

Lernweltforschung

Rudolf Egger · Cornelia Wustmann
Anke Karber *Hrsg.*

Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium

Bedingungen und Möglichkeiten
in den Erziehungs- und
Bildungswissenschaften

 Springer VS

Lernweltforschung

Band 13

Herausgegeben von

H. von Felden, Mainz, Deutschland

R. Egger, Graz, Österreich

Weitere Bände in dieser Reihe

<http://www.springer.com/series/12485>

Ausrichtung und Zielsetzung

Innerhalb der derzeit dominierenden gesellschaftlichen Entwicklungen wird der Stellenwert der individuellen Handlungsfähigkeit der sozialen Akteure in den Vordergrund gerückt. Schlagworte wie „Wissensgesellschaft“ oder „Civil Society“ weisen auf die zentrale Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen für die politische, ökonomische und kulturelle Entwicklung hin. Diese Entwicklung schlägt entsprechend auf die einzelnen Biografien durch.

Mit dem in dieser Reihe entfalteten Programm der Lernweltforschung werden diesbezüglich die hier eingelagerten Vielschichtigkeiten und Eigenwilligkeiten, die überraschenden Umgestaltungen und Suchbewegungen von Subjekten in Lern- und Bildungsprojekten untersucht. Die hier sichtbar werdenden eigensinnigen Aneignungsprozesse werden innerhalb der je konkreten Situationen und Strukturen analysiert. Lernwelten werden dabei zumindest in einer doppelten Bedeutung sichtbar: Sie sind Rahmen und Rahmungen zugleich, Blick und Gegenblick, in denen Erfahrungen (im Rückgriff auf ein System von Regeln) bewertet, als Bestandteile der sozialen Welt durch subjektive Bedeutungszuweisung (re-)konstruiert werden, und in denen auch das „Aneignungssystem“ selbst und der Prozess der Erfahrungsaufschichtung zur Disposition stehen.

Herausgegeben von

Heide von Felden

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Deutschland

Rudolf Egger

Karl-Franzens-Universität Graz
Österreich

Rudolf Egger • Cornelia Wustmann
Anke Karber (Hrsg.)

Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium

Bedingungen und Möglichkeiten
in den Erziehungs- und
Bildungswissenschaften

Herausgeber
Rudolf Egger
Universität Graz, Österreich

Anke Karber
Universität Graz, Österreich

Cornelia Wustmann
Universität Graz, Österreich

Diese Publikation wurde gefördert mit freundlicher Unterstützung durch

Alfred **S**chachner **G**edächtnis **F**onds

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ



ISBN 978-3-658-03230-2

ISBN 978-3-658-03231-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-03231-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhalt

Einleitung	9
----------------------	---

**Bildung durch Wissenschaft.
Gesellschaftliche, erziehungswissenschaftliche
und institutionelle Rahmenbedingungen**

Rudolf Egger

Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre. Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssozialisatorischer Sicht	19
--	----

Anke Karber, Cornelia Wustmann

Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen	37
--	----

Gabi Reinmann

Lehrkompetenzen von Hochschullehrern. Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen	55
--	----

Claudia Gerdenitsch

Unterricht an Universitäten? Systematische Überlegungen zum intradisziplinären Transfer	77
--	----

Beispiele forschungsgeleiteter Lehre

Bernd Hackl, Alois Stifter

Verstehen, was der Fall ist.

Die Rekonstruktion von Unterricht

als Paradigma der Verbindung von Forschung und Lehre 95

Regina Mikula

Biografieforschung und biografisches Lernen

in forschungsgeleiteter Lehre 111

Andrea Frank, Melanie Fröhlich, Carolin Striewisch

Es ist wie im Wohnzimmer, aber trotzdem Uni.

Lernräume für eine Kultur der Kommunikation

und Kooperation gestalten 127

Sylvia Hojnik, Jutta Pauschenwein

Reflexive E-Lernkultur 143

Elke Lackner, Elfriede Ederer-Fick

Neue Wege wissenschaftlichen Arbeitens für Studierende:

M(obil) – S(elbstorganisiert) – M(ediengestützt).

Unterstützung durch Tools und Anwendungen aus dem Web 2.0 167

Rudolf Egger

Biografisch bedeutsames Lernen in einem Massenstudium.

Lernendes Forschen und forschendes Lernen

mithilfe der Grounded Theory 185

Angela Pilch-Ortega

Forschungswerkstätten als Beispiel forschungsgeleiteter Lehre.

Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen

eines qualitativ angelegten Forschungssettings 201

Johanna Vedral, Elfriede Ederer-Fick

Schreibforschung und Schreibdidaktik.

Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens 217

Michael Wrentschur

Die Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen
als Impuls für Erkenntnis- und Forschungsprozesse.

Blitzlichter aus der universitären Lehre 239

Maria Anastasiadis

Abenteuer Forschung lehren und lernen 257

Susanne Schwab, Uwe Kowatz, Barbara Gasteiger-Klicpera

Die Wahrnehmung von forschungsgeleiteter Lehre.

Eine empirische Analyse der Perspektive

von Studierenden des Bachelorstudiums Pädagogik 277

Fazit: Universitäre Lernwelten und ihre Resonanzräume 293

Angaben zu den Autor/innen 297

Einleitung

Die Zielsetzungen von Universitäten werden heute in erster Linie als Managementaufgaben begriffen, die sich aus der immer noch verstärkenden Marktbezogenheit der gegenwärtigen Gesellschaftsform ergeben. Universitäres Arbeiten steht dabei vor der schwierigen Aufgabe, einerseits zu betonen und auszugestalten, dass hier die Grundlagen von differenzierten, begrifflich anspruchsvollen Wahrnehmungen der Welt geschaffen werden, die zu kommunizieren und weiterzuentwickeln sind; und andererseits genau zu wissen, dass hier ebenso immer stärker die Regeln des kapitalistischen Systems gelten, dass die sich hier entwickelnden Ideen, Visionen und die begriffliche Arbeit erst einmal als dinghafte Ware, als ökonomisierter Output verstanden werden. In Universitäten arbeitende Menschen (und dies gilt auch für Studierende) müssen sich zu diesem permanenten ökonomischen Ausnahmezustand entsprechend verhalten.

Als Erfolgsparameter werden dazu meist als Output für die Studierenden die Linearität des Studienverlaufs, die Dauer der Studienzeiten, die Übertrittsquoten in Beschäftigungsverhältnisse herangezogen und auf der Seite der Lehrenden die hochgepriesenen Publikationsindizes und die Drittmittelakquisitionen angesehen. Diese Zahlenwerte sind zweifellos Befunde über die Leistungsfähigkeit eines „Anlageobjekts“, gleichzeitig sagen sie aber kaum etwas über das Zustandekommen dieser Leistungen aus. Gerade viele geistes- und sozialwissenschaftliche Studienrichtungen, die in den letzten Jahrzehnten einen enormen Zustrom an Studierenden zu verzeichnen hatten (und immer noch haben), kommen hier in der vermeintlichen Bewertbarkeit meist schlecht weg.

Es sind aber nicht nur die überquellenden Seminare und die immer dramatischer werdenden curricularen Voraussetzungskaskaden, um in weiterführende Veranstaltungen im Studienverlauf zu gelangen, die sich hier negativ auswirken. Studierende beginnen solche Studien oft auch in einer biografisch bedeutungsvollen Absicht, indem sie hier z. B. Antworten auf lebenspraktische Fragen zu fin-

den hoffen, was sich dann auf die „Verweildauer“ und auch auf die grundsätzliche Ausrichtung der Fachbereiche in der Lehre allgemein auswirkt. So homogen Studierendenkohorten auch scheinen mögen, so heterogen ist doch deren tatsächliche Zusammensetzung. Die Erwartungen an ein Studium (sowohl fachlich als auch sozial oder berufsbiografisch) zeigen heute zwar an der Oberfläche eine zu überwiegendem Teil pragmatische Studierendengeneration, die aber durchaus differenzierte Motive an die Universität herantragen.

So ist nicht nur das Thema Gender von Bedeutung, sondern Diversity allgemein gehört zu den Querschnittsaufgaben jeder Universität. Noch viel zu selten stellen sich die Universitäten heute die Frage, wer eigentlich die Menschen sind, die ihre Studiengänge frequentieren. Meist geht es einzig darum, wie sogenannte Studierendenströme gemanagt werden, wie viele Studienanfänger/innen welchen Lehrkapazitäten gegenüberstehen und welche Maßnahmen ergriffen werden können, den Bedarf und die Bedürfnisse der daran Beteiligten zu koordinieren. Hinter dieser verwaltungstechnisch schwierigen und manchmal nahezu unlösbaren Aufgabe zeigt sich aber ein Spektrum an höchst divergenten Studierenden, das sich aus sehr unterschiedlichen Altersgruppen, Nationalitäten oder Milieus zusammensetzt. Die Gruppe der geradlinig aus der Schule kommenden inländischen Studierenden ist zwar immer noch am häufigsten vertreten, jedoch haben immer mehr Personen mehrjährige Berufserfahrungen, bringen andere kulturelle Muster und Erwartungen oder Familienbezüge mit, die einen bedeutenden Einfluss darauf haben können, welche Qualifikationen und Kompetenzen mit- und eingebracht werden und wie diese heterogenen Akteure im Vergleich mit der so genannten Normalkohorte ihr Studium bewältigen können.

