

# Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik

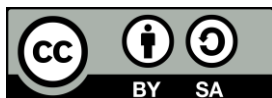
Kerrin Riewerts<sup>1,\*</sup> & Petra Weiß<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Chemie,  
Universitätsstraße 15, 33615 Bielefeld  
kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Welche Rolle spielt die Hochschuldidaktik in der Umsetzung einer forschungsnahen Lehre und beim Forschenden Studieren? Anhand eines hochschuldidaktischen Workshops an der Universität Bielefeld wird dargestellt, wie Lehrende angeregt werden, ihre Lehre forschungsnah auszugestalten. Letztendlich sollen Studierende davon profitieren, indem sie sich motiviert mit einem Sachverhalt tiefgreifend auseinandersetzen. Anschließend werden beispielhaft Projekte anderer Hochschulen skizziert und die dazugehörige Begleitung der Hochschuldidaktik aufgezeigt, um die Spannweite des Einsatzes dieses Konzeptes aufzuzeigen.

**Schlagwörter:** Hochschuldidaktik, Forschendes Lernen, Forschungsnahes Lehren, Forschendes Studieren



## 1 Einführung

Forschung und Lehre sind an einer forschungsstarken Hochschule nicht getrennt voneinander zu denken, und eine akademische Bildung setzt eine enge Verzahnung dieser beiden zentralen Handlungsfelder an Hochschulen voraus. Mit dem didaktischen Konzept des Forschenden Lernens (FL) lässt sich dies ideal umsetzen. Forschendes Lernen wird seit einiger Zeit an vielen Hochschulen realisiert: Zum einen wurde im Zuge des Bologna-Prozesses nach Wegen gesucht, einer drohenden Verschulung entgegenzuwirken und Studierenden auch schon im Bachelorstudium die Gelegenheit zu geben, mit Forschung in Kontakt zu kommen. Des Weiteren wird das FL in den letzten Jahren zunehmend in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung eingesetzt. Durch den Qualitätspakt Lehre, der an einigen Hochschulen explizit Projekte zum FL fördert, erhält dieses Konzept zusätzlichen Aufwind.

In diesem Kapitel zeigen wir, wie wir an der Universität Bielefeld Lehrende hochschuldidaktisch begleiten, die dieses Konzept umsetzen möchten. Ergänzt wird dies durch drei Beispiele aus Qualitätspakt-Lehre-(QPL-)Projekten zum FL an anderen Universitäten, die anschließend kurz vorgestellt werden.

Doch zunächst erfolgen der Versuch einer Begriffsklärung und eine Begründung, warum dieses didaktische Konzept sinnvoll ist.

Charakteristisch für die Hochschullehre ist, dass sie je nach individuellem Stil sehr unterschiedlich ausgeführt wird, und in diesem Sinne wird auch das FL auf vielfältige Weise eingesetzt. Es wurden einige Versuche unternommen, das FL zu definieren und zu systematisieren, wobei verschiedene Modelle entworfen und weiterentwickelt wurden (vgl. Mieg, 2017; Reinmann, 2018). In der Umsetzung sind diese jedoch definitiv und inhaltlich nicht immer klar voneinander abzugrenzen – und z.T. sogar widersprüchlich (vgl. Lübcke, Reinmann & Heudorfer, 2017). Beinhaltet das FL in einigen Fällen schon allein das Vorstellen von Forschungsergebnissen, durchlaufen im Idealfall nach Huber (2014) die Studierenden den gesamten Forschungsprozess von der Entwicklung der eigenen Forschungsfrage bis hin zur Verbreitung der Ergebnisse, die für Dritte interessant sein sollten.

Durch unsere hochschuldidaktische Arbeit mit den Lehrenden möchten wir eine forschungsnahe Lehre stärken, d.h., die Lehrenden dabei unterstützen, wie sie (ihre) Forschung in die Lehre einbinden können. Wir versuchen, die Schwelle für die Lehrenden, sich mit diesem Konzept auseinanderzusetzen, so gering wie möglich zu halten und sie nicht durch die diversen Definitionen zu verunsichern, und umreißen hierfür das Konzept folgendermaßen:

„Forschungsnahe Lehre zielt darauf ab, in allen Phasen des Studiums Lernaktivitäten an der Arbeitsweise von Wissenschaftler/innen im Fach zu modellieren. Studierende sollen von Anfang an im Studium Gelegenheiten erhalten, in denen sie lernen, mit Wissen auf fachlich angemessene Weise umzugehen, und so Fähigkeiten zum eigenen Handeln in ihrer Disziplin erwerben“ (Weiß & Riewerts, 2015, S. 61).

