

die hochschullehre – Jahrgang 6 – 2020 (14)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Robert Kordts-Freudinger, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2014W

ISSN: 2199–8825 [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



## Lehrende sind Forschende. Die Lehrpraxis des „Forschenden Lernens“ soziologisch betrachtet

KATHARINA MOJESCIK, JESSICA PFLÜGER, CARLA SCHEYTT, MARTINA SCHMOHR

### Zusammenfassung

Forschendes Lernen ist eines der zentralen hochschuldidaktischen Leitprinzipien zur Gestaltung des „shift from teaching to learning“, das zunehmend von Hochschulen institutionell verankert wird. Es liegen zahlreiche empirische Untersuchungen zu Wirkungsweisen und Potenzialen des Formats für Studierende vor. Lehrende werden bislang vorrangig als Kontextfaktor betrachtet, der strukturelle Rahmenbedingungen umsetzt. Um die Ausgestaltung von Formaten Forschenden Lernens zu verstehen, ist es – so unsere Annahme – jedoch sinnvoll, Lehrende in den Fokus zu rücken und das die akademische Tätigkeit prägende Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre zu betrachten. In unserem Beitrag untersuchen wir, basierend auf einer qualitativen Studie, die vielfältige Lehrpraxis in der Umsetzung von Forschendem Lernen (auch in einen fachdisziplinären Vergleich) an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) aus soziologischer Perspektive. Wie wir zeigen werden, spiegeln sich Forschungsverständnis und -erfahrung in dem Lehrformat nicht nur wider, sondern beeinflussen auch maßgeblich strategische Entscheidungen zur Lehrpraxis, woraus sich neue Ableitungen (auch) für die Hochschuldidaktik ergeben.

**Schlüsselworte:** Forschendes Lernen; Lehrende; Hochschullehre; Hochschuldidaktik; Hochschulforschung; Fachkultur

### Teaching identities are based on research activities: A sociological perspective on teaching practices in research-based learning formats

#### Abstract

Research-based learning is one of the central didactic principles of the “shift from teaching to learning”, which is increasingly implemented by universities. While numerous empirical studies focus on the effects of research-based learning for students, the role of teachers in such formats has so far been neglected. Hitherto, teachers are primarily referred to as translators of structural conditions into teaching practice. In order to understand research-based learning more fully, this paper discusses how teachers and their academic identities influence their teaching practices. Based on a qualitative study, our paper examines teaching practices of research-based learning in a disciplinary comparison at one German university (Ruhr-University Bochum, RUB) from a sociological perspective. As we will show, disciplinary cultures and academic identities considerably influence teaching practices of research-based learning, which leads to implications for university didactics.

**Keywords:** Research-based learning; academic teachers; higher education; educational development; higher education studies

## 1 Einleitung: Forschendes Lernen als Forschungsgegenstand

Forschendes Lernen ist kein neuartiges didaktisches Konzept, sondern wurde bereits in den 1970er Jahren als für die universitäre Lehre geeignetes Lehrformat diskutiert (BAK 1970). Allerdings findet es erst in den letzten Jahren vermehrt im aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs breiten Anklang und wird auch zunehmend in curriculare Studienstrukturen verschiedener Hochschulen überführt (Scholkmann 2016; Riewerts et al. 2018). Maßgeblich hierfür ist die Bologna-Reform, die den „shift from teaching to learning“ angestoßen hat. Forschendes Lernen macht das selbstangeleitete Lernen der Studierenden zum zentralen Gegenstand, wenngleich der Grad der Selbstständigkeit in der Literatur zwischen forschungsbasiertem, forschungsorientierten und Forschendem Lernen differenziert wird (Huber 2004; Huber 2009). Dem Forschenden Lernen werden viele Potenziale zugeschrieben: im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft (u. a. Reinmann 2015); in der Förderung der „employability“ von Studierenden (Battaglia und Bihrer 2010; Farrokhzad und Hand 2016; speziell für die Lehrerausbildung auch Kottmann 2013) und in der Umsetzung des Humboldtschen Bildungsideals (Schlicht 2013). Während die Forschungsperspektive auf Wirkungsweisen und Potenziale von Forschendem Lernen für Studierende fokussiert ist, werden Lehrende in der bisherigen wissenschaftlichen Betrachtung eher randständig und vor allem in ihrer Funktion als strukturelle Entscheider im Rahmen hochschulischer Rahmenbedingungen (v. a. Studiengangsstrukturen, Curricula) betrachtet (Lübcke, Reinmann und Heudorfer 2019). Dabei stellt das *Forschende Lernen als didaktisches Konzept auch für Lehrende eine Besonderheit* dar, in dem die Grenzen zwischen der universitären Lehre und der Forschung verschwimmen, wodurch Lehrende nicht nur in ihrer Rolle als Wissensvermittelnde, sondern gleichermaßen in ihrer Rolle als Forschende adressiert werden.

Um die Ausgestaltung von Formaten Forschenden Lernens zu verstehen, scheint es daher sinnvoll, die akademische Tätigkeit in ihrem *Spannungsverhältnis zwischen Lehre und Forschung* in den Blick zu nehmen. Denn gerade bei Formaten des Forschenden Lernens, welche genuin einen Spagat zwischen Wissensvermittlung und -produktion unternehmen, spielt auch das Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Lehrenden eine zentrale Rolle. So versuchen Lehrende beispielsweise, Formate des Forschenden Lernens produktiv für ihre (karriere- und identitätsrelevante) Forschung nutzbar zu machen.

Im Zentrum dieses Artikels stehen demnach folgende Forschungsfragen: Wie wird Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Forschung und Lehre „gelebt“? Welche (unterschiedlichen) Praktiken bei der Umsetzung des Formates existieren in verschiedenen Fachkulturen und Disziplinen? Welche Ableitungen ergeben sich dadurch für die Hochschuldidaktik?

Diese (und ähnliche) Fragen ergründet das Forschungsprojekt „Forschendes Lernen aus Perspektive von Organisation und Akteuren“ (FLOAT) aus (organisations-)soziologischer Perspektive, indem es die subjektiven Deutungen Lehrender im Spannungsfeld von Forschung und Lehre sowie die gelebten Praktiken des Forschenden Lernens innerhalb ihrer organisationalen Strukturen in den Blick nimmt. Mit der Beantwortung dieser Forschungsfragen verfolgen wir die Zielsetzung, den hochschuldidaktischen Diskurs um das Forschende Lernen durch die (organisations-)soziologische Perspektive auf Hochschule zu ergänzen und vice versa. Denn beide Disziplinen befassen sich (zumindest in Teilen) mit demselben Gegenstand (Hochschule); obgleich beide Disziplinen in ihrem Erkenntnisinteresse einen Ausschnitt der Realität an Hochschulen vernachlässigen, der für die Akteure (Lehrende) in ihrem Handeln leitend ist: die sog. *Einheit von Forschung und Lehre*. Während im hochschuldidaktischen Diskurs die *Rolle der Lehrenden als Forschende* sowie daraus resultierende Erwartungen, Abhängigkeiten und Zwänge tendenziell unberücksichtigt bleiben, werden in der (Organisations-)Soziologie die *Lehre und deren Stellenwert innerhalb der akademischen Tätigkeit* bislang nur marginal beforscht – ganz im Gegensatz zum vergleichsweise häufig untersuchten Forschungshandeln (u. a. Knorr-Cetina 1991; Pflüger 2013; Gläser und Schimank 2014).

Wie wir in diesem Beitrag zeigen werden, können aus der Verbindung beider Disziplinen und einer hieraus resultierenden Perspektive auf die *forschenden Lehrenden* neue Erkenntnisse hinsichtlich der Lehrpraxis des Forschenden Lernens gewonnen werden. Da auch die von der Organisation Hochschule gesetzten Rahmenbedingungen Forschendes Lernen beeinflussen, werden diese dort betrachtet, wo sie zum Verständnis der Chancen und Herausforderungen der Umsetzung dieser Formate beitragen (siehe dazu auch Mojescik, Pflüger und Richter 2019; Richter 2019 sowie Mojescik und Pflüger i. E.).

Als exploratives Beispiel dient die Ruhr-Universität Bochum (RUB). Dort wird das Lehrkonzept des Forschenden Lernens seit Jahren intensiv gefördert, sodass es bereits in den meisten Fakultäten curricular verankert ist.<sup>1</sup> Die RUB kann somit auf einen großen Erfahrungshorizont bezüglich des Formats des Forschenden Lernens zurückgreifen, welcher auch bereits im Rahmen des hochschuldidaktischen Diskurses teilweise reflektiert wurde (Hellermann, Schmoor und Sekman 2012; Straub et al. 2020).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 werden hochschuldidaktische Annahmen zum Forschenden Lernen vorgestellt (Abschnitt 2.1), welche durch Annahmen der soziologischen Hochschul- und Organisationsforschung ergänzt werden (Abschnitt 2.2), um diese wechselseitig fruchtbar zu machen. Durch die Verbindung beider disziplinärer Zugänge lassen sich mehrere Grundannahmen auf das Forschende Lernen ableiten, welche mittels eines qualitativen Forschungsdesigns (22 leitfadenstrukturierte Interviews mit Lehrenden und Organisationsvertreter:innen) an der RUB exemplarisch und explorativ untersucht wurden (Abschnitt 3). Im Fokus des vierten Kapitels stehen die empirischen (Teil-)Befunde des Forschungsprojekts FLOAT, die zeigen, wie Forschendes Lernen – vor dem Hintergrund differenter Forschungsverständnisse und Fachkulturen – gelebt wird. In Kapitel 5 werden diese Ergebnisse diskutiert und daraus resultierende praktische Implikationen für die Hochschuldidaktik abgeleitet.

## 2 Theoretische Annahmen

Im folgenden Abschnitt stellen wir die hochschuldidaktischen sowie die (organisations-)soziologischen Annahmen dar, auf denen unsere Forschungsperspektive fußt. Hierzu gehen wir auf die Definition von Forschendem Lernen, Unterscheidungen unterschiedlicher Typen nach Huber (2009) sowie das FiDes-Doppelradmodell (Lübcke, Reinmann und Heudorfer 2019) ein, welches Ausgangspunkt unserer Überlegungen zur Rolle der Lehrenden in der Organisation Hochschule war. Anschließend ergänzen wir diese Perspektive um ausgewählte organisationssoziologische Annahmen hinsichtlich akademischer Tätigkeit an Hochschulen, um das die Lehrenden prägende Spannungsfeld zwischen Lehre und Forschung zu skizzieren.

