebots der „Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre“ steht der interdisziplinäre Austausch. Ziel ist es, die Qualität forschungsbasierter Lehrveranstaltungen zu sichern und das Konzept an der Universität zu verbreiten. Durch die Identifikation mit Formen Forschungsbasierter Lehre fungieren die Teilnehmenden als MultiplikatorInnen dieses Lehrkonzepts in ihren Fachbereichen. Der Beitrag zeigt die Bedeutung des Weiterbildungsangebots der Fokusgruppe in Bezug auf forschungsbasierte und polyvalente Lehre auf. Es wird ein Einblick gewährt, wie das Format der Fokusgruppe gestaltet werden kann, Stärken und Schwächen werden analysiert und Bedingungen für das Gelingen einer Übertragbarkeit auf andere Hochschulstandorte herausgearbeitet.*

Darf ich Studierende Fehler machen lassen oder muss ich rechtzeitig eingreifen? Wie gehe ich mit heterogenem Vorwissen Studierender um? Wie kann ich die studentische Leistung in einer forschungsbasierten Lehrveranstaltung beurteilen? Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre an der CAU zu Kiel.

### Der Begriff der Forschungsbasierten Lehre

Der Begriff Forschungsbasierte Lehre wird an der Universität Kiel in Anlehnung an Healey (2005: 70)<sup>1</sup> gebraucht, der diese im Rückgriff auf Griffiths (2004) als eine von vier Formen der forschungsgeleiteten Lehre herausarbeitet. Forschungsbasierte Lehre ist die Form forschungs-

geleiteter Lehre, in der Studierende am aktivsten sind. Sie sind nicht Rezipienten von Forschung bzw. bereiten diese auf, sondern forschen selbst und reflektieren ihr eigenes Vorgehen. Alle Formen der forschungsgeleiteten Lehre sind von Bedeutung und sollten einen Platz im Curriculum finden. Doch ist in diesem Spektrum die Forschungsbasierte Lehre die Form, die größte Chancen für eine Kompetenzentwicklung der Studierenden verspricht (vgl. z. B. Kossek 2009: 11ff., Müller 2010: 8, Schneider 2009: 36). Für das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderte Projekt ‚erfolgreiches Lehren und Lernen‘ (PerLe)<sup>2</sup> an der unter dem Förderkennzeichen 01PL12068 gefördert und verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu verbessern. Dazu werden Maßnahmen in den Bereichen Studienberatung, Orientierung in der Studieneingangsphase, Begleitung von Schul- und Berufspraktika, Qualifikation des Lehrpersonals und Qualitätsentwicklung in der Lehre entwickelt und umgesetzt.

CAU zu Kiel ist dies ein Grund, sein Hauptaugenmerk auf Forschungsbasierte Lehre zu setzen. Darüber hinaus ist diese Form sowohl für Studierende als auch für Lehrende am voraussetzungsvollsten und daher wird hier großer Bedarf an Weiterbildungsangeboten gesehen.

Zwar unterscheidet sich der Begriff der Forschungsbasierten Lehre, mit dem die CAU Kiel arbeitet, von dem durch Ludwig Huber (1970: 228ff.) geprägten Begriff des Forschenden Lernens, allerdings stehen beide Konzepte u. E. in unmittelbarer theoretischer Nähe, da im Mittelpunkt beider Zugänge das studentische Forschen und Lernen steht. Der Vorzug der Begrifflichkeit der Forschungsbasierten Lehre wird an der CAU zu Kiel vor allem darin gesehen, dass er sich auf Lehre, also auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen bezieht. Ziele in Bezug auf Forschungsbasierte Lehre sind die Verbreitung des Konzepts an der Universität und die Verbesserung der Lehrveranstaltungen, die bereits in dieser Art und Weise gestaltet werden. Der Schwerpunkt liegt aus diesen Gründen auf der strategischen Verbreitung und der Einzelberatung von Dozierenden bezüglich der Gestaltung von Lehre. Mit dem Fokus auf Lehre wurde die Begrifflichkeit von Healey (2005) der von Huber (1970) vorgezogen, auch wenn die Lehre so gestaltet sein soll, dass für Lehrende und Studierende ein forschendes Lernen ermöglicht wird.

### **Die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre**

Da in Kiel der Bedarf für ein Weiterbildungsan-

gebot zur Forschungsbasierten Lehre gesehen wurde, wurde ein Austauschformat initiiert, das ‚Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre‘ genannt wurde. In der Fokusgruppe diskutieren interessierte Lehrende darüber, wie Lehrsituationen gestaltet werden können, in denen Studierende selbständig und ergebnisoffen forschen. Dabei vernetzen sich Lehrende aus unterschiedlichen Fachbereichen und entwerfen gemeinsam Ideen, die der Verbesserung der Forschungsbasierten Lehre dienen. Für Lehrende, die noch keine Erfahrungen mit dieser Lehrform haben, ist dies die Möglichkeit, sich damit vertraut zu machen. Dozierende, die ihre Lehre bereits so gestalten, profitieren von den Erfahrungen ihrer KollegInnen und können ihre Lehrveranstaltungen weiterentwickeln. Gemeinsam werden Herausforderungen identifiziert und Lösungen für sie entwickelt. Darüber hinaus zielt die Fokusgruppe strategisch darauf ab, dass deren Mitglieder das Konzept der Forschungsbasierten Lehre in ihre Fachbereiche tragen und dort Prozesse anregen, die zu institutsweiten Weiterentwicklungen der Lehre führen.

Die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre wurde im Dezember 2012 an der CAU zu Kiel gegründet. Zu Beginn stand die Beschäftigung mit Praxisbeispielen der Teilnehmenden im Vordergrund. So wurde beispielsweise ein Seminar einer Dozentin anhand kollegialer Beratung (Tietze 2010: 26) in eine forschungsbasierte Lehrveranstaltung umgestaltet. In Abstraktion dieser Einzelfälle auf allgemeine Strukturen dieses Lehrformats standen im Folgenden un-

terschiedliche Fragestellungen der Gestaltung Forschungsbasierter Lehre im Mittelpunkt, wie z. B.: Gebe ich eine Zielgruppe, Methode bzw. Forschungsfrage vor oder lasse ich Studierende darüber entscheiden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Wie schaffe ich ein Gleichgewicht zwischen Forschen lassen und Begleiten (Loslassen und Kontrollieren)? Als ein wichtiger Punkt erwies sich des Weiteren die Leistungsbeurteilung in diesem Lehrformat. Dabei wurden u. a. folgende Fragen aufgeworfen: Welche Prüfungsformen bieten sich an? Woran erkenne ich eine gute Forschungsfrage? Welche Indikatoren gibt es dafür?

Daraus entstand die Idee, eine Art Leitfaden für Dozierende zu erstellen, der die Planung einer forschungsbasierten Lehrveranstaltung unterstützen soll. Er bietet eine Hilfestellung für Lehrende, indem er aufzeigt, welche Gestaltungsmöglichkeiten unter bestimmten Rahmenbedingungen bestehen. Dabei wird auch bedacht, welche Konsequenzen bestimmte Entscheidungen mit sich ziehen. Dieser Leitfaden, der im Anschluss anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden soll, wird aktuell erarbeitet.

Derzeit plant die Gruppe, dass die FachwissenschaftlerInnen der Fokusgruppe im Anschluss an die Fertigstellung des Leitfadens ihre eigenen Lehrveranstaltungen bzw. das studentische Lernen im eigenen institutionellen Umfeld im Sinne eines ‚Scholarship of Teaching and Learning‘ (Huber 2014: 21) erforschen.

### **Rahmenbedingungen und Methoden**

Die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre ist ein Bestandteil der Maßnahmen, die zu einer gesteigerten Qualität der Forschungsbasierten Lehre führen sollen. Neben strategischen Maßnahmen, die der Verbreitung des Konzepts und der Fokusgruppe dienen, wird insbesondere ein Schwerpunkt auf die Einzelberatung von Lehrenden gelegt. Dabei werden Dozierende in intensiven Gesprächen von der ersten Idee der Konzeptionierung über die Umsetzung der Veranstaltung bis zum Feedback der Studierenden und einer eventuellen Rekonzeptionierung begleitet. Auch Mitglieder der Fokusgruppe nutzen dieses Angebot bzw. werden von der Leitung explizit darauf angesprochen.