Deshalb benutzen wir auch den Begriff der forschungsnahen Lehre, der alle Varianten beinhaltet, wie Forschung in die Lehre integriert werden kann. Zugleich möchten wir das forschende Studieren (vgl. Tietjen & Thünemann, 2017) etablieren, da der Ausdruck Studieren breiter gefasst werden kann als Lernen. Der Begriff Studieren spricht nicht nur die kognitiven Aspekte des Lernprozesses an, sondern beinhaltet, dass sich Studierende mit dem Thema intensiv auseinandersetzen und Reflexionsvermögen aufbauen (vgl. Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann, 2018). Dies bezieht die gesamte Person mit ein, indem ihr die Möglichkeit gegeben wird, eine kritisch-analytische Haltung zu entfalten. Studieren kann somit als Grundlage von Forschen angesehen werden.

Studierende sollen zu fachlichem Handeln befähigt werden und nicht nur reines Fachwissen anhäufen. Sie brauchen Anregungen, um sich die vielfältigen Denk- und

Handlungsformen ihrer Disziplin anzueignen und dabei Reflexions-, Kommunikations- und nicht zuletzt soziale Kompetenzen zu entwickeln. Dies lässt sich durch eine forschungsnahe Lehre umsetzen.

Damit dies gelingen kann, ist es sinnvoll, Lehrende gezielt dabei zu unterstützen, sich bewusst zu machen, wie sie selbst als Fachwissenschaftler\*innen vorgehen, um so die Besonderheiten des jeweiligen fachlichen Denkens und Handelns zu explizieren (Kaduk & Lahm, 2018, S. 83–84). Hier arbeiten wir in unseren hochschuldidaktischen Workshops und Fortbildungen mit dem von Middendorf und Pace (2004) entwickelten Ansatz zum Denken im Fach (*Decoding the Disciplines*). Lehrende durchlaufen dabei sieben Schritte (den sog. Decoding-Prozess), die sie ausgehend von konkreten Lernherausforderungen darin unterstützen, über die Reflexion eigener Arbeitsweisen sinnvolle Arbeitsaufträge für Studierende zu entwickeln, mit denen fachspezifisches Handeln geübt werden kann.

Forschungsnahe Lehre und damit das Forschende Studieren ist dadurch sinnstiftend, dass sich Studierende selbstbestimmt in ein Thema vertiefen, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt. Das Studieren findet hier häufig in Projektgruppen, also in Interaktion statt, die im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus (Siebert, 2005) zu einer nachhaltigeren Wissensaneignung führt. Eine Auseinandersetzung mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens bildet die Grundlage einer akademischen Bildung. Im Rahmen eines Forschungsprojektes lernen die Studierenden diese Arbeitsweisen kennen und anwenden. Durch dieses Konzept werden nicht nur zukünftige Wissenschaftler\*innen angesprochen. Indem Studierende beim Forschenden Studieren sich oben genannte Kompetenzen aneignen, qualifizieren sie sich für Berufsfelder in der außerwissenschaftlichen akademischen Praxis.

Eine forschungsnahe Lehre kann aber auch bedeuten, dass Lehrende ihre eigene Lehre im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) beforschen (Fischer, 2018, S. 16–21). Hierbei wird eine herausfordernde Lehrsituation identifiziert und in eine wissenschaftliche Fragestellung umformuliert, die es zu untersuchen gilt. Die Erkenntnis wird idealerweise anderen Lehrenden zugänglich gemacht. Das Ziel ist, die eigene Lehre weiterzuentwickeln und zu verbessern sowie zu erkennen, welche Lehrsituationen und -formate förderlich für das nachhaltige Studieren sind.

## 2 Forschendes Studieren und forschungsnahe Lehre in der Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld

Nach dem Leitbild für die Lehre der Universität Bielefeld sind Lehre und Studium durch Forschungs- und Berufsfeldorientierung geprägt, und so liegt es nahe, auch die Lehre an der Forschung auszurichten.<sup>1</sup> Auch wenn hier keine speziellen Förderprogramme existieren, binden viele Lehrende (ihre) Forschung in die Lehre ein; jedoch sind häufig jüngere Lehrende unsicher, wie sie dies didaktisch sinnvoll umsetzen sollen.