### 2.1 Hochschuldidaktische Annahmen

Im hochschuldidaktischen Diskurs lässt sich (inter-)national eine große Bandbreite an unterschiedlichen konzeptionellen Definitionen und Verständnissen bezüglich forschungsbezogener Lehrformate erkennen (Healey und Jenkins 2009).

Gemein ist ihnen die *Studierendenzentrierung* und gleichzeitige *Kompetenzorientierung* (Scholkmann 2016, S. 26–27), wenngleich sich die jeweiligen im Fokus stehenden Kompetenzen, die durch das Lehrformat ausgebildet werden sollen, je nach Perspektive unterscheiden. So konnten etwa Sonntag et al. (2016) in ihrer empirisch fundierten Klassifizierung von forschungsbezogener Lehre zwei Typen klassifizieren – den Typus „Lernen“ und den Typus „Forschen“, anhand derer auch die theoretischen Verständnisse von Forschendem Lernen verortet werden können (Sonntag, Rueß, Ebert, Friederici, Schilow und Deicke 2016).

<sup>1</sup> An der RUB gibt es bereits seit 2011 das vom Rektorat geförderte Universitätsprogramm „Forschendes Lernen“, in dem Lehrende aller Fakultäten im Rahmen einer wettbewerblichen Ausschreibung Sach- und Personalmittel für die Durchführung von Forschenden Lernen-Formaten akquirieren können.

Unserem Verständnis von Forschendem Lernen liegt die Einteilung von Huber (2014) in *forschungsbasiertes*, *forschungsorientiertes* und *forschendes* Lernen zugrunde. Beim *forschungsbasierten* Lernen ist die explizite Konfrontation der Studierenden mit Grundproblemen und Ausgangsfragen der Forschung das Kernelement. Fragestellung, Problemdefinition oder eine theoretische Vertorung bieten als Ausgangspunkte die Möglichkeit, den Forschungsprozess einmal zu durchdenken. Hier müssen keine eigenen Untersuchungen durch die Studierenden erfolgen, wohl aber sind eigene Reflexionen von Erkenntnisinteressen, Problemdefinitionen oder wissenschaftstheoretischen Fragen notwendig, die eine diskursive Auseinandersetzung, selbstständige Recherchen oder auch elaborierte Argumentationen voraussetzen. Die Entwicklung von kognitiven Kompetenzen wie Reflexion und Urteilsfähigkeit ist also zunächst naheliegend. Wird bei der Nachvollziehbarkeit der Forschung aber auch die praktische Ausführung einbezogen, werden auch Handlungskompetenzen (z. B. bzgl. Arbeitsmethoden, Kommunikation, Kooperation) gefördert. Das *forschungsorientierte* Lernen weist demgegenüber eine starke Prozessfokussierung auf, insbesondere hinsichtlich der Wahl, Ausführung und Reflexion von Methoden. Hier wird die wissenschaftliche Arbeitsweise zum Gegenstand, der erlernt wird. Das kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Studierende können Erkenntnisse anhand von Projektberichten oder Vorlesungen gewinnen, die Einblicke in die Denk-, Entscheidungs- und Arbeitsprozesse geben. Aber auch das praktische Einüben von Methoden oder die reflektierte Mitarbeit an Forschungsprojekten können im Rahmen des forschungsorientierten Lernens realisiert werden. An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Methodenkompetenz im Fokus dieser Lernform steht. Dabei geht es allerdings nicht nur um die einfache Ausführung einer Methode, sondern auch um Entscheidungen, die ein Projektdesign mit sich bringt, und die Abschätzung von Kosten und Nutzen einzelner Verfahren. *Forschendes* Lernen beschreibt dagegen, dass Lernende selbst forschen und Studierende idealtypisch den gesamten Forschungszyklus durchlaufen. Nach Huber (2009, S. 11) zeichnet sich *Forschendes* Lernen gegenüber anderen Lernformen „dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessante Erkenntnisse gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“.

Huber (2009) betont, dass diese Differenzierung einer Begriffsklärung mit unterschiedlichen didaktischen Zielsetzungen dienen soll, wie Studierende in der Forschung involviert sind und welchen Blickwinkel sie auf Forschung einnehmen. Dabei ist allen Formen gemein, dass sie „an den Studierenden orientiert, auf deep level learning gerichtet, zumeist in gegenüber traditioneller Lehre innovativen Formen durchgeführt und auf problemorientiertes oder projektförmiges Arbeiten angelegt sind“ (ebd., S. 23).

Obwohl die Publikationen Hubers als richtungsweisend für die begriffliche und konzeptionelle Einordnung des Forschenden Lernens betrachtet werden, stellen Lübcke, Reinmann und Heudorfer (2019) fest, dass nur eine Variante von forschungsnahen Lehrformaten abgebildet werden kann. Daher plädieren sie dafür – in Anlehnung an das Modell von Brew (2013) –, „mehrere Dimensionen mit jeweils mehreren Ausprägungen“ aufzunehmen, um so statt einer vorab festgelegten Typik die in der Lehrrealität vorherrschende Bandbreite an Forschendem Lernen darstellen zu können. Das Radmodell von Brew (2013, S. 613) weist eine Studierendenzentrierung auf, welche durch die konzentrischen Kreise der „contexts“ und „learning outcomes“ gerahmt wird. Die „Radspeichen“ des Modells bilden drei Grade der Autonomie von Studierenden. Das FiDeS-Doppelradmodell stellt eine Weiterentwicklung von Brews Ansatz dar, in dem (1) „Begriffe und Bezeichnungen im Modell für den deutschen Sprach- und Hochschulkulturraum“ angepasst werden, (2) „das Modell speziell für Entscheidungen auf der Mesoebene“ ausdifferenziert und damit (3) „die Mikro- von der Mesoebene getrennt“ betrachtet wird (Lübcke, Reinmann und Heudorfer 2019, S. 134). Mit der Trennung von Mikro- und Mesoebene geht auch einher, dass aus dem Radmodell ein Doppelradmodell entsteht, in dessen Zentrum nun einerseits Studierende und ande-

rerseits Lehrende stehen, „weil sie diejenigen sind, die mit Studiengangentscheidungen weiter arbeiten müssen und deren Spielräume das Curriculum vorgibt“ (ebd., S. 140). Das Modell dient vor allem der Visualisierung der Bandbreite von Formaten des Forschenden Lernens, indem es veranschaulicht, dass Entscheidungen auf der jeweiligen Ebene jeweils auch Handlungsoptionen auf der anderen Ebene bedingen.

Was allerdings in dem Modell – und auch insgesamt im hochschuldidaktischen Diskurs – nicht berücksichtigt wird, ist die Rolle der Lehrenden und ihr jeweiliges Forschungsverständnis. In dem Modell scheinen Lehrende eine eher passive Rolle in der Ausgestaltung der Lehrformate zu haben und ihr Entscheidungsspielraum durch organisationale Rahmenbedingungen (z. B. modulare Verortung) begrenzt und ermöglicht zu sein. Dabei halten die Autorinnen selbst fest, dass „einige der dort angeführten Faktoren durchaus auch vom Lehrenden beeinflusst werden [können]: Während Aspekte wie Anzahl, Größe und Qualität von Modulen meist festgelegt sind, gilt dies z. B. für die Inhalte (und damit auch Lernergebnisse im Detail) keineswegs. Forschungsauffassung und Fachkultur wirken zwar zunächst von außen prägend, lassen sich aber in der Lehre unterschiedlich umsetzen und gestalten“ (ebd., S. 133). Jedoch lässt das Doppelradmodell offen, wie sich die Forschungsauffassung und Fachkultur auf die spezifische Ausgestaltung des Forschenden Lernens auswirken. Hieran knüpfen wir mit den soziologischen Annahmen zur universitären Lehre und der akademischen Tätigkeit an.

## 2.2 Soziologische Annahmen: Konturen des Spannungsverhältnisses von Forschung und Lehre

Universitäre Lehre ist im Gegensatz zu anderen institutionalisierten Lehr- und Lerneinrichtungen von einigen Besonderheiten geprägt. Die Humboldtsche Universitätsidee der *akademischen Freiheit*, des *Studiums als Ort der Selbstverwirklichung* und – für den vorliegenden Beitrag zentral – der *Einheit von Forschung und Lehre* ist heutzutage noch prägend für deutsche Universitäten. Dabei betont Humboldt, dass Lehre der Forschung keineswegs in ihrer Bedeutung nachstehen würde:

„Die Wissenschaften sind gewiss ebenso sehr und in Deutschland mehr durch die Universitätslehrer, als durch die Akademiker erweitert worden, und diese Männer sind gerade durch ihr Lehramt zu diesen Fortschritten in ihren Fächern gekommen. Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an diese Art des Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Musse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft. [...] Das Universitätslehren ist ferner kein so mühevolleres Geschäft, dass es als eine Unterbrechung der Musse zum Studium und nicht vielmehr als ein Hilfsmittel zu demselben gelten müsste.“ (Humboldt 1809/1810, S. 236–237).

Folglich ist die akademische Tätigkeit seit jeher an der Verbindung von Forschung und Lehre ausgerichtet: Lehre solle auf Forschung beruhen, indem Lehrende zugleich auch Forschende seien und Studierende so früh wie möglich mit Forschung vertraut gemacht würden. Zeitgleich ist die Lehrrealität von (Hochschul-)Lehrenden (auch bewusst intendiert) durch ein *Spannungsverhältnis der akademischen Tätigkeit zwischen Lehre und Forschung* charakterisiert.

Wenngleich in der einschlägigen Literatur Strukturveränderungen in Richtung eines „Nach-Humboldt’schen Musters“ (Schimank und Winnes 2000) diskutiert werden, so gilt nach wie vor, dass Wissenschaftler:innen ihre karriererelevante Reputation vorrangig über Forschungsleistungen erlangen. Beispielsweise werden in universitären Berufungsverfahren vor allem forschungsbezogene Kriterien (u. a. Publikationen, Drittmittelakquise) bei der Auswahl geeigneter Bewerber:innen herangezogen; lehrbezogene Kriterien (Evaluationen, Zertifikate, didaktische Konzepte) spielen bei der Besetzung von Professuren eine untergeordnete Rolle (Kleimann und Hückstädt 2018).

Die Unsicherheiten einer wissenschaftlichen Karriere, welche Max Weber (1919) bereits als von Glück und Zufall abhängenden und damit nicht zu planenden „hasard“ beschrieb, sind weiterhin charakteristisch für das deutsche Wissenschaftssystem. Trotz der „Doppelrolle“ von Wis-

senschaftler:innen als Forschende und Lehrende zählen für das berufliche Fortkommen primär exzellente Forschungstätigkeiten.