Diese Fragen sind evident für die Konzeption von Lehrangeboten, gerade wenn es darum geht, die Bedingungen des lebensbegleitenden Lernens an den Universitäten ernst zu nehmen und diese Institution für Quereinsteiger/innen zu öffnen. Universitäten und Studiengänge reagieren recht unterschiedlich auf solche Veränderungen, wobei auch berücksichtigt werden muss, dass sich die prägenden Lernszenarien hier (z. B. in Bezug auf neue Medien) ebenfalls pluralisiert haben.

Alle diese Forderungen treffen auf eine Situation an den Universitäten, die geprägt ist von widersprüchlichen Anforderungen. Nach Jahrzehnten der ansteigenden Studierendenzahlen und einer unzureichenden finanziellen Versorgung des universitären Sektors, die stets mit dem Versprechen verbunden war, dass die Dinge sich bald wieder „normalisieren“ würden, scheinen wir nun in einem ökonomischen Ausnahmezustand angekommen zu sein, der zu einer Konstante in der universitären Landschaft zu werden verspricht. Hier drohen, wegen der rigorosen Sparkurse, noch härtere Sparmaßnahmen und Belastungen sowohl für Studierende als auch für Lehrende, deren Anzahl in unsicheren Arbeitsverhältnissen sich zugleich weiterhin steigern wird.

Synchron zu diesen Entwicklungen hat sich obendrein die Monopolfunktion der Institution Universität durch die Entstehung außeruniversitärer potenter Forschungs- und Lehrangebote verändert. Auch diese institutionellen Umgestaltungen lassen die Alma Mater in einer eigenartigen Zwitterposition zwischen pragmatischer „Studierenden-Massenabfertigung“ und einem verordneten Exklusivitätsanspruch in eine ungleiche und auch unfaire Konkurrenzsituation stolpern. Diese Trends haben auch beachtliche Auswirkungen für die Funktion und die Rolle der Lehre, denn man *„[...] kann sogar Größe, Ausstattung und geringere Lehrbelastung als Zeichen von ‚Exzellenz‘ werten, weil es den Forschern anscheinend gelungen ist, durch ihre Leistungen eine große Forschungseinheit mit üppiger Ausstattung und geringer Lehrbelastung zu schaffen“* (Münch 2008, S. 72).

Betrachtet man diese Entwicklungen an Universitäten, dann stellen sich fast zwangsläufig folgende Fragen: Wie können Modalitäten des Ausgleichs zwischen dem subjektiven Streben und gemeinschaftlicher Kooperation geschaffen werden? Wie gelingt es etwa in der Forschungsgemeinschaft eines globalisierten Wettbewerbs, langfristig verlässliche Orte der Lehre aufzubauen, um auch dadurch die zur Identifikation mit der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit notwendigen Räume zu schaffen? Und nicht zuletzt: Wie kompensiert die scientific community ihre oft radikale Bezogenheit auf sich selbst, ihre Ausrichtung an Fortschrittsversprechen und befriedigender Aufgabenbewältigung mit Gangarten, die den Sinn für die Nachhaltigkeit ihres Tuns in der konkreten Vermittlungs- und Aneignungspraxis ihrer Studierenden wieder beleben?

Dabei spielt die Frage nach der Lehre, nach der grundsätzlichen Verbindung zwischen Wissens- und Kompetenzformen eine zentrale Rolle. Wenn es darum geht, Schnittstellen zwischen Wissen-Schaffen und Kompetenzen-Erwerben zu erzeugen, ist der fundamentale Auftrag jeder Universität auch daran zu bestimmen, wie Wissen in den jeweiligen Bezügen von Lernen, Aneignung und Weltenerweiterung dargestellt, kommuniziert und weiterentwickelt wird. Diese Verbindung wurde einmal als Bildung durch Wissenschaft bezeichnet, als eine Form der reflexiven Wissensaneignung und -generierung, die stets an einen gesellschaftlichen und individuellen Sinn gebunden bleiben muss. Wissen an sich schafft ja keinen Sinn, es kann ihn höchstens begründen, legitimieren, genauso wie eine Landkarte kein Ziel festlegt, sondern nur die mögliche Routen zu dessen Erreichung.

Um diesen Phänomen in einer marktformig organisierten Universität nachzugehen, werden in diesem Sammelband innerhalb unterschiedlicher Ebenen die Bedingungen, die Möglichkeiten, Beschränkungen und Potenziale von forschungsgeleiteter Lehre in einem Massenstudium nachgegangen. Zahlreiche Wissenschaftler/innen gehen diesen Fragen unter ihrem ganz eigenen Fokus nach.

In einer ersten Ebene, die wir als Bildung durch Wissenschaft sowie deren gesellschaftliche, erziehungswissenschaftliche und institutionelle Rahmenbedin-

gungen gefasst haben, werden nicht nur die entsprechenden Rahmenbedingungen von forschungsgeleiteter Lehre kritisch diskutiert, sondern auch derzeit dominierende Konzeptionen einer Lernkultur, eines eher vermittlungstechnisch gedachten Lehr-Lern-Verständnisses bzw. Didaktik, die sich rein als Methodik versteht. In einer zweiten Ebene werden dann Lehr-Lern-Beispiele vorgestellt und analysiert, um den verschiedenen Formen von forschungsgeleiteter Lehre nachgehen zu können, die verschiedenen Fokusse darzustellen und Anregungen für eine forschungsorientierte Lehre zu geben, inmitten und trotz schwieriger werdender Lehrbedingungen und -verhältnisse.

Den Auftakt für die erste Ebene bildet der Beitrag von Rudolf Egger *„Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre. Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssozialisatorischer Sicht“*, in der die Folgen der geschilderten Erwartungen an und die Entwicklungen in den Universitäten anhand empirischer Befunde illustriert werden und die ganze Bandbreite divergierender Erwartungshaltungen zwischen Markt- und Wissenschaftsbestrebung ersichtlich werden. Dabei fokussiert Rudolf Egger die Herausforderung heterogener Bildungsbiografien der Studierenden innerhalb eines auf die studentische Normalbiografie ausgerichteten universitären Lehrsystems, bearbeitet kritisch die sich derzeit verstärkende Reglementierung universitärer Lehr-Lern-Strukturen und eröffnet den Blick auf Grundbedingungen der Ausgestaltung der Möglichkeitsräume seitens der Lehrenden.

In einem nächsten Beitrag geht es darum, der Genese des Forschenden Lernens nachzugehen, Ansätze zu systematisieren und sowohl Forschungsergebnisse als auch -desiderata herauszuarbeiten. So begründen Anke Karber und Cornelia Wustmann in ihrem Beitrag *„Forschungsgeleitetes Lehren und Lernen. Gestaltungsgrundlagen und Perspektiven der Akteure“*, wie Lernsituationen im Sinne des Forschenden Lernens didaktisch arrangiert und die Studierenden in ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt werden können. Neben der Begleitung durch Beratung wird auch der Arbeit mit Forschungstagebüchern und -memos nachgegangen und dieses in Bezug zu verschiedenen Ausbildungspraxen und pädagogische Settings gesetzt.

In ihrem kritischen Beitrag zu *„Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen“* setzt sich Gabi Reinmann mit dem viel verwendeten und mittlerweile auch als planbare und abrechenbare Größe verhandelten Konzepts von Kompetenzen auseinander. Dabei findet eine kritische Aufarbeitung von Kompetenzmodellen statt und es werden diejenigen Aspekte erörtert, die für das Handeln in der Lehre benötigt werden und in Bezug auf die Haltung zur Lehre zu diskutieren sind.

Einen gänzlich anderen Fokus setzt Claudia Gerdenitsch in *„Unterricht an Universitäten? Systematische Überlegungen zum intradisziplinären Transfer“*, in

dem sie Gemeinsamkeiten der verschiedenen Lehrebenen herausarbeitet, denn die „Verschulung“ der universitären Lehre ist ein viel beklagtes Phänomen, ohne gleichzeitig die Ergebnisse einer kritischen Schulforschung zu nutzen und ebenso ohne die Eigenheit der universitären Lehre wahrzunehmen und zu artikulieren. Nicht nur strukturelle Parallelitäten pädagogischen Handelns in verschiedenen Lehr-Settings werden hinterfragt, sondern eben auch die Differenzen, die sich durch die wissenschaftliche Praxis ergeben.

