



Hochschuldidaktische Weiterbildungskonzepte aus Brandenburg (BrandiKon) | **Band 4**

Dorothea Kitschke, Katrin Rubel

Forschendes Lernen in der Hochschullehre

Weiterbildungskonzept für
das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb)



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Investition in Ihre Zukunft - gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung
und Kultur aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg.



LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kultur



Hochschuldidaktische Weiterbildungskonzepte aus Brandenburg (BrandiKon) | **Band 4**

Dorothea Kitschke, Katrin Rubel

Forschendes Lernen in der Hochschullehre

Weiterbildungskonzept für
das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb)

Investition in Ihre Zukunft – Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen der ESF-Projekte „Faszination in Lehre und Studium (FiLuSt)“ Südwest und Nordost, gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburgs.

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

Universitätsverlag Potsdam 2015
<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe *Hochschuldidaktische Weiterbildungskonzepte aus Brandenburg (BrandiKon)* wird herausgegeben vom Netzwerk Studienqualität Brandenburg.

ISSN (Online) 2364-3927

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.
Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus4-74689](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-74689)
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-74689>

Zusammenfassung

Mit forschendem Lernen werden unterschiedliche didaktische Ansätze assoziiert, um Forschung und Lehre miteinander in Verbindung zu bringen. Bei der Entwicklung eines Lehrhandelns, das forschendes Lernen anregen soll, kommt es nicht nur auf die Kenntnis vorhandener Möglichkeiten, sondern auch auf eine reflektierende Auseinandersetzung mit den Zielen von Hochschullehre, den fachlichen und organisatorischen Gegebenheiten und didaktischen Leitbildern an.

Weiterbildungsveranstaltungen für interessierte Lehrende sollten einen begleitenden Rahmen für die systematische Entwicklung und Erprobung von eigenen Konzepten herstellen und das Bilden (überfachlicher) kollegialer Netzwerke anregen.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, Lehrreflexion, hochschuldidaktische Weiterbildung, kollegiale Beratung, kollegiales Netzwerk

Abstract

Undergraduate research implies didactic strategies to connect research and university teaching. Developing a way of teaching that stimulates students' research activities requires professional knowledge about existing methods and options as well as reflections about the aims and practical matters of university teaching and didactical approaches.

Workshops and professional trainings addressing lecturers who are interested in enabling undergraduate research should offer a systematic framework to accompany processes of constructing and testing individual concepts. Additionally they should encourage participants to build cooperative networks.

Keywords: research-based learning, reflection, higher education didactic, peer consulting, cooperative networks

Inhalt

1. Theoretische Hintergründe	6
2. Grundsätze und Struktur von (hochschuldidaktischen) Weiterbildungsveranstaltungen zum forschenden Lernen	8
2.1 Orientierung, Reflexion und Planung	8
2.2 Feinarbeit am Konzept	9
2.3 Nachbereitung	10
Literatur	12
Autorenangaben	13

1. Theoretische Hintergründe

Die Notwendigkeit einer Lehre, die den Studierenden forschendes Lernen ermöglicht, wurde bereits 1970 von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) formuliert. Für die Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen sei es erforderlich, am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess teilzunehmen, idealerweise bereits mit Beginn der akademischen Ausbildung. Die Vorteile von Lehr-Lern-Settings, die einen Wissensaufschluss entlang der Bearbeitung selbstentwickelter Forschungsfragen ermöglichen, lassen sich auf mehreren Ebenen verorten. Sie erfordern eine erhöhte Selbständigkeit sowie stärkere Involvement der Studierenden und sie bieten Lernenden geeignete Ansatzpunkte sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen kritisch auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der studentischen Lern- und Forschungsprozesse können darüber hinaus ein befruchtender Beitrag für das jeweilige Fach sein, insbesondere in Bezug auf die Reflexion der Wissensproduktion und der Gestaltung neuer interdisziplinärer Arbeitsbündnisse.

Eine Orientierung für die Gestaltung der Lehr-Lern-Settings bietet Ludwig Huber (2009) mit seiner Definition, nach der forschendes Lernen dann praktiziert wird, wenn

„Lernende 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).

