

Der vorliegende Text wurde veröffentlicht als:

Hiß, Stefanie/ Schulte, Hanna (2016): Lehrforschung als Forschendes Lernen. Ein praxisorientierter Einblick in die Vorbereitung und Begleitung studentischer Forschungsprojekte zum Thema Nachhaltigkeit. In: Berendt, Brigitte et al. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, 77. Ergänzungslieferung, A 3.21.

Siehe unter

http://www.nhhl-bibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=676

Lehrforschung als Forschendes Lernen

Ein praxisorientierter Einblick in die Vorbereitung und Begleitung studentischer Forschungsprojekte zum Thema Nachhaltigkeit

Stefanie Hiß und Hanna Schulte

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag geben wir einen Einblick in die Vorbereitung und Begleitung studentischer Forschungsprojekte im Rahmen einer Lehrforschung im Bachelorstudium Soziologie. Unser Konzept basiert auf der Idee des Forschenden Lernens, also der selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Forschungsarbeit in studentischen Gruppen unter Begleitung der Dozierenden. In der Darstellung konzentrieren wir uns auf den Aufbau und Ablauf der Lehrveranstaltung sowie auf die Kernelemente, die aus unserer Sicht zum Gelingen des Konzepts beitragen. Grundsätzlich lässt sich dieses Konzept in verschiedenen Fachgebieten und Studiengängen umsetzen.

Schlagwörter

Forschendes Lernen, Kompetenzorientierung, Lernbegleitung, Gruppenarbeit, Peer-Beratung, Lehrforschung, Nachhaltigkeit

Informationen zu den Autorinnen

Stefanie Hiß ist Universitätsprofessorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Märkte, Organisationen und Governance an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie hat in Heidelberg und Frankfurt (Main) Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaft studiert und in Bamberg in Soziologie promoviert. Von 2011 bis 2016 war sie Mitglied der Jungen Akademie.

Hanna Schulte, Soziologin (M.A.), ist seit Oktober 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie mit dem Schwerpunkt Märkte, Organisationen und Governance an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kontakt:

Prof. Dr. Stefanie Hiß; Hanna Schulte, M.A.

Lehrstuhl für Soziologie mit dem Schwerpunkt Märkte, Organisationen und Governance

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Bachstraße 18k, 07743 Jena

stefanie.hiss@uni-jena.de, hanna.schulte@uni-jena.de

Gliederung

1. Einleitung	3
2. Forschendes Lernen: Forschung lernen und Kompetenzen erwerben	4
2.1 Das Konzept des Forschenden Lernens.....	4
2.2 Kompetenzerwerb durch Forschendes Lernen	5
3. Rahmenbedingungen für unsere Lehrforschung.....	6
4. Semesterplanung: Die drei Phasen der Lehrforschung.....	7
.....	8
4.1 Erste Phase: Grundlagen erarbeiten und Kennenlernen	8
4.2 Zweite Phase: Ein Forschungsprojekt konzipieren und beantragen	9
4.3 Dritte Phase: Das Forschungsprojekt durchführen und Ergebnisse präsentieren	10
5. Kernelemente der Lehre Forschenden Lernens am Beispiel unserer Lehrforschung.....	12
5.1 Rollenwechsel	12
5.2 Peer-Beratung	13
5.3 Gute Planung, angemessene Rahmung und viel Flexibilität	14
5.3.1 Die soziale Ebene des Lehrens und Lernens	14
5.3.2 Organisatorische Aspekte der Seminarvorbereitung	15
5.3.3 Inhaltliche und empirisch-methodische Aspekte der Seminarvorbereitung	16
6. Plädoyer für Forschendes Lernen auch außerhalb der Lehrforschung	17

1. Einleitung

Lehrforschungsprojekte oder Projektstudien sind Kernbestandteil vieler Studiengänge. Oft sind solche forschungsbasierten oder -orientierten Lehrveranstaltungen in der Schlussphase des Bachelor- und/oder im Masterstudium verpflichtend im Curriculum verankert. Als Lernziele werden zum Beispiel die praktische Anwendung erlernten Wissens (insbesondere empirischer Methoden) sowie das Kennenlernen von bzw. die Teilnahme an einem vollständigen Forschungsprozess angegeben. Das deutet auf die Zentralität dieser Veranstaltungen im wissenschaftlichen Fachstudium hin: Selbständiges Forschen und einen Forschungsprozess zu durchlaufen sind neben Theorie- und Methodenwissen Basisqualifikationen für eine spätere wissenschaftliche Tätigkeit. Daneben bieten forschungsbasierte Seminare Raum für die Entwicklung wichtiger sozialer und berufspraktischer Kompetenzen.

Wer als Lehrende vor der Aufgabe steht, eine Lehrforschung oder ein Projektstudium anzubieten, sieht sich im ersten Moment mit vielen Fragen und Anforderungen konfrontiert – so war zumindest unsere eigene Erfahrung. Wie können „reale“ Forschungsprojekte in Seminarform gegossen werden? Geht das überhaupt? Wie habe ich selbst eigentlich gelernt, Ideen für Forschungsprojekte zu entwickeln und diese erfolgreich durchzuführen? Wie kann ich als Dozentin 25 Studierenden Forschen beibringen oder sie gar alle in ihrem eigenen Forschungsprojekt unterstützen? Kann man Forschen überhaupt lehren?

Wir haben uns mit diesen Fragen auseinandergesetzt und ein Konzept für die Durchführung selbstverantworteter studentischer Forschungsprojekte im Rahmen einer Lehrforschung entwickelt. In drei Jahrgängen des Bachelors Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena haben wir diese Lehrforschung erfolgreich durchgeführt und stets, aufbauend auf unseren Erfahrungen und dem Feedback der Studierenden, weiterentwickelt. Unsere Annahme, dass Studierende dann Forschen lernen, wenn und indem sie eigenständig forschen, hat sich bestätigt. Basierend auf dem Ansatz des Forschenden Lernens (z. B. BAK 1970; Huber 1970, 2004; Ludwig 2011) führen sie in unserer Lehrforschung eigenständig (aber nicht alleine) Forschungsprojekte durch. In den drei Jahrgängen haben sich für uns wichtige Kernelemente der Vorbereitung und Durchführung herauskristallisiert, die wir im vorliegenden Beitrag darstellen.