In einer von uns als zweite – der Mikroebene – gefassten Ebene geben die Autor/innen Einblicke in die Realisierung des Forschenden Lehrens in dessen vielfältigen Facetten, Ausformungen und -gestaltungen. Den Beginn setzen Bernd Hackl und Alois Stifter, die in ihrem Beitrag *„Verstehen was der Fall ist. Hermeneutische Fallrekonstruktionen als Paradigma der Verbindung von Forschung und Lehre“* eine Form der Ausbildung reflexiven Wissens darstellen, indem sich Studierende anhand von Unterrichtssituationen mit diesen auseinander und in Beziehung setzen. Dabei liegt der Fokus auf der Einbindung von Fallarbeit als Verknüpfung von Forschung und Lehre im Kontext der wissenschaftlichen Lehramtsausbildung.

Wie Lehre gestaltet werden kann, indem die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie genutzt wird, illustriert Regina Mikula in ihrem Beitrag zur *„Biografieforschung und biografisches Lernen in forschungsgeliteter Lehre“* und offeriert eine weitreichende didaktische Überlegung, die den Fokus auf das eingangs geschilderte Desiderat des Nicht-Wahrnehmens der heterogenen und mithin kaum reflektierten Biografien in der Lehre legt und welche Zielsetzungen sich damit verbinden lassen. Ihre Darstellungen beziehen sich dabei auf ein spezifisches Lehrformat, welches – kombiniert mit Biografiearbeit in unterschiedlicher Ausgestaltung – sich den Aneignungsprozessen der Studierenden wie auch der Verbindung von Forschung und Lehre widmet.

Eine Form der Ermöglichung von forschendem Lernen durch die Nutzung eines allseits bekannten und zu jeder Universität gehörenden Ortes, der Bibliothek, und der (Weiter-)Entwicklung dieses Raums als Lernort, stellen Andrea Frank, Melanie Fröhlich und Carolin Striewisch in ihrem Beitrag: *„Es ist wie im Wohnzimmer, aber trotzdem Uni. Lernräume für eine Kultur der Kommunikation und Kooperation gestalten“* vor. Neben der Raumentwicklung selbst wird die Ausgestaltung einer hier verankerten Lernkultur inklusive sozialer Kooperation und Kommunikation aller eingebundenen Akteure der Universität diskutiert.

Wie Lehrende mit den so genannten neuen Medien die Gestaltung von Lernszenarien ändern können, beschreiben Sylvia Hojnik und Jutta Pauschenwein in ihrem Beitrag *„Reflexive E-Lernkultur“* und schildern ihre Erfahrung zum Einsatz dieser Medien seit nun bereits mehr als 15 Jahren. Berücksichtigung finden nicht nur die Beschreibung der Entwicklung von E-Learning, sondern auch die Diskussion des Einsatzes in Kombination mit Formaten forschenden Lernens, basierend

auf Befragungen von Lehrenden und exemplarischer Evaluationen entsprechend durchgeführter Lehrveranstaltungen.

Welche Herausforderungen die Nutzung neuer Medien auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden bringen können, arbeiten Elke Lackner und Elfriede Ederer-Fick in einem quasi anderen Zugang heraus, indem sie in ihrem Beitrag *„Der neue Weg des wissenschaftlichen Arbeitens für Studierende: M(obil) – S(elbstorganisiert) – M(ediengestützt). Unterstützung durch Tools und Anwendungen aus dem Web 2.0“* die vielfältigen medialen Formen vorstellen, deren Nutzbarkeit diskutieren und für eine erweiterte Medienkompetenz plädieren. Bewusst lernendenorientiert stehen dabei die konkreten elektronischen Unterstützungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung eigener Aneignungsprozesse der Studierenden im Vordergrund.

In seinem Beitrag *„Biografisch bedeutsames Lernen in einem Massenstudium. Lernendes Forschen und forschendes Lernen mithilfe der Grounded Theory“* offeriert Rudolf Egger seine Überlegungen, um den zunehmend rezeptiv ausgerichteten Lehr- und Prüfungsformen eine Wissenschaftsorientierung entgegen zu setzen und so die Habitualisierung einer forschenden Grundhaltung zu ermöglichen. Denn es, so seine Begründung, sind vor allem qualitative Forschungsprozesse in den Erziehungswissenschaft in der Lage, dass Studierende innerhalb dieser sich nicht nur forschungsmethodische und wissensbezogene Inhalte aneignen, sondern auch ein kritisches und emanzipatorisches Verstehen von Welt entwickeln.

In ihrem Beitrag zu *„Forschungswerkstätten als Beispiel forschungsgeliteter Lehre. Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen eines qualitativ angelegten Forschungssettings“* eröffnet Angela Pilch-Ortega Einblicke in die Ausgestaltung dieses didaktischen Settings, in dem ein diskursives Verständnis von Wissen und die enge Verwobenheit mit dem interpretativen Paradigma als wesentlichem Merkmal deutlich werden. Konkretisiert werden ihre Ausführungen anhand selbst durchgeführter Forschungswerkstätten.

Dass das Verfassen wissenschaftlicher Texte und Abhandlungen quasi ein Kerngeschäft universitärer Lehre und Forschung darstellt, wird kaum jemand bestreiten. Wie diese Kompetenz jedoch ausgebildet werden kann (und muss), beschreiben Johanna Vedral und Elfriede Ederer-Fick in ihrem Beitrag zu *„Schreibforschung und Schreibdidaktik: Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens“* und zeigen Wege dazu auf. Besonders im Rahmen forschenden Lernens ist die Verschriftlichung des Forschungsvorgehens und der Ergebnisse eine zentrale Aufgabe, der in diesem Artikel aus der Sicht der Schreibdidaktik in Bezug auf Lernende wie Lehrende nachgegangen wird.

Wie forschungsgelitete Lehre aus einer gelungenen Symbiose von Theaterwissenschaft und Pädagogik gelingen kann, schildert Michael Wrentschur in seinem Beitrag *„Die Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen als Impuls für Erkennt-*

nis- und Forschungsprozesse: Blitzlichter aus der universitären Lehre“, in der er anhand verschiedener Szenarien die Wirkungen einer solchen Inszenierung – um im Theaterjargon zu bleiben – sehr anschaulich verdeutlicht, wie es so Studierenden möglich wird, sich in andere hineinzusetzen, Handlungen zu deuten, aber ebenso mit den eigenen Sinnen und dem eigenen Leib zu erspüren, wie soziale Interaktionen wirken können.

Als ein Abenteuer für sowohl Studierende als auch Lehrende versteht Maria Anastasiadis ihre forschungsorientierte Lehre und betitelt demzufolge auch ihren Beitrag mit „*Abenteuer Forschung. Lehren und Lernen*“, in dem didaktische und vor allem methodische Fragen der Ausgestaltung eines solchen forschungsgeleiteten Lehr-Lern-Arrangements offensichtlich werden. Anhand einer nach forschungsorientierter Lehre ausgestalteten Lehrveranstaltung diskutiert sie den Prozess forschenden Lernens und Lehrens unter Gegenüberstellung der theoretischen Anforderungen zur Kompetenzentwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses einerseits und den konzeptuellen, konkreten Bedingungen andererseits.

Einen letzten Blick innerhalb der Mikroebene, als der konkreten Ausgestaltung forschenden Lehrens und Lernens, wagen Susanne Schwab, Uwe Kowitz und Barbara Gasteiger Klicpera und untersuchen „*Die Wahrnehmung von forschungsgeleiteter Lehre – Eine empirische Analyse der Perspektive von Studierenden des Bachelorstudiums Pädagogik*“. Anhand einer Befragung von Studierenden, trianguliert aus Fragebogen und Interviews, gehen sie nicht nur der Frage nach, wie die Bemühungen zur Ausgestaltung dieses Lehr-Lern-Arrangements von Studierenden wahrgenommen und eingeschätzt werden, sondern auch, wie sich das Interesse an forschungsorientierter Lehre im Kontext des Studiums gestaltet.

Als Herausgeber/innen danken wir zunächst allen Autorinnen und Autoren für die zuverlässige Zusammenarbeit und ebenso herzlich Frau Anneliese Pirs und Frau Heidrun Köppel, welche die Beiträge einer ersten Korrektur unterzogen haben, bevor sie dann ins Lektorat zu Anne Scheithauer gingen, deren Hilfe wir sehr zu schätzen wissen und die uns wieder eine große Hilfe war.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir anregende und vielleicht hier und da auch nachdenkliche Stunden bei der Lektüre, aber vor allem positive Impulse für die Ausgestaltung forschenden Lehr- und Lernszenarien aus den Anregungen dieses Bandes.

