

*Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger*

## Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld

Die Verknüpfung von Forschung und Lehre ist eines der Grundprinzipien universitärer Bildung in Deutschland. Gerade im Zuge der Bologna-Reform sowie angesichts hoher Studierendenzahlen stellt diese Verbindung gleichzeitig eine große Herausforderung für die Universitäten dar.

Mit diesem Artikel geben wir einen Einblick in die Fortbildungsprogramme der Universität Bielefeld für forschungsnahen Lehre. Ziel ist es, Forschungsaktivitäten als Studienaktivitäten stärker in die Lehre einzubinden. Während Lehrende durch ihre Teilnahme Planungs- und Gestaltungskompetenzen für ihre Lehrveranstaltungs-entwicklung erlangen, ermöglicht die aktive Einbindung des Forschungsprozesses den Studierenden neben dem Erwerb fachlicher Inhalte auch die Entwicklung überfachlicher Handlungskompetenzen.

### 1. Hintergrund

In der deutschsprachigen Hochschullandschaft hat das Humboldt'sche Ideal von der „Einheit von Forschung und Lehre“ (Tenorth 2010) eine lange Tradition und rückt vermehrt wieder in den Fokus. Häufig läuft beides nebeneinander ohne jegliche Berührungspunkte her (Trempp 2005). Unter Lehre mit Forschungsbezug wird verstanden, Ergebnisse aktueller Forschung in der Lehre zu präsentieren (z.B. Schwabe 2010). Andererseits gibt es auch Bestrebungen, die unter der Bezeichnung des „forschenden Lernens“ – auch „*inquiry-based learning*“ – bekannte Methode zur (Wieder-)Belebung einer engen Verknüpfung von Lehre und Forschung zu etablieren (vgl. Euler 2005; Huber/Hellmer/Schneider 2009; Reiber 2007 und Trempp 2005).

Seit über zwei Jahrzehnten wird im englischsprachigen Raum eine lebhafteste Debatte über die Implementierung von Forschung in der Lehre auch im sog. „*undergraduate*“ Bereich geführt.<sup>1</sup>

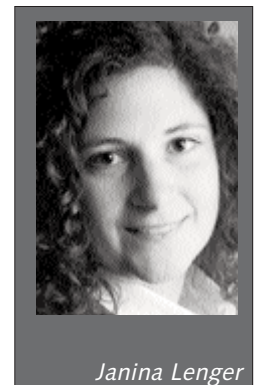
Die Tätigkeiten der Lehrenden, die ja fast immer auch Forschende sind, dienen als Modell für den fachlichen Kompetenzerwerb der Studierenden. Durch ihre Expertise sind die Lehrenden am besten in der Lage, fachliches Handlungswissen möglichst explizit und diskutierbar für Studierende zu erschließen. Dies zu vermitteln, heißt auch, den Studierenden frühzeitig eine Sinnhaftigkeit für ihr Fach aufzuzeigen. Aktuelles Wissen und neueste Methodenkenntnisse, die noch nicht in Lehrbüchern zu finden sind, können faszinierend und damit



*Kerrin Riewerts*



*Petra Weiß*



*Janina Lenger*

motivierend auf die Studierenden wirken. Wenn es Lehrenden gelingt, ihre eigene Begeisterung für das Forschen an die Studierenden weiterzugeben, kann dies als zentraler Motivator in der Lehre eingesetzt werden.