Wir geben einen detaillierten Einblick in den Ablauf unserer Lehrforschung (Abschnitt 4) und stellen an Beispielen aus der Lehrforschung Kernelemente der Lehre Forschenden Lernens

dar (Abschnitt 5). Unser Fazit ist als Plädoyer für die Umsetzung Forschenden Lernens in der Lehre zu lesen (Abschnitt 6). Zunächst werden wir im folgenden Abschnitt die Konzeption unserer Lehrforschung als Forschendes Lernen begründen und diesen Ansatz skizzieren (Abschnitt 2). Außerdem werden wir die Rahmenbedingungen des von uns angebotenen Seminars beschreiben (Abschnitt 3).

2. Forschendes Lernen: Forschung lernen und Kompetenzen erwerben

Vor die Aufgabe gestellt, eine Lehrforschung im Bachelorstudiengang Soziologie vorzubereiten und anzubieten, war nach der Reflexion der eigenen Lehr-, Lern- und Forschungserfahrungen die – ambitionierte wie banale – Idee geboren, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, in Kleingruppen ein eigenes Forschungsprojekt zu konzipieren und durchzuführen. Als Rahmen geben wir lediglich ein soziologisches Untersuchungsfeld in Verknüpfung zum Thema Nachhaltigkeit (z. B. „Nachhaltigkeitsstrategien von Organisationen“), sowie eine Auswahl an möglichen Forschungsmethoden (z. B. leitfadengestützte Interviews) vor. Die Studierendengruppen arbeiten eigenständig an ihrem Projekt und werden von uns ab der ersten Idee über die Formulierung einer Forschungsfrage bis hin zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse und damit einem erfolgreichen Abschluss des Forschungsprojekts begleitet. Unserer Ansicht nach kommt dieses Konzept der Idee des Forschenden Lernens (z. B. BAK 1970; Huber 1970, 2004; Ludwig 2011) sehr nahe.

2.1 Das Konzept des Forschenden Lernens

Forschendes Lernen ist selbstgesteuertes studentisches Lernen im Rahmen von erkenntnisgenerierenden Forschungsprojekten unter Anleitung und Begleitung der Lehrenden. Kennzeichen Forschenden Lernens (oder forschungsbasierter Lehre; vgl. dazu Ludwig 2011, S. 11) sind die eigenständige Auswahl eines Themas sowie die selbständige Formulierung von Forschungsfragen, die eben auf den Interessen der Forschenden (hier der Studierenden) beruhen, aber ebenso „auf die Gewinnung neuer Erkenntnis gerichtet sein“ (Huber 2004, S. 32) sollten. Weitere Entscheidungen wie die Auswahl der methodischen Herangehensweise an einen Forschungsgegenstand werden ebenfalls von den forschenden Studierenden und nicht von den Dozierenden getroffen (vgl. Huber 1970, S. 231). Das Risiko von Irrwegen und Umwegen besteht dabei ebenso wie die Chance auf Aha-Momente und unerwartete Ergebnisse (vgl. ebd.). So wie „richtige“ Forschungsprojekte selten allein durchgeführt werden, beinhaltet auch forschungsbasierte Lehre die Beratung und Begleitung studentischer Forschungsprojekte, die häufig in Gruppen durchgeführt werden. Im Prinzip ist forschendes

Lernen dann verwirklicht, wenn Studierende eigene Forschungsprojekte durchführen und dabei durch die Lehrenden begleitet und beraten werden. An Studierende wie Dozierende besteht dabei die Anforderung, „dem Anspruch der Wissenschaft zu genügen“ (ebd., S. 231). Es handelt sich also nicht um Simulation sondern um wissenschaftliche Realität.

2.2 Kompetenzerwerb durch Forschendes Lernen

Seit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen der Bologna-Reformen kommt der Kompetenzorientierung im Studium eine besondere Rolle zu. Neben dem Wissenserwerb stellt die Formulierung von Qualifikationszielen und Kompetenzprofilen eine wichtige Komponente der Modulbeschreibungen dar und deutet damit auf deren besondere Relevanz im Studium hin (vgl. z. B. Wissenschaftsrat 2000, S. 21ff). In der Umsetzung von Konzepten Forschenden Lernens wird die Möglichkeit gesehen, den Vorgaben zur Kompetenzentwicklung gerecht zu werden und wichtige Forschungs- und Berufskompetenzen zu erwerben (vgl. Fichten 2010, S. 127ff; Huber 1970, S. 237; Ludwig 2011, S. 14). Oft wird der Wissenserwerb durch Forschendes Lernen als „Nebenprodukt“ bezeichnet (vgl. Fichten 2010, S. 158f), da der Lerneffekt viel breiter gesehen werden kann. Huber konstatiert, „das Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich vom Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)empfundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt“ (Huber 2004, S. 33). Durch diese Forschungserfahrung können nach Fichten (vgl. 2010, S. 159) folgende Kompetenzen erworben werden:

- Arbeits- und forschungsmethodische Kompetenz
- Beratungs- und Kommunikationskompetenz
- Hermeneutische Kompetenz
- Problemlösekompetenz
- Reflexionskompetenz
- Teamkompetenz

Die Durchführung studentischer Forschungsprojekte analog zum Forschenden Lernen wird damit den Anforderungen an Ausgestaltung und Zielsetzung von Bachelor-/Masterstudiengängen gerecht; es können sowohl wissenschafts- als auch berufsrelevante Kompetenzen und Handlungsdispositionen erworben werden (vgl. ebd., S. 132). Empirisch

sind diese Annahmen zum Kompetenzerwerb allerdings bislang nicht ausreichend belegt (vgl. Fichten 2010, S. 159ff; Huber 2004, S. 30f).

