

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/271837200>

Selbständigkeit und forschende Haltung im Bachelor Philosophie

Article · February 2015

CITATION
1

READS
1,640

2 authors, including:



Stefanie Haacke
Bielefeld University

19 PUBLICATIONS 39 CITATIONS

SEE PROFILE

Selbständigkeit und forschende Haltung im Bachelor Philosophie

Stefanie Haacke (Schreiblabor, Universität Bielefeld)

“... no thought, no idea, can possibly be conveyed as an idea from one person to another ...”
(John Dewey)

„Selbständigkeit ist ein unverzichtbarer Bestandteil forschenden Lernens.“ Das ist leicht gesagt angesichts einer Studienstruktur, in der vieles vorgegeben ist und die ‚Zeitfenster‘ immer enger werden, in denen Studierende das tun können, was nach Ludwig Huber kennzeichnend für forschendes Lernen ist: „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber 2003, 18).

In meinem Beitrag möchte ich ein Lehrexperiment vorstellen, das ich im Wintersemester 2013/2014 zusammen mit Oliver Schliemann, Kantexperte und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Philosophie im Bachelorstudiengang Philosophie an der Universität Bielefeld durchgeführt habe. Unser Experiment zielte darauf, die Gruppe der Teilnehmer/innen unseres Seminars zu „Freundschaft und Gerechtigkeit bei Aristoteles“ als authentische Forschungsgruppe zu verstehen und durch dieses Grundverständnis und damit einhergehende Vorkehrungen zur Entwicklung einer forschenden Haltung der 18 teilnehmenden Studierenden beizutragen. Ich möchte darstellen, wie wir vorgegangen sind, welche Erfahrungen wir und die Studierenden mit unserer Vorgehensweise gemacht haben, und welche Schlussfolgerungen wir daraus ziehen.

Mein Anliegen ist, Fragen aufzuwerfen, die mich beschäftigen, und die, wie ich annehme, auch andere Lehrende vor allem geisteswissenschaftlicher Disziplinen bewegen.¹ Denn die Konzeption und geübte Praxis von Hochschullehre ist ja nicht nur an quantitativen Kriterien von Effizienz (Studiengeschwindigkeit, Abschlussquote etc.) zu messen, sondern schlägt *qualitativ* zurück: nicht nur auf die Hochschulen selbst, denn Hochschullehre qualifiziert den wissenschaftlichen Nachwuchs, von dem wiederum die Zukunft von Forschung und Lehre an Hochschulen abhängt. Das „Wie“ der Hochschullehre hat auch Einfluss auf gesellschaftliche Möglichkeiten. Denn - so eine fast vergessene Erwartung der Nachkriegszeit – Forschung und Lehre sind Medien gesellschaftlicher Reflexion, oder etwas empathischer formuliert: die Universität sollte der Gesellschaft „ein Bewusstsein ihrer selbst“² geben. In Bezug auf mein Thema könnte man es vielleicht so ausdrücken: Was die Absolvent/innen mitnehmen in ihr Leben als Mitwirkende an unserer gesellschaftlichen Zukunft, das beeinflussen die Universitäten und Hochschulen als Maßstäbe entwickelnde Institutionen. Sie setzen den Studierenden, späteren Lehrern, Managern, Wählern, Müttern und Vätern Vorschläge in die Köpfe, dazu wie ‚man‘ denkt, wie ‚man‘ mit Wissen umgeht, wie ‚man‘ zusammenarbeitet. Was wir als Lehrende tun, ist alles andere als gleichgültig.

Hintergrund

Wie alle anderen Bachelor-Studiengänge stehen auch die der Geisteswissenschaften vor der Aufgabe, Studierende so durch 6 Semester zu führen, dass sie am Ende einen ersten qualifizierten Abschluss in der Tasche haben. Entlang einer Serie von studienbegleitenden Prüfungen wird das ‚Päckchen‘ Studienabschluss Modul für Modul gepackt. Die Studierenden sammeln Punkte und Noten, die für erworbene Teilqualifikationen stehen, und weil ein Studium nicht mehr nur Wissen, sondern auch explizit definierte Kompetenzen vermitteln soll, wird bei der Planung von Curricula und Lehrveranstaltungen nicht mehr nur darauf geachtet, dass bestimmte Wissensbereiche abgedeckt sind, sondern es wird zunehmend stark strukturiert, welche Denkwege Studierende gehen, welche

¹ Die Etablierung des „Scholarship of Teaching and Learning“, wie es im deutschsprachigen Raum durch Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba und Vogel (2014) angeregt und konzeptionell ausgearbeitet wird, ist vor allem auch vor diesem Hintergrund wünschenswert.

² Vgl. Klaus Heinrich (1989): *der gesellschaft ein bewußtsein ihrer selbst zu geben. Reden und kleine Schriften.* Frankfurt am Main und Basel: Stroemfeld Verlag.

Teilkompetenzen sie einüben, welche Wissensportionen sie sich in welcher Reihenfolge aneignen sollen, um definierte und abprüfbare Teilziele und schließlich das Gesamtziel zu erreichen.

Mit diesen veränderten Anforderungen haben didaktische Konzepte wie die des constructive alignment (Biggs/Tang 2011) an Bedeutung gewonnen. Die für dieses Konzept zentrale und einleuchtende Idee der möglichst klaren Definition und kohärenten Abstimmung von Lernzielen mit Lernwegen und Prüfungsformen bei der Planung einzelner Lehrveranstaltungen enthält jedoch nicht nur Klärungspotentiale (Was sollen meine Studierenden denn überhaupt am Ende mitnehmen und wie ermögliche ich das?). Sie birgt auch das Risiko der intellektuellen Risikovermeidung. Die didaktische Konstruktion von Wegen und Geländern, die den Studierenden das Verfehlen der vorab gesetzten Lernziele schwer machen sollen, verleitet dazu, Umwege und idiosynkratische Zugänge, offene Fragen und vor allem die geisteswissenschaftliche Studien kennzeichnende Multiperspektivität zu übergehen oder zu vermeiden. „Das dauert einfach zu lange, wenn wir das wirklich machen“, sagte kürzlich ein Kollege. Ein ‚Symptom‘ dieser Tendenz zur „Abkürzung“ ist die zunehmende Praxis, auch Bachelor-Studierenden in geisteswissenschaftlichen Fächern für ihre Studienarbeiten nicht nur Themen, sondern sogar fertige Fragestellungen vorzugeben.

Begünstigt wird diese Tendenz auch dadurch, dass – zumindest in den meisten geisteswissenschaftlichen Studiengängen – der Anteil der in jedem Semester wirklich vorausgesetzten Präsenzzeiten in Seminaren, Vorlesungen, Übungen usw. gegenüber der Studienstruktur von Magister und Diplom stark zugenommen hat. Das hat automatisch den Anspruch zur Folge, dass die Erkenntnisproduktion oder das „Lernen“³ vor Ort, d.h. im Seminar selbst, gebahnt und initiiert werden muss, anstatt, wie früher, der Selbststeuerung der – jenseits des Seminarraums oder Hörsaals lesenden, schreibenden und diskutierenden Studierenden überlassen zu werden.

Viele Studierende reagieren auf diese mittlerweile weithin etablierten Bedingungen, indem sie eine rezeptive und ableistungsbereite Haltung einnehmen. Sie verarbeiten Stoffportionen, üben Teilkompetenzen ein und bemühen sich, den zahlreichen Lehrveranstaltungen, die sie tagtäglich absolvieren müssen, so gut wie möglich gerecht zu werden. Viele reagieren außerdem, indem sie Vorgaben zu Übungsschritten und die Benennung von Dingen, die in der Prüfung gekonnt werden sollen, aktiv einfordern. Allzu offenen Lehrveranstaltungssettings begegnen vor allem zahlreiche aktive und ambitionierte Studierende mit Skepsis und Missvergnügen, zunehmend auch mit offener Kritik. Schließlich gilt es die Modul-Abschluss-Prüfung zu bestehen, mit möglichst guten Noten, denn jede Note zählt. Von Anfang an.

Vor dem Hintergrund wird klar: Wenn „forschendes Studieren“ Lernsituationen voraussetzt, „in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (Huber 2003, 25), dann bedeutet das für Lehrende in Bachelor-Studiengängen eine große Herausforderung. Sie stehen vor der Aufgabe, für diese Art von Selbständigkeit ein Gelände und einen Rahmen zu schaffen, der Studierende sowohl arbeits- und prüfungsfähig macht, als auch forschungsfähig im Sinne des jeweiligen Fachs oder wissenschaftlichen Arbeitsgebiets.⁴ Nicht zuletzt muss sie darauf zielen, epistemische Vorannahmen zu berühren und in die Diskussion zu bringen, mit

³ Wenn das Wort „Lernen“ verstanden wird als Verstehen und Aneignen von wissenschaftlichem Wissen, das andere generiert haben, dann verfehlt es, worauf Studieren an Hochschulen zielt. Rüdiger Rhein fasst was im englischsprachigen Diskurs als „deep learning“ vom „surface level learning“ unterschieden wird folgendermaßen: „Studieren bedeutet, den Schritt vom verstehenden zum epistemischen Lernen zu machen, nicht nur Antworten und die zugrunde liegenden Fragen zu verstehen, sondern sich wissenschaftliche Problemstellungen zu Eigen zu machen bzw. selbst Fragestellungen zu entwickeln und einer wissenschaftlichen Bearbeitung zu unterziehen. Dies erfordert ein Lernen, das nicht nur den Aufbau kognitiver Strukturen prämiert, sondern Erkenntnis anstrebt.“ (Vgl. Rhein, Rüdiger (2013): „Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion“, In: Spiekermann, Annette (Hrsg.): *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Bielefeld: wbv. S. 46.)