Gleichzeitig kann es für die lehrenden Wissenschaftler/innen eine neue Erfahrung sein, „sein/ihr“ Thema für Studierende verständlich zu formulieren. Dies bringt mehr Klarheit (für Forschung und Lehre) und es fordert den Lehrenden heraus, seine/ihre Forschung im Kontext der Disziplin zu lokalisieren (Trempp 2005, S. 341). Dieses oft nur implizite Wissen zu explizieren, lässt Studierende erfahren, dass Wissenschaftlichkeit und damit Wissen an sich nicht statisch sind. Zudem erleben Studierende sich als Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft und erkennen, dass es nicht zwingend nur eine Antwort auf ihre Fragen geben kann (vgl. Lenger/Weiß/Kohse-Höinghaus 2013, S. 63). Ein weiterer Grund, der für eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre spricht, ist, dass das Studium nicht nur zu einer Anhäufung von Fachwissen führen soll: Studierende sollen zum fachlichen Handeln befähigt werden. Damit rückt das disziplinäre Tun in den Vordergrund. Nach unserer Erfahrung brauchen Studierende diese expliziten Gelegenheiten, die vielfältigen Denk- und Handlungsformen des eigenen Faches zu lernen, um in ihrer Disziplin sozialisiert zu werden. Hinzu kommt, dass sich das forschende Lernen als Form des Studiums für jede/n und nicht nur als Ausbildungsprinzip für eine wissen-

<sup>1</sup> Dieses grundständige Studium (undergraduate level) ist im anglo-amerikanischen Raum stark verschult. So forderte beispielsweise die Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998, S. 15) für die USA Programme: „[make] research-based learning the standard.“ (siehe auch Katkin 2003, S. 24).

schaftliche Tätigkeit (Huber 2009, S. 12) gemäß dem Motto „Bildung durch Wissenschaft“ (Spoun/Wunderlich 2005) betrachten lässt. Neben dem Erwerb fachlicher Inhalte soll ein Studium auf Kompetenzen wie Reflexions-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten abzielen. Im Sinne einer „scientific literacy“ (Meinwald/Hildebrand 2010, S. 1) dient dies der Berufsqualifikation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, wie sie üblicherweise in hochqualifizierten Berufen in der außerwissenschaftlichen akademischen Praxis erwartet wird (Haacke/Frank 2012).

Das Forschen als Ausdruck der disziplinären Praxis stellt somit einen möglichen Ausgangspunkt für die Lehrkonzeption dar, der sich besonders gut für die Praxisorientierung an einer Forschungsuniversität eignet.

Obwohl Begriffe wie „forschungsnaher Lehre“ oder „forschendes Lernen“ häufig in der Literatur auftauchen, sind die dahinter stehenden Konzepte meist nur abstrakt beschrieben und selten auf konkrete Lehr-/Lernsituationen bezogen (Visser-Weijnvenn et al. 2010). Auch wir geben keine feste Definition von forschungsnaher Lehre vor, unser Ziel ist vielmehr, in der Zusammenarbeit mit Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen für die Entwicklung forschungsnaher Lehrkonzepte zu sensibilisieren. Der Rahmen soll möglichst weit gesteckt sein, um für die einzelnen Fachkulturen sowie verschiedenste Veranstaltungsformate forschungsnaher Lehr- und Studienaktivitäten zu ermöglichen.

Inspiziert haben uns die Projekte „decoding the disciplines“ von Middendorf und Pace (Pace/Middendorf 2004) sowie „developing undergraduate research and inquiry“ von Healey und Jenkins (Healey 2005, Healey/Jenkins 2009). Wird Forschung in die Lehre integriert, können Synergieeffekte entstehen: Sowohl die Forschung als auch die Lehre profitieren (Marsh/Hattie 2002; Tremp 2005; Visser-Weijnvenn et al. 2010).