3. Rahmenbedingungen für unsere Lehrforschung

Bei der von uns zu zweit angebotenen Lehrforschung handelt es sich um ein Pflichtmodul im Bachelorstudiengang Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena¹. Die Prüfungsordnung gibt vor, dass für dieses Modul eine Veranstaltung besucht werden muss, die über zwei Semester mit je vier Semesterwochenstunden berechnet wird (20 ECTS). Damit ist die Lehrforschung die umfangreichste Veranstaltung im gesamten Bachelorstudium, das im Kernfach 120 ECTS umfasst. Der sogenannte studentische Arbeitsaufwand (workload) liegt bei 600 Stunden, wovon etwa 120 Stunden Präsenzzeit sind. Auf dieser Basis ist eine intensive Projektarbeit möglich.

Laut Regelstudienplan absolvieren Studierende die Lehrforschung im fünften und sechsten Semester ihres Studiums. Das bedeutet einerseits, dass sie eine Grundlagenausbildung der soziologischen Theorien, der empirischen Sozialforschung sowie ausgewählter spezieller Soziologien und des wissenschaftlichen Arbeitens bereits vorweisen können. Andererseits überlappt sich die Lehrforschung zum Studienende gegebenenfalls mit der Bachelorarbeit (soweit diese innerhalb der Regelstudienzeit geschrieben wird). Im Gegensatz zu anderen Veranstaltungen sind die Studierenden der Lehrforschung zumeist im gleichen Abschnitt ihres Studiums. Zudem wird dieses Modul nur für Studierende im Kernfach angeboten. Für Studierende, die Soziologie als Ergänzungsfach gewählt haben, und für Lehramtsstudierende ist dieses Modul nicht geöffnet.

In der Modulbeschreibung werden als Lernziele die „praktische Teilnahme an einem vollständigen Prozess empirischer Sozialforschung“ sowie die „Kompetenz zur Erarbeitung und Durchführung eigener empirischer Arbeiten“² angegeben. Das Modul wird abgeschlossen mit einer benoteten schriftlichen Hausarbeit, in unserem Fall mit einem gemeinsamen Forschungsbericht jeder Gruppe.

Neben den formalen Vorgaben stellen praktische Aspekte relevante Rahmenbedingungen für diese Lehrveranstaltung dar. In den bisherigen drei Durchgängen konnten jeweils maximal 25

¹ Siehe die Modulbeschreibung unter https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/68_149_soz_kf.pdf (zuletzt abgerufen am 07.01.2016).

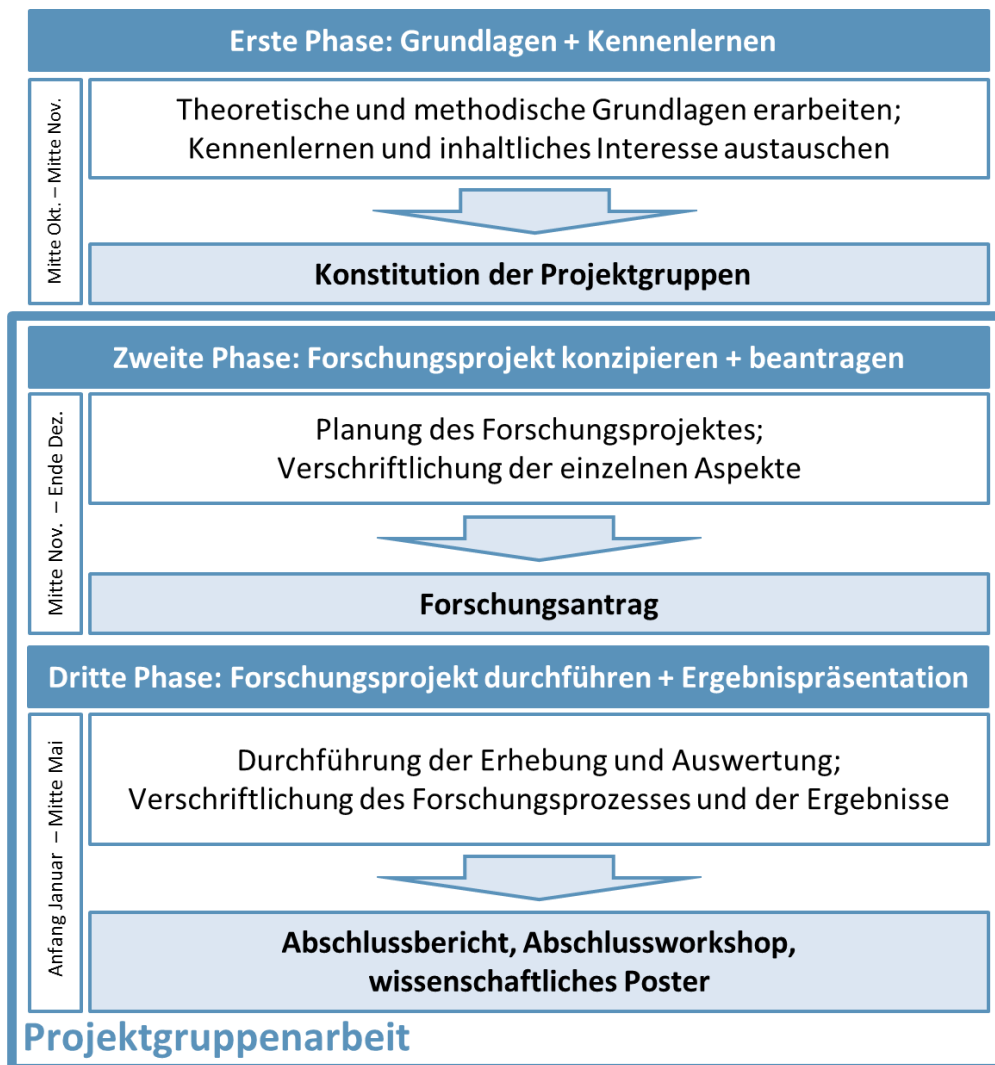
² Siehe die Modulbeschreibung unter https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/68_149_soz_kf.pdf (zuletzt abgerufen am 07.01.2016).