⁴ Einen Überblick über Ansätze forschungsnaher Lehre geben Riewerts, Weiß und Lenger (2013, S. 78-80) und Weiß, Riewerts 2014 (im Erscheinen).

denen die Beteiligten operieren (Jenert, 2008), was angesichts der identitätsstützenden Rolle epistemischer Überzeugungen alles andere als unkompliziert ist.

Der Plan: Selbstverantwortung fordern, forschend lesen und schreiben, Recherche reflektieren

Vor dem Hintergrund all dieser Fragen, die sich angesichts der immer noch neuen Rahmenbedingungen von Lehre stellen, wollten wir im Wintersemester 2013/2014 ein Seminar im Bachelor Philosophie der Universität Bielefeld veranstalten, das nicht nur die Selbstverantwortung der Studierenden für ihre eigenen Erkenntnisfortschritte betonte, sondern sie darüber hinaus für das Gelingen des gesamten Seminars mit verantwortlich machte. An einem solchen Experiment waren wir auch aufgrund unserer unterschiedlichen fachlichen Perspektive interessiert: Ich selbst bin Schreibdidaktikerin in einer zentralen Beratungsstelle der Universität⁵ und erlebe die veränderten Bedingungen für studentisches Lernen seit Einführung der neuen Studienstruktur aus der Perspektive der Beratung von Studierenden, Doktorand/innen und Lehrenden. Mein Kollege ist forschender Lehrender und in der Abteilung Philosophie mit der Entwicklung besonders kompetenzorientierter Lehrveranstaltungen betraut.

In der Abteilung Philosophie waren unserem Seminarprojekt Diskussionen über mögliche Ursachen der „Passivität“ und „Konsumorientierung“ der Studierenden vorausgegangen, und wir starteten unseren Versuch auch mit Blick auf diese Kritik und mit der Grundannahme, dass die Haltung der Studierenden sich nicht einfach „Generationseigenschaften“ verdankt, sondern vor allem durch strukturelle Bedingungen geprägt ist. Dazu, so unsere Annahme, gehört neben der starken Strukturierung des Studiums die im öffentlichen Diskurs zunehmende Tendenz, Hochschullehre als eine Art „Bildungsservice“ zu verstehen und Studierende zu „Kunden“ zu erklären.⁶ Gegen die verbreitete Vereinschaftlichung studentischer Passivität (die Studierenden von heute sind durch die Schulen schlecht vorbereitet ..., weniger intrinsisch motiviert ..., strategischer, etc....)⁷ gingen wir bei der Planung unserer Veranstaltung davon aus, dass auch die „Studierenden von heute“ genau wie wir selbst auf Verständigung durch sprachliche Mittel angewiesene Wesen mit dem Bedürfnis nach Orientierung in der Welt sind. Wir unterstellten, dass die Studierenden, mit denen wir zu tun haben würden, zwar skeptisch und vorsichtig, aber neugierig auf Texte und Theorien sein würden, die mit dem Versprechen auftreten, ‚Welt‘ begreifbar zu machen, und die es erlauben, eigene Verständnisse von ‚Welt‘ zu klären, mit denen anderer Menschen zu vergleichen und ggf. weiterzuentwickeln.⁸ In unserer eigenen Studienerfahrung waren die Momente der kollektiven Ratlosigkeit und

⁵ Dem „Schreiblabor“ der Universität Bielefeld, einem der ersten Schreibzentren an einer deutschen Universität.

⁶ Die vermutete Haltung der Studierenden lässt sich – so eine unserer Überlegungen im Vorfeld – vielleicht aber auch dadurch erklären, dass spätestens seit den 80iger Jahren des vorigen Jahrhunderts niemand mehr öffentlich behauptet, akademisch-geisteswissenschaftliche Theorien könnten grundlegend oder verbindlich für verallgemeinerbare gesellschaftliche Entwürfe der Gegenwart sein. Dass Seminare über politische Philosophie nicht mehr, wie während der Debatten des 20. Jahrhunderts, zum Austragungsort weltanschaulicher Auseinandersetzungen werden und die Studierenden mit heißen Ohren über das gute Leben, die athenische Demokratie und die Sklaverei oder über Platos „Faschismus“ diskutieren würden, hielten wir für sicher.

⁷ Diese Reaktion auf Schwierigkeiten mit dem Studienerfolg wird in Claus Brabrands sehr anregenden Kurzfilm „Teaching Teaching and Understanding Understanding“ als „blame the students“-Perspektive bezeichnet und der ebenso wenig hilfreichen „blame the teachers“-Perspektive gegenübergestellt. Brabrands Ausweg aus der „blame“-Logik ist, angelehnt an John Biggs, das constructive alignment, also ein gut geplanter Unterricht, in dem Lernziele, Prüfungen und Studienaktivitäten sinnvoll und transparent verknüpft sind. Vgl. <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>. Der Film nennt allerdings auch Zahlen, die belegen, dass der Anteil „intrinsisch“ motivierter Studierender, also Studierender, die das Studium mit einem wissenschaftskonformen Erkenntnisinteresse beginnen, stetig abnimmt. Aufgabe von Lehre sei es vor diesem Hintergrund, so der Tenor des Films, Studierende, die zunächst nur strategische Motive mitbringen, so in das Studium zu verwickeln, dass auch bei ihnen ein intrinsisches Interesse entstehen kann.

⁸ Dem verbreiteten Pessimismus bezüglich der „Studierenden von heute“ möchten wir nicht folgen. Als ein Beispiel mag hier das aktuelle Bändchen der Publizistin Christiane Florin „Warum unsere Studenten so angepasst sind“ von 2014 angeführt sein, in dem eine Beschreibung der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die heutigen Studierenden aufgewachsen sind, mit der/einer(?), wie Florin selbst schreibt, „pauschalen“ (vgl. S. 80) Darstellung ihrer gleichzeitig maßlosen und fehlenden Ansprüche an die Institution Universität (vgl. 39) einhergeht.

gemeinsamen Suche nach Verständnis, das Lesen um des Begreifens willen, das gemeinsame Entdecken von Sinnspuren und Charakteristiken von und in Texten im Seminar, Erkenntnisüberraschungen und Entdeckungen von Denkmöglichkeiten in je unterschiedlicher Weise in goldenes Licht getaucht. Dies alles ermutigte uns, ein Lehrexperiment zu wagen, das im Vorfeld viel Planung erforderte, uns selbst als Lehrenden jedoch während der Durchführung schon wegen der durchaus gewollten Verlagerung der Verantwortung für den Seminarerfolg auf die Studierenden weniger Arbeit zu machen versprach als manch anderes Seminar. Hier zunächst unsere im Vorlesungsverzeichnis publizierte Ankündigung:

„261008 Schreiben III: Freundschaft und Gerechtigkeit (S) (WS 2013/2014)

Die Tugenden der Gerechtigkeit und der Freundschaft heben sich von den übrigen Aristotelischen Tugenden dadurch ab, dass sie – etwa im Gegensatz zur Tapferkeit oder Mäßigkeit – ausdrücklich auf andere Menschen bezogen sind. Dabei ist die Freundschaft für ein gelungenes Leben unentbehrlich und der Gerechtigkeit sogar insofern vorzuziehen, als – so sagt zumindest Aristoteles – in angemessener Weise befreundete Menschen keine Gerechtigkeit mehr brauchen. Deswegen bemühen sich die guten Gesetzgeber mehr um die Freundschaft als um die Gerechtigkeit. Um zu verstehen, weshalb die Freundschaft zu den Zielen des Gesetzgebers gehört, werden wir uns gründlich mit Aristoteles' Behandlung der beiden genannten „sozialen“ Tugenden in den Büchern V, VIII und IX der Nikomachischen Ethik auseinandersetzen. Wir werden Parallelstellen aus dem übrigen Werk und einschlägige Sekundärliteratur heranziehen, um diese Frage zu erörtern. Da das Seminar neben der inhaltlichen Auseinandersetzung das Ziel hat, Techniken zur Erschließung eines Forschungsgebiets zu vermitteln, werden wir die Suche nach Parallelstellen und Literatur nicht nur anleiten, sondern auch methodisch reflektieren.

Das Philosophische Schreiben 3 ist ein im Rahmen des 5-Stufen-Programms des Handwerk Philosophie entwickelter Kurs zur Einübung von Recherchefertigkeiten für Schreibprojekte größeren Umfangs. Es handelt sich dabei NICHT um einen Pflichtkurs, sondern ein Pilotprojekt zur Erprobung innovativer Lehrkonzepte. Die Veranstaltung kann außerdem als Äquivalent für den Kurs "Philosophische Analyse" besucht werden und muss als Äquivalent für den Kurs Orientierung belegt werden.“

Mit dieser Seminarankündigung haben wir viel versprochen. Einerseits sollten mit der Aristoteles-Lektüre eine Anzahl nicht trivialer inhaltlich-philosophischer Fragen diskutiert werden. Andererseits sollten Techniken zur Erschließung eines Forschungsgebietes „vermittelt“ und die Literatursuche „angeleitet“ und „methodisch reflektiert“ werden. Wir haben also angekündigt, in den mageren zwei Semesterwochenstunden, die uns für das Seminar zur Verfügung standen, *zwei* schwierige Inhalte zu vermitteln. Inhalte, von denen mindestens einer, nämlich die Literatursuche und Erschließung eines Forschungsgebietes, früher, zu Zeiten von Magister und Diplom, so nicht explizit ausgewiesen und auch nicht explizit ‚unterrichtet‘ worden wäre. Was in der Seminarankündigung nicht deutlich wurde, war, wie wir arbeiten wollten. Wie konnten wir verhindern, was als einer der Haupteffekte der als „Passivität“ verformelten Haltung so viele Lehrveranstaltungen zu prägen scheint: Unverbindlichkeit, mangelnde Vorbereitung der Seminarsitzungen, oberflächliche oder gänzlich fehlende Lektüre, häufiges Fehlen, mangelnde Mitarbeit? Wie konnten wir unsere Erwartungen klar und verbindlich machen?