Die Teilnehmenden der Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre sind Mitglieder der CAU zu Kiel aus verschiedenen Alters- und Statusgruppen sowie unterschiedlichen Fakultäten. Es haben sich 40 interessierte Lehrende für die Fokusgruppe gemeldet, von denen sich die Hälfte regelmäßig zu den Treffen an- und abmeldet und damit zum aktiven Teil der Fokusgruppe zählt. Die andere Hälfte besteht aus stillen Mit-Lesenden der Protokolle. Die Teilnehmendenzahlen variieren zwischen fünf und 20 Personen. Der Hauptteil sind Angehörige der Philosophischen Fakultät, die die größte Fakultät der Universität zu Kiel darstellt. Der Anteil der ProfessorInnen, die für hochschuldidaktische Weiterbildungen als schwierig zu akquirieren gelten, liegt bei einem Drittel. Auf das Angebot aufmerksam gemacht wurde in unterschiedlichen Gremien und

Veranstaltungen der CAU, mit einer Meldung auf der Homepage der Universität, Flyern und einer E-Mail an alle Lehrende. Die meiste Resonanz erhielt die E-Mail. Als sehr wirkungsvoll erwies sich auch die persönliche Ansprache einzelner Lehrender.

Die Erwartungshaltung der Teilnehmenden entsprach der einer vorstrukturierten Weiterbildung mit einem großen Anteil an frontaler Wissensvermittlung durch die Leitung, obwohl die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre als Austauschformat angekündigt war. Aus diesem Grund war es zum Auftakt der Fokusgruppe wichtig, diese Erwartungshaltung zurückzuweisen bzw. zu zerstreuen und die Vorzüge eines Austauschformats deutlich zu machen. Ziel war es, eine Gruppe zu generieren, die Verantwortung für ihre eigene Fortentwicklung übernimmt und sich selbst steuert. Voraussetzung dafür ist die Kontinuität der Gruppe, die sich monatlich für zwei Stunden trifft und sich selbst ihre Aufgaben und Arbeitsziele setzt. Da das strategische Ziel darin besteht, dass die Teilnehmenden der Gruppe als MultiplikatorInnen für Forschungsbasierte Lehre in ihren Instituten tätig werden, wurde es als wichtig erachtet, dass eine Identifikation mit diesem Thema stattfindet und selbst Verantwortung übernommen wird. Daher wurde von der Leitung der Gruppe von Anfang an vermieden, zu viel Input in die Fokusgruppe zu geben und die Gruppe damit in die Passivität zu drängen. So wurde beispielsweise Forschungsbasierte Lehre in der ersten Veranstaltung nicht von der Leitungsperson definiert,

sondern innerhalb der Gruppe eine Arbeitsdefinition entwickelt, um eine gemeinsame Basis für das weitere Arbeiten herzustellen. Diese Arbeitsdefinition, die allein aus der Fokusgruppe entstand, hatte eine sehr große Übereinstimmung mit Healey (2005: 70) und dem Konzept des Forschenden Lernens nach Huber (2009: 11 und 2013: 23ff.).

Die Themen, denen sich die Fokusgruppe stellen möchte, entspringen konsequent den Teilnehmenden. Die Gruppe entscheidet selbst an welchem Punkt sie in welcher Form weiter arbeiten möchte. Das Aufgabenspektrum der Leitung umfasst, neben organisatorischen Tätigkeiten, die didaktische Gestaltung der Treffen, das Initiieren von neuen Themenfeldern oder Aufgaben bzw. das Einladen von geeigneten ExpertInnen des Feldes, die diese Rolle einnehmen. Doch entscheidet die Gruppe selbst, ob sie diese Anreize aufnimmt. Es hat sich bewährt, dass die Leitungsperson der Fokusgruppe als integraler Bestandteil der Gruppe wahrgenommen wird, der über Expertenwissen, Kontakte und didaktisch-methodische Fähigkeiten verfügt. Im Sinne der doppelten Vermittlungsebene werden die angewandten didaktischen Methoden auch immer hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit in die universitäre Lehre besprochen. Durch das Transparentmachen von Schwierigkeiten in der Vorbereitung der Fokusgruppe gibt die Leitung Gesprächsanlässe für Probleme der Gestaltung Forschungsbasierter Lehre. So ist die Fokusgruppe genauso wie Forschungsbasierte Lehre von Unbestimmtheit und Ergebnisoffen-

heit geprägt. Die Leitungsperson kann nicht vorhersehen, welchen Herausforderungen sich die Fokusgruppe als nächstes stellen wird, und daher muss der Planung diese Offenheit inhärent sein. Die Unbestimmtheit und Ergebnisoffenheit forschungsbasierter Lehre sind Aspekte, die den meisten Lehrenden schwer fallen. Daher bietet dieser Umstand einen guten Anlass, um die Rolle der/des Dozierenden zu reflektieren sowie den Umgang mit offenen Prozessen, die weniger als in anderen Lehrveranstaltungen gesteuert werden können. Der Vorteil der Fokusgruppe gegenüber anderen Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die kollegiale Beratung. So wirken beispielsweise Hinweise zum Umgang mit offenen Prozessen auf Lehrende authentischer, wenn sie KollegInnen äußern als ein Mitglied der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Erfahrungsbericht anderer Lehrender wirkt stärker als Ansporn, selbst solche Erfahrungen zu generieren und einen Versuch zu starten (Tietze 2010: 16f.).

### **Die Fokusgruppe im Kontext polyvalenter Lehre**

Die Reflexion der eigenen Rolle und des Lehrverhaltens, die durch die gegenseitige Beratung und den Austausch ausgelöst wird, ist besonders in Bezug auf polyvalente Lehre entscheidend. Wenn Lehrende sich in ihrer Rolle eher als Lerncoaches (im Sinne des ‚Shift from Teaching to Learning‘, vgl. dazu z. B. Berendt 2005) begreifen und studierendenzentriert lehren, ist es ihnen besser möglich auf Studierende einzugehen, die

unterschiedliche Erfahrungshintergründe haben. Dies ist bei polyvalenter Lehre gegeben, wenn Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen lernen. Die Fokusgruppe leistet hier einen Beitrag, indem sie die Unterschiede hinsichtlich der Rolle von Dozierenden im Format der Forschungsbasierten Lehre verdeutlicht und Dozierenden den Raum einräumt, ihre Rolle zu überdenken und neu zu entwickeln.

Forschungsbasierte Lehre eignet sich sehr gut für polyvalente Lehre, da die Wissens- und Erfahrungsbestände der Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen im gemeinsamen Forschen besonders gewinnbringend sind<sup>3</sup>. Für Lehrende ist dabei ein Bewusstsein über die verschiedenen Bedeutungsgehalte des Begriffs Forschung in unterschiedlichen Fachkulturen notwendig, das in der Fokusgruppe gestärkt wird. Denn das Ideenentwickeln in der interdisziplinären Gruppe schärft den Blick für jeweils andere fachliche Perspektiven, die auch Studierende in polyvalenten Lehrveranstaltungen mitbringen. Dies wird in den sich wiederholenden Diskussionen darüber, ob eine bestimmte Form des Erforschens schon als Forschung bezeichnet werden kann, deutlich. Dabei werden Lehrende dafür sensibilisiert, dass dieselbe Begrifflichkeit ganz unterschiedliche Konstruktionen herbeiführen kann.

Darüber hinaus stärkt die Fokusgruppe durch das kontinuierliche interdisziplinäre Arbeiten

<sup>3</sup> Bisher ein Forschungsdesiderat, doch finden sich Hinweise zur positiven Wirkung von Heterogenität der Forschenden z. B. bei Kossek (2009: 5).

die Vernetzung verschiedener Fachdisziplinen. Dadurch werden tiefere Einblicke in die Fachlichkeiten der KollegInnen ermöglicht und damit polyvalente Lehre gefördert. So birgt die Fokusgruppe das Potential, dass sich Lehrende zusammenschließen und im Team-Teaching gemeinsame Lehrprojekte durchführen oder Synergieeffekte nutzen und Veranstaltungen anbieten, die von Studierenden beider Fachbereiche genutzt werden können.

### Ergebnisse

Das vielleicht sichtbarste Produkt der Fokusgruppe ist der momentan entstehende Leitfaden, der im Anschluss anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden soll. Ein weiterer Effekt der Fokusgruppe, der schon nach wenigen Treffen zu beobachten war, ist die Vernetzung der Lehrenden untereinander. Auch abseits der Fokusgruppe treten sie miteinander in Kontakt und überlegen, wie sie gemeinsame Projekte initiieren können.