Um Lehrende zu unterstützen, forschungsnahe zu lehren, bietet das Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) verschiedene Möglichkeiten an, wie z.B. Beratungen zur Konzeption und Planung, (kollegiale) Hospitationen, Einzelbegleitung durch die Lehrveranstaltung und Schulungen von Tutor\*innen.

Je nachdem, mit welchem Anliegen Lehrende zu uns kommen, werden sie auch mit Material und aktueller Literatur versorgt. Zum Einstieg empfehlen wir z.B. den an der HU Berlin entwickelten Leitfaden *Forschendes Lernen im Seminar* (Sonntag, Rueß, Ebert, Friederici & Deicke, 2016) und den von der AG Forschendes Lernen der dghd (Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik) ausgearbeiteten Leitfaden für Lehren-

---

<sup>1</sup> Das Leitbild für die Lehre der Universität Bielefeld siehe unter: <https://www.uni-bielefeld.de/rektorat/Lehre/Lehrleitbild.pdf>.

de, wie sich ihre Studierenden im Forschenden Studieren zur Reflexion anregen lassen (Riewerts et al., 2018). Wir meinen, dass Reflexion ein unabdingbarer Bestandteil des Forschenden Studierens ist, da sich Studierende durch Reflexion ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und getroffenen Entscheidungen bewusst machen und kritisch hinterfragen. Dies ist auch als unabdingbarer Bestandteil ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu sehen.

Außerdem werden Workshops und Fortbildungen angeboten, in denen Lehrende die Gelegenheit erhalten, sich mit dem Konzept der forschungsnahen Lehre auseinanderzusetzen, und schon erste konkrete Schritte zur Implementierung von Forschendem Studieren in ihrer Lehre unternehmen. Als sehr fruchtbar hat sich erwiesen, hier Raum für Erfahrungsaustausch und Reflexion ihrer eigenen Lehre zu geben.

## 2.1 Typischer Ablauf unserer hochschuldidaktischen Workshops zur forschungsnahen Lehre

Nachfolgend wird beispielhaft der Ablauf eines eintägigen Workshops vorgestellt. Die an der Universität Bielefeld umfangreichere semesterbegleitende Fortbildung wurde an anderer Stelle beschrieben (Weiß & Riewerts, 2015).

Unsere Workshops besuchen junge sowie erfahrene Lehrende, Fach-Lehrende und jene, die in der Lehrerbildung tätig sind. Deshalb sei hier noch ein Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Einsatzes von FL in der allgemeinen Hochschullehre im Vergleich zur Lehrerbildung gegeben. In der Lehrerbildung kommen überwiegend Methoden der empirischen Sozialforschung zum Einsatz, die ideal geeignet sind, z.B. das Unterrichtsgeschehen zu analysieren. Vorrangiges Ziel ist, dass die zukünftigen Lehrer\*innen eine forschende Haltung und Reflexivität zwischen wissenschaftlicher und schulischer Theorie und Praxis entwickeln (Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017). Zu unterscheiden ist dieses Format auch von dem im Unterricht eingesetzten Konzept, bei dem es sich aus hochschuldidaktischer Sicht eher um ein forschendes Entdecken handelt. Fachspezifische forschungsnahen Lehre kann sehr vielfältige Ziele haben. Denn so mannigfaltig die Umsetzung, so breit sind die Ziele, die damit verbunden sind. Zum einen erfahren die Studierenden, wie Wissen im Fach generiert wird, und werden so in „ihrer“ Fachkultur sozialisiert. Zum anderen werden Kompetenzen entwickelt, die auf dem Arbeitsmarkt verlangt werden; dazu gehören sogenannte Schlüsselkompetenzen, wie die Fähigkeit, Probleme zu lösen, kritisches Denken und kooperatives Arbeiten.

Im Vorfeld des Workshops werden die Teilnehmenden per E-Mail gebeten, folgenden Satz zu ergänzen: „Unter forschungsnaher Lehre verstehe ich ...“. Daraus bilden wir eine sogenannte Schlagwortwolke (*tag cloud*), die ausgedruckt wird und auf die später im Workshop Bezug genommen wird.

Die Arbeitsphase des Workshops beginnt, indem die Teilnehmenden durch Reflexion der eigenen Biographie als Forscher\*innen erkunden, was sie beim Forschen motiviert, wann Zeitpunkte wichtigen Erkenntnisgewinns waren und welche Kompetenzen sie sich währenddessen angeeignet haben. In unseren Workshops stellen wir die Reflexion eigener Fachlichkeit sehr stark in den Vordergrund, und durch diese Übung rekonstruieren die Teilnehmenden für sich, wie ein Forschungsprozess in ihrem Fachgebiet aussieht. Die Teilnehmenden arbeiten detailliert heraus, welche Bestandteile daran fachspezifisch bzw. fachübergreifend sind. Hier zeigen sich die Besonderheiten der fachspezifischen Forschung; gleichzeitig werden viele Gemeinsamkeiten offenbar.