Explizieren, explizieren, explizieren! Der Syllabus als Planungs- und Kommunikationsinstrument

Die Lösung, die wir dafür fanden, bestand darin, einen Syllabus in Form eines Briefes zu verfassen, in dem wir unsere Arbeitsweise, unsere Erwartungen und das, was die Studierenden von uns erwarten konnten, deutlich kommunizierten. Das Wort „Syllabus“ stammt aus dem angelsächsischen Kontext und bezeichnet die Zusammenfassung oder Übersicht eines Kurses, also eine Art Lehrveranstaltungsbeschreibung.⁹ Der Hauptteil unseres Syllabus-Briefes war auf inhaltliche Fragen

⁹ Zur Effektivität und zum Nutzen von Syllabi und zum „Syllabus Design“ gibt es in den USA eine breite Fachdiskussion. Grunert O'Brian (1997) und McKeachie (1999) heben den Vertragscharakter von Syllabi hervor, der die Verantwortlichkeiten von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen explizit macht. Die Entwicklung eines

und die Arbeitsweise bezogen, die wir gewählt hatten, um unser Seminar zu einer Art „Forschungsgruppe“¹⁰ zu machen. Der Brief zielte vor allem darauf, den Studierenden, die unsere Veranstaltung im elektronischen Vorlesungsverzeichnis in ihren Stundenplan geklickt hatten, die Arbeitsbedingungen, die sie in unserer Veranstaltung erwarten würde, so deutlich zu machen, dass sie sich entscheiden konnten, ob sie überhaupt teilnehmen wollten. Er diente uns also auch und vor allem dazu, eine Art ‚Selbstselektion‘ der Studierenden zu motivieren. Dies war u.a. auch möglich, weil es sich bei unserer Veranstaltung nicht um eine Pflichtveranstaltung handelte. Hier ist der Brief in voller Länge:

„Liebe Studierende,

Sie haben sich für ein Seminar angemeldet, das von der Ihnen bekannten Form insofern abweicht, als wir seinen Erfolg ausdrücklich von Ihren Beiträgen abhängig machen. Daher wollen wir Sie hiermit schon vor der ersten Sitzung über die Bedingungen der Teilnahme informieren, damit Sie sich zum einen vorab entscheiden können, ob Sie an unserem Seminar teilnehmen wollen, und zum anderen schon vorab auf das Seminar vorbereiten können. Insbesondere in dieser Hinsicht ist unser Seminar nämlich anders: wir gehen davon aus, dass Sie den Grundtext bereits vor Beginn des Seminars gelesen haben. Wir rechnen auf dieser Basis daher auch in der ersten Sitzung mit Ihrer verbindlichen Zu- oder Absage, ob Sie an unserem Seminar teilnehmen werden. Wenn Sie Fragen haben sollten, können Sie uns gern kontaktieren (Kontakt oliver.schliemann@uni-bielefeld.de; stefanie.haacke@uni-bielefeld.de)

Zu Inhalt und zur Form des Seminars:

“Es ist wirklich wie mit dem Monsieur Jourdain aus dem ›Bourgeois Gentilhomme‹ von Molière, dem sein Rhetorik-Lehrer klarmacht, daß es zwei Arten zu sprechen gibt, nämlich Prosa und Vers, und der ihn dann fragt: ›Ja, was spreche ich?‹ Da sagt der ›Prosa‹, und dann sagt der Jourdain dann ganz stolz: ›Ja mein Gott! Dann hab ich mein ganzes Leben lang Prosa geredet und hab’ es nicht einmal gewusst!‹ Also – so reden wir alle unser ganzes Leben lang Aristoteles und ›haben es nicht einmal gewusst‹, nur daß das nicht ganz so harmlos ist wie die Prosa des guten Monsieur Jourdain.” (Th. W. Adorno, *Metaphysik. Begriff und Probleme* 1965, Frankfurt am Main 1998: Suhrkamp. S. 123)

Eine Vielzahl von Begriffen, die wir im Alltag, aber auch in der Philosophie nutzen, um über unser Zusammenleben zu sprechen und darüber, worauf es dabei ankommt, sind erstmalig von Aristoteles ausgearbeitet, definiert und in einen systematischen Zusammenhang gebracht worden, und zwar häufig so, dass sie trotz der langen Geschichte, die zwischen Aristoteles und uns liegt, immer noch eigentümlich nah wirken können, wenn wir Aristoteles’ Schriften lesen. Wie denken wir selbst – nach einer Tradition von mehr als 2000 Jahren, in der Aristotelische Ordnungsbegriffe kritisiert, adaptiert, rekontextualisiert und immer wieder einfach genutzt wurden – den Zusammenhang von sozialer Bindung, gerechter Ordnung und den Zielen, für die es sich zu leben lohnt? Und wie hat Aristoteles sich, in einer gänzlich anderen Zeit, die Begriffe zurechtgelegt, die wir heute noch verwenden: Freundschaft, Gerechtigkeit, Glück? Woraus hat er zu seiner Zeit Beweise und Überzeugungskraft gezogen? Wie hat er Untersuchung und Normsetzung miteinander verknüpft?

Arbeitsweise:

Unser Seminar wird folgendermaßen funktionieren: Wir werden am 17. Oktober einsteigen und erwarten, dass Sie bis dahin alle die aristotelischen Quelltexte (Bücher I, V, VIII und IX der Nikomachischen Ethik) gelesen haben. In der ersten Sitzung werden wir uns auf Themen einigen, zu denen wir im Lauf des Semesters arbeiten werden. Überlegen Sie im Vorfeld, was Sie selbst gern thematisieren, wozu Sie recherchieren, schreiben und im Lauf des Seminars diskutieren möchten. Wir passen den Seminarplan Ihren Wünschen gerne an. Jede/r, der/die mitmacht, verpflichtet sich, sich an der Diskussion zu beteiligen. Überlegen Sie sich jetzt schon, ob Sie eine Seminarsitzung vorbereiten und/oder während einer anderen Seminarsitzung eine spezifische Art von Protokoll führen möchten. **Achtung! Wer die Sitzung am 24. Oktober vorbereiten möchte, kann jetzt schon in die Vorbereitungsarbeit einsteigen. Interessent/innen werden gebeten, sich schon jetzt bei uns zu melden.** Wir verfahren nach dem Prinzip „First come, first serve“ und schreiben Ihnen, ob Sie den Zuschlag bekommen haben.

Syllabus, so McKeachie schon 1979, zwingt Lehrende zur sorgfältigen Klärung von Inhalten und Arbeitsweisen und fördert einen wissenschaftsförmigen („scholarly“) Zugang zu Lehre. Vgl. Eberly, Newton, Wiggins 2001.

¹⁰ Vgl. Reinmann und Sippel (2010), die im Zusammenhang mit der Frage, wie e-Portfolios forschendes Lernen unterstützen können, hervorheben, dass forschendes Lernen situiertes Lernen ist, also Teilnahme an einer sozialen Gemeinschaft voraussetzt. Auch Rhein (a.a.O., S. 49) nennt „Teilhabe“ als Bedingung der „Einsozialisation in die jeweilige Disziplin und ihre spezifischen Denkweisen, Konzepte, Methoden und Techniken.“

Die Sitzungsvorbereitungen sollen folgendermaßen aussehen: Sie verfassen eine problemorientierte und argumentierende Auseinandersetzung mit der jeweils von uns vorgegebenen oder von Ihnen selbst eingebrachten Themenstellung oder Frage. Sie zitieren und interpretieren relevante Textstellen, ziehen Sekundärliteratur heran und diskutieren sie, Sie finden ggf. Parallelstellen im Werk von Aristoteles, die zur Interpretation hilfreich sein können, Sie stellen Fragen an die Seminargruppe und/oder machen Vorschläge, mit denen wir anderen uns in der Diskussion beschäftigen können. Es geht bei diesen Vorbereitungen nicht (nur) darum, darzustellen, was Aristoteles schreibt und was die Sekundärliteratur dazu sagt. Sie selbst sind gefordert, sich mit den Fragen, die wir vorgeben, auseinanderzusetzen, sie zu kritisieren, sie zu beantworten, sie zu verändern, je nachdem, was Sie dazu denken.

Die Sitzungsvorbereitungen müssen zu Beginn jeder Sitzung schriftlich in so vielen Exemplaren vorliegen, wie es Seminarteilnehmer/innen gibt. Die Vorbereitungen werden während der Sitzung gemeinsam gelesen und dann anhand der Originaltexte diskutiert. Die gute Nachricht: Wenn Ihre Vorbereitungen gut sind, müssen sie nur noch überarbeitet werden, um gute Hausarbeiten abzugeben. Die Semindiskussion und die Protokolle (s.u.) können Sie bei der Überarbeitung Ihrer Texte nutzen. Sie haben im Anschluss an das Semester also nicht mehr so viel Arbeit damit.