Mittlerweile gibt es sehr unterschiedliche Ansätze, Aktivitäten und Initiativen Lehrformate dahingehend zu entwickeln, dass Studierende forschend lernen können. Das zeigt unter anderem die Begriffsvielfalt: Die Rede ist von forschendem Lernen, forschungsnahem, forschungsbasiertem, forschungsorientiertem Lernen oder von Lehre im Format der Forschung.

Huber (2014) folgend zeichnen sich diese Ansätze weniger durch den schwerpunkthaften Erwerb gesicherter Erkenntnisse durch Studierende aus, als eher durch das Erleben von Prozessen der Erkenntnisgewinnung. Solche Prozesse entfalten sich sowohl bei der selbständigen Erarbeitung von Erkenntnissen über eine eigens entwickelte Fragestellung und der methodengeleitete Bearbeitung, als auch in der reflexiven und kritischen Auseinandersetzung, wie Erkenntnisse aus Forschungsprozessen gewonnen wurden. Huber verweist dabei auf die Vielfalt möglicher Ansätze didaktischer Gestaltung, um bei den Studierenden forschendes Lernen herauszufordern. So wird in der *forschungsbasierten Lehre* der Fokus auf die kritische Auseinandersetzung mit Forschungs- und Erkenntnisprozessen gelegt, durchaus auch von bereits bzw. gerade abgeschlossenen Forschungsprojekten. Neben der Präsentation unterschiedlicher Forschungsansätze und -methoden sollten relevante wissenschaftstheoretische Fragestellungen diskutiert werden. Mit *forschungsorientierter Lehre* wird das Anliegen ins Zentrum gestellt, die Studierenden für die Konzeption und Durchführung eigener Forschungsprojekte zu befähigen. Die tatsächliche (vollständige) Umsetzung studentischer Forschungsprojekte oder Mitarbeit in professionellen Forschungsprojekten wird als *forschendes Lernen* eingeordnet.

Eine andere Unterscheidung wird von Gabi Reinmann (2014) getroffen: Sie bezieht sich auf die Differenz zwischen akademischem Lehren „im Format der Forschung“ und „im Sinne der Forschung“. Neben einer Lehre, die auf die Entwicklung und Durchführung studentischer Forschungsprojekte abzielt, sind auch so genannte klassische Lehrveranstaltungen erforderlich, innerhalb derer es gelingt, relevante wissenschaftstheoretische Fragen zu diskutieren und reflektieren. Lehrformate können entweder mehr rezeptives Lernen oder stärker produktives Lernen anregen. Geht es um Forschungsergebnisse, können diese vorgestellt und gemeinsam analysiert und diskutiert werden. Sofern der Blick auf den

Forschungsprozess gerichtet ist, kann es darum gehen, sich mit forschendem Handeln vertraut zu machen und damit Forschung auch zu praktizieren.

Für Joachim Ludwig (2011) setzt eine gelingende Lehre bei den subjektiven Lerninteressen und Handlungsproblematiken der Studierenden an. Vor dem Hintergrund, dass es sowohl bei der Forschung, als auch beim Lernen darum geht, spezifische Handlungsproblematiken zu lösen, um (auf der Lernebene die individuellen und auf der Forschungsebene gesellschaftlichen) Handlungsmöglichkeiten und -begründungen zu erweitern, schlägt Ludwig (2011) eine Lehre im Format der Forschung vor. In diesen Lehr-Lern-Settings können sich Studierende mit der Komplexität von Erkenntnisprozessen auseinandersetzen, also der Verknüpfung von Fragestellungen, Interessen, methodischen Anforderungen und gesellschaftlichen Bedingungen auf den Grund gehen. Eine frühzeitige Einführung der Studierenden in die eigene Fachkultur, die die Vorgehensweisen wissenschaftlicher Bearbeitung von Fragestellungen (in Abgrenzung zum alltäglichen Umgang mit ihnen) verdeutlicht, kann ein Beitrag zur Reduzierung von Studienabbrüchen sein. Die Studierenden können dadurch angeregt werden, ihr eigenes Lernen und die damit verbundenen Strategien und Arbeitsweisen zu reflektieren und sich mit der eigenen Rolle und den bestehenden Verantwortungen für die eigenen Bildungsprozesse auseinanderzusetzen.