Daneben zeigen sich die Auswirkungen der Fokusgruppe in den Lernergebnissen, die die teilnehmenden Dozierenden berichten. Laut dem anonymisierten Feedback, das anlässlich des einjährigen Bestehens der Gruppe durchgeführt wurde, besteht der größte selbst wahrgenommene Lernerfolg der Dozierenden in der Reflexion bestimmter Vorgehensweisen bzw. der inneren Haltung. Einige erhielten durch die Fokusgruppe den Anstoß Forschungsbasierte Lehre in ihre Veranstaltungen zu integrieren. Eine Veränderung hin zu mehr Einbezug der Stu-

dierenden beispielsweise in der Themenfindung oder dem Ablauf des Seminars wurde nicht nur in forschungsbasierten Veranstaltungen bemerkt. Ein wichtiger Moment für viele Teilnehmende war die Erkenntnis, eine Art „Sicherheitsnetz“ für Studierende in forschungsbasierten Veranstaltungen spannen zu können, das sowohl Studierenden wie auch Lehrenden die Gewissheit gibt, dass Forschung und Lehre für alle Seiten zufriedenstellend und gewinnbringend sind. Dieses Sicherheitsnetz besteht hauptsächlich aus gegenseitigen Rückmeldestrukturen Studierender untereinander oder zwischen Lehrenden und Studierenden. Auch die Erkenntnis, dass es unter schwierigen Rahmenbedingungen wie z. B. große Gruppen, wenig Zeit oder geringen Ressourcen möglich ist gute forschungsbasierte Lehre anzubieten, war überraschend und ermutigend. Weitere Anregungen, die aus den Treffen der Fokusgruppe mitgenommen wurden, waren inspirierende didaktische Methoden sowie Methoden der Reflexion.

Neben der didaktischen Weiterentwicklung der Lehrenden ist das Ziel der Fokusgruppe, dass die Teilnehmenden als MultiplikatorInnen für gute forschungsbasierte Lehre fungieren. Auswirkungen des guten Gelingens dieses Ansatzes sind derart zu beobachten, dass die Anfragen für das Angebot der didaktischen Einzelberatungen zum Thema forschungsbasierte Lehre in den Fachbereichen der Teilnehmenden stärker steigen als in anderen Bereichen.

Auch auf weitere Angebote für Lehrende an der CAU zu Kiel zeigt die Fokusgruppe forschungs-

basierte Lehre Auswirkungen. Nach dem Erfolg der Fokusgruppe werden derzeit weitere Austauschformate gestärkt. Dabei wird vor allem der interdisziplinäre Austausch in den Blick genommen. Es ist darüber hinaus angedacht, das Format der „Fokusgruppe“ auf andere Bereiche zu übertragen, wie z. B. dem ‚Service Learning‘ – dem Lernen durch soziales Engagement.

### Stärken-Schwächen-Analyse

Eine Schwierigkeit des Austauschformats der Fokusgruppe ist, dass ein effektives Erarbeiten neuer Sachverhalte nur durch eine Kontinuität der gemeinsamen Arbeit erzeugt werden kann. Diese Langfristigkeit führt dazu, dass die Zahl der Teilnehmenden im Laufe der Zeit sinkt. Dies ist in den universitären Strukturen begründet, die zu einer hohen Fluktuation der Mitarbeiterschaft (Gülker 2011: 9f.) und einem karriereförderlichen Schwerpunkt der Dozierenden auf Forschung statt auf Lehre (Egger 2012: 58) führt. Daher ist es wichtig zu Beginn einer Fokusgruppe genügend Teilnehmende gewinnen zu können, damit eine Kerngruppe bestehen bleibt, die die Gruppe auch nach Ausfällen noch zu tragen vermag. Darüber hinaus ist die Akquise von ProfessorInnen und anderen langfristigen MitarbeiterInnen wichtig. Gefragt nach den Gründen, die neben der Zeit eine regelmäßige Teilnahme an der Fokusgruppe verhindert haben, nannten die Mitglieder der Fokusgruppe nichtsdestotrotz immer wieder die Zeit. Daher sollte bei der Gestaltung der Fokusgruppe darauf geachtet werden, dass die Fokusgruppe auch bei fluktuierenden

Teilnehmenden weiterhin handlungsfähig bleibt. Als Stärke der Fokusgruppe kann die Möglichkeit des Betrachtens des Geschehens auf der Metaebene gesehen werden. Die Dozierenden erleben als Teilnehmende der Fokusgruppe, wie es ist, sich in offenen Prozessen zu bewegen, in der Unsicherheit und Unbestimmtheit zu agieren und sich selbst Ziele zu setzen. Genau diese Kompetenzen erfordert forschungsbasierte Lehre von den Studierenden. Das persönliche Erleben dieser Komplexität erhöht bei den Teilnehmenden das Verständnis gegenüber den Studierenden.

Die absolute Stärke des Formats der Fokusgruppe ist, dass die Teilnehmenden Verantwortung übernehmen, die Fokusgruppe selbst zu tragen, etwas Neues zu erarbeiten und als Beispiele guter Lehre Vorbildfunktion zu übernehmen. Als positive Aspekte empfanden die Teilnehmenden laut Feedback den interdisziplinären Austausch bzw. Kontakt mit anderen Lehrenden und den wertschätzenden Umgang untereinander. Des Weiteren wurde das zielorientierte Arbeitsklima geschätzt und die Gewissheit wirklich etwas „Neues“ zu schaffen.

### Ausblick

Die Fokusgruppe forschungsbasierte Lehre hat sich an der CAU zu Kiel als Weiterbildungsformat bewährt. Aufgrund des großen Interesses an dem Lehrformat von Dozierenden, die an der Fokusgruppe, die im Jahr 2012 startete, nicht teilnehmen konnten, wurde im Februar 2014 eine neue Gruppe gegründet. Die Zusammen-

setzung der „neuen“ Gruppe ist der „alten“ recht ähnlich. Wieder nehmen Lehrende aus allen Status- und Altersgruppen, wie aus allen Fakultäten teil. Die erste Gruppe bleibt weiterhin bestehen, arbeitet an dem Leitfaden für Lehrende und hat schon eine Merkliste an Themen, für die sie sich danach begeistern könnte. Beide Fokusgruppen zeigen schon jetzt einige Übereinstimmungen in den Themen und Zielstellungen. Eine Zusammenlegung der beiden Gruppen ist denkbar, sobald sich der Wissensstand annähert. Da die Gruppen selbstständig entscheiden, in welche Richtung sie sich entwickeln, ist dies aber nicht plan- oder vorhersehbar.

### **Transfermöglichkeit für andere Universitäten**

Die wichtigste Erkenntnis, die sich aus den Erfahrungen mit der Fokusgruppe Forschungsbasierter Lehre der CAU zu Kiel ziehen lässt, ist: Es gibt Dozierende, die sich für den kollegialen Austausch interessieren und neue Ideen selbst generieren möchten. Daher sollten Austauschformate neben anderen wissenschaftlichen Weiterbildungen angeboten werden. Die Fokusgruppe bietet einen geeigneten Rahmen gemeinsam etwas Neues zu erarbeiten. Dabei kann auch mit einer kleinen Gruppe Lehrender langfristig zielführend gearbeitet und die Ergebnisse können anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden.

Die Fokusgruppe als Format eignet sich insbesondere für Themenfelder, die von einem interdisziplinären Austausch profitieren. Dies

sind (noch) nicht stark ausdifferenzierte Felder, in denen noch viele Fragen offen sind. Dort besteht die Möglichkeit eigene Forschung der Fokusgruppe bzw. deren Mitglieder über ihre Lehre anzuregen. Auch das Entwickeln von neuen Ideen und Leitfäden wird in noch nicht allzu ausdifferenzierten Kontexten von Lehrenden als sehr wertvolle Aufgabe anerkannt und führt zu einer Identifikation mit der Fokusgruppe und dem Thema. In didaktischen Feldern trifft man häufig auf eine ‚Rezepte-Mentalität‘, bei der Lehrende nach exakten Vorschriften zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen fragen, mit deren Befolgung sie hoffen, erfolgreiche Lehrveranstaltungen durchzuführen. Wenn Lehrende selbst versuchen, solche zu erstellen, haben sie den Erkenntnisgewinn, dass Lehre komplexer ist als Patentrezepte, und erarbeiten dabei neue Ideen und Hilfestellungen, die zwar allgemeiner sind als Rezepte, aber von Lehrenden für Lehrende sehr passgenau sein können. Darüber hinaus haben die Teilnehmenden den Lerneffekt, zu erkennen, dass sie selbst nach Patentrezepten verlangen und diese Mentalität bei Studierenden bemängeln. Dies erhöht das Verständnis für die Studierenden.