Die Protokolle werden jeweils zu Anfang der auf die protokollierte Sitzung folgenden Seminarsitzung gemeinsam durchgearbeitet und müssen entsprechend ebenfalls schriftlich in so vielen Kopien vorliegen, wie unsere Gruppe Teilnehmer/innen hat. Die Protokolle dienen nicht dazu, einfach nur darzustellen, wer was gesagt hat, sie sind also keine Verlaufsprotokolle, sondern sie dienen dazu, die wichtigsten Punkte der Diskussion wiederzugeben und ggf. kritisch nachzuarbeiten. D.h. es gilt, Textstellen nachzusehen, Hinweisen und Fragen nachzugehen, die in der Semindiskussion aufkommen, offene Fragen ‚aufzubewahren‘. Auch hier sind Sie als philosophisch Arbeitende gefordert.

Die letzte Sache, die wir regelmäßig mit Ihnen machen werden, sollen Sie bitte nicht als Lernkontrolle, sondern als Reflexionsanstoß verstehen: Wir werden Sie am Ende einer jeden Sitzung dazu auffordern, 5 Minuten lang völlig informell darüber zu schreiben, was in den letzten 85 Minuten für Sie wichtig war und worüber Sie nachdenken.

Alle, die nur zuhören und mitdiskutieren, aber selbst nichts vorbereiten möchten, müssen die Texte ebenfalls gelesen haben. Auch Sie sind herzlich eingeladen mitzumachen, bekommen dafür aber keine Punkte.

Wir freuen uns auf die Arbeit mit Ihnen!

Stefanie Haacke und Oliver Schliemann

Formales

Eine *unbenotete Einzelleistung* erhalten Sie für die Vorbereitung einer Seminarsitzung oder die Anfertigung eines Protokolls. Beide Leistungsformen sind oben genauer beschrieben. Dieselbe Leistung kann auch als Ersatz für den Veranstaltungstyp „Präsentation und Analyse“ angerechnet und ggf. benotet werden. Der Erfolg des Seminars wird aber nicht nur davon abhängen, dass Sie eine Sitzung gründlich vorbereiten oder protokollieren, sondern auch davon, dass Sie sich regelmäßig und konstruktiv an der Diskussion dieser Beiträge beteiligen. Wir gehen daher ebenfalls davon aus, dass Sie an allen Sitzungen des Seminars teilnehmen, wenn Sie sich überhaupt zur Teilnahme entschließen.

Eine *Modulabschlussprüfung* können Sie im Zusammenhang mit diesem Seminar entweder in Form einer mündlichen Prüfung oder einer Hausarbeit in dem jeweils von Ihren FSB geforderten Umfang ablegen.

Unsere Ziele

Aristoteles Ethik einerseits als Schrift kennenlernen, die in einem historischen Kontext steht, andererseits die Systematik und Verknüpfung aristotelischer Begriffe aufschlüsseln

Genau lesen und die Implikationen unterschiedlicher (auch eigener) Interpretationshorizonte und -perspektiven einschätzen

Im Zusammenhang mit der Entwicklung einer eigenen Fragestellung/Position recherchieren. Die Recherche zur Schärfung und Eingrenzung des Zuschnitts eines eigenen Beitrags nutzen

Textbasiert kritisieren, diskutieren. Kritik aufnehmen und nutzen

Zur Entwicklung einer gemeinsamen Diskussion beitragen. Fragen anderer aufnehmen. Eigene schriftliche

Beiträge nützlich gestalten

Technisches und Organisatorisches:

Zunächst: Wir arbeiten mit folgender Ausgabe der Nikomachischen Ethik:

- Aristoteles: Nikomachische Ethik. Herausgegeben und neu übersetzt von Ursula Wolf. 2006. Reinbeck: Rowohlt.

Das Seminar ist eine "Handwerk III"-Veranstaltung. Das heißt, dass ein Schwerpunkt der Arbeit auf der Recherche liegt. Sie werden alle schon Erfahrungen mit dem Recherchieren in der Bibliothek und in elektronischen Datenbanken mitbringen, aber im Lauf der Arbeit im Seminar Gelegenheit haben, weitere Erfahrungen mit der Literaturrecherche zu machen. Zu 'Ihren' Themen gibt es wichtige Texte, die Sie eigenständig suchen, finden und vor allem auswählen sollen. Wir werden Ihnen im Lauf des Seminars Gelegenheit geben, sich über die wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen, die Sie beim Recherchieren gemacht haben. Folgende Nachschlagewerke und Texte können Sie bei der Recherche zum Ausgangspunkt nehmen:

- Christoph Horn + Christof Rapp (Hrsg.) (2008): Wörterbuch der antiken Philosophie. München: Beck Verlag.
- Joachim Ritter, Karlfried Gründer u.a. (Hrsg.) (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Edward N. Zalta (principal editor):The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: The Metaphysics Research Lab. <http://plato.stanford.edu/> -<http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-ethics/>
- Edward Craig (general editor): Routledge Encyclopedia of Philosophy Online. <http://www.rep.routledge.com/>
- Hermann Bonitz (1870): Index Aristotelicus. Lausanne: Typis et impensis G. Reimeri, Nachdruck 1955, Berlin: Akademie-Verlag.
- Otfried Höffe (2005): Aristoteles-Lexikon. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Zum Recherchieren und Schreiben:

- Handreichung der Abteilung Philosophie – http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/handwerk/Handreichung_Recherchieren_CC.pdf
- Menke, Cornelis (2012): Hinweise zum Verfassen akademischer Arbeiten. http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/personen/cmenke/Menke_Hinweise_2012.pdf
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje (2013): Schreiben in Studium und Beruf.

Die Sitzungen und Themen

Datum	Inhalt	Verantwortlich
17. Oktober	Einstieg	Einführung
24. Oktober	Aristoteles' Vorstellung vom Glück	Vorbereitung:
31. Oktober	Nachbereitung der vorigen Sitzung + Besprechung der Handreichung zum Recherchieren	Nachbereitung:
7. November	Gerechtigkeit bei Aristoteles	Vorbereitung:
14. Nov.		Nachbereitung:
21. Nov.	Die verschiedenen Formen von Freundschaft	Vorbereitung:
28. Nov.		Nachbereitung:
12. Dez.	Was zeichnet den Epieikes aus?	Vorbereitung:
19. Dez.		Nachbereitung:
9. Jan.	Die verschiedenen Formen von Gerechtigkeit	Vorbereitung:
16. Jan.		Nachbereitung:
23. Jan.	Das Verhältnis von Freundschaft und Gerechtigkeit	Vorbereitung:
30. Jan.		Nachbereitung:
6. Feb.	Recherchieren und Schreiben: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Abschlussdiskussion + Vorbereitung auf die Hausarbeit	

Mit dieser Vorbereitung starteten wir ins Semester. In der ersten Sitzung saßen uns achtzehn Teilnehmer/innen unterschiedlicher Semester gegenüber. Vom 3. bis zum 17. Semester war alles dabei, und die Auskünfte, die wir auf unsere Frage hin erhielten, was sie denn in dieses Seminar geführt habe, verwiesen nicht nur auf intrinsische Motive. „Ich bin im neuen Studienmodell und brauch noch 2 Leistungspunkte im Hauptmodul PP4“. So oder ähnlich klangen einige Antworten. Andere wieder sprachen von ihrem Interesse an politischer Philosophie oder an Aristoteles. Die von uns vorgegebene Arbeitsweise wurde widerspruchlos akzeptiert. Einzelne besorgte Nachfragen betrafen die erwartbaren Arbeits- und Zeitanforderungen; - es wurde deutlich, dass zahlreiche Studierende durch Studium und Jobs zeitlich hoch belastet waren. Unsere Liste mit Zuständigkeiten für die von uns angedeuteten Themen füllte sich schnell. Die Arbeitsaufträge waren verteilt und das Semester lag vor uns.

Erfahrungen bei der Durchführung – alles etwas anders als geplant

Die inhaltliche Arbeit begann, die ersten Sitzungen wurden vorbereitet, die Diskussionen waren interessant und – je nach Thema und Einstieg - immer wieder anders. Eine erste, dem Austausch von Erfahrungen mit Literaturrecherche gewidmete Sitzung im ersten Drittel des Semesters ergab zahlreiche Erfahrungen, Ideen, Tipps und Fragen zum Thema. Danach jedoch traten die methodische Reflexion zum Thema „Recherchieren“ und insgesamt das Gespräch darüber, „wie“ in der Wissenschaft Dinge getan werden, in den Hintergrund. Das Seminar wurde zunehmend zum Lektüreseminar, die Diskussion über Wege und Ergebnisse der Suche nach Sekundärliteratur wich der Erarbeitung eines gemeinsamen Textverständnisses und einer Diskussion über die Nähe und (sprachliche und historische) Fremdheit des Aristotelischen Denkens. Die Suche nach Literatur wurde das, was sie immer ist, wenn man wissenschaftlich arbeitet: Mittel zum Zweck. Studierende brachten Literaturauszüge, um für bestimmte Übersetzungen von Begriffen zu argumentieren oder Schwierigkeiten der Interpretation zu begründen. Weitere didaktische Ideen, mit denen wir das Seminar begonnen hatten, z.B. das geplante one minute paper am Ende jeder Sitzung (vgl. Syllabus) fiel immer häufiger aus. Wir waren viel zu beschäftigt, uns durch die komplizierte Materie zu arbeiten. Oft gingen wir ohne abschließende Ergebnissicherung auseinander, die Köpfe voll mit Begriffen, Lösungsideen für Lektüreprobleme und neuen Fragen, die sich während der jeweiligen Sitzung ergeben hatten.

