

Jennifer PREIß¹ & Eileen LÜBCKE (Hamburg)

Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen?

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden formulierte Erwartungen an Hochschulbildung von Steuerungsinstitutionen (bspw. der EU, der Bundesrepublik Deutschland etc.) den Zielen des Forschenden Lernens gegenübergestellt. Als Anker dient Hubers (1983) Modell des Spannungsfelds der Hochschuldidaktik, auf dem diese beiden Konstrukte abgebildet werden. Darüber soll die Frage bearbeitet werden, wie Forschendes Lernen und die Erwartungen an Hochschulbildung zueinander im Verhältnis stehen.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Ziele, Erwartungen an Hochschulbildung, Governance, Spannungsfeld Hochschuldidaktik

¹ E-Mail: jennifer.preiss@uni-hamburg.de



Research-based learning – Didactic response to political demands?

Abstract

This paper compares the expectations for higher education formulated by steering institutions (e.g. the EU, the Federal Republic of Germany) with the goals of research-based learning. Huber's (1983) model of the field of tension in higher education didactics serves as a basis on which these two constructs are mapped. The question of how research-based learning and the demands on higher education are related to each other is addressed.

Keywords

higher education, research-based learning, goals, higher education expectations, governance, tensions in higher education didactics

1 Einleitung

Die Bedeutung von Hochschulbildung wird insbesondere von Seiten politischer Akteurinnen/Akteure hervorgehoben (vgl. bspw. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, 2009) und mit vielfältigen Zielsetzungen belegt, die ein Spannungsfeld an Ansprüchen aufmachen. Die Hochschuldidaktik wiederum versucht mit einer Vielzahl von Konzepten, Ansprüche an Lehre zu erfüllen. Eines dieser Konzepte, welches gerade eine starke (Wieder-)Belebung insbesondere an Universitäten erfährt, ist das des Forschenden Lernens.

Die zentrale Fragestellung dieses Beitrags lautet, ob Forschendes Lernen als komplexes didaktisches Prinzip die von außen an die Hochschulen herangetragenen Erwartungen widerspiegelt. Zunächst wird die Frage behandelt, wie dieses politische Spannungsfeld ausgestaltet ist, in dem politische Forderungen an Hochschulbildung herangetragen werden. Dem wird gegenübergestellt, welche Ziele Hochschuldidaktiker/innen an das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens anlegen.

Als gemeinsamer Rahmen für die Zuordnung wird das Modell des Spannungsfelds der Hochschuldidaktik von HUBER (1983) herangezogen, der die Hochschuldidaktik zwischen den Ansprüchen von Wissenschaft, Praxis und Person platziert. In diesem Dreieck werden die in politischen Dokumenten und wissenschaftlichen Artikeln vorhandenen Forderungen und Ziele von Hochschulbildung und Forschendem Lernen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2016) verortet. Abschließend werden diese Befunde dahingehend verglichen, ob Forschendes Lernen die politischen Ziele der Hochschulbildung erfüllen kann.

2 Hubers Modell des Spannungsfelds der Hochschuldidaktik

Ludwig HUBER bezeichnete die Hochschuldidaktik als die „wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht“ (HUBER, 1983, S. 116). Im selben Artikel stellt er sein Modell des Spannungsfelds der Hochschuldidaktik vor:

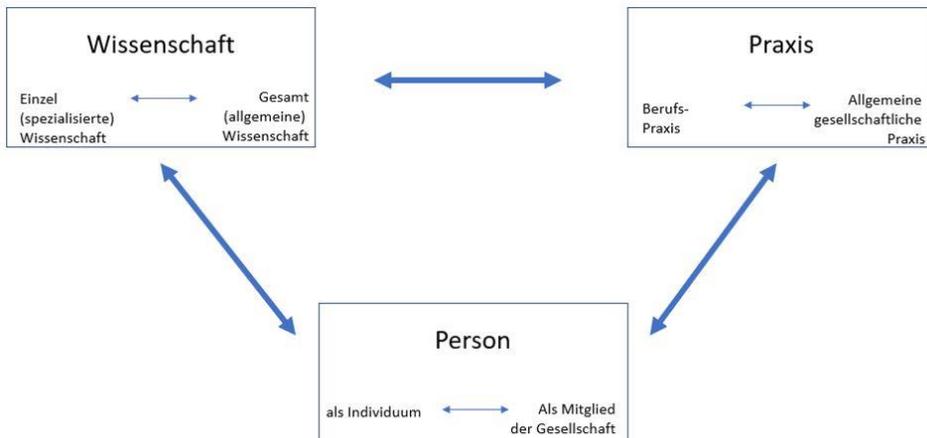


Abb. 1: Spannungsfeld der Hochschuldidaktik (HUBER, 1983, S. 128)

Es zeigt drei Pole, zu denen die Hochschuldidaktik in Bezug stehen und die sie bedienen soll – und damit im Spezielleren auch die Hochschulbildung: *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person*. Innerhalb der einzelnen Pole befinden sich zudem kleinere Spannungsfelder: bei der *Wissenschaft* zwischen der *Einzel (spezialisierten) Wissenschaft* und der *Gesamt (allgemeinen) Wissenschaft*; bei der *Praxis* zwischen *Berufspraxis* und *allgemeiner gesellschaftlicher Praxis* und bei der *Person* zwischen *Individuum* und der Rolle eines *Mitglieds der Gesellschaft*. Er beschreibt, dass eine Übergewichtung eines Pols negative Konsequenzen hat:

„Wird in Hochschulkonzepten oder -praxis einer der Bezüge verabsolutiert, dann kommt es

- zum akademischen Zunftwesen oder zur scholastischen Wissenschaft, abgehoben von der Praxis und verkrustet gegenüber Personen,
- zur funktionalistischen Berufsausbildung, immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Person instrumentalisierend;
- zum Salon oder zum therapeutischen Zirkel, spielerisch mit der Wissenschaft umgehend und resignierend oder passiv gegenüber der Praxis“ (ebd., S. 128).