Das Themenfeld der polyvalenten Lehre eignet sich außerordentlich gut für eine eigene Fokusgruppe. In der Fokusgruppe Polyvalente Lehre könnten sich Lehrende über die Herausforderungen austauschen, die dieses Lehrformat aufwirft und positive Aspekte herausarbeiten. Insbesondere der interdisziplinäre Austausch würde diese Lehrform stärken. Der Gewinn

wäre, dass die Lehrenden etwas „Neues“ gestalten und erarbeiten sowie ihre eigene Lehre kontinuierlich weiterentwickeln könnten. Die Übertragbarkeit auf andere Universitäten ist gegeben, doch nicht ganz ohne Ressourcen möglich. Die Bedeutung der Leitung der Fokusgruppe ist, wie bereits ausgeführt, groß. Sie sorgt u. a. für Inputs, Anregungen und die didaktische Gestaltung. Sie schafft den Rahmen, der einen offenen Prozess ermöglicht, erhält ihn aufrecht und moderiert ihn ergebnisorientiert. Erst dadurch wird Austausch möglich und zielorientiert. Für all dies muss die Leitungsperson mit Unbestimmtheit und offenen Prozessen umgehen können. Dafür sind eigene Erfahrungen mit Forschungsbasierter Lehre hilfreich.

### **Danksagung**

Die Autorin dankt den teilnehmenden Lehrenden der Fokusgruppen Forschungsbasierte Lehre für den vertrauensvollen und inspirierenden Austausch und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Möglichkeit diesen Austausch anzuleiten und zu begleiten. Besonderen Dank gebührt auch Jessica Wodi und Florin Feldmann für die konstruktiven Anmerkungen und Gespräche.

### **Literatur**

[1] Berendt, B. (2005): The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine ‚Redewendung‘. Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.): The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen

eines Ideals. Bielefeld: S. 35-41.

[2] Egger, R. (2012): Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf. Wiesbaden.

[3] Griffiths, R. (2004): Knowledge production and the research-teaching nexus. The case of the built environment disciplines. In: Studies in Higher Education, 29(6), S. 709-726.

[4] Gülker, S. (2011): Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen. Stand und Zukunftsbedarf. Eine Expertise gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.

[5] Healey, M. (2005): Linking research and teaching. Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Barnett, R. (Hrsg.): Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. New York: S. 67-78.

[6] Huber, L. (1970): Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung 10(3): S. 227–244.

[7] Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: S. 9-35.

[8] Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In: Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus



der Universität Bremen. Bielefeld: S. 21-36.

[9] Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber et al. (Hrsg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: S. 19-36.

[10] Kossek, B. (2009): Survey. Die forschungsgeleitete Lehre in der internationalen Diskussion. Universität Wien: Center for Teaching and Learning / CTL. ([http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/Forschungsgeleitete\\_Lehre\\_International\\_090414.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Forschungsgeleitete_Lehre_International_090414.pdf) [17.01.2014]).

[11] Müller, K. (2010): Forschungsbasierte Lehre. In: Klingovsky, U./Ludwig, J. (Hrsg.): Brandenburger Beiträge für Hochschuldidaktik 2. Potsdam: (<http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2010/4966/> [17.01.2014]).

[12] Schneider, R. (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: Forschendes Lernen: Perspektiven eines Konzepts. Journal Hochschuldidaktik, Heft 2/2009, S. 33-36.

[13] Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden.

## „Vom Manuskript zum Buch“ – Forschendes Lernen in der Literaturwissenschaft

*In dem Seminar „Vom Manuskript zum Buch“ erarbeiten sich Studierende weitgehend selbständig Grundlagen der Editionsphilologie. Am Ende des Projekts steht eine Buchpublikation mit der kritischen Ausgabe eines literarischen Textes. Der Beitrag stellt das Seminarkonzept als ein Beispiel für die Umsetzung der Prinzipien forschenden Lernens vor, erläutert Grundfragen wie die Einbindung ins fachliche Curriculum und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, beantwortet die wichtigsten organisatorischen Fragen nach z. B. dem Urheberrecht, der Veröffentlichung und deren Finanzierung und schildert Erfahrungen bei der Durchführung der Veranstaltung.*

### 1. Konzept

#### a. Motivation und Ziele des Projektseminars

Viele literarische und das literarische Leben betreffende Quellen, die für die literaturwissenschaftliche Öffentlichkeit und darüber hinaus von Interesse sind, werden nicht publiziert, weil es an praktikablen Möglichkeiten dazu fehlt – d. h., es fehlen die finanziellen Mittel und die Strukturbedingungen, die die Veröffentlichung ermöglichen würden.

Gleichzeitig betreten viele Studierende im Laufe ihrer universitären Ausbildung nie ein literarisches Archiv oder die Handschriftenabteilung einer größeren Bibliothek und erfahren dementsprechend auch nichts oder wenig über die Arbeitsweise solcher Institutionen und über das literaturwissenschaftliche Forschen innerhalb ihrer Mauern.

Beide Mängelercheinungen gemeinsam lassen ein Potenzial erkennen: Im editionsphilologischen Projekt „Vom Manuskript zum Buch“ sollen Studierende vor Ort in der hoch anregenden Umgebung eines Literaturarchivs erste

Forschungserfahrungen sammeln und es wird möglich, kostengünstig Quellentexte der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Am Ende jedes Projektseminars steht eine Buchveröffentlichung, somit ein Produkt, das einerseits allgemein zugänglich ist, andererseits als fachliche und berufspraktische Referenz für die Studierenden einen bleibenden Wert besitzt.

Dementsprechend umfassend formuliert sind die Ziele des Projekts: Das editionsphilologische Projekt „Vom Manuskript zum Buch“ will Studierenden zum einen die Möglichkeit geben, an unveröffentlichten Quellen zu forschen. Der Erwerb von editionsphilologischen Kompetenzen steht dabei zunächst im Mittelpunkt. Die Studierenden erhalten durch die Arbeit im Archiv Einblick in einen grundlegenden Zweig literaturwissenschaftlicher Arbeit und sammeln darüber hinaus Erfahrungen mit Dokumentations-, Bearbeitungs- und Veröffentlichungsprozessen, die für das Berufsleben z. B. in einem Verlag, einem Archiv oder der Universität von zentraler Bedeutung sind.

Darüber hinaus will das Projekt die klassische

Seminarstruktur auflockern. Aufgrund der Aufteilung in Exkursion, eLearning-gestützte Gruppenarbeitsphase und Präsenzeinheiten ist eine flexible Planung der Arbeit nach gegenseitiger Vereinbarung möglich.

Das Seminarprojekt mündet in der Erstellung einer Buchveröffentlichung, die nicht nur das kritisch edierte Manuskript umfasst, sondern darüber hinaus Essays der Studierenden rund um den gewählten Text, sein Thema, seinen Autor sowie seine Rezeptionsgeschichte. Schließlich ist auch die Möglichkeit zur Veröffentlichung und literaturwissenschaftlichen Dokumentation bisher ungehobener Archivalien und Manuskripte ein für weitere Forschung nicht unerhebliches Ziel des Seminarprojekts.

### b. Methode Forschendes Lernen

Zielführend für die Konzeptentwicklung wie auch für den Erfolg des Seminars ist das Prinzip „Forschendes Lernen“ (Wildt 2009). Im Sinne eines situierten Lernprozesses (vgl. Reinmann 2009) werden nur wenige, aber entscheidende Rahmenbedingungen vorab gesetzt. So kann die Auswahl der zu bearbeitenden Texte innerhalb urheberrechtlicher, konservatorischer und verfügungsrechtlicher Grenzen aus den Beständen des Archivs nach dem Interessensschwerpunkt der Studierenden erfolgen. In einer Eröffnungsveranstaltung beginnt das Projekt mit einem Input, der Grundfragen und Vorgehensweisen der Archivarbeit und der Editionsphilologie thematisiert. Ferner werden hier gemeinsam Lernbedingungen festgeschrieben, indem Qualitätsan-

forderungen an den Arbeitsprozess und an die zu erstellenden Produkte vereinbart sowie zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen geklärt werden. Als zweite Projektphase folgt die Exkursion mit der endgültigen Entscheidung für ein Editionsprojekt und der Erhebung der Primärquelle sowie wichtiger Sekundärliteratur. Danach können die Studierenden in kleinen Gruppen ihre weitere Vorgehensweise selbst bestimmen. Nicht nur das Ergebnis, sondern überhaupt der Abschluss der Edition ist dabei zunächst weitgehend offen. Durch den gemeinsam festgelegten zeitlichen und organisatorischen Rahmen sowie die Notwendigkeit zur Produkterstellung bleibt dennoch Verbindlichkeit gewahrt.