Rudolf Egger, Anke Karber und Cornelia Wustmann

**Bildung durch Wissenschaft.
Gesellschaftliche,
erziehungswissenschaftliche
und institutionelle
Rahmenbedingungen**

Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre

Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssozialistischer Sicht

Rudolf Egger

Zusammenfassung Die (österreichischen) Universitäten sind in ihrer Grundstruktur immer noch eindeutig auf Studierende mit einer studentischen Normalbiographie hin ausgelegt. Das bedeutet, dass die Lehrveranstaltungsstrukturen, die Studienpläne oder das Lehrverhalten vorrangig auf jene Gruppe hin gestaltet sind, die unmittelbar nach dem Schulabschluss ihr Studium beginnen, dieses als Vollzeitstudium absolvieren und erst nach dessen Abschluss (oder Abbruch) in den Arbeitsmarkt eintreten. Diese universitätsstrukturelle Realität trifft heute aber auf Studierendekohorten, die von dieser Normvorstellung teilweise stark abweichen. Gleichzeitig werden durch Tendenzen einer großflächigen Verschulung der Universitäten die Lehrenden- und die Studierendenwelten dermaßen reglementiert, dass kaum noch Zeit zu einer differenzierten Aneignung von Inhalten und Sozialformen darin existieren. In diesem Aufsatz werden mögliche Bezugspunkte und Grundbedingungen für die Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden in einem Massenstudium beschrieben. Die hier etikettierten Ebenen können zur Sichtbarmachung der jeweils kennzeichnenden Habitusformen und der daraus abgeleiteten Formen des Umgangs mit Heterogenität dienen.

1 Diversität und universitäre Lernprozesse

Die (österreichischen) Universitäten sind in ihrer Grundstruktur immer noch eindeutig auf Studierende mit einer studentischen Normalbiografie hin ausgelegt. Das bedeutet, dass die Lehrveranstaltungsstrukturen, die Studienpläne, das Lehrverhalten und auch die Stipendienbezugsbedingungen vorrangig auf jene Gruppe hin gestaltet sind, die unmittelbar nach dem Schulabschluss ihr Studium beginnen, dieses als Vollzeitstudium absolvieren und erst nach dessen Abschluss (oder Abbruch) in den Arbeitsmarkt eintreten. Diese universitätsstrukturelle Realität trifft heute aber auf Studierendekohorten, die von dieser Normvorstellung teilweise oft stark abweichen (Studierende, die sich z. B. stark durch unterschiedliches

Alter, Ethnizität, vielfältige Hochschulzugangsberechtigungen, durch den Familienstand oder berufliche Vorerfahrungen, durch verschiedene religiöse Orientierungen, durch körperliche und geistige Beeinträchtigungen, soziale Herkunft, Einkommen und dergleichen unterscheiden). Die Zahl jener Studierenden, die z. B. eine alternative Form der Hochschulberechtigung erwerben oder an anderen Stellen ihres Lebenslaufs an die Universität gelangen, ist klar im Steigen begriffen. Laut Universitätsbericht 2011 begannen im Studienjahr 2009/10 insgesamt 2 242 Erstzugelassene ihr Studium mit einer Berufsreifeprüfung, einer Studienberechtigungsprüfung oder einer Reifeprüfung für Erwachsene (das sind doppelt so viele wie im Studienjahr 2007/08, vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2011, S. 151). Auch die Zahl der Studierenden um die Lebensmitte steigt beständig (und wird in einem voll ausgebauten dreigliedrigen Studium noch weiter steigen). Die noch immer gültige Norm der Universitätswelt scheint hier an mehreren Stellen von der studentischen Lebensrealität überholt zu werden. Besonders deutlich wird dies bei den so genannten Non-Traditionals, also jenen Studierenden mit nicht klar geregelten Bildungskarrieren (im Durchschnitt sind das mittlerweile ungefähr 20 Prozent der Studierenden), die sich bildungsspezifisch immer wieder neu verorten wollen (vgl. Pechar und Wroblewski 2011, Institut für Höhere Studien 2012). Non-Traditionals, also Menschen, die meist eine alternative lernspezifische und sozialstrukturelle Profilierung aufweisen (sie sind älter, stammen zu einem größeren Teil aus dem Arbeitermilieu und besitzen ein biografisches Erfahrungsprofil, das sich auch durch unter- bzw. abgebrochene Bildungskarrieren, vielfältige Berufserfahrungen und durch die Einbindung in soziale und zeitliche Verpflichtungen jenseits des Studiums auszeichnet, vgl. u. a. Alheit 2000, Klein und Heitzmann 2012), setzen sowohl im Lernverhalten als auch in ihren gesamten Bildungsprojekten verstärkt auf Lebensbezüge in ihren Lernprozessen. Da ihre Entscheidung zu einem Studium häufig aus einer Fülle von biografischen Anstößen und Probeläufen generiert wurde, rekurrieren sie auf offenere, lebensnahe und lebensbegleitende Lehr- und Lernsettings. Ihre (universitär stattfindende) Suche nach beruflichen und biografischen Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten kann als wichtige Erfahrungs- und Lernquelle für die Institution Universität gesehen werden. Schon aus diesen Gründen müssen hochschulpolitische Zielsetzungen, wie die Förderung von Bildungsgerechtigkeit, die umfassende Stärkung von Ressourcen und Potentialen aller Studierenden eine strukturelle Verankerung von Diversity-Management anstreben.

Lehrende als Schlüsselpersonen für bedeutsame Lernprozesse sind selbst eine äußerst heterogene Gruppe, die sich durch eine hochgradige Autonomie der lehrenden Akteure, eine außerordentliche Heterogenität der situativen Komplexität sowie der Lehr- und Lernkulturen, eine disziplinäre Disparatheit bezogen auf Lehrkonzepte, Lehrstrategien, Traditionen im Fach, enorm differente Lehrbiogra-

fien und damit einhergehende Lehrkonzepte und erheblich entwickelte fachliche bei gleichzeitig schwach entwickelter didaktischer Expertise auszeichnet (vgl. dazu ausführlich Egger 2012, Heiner 2012, S. 170). Die sich dabei ergebenden Herausforderungen, die hier auftretenden Formen von Diversität hochschuldidaktisch zu bearbeiten, bringt für die „klassische“ Universität viele neue Impulse, sieht sich aber auch großen Herausforderungen gegenüber. Die tatsächliche Berücksichtigung heterogener Lehr- und Lernwelten sind gerade in einem Massenhochschulsystem äußerst schwierig zu bewältigen, werden doch hier allfällige Unterschiede stets mit dem Argument nivelliert, dass ein „reibungloser“ Studienbetrieb nicht aufrecht erhalten werden kann, wenn zu viele Spezifizierungen gemacht werden müssen. Schon dadurch wird die Fähigkeit, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten und deren unterschiedliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, (im Sinne einer „störungsfreien“ Abwicklung des Studienprogramms) als keine wichtige überfachliche Qualifikation sichtbar. Normalerweise wissen Lehrende in Massenstudien kaum bis gar nichts über die Menschen in ihren Veranstaltungen, da Heterogenität allgemein nur auf die Notenstruktur und die dahinterstehenden Leistungsmöglichkeiten bezogen wird. Ansonsten wird generell von „den Studierenden“ gesprochen. Werden einerseits aber die Appelle der systematischen Bezugnahme von Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne und andererseits z. B. die geschlechts-, lebenslauf- und migrationsspezifischen Hintergründe in Lernprozessen ernst genommen, dann bedarf es auch an der Universität Lehr- und Lernumwelten, in welchen die verschiedenen Lebens- und Bildungsentwürfe wahrgenommen und spezifisch behandelt werden. Eine solche Perspektive der Diversität innerhalb lebensbegleitender Lernprozesse beinhaltet auch die Aufmerksamkeit für nicht-formales, informelles, nicht institutionalisiertes und selbstorganisiertes Lernen, für das das universitäre Lernen und Lehren noch größtenteils unempänglich zu sein scheint. Vorwissen, „anderes“ Wissen, nicht lehrveranstaltungskonforme Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung haben für die Mehrzahl der Lehrenden zwar grundsätzliche Bedeutung, da sie z. B. die Motivation in einem Themengebiet steigern oder die Anschlussfähigkeit an alltägliche Erfahrungen erleichtern. Wenn es aber darum geht, diese Elemente im Sinne der Erreichung der curricularen Vorgaben zu bewerten, dann bleibt meist wenig davon übrig. Im Gegenteil, sie erschweren oft die Lehrprozesse, da hier in der Regel auf Praxis- und Ausnahmefälle Bezug genommen werden sollte, die (vor allem in den Massenstudien) kaum vorgesehen sind. Deshalb ziehen sich die Lehrenden auf die ihnen bekannten Formen der Vermittlung und der Messung von Lernleistungen zurück. Aufschlussreich dabei ist, dass die Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung von studentischem Vorwissen stark mit der Studienrichtung, der Art und dem Inhalt der Lehrveranstaltung, sowie mit der Anzahl der Jahre, die Lehrende schon an Lehrerfahrung gesammelt haben, korrelieren (vgl. Cremer-Renz und Jansen-Schulz 2010, Egger