Neben Fragen, die an reale, authentische, für Dritte interessante Probleme anknüpfen, der selbständigen Erarbeitung der Forschungsfrage und Umsetzung des Projektes (Fichten & Meyer, 2014; Huber 2009) spielt die Reflexion des eigenen Handelns und des damit verbundenen Erkenntnisprozesses eine große Rolle. Johannes Wildt und Ralf Schneider (2009) betonen, dass es für die Initiierung forschenden Lernens nicht ausreicht (mit) zu forschen, sondern dass Lernprozesse nur angestoßen werden können, wenn eine bewusste kritische Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis erfolgt. Die Entwicklung der forschenden Haltung, die zum Beispiel für Lehramtsstudierende „die volitionalen, sozialen und ethnischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 21) darstellen, ist ein weiteres wesentliches Ziel forschungsgeleiteter Lehre.

Außerdem sollte für den studentischen Forschungsprozess immer wieder gesichert sein, dass ein theoretischer Bezugsrahmen besteht, in den der Forschungs- und Erkenntnisprozess eingebunden wird (Fichten & Meyer, 2014; Wildt & Schneider, 2009). Sowohl für Lehrende als auch für Lernende verändert sich in diesen Lehr-Settings ihre (bisherige) Rolle. Lehrende sind nicht mehr die „Überbringer_innen“ von Wissensbeständen, sondern sie begleiten den Prozess vorrangig auf einer beratenden Ebene. Studierende sollten Anschlussmöglichkeiten finden, ihre Lernfragen einbringen zu können, an denen entlang sie ihre Erkenntnisprozesse entfalten.

Vor dem Hintergrund „verdeckter Verhältnisse“ (Wagner 1999, Kalpaka 2010) ist außerdem eine Veränderung bestehender Lehrstrukturen empfehlenswert. Verdeckte Verhältnisse spiegeln sich unter anderem in Studienordnungen und Prüfungsmodalitäten wider und haben zur Folge, dass Studierende nicht ihren Lerninteressen folgen (können) und sie stattdessen ihr Studium eher rational gestalten und die Pflichtseminare abarbeiten. Unterstützt wird diese Haltung, wenn in Prüfungen unabhängig von Lehrformen am Ende ausschließlich Wissensbestände abfragt und bewertet werden. Daher sollten Studienordnungen langfristig ausreichende Freiräume bieten und Prüfungsformen entsprechend angepasst werden, so dass eine Lehre gestaltet werden kann, die Studierende ernsthaft einlädt, sich mit Lerngegenständen forschend und reflektierend auseinanderzusetzen und die auch nicht im Widerspruch zu den formulierten Prüfungsanforderungen stehen (Ludwig 2011).

2. Grundsätze und Struktur von (hochschuldidaktischen) Weiterbildungsveranstaltungen zum forschenden Lernen

Es erscheint sinnvoll, Grundgedanken forschenden Lernens auch der Gestaltung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen zugrunde zu legen. Die notwendige „forschende“ Beteiligung der Teilnehmenden besteht beispielsweise darin, die bisherige Lehre zu analysieren, sich reflektierend mit Prämissen und handlungsleitenden Prinzipien auseinanderzusetzen und sich mit dem disziplinbezogenen eigenen Verständnis von Forschung zu befassen. Ziel sollte es sein, eine ausgewählte Lehrveranstaltung dahingehend weiterzuentwickeln, dass Studierende zum forschenden Lernen angeregt werden. Dazu müssen folgende Entscheidungen getroffen werden: Welche Lehrveranstaltungen bieten sich dafür an? Welche Aspekte von Forschung sollen fokussiert werden? Welche Lehrziele werden verfolgt? Welche Kompetenzen sollen Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen erwerben können?