An Stelle der vorab geplanten Aktivitäten entwickelten sich andere: z.B. ließen wir die Studierenden immer dann, wenn zu viele oder zu große Fragen im Raum standen, um mit der Diskussion zu beginnen, und alle ratlos in ihre Texte blickten, kurz alles aufschreiben, was ihnen durch die Köpfe ging, um sie dann zu bitten, sich in Zweier- oder Dreiergruppen über diese Fragen auszutauschen. Danach konnte wir aus der Sammlung der Gedanken, Fragen und Vorschläge einen Zipfel?? generieren, an dem sich die Diskussion führen ließ.¹¹ Tafelbilder dienten zur Sammlung und Strukturierung von Fragen, Begriffen, Denkverhältnissen. Kurz: Es entwickelte sich ein anregendes Lektüreseminar, in dem kaum jemals jemand fehlte. Diejenigen, die fehlen mussten, kündigten dies persönlich an, und boten an, als Ausgleich für ihre Abwesenheit weitere Aufgaben zu übernehmen, die im Seminar anfielen. So konstituierte sich nach und nach eine kleine Gruppe von Studierenden, die die von uns Lehrenden weiterhin erbetenen schriftlichen Reflexionen ihrer Kommiliton/innen zu Erfahrungen bei der Recherche für ihre Seminarbeiträge einsammelten und am Ende in einem Ratgeberpapier verarbeiteten.

Gelungen: Multiperspektivität, Augenhöhe, Denken

Das mündliche Feedback zahlreicher Teilnehmer/innen am Ende des Seminars war vor allem in einer Hinsicht positiv, in einigen Fällen sogar enthusiastisch: In der Diskussion mit den eigenen Positionen ernst genommen worden zu sein, vergessen zu haben, dass es sich hier um eine Lehrveranstaltung

¹¹ Vgl. Teaching With your Mouth Shut S. 53.

gehandelt habe, das sei „herrlich“ gewesen, so drückte es einer der Teilnehmer aus.¹² In der Tat war schon in den ersten Sitzungen Verwirrung entstanden, weil die beiden Lehrenden in wichtigen Punkten ganz offensichtlich nicht übereinstimmten, miteinander diskutierten und nicht selten genauso wie die anderen Teilnehmenden der Seminargruppe um Verständnis einzelner Passagen, Begriffe und Konzepte rangen. Die Verwirrung – wer hat denn jetzt hier ‚recht‘? – wich Beteiligung, und es bestätigte sich, was Steve Kolowich in seinem Artikel „Confuse Students to Help them Learn“ hervorhebt: Verwirrung kann aufrütteln.¹³ Bald hatte sich eine Arbeits- und Diskussionsweise etabliert, in der auch Aussagen der Lehrenden in Frage gestellt und kritisiert wurden. Manche Sitzungen waren geprägt von konzentrierter Ratlosigkeit, in anderen wurden Teilerkenntnisse greifbar. Einzelne Studierende klagten begeistert über das Maß an Arbeit, was die Vorbereitung ihrer Seminarvorbereitungsbeiträge gekostet hatte, bei keinem Vorbereitungstext hatten wir den Eindruck, dass nur ‚abgeleistet‘ worden war, was zum Erwerb der Leistungspunkte gefordert war.

Dazu, dass mitunter vergessen werden konnte, wer im Seminar Lehrender und wer Studierender war, trug auch bei, dass wir auf die Vor- und Nachbereitungstexte, die die Studierenden zu Beginn der Seminarsitzungen austeilten und vorlasen, keinerlei korrigierendes Feedback im Plenum gaben. Wir hatten deutlich gemacht, dass diese Texte nicht ‚bewertet‘, sondern ausschließlich im Hinblick auf die Funktion gewürdigt werden würden, die sie für die Semindiskussion hatten. Wenn die Papiere gute Fragen und interessante Problemstellungen enthielten, die in der jeweiligen Sitzung diskutiert werden konnten, konnten die Autor/innen selbst erkennen, dass sie geschafft hatten, was von ihnen erwartet worden war. Auf diese Weise konnten auch Vorbereitungspapiere gewürdigt werden, mit denen die Autor/innen größere Risiken eingegangen waren, indem sie sich an komplizierte Fragen wagten, die sie selbst nicht hatten klären können. So kam es vor, dass wir ganze Sitzungen mit dem Aufdröseln des Diskussionsvorschlags verbrachten, den eine/e Kommiliton/in gemacht hatte, - am Text, mit Tafelbildern, unter Hinzuziehung von Sekundärliteratur, ... und zuweilen mit heißen Ohren.

Korrektur, bzw. normsetzendes Feedback, gaben wir erst individuell in unseren Sprechstunden, wenn die Teilnehmenden ihre Vor- bzw. Nachbereitungspapiere zu kurzen Hausarbeiten umarbeiteten, die dann schließlich auch benotet werden mussten. Auf diese Weise trennten wir Lehre als Diskussion von Bewertung. Diese Trennung war offenbar nicht für alle Teilnehmer/innen akzeptabel. Einige wenige Studierende empfanden das Fehlen von Normsetzung durch die Lehrenden der Veranstaltung auch als Mangel. Sowohl im Hinblick auf das Wie der Recherche als auch auf die Qualität der eigenen Beiträge fordert z.B. diese/r Seminarteilnehmer/in im Rahmen des Abschlussfeedbacks¹⁴ : „*Theoretisches zur Recherche, Feedback zum eigenen Text (!)*“¹⁵.

Unsere Entscheidung, die Seminargruppe als Forschungsgruppe zu behandeln, hatte dazu geführt, dass ein bestimmtes, didaktisches Element im Verhältnis zu vielen anderen Lehrveranstaltungen in aktuellen Bachelorstudiengängen unterrepräsentiert war: das des *expliziten* Unterrichts, d.h. der

¹² Dieser Effekt wird von John Dewey so umschrieben: „Der Gegensatz zu demjenigen Lehrer, der fertigen Lernstoff gibt und ihn genau abhört, ist nicht der *untätige* Lehrer, sondern derjenige, der mit dem Schüler mitarbeitet, an seiner Tätigkeit teilnimmt. In solcher gemeinsamen Arbeit ist der Lehrer zugleich Lernender und der Lernende zugleich – ohne dass er es weiß – Lehrer; je weniger es beiden zu Bewusstsein kommt, dass der Lehrer Unterricht *gibt* und der Schüler Unterricht empfängt, um so besser!“ (Dewey, S. 214 - Hervorhebung i.O.). In der Tat haben wir mindestens ebenso viel gelernt wie die Teilnehmer/innen des Seminars.

¹³ Allerdings nicht, wenn es sich nicht um eine ‚sinnvolle‘ Verwirrung handelt. Bloße Verwirrung um der Verwirrung willen funktioniert nicht („Confusion works, except when it doesn’t“). Kolowich beschreibt ‚strategische‘ Formen der Verwirrung, die das Selbstdenken von Studierenden anregen. In unserem Fall entstand die Verwirrung sozusagen ‚natürlich‘ und aus der Sache selbst. Sie hatte nicht den Charakter eines didaktisch-strategischen moves, aber ihre Wirkung war uns sehr willkommen.

¹⁴ Unser Feedbackbogen stellte offene Fragen zu folgenden Punkten: „Meine wichtigste Lern-/Denkerfahrung bzw. Erkenntnis“, „Meine größte Schwierigkeit“, „Anregungen für weitere Seminare“ und in dieser Rubrik die drei Fragen: „Was mehr?“, „Was weniger?“, „Was zusätzlich?“.

¹⁵ Aus dem anonymen schriftlichen Abschlussfeedback zur Frage: „Was mehr?“. Mehr Explizites zum Thema „Recherche“ wünschten sich dann doch etwa ein Drittel der Teilnehmenden, während wieder andere betonten, wie viel sie über Recherche gelernt hätten. In der Abschlussdiskussion war unter großer Zustimmung vorgeschlagen worden, beim nächsten Mal eine Sitzung für eine exemplarische online-Literatursuche zu reservieren, bei der die konkreten Unsicherheiten der Studierenden aufgenommen und bearbeitet werden könnten.

ausdrücklichen Vermittlung von Kriterien und Methoden, des Sagens, wie „es geht“. Angesichts unseres Ziels, im Plenum die Hierarchie zwischen qua institutioneller Rolle als Lehrender „Wissenden“ und qua institutioneller Rolle als Studierender „Nicht-Wissenden“ zu verflachen, hatten wir mehr intuitiv als bewusst jede Form expliziter pädagogischer Aktivität so weit wie möglich vermieden. Wir traten nicht als Akteure auf, die anderen etwas „beibringen“, sondern allerhöchstens als solche, die etwas „vormachen“, weil es eben das ist, was Leute wie wir machen, wenn wir zusammen philosophische Texte lesen. Erst jenseits des Plenums, beim Feedback auf die Texte der Studierenden in den Sprechstunden, hatten wir versucht, Orientierung im Hinblick auf die Frage zu geben, was als angemessen oder unangemessen anzusehen sei. Die folgende Darstellung zeigt unsere Aufteilung der Lehr-Lern-Aktivitäten auf unterschiedliche diskursive Arenen:

Plenum		Sprechstunde		Lehrende allein
Diskutieren / Kooperieren („Ich als Lehrende/r habe eine [begründete] Perspektive und setze mich argumentativ und auf Augenhöhe mit den Perspektiven und Ideen der Studierenden auseinander“)		Unterrichten („Ich als Lehrende/r weiß mehr als die Studierenden und vertrete Produkt- und Verfahrensnormen“)		Benoten („Ich als Lehrende/r vertrete [kriterienbasiert] die Institution und konzessioniere Zugangschancen“)
Seminar-diskussionen	Inhaltliches Feedback	Vermitteln v. Kriterien beim Unterrichten und Feedbackgeben	Vermitteln von technisch-handwerklichen Möglichkeiten	Bewerten
„Kollegial“ Eigene Position haben und vertreten. Als normale/r Gegenüber. In Diskussionsphasen. ‚Sache‘ im Zentrum, z. B. gemeinsame Untersuchung von Texten, Phänomenen, Perspektiven. Kommunikation ohne pädagogische Hintergedanken.	„kollegial“ Im Modus der Diskussion. Als gleichberechtigtes Gegenüber ...	„Pädagogisch“: Verantwortungsübernahme für das Verstehen und Anwenden von Kriterien, z. B. des wissenschaftlichen Diskurses (bei Textfeedback), aber auch des Verhaltens in Lehrveranstaltungen ...	„Pädagogisch“ Verantwortungsübernahme. In Lehrveranstaltungen möglich (Inputs und Übungen zu Vorgehensweisen); bei Textfeedback (Hinweise auf verschiedene Techniken und Möglichkeiten)	„Selektorisches“ Möglichst transparent unter Rückbezug auf Kriterien ←

Abb. 1: Unterschiedliche Arenen für unterschiedliche Aktivitäten¹⁶

Und die Recherchekompetenz?