Die Arbeit in kleinen Gruppen fördert die Sozialkompetenz der Studierenden, insbesondere im Hinblick auf die gemeinsam einzuhaltenden Verpflichtungen für das Erreichen des Seminarziels. Weil die Gruppen weitgehend ohne Dozentenaufsicht arbeiten, entstehen dabei Strukturen ähnlich denen von Teams in der Arbeitswelt. Die Verpflichtung zur regelmäßigen Berichterstattung dem Seminarplenum und dem/r Dozenten/in gegenüber erzeugt einen strukturell festen Rahmen, der die Untergliederung der Arbeit in eigenmoderierte Teilziele erfordert. Das Gespräch in den wenigen, aber fest terminierten Plenumsveranstaltungen gestattet den Blick über den Gruppen-Tellerrand und das Einholen erneuter Anregungen, sollte ein Stillstand erreicht sein. Die Unterstützung durch eLearning-Elemente ermöglicht darüber hinaus den Austausch von

Materialien, Anregungen und Meinungen sowie die Präsentation von Ergebnissen auch während längerer Nichtpräsenzphasen. Sie gewährleistet außerdem die Gruppenarbeit auch dort, wo Studierende an relativ weit voneinander entfernten Orten leben und arbeiten, wie es an der Ruhr-Universität nicht selten der Fall ist. Die notwendige Präsentation der Ergebnisse im Plenum und einer breiteren Öffentlichkeit gegenüber verpflichtet einerseits auf die vereinbarten Qualitätskriterien und stärkt die Studierenden andererseits in ihrer Ergebnisorientierung, der Fähigkeit zur Darstellung der erarbeiteten Produkte und ihrer Präsentationskompetenz. Nicht zuletzt verknüpft sich mit dem Erstellen der ersten kritischen Edition eines literarischen Textes die Erfahrung eines grundlegenden Forschungsfortschritts, denn das Vorhandensein einer zuverlässigen Edition bildet die Grundlage für alle weitere – nicht nur die eigene! – philologische Arbeit am Gegenstand. Zentral für das Erlebnis einer gelungenen Lernerfahrung ist dabei nicht, dass Abstimmungsschwierigkeiten, hohe Arbeitsbelastung oder gar Misserfolg bis hin zum Scheitern des Projekts vermieden werden, sondern dass an jedem Punkt des Projekts ein Austausch über Ablauf und Ergebnisse der Zusammenarbeit stattfindet. So wird Forschung als ein selbstreflexiver Prozess erlebbar, dessen Fragestellungen und Bedingungen gelegentlich revidiert werden müssen und dessen Erfolg nicht in erster Linie in der Präsentation perfekter Ergebnisse, sondern in der Suchbewegung und schleichenden Optimierung

besteht.<sup>1</sup> Um dieses vielleicht wichtigste Lernziel zu ermöglichen, werden Feedback- und Evaluationsmechanismen als fester Bestandteil in jede Plenarsitzung des Seminars integriert. So sind Anpassungen des Seminarablaufs an die Erfordernisse und Problemstellungen möglich, die sich im Verlauf der Arbeit am Projekt ergeben. Eine Gesamtüberprüfung wird nicht zuletzt dadurch möglich, dass zum Abschluss des Projekts nicht nur die Beteiligten anhand der zu Beginn vereinbarten Gütestandards und der vorliegenden Edition ihre Forschungsergebnisse noch einmal reflektieren, sondern diese auch der Fakultätsöffentlichkeit und der Fachöffentlichkeit durch Buchpräsentationen vorgestellt werden.

### c. Zeitliche Planung und curriculare Einbindung

Erstmalig wurde das Seminarprojekt im Sommersemester 2012 durchgeführt. Im Sommersemester 2014 findet die dritte Veranstaltung dieser Art statt. Der Zeitplan sah wie folgt aus:

#### Plenums-Termin 1 letzte Semesterwoche

Ein Nachmittag (4 UE = 3 Std.)  
Einführung in die editionsphilologischen Grundlagen, Vereinbarung verbindlicher Gütekriterien für die Arbeit, zeitliche und organisatorische Planung

<sup>1</sup> Zur Notwendigkeit, Lernerfahrungen als Erlebnisse existenziellen Mehrwerts zu gestalten, vgl. Kaiser 2005: 179 f.

<b>Recherchephase</b> während der vorlesungsfreien Zeit
Online-Recherche möglicher Projekte; Diskussion der Vorschläge (2-6 Wochen; reine Arbeitszeit insges. 16 Std.)

<b>Exkursion<sup>2</sup></b> während der vorlesungsfreien Zeit
4 Tage (inkl. An- und Abreise): endgültige Entscheidung für ein Projekt; Erhebung von Materialien (reine Arbeitszeit: 16 Std.)

<b>Aufbereitungsphase</b>
Aufbereitung des Materials auf eLearning-Plattform (1-2 Wochen) (16 Std.)

<b>Plenums-Termin 2</b> Zu Semesterbeginn
Exkursionsgruppe präsentiert das gewählte Material; Gruppeneinteilung und Aufgaben- verteilung für die Edition (4 UE = 3 Std.)

<b>Gruppenphase</b>
Erarbeitung der druckfertigen Edition, des Apparats, der begleitenden Essays; Vorbereitung der Buchpräsentation (4 Wochen; insges. 16 Std.)

<b>Plenums-Termin 3</b> Mitte des Semesters
Druckfreigabe (4 UE = 3 Std.)

<b>ggf. Plenums-Termin 4</b> Ende des Semesters
Präsentation der Buchveröffentlichung (3 UE = ca. 2 Std.)

**Gesamtworkload:** 75 Stunden = 2,5 CP

Der studentische Workload von 75 Stunden entspricht dabei dem von der Studienordnung für Seminare vorgesehenen Aufwand (Studienführer: 8); er wird allerdings anders als üblich nur zu gut einem Viertel in Präsenzveranstaltungen abgeleistet. Der Rest verteilt sich gleichmäßig auf Gruppenphasen mit Einzelarbeit und Teamtreffen bzw. die Arbeit in Onlineforen. Eine Einbindung in die modulare Grundstruktur des Studiengangs war aufgrund des Grundlagencharakters des gewählten Themas problemlos

<sup>2</sup> Die Reisenden übernehmen während der Exkursion einen höheren Workload und während der anschließenden Gruppenarbeitsphasen weniger Aufgaben; dafür erhöht sich das Kontingent der übrigen Studierenden entsprechend. Der Einfachheit halber wird in dieser Übersicht der Workload so dargestellt, als verteile er sich gleichmäßig.

möglich und erfolgte in Absprache mit dem Modulbeauftragten.

#### d. Finanzierung

Das Seminarprojekt wurde zunächst aus Mitteln eines Sonderfonds des Rektorats der Ruhr-Universität gefördert, der Projekte aus dem Bereich forschenden Lernens finanziell unterstützt. Die zurzeit laufende vierte Runde des Seminars wird darüber hinaus von der Fakultät für Philologie einmalig gefördert. Die Buchpublikation wird jeweils durch ein Subskriptionsmodell ermöglicht: Die Teilnehmenden verpflichten sich, eine bestimmte Anzahl von Exemplaren abzunehmen und so den Druck vorzufinanzieren. Für jede(n) Studierende(n) entstehen so Kosten von etwa 15–20 Euro. Im Gegenzug wird die Exkursion komplett ohne studentische Eigenbeteiligung finanziert.

## 2. Ergebnisse und Erfahrungen während der Durchführung<sup>3</sup>

### a. Heterogene Lerngruppe<sup>4</sup>

Ursprünglich für Studierende gedacht, die bereits über solide Grundkenntnisse im Bereich wissenschaftlichen Arbeitens verfügen, hat sich diese Abgrenzung aufgrund der curricularen

<sup>3</sup> Es werden nur diejenigen Erfahrungen geschildert, die mit der gewählten Methode des Forschenden Lernens in Zusammenhang gebracht werden können und daher vermutlich auch bei anderen Projekten dieser Art auftreten.

<sup>4</sup> Die Heterogenität von Lerngruppen wird vor allem im schulischen Kontext diskutiert. Die Hochschule betreffend gibt es zwar zahlreiche Veröffentlichungen über

Verortung des Projekts in der Bachelor-Phase und aufgrund der Diversität der interessierten Studierenden als problematisch erwiesen. Tatsächlich nahmen an den bisherigen drei Veranstaltungen Komparatisten vom Erstsemester bis zur Habilitandin teil. Überraschenderweise hat sich die Heterogenität der Lerngruppe in diesem Kontext als eher vorteilhaft erwiesen. Im Unterschied zum normalen Seminarbetrieb, zur Prüfungsvorbereitung und zur Abfassung von Hausarbeiten können Studierende hier kreativ und projektorientiert zusammenarbeiten und auch unterschiedliche Interessen und Kompetenzen einbringen. Während fachlich erfahrene Studierende oft in der Lage waren, methodische Hilfestellung zu leisten und sichernd und planend einzugreifen und damit den Erfolg des Projekts gewährleisten, waren die jüngeren Teilnehmenden in der Lage, durch ihre hohe Motivation und ihre vielfältigen Fragen die Diskussion voranzubringen und die Methodenreflexion der Gesamtgruppe zu fördern.

### b. Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten

Die vorab vermutete Schwierigkeit eines recht engmaschigen Zeitplans führte nicht zu den

Diversity Management, diese beziehen sich in der Regel jedoch nicht auf didaktische Fragestellungen. Gerade die Heterogenität des Vorwissens und der Lerntypen bilden jedoch an den Universitäten des Ruhrgebiets ein oft konstatiertes Problem. Vgl. dazu jüngst Auferkorte-Michaelis/Ladwig 2013: 151 f.

gefürchteten Verwerfungen. Im Gegenteil war zu beobachten, dass bei den Studierenden der Erwerb einer Studienleistung bald hinter dem Gelingen der Buchpublikation zurücktrat und ein teilweise nicht unerheblicher Mehraufwand dafür akzeptiert wurde.

Wichtige Hürden sind darüber hinaus die endgültige Entscheidung für den zu edierenden Text, die im Archiv unter Zeitdruck getroffen werden muss – was aber stets gelang, weil die Studierenden in der Lage waren, evtl. eigene Forschungsinteressen, die sich im Verlauf der Recherche gebildet hatten, pragmatisch dem gemeinsamen Ziel einer Edition unterzuordnen. In jedem Seminar gibt es Teilnehmende, die sich im Laufe des Semesters ausklinken. Bei dem Projekt war jedoch der Erfolgsdruck den Einzelnen so bewusst, dass es sich nur um einzelne Fälle handelte und jeweils das Plenum rechtzeitig informiert wurde bzw. die betreffende Person keine für das Gelingen vitalen Aufgaben übernommen hatte. Interessens- und Aufgabenkonflikte wurden in der Regel von den Studierenden eigenständig gelöst. Nur selten gab es direkt mit dem Projekt verbundene Probleme, die ein Eingreifen der Seminarleitung erforderten. Moderation durch die Seminarleitung war vor allen Dingen an Punkten gefragt, wo Entscheidungen gefällt werden sollten, die über den bisherigen Erfahrungshorizont der Studierenden hinausgingen und daher der routinierteren Einschätzung und der beruhigenden Rückversicherung bedurften; eine stärkere Steuerung des Gesamtgeschehens war v. a.

Dingen in der Korrektur- und Druckphase vonnöten, um das Projekt zum Abschluss zu bringen. Im Sommersemester 2013 ergab sich ein unerwarteter urheberrechtlicher Konflikt, der das Projekt gefährdete, aber letztlich gelöst werden konnte. Das Buch erschien noch pünktlich. Hier übernahm die Seminarleitung die alleinige Regie, weil den außeruniversitären Partnern des Projekts ein verantwortlicher Rechtsvertreter gegenüber treten musste. Eine Information der Seminarteilnehmenden und auch Überlegungen zu möglichen Alternativen beim Scheitern des ursprünglich geplanten Projekts erfolgten aber in den Plenarsitzungen; die Arbeit schritt unterdessen voran. Auch die Erstellung des kritischen Apparats erforderte bei einem der Projekte eine engmaschige Begleitung durch die Dozentinnen und erfahrene Studierende.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Probleme selten dort auftraten, wo man sie bei der Konzeption des Seminars vermutet hatte und die Konstellationen sich bei jedem Projekt als verschieden erwiesen. Insgesamt kamen aber die Editionen viel unproblematischer und zügiger zustande als vorab vermutet.

### c. Evaluation

Das Seminar schließt mit der gemeinsamen Begutachtung der Publikation sowie einer ausführlichen Evaluation. (Falls die Teilnehmenden es wünschen, was bisher jedes Mal der Fall war, gibt es auch eine öffentliche Buchpräsentation, die einen festlicheren Abschluss bildet und das Geschaffte besser würdigt.)

In der Evaluation nimmt jede/r Teilnehmende zu vier Abschnitten des Seminars, nämlich der Vorbereitungsphase vor der Exkursion, der Exkursion selbst, der anschließenden Gruppenphase und der eLearning-Plattform als Arbeitsinstrument Stellung. Diese Phasen bzw. Elemente sollen nach organisatorischen Aspekten, dem Lernerfolg und dem Ergebnis beurteilt werden. Das zunächst individuell Notierte wird in einem moderierten Gespräch geclustert und kommentiert. Die vorangegangene intensive Zusammenarbeit ermöglicht die notwendige Vertrautheit innerhalb der Gruppe, auch konfliktträchtige Themen offen anzusprechen. Die Ergebnisse der Evaluation fließen jeweils in die Planung des nächsten Seminarprojekts ein. So wurde z. B. der Informationsfluss über die Rechercheergebnisse der Einzelnen über das Instrument der öffentlichen Arbeitsprotokolle im Forum der eLearning-Plattform verbessert; auch wurde die Phase zwischen der Exkursion und dem nächsten Plenartreffen verkürzt, um die Daheimgebliebenen schneller wieder an der Projektarbeit zu beteiligen.

Auch während der Evaluation wurde deutlich, dass die Lehrenden zwar für die Konzeption verantwortlich zeichneten, der Lernerfolg des Seminars aber wesentlich von jedem/jeder Einzelnen und der Gruppe insgesamt abhing. Gruppenkonflikte wurden, obwohl sie vorgekommen waren, in der Seminarevaluation nicht zur Sprache gebracht.

Das angebotene individuelle Feedback der Seminarleitung wurde von einigen Studierenden

ebenfalls wahrgenommen; außerdem führte ich ein Konfliktgespräch mit einer Studierenden. Die Gespräche verliefen jeweils konstruktiv; auch die Studentinnen äußerten einen entsprechenden Eindruck.

### d. Ausblick und Transfertauglichkeit

Insgesamt hat sich erwiesen, dass das Modell „Forschendes Lernen“ nicht weniger Aufwand für Dozenten verursacht, sondern sich dieser verlagert. Gefordert sind eine sorgfältige konzeptionelle Planung, ein fest abgesteckter, aber ausreichend groß dimensionierter thematischer Rahmen, innerhalb dessen sich die Studierenden bei klarer Aufgabenstellung und Ergebniserwartung frei bewegen können, daneben Basiswissen über gruppenspezifische Prozesse und die Bereitschaft, sie zu begleiten und nur einzugreifen, wenn es absolut notwendig ist oder Hilfe angefragt wird.

Konkret auf Publikationsprojekte bezogen, erwiesen sich nicht die knappe Zeit und die geringen Vorkenntnisse der Studierenden als problematisch, sondern die Finanzierung, der Verlag und urheberrechtliche Bestimmungen, also letztlich externe Bedingungen. Alle drei Hürden lassen sich jedoch durch vorausschauende Planung überwinden. Auf die Organisation einer notwendigerweise (auch finanziell) aufwendigen Exkursion kann verzichtet werden; die meisten Städte und Universitäten verfügen über Archive, in denen interessantes Material vorhanden ist. Man kann von vornherein entscheiden, dass nur solche Texte zur Wahl stehen, die nicht mehr

dem Urheberrecht unterliegen. Tut man es doch, so sollte man eine längere Vorlaufphase für die Klärung von Lizenzbedingungen einplanen. Bei der Suche nach einem Verlag kann man auf universitätseigene oder universitätsnahe Verlage zurückgreifen, die solchen Projekten freundlich gegenüberstehen, oder die Publikation im Eigenverlag oder online herausbringen.