Workshops oder Veranstaltungen für Hochschullehrende, die sich mit forschendem Lernen befassen, sollten dementsprechend keine „Patentrezepte“ oder „Gebrauchsanweisungen“ für die Gestaltung von Lehrsettings bereitstellen, insbesondere dann nicht, wenn sie sich an interdisziplinär zusammengesetzte Gruppen wenden. Wir betrachten die Implementierung von Elementen im Sinne forschenden Lernens vielmehr als eine Entwicklungsaufgabe bzw. einen Prozess, in dem es unterschiedliche Phasen gibt und in dem es neben einer didaktischen und forschungsbezogenen Selbstverortung auch darum geht, didaktisches Neuland zu betreten und Experimente zu wagen. Entsprechend schlagen wir ein Weiterbildungsformat vor, das diesen Prozess durch drei jeweils halbtägige Veranstaltungen begleitet.

Die einzelnen Arbeitsphasen werden im Folgenden vorgestellt.

2.1 Orientierung, Reflexion und Planung

In der ersten Phase geht es darum, gemeinsam die Weichen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu stellen. Der Entwicklung einer Veranstaltungsatmosphäre, die von Vertrauen, Sensibilität, Respekt und Wertschätzung geprägt ist, kommt in diesem Sinne eine große Bedeutung zu. Dazu gehört, Transparenz über Ziele und Inhalte des Workshops sicherzustellen und miteinander Vereinbarungen für die Zusammenarbeit zu treffen. Darüber hinaus wird auf Methoden zurückgegriffen, die das Kennenlernen und „Miteinander-Warmwerden“ unterstützen.

Auf der inhaltlichen Ebene geht es zunächst um eine Auseinandersetzung mit der Frage, was forschendes Lernen bedeutet, welche Differenzierungen und lerntheoretischen Begründungen damit in Verbindung gebracht werden und wie sich Konzepte forschenden Lernens hochschuldidaktisch einordnen lassen. Um den unterschiedlichen Zugängen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen, ist es denkbar, für die Präsentation von relevanten Theorien, Konzepten und Positionen auf eine Poster-Ausstellung zurück zu greifen, die (durch ganz unterschiedliche wählbare „Lernpfade“) individuelle Möglichkeiten der Vertiefung zulässt. Aus dem Input sollte in jedem Fall hervorgehen, dass es entsprechend der Systematisierung, die Huber (2014) vornimmt, nicht DAS didaktische Konzept gibt, das forschendes Lernen ermöglicht, sondern dass im Rahmen forschungsorientierter, forschungsbasierter, forschungsnaher oder projektorientierter Lehre und forschendem Lernen diverse Schwerpunkte bzw. Leitbilder zum Tragen kommen, die unterschiedliche Schlussfolgerungen für die didaktische Gestaltung implizieren. Wichtig ist es, an dieser Stelle auch die Ebene des Prüfens bzw. Bewertens zu betrachten.

Der Workshop sollte Gelegenheit bieten, sich vor dem Hintergrund lerntheoretischer und hochschuldidaktischer Feststellungen mit der eigenen Lehre und den damit verbundenen Prinzipien und Zielvorstellungen reflektierend auseinanderzusetzen. Das bedeutet, bisherige Lehranstrengungen wahrzunehmen und wertzuschätzen und gleichzeitig eine offene und kritische Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis zu führen, die Veränderungspotentiale sichtbar werden lässt und konkrete Anknüpfungspunkte für Varianten oder Elemente forschenden Lernens hervorbringt. Im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers hat es sich bewährt, ganz konkrete kritische Punkte oder Kernthemen der Teilnehmenden aufzugreifen (beispielsweise die subjektiv wahrgenommene „Passivität“ von Studierenden in der eigenen Veranstaltung oder die Einschätzung, dass Studierende nicht ohne Weiteres eigene inhaltliche Interessen formulieren können) und gemeinsam zu überprüfen, inwieweit Lehre im Format der Forschung geeignete Konzepte bereit stellen kann, um diesen Schwierigkeiten entgegenzutreten.

Weiterführend ist es hilfreich, sich mit den bestehenden bzw. möglichen unterschiedlichen Forschungsbegriffen in der eigenen Fachkultur auseinanderzusetzen und sich deren Relevanz für studentische Forschung(sprozesse) bewusst zu werden.