Studierende an der Lehrforschung teilnehmen. Diese Obergrenze wurde fast immer erreicht. Als nützlich erwiesen hat sich die Präsentation unseres Lehrkonzepts im Semester vor Beginn des jeweiligen Seminars für potenziell teilnehmende Studierende. Zudem lohnt sich die frühzeitige Suche nach einem relativ großen Seminarraum mit flexibler Möblierung und im Idealfall einem Neben- oder Vorraum.

4. Semesterplanung: Die drei Phasen der Lehrforschung

Die Lehrforschung beginnen wir wie viele andere „normale“ Seminare mit der Vorstellung unseres Veranstaltungsplans, der allerdings nur die ersten acht bis zehn Wochen vorstrukturiert. Neben kurzen Beschreibungen der Ziele dieser ersten Sitzungen sowie der Angabe von Grundlagenliteratur beinhaltet der Seminarplan eine detaillierte Aufschlüsselung der für die Lehrforschung vorgesehenen ECTS, anhand derer wir in der ersten Sitzung die Berechnung der Anwesenheits- und Selbstlernzeiten mit den Studierenden besprechen. Wir versuchen damit den Studierenden die Relevanz der Lehrforschung in ihrem Studium sowie konkret in den nächsten Monaten zu verdeutlichen und betonen ebenso die Möglichkeiten, die dieser Umfang für die Durchführung eigener Forschungsprojekte bietet. Der Seminarplan beinhaltet des Weiteren eine Auflistung von Literatur zum inhaltlichen Schwerpunkt und zu ausgewählten Methoden der qualitativen Sozialforschung. Die inhaltliche Ausrichtung unserer Lehrforschung konzentrierte sich bisher zum Beispiel auf „Nachhaltigkeit und Märkte“ oder „Nachhaltigkeitsstrategien von Organisationen“. Diese Themen stecken ein bestimmtes inhaltliches Feld ab, was neben der Eingrenzung auf qualitative Forschungsmethoden für unsere Beratungsleistung und den Austausch der späteren Projektgruppen eine gemeinsame Basis darstellt.

Den Ablauf der Lehrforschung unterteilen wir in drei Phasen. Eine Übersicht gibt folgende Abbildung:



4.1 Erste Phase: Grundlagen erarbeiten und Kennenlernen

Die Lehrforschung beginnt mit der Erarbeitung einer gemeinsamen methodischen und theoretisch-inhaltlichen Grundlage. Neben dem Wissenserwerb ist das Ziel der Anfangssitzungen das gegenseitige Kennenlernen. Dazu stellen wir Gruppen zusammen, die gemeinsam ein Referat zu einem inhaltlichen Thema oder zu einer empirischen Methode vorbereiten. Durch die Vorgabe der Gruppenzusammensetzungen forcieren wir das Kennenlernen der Studierenden untereinander. Mit der Begründung, dass sie in der späteren Projektgruppenphase mehrere Wochen in einer selbst gewählten Gruppe zusammenarbeiten, können wir den Studierenden diesen „Eingriff“ durch uns gut erklären. Alle Studierenden sind in der Anfangsphase mindestens an zwei Referaten bzw. Gruppenaufgaben beteiligt und lernen dadurch mindestens sechs Studierende in der direkten Zusammenarbeit kennen. Die kollaborative Arbeit von Beginn an ermöglicht zudem den studentischen Austausch zu den eigenen Forschungsinteressen.

Die erste Phase endet mit der Sitzung, in der sich die Projektgruppen konstituieren. Alle Studierenden bereiten für diese Sitzung in Eigenarbeit eine individuelle Forschungsfrage sowie eine methodische Herangehensweise zur Bearbeitung dieser Frage vor. Die Studierenden schicken uns ihre Ausarbeitungen im Vorfeld, sodass wir diese thematisch clustern können. Im ersten Teil der Sitzung präsentieren dann alle Teilnehmenden nacheinander ihre Idee in etwa zwei bis drei Minuten. Parallel sammeln wir an der Tafel die Oberthemen, die von den Studierenden favorisiert werden. Im Anschluss an die Kurz-Präsentationen können die Studierenden miteinander ins Gespräch kommen. In diesem freien, unstrukturierten Prozess kristallisieren sich möglicherweise erste Projektgruppen heraus. Wir fragen dann (unverbindlich) die erste Präferenz für ein Thema oder eine Gruppe bei allen ab. Nach diesem ersten offenen Meinungsbild starten wir in der zweiten Runde mit der konkreten Gruppenfindung. Ziel der Sitzung ist, dass sich die Studierenden in Projektgruppen von mindestens drei bis maximal sechs, am besten vier bis fünf Personen zusammenfinden. Dieser „Gruppenfindungsprozess“ ist kaum planbar. Eine gute Begleitung und Beratung der Studierenden, viel Gelassenheit und das Ernstnehmen aller Interessen haben sich als wichtige Kriterien für das Gelingen dieser Sitzung bewährt. Wir nutzen eine komplette Sitzung (180 Minuten) für diesen Prozess. Obwohl das erst einmal lang erscheint, lohnt es sich diese Zeit zu investieren und das Zusammenfinden der Gruppen nicht in die Selbstlernzeit auszulagern.

4.2 Zweite Phase: Ein Forschungsprojekt konzipieren und beantragen

Die zweite Phase ist geprägt von intensiver Gruppenarbeit der Studierenden. Ziel dieses Abschnitts ist die Erstellung eines Forschungsantrages. Dadurch sind die Projektgruppen angehalten, ihren Forschungsprozess zu planen und sich für ein gemeinsames Vorgehen zu entscheiden. Nichts ist in Stein gemeißelt, aber spätere Änderungen müssen begründet und mit uns besprochen werden. Die Erstellung eines Forschungsantrages ermöglicht zudem ein genaues Feedback der Dozentinnen zur Forschungsplanung und zu Form und Stil des Textes. Das Feedback trägt daher konstruktiv zum weiteren Verlauf bei. Der Antrag wird nicht benotet, sodass Textsegmente im späteren Forschungsbericht übernommen werden können.