In einem nächsten Schritt wird die Perspektive gewechselt, und es wird geschaut, an welchen Stellen des Forschungszyklus für Studierende Hindernisse im Prozess auftreten könnten, die im Vorhinein bei der Planung der Lehre bedacht werden sollten. Auch hier wird diskutiert, wo die Studierenden welche Fähigkeiten erlangen können und welche Unterstützung, in welcher Form und Intensität sie ggf. brauchen. Zum Abgleich wird die durch die Abfrage gewonnene *tag cloud* herangezogen, und es wird gemein-

sam analysiert, welche Begriffe und Kompetenzen sich hier wiederfinden bzw. ergänzt oder gestrichen werden sollten.

Bevor in die detailliertere Lehrplanung eingestiegen wird, sind die Kontextbedingungen der Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen: Wie viel Gestaltungsspielraum hat die bzw. der Lehrende? Wie viele Vorgaben bestehen von curricularer Seite? Handelt es sich um ein intra- oder interdisziplinäres Projekt? Und nicht zuletzt die Frage: Welche und wie viele (institutionelle und persönliche) Ressourcen stehen zur Verfügung?

Je nachdem, wie viel Lehrerfahrung die Lehrenden mitbringen, erfolgt ein kleiner Exkurs zur Lehrveranstaltungsplanung nach Fink (2013). Das Vorgehen erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden klare Lehr-Lernziele entwickelt, indem die gesamte Veranstaltung in den Blick genommen wird: Welches Wissen und Können, welche Fähigkeiten sollten sich Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung angeeignet haben (und diese bestenfalls auch noch nach drei bis fünf Jahren einsetzen können)? Im zweiten Teil entwickelt die bzw. der Lehrende passende Aufgaben und Übungen, also die Aktivitäten der teilnehmenden Studierenden, die in der Lehrveranstaltung dazu beitragen, diese Ziele einzuüben und zu erreichen. Im letzten Schritt werden Rückmeldemethoden und Leistungskontrollen konzipiert, die sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden klare Rückmeldung geben, ob die definierten Ziele erreicht wurden.

Nun wird ein Modell zur Kategorisierung der forschungsnahen Lehre vorgestellt. In den vergangenen Jahren arbeiteten wir zunächst mit dem *Teaching Research Nexus* (Healey, 2005), das vier idealtypischen Kategorien zur Verknüpfung von Forschung und Lehre abbildet. Indem der inhaltliche Fokus (von Forschungsergebnis zu Forschungsprozess) in Relation zu dem Aktivitätsniveau der Studierenden (von rezeptiv zu aktiv) gesetzt wird, können vier verschiedene Formen der Umsetzung einer forschungsnahen Lehre systematisiert werden. Wenn Lehrende z.B. (ihre) Forschungsergebnisse vorstellen, wäre dies eine Form, bei der die Studierenden Rezipienten sind und der Fokus auf den Ergebnissen liegt. Werden ihnen Methoden innerhalb eines Seminars vermittelt, läge hier der Fokus auf dem Forschungsprozess. Das Aktivitätsniveau steigt, wenn z.B. Studierende in Gruppen einzelne Abschnitte des Forschungsprozesses bearbeiten, und diese Übung würde somit der dritten Kategorie entsprechen. Das Ideal wäre dann, wenn die Studierenden den gesamten Prozess aktiv durchlaufen würden. Inzwischen ziehen wir die an der HU Berlin von Rueß, Gess und Deicke (2016) weiterentwickelte Klassifizierung heran. Dieses Modell zeigt differenzierter die verschiedenen Phasen und Abstufungen des eigenständigen Handelns im Forschenden Studieren auf. Das Ausmaß, wie intensiv die Studierenden in das Forschende Studieren eingebunden werden, wird hier in drei Stufen von rezeptiv über anwendend zu forschend kategorisiert, und auch der inhaltliche Schwerpunkt wird in drei Formen, nämlich Forschungsergebnis, Forschungsmethode und Forschungsprozess, gegliedert. Daraus ergeben sich neun Möglichkeiten der Differenzierung.

Nachdem die Lehrenden klare Lernziele formuliert haben, entwickeln sie dazu passende Lehr-Lernmethoden und Formate, die sie den einzelnen Feldern in diesem Modell zuordnen. Dabei wird ersichtlich, wie sie ihre Studierenden stufenweise an das Forschende Studieren heranzuführen und wie einzelne Aktivitäten sinnvoll aufeinander aufbauen. Eine Besonderheit an der Universität Bielefeld ist es, die Rolle des Schreibens in allen Prozessen des Forschenden Studierens sichtbar zu machen und sinnstiftende Schreibaufgaben in die Lehre einzubinden (vgl. Lahm, 2016). Es zeigt sich außerdem, dass auch Simulationen oder Ausschnitte des Forschungsprozesses sinnvoll eingebunden werden können. Bei dieser Übung wird zudem deutlich, dass alle Formen und Abstufungen des Forschenden Studierens ihre Berechtigung haben und je nach situativen Gegebenheiten in die Lehrveranstaltung eingebunden werden können.

Eine besondere Herausforderung in der Konzeption von forschungsnaher Lehre ist die Gestaltung der Leistungskontrolle (Reinmann, 2017). Prüfungen sind für alle Betei-

lichten recht anspruchsvoll, denn je komplexer die formulierten Lernziele sind, desto herausfordernder sollte die Leistungskontrolle sein. Die Teilnehmenden im Workshop überlegen sich, wie sie das von den Studierenden durchgeführte forschungsnahen Projekt prüfen und bewerten könnten. Wie gehen sie vor, wenn die Studierenden nicht die erwarteten Forschungsergebnisse erzielt haben, also auch die Möglichkeit des Scheiterns zugelassen werden soll? Häufig werden die Projekte in Gruppen durchgeführt, und die Herausforderung besteht hier darin, zu fairen Einzelleistungsbewertungen zu kommen. Deutlich wird dadurch, dass bei einer forschungsnahen Lehre nicht nur die von den Studierenden erzielten Ergebnisse (prüfungs-)relevant sind, sondern ebenso der Prozess und die Reflexion mit in die Bewertung einfließen sollten. Ein geeignetes Instrument, mit dem der Forschungs- und Lernprozess gezielt dokumentiert werden kann, ist z.B. das Portfolio (vgl. Bräuer, 2016). Inhalte, Methoden, Ergebnisse und Beobachtungen werden hier in Dokumenten, Videos oder anderen Produkten mit einem (selbstgewählten) Schwerpunkt zusammengestellt. So kann der Lehrende den Verlauf nachvollziehen. Ein weiteres Beispiel wäre ein Blog, der – als Studiertagebuch eingesetzt – den Lerngegenstand, aber auch den Lernprozess widerspiegelt. Hier könnten die Texte von den Studierenden wechselseitig kommentiert werden, denn der Einsatz von Peer-Feedback stärkt die Selbsteinschätzung der Studierenden (Boud & Dochy, 2010), was wiederum einen positiven Einfluss auf das Studieren hat und somit zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsprojekt anregt. Ein wichtiger Punkt ist, dass nicht alles zu bewerten ist; auch können die oben genannten Formate für unbenotete Studienleistungen oder Rückmeldung von Lehrenden herangezogen werden.

Häufig schließen studentische Forschungsprojekte mit einer Abschlusspräsentation ab. Beispiele hierfür sind Posterpräsentationen, echte oder simulierte Publikationen oder auch Wikipedia-Beiträge. Wir geben den Lehrenden Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, wie die Studierenden ihre Ergebnisse gestalten und präsentieren könnten.

Mit forschungsnaher Lehre ändert sich auch die Rolle des bzw. der Lehrenden. Wenn das Forschungsprojekt viele Freiheitsgrade aufweist, damit die Studierenden auch selbstbestimmt vorgehen können, übernimmt der oder die Lehrende eine Rolle z.B. als Mentor\*in, die oder der den individuellen Prozess der Wissensaneignung begleitet und nur wenig bis gar nicht steuernd eingreift. Für einen guten Verlauf der Lehrveranstaltung ist hier eine offene und konstruktive Haltung der bzw. des Lehrenden elementar.

Im letzten Abschnitt des Workshops geben wir die Gelegenheit, die einzelnen im Workshop erarbeiteten Elemente in dem eigenen Lehrkonzept zusammenzufügen und sich wechselseitig Feedback zu geben. Zu diesen Rückmeldeschleifen laden wir zusätzlich Studierende ein, den Lehrenden auf ihre Konzepte Rückmeldung aus studentischer Sicht zu geben. Dies ist im anglo-amerikanischen Raum als *Students as Partners* (vgl. Healey, Flint & Harrington, 2014) etabliert und eröffnet den Lehrenden eine andere, neue Perspektive auf ihre Lehrplanung. Bewährt hat sich auch ein weiteres von uns initiiertes Treffen nach der Durchführung der forschungsnahen Lehrveranstaltung, bei dem Erfahrungen ausgetauscht werden.

### 3 Beispiele zur hochschuldidaktischen Begleitung von FL an anderen Hochschulen

Nachdem dieser Workshop zur Umsetzung forschungsnaher Lehre an der Universität Bielefeld vorgestellt wurde, werden beispielhaft drei durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) geförderter Projekte vorgestellt, die das Konzept des FL auf sehr unterschiedliche Weise in der Hochschullehre einsetzen, und es wird aufgezeigt, wie die Hochschuldidaktik diese Projekte jeweils begleitet.

An der Universität Hohenheim wird seit 2011 das QPL-Projekt *Humboldt reloaded*<sup>2</sup> durchgeführt. Neben dem Erwerb von Fachwissen sollen die teilnehmenden Studierenden eine analytisch-(selbst-)kritische Haltung ausbilden. Das Konzept des FL wird hier stufenweise eingeführt, indem z.B. Studierende sich zunächst an einer Forschung beteiligen. Ein Ergebnis aus den ersten Durchgängen ist, dass Lehrende einen neuen Blick auf ihre Forschung gewinnen (Selje-Assmann, Gözl, Gerstenberg & Blum, 2016). Dies ist aus Sicht der Hochschuldidaktik sehr interessant und kann als Argument herangezogen werden, weitere Lehrende für dieses Konzept zu gewinnen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass Studierende die Höhen und Tiefen der Forschungstätigkeit kennenlernen. Umgesetzt wird dies hier im 3. oder 4. Bachelorsemester. Die Teilnahme ist freiwillig und wird mit einem bis sechs ECTS angerechnet. Neben gedrucktem und digitalem Material, wie Videotutorials und Blogbeiträge, bietet die Hochschuldidaktik Workshops je nach Zielgruppe für Lehrende und Studierende an. Es werden Vortragsreihen mit externen Referent\*innen durchgeführt, und Lehrende können auch an *Coachings zur forschenden Lehrpersönlichkeit* teilnehmen. Zudem initiiert die Hochschuldidaktik regelmäßige Treffen der Projektmitarbeiter\*innen zu einem kollegialen Austausch.<sup>3</sup>

Ein anderes Projekt ist *Forschungsbasiertes Lernen im Fokus* (FLiF)<sup>4</sup> an der Universität Oldenburg. Ziel dieses Vorhabens ist, das FL auf allen strukturellen Ebenen zu verbreiten. Dies beinhaltet die Förderung von Projekten in Lehrveranstaltungen bis hin zur curricularen Verankerung auf Ebene der Fakultäten. Es werden Lehrinnovationen angestoßen und Informationen über das FL verbreitet. Beispielhaft sollen hier zwei Aufgaben erwähnt werden, die von Lehrenden im FL, die hochschuldidaktisch unterstützt werden, als Herausforderung angesehen werden: zum einen die Lehre im Format eines fachspezifischen Forschungsprozesses zu gestalten, ohne sich selbst und die Studierenden zu überfordern, und zum anderen die Studierenden zu Verbindlichkeit, Beteiligung und Engagement zu motivieren.<sup>5</sup> Auch hier setzt die Hochschuldidaktik mit Workshops, Beratung und bei der Curriculumentwicklung gezielt an, um Lehrende zu unterstützen und weiter zu qualifizieren.

Die Humboldt-Universität zu Berlin ermöglicht mit dem *Q-Programm*<sup>6</sup> den Studierenden Freiräume, eigenständige Forschung bereits im Bachelor durchzuführen. Die Q-Tutorien fördern studentisch initiierte Forschungsprojekte, die mit den Q-Tutor\*innen gemeinsam gestaltet werden. In den Q-Teams haben fortgeschrittene Studierende die Möglichkeit, sich an laufenden Forschungsvorhaben zu beteiligen. Das dritte Format der Q-Kollegs ist ähnlich wie die Q-Teams aufgebaut, nur dass zusätzlich eine internationale Hochschule mitforscht. Hier können Studierende erste Einblicke in unterschiedliche Forschungstraditionen und Wissenskulturen erlangen. Die Projekte werden hochschuldidaktisch durch Workshops vorbereitet, individuell unterstützt und begleitet (Deicke & Sonntag, 2018).

An allen drei Standorten fanden in den letzten Jahren (internationale) studentische Konferenzen statt, bei denen Studierende Gelegenheit hatten, in Vorträgen und Postern ihre Forschung einem breiten Publikum vorzustellen. Auch zukünftig sind weitere studentische Konferenzen geplant.

Bildungsforscher\*innen, aber auch Lehrende und insbesondere in der Hochschuldidaktik Tätige interessiert es, ob und wie sich das forschungsnahe Lehren und Forschende Studieren auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden auswirkt. Einige Begleitforschungsprojekte des QPL generieren Erkenntnisse zur evidenzbasierten

---

<sup>2</sup> Informationen zu *Humboldt reloaded* unter: <https://humboldt-reloaded.uni-hohenheim.de/>.

<sup>3</sup> Herzlichen Dank an Julia Gerstenberg, Universität Hohenheim, für diese Information.

<sup>4</sup> Informationen zum Projekt FLiF+ unter: [www.uol.de/forschen-at-studium](http://www.uol.de/forschen-at-studium).

<sup>5</sup> Herzlichen Dank an Carola Schirmer, Universität Oldenburg, für diese Information.

<sup>6</sup> Informationen zum Q-Programm unter: <https://bolognalab.hu-berlin.de/de/projekte-des-bologna.labs/q-programm/q-programm>.

Wirksamkeit von FL (wie z.B. FideS<sup>7</sup>; siehe hierzu auch Reinmann, Lübcke & Heudorfer (2019) und Schiefner-Rohs et al. (2018)). In einem weiteren geplanten Transferprojekt zur evidenzbasierten Gestaltung von FL – EviG-FL<sup>8</sup> – werden diese Erkenntnisse nun adressatengerecht aufbereitet und in einem hochschulübergreifenden Netzwerk verbreitet.

## 4 Fazit

Das Konzept des Forschenden Studierens in eine forschungsnahe Lehre umzusetzen, ist in vielerlei Arten motivierend für Forschende und zugleich sehr anspruchsvoll. In der Vorbereitung und Durchführung sowie der Begleitung der Studierenden kann es für Lehrende zeitaufwändig und ressourcenintensiv sein. Doch bietet forschungsnahe Lehre einen breit zugänglichen Rahmen für eine heterogene Studierendenschaft, in dem Lehrende eine wissenschaftliche Grundbildung vermitteln, die zugleich auch berufsbildend ist.

Forschendes Studieren, wie wir es verstehen, als Basis einer wissenschaftlich geprägten Hochschulbildung, bedeutet mehr, als sich deklaratives Wissen anzueignen, sondern sich auch mit fachlichen Denk- und Vorgehensweisen auseinanderzusetzen (vgl. Lahm, 2016). Dieses Prinzip ist an der Universität Bielefeld nicht als zusätzliches Projekt angesiedelt, sondern wird als integraler Bestandteil der Lehre angesehen.

Indem es so als Querschnittsthema präsent ist, wird es mehr und mehr zu einer Selbstverständlichkeit, das Konzept des Forschenden Studierens bzw. des forschungsnahen Lehrens als einen unabdingbaren Part in die Lehre einzubinden. Forschungsnahe Lehre dient als Grundlage für alle unsere hochschuldidaktischen Veranstaltungen, nicht nur diejenigen, die explizit zum Thema forschungsnahe Lehre bzw. Forschendes Studieren ausgeflaggt sind, wie z.B. die zur schreibintensiven Lehre, sondern auch im Zertifikat für Hochschullehre. Dieser Ansatz eignet sich darüber hinaus hervorragend, um in verschiedene Richtungen der Lehrveranstaltungsplanung und der Lehrentwicklung bis hin zur Curriculumentwicklung zu denken.

Wir sind überzeugt, dass dieses Format ideal geeignet ist, Studierende auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten, indem sie im Studium die Gelegenheit erhalten, selbstverantwortliches Handeln und kritisch-reflexives Denken einzüben.

## Literatur und Internetquellen

- Boud, D., & Dochy, F. (2010). *Assessment 2020. Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Zugriff am 05.11.2018. Verfügbar unter: [www.assessmentfutures.com](http://www.assessmentfutures.com).
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGAZin.2015.i23.09>
- Deicke, W., & Sonntag, M. (2018). „Forschendes lernen“: Q-Formate an der Humboldt-Universität. *Newsletter des Instituts für Afrika- und Asienwissenschaften (IAAW)*, (2), Feb. 2018. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/newsletteriaaw/doc/iaawnewsletter-issue-2.pdf>.
- Fink, L.D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses* (revised and updated). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>7</sup> Information zum Projekt FideS unter: <http://fides-projekt.de/auf-den-spuren-der-wirksamkeit-forschenden-lernens-unser-beitrag-zur-dghd-tagung-2018/>.

<sup>8</sup> Vgl. [https://bolognalab.hu-berlin.de/de/begleitende\\_forschung/Forschung/evig-fl](https://bolognalab.hu-berlin.de/de/begleitende_forschung/Forschung/evig-fl).



- Fischer, M. (2018). *Kompetenzmodell Lehrendes Forschen. Ein pragmatisches Framework zur Verzahnung von Forschungs- und Lehrpraxis*. Technische Universität München. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323401654\\_Kompetenzmodell\\_Lehrendes\\_Forschen\\_Ein\\_pragmatisches\\_Framework\\_zur\\_Verzahnung\\_von\\_Forschungs-\\_und\\_Lehrpraxis](https://www.researchgate.net/publication/323401654_Kompetenzmodell_Lehrendes_Forschen_Ein_pragmatisches_Framework_zur_Verzahnung_von_Forschungs-_und_Lehrpraxis).
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In R. Barnett (Hrsg.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (S. 67–78). New York: Open University Press.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York: Higher Education Academy. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.heacademy.ac.uk/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher-education>.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 32–39.
- Kaduk, S., & Lahm, S. (2018). „Decoding the Disciplines“: ein Ansatz für forschendes Lernen und Lehren. In J. Lehmann & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch* (S. 83–95). Potsdam: FHP.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre* (Kompetent lehren, Bd. 8). Opladen: Budrich.
- Lübcke, E., Reinmann, G., & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (2), 191–216. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/11>
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In D. Pace & J. Middendorf (Hrsg.), *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking* (New Directions for Teaching and Learning, No. 98) (S. 1–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Mieg, H.A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–31). Frankfurt a.M.: Campus.
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115–128). Frankfurt a.M.: Campus.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19–43). Münster: WTM.
- Reinmann, G., Lübcke, E., & Heudorfer, A. (2019). Einleitung FideS – Die Geschichte unseres Verbundprojekts. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7>
- Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C., & Wimmelmann, S. (2018), *Reflexion im Forschenden Lernen anregen – Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung* (Working Paper, Nr. 3/2018). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: [https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/flif/Homepage\\_neu/Working\\_Paper/WP-003-Riewerts\\_Rubel\\_Saunders\\_Wimmelmann\\_FINAL.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/WP-003-Riewerts_Rubel_Saunders_Wimmelmann_FINAL.pdf).
- Rueß, J., Gess, C., & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 23–44. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/02>

- Schiefner-Rohs, M., Lübcke, E., Favella, G., Brase, A.K., Thiele, A., Sand, J., & Stefani, A.M. (2018). Evaluation forschenden Lernens – ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Evaluation*, 17 (1), 130–210.
- Schüssler, A., Schöning, V., Schwier, S., Schicht, G., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selje-Aßman, N., Gölz, H., Gerstenberg, J., & Blum, M. (2018). Fakultätsübergreifende Implementierung von Forschendem Lehren und Lernen im Bachelorstudium: Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Konflikte. In J. Lehmann & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch* (S. 489–504). Potsdam: FHP.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Pädagogik und Konstruktivismus* (3. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., & Deicke, W. (2016). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Tietjen, S., & Thünemann, S. (2017). *Forschendes Studieren in der Lehrerinnenbildung*. Zugriff am 28.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.fb12.uni-bremen.de/forschungswerkstatt-ew/forschendes-studieren.html>.
- Weiß, P., & Riewerts, K. (2015). Forschen(d) Lehren und Lernen – Impulse für die Entwicklung forschungsgeleiteter Lehre. In A. Dorfer-Novak, D. Pany & L. Scheer (Hrsg.), *Forschung im Hörsaal – Methoden und Modelle forschungsorientierter Lehre* (Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Bd. 4) (S. 53–76). Graz: Leykam.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Riewerts, K., & Weiß, P. (2019). Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik. *PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 18–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-1967>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>