2012). Haben länger im universitären System arbeitende Lehrende schon Strategien entwickelt, wie z. B. die Verbindungen ihrer jeweils spezifischen Theorie-Praxis-Felder aussehen können, und dazu Beispiele zur Hand, so sehen sich junge Lehrende durch derartige Versuche oft verunsichert und setzen zu einer Verteidigung „der Wissenschaft“ an. Wesentlich stärker machen sich allerdings die Effekte aus dem Ansteigen der Studierendenzahlen bemerkbar, indem jene Lehrveranstaltungsformen, innerhalb derer studentisches Vor- und Lebenswissen in die Universität Eingang finden sollte (vor allem eben Seminare), immer stärker abnehmen. Die in den 70er Jahren aufgekommene Kritik an der Vorlesungsuniversität, deren „Kathederstus“ als strukturell angelegte Entmündigung von studentischem Wissen bezeichnet wurde, scheint heute vergessen zu sein. Ein Großteil der österreichischen Bachelor-Studien ist z. B. in den ersten beiden Semestern (ob der vielen angemeldeten Studierenden) mittlerweile beinahe ausschließlich auf Frontalunterricht ausgerichtet. Diese Entwicklung ist vor allem den sich permanent verschlechternden Rahmenbedingungen in der Massenuniversität zuzuschreiben (vgl. grundlegend dazu Schaper 2012). Hier stehen sich bildungspolitische, organisationsspezifische und didaktische Bereiche gegenüber und verstärken sich in vielen Fällen zu lähmenden und durchaus auch lernfeindlichen Effekten. Bildungspolitisch wird hier von den Lehrenden immer wieder moniert, dass die notwendigen finanziellen Mittel, aber auch die Steuerungsmaßnahmen zur Bewältigung der strukturellen Probleme für die Universitäten fehlen. Organisationsspezifisch wird sichtbar, dass durch die permanente Mangelverwaltung ein Klima der Frustration und Beliebigkeit innerhalb der Institution erzeugt wird, das den Bemühungen um Qualität in der Lehre widerspricht. Didaktisch wird dies z. B. auch in den von Studierenden und Lehrenden derzeit favorisierten Präsentationstechniken, die in vielen Fällen reine Oberflächenrethoriken fördern, sichtbar.

2 Die ex-ante Homogenisierung von Studierenden

Aus diesen strukturellen Bedingungen wird die Aufnahme und Bearbeitung von Vorwissen, die Herstellung einer charakteristischen Studierhaltung und eine darauf aufbauende spezifisch-didaktisch motivierte Teilnehmer/innenorientierung vielfach unmöglich, da aus Sicht der Lehrenden eine „amorphe Masse“ an Studierenden in Kommunikationsformen „belehrt“ werden muss, die kaum (inhaltliche, soziale oder emotionale) Begegnungsmöglichkeiten (mit dem Stoff, den Organisationsstrukturen und den studentischen Lebenswelten) schaffen können (vgl. Egger 2012). Die Bestrebungen, lebensweltbezogenes und selbstgesteuertes Lernen zu forcieren, werden von den Lehrenden zwar durchaus immer wieder auszubauen versucht, bleiben in den Massenfächern aber meist in einer Form der

Überforderung, der Pseudo-Bezogenheit oder auf kleine seminaristische Gruppen beschränkt. Besonders die neu etablierten Formen der Orientierungslehreveranstaltung oder der Studieneingangsphase, die spezifische Übersichtsleistungen innerhalb eines Studiums ermöglichen sollen, sind regelmäßig heillos damit überfordert, in solchen Massensettings differenzierte Wahrnehmungsweisen in Hinblick auf das Fach und die hier eingelagerten Wissenschaftsbezüge zu ermöglichen. Was hier überwiegt, ist deshalb häufig eine ex ante Homogenisierung von Studierenden, die eine spezifische Haltung der „Gleichbehandlung“ entstehen lässt, die vor allem an der Stoffstruktur und am Curriculum (letztlich aber an den dahinterliegenden unhaltbaren Betreuungsrelationen) orientiert ist. So sind es dann vor allem die Übungs- und Seminarkontexte in den Studiengängen, innerhalb derer den Lehrenden und auch den Studierenden die Heterogenität von fach- und motivationsspezifischen Hintergründen normalerweise zum ersten Mal wirklich bewusst wird.

Ein weiterer Baustein der Schwierigkeit mit Heterogenität umzugehen liegt dann vor, wenn sprachliche oder kulturelle Hintergründe (vor allem im Bereich der ERASMUS-Studierenden) nicht thematisiert oder bearbeitet werden können. Von den Lehrenden werden die Bestrebungen der Bologna-Reformen aus der Sicht der betroffenen Lehrveranstaltungsleiter/innen allgemein als überaus bereichernd erlebt (vgl. Otten 2009). Wenn es aber um die konkreten Arbeitsschritte in der Herstellung von Lehr- und Lernsettings geht, sieht diese Praxis allerdings oft recht prekär aus und wird auch als kritisch beurteilt. Die mit Bologna und dem ECTS-System verbundene Hoffnung, dass die Internationalisierung der Studien vorangetrieben werden könnte, wird in der alltäglichen Lehrtätigkeit als zumindest ambivalent bewertet. Werden die Erfahrungen mit Studierenden aus dem mittel- und nordeuropäischen Universitäten durchwegs als gut beschrieben, so sind es in den Schilderungen vor allem südeuropäische Erasmus-Studierende, die durch ihre als schlecht beschriebenen Sprachkenntnisse neue Anforderungen an Lehrende mit sich bringen, welche aber im Regelsystem kaum irgendwo systematisch besprochen oder gefördert werden (vgl. Egger 2012, Klein und Heitzmann 2012). Dabei wird von den Lehrenden hervorgehoben, dass es bei den Incomings besonders dort zu Mehrbelastungen kommt, wo einerseits ungenügende Sprachkenntnisse vorherrschen, andererseits gibt es aber auch dort Abstimmungsprobleme, wenn es sich um Personen handelt, die aus einem anderen hochschul- oder gesellschaftssozialisatorischen System kommen. Allein diese kleine Aufzählung der heterogenen Lernwelten von Lehrenden und Studierenden bzw. deren (Nicht)Konsequenzen für die Lehre machen anschaulich, wie groß die strukturellen Risiken und Irritationen in einem Massenstudium sind. Diese Unwägbarkeiten werden im Folgenden noch einmal in Hinblick auf die sich ebenfalls veränderten Betreuungsaufgaben von universitär Lehrenden fokussiert.

3 Die Verschulung der Universitäten und ihre Folgen für die Lehre

Eine unbestreitbare Tendenz der derzeitigen österreichischen Universitäten ist der Faktor der Verschulung (vgl. Hörisch 2006, Egger 2012). Dafür werden einerseits die sich als schwierig erweisenden Bestrebungen der „Lenkung von Studierendenströmen“ in den prinzipiell offenen und vielfach nachgefragten Studien in Österreich, andererseits aber auch Effekte der sogenannten Bologna-Reform verantwortlich gemacht. Dabei wird vor allem beklagt, dass die Studierendenwelt dermaßen reglementiert wird, dass sie außerhalb der vorgeschriebenen Kontaktzeiten, Präsenzpfllichten und Prüfungen kaum noch Zeit zur eigenständigen Aneignung von Inhalten und Sozialformen habe (vgl. Haunhorst 2010). Im Studienangebot werden diese Entwicklungen vor allem durch den Wegfall der Wahlfreiheit, der Eigenständigkeit und Flexibilität im Denken bemerkbar. Dadurch wiederum gewinnen Disziplinierungsaufgaben (durch die Kontrolle und Einhaltung der Voraussetzungs-bündel zur Aufnahme weiterführender Seminare, durch ein angepasstes Studierendenverhalten etc.) immer stärker an Bedeutung, weshalb auch der positive Lernbezug zum wissenschaftlichen Fach erschwert werde. Wo es nur noch um die Erledigung einer entpersönlichten Abarbeitungspflicht im Sinne der Entsprechung von Anwesenheitslisten und Mitarbeitstabellen geht, werde, so die These, der tatsächliche Reiz eines forschersichen Zugangs bis zur Unkenntlichkeit von formalen Regelungen überlagert. In den sogenannten „Kontaktzeiten“ ist kaum Platz für konkrete Gespräche, die den Studierenden über ihre individuellen Stärken und Schwächen Auskunft geben. Es scheint so zu sein, dass es trotz vermehrter Präsenzzeiten an Universitäten immer dürtigere individuelle Rückmeldungen zu den von den Studierenden erbrachten Leistungen gibt. Vor allem die hohe Kontrolldichte und die Prüfungsinflation, gepaart mit dem Verschwinden der Wahlfreiheiten und der Vermittlung von outputorientiertem Abfragewissen werden hier kritisiert. Welche Anforderungen und Zwänge somit für die heterogenen studentischen Lebenswelten entstehen, sind vielfach untersucht (vgl. dazu u. a. Bloch 2009). Dabei zeigt sich, dass erfolgreich studieren heute demnach vor allem heißt: nicht nach links oder rechts zu blicken, eine strategische Gestaltung sozialer Interaktionen vorzunehmen, sich ein exaktes Zeitmanagement zu verpassen, Durchsetzungsfähigkeit und Verhandlungsgeschick zu entwickeln etc. Dadurch wird auch die Perspektive der Lehrenden fundamental verändert, da sie sich ebenfalls vor allem an formalen Normen und deren Einhaltung orientieren müssen. Diese vorwiegend abwicklungstechnisch orientierten Ausprägungen universitärer Strukturen sind (für Lehrende und Studierende) Ausdruck einer Entwicklung, die sich vor allem durch folgende Elemente bestimmen lässt (vgl. Hörisch 2006; Becker et al. 2012; Egger 2012):