Die Struktur des Forschungsantrages wird von uns vorgegeben. Dazu teilen wir zu Beginn dieser Phase einen Leitfaden³ aus und besprechen diesen. Die Studierenden empfinden diesen Leitfaden als hilfreichen Anker für die Projektkonzeption allgemein und auch für die Verschriftlichung des Antrags. Es zeigt sich jedoch, dass einzelne Punkte, wie zum Beispiel

³ Der Leitfaden basiert auf den Vorgaben verschiedener Geldgeber für das Verfassen wissenschaftlicher Forschungsanträge.

die Beschreibung des Forschungsstandes, für manche Studierende unklar sind. Die Besprechung des Leitfadens sowie die Kontextualisierung der Idee „Forschungsantrag“ haben sich als wichtige Aufgaben für uns herausgestellt.

Parallel zur Projektgruppenarbeit kommen alle Studierenden immer wieder im Plenum zusammen. Diese Plenumszeit nutzen wir, um Input zu folgenden Themen zu geben:

- Organisation von Gruppenarbeit (z. B. Rollenverteilung, Zeitmanagement, Protokolle)
- Unterstützungsmöglichkeiten für Gruppenarbeit (z. B. Lernplattformen, Dropbox)
- Tipps zur Literaturrecherche (z. B. Datenbanken der Bibliothek)
- Einführung in die Literaturverwaltung (Endnote und Citavi)

Außerdem stellt jede Projektgruppe in dieser Phase ihre Forschungsansätze im Plenum zur Diskussion. So können die Studierenden sich gegenseitig Feedback geben und bekommen einen Eindruck von der Arbeit der anderen Gruppen. In diesen Diskussionen kommen immer wieder Themen auf, die für alle oder viele Gruppen relevant sind, sodass ein Plenumsaustausch dazu zumeist sehr fruchtbar ist. In einer Sitzung laden wir Studierende vergangener Lehrforschungen ein, die als erfahrene Alumnae und Alumni für Fragen zur Verfügung stehen. Sie geben den Projektgruppen ebenfalls hilfreiches Feedback.

Neben der Vorbereitung von Inputs und der Moderation der Präsentationen und Diskussionen liegt unsere Aufgabe in dieser Phase in der Beratung und Betreuung der Projektgruppen. Während der Sitzungszeit führen wir Gespräche mit den einzelnen Gruppen und unterstützen sie in der Formulierung einer Forschungsfrage sowie der weiteren Konzipierung ihres Projekts.

4.3 Dritte Phase: Das Forschungsprojekt durchführen und Ergebnisse präsentieren

In der dritten Phase führen die Studierendengruppen ihre beantragten Projekte durch. Diese Phase beginnt mit dem Feedbackgespräch zum Forschungsantrag. In einem separaten Sprechstundentermin geben wir jeder Gruppe ein detailliertes Feedback zu ihrem Antrag. Zentral für dieses Gespräch sind einerseits die Hervorhebung der Stärken des Antrags, andererseits konstruktive Kritik und Hinweise für das weitere Vorgehen. Neben der inhaltlich-methodischen Ebene gehen wir auch auf die sprachliche Ebene des Antrags ein und geben in Hinblick auf den anstehenden Forschungsbericht Rückmeldungen. In der weiteren Projektarbeit sollen die Studierendengruppen sich an ihrem Forschungsantrag sowie an unseren Rückmeldungen dazu orientieren.

Die Projektphase erstreckt sich über mehrere Monate inklusive der vorlesungsfreien Zeit zwischen Winter- und Sommersemester. Wir legen den Studierenden einen frühen Beginn der empirischen Arbeit (Januar/Februar) nahe, da die Projektgruppen in der vorlesungsfreien Zeit häufig Schwierigkeiten haben, sich zu treffen. Um den Studierenden den Einstieg in die Empirie zu erleichtern, geben wir Tipps und Hilfestellungen für die Erhebungs- und Auswertungsphase. Wir stellen ihnen Transkriptions- und Auswertungssoftware vor (z. B. f4, MaxQDA, otranscribe). Außerdem können sie bei uns zum Beispiel Diktiergeräte leihen, um Interviews aufzunehmen. Mit Gruppen, die Interviews führen wollen, hat sich ein Interviewtraining bewährt. Da die Studierenden unserer Lehrforschungen bisher kaum praktische Vorerfahrungen in qualitativ-interpretativer Sozialforschung hatten, wurden diese Unterstützungsangebote gut angenommen.

Regelmäßig bauen wir in der Projektphase Elemente zum Austausch zwischen den Projektgruppen ein. Die Studierenden stellen sich zum Beispiel gegenseitig ihre Interviewleitfäden vor, tauschen Strategien zur Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern aus oder diskutieren und reflektieren Auswertungstechniken und -schritte. Gruppen, die Dokumente wie Zeitungen, Pressemitteilungen oder Unternehmensberichte untersuchen, verständigen sich beispielsweise über Auswahlmethoden und Eingrenzungsmöglichkeiten des Materials. Obwohl die Studierenden solchen Austauschmöglichkeiten zu Beginn immer wieder mit Skepsis begegnen, gehen sie häufig mit neuen Anregungen aus den Gesprächen und sehen die Zeit nicht wie von ihnen anfangs befürchtet als „vertan“ an. Durch diese interaktiven Elemente bekommen die Projektgruppen auch einen Eindruck vom Arbeitsfortschritt der anderen Gruppen. Neben dem eigenen Zeit- und Arbeitsplan, den sie bereits für den Forschungsantrag ausgearbeitet haben, ist das eine wichtige Orientierung.

Unsere Aufgabe besteht in dieser Phase im Wesentlichen in der Beratung, Betreuung und Begleitung der Projektarbeit. Wir geben regelmäßig Feedback, besprechen Ausarbeitungen mit den Studierenden, zeigen ihnen Möglichkeiten auf, mit Unsicherheiten und Problemen umzugehen, und versuchen, die Gruppen miteinander ins Gespräch zu bringen. Gruppen, die sehr eigenständig arbeiten, unterstützen wir in ihrem Vorgehen. Wichtig ist es für uns, sowohl mit allen Gruppen regelmäßig im Austausch zu sein als auch die Gruppen miteinander in Austausch zu bringen.