Im Schlussteil der ersten gemeinsamen Sitzung entwickeln die Teilnehmenden individuelle Zielbeschreibungen, die im Plenum vorgestellt und besprochen werden. Erkenntnisleitende Fragen können sein: Welcher Grad an forschendem Lernen bzw. welche didaktische Variante zur Ermöglichung forschenden Lernens soll in meiner Veranstaltung Einzug halten, an welchem Aspekt, der mit forschendem Lernen in Verbindung gebracht wird, ist mir besonders gelegen, womit identifiziere ich mich? Welche Schwerpunkte sollen gesetzt werden?

Die Zielbeschreibungen können von den Teilnehmenden als Grundlage verwendet werden, um bis zum zweiten Workshop-Termin einen ersten Entwurf für ein Konzept im Sinne forschenden Lernens zu entwickeln. Wichtig ist, dass die Lehrenden sich in dieser Arbeitsphase auch über offene Fragen und Leerstellen bewusst werden, an die im Folgeworkshop angeknüpft werden kann.

2.2 Feinarbeit am Konzept

Die Konzeptentwürfe sollten Auskunft darüber geben, auf welche Art und Weise forschendes Lernen in der geplanten Lehrveranstaltung angeregt werden soll, welche Struktur zu Grunde gelegt wird und wie die Studierenden begleitet und unterstützt werden sollen.

Um Studierende in ihren Forschungsprojekten begleiten zu können, ist es hilfreich, sich eigene Vorgehensweisen im Forschungsprozess bewusst zu machen, die oft internalisiert und ganz unbewusst ablaufen. Worauf kommt es an, wenn ich eine Forschungsfrage entwickle, wenn ich den Forschungsstand erarbeite, wenn ich das Forschungsdesign entwerfe, etc.?

Der zweite Veranstaltungsteil ist idealerweise vor Semesterbeginn gelegen und steht im Zeichen der gemeinsamen Feinarbeit an den Konzepten. Kernbestandteil sollte eine Arbeitsphase sein, in der die Entwürfe (in kleineren Gruppen) präsentiert und besprochen werden. Die Gruppenkolleg_innen und die betreuenden Dozent_innen leisten Unterstützung, indem sie gezielte Fragen stellen, Eindrücke äußern, auf etwaige Details oder Unklarheiten aufmerksam machen und Ergänzungs- oder Änderungsvorschläge einbringen. Um die Möglichkeiten der Vernetzung und des gegenseitigen Austausches zu erhöhen, wird eine Veränderung der Gruppenzusammensetzung im Laufe des Workshops angestrebt.

Spätestens am Ende der zweiten Veranstaltung lohnt sich ein Blick auf Konzepte, die bereits realisiert wurden. Die Einbindung von Good-Practice-Beispielen und Erfahrungsberichten aus der

Hochschullandschaft – idealerweise solchen, die sich mühelos auf die Disziplinen und Lehrformate der Teilnehmenden beziehen lassen – wirkt inspirierend und öffnet den Blick für ganz praktische Erfordernisse. Erfahrungsgemäß werden vor allem jene ungeschönten Darstellungen wertgeschätzt, die auch „Fallstricke“ und negative Erfahrungen im Zusammenhang mit der Implementierung von Elementen im Sinne forschenden Lernens zum Thema machen. Hier ist es wichtig, dass die Dozent_innen die Teilnehmenden auch von den eigenen Lehrerfahrungen profitieren lassen.

In einer Abschlussrunde können die Teilnehmenden sich noch einmal gegenseitig Mut zusprechen, bevor sie sich (mit dem beginnenden Semester) ins Abenteuer „Forschendes Lernen“ stürzen. Wenn auf einen virtuellen Weiterbildungsraum in einer E-Learning-Plattform (etwa Moodle, Ilias oder Olat) zurückgegriffen wird, ist es möglich, während des Semesters in Kontakt zu bleiben und sich über auftretende Erfolgserlebnisse oder Schwierigkeiten auf dem Laufenden zu halten und ggf. relevante Fragen miteinander zu diskutieren.

2.3 Nachbereitung

Im dritten Teil des Workshops geht es darum, zusammen Bilanz zu ziehen und die Ergebnisse aus dem gemeinsamen Arbeitsprozess zu sichern.