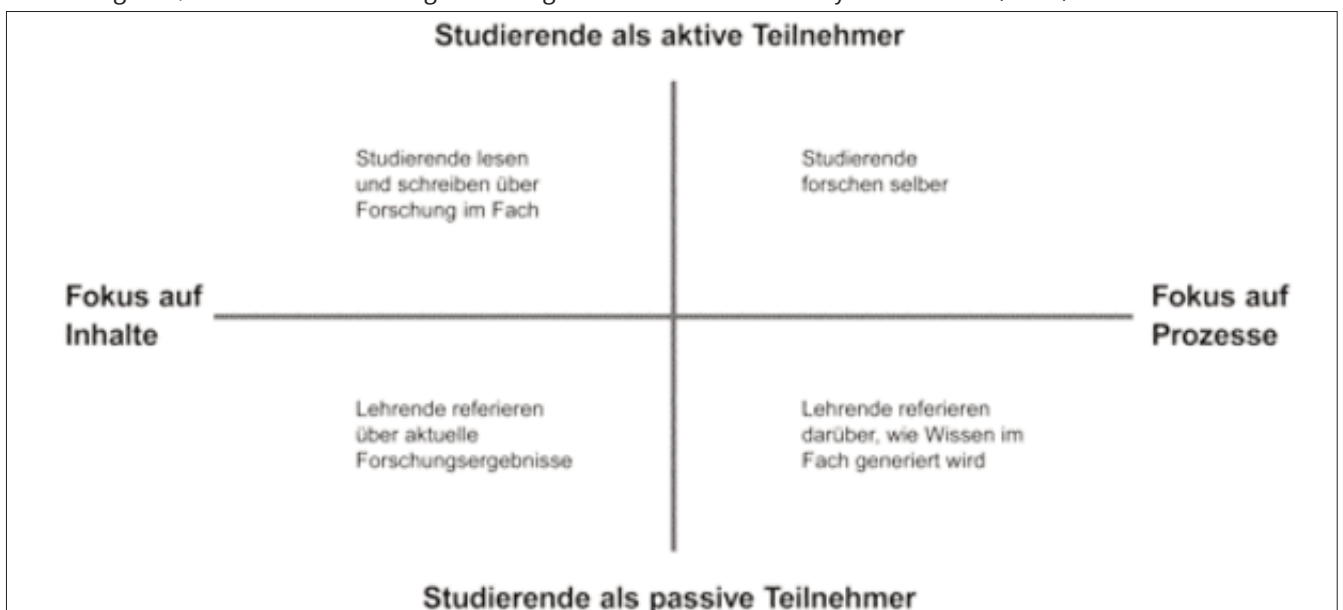
## 2. Theoretische Grundlagen

Als besonders fruchtbar für die Verständigung über unseren Ansatz des forschungsnahen Lehrens hat sich eine Klassifikation von Healey und Jenkins (2009; siehe auch Healey 2005) erwiesen, die es den Lehrenden ermöglicht, die meisten forschungsnahen Lehr-/Lernsettings einzuordnen und zu diskutieren (siehe Abb. 1). In diesem von Healey als *Teaching-Research-Nexus* bezeichneten Modell werden zwei Dimensionen unterschieden: Die vertikale Achse entspricht der Aktivität der Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung; die horizontale Achse den in der Veranstaltung vermittelten Inhalten (Fokus auf Forschungsinhalte vs. Forschungsprozesse).

Als Matrix ergeben sich vier Räume, wie Forschung und Lehre sowohl auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen als auch hinsichtlich der Gestaltung von Curricula integriert werden können.

- *Lehrende referieren über aktuelle Forschungsergebnisse*: Studierende lernen über Forschungsergebnisse ihres Fachs v.a. durch konventionelle Lehrmethoden: Vorlesungen, Seminare mit Referaten und Hausarbeiten (*research-led teaching*; links-unten).
- *Lehrende referieren darüber, wie Wissen im Fach generiert wird*: Studierende entwickeln Forschungskompetenzen und erlernen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, indem sie über den Forschungsprozess und darüber, wie Wissen in ihrem Fach konstruiert wird, informiert werden (*research-oriented teaching*; rechts-unten).
- *Studierende lesen und schreiben über Forschung im Fach*: Studierende sind selbst an wissenschaftlichen Diskussionen beteiligt, indem sie Forschungsliteratur lesen und diskutieren sowie eigene authentische Forschungstexte schreiben. Es werden aktivierende Methoden (z.B. *Peer-facilitated learning*) eingesetzt (*research-tutored teaching*; vgl. Abschnitt 3.1).
- *Studierende forschen selber*: Studierende lernen durch eigene Forschungstätigkeiten. Die Betonung liegt auf

Abbildung 1: Quadrat zur Einordnung forschungsnaher Lehre nach Healey und Jenkins (2009).



dem ergebnisoffenen Forschungsprozess bzw. auf entsprechenden Ausschnitten. Hier finden insbesondere Methoden wie Projekt- und Problemorientiertes Lernen Anwendung (*research-based teaching*; rechts-oben).