Das Ziel dieser Phase ist die Verschriftlichung des Projekts in einem Forschungsbericht, die Darstellung des Projekts in Form eines Posters und die Präsentation der Forschungsergebnisse während eines Abschlussworkshops. Da Forschungsbericht und wissenschaftliches Poster in

der Regel neue (Prüfungs-)Formate für die Studierenden sind, geben wir ihnen hierzu schriftliche Hinweise, die wir gemeinsam besprechen. Kern der Benotung ist der Bericht. Das Poster muss mit dem Bericht als pdf-Datei abgegeben werden und wird von uns für den Abschlussworkshop in DIN A2-Format gedruckt. Der Abschlussworkshop stellt den gemeinsamen Ausklang des Seminars dar. Im Sinne einer wissenschaftlichen Tagung gibt es eine Postersession sowie Kurzvorträge mit Diskussion. Die Studierenden entscheiden, ob diese Sitzung im Rahmen des Seminars stattfinden soll, oder ob sie Freunde und Kommilitoninnen zu dieser Veranstaltung einladen wollen. Das für Tagungen übliche Buffet stellen wir aus selbstgebackenem Kuchen zusammen. Im Anschluss werden die Abschluss-Poster im Flur des Lehrstuhls öffentlich ausgehängt.

Nach dem gemeinsamen Ausklang lesen und bewerten wir alle Forschungsberichte und führen im Anschluss mit jeder Gruppe ein ausführliches Feedbackgespräch. Auch unsere schriftliche Bewertung können die Studierenden einsehen. Wir legen dabei Wert auf eine detaillierte Rückmeldung und teilen den Studierenden schon im Vorfeld unsere Bewertungskriterien sowie das Benotungsschema mit. Das gemeinsame Besprechen der Bewertung hilft, mögliche Missverständnisse auszuräumen und im Hinblick auf die Bachelorarbeiten, die aufbauend auf das Lehrforschungsprojekt konzipiert werden können, weitere Anregungen zu geben. Das schriftliche Feedback und das Gespräch werden von den Studierenden als sehr hilfreich, lernförderlich und als etwas Besonderes im Rahmen ihres bisherigen Studiums wahrgenommen.

5. Kernelemente der Lehre Forschenden Lernens am Beispiel unserer Lehrforschung

Die Darstellung unseres Seminarablaufs im vorangegangenen Abschnitt gibt einen ersten Einblick, wie Forschendes Lernen praktisch umgesetzt werden kann und damit den universitären Lehr- und Lernalltag innovativ verändert. Unsere Lehrforschung enthält die Kernelemente eines Forschungsprojekts und erfüllt somit die Voraussetzungen für Forschendes Lernen. Im Folgenden möchten wir anhand konkreter Beispiele darauf eingehen, welche Elemente maßgeblich zum Gelingen einer solch offenen, aber dennoch planbaren Lehrveranstaltung beitragen.

5.1 Rollenwechsel

Vor dem Hintergrund des alltäglichen universitären Geschehens bedeutet die Umsetzung Forschenden Lernens in Lehrveranstaltungen erst einmal einen notwendigen Rollenwechsel

bei allen Beteiligten. Solch ein Rollenwechsel geschieht nicht von jetzt auf gleich. Die eigenständige Planung und Durchführung von studentischen Forschungsprojekten erfordert von uns Lehrenden die Abkehr von der Rolle als Wissensvermittlerinnen hin zu Lernbegleiterinnen. Unsere Aufgaben sehen wir insbesondere zu Beginn der Veranstaltung darin, einen inhaltlichen sowie methodischen Rahmen abzustecken, eine gemeinsame Ausgangsbasis zu erarbeiten und auch in der konkreten Formulierung des genannten Rollenwechsels. Diese soziale Ebene ist neben den Inhalten eine ausschlaggebende Komponente für das Gelingen des Veranstaltungskonzepts. Wir weisen sehr deutlich und an verschiedenen Stellen darauf hin, dass wir unsere Aufgabe in der Begleitung und Beratung der Studierenden sehen. Das heißt, wir besprechen mit ihnen ihre Ideen und Planungen, wir geben Rückmeldungen, wir zeigen Möglichkeiten auf und berichten von unseren eigenen (Forschungs-)Erfahrungen. Dabei nehmen wir die Studierenden in ihrer Rolle als Forschende sehr ernst, unterstützen sie in ihren Interessen und versuchen darüber in einen konstruktiven, lösungsorientierten Austausch zu kommen. Da wir explizit Raum geben für die Forschungsinteressen der Studierenden stehen sie hier in besonderem Maße einem „Wechsel von lebensnahem Wissen zu wissenschaftlich strukturiertem Wissen“ (Ludwig 2011, S. 10) gegenüber.

Die Verantwortungsübernahme für das eigene Projekt bedeutet für die Studierenden, dass sie auch schwierige Entscheidungen eigenständig treffen müssen. Das ist ein wichtiger Teil ihrer Rolle und auch der zu erbringenden Leistung in dieser Veranstaltung. Der Rollenwechsel beinhaltet für die Studierenden neben der selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeit auch das Einlassen auf ihre Projektgruppe. Das im Studium möglicherweise auftretende Konkurrenzdenken muss in einer solchen Lernumgebung den Prinzipien der Teamarbeit weichen. Für unsere Rolle als Beraterinnen und Begleiterinnen ist es wichtig, dass die Präsenzzeiten in den Veranstaltungen auch für die Projektgruppenarbeit genutzt werden. So bekommen wir einen Eindruck davon, wie die Gruppen funktionieren und können ggf. darauf eingehen.

5.2 Peer-Beratung

Das parallele Arbeiten in kleinen Projektgruppen innerhalb eines Seminarkontextes bietet die Chance der gegenseitigen studentischen Beratung (Peer-Beratung). Viele Schritte der Projektgruppen ähneln sich, aber der Umgang der Gruppen mit den Herausforderungen ist unterschiedlich. Wir organisieren während der Präsenzzeit immer wieder Austausch zwischen den Projektgruppen. Thematisch orientiert sich ein solcher Austausch an den Fragen und

Inhalten, die die Studierenden besprechen wollen. Eine solche Peer-Beratung kennen Lehrende aus ihren eigenen Forschungsnetzwerken; für Studierende ist dies neben der Projektgruppenarbeit häufig eine neue Art der Interaktion mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen.