Darüber hinaus gehen mit dieser Doppelrolle auch unterschiedliche Anforderungen und Rollenerwartungen einher. In ihrer Rolle als Lehrende sollen sie u. a. die Kompetenzentwicklung von Studierenden forcieren; eine Anforderung, welche gerade im Zuge von Bologna verstärkt an Lehrende gerichtet wird. Zugleich steigen durch die zunehmende Ökonomisierung von Forschung die Anforderungen an sie als exzellente und damit hinsichtlich Publikationen und Drittmitteln konkurrenzfähige Forschende. Beides verschärft sich durch die begrenzten finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die Wissenschaftler:innen zur Verfügung stehen.

Neben den divergierenden Anforderungen, die mit der Doppelrolle des akademischen Personals einhergehen, weist die Hochschule soziologisch betrachtet noch eine weitere Besonderheit auf. Aufgrund der im Artikel 5 Grundgesetz festgeschriebenen Freiheit von Forschung, Wissenschaft und Lehre (Art. 5.3 GG) stellt die Universität einen Spezialfall von Organisationen dar, der vor allem durch die autonome Stellung des akademischen Personals gekennzeichnet ist. Dies spiegelt sich in den theoretischen Konzepten des „loosely coupled system“ (Weick 1976), der „professional bureaucracy“ (Mintzberg 1979) oder der „organisierten Anarchie“ (Cohen, March und Olson 1972) wider. Im Rahmen dieses Beitrags kann zwar nicht auf die jeweiligen organisationssoziologischen Konzepte eingegangen werden, jedoch soll für unser theoretisches Verständnis hervorgehoben werden, dass wir davon ausgehen, dass Lehrende ihr Handeln an der Scientific Community ausrichten (detailliert siehe Mojescik und Pflüger i. E.). Aufgrund der starken Fokussierung auf die Forschungsleistung ist es für Lehrende häufig unattraktiv ihre eigenen begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen mehr als nötig in die Lehre zu investieren. Während die Abgrenzung zwischen der Rolle als Lehrende und Forschende in den meisten Lehrformaten leichtfällt, so sind die Grenzen bei Formaten des Forschenden Lernens nicht derart klar konturiert. Die Lehrenden werden daher in ihrer Lehrpraxis nicht nur als Lehrende, sondern auch hinsichtlich ihres eigenen Forschungsverständnisses betrachtet.

### 3 Forschungsdesign und Methodik

Um subjektive Deutungen Lehrender im Spannungsfeld von Forschung und Lehre sowie die gelebten Praktiken des Forschenden Lernens innerhalb ihrer organisationalen Strukturen zu ergründen, wurden im Rahmen von FLOAT qualitative, problemorientierte Interviews (in Anlehnung an Witzel 2000) mit Lehrenden und Organisationsvertreter:innen geführt. Den zu betrachtenden Untersuchungsausschnitt bildeten dabei zwei wettbewerbliche Förderprogramme, welche die Erprobung von Formaten des Forschenden Lernens an der RUB mit Sach- und Personalmitteln fördern.<sup>2</sup> So handelt es sich bei den befragten Lehrenden allesamt um erfolgreiche Antragstellende im Rahmen eines der beiden Förderprogramme und bei den Organisationsvertreter:innen um Personen, die an Entscheidungsprozessen auf der Leitungsebene involviert sind und/oder den Prozess der Förderung von Beginn an begleiteten. Durch diesen eingrenzenden Zugschnitt des Untersuchungsdesigns wurde intendiert (1) die jeweiligen zugrunde liegenden Verständnisse beider Seiten nachzeichnen zu können sowie (2) Unterschiede hinsichtlich der Wirkungsmechanismen der institutionalisierten Förderprogramme zu identifizieren und (3) dadurch ein differenzierteres Bild von den Praktiken des Forschenden Lernens aufzeigen zu können.

Die Interviewleitfäden umfassten die thematischen Blöcke des Lehrverständnisses und des Lehralltags, der Praxis und des Verständnisses von Forschendem Lernen, der organisationalen Einbettung und der Ausgestaltung von Lehre an den jeweiligen Fakultäten. Die einzelnen Fragen

2 Der Fokus des FLOAT-Projekts lag in der Begleitforschung des Maßnahmenfeldes „Forschendes Lernen“ im Rahmen des BMBF-geförderten inSTUDIES-Projekts. InSTUDIES ist Teil des Qualitätspakts Lehre. Eine der unterschiedlichen Förderlinien von InSTUDIES ist auf Forschendes Lernen ausgerichtet. Es wurden ebenfalls erfolgreiche Antragstellende des universitätsinternen Rektoratsprogramms „Forschendes Lernen“ interviewt.

wurden innerhalb dieser Blöcke auf die spezifische Zielgruppe (Lehrende und Organisationsvertreter:innen) angepasst. Durch die Einbindung beider Perspektiven sollte ein exploratives und doch in gewissem Maße umfassendes Verständnis der Umsetzung von Forschendem Lernen an der RUB generiert werden. Aus diesem Grunde wurde bei der Zusammensetzung des Samples auch darauf geachtet, verschiedene Fachdisziplinen (und damit Fakultäten) einzubeziehen. Denn aus bisherigen Untersuchungen zu universitärer Lehre wissen wir, dass die jeweilige Fachdisziplin einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Lehre hat (Mieg und Lehmann 2017).

Es wurden insgesamt 22 Interviews geführt, davon 16 Interviews mit Lehrenden und acht mit Vertreter:innen der Organisation. Neben der Berücksichtigung verschiedener Fachdisziplinen bzw. Fakultäten<sup>3</sup> zielte die Samplezusammensetzung auf einen maximalen Kontrast hinsichtlich der Faktoren wie Lehrerfahrung und Statusgruppe ab. Insgesamt wurden jeweils je acht (Junior-)Professor:innen sowie acht Vertreter:innen des wissenschaftlichen Mittelbaus interviewt. Durch eine Differenzierung der Statusgruppen wollen wir auf den bisherigen Erkenntnissen aufbauen, dass gerade Nachwuchswissenschaftler:innen und neuberufene (Junior-)Professor:innen eine hohe Motivation und Engagement für die Lehre aufweisen (Esdar, Gorges, Kloke, Krücken und Wild 2011).

Ausgewertet wurden die Interviews in Anlehnung an gängige inhaltsanalytische Verfahren (Kuckartz 2018), dabei mehrfach kodiert, kategorisiert und vergleichend betrachtet. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, kommunikative Inhalte, d. h. in unserem Fall die Transkripte der problemzentrierten Interviews, durch den Prozess des Codierens regelgeleitet und zusammenfassend auszuwerten und zu analysieren (Kuckartz 2018, S. 52–53). Im weiteren Verlauf werden wir die Ergebnisse unserer Analyse anhand von anonymisierten Interviewziten darstellen. Die hier dargestellten Ergebnisse konzentrieren sich dabei auf die Interviews mit den Lehrenden. Dabei möchten wir im ersten Schritt aufzeigen, wie Lehrformate des Forschenden Lernens in der Lehrpraxis umgesetzt werden. Des Weiteren soll dargelegt werden, inwieweit die Lehrtätigkeit von der Forschungstätigkeit beeinflusst bzw. wie beides im Spannungsverhältnis zwischen Lehre und Forschung verbunden wird, um abschließend aus unseren Beobachtungen Ableitungen für die Hochschuldidaktik zu formulieren.<sup>4</sup>

## 4 Forschendes Lernen in der Praxis

Eingangs möchten wir deskriptiv darstellen, wie die Lehrenden ihre Formate konzeptionell beschreiben und inwiefern Unterschiede in der Ausgestaltung in verschiedenen Disziplinen erkennbar sind. In der Beschreibung der Lehrformate zeigt sich bereits eine große Bandbreite von Formaten des Forschenden Lernens, die wir zunächst einmal anhand Hubers (2009) Klassifikation in die Formen *forschungsbasiert*, *forschungsorientiert*, *forschendes Lernen* klassifizieren (siehe Tabelle 1).

Insgesamt zeichnet sich in unserem Sample ab, dass sich die Lehrenden, über Fächer- und Disziplingrenzen hinweg, meist an dem idealtypischen Forschungszyklus Forschenden Lernens orientieren, obwohl dies von ihnen vor allem aufgrund von Zeit- und Ressourcenknappheit sowie vor dem Hintergrund enger curricularer Strukturen als besonders herausfordernd beschrieben wird.

3 In der weiteren Beschreibung subsumieren wir die verschiedenen Fakultäten je nach ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung (Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften), um aufgrund des relativ kleinen Pools an potenziellen Interviewees die Anonymität der Befragten sicherzustellen, auch wenn hierdurch auch einige Feinnuancen der Auswertung nicht abgebildet werden können.

4 Weitere Publikationen rücken Chancen, Herausforderungen und Entwicklungspotenziale Forschenden Lernens aus Sicht von Lehrenden in den Mittelpunkt (Mojescik, Pflüger, Scheytt und Richter 2020), analysieren warum Lehrende sich an Lehr-Förderprogrammen beteiligen (Mojescik und Pflüger i. E.) und diskutieren, inwiefern aktuelle Entwicklungen der universitären Lehre als „Ökonomisierung universitärer Lehre“ gedeutet werden können (Mojescik, Pflüger und Richter 2019).

**Tabelle 1:** Formate des Forschenden Lernens, klassifiziert am Idealtypus

	Anzahl Interviews	Idealtypische Einordnung des Formats nach Huber (2009)
Naturwissenschaften	4	2 Forschendes Lernen 1 Forschungsorientiert 1 Forschungsorientiert/Forschendes Lernen
Geisteswissenschaften	5	3 Forschendes Lernen 1 Forschungsorientiertes Lernen 1 Forschungsorientiert/Forschendes Lernen
Gesellschaftswissenschaften	7	4 Forschendes Lernen 2 Sonderfall (problemorientiert im didaktischen Sinne, allerdings fachkulturelles Verständnis als Forschendes Lernen) 1 Forschungsorientiert/Forschendes Lernen

In unserem Sample aus 16 Formaten können anhand dieses Kriteriums insgesamt elf relativ eindeutig als *Forschendes Lernen* bezeichnet werden, da sie konzeptionell annähernd einem gesamten Forschungszyklus nachempfunden sind, wenn die Lehrenden auch die (Wahl-)Freiheit der Studierenden z. B. des Themenbereichs, eines Methodenschwerpunkts einschränken, um die Lernenden in ihren Lernprozessen angemessen unterstützen zu können. Zwei weitere Formate weisen die Besonderheit auf, dass sie in Fachdisziplinen mit einem sehr starren Curriculum angeboten werden, wodurch eine idealtypische Ausgestaltung des Forschenden Lernens behindert wird. So würde man sie didaktisch eher als problemorientiertes Lernen fassen, unter Berücksichtigung disziplinärer Charakteristika und der institutionellen Rahmenbedingungen weisen sie u. E. dennoch große Überschneidungspunkte mit dem Forschenden Lernen auf.<sup>5</sup> Drei weitere Formate sind eher als *forschungsorientierte Lehre* zu verstehen, da sie in konventionellen Formaten wie Vorlesungen Bezugspunkte zu Forschung implementieren oder zusätzliche digitale Angebote für Studierende schaffen, die ihnen die Verbindung zwischen den in der Veranstaltung vermittelten Lehrinhalten und ihrer Relevanz für die Forschung verdeutlichen oder sie bei dem Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens unterstützen sollen.

Ebenfalls fächer- und disziplinübergreifend zeigt sich, dass die Lehrenden sich nicht als Didaktiker:innen verstehen, obwohl sie sich eine hohe intrinsische Motivation für die Lehre zuschreiben (siehe Kapitel 4.3.1). Dies wird vor allem auch damit begründet, dass forschende Formate einen hohen Betreuungsaufwand aufweisen: Sie fordern einen höheren persönlichen und zeitlichen Einsatz, da (1) das Lehrkonzept über die bloße Rezeption von wissenschaftlichen Diskussionen hinausgeht, (2) eigene Forschungsfragen die Lehre bestimmen und dadurch individueller auf die Studierenden eingegangen werden muss und (3) mehr Feedback von den Studierenden eingefordert wird als bei „klassischen“ Seminarformaten.

Mehrfach wurde in den Interviews von Lehrenden geäußert, dass man kaum didaktische Expertise bezüglich des Lehrformates des Forschenden Lernens habe. In einigen Interviews wird sich sogar sehr deutlich von einer didaktischen Ausbildung abgegrenzt und der Mehrwert infrage gestellt:

„Wo ich bisher nichts, überhaupt nicht viel von gehalten habe, ist ehrlich gesagt, so diese, Sie sprachen vorhin so diese Hochschullehrerausbildung an. Das ist, also ich finde, dass es da Angebote gibt ganz ganz gut, aber es gibt ja heutzutage oft so Sachen so Zertifikate oder sowas Ähnliches, ich war bei so einer hochschuldidaktischen Weiterbildung und so was. Ich glaub auch, ich glaub auch, dass bei einem

<sup>5</sup> Wir sprechen daher von einem Sonderfall, da die theoretische Einteilung von Forschendem Lernen nach Huber (2009) hierbei streng genommen nicht greift, da hier nicht der jeweilige disziplinäre Forschungsprozess im klassischen Sinne von den Studierenden erlernt wird, sondern deren Anwendung an einem konkreten Gegenstand. Dennoch machen die Ausführungen der Lehrenden deutlich, dass sie sich in ihrer konzeptionellen Ausgestaltung eng an dem Format des Forschenden Lernens orientieren.

normalen Gymnasiallehrer oder so was, ich glaub wirklich, dass man da nur begrenzt wirklich viel machen kann.“ (Prof. 6, Geisteswissenschaften, Abs. 56)

Dies ist auch vor dem Hintergrund ein überraschendes Ergebnis, dass die Lehrenden explizit an einem wettbewerblichen Förderprogramm teilgenommen haben, in dem die didaktische Erprobung des Lehrformates Forschendes Lernen zentral war. Bei der Konzeption und Durchführung des Formats rekurren sie hingegen einerseits auf bereits *etablierte Lehrpraktiken der jeweiligen Disziplin* und andererseits auf *ihre eigene Forschungserfahrung*, wie im Folgenden vertiefend gezeigt werden soll.

#### 4.1 Etablierte Lehrpraktiken disziplinar betrachtet

Ein zentrales Ergebnis unserer Auswertung ist, dass zwar grundsätzlich eine Annäherung an die idealtypischen didaktischen Grundannahmen Forschenden Lernens über Disziplingrenzen hinweg beobachtbar ist, sich allerdings gleichsam in der Ausgestaltung des Formats eine starke Bezugnahme zu bereits etablierten Lehrpraktiken der Disziplinen (sowie der curricularen Einbettung) beobachten lässt. Wenngleich das Durchlaufen eines gesamten Forschungszyklus in den Interviews als Zielsetzung formuliert wird (und das trotz wenig expliziter Bezugnahme auf didaktische Konzeptionen), weisen konzeptionelle Ausrichtungen und die Durchführung derartiger Lehre in unserem Sample fach- bzw. disziplinspezifische Unterschiede auf. Dabei – so möchten wir argumentieren – unterscheiden sich die Lehrpraktiken und das Verständnis Forschenden Lernens zwischen den Naturwissenschaften einerseits und den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften andererseits.

Bereits etablierte Formen des wissenschaftlichen Arbeitens wie die Erstellung von Haus- und Seminararbeiten in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie Laborpraktika in den Naturwissenschaften werden von den Lehrenden teilweise bereits als Forschendes Lernen verstanden, da hier die grundlegenden Kompetenzen der wissenschaftlichen Arbeitsweise der jeweiligen Disziplin erlernt werden. Im Vergleich wird dennoch eine Diskrepanz zwischen den Fächerkulturen und der Einbettung von Forschendem Lernen deutlich, wie das folgende Zitat illustriert:

„[B]ei uns ist so ein bisschen die Schwierigkeit, dass normalerweise Forschendes Lernen eher was im naturwissenschaftlichen Bereich ist, also wo es, ja halt so quasi um Arbeit mit Daten geht und das ist eben jetzt auch was, wo ich eben merke, dass das mit der theoretischen Anbindung manchmal so ein bisschen schwierig ist, aber ich denke trotzdem, also ich glaube man spricht zumindest so im englischsprachigen Bereich von forschendem Lernen eher nicht in so Geistes- und Sozialwissenschaften. Zumindest nicht so literaturbasiert, wie wir das jetzt hier machen. Aber ich sehe das auf jeden Fall als eine Form forschenden Lernens, also mir geht es drum, also in meiner Vorstellung, dass jemand lernt, wie man forscht und das ist im Prinzip die Grundlage dessen was wir an der Uni eigentlich den Studenten beibringen sollten, finde ich. Und zwar nicht nur theoretisch, sondern auch indem man es selbst macht.“ (Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in 4, Geisteswissenschaften, Abs. 12–13)

Diese Einschätzung steht exemplarisch für eine Unterscheidung disziplinärer Praktiken hinsichtlich des Lehrformates, welche uns in den Interviews häufig begegnet ist.

Während Forschendes Lernen in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften tendenziell eher als neuartiges Lehrkonzept beschrieben wird, welches von den Lehrenden im Rahmen der Förderprogramme ausprobiert wird, äußern Lehrende der Naturwissenschaften, dass eine forschende Herangehensweise in Lehr- und Lernkontexten seit jeher curricular verankert ist und zum Standardrepertoire in der Lehre gehört:

„Und spätestens im Masterstudiengang, also diese, diese Vertiefungspraktika, die die hier machen, das sind quasi kurze Forschungsaufenthalte. Das ist ohne es vielleicht so zu wollen oder historisch gewachsen eigentlich genau das, was forschendes Lernen sein will.“ (Prof. 3, Naturwissenschaften, Abs. 67)

Im Selbstverständnis der naturwissenschaftlichen Lehrenden ist Forschendes Lernen somit kein neues Lehrkonzept, welches besonders förderungsfähig ist, sondern eine in ihrer Disziplin bereits etablierte Praxis, an der sich nun auch andere wissenschaftliche Disziplinen in der Vermittlung der Lehrinhalte orientieren. So erlernen Studierende einer Naturwissenschaft bereits im Bachelorstudium anhand von Praktika nach einer theoretischen Vorbereitung, Versuche durchzuführen und grundlegend mit verschiedenen Arbeitsmitteln und -techniken umzugehen. Im Masterstudium sind die einzelnen Studienmodule bereits stärker an die Forschungsausrichtung der jeweiligen Lehrstühle angebunden. Masterarbeiten dienen häufig als Zuarbeit zu Promotionsvorhaben der wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Eine Anbindung von studentischen Arbeiten an (Drittmittel-)Projekte gehört somit ebenfalls zu einer gängigen Praxis, welche auch innerhalb der eigenen Disziplin legitimiert ist.

In den Naturwissenschaften ist dabei die *eigenständige Entwicklung von Forschungsfragen* häufig erst im Anschluss an die Promotion üblich, da Qualifizierungsstellen regelmäßig an große, kumulativ angelegte Drittmittelprojekte geknüpft sind und so eine thematische Eingrenzung für Forschungsfragen gegeben ist. So ist die Arbeitsweise in Forschungskontexten in den Naturwissenschaften dadurch gekennzeichnet:

„[...] dass wir in der Forschung ja nicht, in der Regel, nicht einer sitzt da und macht das. Der andere macht jenes. Und dass da drei, vier Leute zusammen an einem Thema, dass es so puzzleartig ineinandergeht.“ (Prof. 2, Naturwissenschaften, Abs. 16)

Eine Anbindung Studierender an aktuelle Forschungsprojekte ist somit nicht nur legitim, sondern auch eine Notwendigkeit, um die Durchführbarkeit des Vorhabens und die dafür zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel sowie eine fundierte Betreuung durch erfahrene Wissenschaftler:innen zu gewährleisten. Zu einem ähnlichen Befund kommen auch Selje-Assmann, Poll, Tisler, Gerstenberg, Blum und Fleischer (2017), die den „spezifische[n] Ressourcenbedarf und [...] finanzielle[n] Aufwand einer komplexen Methodik sowie rechtliche und/oder ethische Rahmenbedingungen“ als limitierende Faktoren des „freien“ Forschenden Lernens in den Naturwissenschaften identifizieren und sich für eine Integration des Formates in reale Forschungsprojekte aussprechen (S. 209).