Was aus dem Bisherigen deutlich wird, ist, dass die explizite Vermittlung der „Teilkompetenz Recherche und Literatursuche“ irgendwie quer stand zu dem, was wir für das Praktizieren und Einüben philosophiespezifischen „Forschens“¹⁷ als wichtig erachteten. Nun könnte man fragen,

¹⁶ Angeregt von April Carothers: „Responding to student writing“ in: Teaching with Writing. The Oregon State University Writing Intensive Curriculum. Vol. 18, Issue 1, Fall 2008. Carothers schreibt: „What students need most (...) is a sense of exchange, a sense of being involved in a dialogue with their teachers and being a part of the conversation taking place in academia.“ (...) Rückmeldung in diesem Sinne ... „... engages with the ›what‹ of student’s paper: what the student is saying, not just how she or he is saying it. It addresses the student, not the paper, and not simply the problems in the paper.“ (S.2).

¹⁷ Immanuel Kant beginnt die „Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766“ mit dem Satz: „Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist zetetisch, wie sie einige Alte nannten (von ζητεῖν) d. i. forschend, und wird nur bei schon geübter Vernunft in verschiedenen Stücken

warum wir vor dem Hintergrund dieses unseres Hauptanliegens und der starken Fokussierung darauf auszuprobieren, wie wir im Seminar eine forschende Haltung fördern könnten, die „Anleitung“ von Literatursuche und die „Vermittlung“ von Recherchekompetenz überhaupt so explizit versprochen haben. Ganz einfach: Der Rahmen unserer Veranstaltung zu Aristoteles war der dritte, fakultative Teil eines in den Studiengängen des Fachs Philosophie an der Universität Bielefeld verankerten curricularen Elements, das der Vermittlung philosophiespezifischer literaler Kompetenzen dient, bestehend aus drei aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen, in denen zunächst das Lesen philosophischer Texte (Philosophisches Schreiben I), dann das schriftliche Entwickeln eigener philosophischer Argumentationen (Philosophisches Schreiben II) und schließlich das philosophische Forschen, d.h. die Beschäftigung mit philosophischen Fragen unter Hinzuziehung der Fachliteratur (Philosophisches Schreiben III) gelernt werden soll. Vorherige Ansätze, die Veranstaltung „Philosophisches Schreiben III“ konzeptionell umzusetzen, hatten die Recherchekompetenz als diejenige Kompetenz betont¹⁸, die Studierende in besonderer Weise einüben sollten. Wir knüpften an diese Ansätze an, und unsere Veranstaltung war entsprechend weiterhin als „rechercheintensives Seminar“ deklariert, - gleichwohl hatten wir von Anfang an die Idee, das Veranstaltungskonzept „Philosophisches Schreiben III“ weiterzudenken und ggf. zu verändern.

Und in der Tat zeigte sich schnell: Die wenigen Sequenzen der Veranstaltung, in denen wir über das Recherchieren sprachen, waren Erfahrungsaustausch („... was hat geklappt? Was war schwierig? Welche Strategien funktionieren bei Ihnen? ...“), und nicht Definition und Erklärung der Teilqualifikation Literaturrecherchefähigkeit durch uns als Lehrende. Ohne das bewusst geplant zu haben, vermieden wir auch hier, wo wir aus der Sicht einiger Seminarteilnehmer/innen sicher sehr viel mehr als Wissensvermittler gefragt gewesen wären, jede Art von präskriptiver Äußerung. Keine Hinweise, keine Do's and Don'ts, keine angeleitete Übung („... suchen Sie mal Literatur zum Begriff des Glücks bei Aristoteles, und wir werten dann Ihre Recherche gemeinsam aus ...“).

Meine nachträgliche Erklärung für diese eher unbewusste Entscheidung ist, dass wir die für die Plenumsituation normative Grundannahme der Autonomie, Ebenbürtigkeit und Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit aller Beteiligten nicht durch einen periodischen Rollenwechsel hin zu Trainern, Coaches, Lehrern o. ä. in Frage stellen wollten. Die Situation war definiert als Zusammenarbeit von Menschen, die gemeinsam einen Text begreifen möchten.

Ernstnehmen

Während der Arbeit an diesem Artikel wurde mir klar, wie viel wir trotz umfangreicher Seminarplanung eigentlich nicht richtig verbalisiert haben an dem, was wir für das „Forschen“ in der Philosophie offenbar beide für wesentlich halten. Auch das, was wir getan haben, um die Studierenden unserer Lehrveranstaltung in diese Art des Forschens einzuführen, versuche ich erst jetzt mühsam zu explizieren.¹⁹ Was waren unsere wichtigsten Ziele? Und was haben wir im Einzelnen getan, um sie zu realisieren? Wie lässt sich die Haltung beschreiben, die wir eingenommen haben? Eine Formulierung, die sich uns beim nachträglichen Sprechen über unsere Interaktion mit den

dogmatisch, d. i. entschieden.“ (Vgl. Kant, I: "M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766". In: Preußische Akademie der Wissenschaften (Ed.), Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, pp. 305-308. Berlin: Reimer 1912. S. 307.)

¹⁸ Die Programmatik des Seminartyps „Philosophisches Schreiben III“ auf der Homepage der Abteilung Philosophie der Universität Bielefeld lautet folgendermaßen: „*Im Philosophischen Schreiben 3 haben die Studierenden außerdem die Möglichkeit, sich in der gezielten Literaturrecherche mithilfe entsprechender Datenbanken und der systematischen Erstellung eines einschlägigen Literaturberichts zu üben. Dieser Seminartyp ist als freiwilliges Forschungsseminar konzipiert, in dem sich die Studierenden gemeinsam und unter Anleitung ein Forschungsfeld erschließen, um eine größere wissenschaftliche Arbeit, wie z. B. eine größere Hausarbeit oder die Bachelorarbeit, inhaltlich vorzubereiten.*“ (<http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/handwerk/>). Die Veranstaltung „Philosophisches Schreiben III“ ist durch das Rahmenkonzept „Handwerk Philosophie“ zwar konzeptionell vorgedacht, im Modulhandbuch jedoch noch nicht verankert.

¹⁹ Vgl. Pace/Middendorf (2004), *Decoding the Disciplines*. Was er für das disziplinäre Arbeiten empfiehlt, versuchen wir für unser Lehren: Genau hinzusehen und zu fragen, was genau haben wir eigentlich getan?

Studierenden immer wieder aufdrängte, und die auch einige Studierende im Seminarfeedback verwendet haben, war „ernst nehmen“.

Zunächst haben wir **die Sache** ernstgenommen und Aristoteles Texte und die Fragen, die sich darin und darum stellten, niemals als bloßes Spielmaterial verwendet, sondern immer als etwas, was uns angeht und anspricht. Etwas, mit dem es sich auseinanderzusetzen lohnt, weil es als ein Element unserer Denktradition zu uns gehört.

Ernst genommen haben wir auch **die Studierenden** als unsere Gesprächspartner und ihre Beobachtungen, Fragen, Argumente und epistemischen Vorannahmen.

Nicht zuletzt haben wir **uns selbst** ernstgenommen und unsere eigenen Fragen an die gelesenen Texte. Auch unsere eigenen epistemischen Grundannahmen standen zur Disposition. Warum, auf Basis welcher Vorstellungen davon, was Philosophen tun, lasen wir die Texte so, wie wir es jeweils taten?

Offenbar war für uns die Art der Beziehung besonders wichtig, die wir zur Sache, zu den mitdenkenden und –fragenden Studierenden und zu uns selbst und unserem eigenen Denken einnahmen. Nachdem wir das festgestellt hatten, versuchten wir auszubuchstabieren, in welche prinzipiellen Haltungen oder „Devisen“ sich diese Fokussierung im Einzelnen übersetzen lässt, und welche Aktivitäten diesen Devisen entsprachen:

Devise	Aktivitäten
Nichtwissen nicht verbergen, sondern nutzen. ²⁰	Verstehensprobleme formulieren, Nichtverstehen oder – wissen zum Ausgangspunkt von Fragen – und Recherche(-aufträgen) machen.
Davon ausgehen, dass Probleme und Fragen prinzipiell lösbar sind. ²¹	Die eigenen Lösungsideen hartnäckig argumentativ vertreten. Den anderen zuhören, ggf. ihren besseren Argumenten folgen.
Unverständliches nicht hinnehmen. Auch und vor allem in Aussagen der Teilnehmer. ²² Davon ausgehen, dass jede Äußerung durch weitere Erläuterungen verstanden und aufgenommen werden kann.	Niemanden mit einer unverständlichen Äußerung einfach stehen lassen. Niemanden in Ruhe lassen (nicht sich selbst, nicht die anderen). Argumente, Belege einfordern (wo steht das?), Fragen stellen, nichts ohne Argument als „richtig“ oder „falsch“ klassifizieren.
Keine Unterwerfung unter – vermeintliche – Selbstverständlichkeiten oder Autoritäten oder Sekundärliteratur.	Keine Aussagen als wahr akzeptieren, nur weil sie irgendwo geschrieben stehen.
Reflexiv und kritisch gegenüber den eigenen Denkvorsetzungen und der prinzipiellen Relativität (weil Perspektivität) des eigenen Denkens sein. Und der der anderen ... ²³	Begründen, warum wir so denken, wie wir denken. Beschreiben, aus welchen Motiven und Denkvorsetzungen der je eigene Blick auf den Text erklärbar ist.

²⁰ In seinem Buch „Teaching With Your Mouth Shut“ verweist Don Finkel auf die für jede Art von Lernen und Erkenntnisproduktion essentielle Dynamik des „Dazwischen-Seins“. Zwischen Problem und Lösung, auf der Suche, frustriert vom Fehlen eines Wissens zu sein ist Antrieb für die Kreation neuer Strategien und Blickwinkel. Vgl. Finkel, S. 53.

²¹ Vgl. Bittner, „Was gut an Philosophie ist“, S. 131f.: „Viele zweifeln grundsätzlich daran, dass wir in Philosophie Einsicht gewinnen. Ein Grund dafür ist die nicht endende Uneinigkeit. Aber die besagt nicht viel. Philosophie ist eben schwer, da dauert es lang, bis man zusammen kommt.“

²² Daniel Pennac (2009) spricht in seinem Buch „Schulkummer“ von dem stillschweigenden Pakt zwischen Lehrern und Schülern, der darauf hinausläuft, vermeintlich dumme, falsche, unverständliche Antworten von Schülern einfach hinzunehmen als Beleg für ihr Versagen. Der Lehrer lässt den Schüler in Ruhe und notiert eine schlechte Note. Der Schüler verharrt im Zustand des Nicht-Denkens. Vgl. S. 161ff.

²³ Ken Bain hebt in seinem Buch „What the Best College Teachers Do“ darauf ab, dass es eine der schwierigen Aufgaben guter Lehre ist, epistemische Vorannahmen oder „mental models“ zu bearbeiten, die uns „emotional comfort“ geben, da sie unser in der Welt Sein orientieren. Studieren und Forschen, nicht nur in den Geisteswissenschaften, bedeutet zumeist, solche mentalen Modelle umzubauen. Diese Art von kognitiver Arbeit ist gleichermaßen mit subjektivem Gewinn wie auch mit Zumutungen verbunden, da Umbauarbeiten im individuellen Weltbezug nicht nur riskant sind (etwas loslassen, was bisher funktioniert und gestützt hat) sondern auch anstrengend und mühsam. Vgl. Bain 26 – 28 und 31 f. Ähnliche Überlegungen finden sich, allerdings auf epistemische Voraussetzungen von naturwissenschaftlicher Forschung bezogen, in Gaston Bachelards „Epistemologie“.

Diese Auflistung erscheint wie ein Versuch, einige der Formen für Kommunikation zu fassen, die typisch für unser Verständnis von westlich-aufgeklärtem akademischen Handeln überhaupt sind. Letztlich zeigt sie, dass wir – ohne dies vorher aus didaktischen Erwägungen geplant zu haben – versucht haben, durch das Vormachen²⁴ von dem, was uns wichtig ist, zu lehren. Ohne dass wir dies vorher so hätten beschreiben können, bestand unser Konzept von Lehre in der *Einladung zum Mitmachen* und dazu, Erfahrungen zu machen mit der spezifischen, diskursiven Arbeitsweise, die wir als Philosophieabsolventen selbst durch Mitmachen erlernt haben. Ein Mitmachen, das Elemente des Imitierens enthielt, ohne dass dies bewusst geworden wäre.

How to do things with words

Abschließend komme ich zurück auf die Problemstellung unseres Lehrversuchs und meines Artikels: die verbreitete Klage über passive, ableistungsbereite und ‚brave‘ Studierende, die von Lehre erwarten, dass sie sie hindernis- und krisenfrei durch fachliche Inhalte führt und ihnen dabei nützliche Fertigkeiten vermittelt, die dabei helfen, auch weitere Inhalte hindernis- und krisenfrei zu verarbeiten. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass nicht die Studierenden das Problem sind.²⁵

Vielleicht ist es eher die Regulierung von Lehrarrangements, mit der Hochschulen versuchen, den Anforderungen der Bolognaform gerecht zu werden, die das allseits beklagte Verhalten von Studierenden begünstigt. Einerseits ist es sicher das studienbegleitende Prüfen, das das ‚Bestehen‘ vielfach wichtiger erscheinen lässt als das Studieren selbst. Damit geht eine Verrechtlichung von Lehr-Lern-Verhältnissen einher, die Lehrende vorsichtig werden lässt. Ein Element dieser Verrechtlichung sind die *Darstellungen* der Lehrveranstaltungen in Modulhandbüchern und Studiengangbeschreibungen, die dazu verleiten, garantierte Portionen möglichst reibungsarm zu vermitteln und das Durchkommen durch das Studium zu priorisieren.²⁶ „Kompetenzen“, „Inhalte“ und „Prüfungsformen“ sind dort – einklagbar – festgelegt. Lehrende fühlen sich (und sind) an diese Beschreibungen gebunden, die, werden die Modulbeschreibungen ohne Sorgfalt gemacht, die Zergliederung dessen begünstigen, was in den Lehrveranstaltungen passiert.

Um von der Zergliederung zurückzukommen zu einer Verständigung darüber, was fachliches Handeln bedeutet und was es soll, ist es nötig, die Verben, die für die Bezeichnung oder Benennung von Kompetenzen genutzt werden, zu befragen: Was heißt „Recherchieren“, „Schreiben“, „Lesen“, „Analysieren“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Durchführen“ etc. in actu und hier und jetzt? In diesem Fach, in meinem eigenen Verständnis davon, worauf es ankommt, in dieser Situation, an diesem spezifischen Gegenstand? Was tun wir, geisteswissenschaftlich Forschende und Lehrende, wenn wir selbst fachlich handeln? Und was tun wir, um die Bearbeitung unserer Gegenstände in der Lehre nicht zum bloßen Beispielmaterial für die Vermittlung von Teilkompetenzen werden zu lassen? Was tun wir, um uns nicht in der Einübung isolierter Praktiken zu verlieren und damit Lehre sich von

²⁴ Wir selbst haben lediglich „vorgemacht“. Unser Seminar enthielt keine organisierten Formen für das Nachahmen der Studierenden. Anders ein Lehrkonzept, das Stefan Kühl in seinem Working Paper „Die publikumsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen“ vorstellt. Das Konzept setzt das Lernen am Modell für die Aneignung von wissenschaftlichen Denk- und Schreibfähigkeiten bewusst ein. Studierende verfassen hier statt Hausarbeiten wissenschaftliche Publikationen und orientieren dadurch nicht nur ihre Texte, sondern auch ihre Recherche- und Schreibpraxis an denen der ‚wirklichen‘ wissenschaftlichen Kommunikation. Aber auch hier geht es um Vor- und Nachmachen bzw. um das Lernen am Modell, nämlich an bereits publizierten wissenschaftlichen Aufsätzen. (Vgl. Kühl 2014)

²⁵ „Die“ Studierenden gibt es nicht. Gleichwohl gibt es Studierende, die – zunächst oder dauerhaft – nicht mitbringen, was sie für ein in unserem Sinn engagiertes Studium brauchen, einfach weil ihre Erwartungen nicht zum (geisteswissenschaftlichen) Studium passen, weil sie im falschen Fach gelandet sind, oder weil sie – auch das ist legitim – tatsächlich nur studieren, um einen Abschluss zu erlangen.

²⁶ Charles Bazerman (2013, vgl. S. 156) bündelt soziologische Analysen der faktschaffenden Kraft standardisierter Dokumente (Verträge, Anträge ...). „Genred utterances“ wie Modulhandbücher, in denen „Kompetenzen“, „Inhalte“ und „Prüfungsformen“ ausgewiesen werden wie in Formularen, können in diesem Sinn ebenfalls neue Realitäten schaffen.

Forschung nicht so weit entfernt, dass Studierende im Fachstudium das Wesentliche fachlichen Handelns²⁷ gar nicht erfahren?

Ich denke, dass Lehre in den Geisteswissenschaften nicht von Teilkompetenzen her gedacht werden sollte, die als Mittel und Wege zum fachlichen Handeln wichtig sind, sondern von den Zwecken, die die jeweilige Disziplin und die die Wissenschaftler/innen, die sie jetzt und hier vertreten, in ihr verfolgen. Kompetenzen können sinnvollerweise nur beim fachlichen Handeln erworben werden, und fachlich zu handeln bedeutet immer, in jedem Detail, die Zweckdimension des jeweiligen Kontexts zu aktualisieren.²⁸ Gut sind Kompetenzbeschreibungen, die die Zweckdimension, also den Kern der Fachlichkeit, benennen. Z. B. benennt die folgende Kompetenzbeschreibung eines Moduls an der Universität Bielefeld das „soziologische Denken“ als „Kompetenz“ und zoomt so auf das Ganze und damit auf die Zweckdimension des Fachs: *„Die wesentliche Kompetenz, die das Modul vermitteln will, ist die Fähigkeit, über soziologische Begriffe Distanz zum Alltagsverständnis sozialer Situationen zu gewinnen und mit der Differenz zwischen Alltagsdenken und soziologischem Denken vertraut zu werden ...“*²⁹ Diese Beschreibung lässt vieles offen und macht doch etwas sehr klar: In den Veranstaltungen dieses Moduls soll eine spezifische Form des Denkens erkundet und (aus-)geübt werden. Erst am Ende des Kompetenzteils der zitierten Modulbeschreibung wird – ebenfalls vorsichtig, weil nur im Konjunktiv und zunächst tautologisch – eine Teilkompetenz, nämlich die des Schreibens benannt: *„Wird in dem Modul die Prüfung Essay angeboten, erwerben die Studierenden die Kompetenz, soziologisch-sozialwissenschaftliche Essays abzufassen.“* Die Entscheidung für den Essay als Übungs- und Prüfungsform und das genaue Ausbuchstabieren dessen, was ein „soziologisch-sozialwissenschaftlicher Essay“ ist, wird den Lehrenden überlassen, die die Lehrveranstaltungen durchführen. Und obwohl es um eine ‚bloße‘ Teilkompetenz geht, ist auch hier die Zweckdimension, nämlich das soziologisch-Sein des Essays und damit die Zumutung, der Frage nachzugehen, was soziologische Fragen, Probleme, Denkweisen, Themen eigentlich sind, nicht ausgespart. Die Aufgabe, einen solchen Essay zu schreiben, kann nicht vernünftig gestellt werden, ohne dass diese Dimension – soziologisch – bedacht, ausbuchstabiert, verstanden, evtl. diskutiert wird.

Dieses Ausbuchstabieren ist schwierig. Aber, es lohnt sich und hat das Potential, Forschung und Lehre auf eine Weise zu verknüpfen, die Lehre sogar nützlich werden lässt für die (Selbst-)Verständigung über ihre eigene Forschung und darüber, wie wir unser Fach (seine Zwecke und Wege) verstehen. Genau zu beschreiben, was einer eigentlich selbst tut, wenn er forscht, wie er oder sie vorgeht, wenn sie oder er eine Frage, eine Hypothese entwickelt, wie er oder sie die Suchbewegungen gestaltet, die während des Lesens, der Befragungen, des Bastelns an Verknüpfungen stattfinden, wie ihm oder ihr Ideen kommen ...³⁰

²⁷ Ronald Barnett (2009) hebt in seinem Aufsatz „Knowing and becoming in the higher education curriculum“ die „personenformende“ (S. 435) Dimension des Prozesses hervor, in dem Studierende die Fähigkeiten entwickeln, fachspezifisch zu handeln, und spricht in diesem Zusammenhang unter Rekurs auf Brady und Pritchard von „epistemic virtues“. Dass es sich hier um die Übung und Entwicklung von Fähigkeiten handelt, die in ihrer technischen Dimension nicht aufgehen, liegt nahe.

²⁸ An der Cornell University werden Seminare des ersten Studienjahrs, in denen die literalen - oder Schreibkompetenzen der Studierenden besondere Aufmerksamkeit erfahren, absichtlich nicht entsprechend gelabelt. Beschrieben werden die sehr unterschiedlichen Formen, die die fachwissenschaftlichen Einführungen hier haben, in dem von Jonathan Monroe herausgegebenen Band „Local Knowledges, Local Practices“ (2003). John C. Bean hat seiner Rezension dieses Bandes (2007) folgenden sehr aussagekräftigen Titel gegeben „Empowering Writing in the Disciplines by Making It Invisible“. Keith Hjortshoj, der das Schreib-Programm an der Cornell University leitet, schreibt 2003 (S. 45): „As much as possible, we have tried to put work with language into solution with learning, so that writing becomes, as Martha Haynes noted in her syllabus for Astronomy 201, a ›natural consequence of trying to understand any subject‹.“

²⁹ Beispiel aus dem Studiengang Soziologie an der Universität Bielefeld Vgl. <http://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/26801667>. Abruf am 18. September 2014.

³⁰ Als Methode ist dieses Ausbuchstabieren des eigenen Tuns in der Forschung für Lehrzwecke von David Pace und Joan Middendorf entwickelt und beschrieben worden. Vgl. Pace und Middendorf (2004): *Decoding the disciplines: Helping students learn disciplinary ways of thinking*. New Directions for Teaching and Learning, Vol.98, San Francisco: Jossey Bass.

Hierfür braucht es Freiheit und Muße. Und was bei solcher Tätigkeit herauskommt, sind sicher nicht kompakte oder glatte Benennungen und Bezeichnungen. Was so entsteht, ist nichts fürs Modulhandbuch, sondern eher etwas für die Gestaltung der Kommunikation in der Lehrveranstaltung selbst. Was herauskommt, sind vielleicht Ideen, wie Studierende zum Mitmachen eingeladen werden können, und wie das Schwierige, was Akademiker in geisteswissenschaftlichen Disziplinen tun, beschrieben, vorgemacht, variiert werden kann, und schließlich Erkenntnisse darüber, wie es Kolleginnen und Kollegen vielleicht ganz anders machen als man selbst. Was in dieser Art von Verständigung sichtbar und vielleicht mitteilbar werden kann, sind die Debatte und der unabgeschlossene Prozess, die eine wissenschaftliche Disziplin in der Individualität und Vielfalt ihres Handelns stets sind.

Literatur:

- Barnett, Ronald (2009): Knowing and becoming in the higher education curriculum. In: Studies in Higher Education. Vol. 34, No. 4, June 2009, S. 429-440.
- Bain, Ken (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge und London: Harvard University Press.
- Bazerman, Charles (2013): A Theory of Literate Action (2 Bde.) Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Bean, John C. (2007): Empowering Writing in The Disciplines by Making It Invisible. In: Pedagogy Volume 7, Issue 2, Spring 2007. S. 275-283. |
- Biggs, J and Tang C. (2011): Teaching for Quality Learning at University, (McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead).
- Carothers, April (2008): Responding to student writing” in: Teaching with Writing. The Oregon State University Writing Intensive Curriculum. Vol. 18, Issue 1, Fall 2008.
- Dewey, John (1916): Demokratie und Erziehung. Eine Eileitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel 1993: Beltz Verlag.
- Eberly, Mary B; Newton, Sarah E.; Wiggins, Robert A. (2001): The Syllabus as a Tool for Student-Centered Learning. In: The Journal of General Education, Volume 50, Number 1, 2001, pp. 56-74.
- Finkel, Donald L. (2000): Teaching With Your Mouth Shut. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Reinbek: Rowohlt.
- Grunert O'Brien, Judith; Millis, Barbara J.; Cohen, Margaret W. (1997): The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heinrich, Klaus (1989): der gesellschaft ein bewußtsein ihrer selbst zu geben. Reden und kleine Schriften. Frankfurt am Main und Basel: Stroemfeld Verlag.
- Hjortshoj, Keith (2003): Writing without friction. In: Monroe, Jonathan (2006): Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. S. 41-61.
- Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf; Szczyrba, Birgit; Vogel, Michael (2014): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: WBV.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen an Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A./ Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 15 – 36.
- Jenert, T. (2008). Denn sie tun nicht, was sie wollen: Die Akzeptanz-Herausforderung bei der Implementierung selbstorganisierten Lernens an der Hochschule. *w.e.b.Square*. 01/2008. URL: <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/10> (Abruf am 22. Mai 2014).
- Kant, I.: "M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766". In: Preußische Akademie der Wissenschaften (Ed.), Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, pp. 305–308. Berlin: Reimer 1912.
- Kolowich, Steve (2014): „Confuse Students to Help Them Learn”. In: The Chronicle of Higher Education. URL: <http://chronicle.com/article/Confuse-Students-to-Help-Them/148385/>. Abruf am 21. August 2014.
- Kühl, Stefan (2014): Die publikumsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. Working Paper, online unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-3_2014-Schreiben-Litkomm-Soziologie-6-140626-korrigiert.pdf
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, 65(6), 384-397.
- McKeachie, W. J. (1999). Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Monroe, Jonathan (2003): *Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Pace, David; Middendorf, Jane (eds) (2004): *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking (New Directions for Teaching and Learning, no 98)*. San Francisco. Kurzversion online unter:
http://www.iub.edu/~hlp/articles/middendorf_pace_2004__dtd_a_model_for_helping_students_learn_disciplinary_ways_of_thinking.pdf
- Pennac, Daniel (2009): *Schulkummer*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Reinmann, G. & Sippel, S. (2010). *Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen*. In: Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S. & Schwalbe, C. (Hrsg.) (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 185-202.
- Rhein, Rüdiger (2013): „Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion“, In: Spiekermann, Annette (Hrsg.): *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Bielefeld: wbv.
- Richards, Daniel (2014): *Teaching as Attitude. The Staying Power of John Dewey*. In: *Teaching and Learning in Higher Education*.
URL: <http://teachingandlearninginhighered.org/2014/09/01/teaching-as-attitude-the-staying-power-of-john-dewey/> (Abruf am 1. Sept. 2014)
- Riewerts, Kerrin; Weiß, Petra; Lenger, Janina (2013): *Lehre forschungsnah konzipieren. Hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld*. In: *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 2+3*, S. 78-82.
- Weiß, Petra; Riewerts, Kerrin (2014): *Forschen(d) Lehren und Lernen – Impulse für die Entwicklung forschungsgeleiteter Lehre*. Erscheint in: Alexandra Dorfer / Doris Pany (Hrsg.): *Forschen im Hörsaal – Methoden und Modelle forschungsgeleiteter Lehre*. Sammelband zum Tag der Lehre 2012 der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: Grazer Universitätsverlag – Leykam.
- Soentgen, Jens (2003): *Selbstdenken! 20 Praktiken der Philosophie*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.