### 3. Fortbildungsprogramme zum forschungsnahen Lehren

An der Universität Bielefeld werden verschiedene Fortbildungsformate für forschungsnaher Lehre angeboten: Neben einem eintägigen Workshop, der jeweils einmal im Semester unter dem Titel „Forschen(d) Lehren & Lernen“ angeboten wird, findet einmal im Jahr ein semesterbegleitendes Fortbildungsprogramm unter dem Titel „Lehre forschungsnah konzipieren“ statt (für eine Übersicht siehe Tabelle 1).

Der eintägige Workshop besteht aus der ersten Einheit des umfangreichen Fortbildungsprogramms. In einem ersten Schritt werden hier das „forschende Lernen“ und die „forschungsnaher Lehre“ diskutiert und die eigenen wissenschaftlichen sowie fachlichen Kompetenzen reflektiert.

Im Rückblick auf ihre bisherige wissenschaftliche Laufbahn identifizieren die Lehrenden in der Gruppe forschungsnaher Lehr- und Lernziele, Studienaktivitäten sowie Prüfungsformen und entwickeln eigene Lehrkonzepte. Die Fortbildung umfasst neben der Präsenz- auch eine Praxisphase, in der die erarbeiteten Konzepte angewendet und evaluiert werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im moderierten kollegialen Austausch Lehrerfahrungen zu diskutieren.

Die kurze Einheit soll erfahrene Lehrende ansprechen, die sich neue Impulse für eine Verknüpfung von Forschung und Lehre wünschen. Die semesterbegleitende Fortbildung richtet sich in erster Linie an Nachwuchsforschende und -lehrende. Gerade der wissenschaftliche Nachwuchs ist für die Entwicklung einer neuen Studien- und Lehrkultur eine wichtige Zielgruppe, die sich zudem selbst in einer bedeutsamen Lernphase befinden. Sie sind dafür prädestiniert, ein Verständnis für forschungsorientierte und studierendenzentrierte Lehre zu entwickeln. Im Rahmen ihrer eigenen Forschungsprojekte (häufig die Promotion bzw. ein Postdoc-Projekt) setzen

Tabelle 1: Gesamtüberblick über das Fortbildungsprogramm

Zeit (h)	Thema
ganztägig	Verknüpfung von Forschung und Lehre
3	Integrierte Lehrveranstaltungsplanung, Grundlagen
3	Forschungsnaher Lernziele formulieren
3	Studierendenaktivitäten identifizieren und planen
3	Feedbackmethoden und Prüfungsformen
ganztägig	Gesamtstruktur einer Lehrveranstaltung, schriftliches Lehrveranstaltungsprogramm (Syllabus)
3	Rückmeldung auf Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung/Syllabus Bedarfsorientierte Zusatzthemen (z.B. Motivation, E-Learning, Wissenschaftlichkeit, Lernportfolio, kollegiale Hospitation, etc.)
2 x 3	Fortsetzung bedarfsorientierte Zusatzthemen, Vorbereitung Erprobung der Lehrkonzepte
3 x ganztägig	Erprobung der Lehrkonzepte

sie sich intensiv mit Verfahren und Perspektiven von Forschung im Fach – und häufig auch darüber hinaus – auseinander. Zugleich sind sie biografisch noch nah an den Fragen und Anliegen der Studierenden.