Im Wesentlichen erfordert Forschendes Lernen das Umdenken aufseiten der Lehrenden: Statt in ihrer Rolle als Wissensvermittler sind sie bei solchen Projekten mehr als konzeptionelle Vordenker, Organisatoren, Coaches und Troubleshooter gefragt. Dazu bedarf es des Willens zu einem eigenen, anhaltenden Lernprozess. Der persönliche und professionelle Gewinn liegt jedoch darin, dass bei jedem Seminar, das Forschendes Lernen in den Mittelpunkt stellt, auch der eigene Kompetenz- und Erfahrungshorizont grundlegend erweitert wird.

### Literatur

[1] Gustav Meyrink: Meister Leonhard. Hrsg. v. einer Gruppe Studierender am Lehrstuhl für Komparatistik der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von Stephanie Heimgartner. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, 2012.

[2] Rudolf G. Binding: Opfergang. Hrsg. v. einer Gruppe Studierender am Lehrstuhl für Komparatistik der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von Stephanie Heimgartner. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, 2013.

[3] Paula Ludwig: Traumaufzeichnungen. Eine editionskritische Studie. Hrsg. v. einer Gruppe

Studierender am Lehrstuhl für Komparatistik der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von Stephanie Heimgartner und Sylvia Kokot. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, 2013.

[4] Robert Louis Stevenson: Moral emblems & other poems = Moralische Embleme & andere Gedichte: erstmals ins Deutsche übertragen / written and ill. by Robert Louis Stevenson. Hrsg. von einer Gruppe Studierender am Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität des Saarlandes unter Leitung von Stephanie Heimgartner. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, 2013.

[5] Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A. (2013): Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity-Aspekten in Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen. In: Spiekermann, A. (Hrsg.) *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Bielefeld. S. 149–157. [= *Blickpunkt Hochschuldidaktik*; 124]

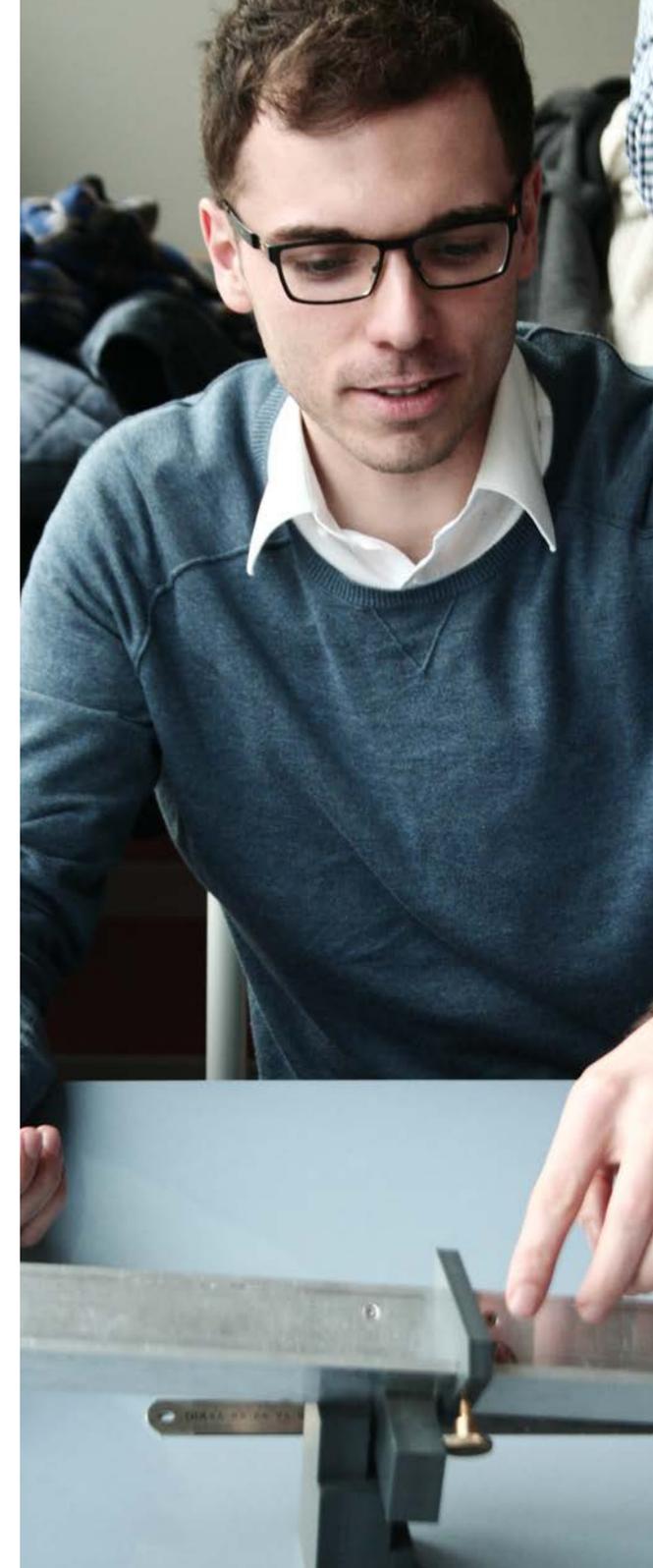
[6] Kaiser, K. (2005): Das Lernen fördern – Theoretische Impulse für die hochschuldidaktische Praxis. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld. S. 179–182. [= *Blickpunkt Hochschuldidaktik*; 116]

[7] Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld. S. 36–54.

[8] Studienführer (o.J.): Studienführer für das

B.A.- und M.A.-Studium Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum.

[9] Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen. Lernen im Format der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 20, Heft 2, S. 4 – 6, online verfügbar unter: [http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2009\\_2/2009\\_2\\_Wildt.pdf](http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2009_2/2009_2_Wildt.pdf) [Stand: 20.02.2014].



26. bis 28. Mai 2014, Dortmund

### **Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS): Was ist gute Lehre?**

Was ist gute Lehre? – Das Thema der DOSS 2014 ist nur auf den ersten Blick eine triviale Frage. Alltagserfahrungen legen schnelle Antworten nahe. Potential und Stärke hochschuldidaktischer Antworten liegen hingegen darin, sie mit reflektierten Konzepten und Praxen anschaulich, praktisch und nachvollziehbar – eben gestaltungsrelevant – machen zu können.

Maßgeblich im hochschuldidaktischen Fokus ist vor allem die Reflexion der Qualität von Lehren und Studieren selbst. Formenvielfalt, motivierende und studierendengerechte Differenzierung, gehaltvolle Anschlüsse, wissenschaftliche Reflexion und Vertiefung. Landläufig wird die Qualität der Lehre vor allem an der Resonanz gemessen, die sie bei den Beteiligten, Lehrenden und Studierenden erzeugt, in harten Zahlen auch der Output und Erfolg (Zahl und Qualität der Abschlüsse). Nicht zuletzt ist auch die Gestaltung des Umfeldes zum Thema geworden, z.B. die Betreuungsrelation, Beratung, Services. Tatsächlich öffnet sich damit ein weites Feld mit Blick auf das, was derzeit unternommen wird oder etwa noch zu unternehmen sein könnte, „gute Lehre“ zu gestalten.

Die DOSS 2014 bietet den Professionals aus der Praxis, der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik-Forschung ein Podium, auf dem Sie aktuelle Entwicklungen referieren, re-

flektieren und zur Disposition stellen können. Sie verfolgt damit auch das Ziel, die Diskussion zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik selbst weiter zu treiben.

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/doss2014/>

13. Juni 2014, Magdeburg

### **Heterogenität in der Studierendenschaft: Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, neuer Fokus für die Evaluation?**

Die Frühjahrstagung des Arbeitskreises Hochschulen in der Gesellschaft für Evaluationen (DeGEval) an der Otto-von-Guericke-Universität (Magdeburg) widmet sich am 13. Juni 2014 den Anforderungen einer steigenden Heterogenität von Studierenden, z. B. einer höheren Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe neuer Zielgruppen, wie etwa Studierende mit beruflicher Vorerfahrung, unterschiedlicher Altersstufen, oder besonderen Bedürfnissen.