- die Bedingungen der Massen-Universität und die hier wirkenden strengen Regulierungsmechanismen,
- die Gestaltung der Studienstrukturen im Bologna-Modell bzw. deren daraus oft fälschlich abgeleiteten administrativ-organisatorischen Zwänge, die eine schleichende Fragmentarisierung der Studien mit sich gebracht haben,
- eine fehlende adäquate Wissenschaftssozialisation der Studierenden und ein sich dadurch verstärkendes schulisches Verhalten sowie
- eine Überlastung der Lehrenden durch vielfältige Aufgabenfelder, wodurch die Lehre (bzw. die hier möglichen Kommunikations- und Inhaltsebenen) vermehrt schulischen Vermittlungs- und Prüfungsprozeduren angeglichen werden.

Der hierin eingelagerte wissenschaftssozialisatorische Code, der durch bestimmte Formen der fachspezifischen normativen Metastrukturen und daraus abgeleiteten pädagogischen Rahmungen (im Sinne kommunikativer Entscheidungsspielräume der Lehrenden und Lernenden in Bezug auf die Formen der Wissensgenerierung) charakterisiert ist, ist dadurch strukturell (wiederum sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden) von sogenannten Sekundärtugenden (wie Gehorsam, Unterordnung oder Regelungserwartungen) gekennzeichnet, während Primärtugenden (wie Neugierde oder die grundsätzliche kritische Einstellung zum bereits bestehenden Wissen) kaum gefördert werden. Die soziale Organisation der Lehre wird demzufolge durch Kontroll- und Regulierungstätigkeiten überfrachtet. Dadurch können wissenschafts- und lernfreudige Zugangsweisen und Arbeitsformen, die ein tatsächliches forschendes Lehren und Lernen erst ermöglichen, innerhalb derer lose Autoritätsstrukturen und eine komplexe kommunikative Struktur (in Bezug auf Kodifikation, Kontrolle, Partizipation oder Selbstverwaltung) vorherrscht, nur erschwert stattfinden. Vielmehr werden hier geschlossene inhaltliche und soziale Regelkreise dominant, die einzig auf den Nachweis eines spezialisierten Wissens abzielen und die jeglichen wissenschaftspädagogischen Auftrag dem Standardisierungsgrad des Faches und der Hierarchie unterordnen. Es ist aber gerade die „Herstellung“ von Wissen innerhalb fachspezifischer, kultureller und historischer Zusammenhänge von entscheidender Bedeutung, um den tatsächlichen Wert wissenschaftlichen Handelns und Wissens begreifen zu können. Wird dies unterlassen, ist es in diesem Sinne oft müßig, von Studierenden mehr Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu fordern, wenn sie den Grad der Eigenverantwortung in der höchsten Bildungseinrichtung einzig und allein am „Erfolg“ des Sammelns von lose miteinander verbundenen Details und Qualifikationsschnipseln bestimmen können. Das Ziel einer wissenschaftlichen Sozialisation, der reflexive und autonome Umgang mit methodischen Zugangsweisen zur Realität, wird durch diese Formen der Fragmentierung heutiger Studienstrukturen zu selten erreicht. Um ei-

ner solchen Verschulung der Universitäten entgegenzuwirken und wissenschaftssozialisatorisch wirken zu können, bedarf es eines Umgangs mit den Prozessen und Produkten von Wissenschaft, der auf ein Verständnis von Zusammenhängen abzielt und begreifbar machen kann, wie die unterschiedlichen Wissens- und Fachkulturen innerhalb ihrer jeweiligen Wissenstraditionen und Wissenskulturen wirken, welche übergeordneten normativen und ethischen Vorstellungen hier entstanden sind und wie diese anschlussfähig an andere Wissenschaftssparten gemacht werden könn(t)en. Hierzu ist es unumgänglich, einen Lernbegriff in der Lehre sichtbar zu machen, der sich nicht allein auf kognitives Wissen beschränkt, sondern der auch auf die wissenschaftszentrierten Grundlagen der hier wirkenden Bezugs- und Bedeutungssysteme eingeht. Kenntnisse über einen Gegenstand zu erwerben ist im Sinne einer Wissenschaftsdidaktik erst der Anfang. Die einzelnen Kenntnisse müssen mit Kompetenzen verknüpft werden, die die bewusste und kritische Pflege der normativen Bezugspunkte der einzelnen Wissenschaften beinhalten. In einem Zeitalter, in dem jeglicher Bereich menschlicher Tätigkeit dem Einfluss wissenschaftlicher Bedingungen unterliegt, muss auch auf die Befähigung des qualifizierten und differenzierten Umgangs mit den grundlegenden zivilisatorischen Verknüpfungen geachtet werden. Deshalb ist von Lehrenden an Universitäten (mehr noch als in allen anderen Institutionen des Lehrens und Lernens) darauf zu achten, die Wissenschaftslehre im Sinne eines unverzichtbaren Grundstoffes eines zeitgemäßen Konzepts von Staatsbürgerschaft zu machen, um zu einer Form des „scientific citizenship“ beizutragen. Wie wichtig das ist, kann z. B. daran ermessen werden, welche ungeahnten Auswirkungen Zugänge der „modernen Hirnforschung“ z. B. auf unsere Sichtweise von Schulkonzepten oder für unsere Entwürfe von Lernen und Bildung haben, ohne dass sie im sozialwissenschaftlichen Sinne ausreichend über ihre Grundannahmen dessen, was wir als Lernen, Entwicklung bezeichnen, Auskunft geben.

Rahmenbedingungen „guter Lehre“ in Massenstudien

Was gute forschungszentrierte Lehre ausmacht, ist auf recht unterschiedlichen Ebenen verankert. Dabei zeigt sich in Studien (vgl. Cremer-Renz und Jansen-Schulz, 2010, Linde und Szczyrba 2011, Egger und Merkt 2012), dass die Lehre noch immer von der Mehrzahl der Lehrenden vorwiegend als Wissensvermittlung und kaum als Veränderung von Wissensstrukturen bei den Studierenden aufgefasst wird. Die Angelegenheit der Lehrenden ist es in diesem Sinne, vorbestimmte fachliche Inhalte an die Studierenden „weiterzugeben“. Außerfachliche Perspektiven (z. B. Sozial- oder Handlungskompetenzen) spielen hierbei eine untergeordnete Rolle. Aus Befragungen von Lehrenden lässt sich ersehen, dass es dabei vor allem vier Arten von Variablen sind, die den Lehrerfolg an Universitäten ausmachen (vgl. z. B. Egger 2012, Fiehn et al. 2012):

- Einmal sind das wissenschaftsrelevante Aspekte, die die Lehrenden als Expert/innen auszeichnen und die das System der Universität repräsentieren sollen.
- Zum Zweiten geht es um Fragen der Strukturierung und Klarheit des Stoffes, wozu eindeutige Erklärungen, rhetorische Kompetenz und Kommunikationsstrategien von Lehrenden gehören.
- Als dritte große Gruppe von Bedingungsvariablen wird das Verhalten der Studierenden als wesentlich angesehen.
- Schließlich spielen auch die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen eine Rolle.