In geisteswissenschaftlichen Fächern hingegen stellt das Erlernen der Entwicklung eigener Fragestellungen eine bereits etablierte Lehrpraktik dar. So erlernen Studierende fortwährend durch das Verfassen von Haus- und Seminararbeiten die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, deren Kernelement die Entwicklung einer eigenständigen Fragestellung ist. Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt je nach geisteswissenschaftlicher Disziplin anschließend literatur- oder quellenbasiert sowie teilweise anhand qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden. Dieser eigenständige Zugang zu einem Erkenntnisinteresse gehört zu den grundlegenden, bereits während eines Studiums zu entwickelnden standardisierten wissenschaftlichen Kompetenzen. Dabei stellt gerade die eigenständige Entwicklung von Forschungsfragen für viele geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Studierende im Verlauf ihres Studiums eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, welcher geisteswissenschaftliche Lehrende mit ihren Formaten des Forschenden Lernens begegnen wollen:

„[V]ielleicht meine wichtigste Absicht ist, oder Intention, dass die Studierenden eine Fragehaltung entwickeln. Also Fragen haben an das Leben und nicht alle Antworten schon nachkauen. [...] Und wenn dann das Format des forschenden Lernens genau das, dieses Explorative im Umgang mit konkreten Partnern so merken: ‚Genau das habe ich mir gestern noch gedacht.‘ Das ist eine Forschungsfrage.“ (Prof. 8, Gesellschaftswissenschaften, Abs. 18)

Zwar sind auch in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Abschlussarbeiten und Seminare, welche an Drittmittelforschungsprojekten der Lehrenden orientiert sind, teilweise vorzufinden – allerdings scheint es sich dabei nicht um eine solch routinierte Praxis zu handeln, wie dies

in den Naturwissenschaften der Fall ist. Das Zusammenspiel von Drittmittelforschung und Lehre bedarf weiterhin einer Legitimation.

„Zum einen will man eben der individuellen Betreuung gerecht werden, zum anderen muss man die Masse im Blick behalten und zum Dritten muss man das im Blick behalten, wofür man ja auch noch da ist, also jenseits der Lehre, sodass eigentlich Formate wie forschendes Lernen ganz zwangsweise resultieren, weil man eben die hohe Lehrbelastung dann irgendwie versuchen muss geschickt mit der eigenen Forschung zu verbinden, ohne dass die Studierenden den Eindruck haben, naja der benutzt uns nur als Forschungskaninchen.“ (Prof. 4, Geisteswissenschaften, Abs. 3)

Die hier geäußerte Sorge, dass die Studierenden eine Verzahnung der Forschungsinteressen der Lehrenden mit ihrer akademischen Lehre als eine Form der Ausnutzung interpretieren könnten, verdeutlicht, dass eine Einheit von Forschung und Lehre und somit auch die Nutzung von Synergieeffekten in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Unsicherheiten aufseiten der Lehrenden hervorruft. Diese Verzahnung könnte von den Studierenden als potenziell fragwürdige Strategie interpretiert werden, deren Mehrwert in dem Forschungsziel des Lehrenden und nicht in didaktischen Lernzielen der Studierenden begründet liegt. Studierende nun durch Formate des Forschenden Lernens mit den Forschungsinteressen der Lehrenden in ihrem (Lern-)Prozess zu lenken, scheint dem akademischen Selbstverständnis der Lehrenden zuwiderzulaufen oder zumindest Irritationen zu erzeugen, wie die Aussage des „Forschungskaninchens“ verdeutlicht. Diese Sorge könnte vorrangig darin begründet sein, dass die Forschungspraxis in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen größtenteils als Einzelvorhaben ausgelegt ist. So verfolgen auch Doktorand:innen, welche in Drittmittelprojekten beschäftigt sind, in Dissertationen meist eine an das Erkenntnisinteresse des Projektes angelehnte, aber dennoch nicht mit diesen identische eigenständige Forschungsfrage. Auch die bereits beschriebene „puzzleartige“ Bearbeitung von Forschungsfragen, wie sie für die Naturwissenschaften recht gängig ist, ist in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen (bislang) eher unüblich. Darüber hinaus erfolgt studentische Mitarbeit an Forschungsprojekten traditionell höchstens im Rahmen von studentischen Hilfskraftstellen – eine praktische Anbindung von Lernenden in Analogie zu den (Labor-)Praktika ist curricular nicht vorgesehen und erscheint daher zumindest als eine ungewohnte Praxis.

#### 4.2 Wandlungsprozesse: Disziplinär unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Forschungsprozess

Diese etablierten Lehrpraktiken scheinen jedoch – so vermuten wir aufgrund unserer Befunde – einem Wandlungsprozess zu unterliegen: In vergleichender Perspektive zeigt sich, dass zwischen Naturwissenschaften einerseits und Geistes- und Gesellschaftswissenschaften andererseits unterschiedliche *Phasen des Forschungsprozesses* unterschiedlich stark akzentuiert werden. So wird in den Naturwissenschaften die Bedeutung der *Entwicklung der Fragestellung* im Prozess Forschenden Lernens hervorgehoben, während in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften die *Anwendung wissenschaftlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden* von den Lehrenden als zentraler Ankerpunkt betont wird. Diese Beobachtung in unserem (begrenzten) empirischen Material verstehen wir als Tendenz, die in weiteren Studien breiter angelegt untersucht werden könnte.

Wie aufgezeigt wurde, wird ein elementarer Grundstein des Forschenden Lernens in den Naturwissenschaften bei aller praktischer experimenteller Mitarbeit der Studierenden sowie der Anbindung an Forschungsprojekte nur selten umgesetzt: die eigenständige erkenntnisgeleitete Fragestellung. Streng genommen handelt es sich bei den Formaten, welche die Naturwissenschaften selbst als praktizierte Formate Forschenden Lernens verstehen, didaktisch gesehen eher um forschungsorientierte Lehre. Um Formate des Forschenden Lernens anbieten zu können, welche sich dem Idealtypus annähern, bedarf es deshalb daher auch eines Perspektivwechsels seitens der Lehrenden:

„Und ich glaube, wenn wir dahinkommen möchten, und das wäre zumindest mein Anspruch, wenn ich sage, ich will forschendes Lernen unterrichten, dann muss ich glaube ich als Erstes diesen Schalter umlegen und sagen, ich habe hier einen Forscher vor mir. Ich habe hier nicht einen Studenten, der was lernen muss oder dem ich was eintrichtere, sondern ich muss rausfinden, wie ich den dazu kriege, dass er Fragen stellen kann.“ (Prof. 2, Naturwissenschaften, Abs. 26)

In unserem Material zeichnet sich ab, dass es zunehmend als eine wichtige Kompetenz von naturwissenschaftlichen Studierenden angesehen wird, auch eigenständige (und methodisch auch realisierbare) Forschungsfragen zu formulieren.

In den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften hingegen wird die Verbindung von Forschung und Lehre sowie die praktische Anwendung von Forschungsmethoden betont. Dabei könnte dies dem Lernziel förderlich sein, Studierende frühzeitig an ein Verständnis der Arbeitsweisen der eigenen Fachdisziplin heranzuführen und hinsichtlich einer erkenntnisgeleiteten Forschungsfrage auszubilden.

Durch die institutionelle Verankerung von Forschendem Lernen in den Curricula der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengänge sowie die Förderung solcher Vorhaben scheinen sich zunehmend Hemmnisse seitens der Lehrenden abzubauen.<sup>6</sup> Zudem wird in vielen Formaten eine Vernetzung und Zusammenarbeit von Studierenden und Promovierenden bzw. eine Anbindung Studierender an reale Forschungsvorhaben angestrebt, sodass diese Formate nach einer erfolgreichen Erprobung zu einer Etablierung neuer wissenschaftlicher Praktiken führen könnten.

### **4.3 Fortkommen in der Wissenschaft und Lehre – oder: Wie Lehrende Forschendes Lernen reputationsförderlich nutzen**

Während wir soeben nachgezeichnet haben, wie das Forschungsverständnis der Lehrenden ihre jeweilige Lehrpraxis prägt, soll nun aufgezeigt werden, wie Lehrende sich im Spannungsfeld von Forschung und Lehre positionieren. Es wird deutlich, dass Lehrende an der RUB Formate des Forschendes Lernens nicht nur zur Förderung von Studierenden verstehen, sondern auch als Möglichkeit, ihre Lehrtätigkeit reputationsförderlich einzusetzen und systematisch mit der eigenen Forschung zu verzahnen.

#### **4.3.1 Biografisch geprägte intrinsische Motivation**

Obwohl in den Interviews regelmäßig ein hoher Betreuungsaufwand für Forschendes Lernen seitens der Lehrenden thematisiert wird, bieten sie dennoch forschende Formate an. Dies mag zunächst paradox erscheinen, da „gute Lehre“ für das Fortkommen in der Wissenschaft nicht gleichsam wichtig ist wie „gute Forschung“. Der Wunsch nach Verbesserung der (eigenen) Lehre und der damit verbundene Mehraufwand stehen eher in einem Widerspruch zu möglichen Weiterqualifizierungen und der Förderung der eigenen Karriere:

„[...] also ich versuche natürlich dann auch durch so ein [...] gehäuftes Angebot an Forschendes-Lernen-Projekten natürlich die Lehre auch attraktiv zu gestalten. Wohlwissend, dass das unglaublich viel Zeit kostet und ich natürlich auch andere Sachen machen könnte, wie zum Beispiel Habilitation, aber das kann man auch irgendwann später noch machen.“ (Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in 5, Gesellschaftswissenschaften, Abs. 28)

Insbesondere Nachwuchswissenschaftler:innen sehen sich einem Zielkonflikt zwischen Forschung und Lehre ausgesetzt, wobei vornehmlich die eigene Forschungsleistung im Gegensatz zum Engagement in der Lehre als karrierefördernd gilt. Ein „besonderes Lehrengagement“ wird von Lehrenden „vor allem aufgrund des daraus resultierenden erhöhten Prüfungs- und Betreu-

<sup>6</sup> So ist ein Großteil der Antragstellenden in den Förderprogrammen in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften verortet, wodurch auch das Interesse der Disziplin an dem Lehrformat deutlich wird. Die Antragsquote liegt bei 66 von insgesamt 90 geförderten Projekten (Rektorsprogramm und Maßnahmenfeld „Forschendes Lernen“ zusammengenommen).

ungsaufwands als nachteilhaft“ in Bezug auf die eigene Forschung gesehen (Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. 2014, S. 137). Zeitlich zeigen Esdar, Gorges, Kloke, Krücken und Wild (2011) auf, dass sich insbesondere Nachwuchswissenschaftler:innen im hohen Maße in der Lehre engagieren. Dies kann auf deren intrinsische Motivation zurückgeführt werden (S. 197–199).<sup>7</sup>

Formate des Forschenden Lernens scheinen aufgrund ihres erhöhten Betreuungsaufwandes daher zunächst unattraktiv für Lernende zu sein, da sie die Ressourcen, welche sie in die engmaschige, individuelle Betreuung von Studierenden investieren, auch für Publikationen oder Projektanträge aufwenden könnten, die ihrer eigenen Karriere dienen. Aber gleichsam scheinen gerade Formate des Forschenden Lernens auch die intrinsische Motivation zu fördern. Sie schaffen eine „Lehrsituation“, welche von den Lehrenden als „selbstbestimmt [...] erlebt wird“, wie Wilkesmann und Schmid (2011) in ihrer Studie zur Wirksamkeit von Steuerungsinstrumenten auf das Lehrenengagement von Professor:innen als zentrale Voraussetzung herausstellen und auf die Formel „Freude am Lehren“ fördert Lehrenengagement“ bringen (Wilkesmann und Schmid 2011, S. 269). So ist auch die in dem Zitat aufgeworfene Motivation der Lehrperson „die Lehre attraktiv zu gestalten“ auch der Lehrsituation des Forschenden Lernens geschuldet, die auch für sie attraktiv ist.

Darüber hinaus begründen die Lehrenden in unserer Empirie ihre hohe Eigenmotivation durch ihre eigenen biografischen und positiv sowie negativ konnotierten Erfahrungen im Studium:

„Also das kommt bei mir auch wirklich so aus dem Inneren heraus, angefangen mit der eigenen Studenzeit, was hat man als Mangel empfunden, was hätte man gerne besser gemacht oder so [...] oder was fand man da als Vorbilder richtig gut.“ (Prof. 7, Geisteswissenschaften, Abs. 28)

Die eigenen Erfahrungen im Studium dienen somit als Schablone für die Ausgestaltung der eigenen Lehrtätigkeit. Das eigene positive Erleben motiviert die Lehrenden, selbst forschende Formate mit einem hohen Aufwand anzubieten. Dabei werden insbesondere solche Lehrenden gelobt, die Forschung und Lehre miteinander verbunden haben, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ich glaub, wenn ich so auf meine eigene Biografie so zurückblicke, dann waren das vor allen Dingen ehemalige Hochschullehrer, die ich selbst hatte, [...] die weltberühmt in ihrem Fach waren und die trotzdem Zeit gefunden haben, mit jedem einzelnen Studierenden zu sprechen und jedes studentische Anliegen als gleichberechtigt, wichtig zu einem internationalen Vortrag oder einem DFG Antrag [...]. Als Studierende hatten wir immer den Eindruck, wir partizipieren an Forschung, das konnte daraus bestehen, dass Lehrpersonen im Seminar selbst Ideen entwickelt haben und man ihnen beim Verfassen des nächsten Artikels zuschauen konnte beziehungsweise eingreifen konnte oder eben, dass sie diskutiert haben. [...] Und natürlich waren wir alle stolz wie Oskar, wenn man dann in irgendwie dann in einem Aufsatz in der Fußnote erwähnt wurde, weil man da den Hinweis gegeben hatte.“ (Prof. 4, Geisteswissenschaften, Abs. 11)

In diesem Zitat wird besonders die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden hervorgehoben und vor diesem Hintergrund die eigene Rolle als Lehrende:r gedeutet.

Dabei ist auffallend, dass hier auf die Partizipation Studierender an real bestehenden Forschungsprojekten verwiesen wird. In der eigenen Studierendenbiografie empfand diese:r Lehrende:r die Verbindung von (Drittmittel-)Forschung und Lehre als besonders motivierend, ungeachtet dessen, dass hierbei keine eigene Forschungsfrage verfolgt wurde (wie bei Forschendem Lernen intendiert), sondern die Mitarbeit an der Forschung der Hochschullehrer:innen erfolgte. Nichtsdestotrotz dienen diese Erfahrungen dieser Lehrperson als Motivation, forschende Formate anzubieten, die Studierenden Partizipation an Forschung ermöglichen. Neben den biografischen Erklärungsmustern, die vor allem auf Rollenvorbilder in Lehre und Forschung verweisen, sowie

7 Lediglich die Statusgruppe der Lehrbeauftragten fällt hier heraus.

der Hervorhebung der intrinsischen Motivation lassen sich in unserem Material auch noch verschiedene Strategien erkennen, weshalb die Lehrenden diese Formate anbieten.

### 4.3.2 Nachwuchsrekrutierung und Kooperationen

Forschendes Lernen wird verstanden als ein Lehrformat, in dem Studierende Forschung (er-)lernen und sich auf eine universitäre Karriere – und gemeint ist hiermit eigentlich die Forschung – vorbereiten:

„Wenn wir heute an eine moderne Lehre oder forschendes Lernen denken, dann geht es aus meiner Sicht darum, dass wir da einen anderen Blickwinkel kriegen. [...] Es ist Aufwand. Das ist auch völlig klar. Es ist ein anderer Betreuungsaufwand, aber meine Hoffnung und mein Ziel und letztendlich auch das was ich dann an Leuten bei mir ansammel, heißt schon, ich bin damit zufrieden. Wenn die nachher zu mir kommen, habe ich halt bessere, oder ich habe zumindest gefühlt Leute, die eben kritisch denken. Und das ist mir persönlich wichtiger.“ (Prof. 2, Naturwissenschaften, Abs. 26)

Dabei wird das Format als so anspruchsvoll angesehen, dass sich besonders leistungsbereite Studierende in der Durchführung des forschenden Lernformats hervortun und von den Professor:innen „entdeckt“ werden können (siehe auch Richter 2019). Das Motiv der Nachwuchsrekrutierung ist abhängig von der Statuszugehörigkeit und lässt sich „vorrangig bei Universitätsprofessor:innen“ finden (Bloch, Lathan, Mitterle, Trümpler und Würmann 2014, S. 129). Die Rekrutierung von Doktorand:innen aus der eigenen Studierendenschaft ist dabei eine übliche Vorgehensweise (Hüther und Krücken 2011, S. 315).<sup>8</sup> Dadurch, dass Studierende in diesem Lehrformat auch einen Forschungszyklus durchlaufen, können die Lehrenden auch einen Eindruck von den forschungsrelevanten Kompetenzen der Studierenden bekommen und so Nachwuchstalente direkter identifizieren als dies beispielsweise in Vorlesungen oder Seminaren der Fall ist.

Im wissenschaftlichen Mittelbau finden sich andere Strategien, Forschendes Lernen für das eigene Fortkommen in der Wissenschaft einzusetzen. So werden Forschende Formate angeboten, welche einen Bezug zu außeruniversitären Berufsfeldern haben, wie dieses Zitat veranschaulicht:

„[...] also ich guck auf mich so ein bisschen, was ich so als Mehrwert habe von den Seminaren, die ich mache, wo ich mir vielleicht irgendwie Felder auch erschließen kann, die vielleicht irgendwann in Zukunft mal meine Spezialgebiete werden können, man muss ja als Wissenschaftler immer so ein bisschen mehrgleisig fahren aufgrund der Befristung, von daher guckt man da auch einfach mal in Teilgebiete rein, [...] um dann vielleicht später dort beruflich unterzukommen. Ja. Aber auf der anderen Seite geht es auch so ein bisschen darum, den Studierenden auch zu zeigen, was mach ich denn jetzt eigentlich mit meinem Bachelor oder Master nach dem Studium, welche unterschiedlichen Berufsperspektiven stehen offen. Ja.“ (Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in 5, Gesellschaftswissenschaften, Abs. 10)

Da forschende Formate in den Gesellschaftswissenschaften für zwei Semester angelegt sind, bietet sich hier auch der zeitliche Rahmen, Kooperationen mit Akteuren aus der Praxis einzugehen. Das Zitat verdeutlicht, dass die Verbindung zur Praxis nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Lehrenden selbst nutzbar gemacht wird. Forschendes Lernen wird somit nicht nur mit der Hoffnung verbunden, Lehre mit der Forschung zu verbinden, sondern auch potenziell mit der außeruniversitären Berufspraxis. Neben der Nutzbarmachung von Forschendem Lernen durch Kooperationen sowie Nachwuchsselektion liegt auch in der Einwerbung von Fördermitteln zumindest in Teilen das Potenzial eines Reputationsgewinns.

<sup>8</sup> In unserem Datenmaterial findet sich dieses Motiv ebenfalls bei Lehrenden des Mittelbaus. Diese betrachten Forschendes Lernen vor allem als allgemeine Vorbereitung Studierender auf die Wissenschaft und weniger als Möglichkeit zur Rekrutierung von ausgewählten Promovend:innen.

### 4.3.3 Mehr Wettbewerb in der Lehre als Chance für mehr Anerkennung?

Von den interviewten Lehrenden wird die fehlende Anerkennung von Lehre im Vergleich zur Forschung problematisiert. Für forschende Lehrformate – und das ist insbesondere auch durch den Qualitätspakt Lehre beobachtbar – werden zunehmend auch Fördermittel bereitgestellt. Die Förderung von Lehrformaten durch eine wettbewerbliche Mittelvergabe sehen die Lehrenden als Möglichkeit, die eigene Lehrtätigkeit gegenüber der Forschung aufzuwerten:

„Genau, so ein bisschen, ich glaub es war schon auch der Anreiz Mittel einzuwerben, aber es gab eben einfach auch diese Idee, dass man irgendwas machen muss, glaub ich, also es kam so ein bisschen beides zusammen, würde ich sagen.“ (Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in 4, Geisteswissenschaften, Abs. 9)

Teilweise äußern Lehrende im Mittelbau auch, dass sie Forschende Formate deshalb anbieten, da sie durch das Einwerben von Drittmitteln ihre eigene Stellenfinanzierung temporär sichern. Somit wird deutlich, dass die Lehrenden sich immer auch an den kompetitiven Rahmenbedingungen der Forschung, welche ihre eigene Karriere deutlicher zu beeinflussen scheint, orientieren. Bei den Professor:innen wird das Motiv der Drittmittelinwerbung mit dem Verweis auf die Förderung innovativer Lehrformate verbunden, welche die Studierenden unterstützen sollen:

„Insgesamt, also es geht tatsächlich darum, dass die Projekte bei den Studierenden ankommen und natürlich spielen solche Dinge wie das Drittmittelportfolio, auf das wir ja alle festgelegt werden, auch irgendwo eine Rolle, da sind dann natürlich externe Geldgeber noch mal eine andere Kategorie als universitätsinterne, aber wichtig ist wirklich, was bei den Studierenden ankommt.“ (Prof. 4, Geisteswissenschaften, Abs. 27)

Die Projekte im Forschenden Lernen verbinden somit die Förderung der eigenen Karriere, da Drittmittel eingeworben werden, mit dem Selbstanspruch, den Studierenden gute und innovative Lehrformate anzubieten. Die positive Chance wird seitens der Lehrenden gleichzeitig jedoch relativiert. So wird im Interviewzitat deutlich, dass zwischen interner Mittelvergabe und externer im Bereich Lehre unterschieden wird. Für Berufungsverfahren und den Ausweis der eigenen wissenschaftlichen Exzellenz sind externe Forschungsdrittmittel nämlich immer noch zentraler für die eigene Reputation. Bei externen Drittmitteln entsteht Reputation auch, da die (Wissenschafts-) Community weiß, wie das Auswahlverfahren läuft (peer-review Gutachten etc.), wohingegen die universitätsinternen Programme und ihre Auswahlverfahren nicht zu dem Scientific Community-Wissen gehören. Aber auch bei externen Lehrprojekten werden Drittmittel aus der Lehre nicht gleichsam anerkannt. Dies zeigt sich auch in folgenden Zitaten:

„Und wenn es dafür eine klare Honorierung gäbe auf Universitätsseiten, dann glaube ich würde man die Kollegen stärker hinbewegen. Aber wenn ich gucke, wie die Gespräche zwischen Rektorat und Fakultät laufen, wenn es um die Zielvereinbarungen geht, dann geht es halt um die Drittmittel im Bereich der Forschung. Und es geht nicht darum, wie sieht die Lehre aus? Und wenn wir sagen, ‚Ja, aber wir machen eben so und so viel mehr praktische Lehre als die Kollegen in Essen oder in Köln.‘ Dann heißt es, ‚Ja schön, aber es interessiert uns letztendlich nicht.‘ Sondern, ‚Wo sind eure Zahlen?‘“ (Prof. 2, Naturwissenschaften, Abs. 62)

Die fehlende Anerkennung der Lehre wird dabei in Relation zur Anerkennung in der Forschung gesehen. Fehlender Einsatz in der Lehre von anderen Kolleg:innen wird somit auch auf die Forschungszentrierung universitärer Politiken zurückgeführt. Als Möglichkeiten zur Etablierung einer besseren Anerkennungskultur werden von den Interviewten neben der Anerkennung eingeworbener Drittmittel auch noch unterschiedliche andere Vorschläge unterbreitet. So wünschen sich einige Lehrende die Implementierung eines universitätsweiten oder fakultätsinternen Lehrpreises:

„Ich glaube, also es gibt hier, das finde ich aber ein bisschen schade, es gibt hier eben nicht so was wie einen Fakultäts-Lehrpreis, was viele Unis ja inzwischen haben. Also um [...] auch in der Fakultät das so stärker zu diskutieren. Und ich glaube das wäre zum Beispiel was, was helfen würde. [...] Und um auch so ein bisschen in den Wettbewerb untereinander auch in der Lehre zu kommen. Und dann muss es ja gar nicht immer forschendes sein. Es gibt ja viele andere Möglichkeiten, die man auch belohnen kann.“ (Prof. 2, Naturwissenschaften, Abs. 106)

Ein ähnlicher Vorschlag ist die Einführung eines Exzellenzclusters Lehre als Pendant zu Exzellenzclustern in der Forschung. Doch auch hier überwiegt die Skepsis, dass die wissenschaftliche Community Lehre nicht gleichsam anerkennt:

„Ich vermute aber auch da, dass es jetzt wenig Kollegen gibt, die sich dann, also die meisten wollen ja exzellente Forscher, als exzellente Forscher gesehen werden. Ich bin mir nicht sicher, ob sich die kritische Masse an Leuten findet, die als exzellente Lehrer wahrgenommen werden, aber dann automatisch als mittelmäßige Forscher, um es mal übertrieben zu formulieren. Also das ist relativ schwierig.“ (Prof. 3, Naturwissenschaften, Abs. 33)

Hier zeigt sich somit ein Spannungsfeld – auf der einen Seite dominiert die Vorstellung, dass ein zunehmender Wettbewerb in Anlehnung an die Forschung die Anerkennung (und Reputation) von Lehre steigern könne. Auf der anderen Seite trifft diese Vorstellung gleichzeitig auf gegensätzliche Erfahrung – so sind Drittmittel in der Forschung (noch immer) mehr wert.

#### 4.4 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

In unserer Empirie zeigt sich, dass sich Lehrende aller Disziplinen an dem idealtypischen Forschungszyklus orientieren, wenngleich sie sich nicht regelmäßig vorbereitend mit dem didaktischen Konzept des Formats auseinandergesetzt haben. Die Konzeption der Lehrveranstaltung vollzieht sich vielmehr intuitiv aus ihrem eigenen disziplinären Forschungsverständnis sowie ihrer eigenen Forschungserfahrung (ergo ihrer Rolle als Forschende) heraus. Dies ist ein interessanter Befund, der über das hinausgeht, was Reinmann (2018) anhand der jeweils dominierenden Erkenntnistätigkeit der verschiedenen Disziplinen beschrieben hat. Wir können festhalten, dass die eigenen in der studien- und forschungsbiografischen Sozialisation erlernten Handlungsrouninen und -optionen sowie das akademische Selbstverständnis der Lehrenden als Forschende (Organisation von Team- oder Einzelarbeit; Einbindung Studierender in Forschung) in der Ausgestaltung von Forschendem Lernen von zentraler Bedeutung sind. Sie sind zwar nicht losgelöst von der die jeweilige Fachdisziplin dominierenden Erkenntnistätigkeit, gehen allerdings über sie hinaus. Daraus resultieren Unterschiede in der praktischen Ausgestaltung des Formats hinsichtlich der Verbindung zu realen (Drittmittel-)Projekten, der Akzentuierung bestimmter Phasen im Forschungszyklus und der für die Studierenden relevanten und zu erlernenden Kompetenzen (z. B. der anwendungsorientierten Methodenkenntnisse oder der Formulierung von Forschungsfragen). Zugleich lassen sich auf Grundlage unserer Empirie einige Wandlungsprozesse in Richtung gegenseitiger Annäherungstendenzen der Disziplinen vermuten. Wenn auch die Hochschuldidaktik nicht als Orientierungspunkt für die eigene Lehrpraxis stark gemacht wird, zeigt sich dennoch, dass das Interesse an Formaten des Forschenden Lernens gerade beim wissenschaftlichen Nachwuchs und den neuberufenen (Junior-)Professor:innen vorhanden ist. Forschendes Lernen besitzt das Potenzial, dass es sich dabei um eine „selbstbestimmte Lehrsituation“ (Wilkesmann und Schmid 2011) handelt, in der sich Lehrende intrinsisch motiviert engagieren. Darüber hinaus haben wir in unserer Empirie diverse Strategien für die reputationsförderliche Nutzung der Lehrtätigkeit vorgefunden, die den hohen Betreuungsaufwand und damit von den Lehrenden einzubringende Ressourcen rechtfertigen. So wird Forschendes Lernen einerseits als geeignetes Instrument der Nachwuchsrekrutierung betrachtet, da man Studierende und ihre Kompetenzen besser kennenlernt. Außerdem können (außer-)universitäre Kooperationen aufgebaut oder verfestigt werden, die der eigenen Karriereentwicklung dienlich sein können. Eine wettbewerbliche Ausschreibung und Mittelvergabe für Lehre (wie bei dem QPL bzw. der Implementierung universi-

tätsinterner Förderprogramme) kann darüber hinaus zusätzliche Anreizstrukturen schaffen, da sie Vergleichbarkeit mit in der Forschung relevanten Karriereparametern generieren. Jedoch wird gleichzeitig bezweifelt, dass ein stärkerer Wettbewerb genuin zu einer Aufwertung der Lehre gegenüber der Forschung führen wird. Formate des Forschenden Lernens werden somit nicht einzig auf der didaktischen Ebene verhandelt, sondern spiegeln gleichzeitig auch das Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre wider. Im nachfolgenden Abschnitt sollen aus diesen Erkenntnissen Implikationen, auch für die Hochschuldidaktik, abgeleitet werden.

## 5 Praktische Implikationen

Forschendes Lernen wird von unseren Interviewten in der Durchführung als vergleichsweise aufwendig und betreuungsintensiv wahrgenommen. Gleichzeitig wird dieses Engagement aus ihrer Sicht weder intern (z. B. in der eigenen Fakultät) noch extern (z. B. bei Bewerbungen) hinreichend geschätzt. Für wissenschaftliches Personal besteht daher wenig Anreiz, solche Lehrformate anzubieten und sich für gute Lehre zu engagieren. Sie wünschen sich insgesamt eine stärkere Anerkennung ihres Lehrengagements, z. B. in Form von Lehrpreisen, einer systematischen Einbindung von Lehrevaluationen in Berufungsverfahren oder eine weitere Lehr-Förderung durch Drittmittel und die Verstetigung besonders erfolgreicher Formate. Dieser Wandel der Anerkennungskultur kann nicht allein von der Hochschuldidaktik geleistet werden. Dennoch können die folgenden Ausführungen Ansatzpunkte andiskutieren, wie die Hochschuldidaktik das Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre mit in ihre Angebote integrieren und somit Lehrende besser erreichen kann.

### Lehrende (auch) als Forschende adressieren

Wie schon Reiber und Treppe (2007) feststellen, ist der Begriff des Forschenden Lernens in vielfacher Hinsicht attraktiv: So stellt er eine Alternative zu einer traditionellen rezeptiven Didaktik dar und greift aktuelle reformpädagogische Elemente („shift from teaching to learning“) auf. Obwohl der Begriff allem voran eine Signalfunktion hat und keine präzise und einheitliche Bedeutung damit verbunden ist, impliziert er doch eine wechselseitige Bezogenheit von Theorie und Praxis. Dies spiegelt sich auch in unserer Empirie wider, da die Lehrenden in dem Lehrformat eine Verbindungsmöglichkeit von Forschung und Lehre sehen, die sie selbstbestimmt gestalten können. Hierin liegt auch ein zentrales Potenzial von Forschendem Lernen als ein Lehrformat, für das Lehrende den hohen Betreuungsaufwand nicht scheuen, da sie intrinsisch motiviert und somit engagiert sind. Sie können die Lehrveranstaltung auf Grundlage der in ihrer akademischen Tätigkeit identitätsstiftenden Rolle als Forschende konzipieren und durchführen.