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

[http://www.dghd.de/content/form/1392049997\\_CfA-degeval2014.pdf](http://www.dghd.de/content/form/1392049997_CfA-degeval2014.pdf)

19. bis 22. Juli 2014, Frankfurt an der Oder

### **EWCA Conference: Let's Peer Across Borders – Writing Centers in Motion**

A highlight of the global writing research and pedagogies is the conference of the European

Writing Centers Association (EWCA), which has taken place every two years since 2006. After the conferences in Istanbul 2006, in Freiburg 2008, in Paris 2010 and in Blagoevgrad 2012 the conference will take place in 2014 at the Europa-Universität Viadrina: right at the heart of Europe, at the German/Polish border. We expect researchers and practitioners from Europe, USA, from the United Arab Emirates, Africa and Australia. Moreover the EWCA conference provides a special opportunity for junior researchers, to gain experiences at an international conference and to make international contacts. The subject of the planned conference (Let's Peer Across Borders – Writing Centers in Motion) plays with the ambiguity of the verb "to peer" and accentuates its meaning "curious look". Our curious look aims to cross borders: borders of the origin countries of the participants and metaphorical borders of the disciplines. The borders of languages will be at the center of our "curious looks" by focusing on the theme of multilingualism. The participants can involve their own languages as they peer across the academic cultures. The subject is also dedicated to a main research area at the European University Viadrina: The "B/Orders in Motion".

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

<http://www.ewca14.eu/>

05. September 2014, Bielefeld

### **Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogische Ethik und Schule.**

An der Universität Bielefeld findet die zweitägige Tagung der Bielefelder Schulprojekte Laborschule und des Oberstufenkollegs in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) statt.

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

[http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS\\_WissEinrichtung/Veranstaltungen/tagung2014/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_WissEinrichtung/Veranstaltungen/tagung2014/index.html)

22. bis 23. September 2014, Leipzig

### **Inklusive Hochschule**

Zum Thema „Inklusive Hochschule. Nationale und internationale Perspektiven.“ findet im September 2014 eine Konferenz an der Universität Leipzig statt. Die Konferenz bietet ein Forum für interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit dem Thema "Inklusive Hochschule".

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

[http://www.dghd.de/content/form/1392890852\\_CallforPapers\\_InclusiveHigherEducation.pdf](http://www.dghd.de/content/form/1392890852_CallforPapers_InclusiveHigherEducation.pdf)

Jahrestagung des Projekts *interStudies*  
am 09. Oktober 2014

### **Fortführung der Tagungsreihe „Polyvalenz in der Hochschullehre“**

Die vom BMBF-Projekt *interStudies* organisierte Tagungsreihe „Polyvalenz in der Hochschullehre“ wird zum Thema „Prüfungen kompetenzorientiert gestalten“ fortgesetzt. Die Veranstaltung richtet sich an Lehrende, Studierende und scientific experts, aber auch an Akteure des Hochschulmanagements und der Hochschuldidaktik. Am 09. Oktober 2014 werden im Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald aktuelle Ergebnisse der Hochschulforschung sowie beste Praxis der Hochschullehre vorgestellt.

**Anmeldung und weitere Informationen unter**

<http://www.uni-greifswald.de/interstudies>

### **Publikationen**

Fachhochschule Potsdam (2013): *Interflex. Querdenken erwünscht. Interdisziplinär und Forschend Lernen.* Potsdam.

Die Publikation stellt das Projekt „InterFlex – Förderung von Interdisziplinarität und Flexibilität zur Integration von Forschung, Wissens- und Technologietransfer in die grundständige Lehre“ der Fachhochschule Potsdam vor. Weiterhin werden zahlreiche innovative Lehrveranstaltungen

vorgestellt, die Impulse für disziplinenübergreifende Projekte geben.

Weblink: [http://issuu.com/visuellrezept/docs/interflex.querdenken\\_erwuenscht](http://issuu.com/visuellrezept/docs/interflex.querdenken_erwuenscht) [25.02.2014]

Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (2013): Tagungsband zum 1. HDMINT Symposium. Nürnberg.

Die Praxis- und forschungsnahe Hochschuldidaktik (HD) spielt in MINT-Fächern für den Studienerfolg eine wesentliche Rolle. Der Tagungsband präsentiert die Themen und Inhalte zum ersten HDMINT Symposium, beispielsweise werden Ideen und Konzepte zum „Problem-basierten Lernen in Mathematik und Technik“ dargelegt.

In: [http://www.hd-mint.de/wp-content/uploads/2013/12/2013-11-28\\_HDMINT\\_2013\\_Tagungsband\\_inkl.ISSN\\_.pdf](http://www.hd-mint.de/wp-content/uploads/2013/12/2013-11-28_HDMINT_2013_Tagungsband_inkl.ISSN_.pdf) [25.02.2014]

Schützenmeister, Jörn (2014): *Polyvalenz in lehr- amtsbezogenen Studiengängen. Aspekte des Polyvalenzbegriffes und Impulse zur Erhöhung der Polyvalenz.* Aachen.

Schützenmeister leistet in seiner Publikation einen Beitrag zur differenzierten Ergänzung und Bestimmung des Polyvalenzbegriffs. Zur Polyvalenz gehören demnach auch berufs- und arbeitsmarktspezifische Aspekte. Das Buch gibt Impulse zur Erhöhung der Polyvalenz in lehr- amtsbezogenen Studiengängen.

Reitinger, Johannes (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluationen und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements.* Immenhausen.

Reitinger beleuchtet das Konzept des selbstbestimmungsorientierten Forschenden Lernens theoretisch, empirisch und praktisch. Im Ergebnis steht es zum Transfer in verschiedene schulpädagogische Fachrichtungen sowie in das fächerübergreifende Lernen zur Verfügung.



### **Vorschau Heft 2/2014**

Heft 2/2014 der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre thematisiert Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der polyvalenten Lehre. In diesem Rahmen werden u. a. Ansätze vorgestellt, wie mit Tutorenarbeit und Formen des Peer-Learning Studierende auf Prüfungen vorbereitet werden können.

## Übersicht bisheriger Ausgaben



### Ausgabe 1/2013 **Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung**

Erschienen: November 2013  
ISBN: 978-3-86006-403-0

Bestellen können Sie diese Ausgabe hier:  
[www.uni-greifswald.de/iqs](http://www.uni-greifswald.de/iqs)

Die Onlineversion finden Sie hier:  
[www.uni-greifswald.de/  
beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)



### Ausgabe 1/2014 **Forschendes Lernen und Lehren in der polyvalenten Lehre**

Erschienen: Mai 2014  
ISBN: 978-3-86006-412-2

Bestellen können Sie diese Ausgabe hier:  
[www.uni-greifswald.de/iqs](http://www.uni-greifswald.de/iqs)

Die Onlineversion finden Sie hier:  
[www.uni-greifswald.de/  
beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)

## Übersicht geplanter Themen

Ausgabe 2/2014  
**Prüfungsorganisation und Prüfungs-  
formen in der polyvalenten Lehre**  
Erscheint voraussichtlich: November 2014

Ausgabe 1/2015  
**Elektronische Prüfungsformen und  
E-Learning-Unterstützung für  
polyvalente Lehre**  
Erscheint voraussichtlich: Mai 2015

Ausgabe 2/2015  
**Qualifikationsziele, Schlüssel-  
kompetenzen, Vermittlung  
personeller Kompetenzen in der  
polyvalenten Lehre, Lehrer-  
spezifische Kompetenzen in  
der polyvalenten Lehre**  
Erscheint voraussichtlich: November 2015

Ausgabe 1/2016  
**Berufspraktische Kompetenzen  
in der polyvalenten Lehre**  
Erscheint voraussichtlich: Mai 2016

Ausgabe 2/2016  
**Professionalisierung in  
polyvalenter Lehre und Zukunft**  
Erscheint voraussichtlich: November 2016

Ausgabe 1/2017  
**Evaluation von polyvalenter Lehre,  
Studienerfolg**  
Erscheint voraussichtlich: Mai 2017

Parallel zur Schriftenreihe wird an der Universität Greifswald eine wissenschaftliche Tagungsreihe zum Thema Polyvalenz durchgeführt, die bis 2016/2017 einmal jährlich aktuelle Forschungsthemen präsentiert. Führende Fachvertreter stellen hier unterschiedliche Aspekte der Polyvalenz vor und zur Diskussion.