In den hier dargelegten Einschätzungen werden die klassischen Bedingungskonstanten „guter Lehre“ grundsätzlich von der Wissenschaftsseite und nicht von den didaktischen Grundelementen her begründet. Kaum irgendwo tauchen Lehr- oder Lernzielformulierungen bzw. Elemente von Lernergebnissicherungen auf, was deutlich zeigt, dass hochschuldidaktische Bestrebungen oft nur schwer einen griffigen Anhaltspunkt für viele Lehrende bieten (am ehestem geht dies noch dort, wo es um konkrete Methoden oder „didaktische Tricks“ geht). Diese Präferenz ist für die Mehrzahl der Lehrenden aus ihren eigenen bisherigen Lern- und beruflichen Sozialisationsprozessen her begründbar und im derzeitigen System auch sinnvoll. Das, was die „Ich-Identität“ dabei ausmacht, was die Lehrrolle mit Bedeutungsgehalt füllt, ist eine spezifische Kontinuität in der Abarbeitung von Wahrnehmungs- und Bewertungsgewohnheiten, die sich in der Regel auf die jeweilige Fachkultur beziehen. Neben dieser institutionell „abgesicherten Minderbewertung“ hochschuldidaktischer Belange kommt hier auch der Umstand zum Tragen, dass sich erst in den letzten Jahren eine tragfähige Begriffsstruktur der Hochschuldidaktik entwickelt hat (vgl. dazu: Behrendt et al. 2006; Stelzer-Rothe 2008; Auferkorte-Michaelis et al. 2010; Cremer-Renz et al. 2010; Dudeck und Jansen-Schulz 2011; Weil et al. 2011; Egger und Merkt 2012). Haben zwar die Fachdidaktiken in den beiden letzten Jahrzehnten einen richtigen Boom erlebt, so bleiben dabei aber viele hochschuldidaktische Elemente (z.B. die professionsbezogene und soziale Verantwortung von Lehrenden, die Entwicklungsbiografien eines Lehr- und Studier-Habitus, die Kommunikations-, Interaktions-, Reflexions- und Aushandlungszusammenhänge von Lehre und Studium, Diversitätssensibilität, Organisationsentwicklung etc.) hierbei unterrepräsentiert. Hochschuldidaktische Kompetenzen gehen über fachdidaktische Lehrkompetenzen weit hinaus, da sie eine partizipative und kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kultur im Fokus haben und dadurch Teil eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung der Lehre insgesamt sind. Die derzeitige Hinwendung zur Fachdidaktik und zur Vermittlungsaufgabe schreibt dabei einen status quo in Bezug auf die Hochschullehre fest, die kaum irgendwo auf die Bedingungen der wesentlichen Faktoren von Stu-

dienqualität eingehen. So zeigt sich in empirischen Untersuchungen immer wieder, dass Lehrende ihr eigenes und auch kollegiales Lehrhandeln prinzipiell anhand folgender Rankings bewerten (vgl. Egger 2012):

- 1) Gutes fachliches Grundwissen und spezifische Fachkompetenzen der Lehrenden.
- 2) „Erfolg“ als Wissenschaftler/in in der Durchführung von eigenen Forschungsvorhaben und die daraus abgeleiteten Effekte in der Lehre (Gegenwarts- und Problembezug, Präsentation neuester Ansätze, Literaturtipps etc.).
- 3) Motivierte Studierende, die in der Lage sind, die zu bearbeitenden Inhalte auch tatsächlich zu durchdringen.
- 4) Ausreichende außeruniversitäre Einbindung und Export von fachspezifischem Know-how in die fach- und gesellschaftsrelevanten Zusammenhänge, um solcherart den Studierenden eine Ahnung vom Fach und seiner Bedeutung zu geben.
- 5) Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen zur Herstellung eines sinnvollen Lehrauftritts und zur Sicherstellung des Lernerfolgs der Studierenden.
- 6) Herstellung von erfolgsrelevanten Bezügen zu Studierenden im Sinne von Transparenz und Kooperation in der Lehre (z. B. durch Sprechstunden, kleine Unterstützungsleistungen für Studierende zur Erbringung der Lernziele).
- 7) Wissen über universitäts- und institutsinterne „Kodifizierungs- und Reglementierungsprozeduren“ im Umfeld der Lehre, um abschätzen zu können, welche Rolle der Lehre zukommt und was hier von den Lehrenden gefordert wird.

Bei näherer Betrachtung dieses hierarchischen Aufbaus der Einschätzungen zeigt sich schnell, dass universitär Lehrende vor allem die Fach- und Wissenschaftskompetenz herausstreichen. Hochschuldidaktische Belange werden speziell als Anleitungen zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung akzeptiert. Die stoffbezogene „Plansollerreichung“ steht hierbei stets im Vordergrund didaktischer Überlegungen. Berufsbiografisch macht ein solches Verhalten (wie schon erwähnt) durchaus Sinn, denn „Investitionen“ in die Lehre, sind ob deren strategisch geringerer Wertigkeit stets zu überlegen. Es ist schwer, in der Lehre bekannte Positionen aufzugeben, wenn weder das Curriculum noch die unmittelbaren Vorgesetzten oder die eigene Qualifikations- und Erfahrungsstruktur dabei einen sicheren Boden bieten können.

An den Begriffen der Studierendenorientierung oder der Motivation lassen sich diese Unsicherheiten gut aufzeigen. Einmal beschreibt Studierendenorientierung eine Einstellung, „über den Stoff hinaus für Studierende da zu sein“, sich auf die Lernwelten der Lernenden einzulassen und sie durch spezifische Aufgaben-

stellungen und methodische Settings zu unterstützen. Hier werden vor allem kooperative und erfahrungsorientierte Lehr- und Lernformen bevorzugt, da die Studierenden weniger belehrt als vielmehr aktiviert und beraten werden sollen. Dazu sind Lernumgebungen notwendig, die Lernen als einen selbständigen und konstruktiven Prozess ermöglichen (vgl. Reinmann und Tobias 2011). Derartige Ausrichtungen in der Lehre sind über alle fachspezifischen Lehrkulturen hinweg zu finden und hängen stark von der Lehrveranstaltungsform, dem Geschlecht und der hierarchischen Stellung der Lehrenden ab (vgl. dazu und zu den folgenden Ausführungen: Egger 2012). Dominierend sind hierbei kleine technisch-orientierte Studiengänge mit hohen Übungsanteilen und geisteswissenschaftliche Zugänge (hier generell Seminare und keine großen Vorlesungen), wenngleich die Dominanz von interpretativen Wissensparadigmen nicht notwendig zu diskursiven, partizipatorischen Lehrkulturen führen. Auf der anderen Seite bedeutet Studierendenorientierung die Herstellung einer verlässlichen, wissenszentrierten Ablaufstruktur, innerhalb derer der Lehrende und Studierende strukturiert ihren jeweils spezifischen Aufgaben nachgehen können. Dabei überwiegen Lehrende, deren wissenschaftliche Heimat eine verhältnismäßig hohe paradigmatische Einheit aufweist und die ihre universitäre Lehre als Vermittlung vorgefertigter Wissenschaft sehen. Gemeinsam ist diesen beiden Orientierungen der grundsätzliche hohe Stellenwert der Forschung gegenüber der Lehre, der sich in den letzten Jahren über verschiedene institutionelle Evaluationsverfahren aufgebaut und noch verstärkt hat. Dieser „Druck“ ist bei den jungen Mitarbeiter/innen zwar größer als bei älteren Kolleg/innen, jedoch sind auch die wissenschaftliche Ausrichtung und deren habituelle Praktiken eindeutig prioritär. So sind auch ältere Hochschullehrer/innen meist substanziell auf den Forschungswettbewerb (bzw. Einwerbung kompetitiver Forschungsgelder) bezogen, weil nur dadurch das wesentliche kulturelle und symbolische Kapital innerhalb der universitären Welt aufgebaut werden kann. Hierbei zeigen sich auch Status-, Geschlechts- oder Generationeneffekte, die aber grundlegend an die Spezifika wissenschaftlicher Fachkarrieren gebunden bleiben. Auch wenn deutlich gesehen werden kann, dass Frauen ein spezifischer „weiblicher“ Lehrhabitus zu eigen sein kann (dies zeigt sich z. B. darin, dass weibliche Lehrende weitaus häufiger als Männer differenzierte Formen des Feedbacks auf Seminararbeiten und andere Leistungen geben, dass sie das Thema Lehre häufiger explizit bei den unterschiedlichsten offiziellen und informellen Anlässen ansprechen, dass sie eher bereit sind, Hospitationen durchzuführen – vgl. dazu ausführlich Egger 2012), werden diese Elemente doch wiederum stark von den konkreten Fachkulturen gerahmt. Im universitären Feld – und dieser Logik kann sich niemand entziehen, der sich berufsbiografisch darauf eingelassen hat – geht es beharrlich um die Akkumulation des spezifischen Kapitals „wissenschaftliche Reputation“. Bei diesem Spiel ist ein „weiblicher“ Lehrmodus (durch geschlechts-

bezogene Rollenerwartungen und die meist vermehrten Formen der Bezugnahme auf studentische Leistungen) in diesem Sinne eher hinderlich (vgl. kritisch dazu Schaeper 2008, S. 208), da die für die Lehre aufgewandte Zeit und Energie letztlich in der Erbringung des geforderten Forschungsoutputs fehlt. Daneben spielen aber auch generationenspezifische Faktoren eine Rolle. Haben die „Kämpferinnen“ der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts die Bedingungen für durchgehende weibliche universitäre Karrieren prinzipiell erst geschaffen, so ist das soziale Feld heute weitaus breiter angelegt, wenn es um die wissenschaftssozialisatorischen Bedingungen und Effekte geht. So zeigen sich hier durch eine Zunahme weiblicher Lehrender (zumindest im Mittelbau) neue innovative Elemente von Hochschuldidaktik. Dies fängt bei informellen Gesprächen über die Lehre an und reicht hin bis zu systematischen Prozessen des Mentoring oder der Peer-Hospitationen. Nicht dass sich dadurch die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik (innerhalb der Karrierepfade) substantziell verändert hätten, aber die dabei angestoßenen Prozesse sind in vielen Einzelfällen doch stark genug, um (zumindest individuell) hilfreich zur Professionalisierung der eigenen Lehre zu wirken.

Lehr- und Lernprozesse und ihre Verantwortlichkeiten

Zusammenfassend lassen sich die Grundbedingungen für universitäres Lehren auch in einem Massenstudium strukturell im folgendem Schema veranschaulichen. Die hier etikettierten vier Ebenen dienen zur Sichtbarmachung der jeweils kennzeichnenden Habitusformen, die in sich wiederum als Erzeugungsprinzipien von Praktiken (innerhalb der mehrfach schon erwähnten Abhängigkeit von der konkreten Situation) verstanden werden. Auf allen Ebenen sind Studierende und Lehrende (wenn auch in unterschiedlichen Bezügen) gefordert, ihren Anteil am Gelingen der Lehr- und Lernprozesse zu bestimmen.

Lernsituationen und ihre Verantwortlichkeiten



Die Herstellung von Verbindlichkeit Als Fundament jeglicher Lehrbestrebungen kann die Herstellung von Verbindlichkeit für Studierende und Lehrende betrachtet werden. Nur wenn es möglich ist, dass sich Lehrende und Lernende zumindest grundsätzlich in einem prinzipiell erkennbaren Zusammenhangsmodus begreifen, kann universitäre Lehre auch tatsächlich ihre Funktionen erfüllen. Anders als im schulischen Kontext muss hier betont werden, dass der „Zwangscharakter“ von Beschulung und die daraus entstehenden Übertragungsphänomene (autoritätsbezogen, funktional oder auch persönlich) in der Universität im Allgemeinen keine Rolle spielen. Hier stehen sich erwachsene Menschen gegenüber, deren vorrangige Aufgabe die Erarbeitung und Anwendung von Wissensbezügen ist. Lehrende haben deshalb den Auftrag, durch eine möglichst klare und eindeutige Strukturierung ihrer Lehrveranstaltung, die zu erbringenden Leistungen der Studierenden zu bestimmen, zu unterstützen und zu bewerten. Dafür sind ein Rahmen- und ein Ablaufplan der einzelnen Stationen, Inhalte und Bewertungsschritte notwendig. Lehrende müssen all die hier erforderlichen Punkte (Verfahrensschritte, Beurteilungskriterien etc.) eindeutig kommunizieren und den Studierenden zeitnahe Rückmeldungen über die bislang erbrachten Leistungen geben. Dazu kann das Bild eines „Lehr-GPS“ verwendet werden, das in der Lage ist, die zurückgelegte Wegstrecke und die noch zu leistenden Aufgaben zu bestimmen. Dies kann in Seminaren oder Übungen durch die Bewertung mehrerer Arbeitsaufträge über ein Semester erfolgen, wobei klar sein sollte, welchen Stellenwert die einzelnen Arbeitsschritte für die Endnote haben. In größeren vorlesungszentrierten Lehrveranstaltungen sollte Verbindlichkeit durch Zwischenklausuren oder über eine intervallmäßige konkrete Wiederholung des Stoffes in Hinblick auf die Abschlussprüfung erfolgen. Für die Lernenden beinhaltet die Herstellung von Verbindlichkeit ebenfalls eine Basisbedingung an ihr Studium. Diese wird von den Lehrenden darin gesehen, dass für die Erledigung der beabsichtigten Arbeiten ein fundamentaler Lernwille, eine erwachsenengerechte Form der Leistungsbereitschaft unumgänglich ist. Jede hochschuldidaktische Bemühung endet für die Lehrenden dort, wo sie diese Lernbereitschaft nicht voraussetzen können. Dies kann auch curricular unterstützt werden – nämlich in einer phasenspezifischen Umsetzung von Lehrer- und Lernerorientierung: „In der Anfangsphase sollten Studierende nicht nur einen inhaltlichen Überblick erhalten, sondern auch durch geeignete Angebote direkt darin angeleitet werden, wie man verschiedene Veranstaltungsformen sinnvoll nutzt [...] um mit persönlichem Gewinn studieren zu lernen. In der mittleren Phase des Studiums könnte man die Studierenden wieder stärker in die Freiheit entlassen – ohne starre Vorgaben, unflexible Stundenpläne und Fixierung auf Leistungspunkte, stattdessen mit selbstverantwortlichen Entscheidungen für Inhalte und Wege des Lernens. Die Endphase des Studiums könnte erneut eine (auf neuem Niveau) stärker geführte Phase sein, die den Stu-

dierenden hilft, die Ergebnisse ihres selbstbestimmten Studiums zu ordnen, zu bewerten, im Bedarfsfall auch zu ergänzen und auszugleichen“ (Reinmann und Jernert 2011, S. 118).

Die Konstruktion von Sicherheit Aufbauend auf Formen einer verbindlichen Lehr- und Lernstruktur müssen sich Lehrende (sowohl in fachlicher als auch in didaktischer Hinsicht) eigene Formen eines sicheren „Standings“ erwerben. Dabei spielen in erster Linie nicht forschungsspezifische Elemente eine entscheidende Rolle, sondern eine systematische Entwicklung der eigenen Lehrendenrolle, der eigenen „educational beliefs“. Der Aufbau von Kompetenzen in Hinblick auf die Pflichten und Rechte von Lehrenden, von didaktischen und methodischen Möglichkeiten in der Lehre, das Wissen um Prüfungsformen ist hier nur ein Teil des Ausbaus der eigenen Sicherheit. Es geht ebenfalls um Teamentwicklungs- und Leitungsprozesse und die damit verbundenen strukturellen und inhaltlichen Handlungsstrategien von Lehrenden. Diese können durch eigene Reflexionen (z. B. in Form eines Lehr-Tagebuchs, in dem neuralgische Punkte in der Lehre schreibend bearbeitet werden) oder durch den Besuch von Weiterbildungs- oder Hospitationsmöglichkeiten systematisch weiterentwickelt werden. Ziele sind hier das Sichtbarmachen der nötigen Handlungsschritte für eine erfolgreiche Lehre, die Definition der eigenen Erwartungen, der Ressourcen und Potentiale, aber auch das Erkennen institutioneller, struktureller und individueller Hindernisse. Von den Lernenden wird hier vorausgesetzt, dass sie sich ihre Formen der Sicherheit durch eine individuelle Standortbestimmung, das Erkennen der eigenen Ressourcen und Potentiale, durch die biografische Verortung ihres Studiums und dessen potentielle Berufsmöglichkeiten schaffen können. Konkret bedarf es dabei aber auch des Vorhandenseins (bzw. der Entwicklung) von Basisfertigkeiten der Studierenden, von unterstützenden Lerntechniken und Lernstrategien, von methodischem Handwerkszeug für wissenschaftliches Denken und Handeln, das die Studierenden in die Lage versetzt, akademischen Standards in der Bewältigung ihrer Lernaufgaben zu entsprechen. Dazu gehören ausdrücklich kognitive und allgemeinbildende Kompetenzen, aber auch spezifische Sozialformen universitären Lehrens, wie sie z. B. Lese- oder Lerngruppen darstellen.

Die Frage der Motivation Ein immer wieder diskutierter Punkt ist die Frage nach dem Zustandekommen bzw. der Verantwortung für ein motivationsgesättigtes Lehrgeschehen. Hier lassen sich grundsätzlich zwei Haltungen erkennen. Die Erste geht in die Richtung, dass sich Lehrende durch das von den Studierenden gewählte Fach und durch das spürbare Interesse daran jegliche zusätzliche Motivationsarbeit (im Sinne von Überzeugungsarbeit) ersparen sollten. Ist die „Berufung“ der Lehrenden nur deutlich genug zu bemerken, werden hier prinzipiell