#### 3.1 Verknüpfung von Forschung und Lehre

Zu Beginn des Workshops rekonstruieren die Teilnehmer/innen ihren eigenen Forschungsweg anhand einer visualisierten Kurve. In Einzelarbeit reflektieren sie über ihre Erfahrung mit *forschendem Lernen* als Studierende, als Lehrende und im Austausch mit Kolleg/innen. Die Ergebnisse werden anschließend festgehalten und den anderen Teilnehmenden präsentiert.

Als nächste Aufgabe soll der allgemeine bzw. fachspezifische Forschungsprozess mit einem Ansatz der lernerzentrierten Lehre aufgezeigt werden. Dies erfolgt mit der Methode des *Peer-facilitated learning* (PFL) nach Ib Ravn (Ravn 2007; vgl. Elsborg/Ravn 2007) bzw. des *Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch* (Fröhlich 2012). Das besondere bei dieser strukturierten Form der Gruppenarbeit ist, dass ein Gruppenmitglied die Aufgabe des sog. *facilitators* hat. Derjenige/Diejenige übernimmt anhand eines Skripts bzw. Drehbuchs, in dem die einzelnen Arbeitsschritte von der Bestimmung der Arbeitsziele bis hin zur Ergebnispräsentation mit exakten Zeitangaben festgehalten sind, Verantwortung für den Gruppenarbeitsprozess. Zusätzlich unterstützt diese Person die Kommunikation innerhalb der Gruppe und sichert das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit. Die Teilnehmenden haben somit die Gelegenheit, neben dem inhaltlichen Austausch über ihre Lehrveranstaltungs-konzeptionen diese für die unterschiedlichsten Veranstaltungsformate geeignete Gruppenarbeitsform kennen zu lernen und selbst zu erproben.

Um eine Grundlage zur Diskussion von forschungsnaher Lehre zu schaffen, wird die oben genannte Klassifikation von Healey und Jenkins (2009, vgl. Abb. 1) eingeführt. Im Team werden Methoden und Ideen auf Moderationskarten festgehalten und einzelnen Quadranten des Nexus zugeordnet. Die Lehrenden erkennen, dass alle vier Arten der Verknüpfung von Forschung und Lehre wichtig und gut sind. Die Möglichkeiten sollen methodisch und thematisch offen bleiben, so dass sich jeder Teilnehmende in der „forschungsnaher Lehre“ wieder-

findet und kreative und neue Lehre entstehen kann (vgl. Visser-Wijnveen et al. 2010). In der Diskussion der möglichen Zuordnungen zeigt sich häufig, dass die einzelnen Quadranten sich nicht immer scharf voneinander abgrenzen lassen, je nachdem, wie die Schwerpunkte in der Lehre gesetzt werden. Auch wird in diesem Rahmen reflektiert, welche Art der forschungsnaher Lehre zu der jeweiligen Fachkultur, zum Veranstaltungstyp, zur eigenen Person, den Studierenden und zu den jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen passt.

Studierende lernen vor allem immer dann, wenn ihre Neugierde geweckt wird. Das passiert, wenn etwas be-

*autiful, inspiring* oder *challenging* ist (Bain 2004). Neugierde wird geweckt, wenn die Kernaussage einer Lerneinheit in eine anregende Frage gepackt wird. Wir nennen dies in Anlehnung an Bain (Bain 2004, S. 99ff) *beautiful question*. Bis zum nächsten Treffen haben die Teilnehmer/innen die Aufgabe, ihre *Große Idee* für eine eigene Lehrveranstaltung als eine solche *beautiful question* zu formulieren.

### 3.2 Integrierte Lehrveranstaltungsplanung

Die zweite Einheit der Fortbildung widmet sich dem Thema Lehrveranstaltungs-konzeption. Zunächst betrachten die Teilnehmer/innen ihre Veranstaltungsidee sowohl aus der Forschungs- als auch aus der Lehr-/Lernperspektive. Hier sollen Impulse für eine sinnvolle Integration der eigenen Forschungsaktivitäten in Lehrveranstaltungen gegeben und aktivierende Methoden für eine forschungsnah Lehre kennengelernt und angewandt werden. Für die weitere Ausgestaltung der eigenen Veranstaltung wird das Konzept der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (*integrated course design* nach L. Dee Fink<sup>2</sup> 2003) vorgestellt. Dies umfasst den Dreiklang Lehr-Lernziele, Studienaktivitäten und Rückmelde- und Prüfungsformen sowie einige weitere Ideen aus dem *aligned course design* von John Biggs (Biggs/Tang 2007). Die Lernziele beinhalten neben der klassischen Ebene „Fachwissen“ fünf weitere: Anwendung, Integration, menschliche Dimension, Werte und Lernen zu lernen (vgl. Fink 2003, S. 27ff.). Von den Teilnehmenden formulierten forschungsnahen Lernzielen ergeben sich häufig direkt Forschungstätigkeiten als Studierendenaktivitäten, so dass die angestrebten Kompetenzen gelernt und geübt werden können.

Prüfungen erfordern bei der Lehrkonzeption besondere Aufmerksamkeit, da sie einen großen Einfluss darauf haben, wie und was die Studierenden lernen (Biggs/Tang 2007, S. 163). Mit Hilfe geeigneter Prüfungs-, aber auch Rückmeldeformate kann evaluiert werden, inwieweit die Studierenden die gesetzten Lehr-/Lernziele erreicht haben. Eine Fortbildungseinheit setzt sich daher mit diesem Thema auseinander.

Weiterhin wird die Frage behandelt, wie die Teilnehmer/innen die bisher erarbeiteten Grundkomponenten für ihre Lehrveranstaltung zu einer kohärenten Einheit verbinden können (Fink 2003, S. 127ff., siehe auch Bach/Haacke 2010, S. 32ff.). Hier werden die oben genannten *beautiful questions* aufgegriffen, die jede/r Teilnehmer/in für seine Veranstaltung bzw. auch einzelne Sequenzen formuliert. Dabei kann es sich um in Fragen verwandelte Aussagesätze über den Inhalt der Veranstaltung handeln, genauso gut können aktuelle Forschungsfragen eingesetzt oder es können bestimmte Fragen aus dem historischen Kontext des Faches (wieder) aufgegriffen werden.

### 3.3 Erstellen eines Kursleitfadens

In der Zeit bis zum nächsten Treffen schreiben die Teilnehmer/innen ein Lehrveranstaltungsprogramm<sup>3</sup>. Bei der Entwicklung neuer Lehrkonzepte setzen wir häufig bei jenen Tätigkeiten an, die für den Lehrenden selbst ein Hindernis dargestellt haben. Gemeinsam reflektieren wir, wie sie diese Hindernisse überwinden können. Auf

der Basis dieser Erkenntnisse entwickeln Lehrende Aufgabenstellungen für Studierende, durch deren Bearbeitung explizit wird, mit welchen Mitteln Probleme im eigenen Fach gelöst werden (vgl. Middendorf/Pace 2004). Die Lehrveranstaltungs-konzeptionen und schriftlichen Lehrveranstaltungsprogramme werden in Kleingruppen kritisch betrachtet. Hierbei wird ausreichend Zeit gegeben, sich gegenseitig Rückmeldung zu geben und die Arbeit zu reflektieren.

Aus der kritischen Reflexion der eigenen Lehrkonzepte entsteht weiterer Bedarf, der in den anschließenden Workshoptagen gedeckt wird. Angefragte Themen der letzten Fortbildung waren: Motivation von Studierenden, E-Learning, Wissenschaftlichkeit, Einsatz von Lernportfolios, kollegiale Hospitation und der Umgang mit Störungen oder Gruppenarbeitsformen.

### 3.4 Praxisphase

In diesem Teil der Fortbildung erproben und evaluieren die Teilnehmenden ihre neu entwickelten didaktischen Konzepte für die eigenen Lehrveranstaltungen. Nachwuchsforschende, die als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen bereits Lehraufgaben wahrnehmen, erhalten die Gelegenheit, innovative Konzepte für bereits bestehende Lehrveranstaltungen zu entwickeln.

In der Praxisphase führen die Teilnehmer/innen jeweils eine Lehr-Lernsequenz (Sitzung, Übung, etc.) aus ihrer in der Fortbildung geplanten Lehrveranstaltung mit den anderen Teilnehmenden durch. Anschließend erhalten sie Feedback, und es wird diskutiert, ob und wie sich diese Lehr-/Lernaktivitäten auf „echte“ Lehrveranstaltungen bzw. andere Fächern übertragen lassen. Dies stellt sich oft als außerordentlich motivierend für alle Teilnehmer/innen heraus. Da die Gruppen unserer bisherigen Fortbildungen überwiegend interdisziplinär zusammengesetzt waren, war die Praxisphase für einige eine Herausforderung. Dessen ungeachtet oder vielleicht auch gerade deswegen kam es zu konstruktiven Gesprächen und die Teilnehmer/innen sind in der Rolle der Teststudierenden zu hervorragenden Ergebnissen gekommen.

Die erfolgreiche Teilnahme an den Fortbildungen kann sich für das Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre<sup>4</sup> angerechnet werden, so dass die Teilnehmer/innen ihre Lehrkompetenzen in Berufungs- und Einstellungsverfahren nachweisen können. Um zu gewährleisten, dass nachfolgende Ausbildungskohorten und andere Lehrende der Universität Bielefeld von der Expertise und den Konzepten für forschungsnah Lehre profitieren, gibt es eine Onlineplattform zur Dokumentation und zum Austausch. Alle Teilnehmer/innen sind verpflichtet, ihre in den Fortbildungen entwickelten Lehrkonzepte bzw. Aufgabenstellungen so zu dokumentieren, dass sie auf den Internetseiten unseres Arbeitsbereichs<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Eine Kurzfassung zur integrierten Lehrveranstaltungsplanung nach Fink ist die Übersetzung von Bach/Haacke (2010).

<sup>3</sup> Im anglo-amerikanischen Raum wird der Lehrveranstaltungsplan auch Syllabus genannt (Nilson 2010, S. 33ff). In unseren Fortbildungen hat sich der Begriff Seminar-/Kursleitfaden etabliert.

<sup>4</sup> <http://www.uni-bielefeld.de/pep/zertifikat/> (10.09.2013)

<sup>5</sup> [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/lehrkonzepte.html](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/lehrkonzepte.html) (10.09.2013)

bzw. auch im Rahmen von Publikationen veröffentlicht werden können.

Rückmeldungen von Teilnehmenden zeigen, dass sie ein erweitertes Verständnis erlangt haben durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre und in ihrer Lehre umsetzen konnten. Forschungsinhalte, -methoden, -prozesse und -aktivitäten werden zu einem Ganzen zusammgeführt und verändern positiv die Lern- und Studienkultur – ein Ansatz, der zum wissenschaftlichen System der Universität Bielefeld passt.