Dieses theoretische Modell soll im Folgenden als Ordnungsmodell dienen, in welches die unterschiedlichen Ziele eingeordnet werden und welches der abschließenden Diskussion ebenfalls als Grundlage dient.

3 Erwartungen an Hochschulbildung

Während der Begriff der Hochschulbildung meist historisch oder bildungsphilosophisch beleuchtet wird (vgl. bspw. HUBER & REINMANN, 2019; HUBER, 1983; FICHTEN, 2010), gibt es auch politische Perspektiven darauf, was mit Hochschulbildung erreicht werden soll.

Diese Perspektiven sollen im Folgenden erschlossen werden. Dafür wird eine Qualitative Inhaltsanalyse von Veröffentlichungen steuerungsberechtigter Institutionen durchgeführt. Die Auswahl der Dokumente der steuerungsberechtigten Institutionen orientierte sich an SCHRADERS Mehrebenenmodell politischer Steuerung für die Weiterbildung (2008). Das Modell dient als Grundlage, um zu untersuchen, „wer was wie, warum und wozu zielgerichtet zu beeinflussen und die Diskrepanz zwischen Gegebenem und Gewünschten zu verringern sucht“ (SCHRADER, 2008, S. 31) und ermöglichte hier eine strukturierte Annäherung an mögliche Dokumente. Im Fokus steht in diesem Artikel exemplarisch die Goethe Universität Frankfurt.

3.1 Sample und Vorgehensweise

Die analysierten Dokumente wurden anhand folgender Kriterien ausgewählt:

- Sie werden von Institutionen veröffentlicht, die auf supranationaler-, nationaler-, direkte Ebene der Umwelt der Einrichtung, institutioneller Ebene oder der Ebene der Lehr-Lernprozesse versuchen, Einfluss auf Hochschulbildung zu nehmen (angelehnt an SCHRADER, 2009)
- sie beschäftigen sich explizit und ausschließlich mit der Hochschulbildung in dem Sinne, dass Erwartungen an Hochschulbildung in ihnen formuliert sind und
- sie sind aktuell bzw. haben Gültigkeit in Bezug auf Gesetzgebungen.

Mit der Auswahl soll keine vollständige Analyse aller möglichen Dokumente erfolgen, sondern relevante Dokumente sollen auf allen Ebenen analysiert werden. So wird beispielsweise der EU-Ratsbeschluss von 2009 zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums nicht berücksichtigt, weil er nicht exklusiv auf Hochschulbildung abzielt. Stattdessen werden Veröffentlichungen der European Higher Education Area (EHEA) genutzt.

Für Dokumente aus der unmittelbaren Umwelt der Hochschulen gibt es eine beliebig große Auswahl. In den Fokus genommen wurden daher drei relevante Interessengruppen, die sich bereits an HUBERs Modell anlehnen: Die Perspektive der

Praxis fließt über die gemeinsame Erklärung von Hochschulrektorenkonferenz, dem Bund der deutschen Arbeitgeberverbände und dem Deutschen Gewerkschaftsbund ein, die *Wissenschaft* wird über eine Veröffentlichung des Wissenschaftsrates und die der *Person* über den aktuellen Studierendensurvey eingebracht. Die drei Dokumente wurden aufgrund ihrer inhaltlichen Passung ausgewählt. Zuletzt werden auf der institutionellen und der Ebene der Lehr-Lernprozesse relevante Veröffentlichungen der Goethe Universität verwendet.

Tab. 1: Sample der analysierten Dokumente

Steuerungsebene	Institution	Dokument
Supranationale Ebene	EHEA	EHEA (2015): Yerevan Communiqué. EHEA (2018): Paris Communiqué. <i>Aktuelle Follow-ups zur Bologna Reform.</i>
	HRG	Deutscher Bundestag (1976): Hochschulrahmengesetz (HRG). <i>Bundesgesetzliche Rahmung von Hochschulbildung</i>
Nationale Ebene	HHG	Hessen (2009): Hessisches Hochschulgesetz. [HHG]. <i>Landesgesetzliche Rahmung von Hochschulbildung</i>
	H2020	Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2015): Hochschulpakt 2020. <i>Sonderförderlinie mit zeitgemäßen Erwartungen</i>
	DGB, BDA, HRK	HRK, BDA, DGB (2016): Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen weiter verbessern. <i>Gemeinsame Erklärung von Hochschulrektorenkonferenz, Bund der deutschen Arbeitgeberverbände und dem Deutschen Gewerkschaftsbund über Fähigkeitenbedarfe zukünftiger Arbeitnehmer</i>

Unmittelbare Umwelt der Hochschule	Wissenschaftsrat	Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. <i>Veröffentlichung des Wissenschaftsrates mit Empfehlungen über zukünftige Zielsetzungen und Rahmenbedingungen von universitärer Bildung</i>
	Studierendensurvey	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. <i>Survey, der auch Erwartungen von Studierenden erfasst</i>
	Leitbild GU	Goethe Universität Frankfurt (2014a): Leitbild Goethe Universität. <i>Enthält formulierte Ziele und Erwartungen an sich selbst als Institution</i>
Institutionelle Ebene	Grundsätze Lehre und Studium	Goethe Universität Frankfurt (2014b): Grundsätze zu Lehre und Studium an der Goethe-Universität. <i>Enthält formulierte Ziele und Erwartungen an sich selbst als Hochschulbildung gestaltende Einrichtung</i>
Ebene Lehr-Lernprozesse	Leitbild FOL	Goethe Universität Frankfurt (o. J.): Leitbild forschungsorientierte Lehre. <i>Enthält formulierte Ziele und Erwartungen an die eigene Lehre</i>

Die Dokumente wurden ausgewählt, da alle darin formulierten Erwartungen und Ziele entweder sehr direkt wirken, weil sie aus rechtlichen Gründen bindend sind; oder aktuelle Erwartungen an Hochschulbildung formulieren und gesellschaftliche Trends widerspiegeln.

Die Dokumente wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2016) analysiert. Es wurde nach der Grundform der ‚Zusammenfassung‘ vorgegangen. Dabei ist das Ziel der Analyse, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (MAYRING, 2016, S. 115). Zudem wurde nach der Grundform der ‚Strukturierung‘ gearbeitet. Bei dieser Form wird sich auf einen strukturbildenden Aspekt, hier der der Hochschulbildung, konzentriert. Entsprechend wurden in der Auswertung die Inhalte zusammengefasst und auf Aussagen bezüglich Hochschulbildung reduziert abgebildet. Die Dokumente umfassen zumeist auch Erwartungen an Hochschulen, welche nicht direkt die Ziele von Hochschulbildung ausdrücken, beispielsweise finanzielle Aspekte. Für diese Arbeit wurden jedoch explizit und ausschließlich Inhalte und Textpassagen, welche sich auf Ziele beziehen, berücksichtigt.

3.2 Ergebnisse

Die Analyse ergab unterschiedliche Kategorien, welche Erwartungen an Hochschulbildung beschreiben. Es wird deutlich, dass zwei Ebenen von Erwartungen beschrieben werden: Einerseits werden *Ziele* formuliert, also welche Fähigkeiten und Dispositionen von Studierenden durch Hochschulbildung erreicht werden sollen. Andererseits werden Erwartungen an die *Bedingungen* formuliert, wie Hochschulbildung letztlich ausgestaltet werden soll.

Die anschließend folgende Tabelle bildet nicht nur alle Erwartungen der unterschiedlichen Dokumente ab, sondern soll auch direkt die Zuordnung in HUBERs Modell beschreiben. Diese erfolgt über folgende Legende:

Tab. 2: Legende Kürzel für Zuordnung

Form	Pol	Kürzel	Unterpole	Kürzel
Ziele	Wissenschaft	W	Einzel (spezialisierte Wissenschaft)	EW
			Gesamt (allgemeine) Wissenschaft	GW
	Praxis	Px	Berufspraxis	BP
			Allgemeine gesellschaftliche Praxis	AP
	Person	Pe	Als Individuum	IP
			Als Mitglied der Gesellschaft	GP
<i>Bedingungen</i>	werden nicht in Hubers Modell berücksichtigt			B

Die erwarteten Bedingungen werden nicht in die Übertragung in HUBERs Modell miteinbezogen, da sie eine andere inhaltliche Ebene adressieren als die Ziele der Hochschulbildung.

Tab. 3: Politische Ziele von Hochschulbildung

Steuerungs-ebene	Dokument von Institution	Inhalte	Zuordnung
Supranationale Ebene	Yerevan 2016	Gemeinschaftlichkeit <i>Internationalität</i> Gesellschaftsgestaltung Beschäftigungsfähigkeit <i>Mobilität</i> <i>Chancengleichheit & Diversität</i> <i>Studienzentrierte Lehre</i> <i>Forschendes Lernen</i>	AP B AP BP B B B B
	EHEA Paris 2018	<i>Akademische Freiheit & Integrität</i> <i>Innovative Lehre</i> Praxisnähe <i>Forschendes Lernen</i> Digitale Fähigkeiten <i>Interdisziplinarität</i> Gesellschaftsgestaltung Gemeinschaft <i>Soziale Mobilität</i> Kritisches Denken Kreativität <i>Mobilität</i> <i>Internationalität</i> <i>Diversität</i>	B B BP B IP B AP & GP AP B Pe & Px & W Pe & Px & W B B B

Nationale Ebene	HRG	Berufliche Qualifikation Gesellschaftsgestaltung <i>Kooperationen</i> <i>Freiheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft</i> Nachwuchsförderung <i>Diversität</i>	BP AP & GP <i>B</i> <i>B</i> GW <i>B</i>
	HHG	Wissenschaftliche Qualifikation Berufsvorbereitung <i>Kooperation</i> <i>Internationalität</i> Existenzgründung / Übergang in Arbeitsmarkt <i>Chancengleichheit und Diversität</i>	GW BP <i>B</i> <i>B</i> GP <i>B</i>
	H2020	Hohes Leistungsniveau <i>Kooperation mit Praxis</i> <i>Internationalität</i> Fachkräftesicherung Konkurrenzfähigkeit <i>Diversität</i> <i>Mobilität</i>	BP & GW <i>B</i> <i>B</i> BP & GW BP & GW <i>B</i> <i>B</i>
Unmittelbare Umwelt der Universität	DGB, BDA, HRK	Beschäftigungsfähigkeit <i>Kooperation mit Praxis</i> Gesellschaftsgestaltung (internationale) Konkurrenzfähigkeit <i>Arbeitsmarktrelevanz</i> Kompetenzentwicklung <i>Praxisorientierung</i> Persönlichkeitsentwicklung Eigenverantwortung	BP <i>B</i> AP & GP BP & GW <i>B</i> Px & GW <i>B</i> IP Pe & Px & W

	Wissenschaftsrat	<i>Bildungs- & Bildungsauftrag</i> Gesellschaftliche Entwicklung <i>Internationalität</i> Spitzenforschung <i>Interdisziplinarität</i> Berufsfähigkeit Nachwuchsförderung	B AP B GW B BP GW
	Studierenden-survey	Berufliche und Fachliche Qualifikation Persönlichkeitsentwicklung Gesellschaftsgestaltung	W & BP IP GP & AP
Institutionelle Ebene	Leitbild GU	Gesellschaftsgestaltung <i>Chancengleichheit</i> Leistungsstärke <i>Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre</i>	GP & AP B W & BP B
Ebene Lehr-Lernprozesse	Grundsätze Lehre und Studium	<i>Einheit von Forschung und Lehre</i> Mündigkeit Weltbürger/innen Qualifikation Berufsfähigkeit <i>Diversität</i> Selbständigkeit	B IP GP W & BP BP B Pe
	Leitbild FOL	<i>Forschungsbezug</i> <i>Forschendes Lernen</i> Mündigkeit <i>Interkulturelles Lernen</i> <i>Internationalität</i> Forschungskompetenz Fachl. & berufl. Qualifikation Professionalität Wissenschaftl. Haltung <i>Diversität</i>	B B Pe B B GW W & BP BP GW B

Während viele der erschlossenen Kategorien eindeutig den Polen oder den Bedingungen zugeordnet werden konnten, sind manche Begriffe nicht eindeutig. Deren Zuordnungsentscheidungen sollen folgend erörtert werden.

Die Begriffe der *Diversität* (EHEA 2018, HRG, HHG, H2020, Grundsätze Lehre und Studium, Leitbild FOL) und der *Internationalität* (EHEA 2016, HHG, H2020, Wissenschaftsrat, Leitbild FOL) könnten auch als Ziele betrachtet werden, jedoch werden sie in den Texten als Bedingungsbeschreibungen genutzt, beispielsweise: „Lehrende bringen internationale Erfahrung und Kontakte in die Lehre ein; Studierenden bietet sich ein Netz von internationalen Partneruniversitäten und Forschungseinrichtungen“ (GOETHE UNIVERSITÄT, o. J.). Daher werden sie den Bedingungen zugeordnet. Die *Nachwuchsförderung* (Wissenschaftsrat, HRG) wurde ebenfalls in den Dokumenten eindeutig der Wissenschaft zugeordnet.

Eine eigene Entscheidung war hingegen die Zusammenfassung von *beruflicher, fachlicher und wissenschaftlicher Qualifikation* (HRG, HHG, Studierendensurvey, Grundsätze Lehre und Studium, Leitbild FOL). Diese wurde so getroffen, da es unmöglich ist, die mit Forschendem Lernen zu erwerbenden Kompetenzen trennscharf diesen unterschiedlichen Zielaspekten zuzuordnen. So kommt auch die Verortung zwischen *Wissenschaft* und *Praxis* dieser Kombination und auch der *Kompetenzentwicklung* (DGB, BDA, HRK) zustande.

Die Begriffe *Kreativität* (EHEA 2018), *Kritisches Denken* (*ebd.*), *Eigenverantwortung* (DGB, BDA, HRK) und *Selbständigkeit* (Grundsätze Studium und Lehre) wurden allen Polen zugeordnet, da sie zwar Eigenschaften einer *Person* sind, aber alle Pole bedienen.

3.3 Einordnung in HUBERs Modell

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Ziele von Hochschulbildung gehen soll, werden im folgenden Schaubild nur diese berücksichtigt. Sortiert man sie gemäß der vorherigen Zuordnung in HUBERs (1983) Darstellung ein, ergibt sich folgendes Bild:

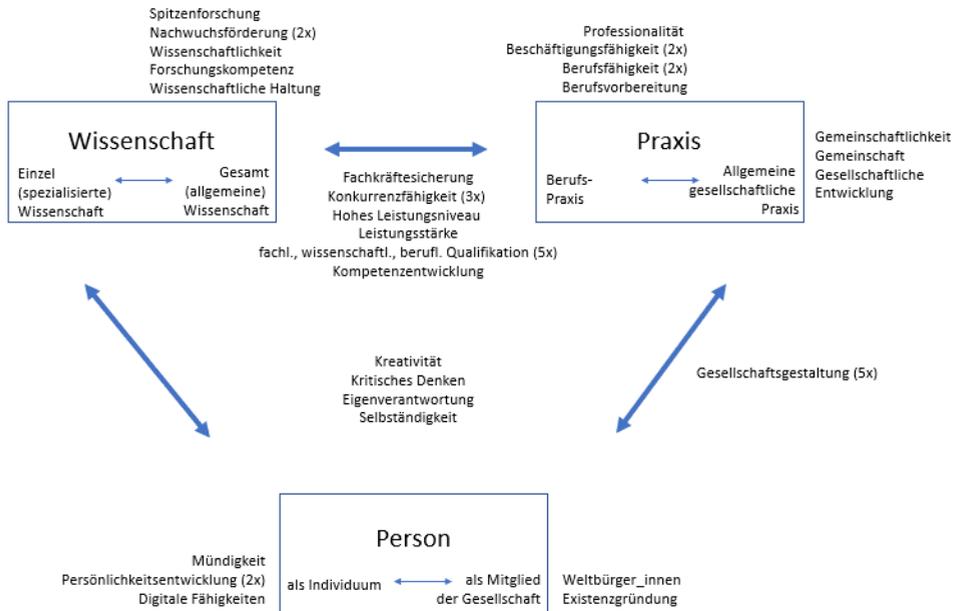


Abb. 2: Die Ziele von Hochschulbildung aus Governanceperspektive im Spannungsfeld der Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)

Es wird deutlich, dass sich die meisten Ziele eindeutig zuordnen lassen. Dabei sind *Kreativität*, *Kritisches Denken*, *Eigenverantwortung* und *Selbständigkeit* mittig angeordnet, weil sie allen Zielen zugehörig sind.

Vergleicht man die großen Pole, liegt das Hauptgewicht auf dem Pol der *Praxis*, dann auf dem Pol der *Wissenschaft* und zuletzt auf dem Pol der *Person*. Dieser Fokus auf die *Praxis* kommt – wenn man den Diskurs über die Rollen der Hochschulen verfolgt (vgl. z. B. ASH, 2019) – nicht überraschend, ist dennoch deutlich als Befund und nicht als Produkt der Methodik zu werten. Als Dokumente für die direkte Umwelt wurde jeweils ein Dokument mit vermuteter Nähe zu einem der drei Pole ausgewählt (vgl. Tabelle 1). Die anderen Dokumente sind entweder ge-

setzgebender Natur (Landeshochschulgesetz) oder Erklärungen auf supranationaler Ebene, die (theoretisch) den von HUBER aufgeworfenen Trias symmetrisch berücksichtigen oder sich einem der anderen Pole wie *Wissenschaft* oder *Person* hätten widmen können. Die aggregierte Analyse über alle Dokumente hinweg zeigt jedoch deutlich, dass es ein Bias zugunsten des Pols der *Praxis* gibt.

4 Ziele Forschenden Lernens

Dem Einsatz des Forschenden Lernens werden viele Effekte zugeschrieben. Insbesondere in der theoretischen Forschung werden viele Aussagen über die erwarteten Wirkungen von Forschendem Lernen getätigt. Da jedoch nicht festgestellt werden kann, ob diese Effekte tatsächlich immer eintreten, wird hier der Begriff der *Ziele* verwendet; denn Forschendes Lernen wird umgesetzt, in der Erwartung, dass damit die angestrebten Ergebnisse erreicht werden. In der Literaturrecherche standen folglich die Effekte von Forschendem Lernen im Zentrum, welche in Form von Zielformulierungen, Begründungen und Erfolgsgeschreibungen thematisiert werden.

4.1 Sample und Vorgehensweise

Um die Ziele zu erfassen, wurden zehn Artikel aus drei Sammelbänden, eine Monografie und ein zusammenfassender Artikel hinsichtlich der (implizit) beschriebenen Ziele untersucht. Hierzu wurden die zwischen 2009 und 2019 relevantesten Veröffentlichungen zum forschenden Lernen im deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen. Relevanz ergab sich hier aus thematischer Deckung, aber auch aus Aktualität und häufiger Rezeption. Dennoch muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass keine Vollständigkeit gewährleistet ist. Es wurden vor allem theoretische Arbeiten, aber auch eine empirische Studie verwendet.

Folgende Literatur wurde verwendet:

Tab. 4: Literatúrauswahl Wirkannahmen

Sammelband	Artikel
Huber, Hellmer & Schneider (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen	Huber: Warum Forschendes Lernen möglich und nötig ist Schneider & Wildt: Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung
Mieg & Lehmann (2017): Forschendes Lernen – Ein Praxisbuch	Wiemer: Forschend Lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen Reinmann: Prüfungen und Forschendes Lernen Wulf: ‚From Teaching to learning‘ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur Pasternack: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß Huber, L.: Reflexion Gess et al.: Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen
Reinmann, Lübcke, Heudorfer (2018): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase	Lübcke, Heudorfer: Die Ziele forschenden Lernens: Eine empirische Analyse im Rahmen der QPL-Begleitforschung
	Huber o.J.: Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen
Monografie	
Huber, Reinmann (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft	

Es fällt auf, dass viele Beiträge auch von Ludwig HUBER, dem Autor des in diesem Artikel thematisierten Modells des Spannungsfeldes der Hochschuldidaktik, verfasst wurden. HUBER selbst geht in den hier analysierten Beiträgen zum Forschenden Lernen nicht auf sein Modell zur Hochschuldidaktik ein, sondern konzentriert sich auf die verschiedenen Aspekte Forschenden Lernens. Die doppelte

Referenz auf HUBER als Urheber des Analyserahmens und Quelle eines Teils des zu analysierenden Materials kann als Problem im Sample betrachtet werden. Allerdings würde der Ausschluss von Ludwig HUBERs Material aus dem Sample dieser Arbeit nicht diese Problematik aufheben, da es im Grunde keine Arbeiten forschenden Lernens gibt, die sich nicht mit seinen Ideen auseinandersetzen.

4.2 Ergebnisse

Gemäß der Befürworter/innen des forschenden Lernens können folgende Ziele durch dessen Umsetzung vermittelt werden oder sich die Lernenden in dem Kontext selbst aneignen.² Auch hier erfolgt in Klammern die Zuordnung zu HUBERs Polen:

² Die Vorgehensweise deckt sich dabei mit der aus Kapitel 3.2.

Tab. 5: Ziele forschenden Lernens

Überkategorie	Ergebniserwartung	Quelle
Inhaltliches Wissen (EW)	das Lernen von studienrelevanten Inhalten	Gess et al., 2017, S. 79
	Breite Orientierung und Überblickswissen	Huber, o.J., S. 5
	domänenspezifisches Wissen	Huber & Reinmann, 2019, S. 69
	Orientierungsfähigkeit (inklusive Überblickswissen)	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Forschende Haltung (GW)	Forschende Haltung 3x	Gess et al., 2017, S. 87 f. Lübcke & Heudorfer, 2018 Huber & Reinmann, 2019, S. 325
	fragende Haltung gegenüber der Praxis in ihrem jeweiligen Bereich	Huber & Reinmann, 2019, S. 358
Enkulturation in Wissenschaft (GW)	Enkulturation in Wissenschaft	Huber & Reinmann, 2019, S. 152
	Institutionelle Kohärenz Theorie und Praxis verzahnen Den Denkhorizont erweitern	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Umgangsweisen mit Inhalten, Haltungen, Werten	Huber & Reinmann, 2019, S. 326
	Verständnis von Möglichkeiten und Grenzen von Forschung	Huber & Reinmann, 2019, S. 358
	wissenschaftliche Interessen entwickeln	Huber & Reinmann, 2019, S. 70, S. 152

Enkulturation in Disziplin (EW)	In eigene Disziplin hineinwachsen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	epistemologische Überzeugungen 2x	Gess et al., 2017, S. 87 f. Huber & Reinmann, 2019, S. 70
	Einstellungen zu Wissenschaft und Forschung 2x	Huber & Reinmann, 2019, S. 330f., S. 69
	Verstehen anstelle des Auswendiglernens 2x	Huber & Reinmann, 2019, S. 69 Wulf, 2017, S. 69
	Zusammenhang zwischen Studieninhalten erkennen Den Forschungsprozess kennenlernen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	theoretische, planerische und methodische Kompetenzen	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.
Forschungsfähigkeiten (GW)	Vermitteln von Forschungsfähigkeiten	Wiemer, 2017, S. 50
	Forschen lernen 3x	Gess, et al., 2017 Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S.153
	methodische Flexibilität 2x	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f. Lübcke & Heudorfer, 2018
	Methodenkenntnisse erwerben Schreibkenntnisse erwerben Fachliteratur lesen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Forschungskompetenz 2x	Gess et al., 2017, S. 84 f. Huber & Reinmann, 2019, S. 69

	Auswirkungen auf wissenschaftliche Fähigkeiten	Huber & Reinmann, 2019, S. 330f.
	die Fähigkeit zur Abstraktion und zur Theoriebildung	Pasternack, 2017, S. 41, 2019, S. 69
Kreativität (Pe & Px & W)	Kreativität 2x	Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Selbstwirksamkeit (Pe & Px & W)	forschungsbezogene Selbstwirksamkeit	Gess et al., 2017, S. 84 f.
	Selbstwirksamkeit 2x	Huber & Reinmann, 2019, S. 70, 325
	Selbstwirksamkeitserwartungen	Huber & Reinmann, 2019, S. 330f.
	Individuell erfahrene Kohärenz	Lübcke & Heudorfer, 2018
Ausdauer (Pe & Px & W)	Ausdauer 3x	Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S. 66f., 83f.
Ambiguitätstoleranz (Pe & Px & W)	Ungewissheitstoleranz	Gess et al., 2017, S. 84f.
	Ambiguitätstoleranz 2x	Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Kommunikationsfähigkeit (Pe & Px & W)	Kommunikationsfähigkeit 3x	Gess et al., 2017, S. 84f. Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
	Kommunikation nach außen	Huber & Reinmann, 2019, S. 83f.
Neugier (Pe & Px & W)	epistemischer Neugier	Gess et al., 2017, S. 87f.
	Neugier wecken	Lübcke & Heudorfer, 2018

Selbststrukturierung (Pe & Px & W)	metakognitive Kompetenzen	Gess et al., 2017
	Selbststeuerung, Selbstregulation	Wiemer, 2017, S. 51
	Selbstorganisation	Huber & Reinmann, 2019, S. 69
	eigenen Strukturierungsleistungen	Huber & Reinmann, 2019, S. 69
	Selbstbestimmung	Wiemer, 2017, S. 51
Selbstgesteuertes Lernen (Pe & Px & W)	Bereitschaft und Fähigkeit für selbstgesteuertes Lernen	Wulf, 2017, S. 66
	Fähigkeit zum (selbständigen) Lernen	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
	Aufbau von Lernstrategien	Huber & Reinmann,
Kritisches Denken (Pe & Px & W)	kritisches Denken 3x	Wulf 2017, S. 69 Huber & Reinmann, 2019, S. 325, 330f.
	Fähigkeit zu divergentem (oder kritischem) Denken	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
	divergentes Denken	Huber, o.J., S. 5
	Tiefenlernen	Huber & Reinmann, 2019, S. 69
Vernetzendes Denken (Pe & Px & W)	systemisches (oder vernetzendes) Denken	Huber, o.J., S. 5
	Fähigkeit zu systemischem (oder vernetzendem) Denken	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Teamfähigkeit (Pe & Px & W)	Teamfähigkeit	Wulf, 2017, S. 69
	Kooperations- (oder Team-)fähigkeit	Huber, o.J., S. 5
	Kooperationsfähigkeit	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
	Kooperation im Team	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.

	Kooperation	Huber & Reinmann, 2019, S. 69
	Arbeitsplanung, -teilung und zeitliche Organisation	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.
Führungs- und Durchsetzungsfähigkeit (Pe & Px & W)	Führungs-(oder Durchsetzungs-) fähigkeit (2x)	Huber, o.J., S. 5 Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
	Veränderungen in sozialen Interaktionsmustern	Huber & Reinmann, 2019, S. 326
Verantwortungsbereitschaft (Pe & Px & W)	Verantwortungsbereitschaft	Huber, o.J., S. 5
	Dialog und Übernahme von Verantwortung	Huber & Reinmann, 2019, S. 340
	Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Reflexionsfähigkeit (Pe & Px & W)	Reflexionsfähigkeit	Huber, 2017, S. 107
	Selbstreflexion	Huber & Reinmann, 2019, S. 225
	reflexive Distanz	Gess et al., 2017, S. 87 f.
	Reflexion	Huber & Reinmann, 2019, S. 2
Handeln üben (Pe & Px & W)	Handlungsfähigkeiten üben „lebendiges Können“	Huber, 2009, S. 15
	für das Handeln relevantes prozedurales Wissen	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.
Umgang mit Frustration (Pe & Px & W)	Misserfolgserfahrungen ermöglichen Scheitern lernen Aus Fehlern lernen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Umgang mit Frustrationen	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.

Berufsvorbereitung (BP)	Umwandlung von unterbestimmten Problematiken in Fragen	Huber & Reinmann, 2019, S. 83 f.
	Berufsbezüge herstellen Zusammenhang zum Beruf erkennen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Üben zu fragen, entscheiden, handeln	Reinmann, 2017, S. 118
Problembearbeitung (Pe & Px & W)	Problembezüge herstellen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Problemlösen	Huber & Reinmann, 2019, S. 325
	Denk- und Problemlösefähigkeiten	Huber & Reinmann, 2019, S. 330f.
	Problemlösungsfähigkeit	Huber & Reinmann, 2019, S. 66f.
Motivation (Pe & Px & W)	Studierendenmotivation erhöhen	Lübcke & Heudorfer, 2018
	Motivation 2x	Huber & Reinmann, 2019, S. 325, S. 70
	Entwickeln von Interessen	Huber & Reinmann, 2019, S. 152
Akademischer Erfolg (W & Pe)	Qualität der Abschlussarbeiten erhöhen Verringerung Studienabbruch	Lübcke & Heudorfer, 2018
	akademischer Erfolg	Huber & Reinmann, 2019, S. 330f.
	Ernstzunehmende wissenschaftliche Beiträge durch Studierende	Huber & Reinmann, 2019, S. 358
Förderung und Selektion der Besten (Pe & Px & W)	Wissenschaftlichen Nachwuchs fördern Leistungsfähige Studierende fördern Motivierte Studierende fördern Selektion Exzellenz	Lübcke & Heudorfer, 2018

4.3 Einordnung in HUBERs Modell

Überträgt man die erschlossenen Ziele Forschenden Lernens in HUBERs (1983) Modell, ergibt sich folgende Darstellung:

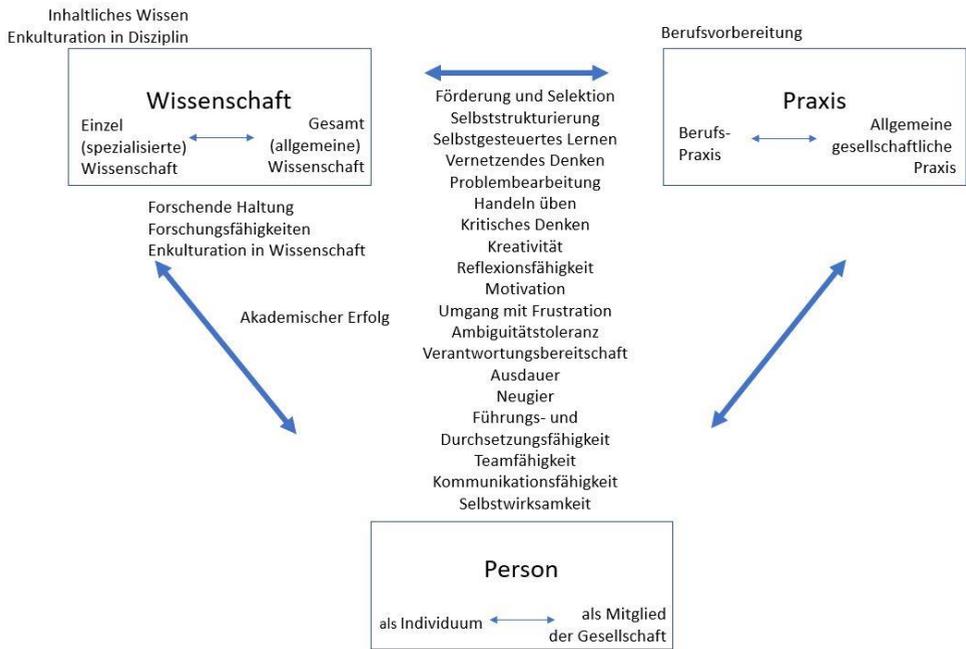


Abb. 3: Wirkannahmen zum forschenden Lernen im Spannungsfeld der Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)

In dieser Zuordnung ist es bei den meisten Zielen unmöglich, sie eindeutig zuzuordnen. Die meisten Begriffe stehen zwischen den drei Polen, da sie allen zugeordnet werden können, weil sie alle bedienen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es in den ausgewählten Texten vornehmlich nicht darum ging, forschendes Lernen explizit als Instrument zur Lösung der Trias der Hochschuldidaktik heranzuziehen, sondern dass es unabhängig von den drei Polen entworfen wurde.

Dort, wo es Einzelzuordnungen gibt, kippt das Gleichgewicht eindeutig auf den Pol der *Wissenschaft*. Da Forschendes Lernen Bildung durch Wissenschaft bedeutet (HUBER & REINMANN, 2019), ist diese Schwerpunktverschiebung auf diesen Pol nicht verwunderlich. Dennoch wird deutlich, dass fast drei Viertel der Ziele alle Pole bedienen – *Person*, *Praxis* und *Wissenschaft*.

5 Diskussion

Anhand der Übertragung in HUBERs Modell wurde sichtbar: die geforderten Ziele von Hochschulbildung und die Ziele des Forschenden Lernens ergänzen und vervollständigen einander. Dadurch, dass die meisten Ziele Forschenden Lernens alle Pole verbinden, liegt die Annahme nahe, dass sich das Forschende Lernen und die Erwartungen an Hochschulbildung nicht widersprechen, sondern – im Gegenteil – über das Forschende Lernen die Zielerreichung politischer Forderungen sogar gefördert werden kann.³ Auffällig bleibt, dass der Pol der *Wissenschaft* beim Forschenden Lernen im Verhältnis zu den politischen Erwartungen stärker repräsentiert ist. Dennoch liegt das Hauptgewicht in der Mitte, also bei allen Polen.

³ Eine umfassende empirische Aufarbeitung dessen, ob die beschriebenen Ziele auch erreicht werden, steht bisher noch aus – dieser Artikel unterstreicht die Relevanz eines solchen Bedarfs.

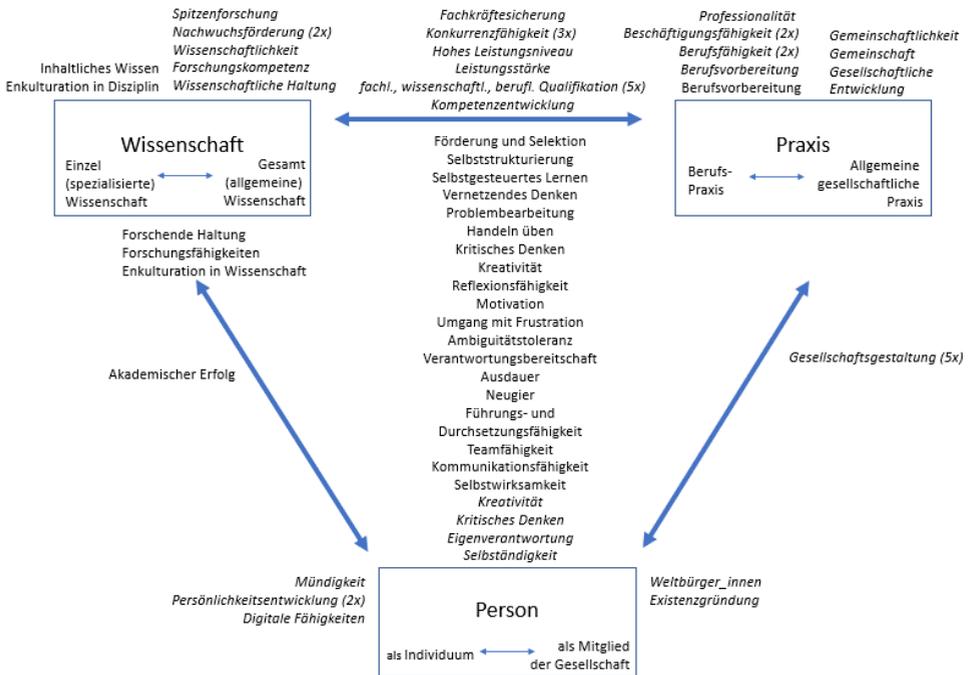


Abb. 4: Verbindendes Schaubild von Zielen Forschenden Lernens und Zielen von Hochschulbildung (kursiv)

HUBER (1983) beschreibt, dass eine zu starke Gewichtung von Hochschul(didaktik)-konzepten oder -praktiken auf einen Pol in Sackgassen führt. Zur Übergewichtung des Pols *Praxis*, wie sie bei den politischen Forderungen deutlich wird, schreibt er: „sonst kommt es [...] zur funktionalistischen Berufsausbildung, immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Personen instrumentalisierend“ (ebd., S. 128). Diese – beinahe 40 Jahre alte – These spiegelt sich heute in zahlreichen Diskursen über Hochschulbildung: Die Kritik am Verkommen zu

einer verschulten Berufsausbildung mit dem Ziel der Erschließung von Humankapital⁴ (vgl. bspw. MÜNCH, 2011 oder PONGRATZ, 2019).

Folgt man dem Modell, bestätigt dies den aktuellen Trend der Forderung nach einer vermehrten Umsetzung des Forschenden Lernens. Denn damit würde – gemäß HUBERs Modell – Hochschulbildung ausbalanciert, sodass der Befürchtung einer solchen Sackgasse entgegengewirkt werden kann. Forschendes Lernen ist somit eine Antwort auf die Erwartungen an Hochschulbildung auf zwei Ebenen: Einerseits direkt, da die meisten Ziele Forschenden Lernens alle Pole bedienen und somit die Forderungen beantwortet werden. Andererseits komplementär: Indem das Gewicht beim Forschenden Lernen mehr auf der *Wissenschaft* liegt, wird die Mehrgewichtung des Pols *Praxis* (aus den politischen Forderungen) wieder ausbalanciert.

Der Beitrag zeigt, dass Forschendes Lernen als Antwort auf die Forderungen steuerungsberechtigter Institutionen und anderer Akteursgruppen angesehen werden kann: Im Sinne einer ausbalancierenden Maßnahme, welche die konstatierte Verschulung von Hochschulen ausgleichen, einer funktionalistischen Auffassung von Berufsausbildung entgegenwirken und Bildung (durch Wissenschaft) befördern kann.

⁴ Der Begriff des Humankapitals wird tatsächlich wörtlich in den Schlussfolgerungen des europäischen Rates (2009) genutzt.

6 Literaturverzeichnis

Ash, M. G. (2019). Warum Universität? Funktionswandlungen einer ‚alten‘ Institution im internationalen Zusammenhang seit 1800. In J. Weckenmann, J. Preiß & K. Rüger (Hrsg.), *Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Frankfurt: BoD.

Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin.

Deutscher Bundestag (1976). *Hochschulrahmengesetz (HRG)*.

Duden online (o. J.). Ziel, das. <https://www.duden.de/node/210249/revision/210285>, Stand vom 20. Dezember 2019.

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. EHEA Ministerial Conference 2015. Hg. v. European Higher Education Area.

EHEA (2018). *Paris Communiqué*. EHEA Ministerial Conference 2018. Hg. v. European Higher Education Area.

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (Bd. 15. 1. Aufl., S. 127-182). Wiesbaden: VS.

Gess, Ch., Deicke, W. & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79-90). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Goethe Universität Frankfurt (2014a). *Leitbild Goethe Universität*. Frankfurt.

Goethe Universität Frankfurt (2014b). *Grundsätze zu Lehre und Studium an der Goethe-Universität*.

Goethe Universität Frankfurt (o. J.). *Leitbild forschungsorientierte Lehre*.

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2015). *Hochschulpakt 2020*.

Hessen (2009). *Hessisches Hochschulgesetz [HHG]*.

HRK, BDA, DGB (2016). *Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen weiter verbessern*. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz.

Huber, L. (o. J.). *Forschendes Lernen. Begriff, Begründungen und Herausforderungen*. Hrsg. v. Downloadcenter für inspirierte Lehre.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber & D. Lenzen (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWeber.

Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101-114). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., neu ausgestattete, überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2633).

Pongratz, L. (2019). Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognaform. In J. Weckenmann, J. Preiß & K. Rüger (Hrsg.), *Universität verstehen. Universität*

kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt: BoD.

Pasternack, P. (2017). Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 37-44). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Rat der Europäischen Union (2009). *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung.*

Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15-36). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 53-68). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWeber.

Schrader, J. & Hartz, S. (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung).

Wiemer, M. (2017). Forschend Lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47-55). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Wulf, C. (2017). ‚From Teaching to learning‘ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 66-78). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem.* Berlin.

Autorinnen



Jennifer PREIB || Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen || Schlüterstraße 51, D-20146 Hamburg

jennifer.preiss@uni-hamburg.de



Dr. Eileen LÜBCKE || Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen || Schlüterstraße 51, D-20146 Hamburg

eileen.luebcke@uni-hamburg.de