Eingangs stellen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Eindrücke aus dem vergangenen Semester vor und präsentieren sie in einem selbst gewählten Format. Auch hier kommt es darauf an, nicht nur die Dinge anzusprechen, die ohne weiteres „funktioniert“ haben, sondern vor allem darauf, Einblicke in schwierige Momente und Herausforderungen zu geben. Auf die Schilderungen der Teilnehmenden kann im weiteren Verlauf der Veranstaltung in doppelter Hinsicht zurückgegriffen werden: Zum einen lassen sich (zum Beispiel im Rahmen eines World Cafés) entlang unterschiedlicher Kernthemen oder Lehrveranstaltungsphasen Faktoren des *Gelingens* ableiten und dokumentieren; denkbar ist zum Beispiel die Erstellung einer gemeinsamen Sammlung von Methoden und Tipps für die Gestaltung von Lehrsettings im Sinne forschenden Lernens.

Zum anderen können aufgetretene Schwierigkeiten und problematische Situationen verarbeitet werden, indem sie im Modus kollegialer (Fall-)Beratung analysiert und mit möglichen Lösungsansätzen und Strategien kommentiert werden.

Ein weiteres Ziel der letzten Workshop-Phase ist es, die Weichen für die weitere Zusammenarbeit im Sinne eines kollegialen Expert_innennetzwerkes zu stellen. Die hoffentlich positive Erfahrung, sich im geschützten Raum gemeinsam über die eigenen Lehrerfahrungen auszutauschen und im (Um)Gestaltungsprozess kritisch wie konstruktiv zu unterstützen, kann genutzt werden, um sich auch zukünftig gemeinsam zu beraten und auf dem Weg zu begleiten.

Abschließend wird ein Blick in die Zukunft gewagt: Wie soll es mit dem Projekt „Forschendes Lernen“ weitergehen? Welche neuen Ideen sind entstanden? Und nicht zuletzt: Welche neuen Weiterbildungsbedarfe haben sich ergeben?

Literatur

Bundesassistentenkonferenz (2009): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen (Neuaufgabe nach der 2. Auflage 1970). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Fichten, W./Meyer, H. (2014): Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, E.; Hirschenhauser, K. & Soukup-Altricher, K. (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster: Waxmann. S. 11–42.

Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Jg. 62, H. 1+2, S. 22–29.

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: UniversitätsVerlagWebler. S. 9–35.

Kalpaka, A. (2010): Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule – „Verdeckten Verhältnissen“ auf der Spur. In: Widersprüche. Jg. 30, H.115, S. 25–59.

Kossack, P./Klingovsky, U. (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: hep Verlag.

Ludwig, J. (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. In: Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, H. 3. Abgerufen von <http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf> (letzter Zugriff 02.01.2015).

Ludwig, J. (2003): Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxis, Forschung, Trends. Jg. 14, H. 3, S. 119–121.

Reinmann, G. (2014): Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft: Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre. In: Reinmann, G.: Hochschuldidaktik. Friedrichshafener Vorträge. S. 9–22. Abgerufen von http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Hochschuldidaktik_Friedrichshafener-Votr%C3%A4ge.pdf. (letzter Zugriff 02.01.2015).

Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, L.; Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 53–68.

Wagner, P. (1999): „Verdeckte Verhältnisse“ – Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität. In: Osterkamp, Ute (Hrsg.): Selbsterfahrung, Praxiserfahrung, Abschiebep Praxis. Hamburg: Argument. S. 133–147.

Autorenangaben

Dorothea Kitschke

Erziehungswissenschaftlerin M. A. mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, akademische Mitarbeiterin an der Fachhochschule Potsdam, Projektkoordination im Bereich interdisziplinärer Hochschullehre und des Forschenden Lernens, Lehrtätigkeit zur qualitativen Sozialforschung.

www.fh-potsdam.de/exzellenz.html

kitschke@fh-potsdam.de

Katrin Rubel

Erziehungswissenschaftlerin M. A. mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik, akademische Mitarbeiterin an der Fachhochschule Potsdam im Teilforschungsprojekt „Lernen“ des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „ForschenLernen“, Lehrtätigkeit zur qualitativen Sozialforschung.

rubel@fh-potsdam.de