Daneben bieten wir einen Austausch mit ehemaligen Studierenden aus unserer Lehrforschung an. Im Dezember, wenn die Projektgruppen ihre Forschung planen, laden wir Alumni und Alumnae aus vorangegangenen Lehrforschungen ein. Diese berichten von ihren eigenen Projekten und stehen den Studierenden dann für Fragen zur Verfügung. Die Erfahrungen mit dieser Sitzung sind überwiegend positiv, in einigen der Gespräche sind auch schon zündende Ideen geboren worden. Für manche Gruppen haben sich aber auch neue Fragen und Unsicherheiten ergeben. Wir sehen dieses Element dennoch als sehr förderlich an, um den Austausch unter den Studierenden anzuregen und ihnen weitere Kontaktpersonen aufzuzeigen.

5.3 Gute Planung, angemessene Rahmung und viel Flexibilität

Für uns geht die Umsetzung der Prinzipien Forschenden Lernens in der Lehre einher mit guter Planung und Vorbereitung auf der einen Seite und einem flexiblen und situationsangemessenen Agieren auf der anderen Seite. Die generelle Offenheit unseres Veranstaltungskonzepts und der Fokus auf das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden erfordern einen festgelegten Rahmen. Im Folgenden zeigen wir Elemente auf, mit denen wir versuchen, die Balance zwischen Planung und Offenheit zu halten.

5.3.1 Die soziale Ebene des Lehrens und Lernens

Da die Studierenden in der Regel zum ersten Mal in einem solchen Format arbeiten, legen wir in der Vorbereitung nicht nur Wert auf organisatorische und inhaltliche Aspekte, sondern auch auf die soziale Ebene des Lehrens und Lernens (insb. Verhältnis Dozierende-Studierende und Arbeit in einer Projektgruppe). Zur Unterstützung einer gelingenden Interaktion im Sinne des Forschenden Lernens setzen wir unter anderem folgende Elemente praktisch um:

- Kennlern-Methoden (z. B. „Interaktive Deutschlandkarte“)
- Vorbereitung und Einteilung der Referatsgruppen für die ersten Sitzungen (zum möglichst breiten Kennenlernen, bevor sich die Forschungsgruppen bilden)

- Mündliche Verdeutlichung der Rollen und Rollenerwartungen (Dozentinnen und Studierende)
- Wenig Frontalelemente durch die Dozentinnen
- Arbeiten in verschiedenen Gruppenzusammensetzungen
- Präsentationen der Studierenden vor dem Plenum
- Verpflichtung für alle eine eigene Forschungsidee vorzustellen
- Input zur Gestaltung von Gruppenarbeit (Regeln, Rollen etc.) und explizite Erfordernis an die Gruppen, sich darüber auszutauschen
- Input zur digitalen Unterstützung der Gruppenarbeit (Präsentation zu Angeboten wie Dropbox, Teamspace, Mindmapping-Software, kollaborative Schreibpads und Anregung zum Austausch über eigene Erfahrungen)⁴
- Aufstellen von Feedbackregeln
- Etablierung einer Frage- und Feedbackkultur
- Bemühung um einen entsprechend großen Seminarraum mit flexiblem Mobiliar und guter Technik-Ausstattung

5.3.2 Organisatorische Aspekte der Seminarvorbereitung

Die organisatorische Vorbereitung der Lehrforschung beinhaltet neben einer strukturierten Planung das Erarbeiten und Bereitstellen von Begleitmaterialien. Aus unserer Perspektive trägt eine gute Organisation dazu bei, dass die Studierenden wichtige Orientierungspunkte haben und so ihre Arbeit besser planen können. Mithilfe dieser Materialien können wir eine Vergleichbarkeit der Projektgruppenarbeit zu einem gewissen Grad sicherstellen, was für die spätere Bewertung sinnvoll ist. Das insgesamt strukturierte, aber flexible Vorgehen wird von vielen Studierenden positiv wahrgenommen. Praktisch setzen wir unter anderem folgende Elemente um:

- Erstellung eines Seminarplans
- Einrichtung und Pflege einer gemeinsamen digitalen Lernplattform
- Erstellung eines Leitfadens für den Forschungsantrag
- Erstellung von schriftlichen Hinweisen für den Forschungsbericht und das wissenschaftliche Poster
- Langfristig: Grobe Planung der einzelnen Sitzungen

⁴ Auf Basis der Rückmeldungen, die wir von den Studierenden einfordern, überarbeiten wir jährlich unseren Input.

- Kurzfristig: Konkrete Planung der nächsten Sitzung
- Informieren der Studierenden über den Ablauf der nächsten Sitzung (z. B. Hinweis, wie viel Zeit für die Arbeit in den Projektgruppen eingeplant ist)
- Erstellung und Veröffentlichung eines Bewertungsschemas
- Zeitnahe Rückmeldungen zu Fragen per E-Mail
- Möglichkeit für flexible und spontane Änderungen
- Intensive Absprache und regelmäßiger Austausch der Dozentinnen untereinander

5.3.3 Inhaltliche und empirisch-methodische Aspekte der Seminarvorbereitung

Auf der inhaltlichen und empirisch-methodischen Ebene unterscheidet sich die Vorbereitung im Vergleich zu anderen Veranstaltungen ebenfalls, wie unter anderem folgende Aspekte verdeutlichen:

- Auswahl von Pflichtlektüre für die Anfangssitzungen
- Bereitstellung weiterer Literatur, Literaturhinweise nach Bedarf
- Vorbereitung und Unterstützung der Gruppenkonstituierungsprozesse in inhaltlicher und methodischer Hinsicht: Besprechen und Einschätzen der Forschungsideen der Studierenden und Generierung weiterer Ideen durch die Dozentinnen
- Input und Präsentation zu Möglichkeiten der Literaturrecherche und Datenrecherche (insb. Datenbanken der Universitätsbibliothek)
- Input und Präsentation zu Literaturverwaltungen und ihrer Verwendung (Endnote und Citavi)
- Input und Präsentation zu Software zur Transkription und zur qualitativen Auswertung von empirischem Material (z. B. f4, MaxQDA, otranscribe)