#### Literaturverzeichnis

- Bach, D.J./Haacke, S. (2010): Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern. Verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/Materialien/Dee\\_Fink\\_Leitfaden\\_Sept2010.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/Materialien/Dee_Fink_Leitfaden_Sept2010.pdf) [11.10.2013].
- Bain, K. (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge, MA.
- Biggs, J./Tang, C. (2009): Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does (3rd ed.). Maidenhead.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, S.S. Kenny (chair) (1998): Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. State University of New York at Stony Brook. Verfügbar unter: [http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer\\_Report.pdf](http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf) [11.10.2013].
- Elsborg, S./Ravn, I. (2007): Learning Meetings and Conferences in Practice. Copenhagen.
- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 253-271). Frankfurt/M.
- Fink, L.D. (2003): Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses. San Fransisco, CA.
- Fröhlich, M. (2012): Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7. Jg. 2012, H. 1, S. 13-17.
- Haacke, S./Frank, A. (2012): Den ‚Shift from Teaching to Learning‘ selbst vollziehen! – Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung (S. 225-235). Bielefeld.
- Healey, M. (2005): Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning. In: Barnett, R. (ed.): Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching (pp. 67-78). New York.
- Healey, M./Jenkins, A. (2009): Developing Undergraduate Research and Inquiry. York. Verfügbar unter: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate\\_Final.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf) [11.10.2013].
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 9-35). Bielefeld.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.
- Katkin, W. (2003): The Boyer Commission Report and its Impact on Undergraduate Research. In: New Directions for Teaching and Learning, Vol. 2003, No. 93, pp. 19-38.
- Lenger, J./Weiß, P./Kohse-Höinghaus, K. (2013): Vermittlung interdisziplinärer Forschungskompetenz: Lehren und Lernen von- und miteinander. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg. 2013, H. 1, S. 60-68.
- Marsh, H.W./Hattie, J. (2002): The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic or Independent Constructs? In: The Journal of Higher Education, Vol. 73, No. 5, pp. 603-641.
- Meinwald, J./Hildebrand, J.G. (2010): Introduction. In: Meinwald, J./Hildebrand, J.G. (eds.): Science and the Educated American: A Core Component of Liberal Education (pp. 1-8). Cambridge, MA. Verfügbar unter: <http://www.amacad.org/pdfs/SLACweb.pdf> [11.10.2013].
- Middendorf, J./Pace, D. (2004): Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In: Pace, D./Middendorf, J. (eds.): Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking (New Directions for Teaching and Learning, no. 98) (pp. 1-12). San Francisco.
- Nilson, L. B. (2010): Teaching at its Best. A Research-Based Resource for College Instructors (3rd ed.). San Francisco, CA.
- Pace, D./Middendorf, J. (eds.) (2004): Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking (New Directions for Teaching and Learning, no. 98). San Francisco.
- Ravn, I. (2007): The Learning Conference. In: Journal of European Industrial Training, Vol. 31, No. 3, pp. 212-222.
- Reiber, K. (Hg.) (2007): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele (Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 3/1). Tübingen. Verfügbar unter: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2007/2924/pdf/TBHD%203-1-2007Reiber.pdf> [11.10.2013].
- Schwabe, J. (2010): Ist eine wissenschaftliche Lehre ohne eigene Forschung möglich? In: Forschung & Lehre, 10. Jg. 2010, H. 6, S. 410.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (2010): Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik, 20. Jg. 2010, H. 1, S. 15-28.
- Trempp, P. (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg. 2005, H. 3, S. 339-348.
- Visser-Wijnveen, G.J./Van Driel, J. H./Van der Rijst, R. M./Verloop, N./Visser, A. (2010): The Ideal Research-Teaching Nexus in the Eyes of Academics: Building Profiles. In: Higher Education Research & Development, Vol. 29, No. 2, pp. 195-210.

■ Dr. Kerrin Riewerts, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lehren & Lernen, Universität Bielefeld, E-Mail: [kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de](mailto:kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de)

■ Dr. Petra Weiß, Mitarbeiterin Arbeitsbereich Lehren & Lernen, Universität Bielefeld, Projektkoordination „Professionalisierung für Hochschullehre“ im Programm „richtig einsteigen.“, E-Mail: [petra.weiss@uni-bielefeld.de](mailto:petra.weiss@uni-bielefeld.de)

■ Dr. Janina Lenger, Studienverlaufsberatung & Peer Tutoring, FB Design, Niederrhein University of Applied Sciences, E-Mail: [janina.lenger@hs-niederrhein.de](mailto:janina.lenger@hs-niederrhein.de)

Jetzt im Verlagsprogramm erhältlich:

**Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.):  
Hochschule gestalten - Denkanstöße zum Spannungsfeld von  
Unterschieden und Ungleichheit**

ISBN-13: 978-3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22