Wie Reinmann (2016) mit Bezug auf Griffiths (2004) betont, haben die Art der Forschung, das Wissenschaftsverständnis und der Forschungstyp Einfluss darauf, wie Forschendes Lernen konzipiert wird. Insofern fällt es aus übergreifender hochschuldidaktischer Perspektive schwer, eine standardisierte Begleitung oder gar Anleitung zur Umsetzung von Forschendem Lernen zu leisten. Die folgenden Ansatzpunkte bieten unseres Erachtens nach Möglichkeiten, die in der hochschuldidaktischen Debatte weiter diskutiert werden könnten:

- *An der Studien- und Forschungsbiografie der Lehrenden ansetzen*

In der Hochschuldidaktik könnte bei Formaten des Forschenden Lernens – wenn nicht sogar bei allen Lehrformaten – verstärkt bei der Studien- und Forschungsbiografie der Lehrenden angesetzt werden, um einerseits aufseiten der didaktisch Beratenden ein Verständnis der Forschung in dem konkreten Fach zu generieren und andererseits bei den Lehrenden Reflexionsprozesse hinsichtlich divergierender Rollenerwartungen im Spannungsfeld von Forschung und Lehre anzuregen.

In unserer Empirie zeichnet sich der Wunsch der Lehrenden ab, die Lehrformate mit ihrer eigenen Forschung zu verbinden, was je nach Fachdisziplin bereits in unterschiedlichem Ausmaß

zur Lehrrealität gehört. Da sich die Lehrenden in der Regel als Forschende verstehen und aus dieser Position heraus ihre Veranstaltungen des Forschenden Lernens konzipieren, erscheint es aus hochschuldidaktischer Sicht sinnvoll, ihnen Tools zur Verfügung zu stellen, die sie dazu anleiten, sich mit den Zielen ihrer Lehrveranstaltung, den Lernaktivitäten der Studierenden und der Präsentation der Lernergebnisse auseinanderzusetzen. Dadurch können Lehrende dafür sensibilisiert werden, nicht unterbewusst aus der Forschung abgeleitete Leistungsparameter an die Studierenden anzulegen, z. B. um potenziellen wissenschaftlichen Nachwuchs zu identifizieren und zu rekrutieren. Vielmehr kann ihnen damit auch die Zielsetzung des Forschenden Lernens – der Studierendenorientierung, der Problemzentriertheit sowie des Potenzials des deep level learnings – vergegenwärtigt werden.

- *Neben allgemeiner, fachübergreifender Didaktik das Wissenschafts- und Forschungsverständnis einbeziehen*

Wenngleich in hochschuldidaktischen Veranstaltungen zum Forschenden Lernen ein allgemeines, fachübergreifendes Verständnis Forschenden Lernens und seiner Prinzipien im Mittelpunkt stehen muss, so scheint es dennoch sinnvoll, das fachkulturelle Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Lehrenden einzubeziehen.

Denn *einerseits* prägt dies die Perspektive der Lehrenden auf die Studierenden und deren Kompetenzen: vom Verständnis, wann Studierende fachdisziplinär in der Lage sind eigenständig einen idealtypischen Forschungsprozess zu durchlaufen bis hin zu der Legitimität einer Verschränkung von Lehr- und Forschungsinteressen der Lehrenden. *Andererseits* gestaltet sich die Konzeption von Formaten des Forschenden Lernens in Abhängigkeit von dem Forschungsverständnis des Fachs (vor allem hinsichtlich der Arbeitsweisen und Arbeitsorganisationen) und der Lehrenden durchaus unterschiedlich.

- *Fachkulturelle Phasenspezifik der Herausforderungen Forschenden Lernens berücksichtigen*

In der bestehenden Literatur werden bereits Herausforderungen hinsichtlich der didaktischen Umsetzung Forschenden Lernens diskutiert (vgl. u. a. Lübcke, Reinmann und Heudorfer 2019). Wir konnten zudem illustrieren, dass in unterschiedlichen Fachkulturen und Disziplinen unterschiedliche Phasen des Forschungsprozesses eine Herausforderung darstellen (Naturwissenschaften: Entwicklung der Forschungsfrage(n); Geistes- und Gesellschaftswissenschaften: praktische Umsetzung der Forschungsfrage(n)). So kann es in didaktischen Veranstaltungen für eine Vorbereitung des Forschenden Lernens in die Lehre daher hilfreich sein, beispielsweise im Rahmen kleinerer Gruppenarbeiten, die unterschiedlichen Phasen zu fokussieren und die Lehrenden zu ermutigen, fachspezifisch zunächst (nur) einzelne Phasen des Forschungszyklus in der Lehre umzusetzen statt den Anspruch einer ganzheitlichen Umsetzung zu verfolgen. Hiervon profitieren auch Studierende, die teilweise die Befürchtung äußern, mit dem Durchlaufen des gesamten Forschungs- und Lernzyklus (Wildt 2009, S. 6) überfordert zu sein; eine Gefahr, welche auch vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität und Diversität von Studierenden nicht zu unterschätzen ist (Huber 2009, S. 26; Scholkmann 2016, S. 27; Reinmann 2015). Daher scheint es aus hochschuldidaktischer Perspektive durchaus legitim, das Forschende Lernen – anders als in der bisherigen Aufbereitung – nicht innerhalb einer Lehrveranstaltung, sondern phasenweise im Studienverlauf zu erarbeiten.

## Literatur

- BAK Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5: Neudruck 2009. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Battaglia, S., & Bihrer, A. (2010). Vom Frontalunterricht zum forschenden Lernen. Kompetenzorientierung, Individualisierung und Praxisrelevanz in der universitären Lehre. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (1–22). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D., & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: AVA.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603–618.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G., & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen... - Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In S. Nickel (Hg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis (192–203)*. Gütersloh: Zentrum für Hochschulentwicklung.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Hellermann, K., Schmohr, M., & Sekman, Ü. (2012). Vielfältige Lernkultur durch „Forschendes Lernen“ an der Ruhr-Universität Bochum. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 28–35.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 29–49.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (9–35)*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62(1 + 2), 32–39.
- Humboldt, W. v. (1809/1810). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. DOI: 10.18452/4653.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2011). Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen Neuer Steuerungsmodelle an Deutschen Hochschulen. *Soziale Welt*, 62(3), 305–325.
- Kleimann, B., & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien im Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(2), 20–47.
- Knorr-Cetina, K. (1991). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hg.), *Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung (183–191)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lübcke, E., Reinmann, G., & Heudorfer, A. (2019). Entwicklung eines Instruments zur Analyse forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke, & A. Heudorfer (Hg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven (127–142)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mieg, H. A., & Lehmann, J. (Hg.) (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. The theory of management policy series. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Mojescik, K., Pflüger, J., & Richter, C. (2019). Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens. In N. Burzan (Hg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen*. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. [https://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband\\_2018/article/view/1081](https://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1081)
- Mojescik, K., Pflüger, J., Richter, C., & Scheytt, C. (2020). Forschendes Lernen an der RUB: Erfahrungen, Chancen, Herausforderungen und Entwicklungspotenziale aus der Sicht von Lehrenden. In J. Straub et al. (Hg.), *Forschendes Lernen an der Ruhr-Universität Bochum. Prinzipien, Methode, Best Practices*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mojescik, K., & Pflüger, J. (i. E.). *Do funding programs lead to a governance of academic teaching? Why and how academic teachers participate in teaching funding programs.*
- Pflüger, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext: Wissenschaftliche Teamarbeit im internationalen Vergleich.* Wiesbaden: Springer VS.
- Reiber, K., & Tremp, P. (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] A. Lehren und Lernen. Neue Lehr- und Lernkonzepte.* (1–14). Berlin u. a.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (121–137). Opladen: Budrich UniPress.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), 225–244.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. D. Paravicini, & M. Stein (Hg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik: Band 3. Forschendes Lernen, the wider view: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (19–43). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Richter, C. (2019). Forschen lehren. Universitäre Lehre zwischen Breiten- und Spitzenförderung. *Die Hochschule*, Schwerpunktheft „Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung“, 2, 29–44.
- Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J., & Gess, C. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. *die Hochschullehre*, 4, 390–406.
- Schimank, U., & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), 397–408.
- Schlicht, J. (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, 165–176.
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Lehren und Lernen. 3. Neue Lehr- und Lernkonzepte* (1–36). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Selje-Aßmann, N., Poll, C., Tisler, M., Gerstenberg, J., Blum, M., & Fleischer, J. (2017). Forschendes Lernen in den Lebenswissenschaften. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (200–210). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Straub, J., Frey, B., Mehrabi, F., Plontke, S., Ricken, J., & Ruppel, P. (Hg.) (2020). *Forschendes Lernen an der Ruhr-Universität Bochum. Prinzipien, Methoden, Best Practices.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L., & Deicke, W. (2016). *Forschendes Lernen im Seminar: Ein Leitfaden für Lehrende. Neue Lehre - neues Lernen.* Berlin: Bologna.lab.
- Weber, M. (1919). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler (Hg.) (2002), *Max Weber – Schriften 1894–1922.* Ausgewählt von Dirk Kaesler (474–512). Stuttgart: Kröner.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7.
- Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? *Soziale Welt*, 62(3), 251–278.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1132/2520>.

## Autorinnen

Dipl.-Soz. Katharina Mojescik, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft;  
E-Mail: [katharina.mojescik@ruhr-uni-bochum.de](mailto:katharina.mojescik@ruhr-uni-bochum.de)

Prof. Dr. Jessica Pflüger, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft;  
E-Mail: [jessica.pflueger@ruhr-uni-bochum.de](mailto:jessica.pflueger@ruhr-uni-bochum.de)

Carla Scheytt, M. A., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft;  
E-Mail: [carla.scheytt@ruhr-uni-bochum.de](mailto:carla.scheytt@ruhr-uni-bochum.de)

Dr. Martina Schmohr, Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik;  
E-Mail: [martina.schmohr@ruhr-uni-bochum.de](mailto:martina.schmohr@ruhr-uni-bochum.de)



**Zitiervorschlag:** Mojescik, K., Pflüger, J., Scheytt, C. & Schmohr, M. (2020). Lehrende sind Forschende. Die Lehrpraxis des „Forschenden Lernens“ soziologisch betrachtet. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2014W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)