Planungs-, Vor- und Nachbereitungsprozesse unterscheiden sich erheblich von „konventionellen“ Seminaren. Dazu kommt ein sehr hoher Betreuungsaufwand nicht nur während der Sitzungen, denn auch in der Zwischenzeit besteht immer wieder ein intensiver Kontakt zu den Projektgruppen. Dieser Kontakt ermöglicht uns das flexible Reagieren auf Bedürfnisse der Studierenden. Da für uns nur begrenzt absehbar ist, an welchen Stellen die Projektgruppen Diskussions- oder Unterstützungsbedarf haben, ist der regelmäßige Austausch besonders wichtig.

6. Plädoyer für Forschendes Lernen auch außerhalb der Lehrforschung

Die Umsetzung der Lehrforschung als Forschendes Lernen geht mit besonderen Herausforderungen für Studierende und Lehrende einher. An dieser Stelle seien nur zwei der Herausforderungen benannt, mit denen wir uns immer wieder konfrontiert sehen:

- Die Wege des selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens der Studierenden sind für uns nur bedingt planbar.
- Das Arbeiten in studentischen Projektgruppen bedeutet für uns einen sehr hohen Betreuungsaufwand.

Aus unserer Sicht lohnt es sich, diese Herausforderungen anzunehmen. Die Zeit der Lehrforschung ist immer eine intensive, aber eine lehrreiche und spannende Zeit. Die Durchführung der Veranstaltung zu zweit ermöglicht eine besondere Qualität der Betreuung. Den dadurch gegebenen Austausch unter Lehrenden nehmen wir als wertvoll wahr.

Die schriftliche Fixierung unserer Erfahrungen und Reflexionen im Rahmen eines Lehr-/Lerntagebuchs dient der kontinuierlichen Anpassung und Verbesserung der Lehrveranstaltung. Auch die Ergebnisse aus den standardisierten schriftlichen Seminar-Evaluationen mit dem universitätsweiten Evaluationsinstrument und aus offenen schriftlichen Feedbacks der Studierenden helfen uns, das Konzept weiterzuentwickeln.

Im Vergleich zu anderen Lehrformaten haben wir auch ohne Anwesenheitskontrolle verschwindend geringe Fehlzeiten, beobachten wir intensive und „freiwillige“ Arbeit der Studierenden auch während der vorlesungsfreien Zeit, motiviert uns die Beobachtung und aktive Begleitung von individuellen Lernfortschritten, erleben wir Studierende, die dem Lehrstuhl auch nach Ende der Lehrforschung als Almunae oder Alumni verbunden bleiben. Viele entdecken mit der Lehrforschung ihre Freude oder Begabung für die Forschung und schließen ein Masterstudium an. Andere berichten von dem Entdecken ihrer Teamfähigkeit oder besonderer sozialer Kompetenzen, die sie nach dem Bachelorabschluss für einen direkten Berufseinstieg oder Trainee-Programme nutzen.

In drei Jahrgängen konnten wir insgesamt 16 Projektgruppen von den ersten Ideen bis zum Abschluss ihres Projekts begleiten. Es haben alle Gruppen ihre Forschungsprojekte erfolgreich durchgeführt und gemeinsam beendet. Darüber hinaus haben sich viele Studierende entschieden, ihre Bachelorarbeit aufbauend auf oder anlehnend an die Lehrforschung zu verfassen. Aus einem Forschungsprojekt zu Nachhaltigkeitsstrategien auf

deutschen Musikfestivals ist zum Beispiel eine Bachelorarbeit zu Nachhaltigkeit in der Longboard-Branche entstanden, ein Forschungsprojekt zu Social Entrepreneurship wurde von den Studierenden auf dem studentischen Soziologiekongress präsentiert, der Bericht der Studiengruppe zum Projekt Urban Gardening online veröffentlicht. Ein Studierender hat sein Interesse am Thema Nachhaltigkeit durch die Lehrforschung entdeckt und ist für einen internationalen Master zum Thema Sustainability an der Universität Uppsala in Schweden angenommen worden.

Zusammenfassend möchten wir für eine verstärkte Umsetzung von Forschendem Lernen (auch außerhalb explizit empirisch orientierter Module) plädieren. Forschendes Lernen stellt eine innovative Möglichkeit der Verbindung von Theorie und Empirie dar und kann in vielen Fachdisziplinen umgesetzt werden (vgl. dazu z. B. Buchner/Penz 2010; Reiber 2007). Forschendes Lernen im Sinne von studentischen Forschungsprojekten kommt dem Alltag der Forschenden sehr nahe und ist eine gute Möglichkeit, Einheit von Forschung und Lehre umzusetzen. Die Planung und Durchführung von Projekten basierend auf eigenen Interessen fördert die intrinsische Motivation der Studierenden und stellt somit ein lernförderliches hochschuldidaktisches Arrangement dar. Außerdem fördert die besondere Form der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Eigenständigkeit und das Selbstbewusstsein der Studierenden als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Arbeit in Projektgruppen stärkt zudem die Teamfähigkeit und fördert den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen.

Literatur

Zugriffsdatum für alle elektronischen Quellen: 07.01.2016

Buchner, F.; Penz, H. (2010): Lernend forschen und forschend lernen – Die Feldkirchener OECD-Konferenzen. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin/Stuttgart, 45. Ergänzungslieferung, G 5.14.

Bundesassistentenkonferenz/BAK (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn.

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

Huber, L. (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, 2, S. 29-49.

Huber, L. (1970): Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung, 3 (10. Jg.), S. 227-244.

Ludwig, J. (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. In: Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, 3, S. 7-16.

Reiber, K. (2007): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, 1 (3. Jg.). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-29248>

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf>