

Margrit E. Kaufmann  
Ayla Satilmis  
Harald A. Mieg *Hrsg.*

# Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften

Konzepte, Praktiken und  
Perspektiven hermeneutischer Fächer

 Springer VS

---

# Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften

---

Margrit E. Kaufmann · Ayla Satilmis  
Harald A. Mieg  
(Hrsg.)

# Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften

Konzepte, Praktiken und Perspektiven  
hermeneutischer Fächer

 Springer VS

*Herausgeber*

Margrit E. Kaufmann  
Universität Bremen  
Bremen, Deutschland

Harald A. Mieg  
Fachhochschule Potsdam  
Potsdam, Deutschland

Ayla Satilmis  
Universität Bremen  
Bremen, Deutschland

ISBN 978-3-658-21737-2      ISBN 978-3-658-21738-9 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Verantwortlich im Verlag: Frank Schindler

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Vorwort

Wir danken Geesche Decker, Fanny Gruhl, Marlena Hamann und Anastasia Leicher für Unterstützungen bei Korrekturarbeiten und hilfreiche Kommentare im Entstehungsprozess dieses Bandes.

Für die finanzielle Unterstützung durch die Universität Bremen bedanken wir uns besonders beim Kanzler der Universität, Dr. Martin Mehrrens, der die Idee für diesen Sammelband von Anbeginn an mitgetragen hat.

Schließlich gilt unser Dank dem Verlag, insbesondere Herrn Frank Schindler und Frau Kerstin Hoffmann, für Verständnis, Geduld und Entgegenkommen in allen Phasen der Umsetzung.

Die Herausgeber\*innen, Bremen im Januar 2018

---

# Inhaltsverzeichnis

## **Einleitung:**

**Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften** ..... 1

Ansätze, Impulse und Herausforderungen

*Margrit E. Kaufmann, Ayla Satilmis und Harald A. Mieg*

## **Teil I Grundlegungen und Querschnittsthemen**

**Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften** ..... 21

Fernes Echo seiner historischen Ursprünge

*Ludwig Huber*

**Forschendes Lernen mit und zu Diversität** ..... 35

Impulse für diversitätsorientierte Lehr-Lern-Formen und Bildungsgerechtigkeit

*Ayla Satilmis*

**Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes  
Lehren und Lernen** ..... 59

*Ines Langemeyer*

**Forschendes Lernen in der curricularen Profilbildung** ..... 79

*Margrit E. Kaufmann und Henning Koch*

## **Teil II Forschendes Lernen mit Schwerpunkt auf Textarbeiten**

### **Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium . . . 105**

Kompetenzen – Rahmenbedingungen – Projekte – Perspektiven

*Andreas Bihrer, Stephan Bruhn und Fiona Fritz*

### **Auf Augenhöhe mit der Tradition . . . . . 125**

Forschendes Lernen in der Philosophie

*Oliver Schliemann*

### **MitLesen . . . . . 141**

Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften

*Meike Hethey und Karen Struve*

## **Teil III Forschendes Lernen mit Schwerpunkt auf empirisch-praktische Projekte**

### **Communities of Practice . . . . . 169**

Forschendes Lernen in Kulturwissenschaft und Ethnologie

*Margrit E. Kaufmann*

### **Forschungsgeleitete Lehre . . . . . 191**

Forschendes Lernen im Studium der Sozialen Arbeit

*Alexandra Schmidt-Wenzel und Katrin Rubel*

### **Pädagogisches Fallverstehen . . . . . 211**

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

*Rüdiger Rhein*

### **Aspekte forschenden und reflexiven Lernens im Rahmen von Kunst und Wissenschaft . . . . . 229**

Überlegungen zu einem Projekt an der Folkwang Universität der Künste

*Karoline Spelsberg-Papazoglou, Beatrix Wildt und Johannes Wildt*

### **Zu den Autor\*innen . . . . . 253**

---

# Einleitung: Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften



Ansätze, Impulse und Herausforderungen

Margrit E. Kaufmann, Ayla Satilmis und Harald A. Mieg

Forschendes Lernen boomt – zahlreiche Publikationen, die binnen weniger Jahre in diesem Themenfeld erschienen sind, zeugen davon. Braucht es dann noch einen Band zum Schwerpunkt „Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften“? Gibt es fachkulturelle Gemeinsamkeiten, die eine solche Rahmung und Fokussierung nahe legen? Wir meinen: ja und möchten dies einleitend begründen, indem wir zunächst kurz den hochschulpolitischen Kontext beleuchten und aktuelle Herausforderungen skizzieren. Inwiefern sich trotz zahlreicher Diversifizierungen und fachlicher Differenzen grundlegende Gemeinsamkeiten in geisteswissenschaftlichen Fächern beim Forschenden Lernen ausmachen lassen, wird danach dargelegt. Abschließend umreißen wir grundlegende Prinzipien dieses Lehr-Lern-Ansatzes, wie sie in den hier versammelten Beiträgen zum Ausdruck kommen, und stellen die einzelnen Artikel dieses Bandes vor.

## *Hochschulpolitischer Hintergrund*

Auf den Geisteswissenschaften lasten derzeit zahlreiche Bürden. So sind heute gerade traditionelle geisteswissenschaftliche Studiengänge und besonders kleine Fächer von Schließungen bedroht. Sie beklagen eine fehlende Anerkennung seitens der Gesellschaft und anderer Wissenschaftsbereiche (SAGW 2013, S. 32). Gemäß marktorientierter Argumentationen sollen die, die sich eher *bildungsorientiert* einem Studium Generale im Sinne eines breiten Wissens und Verstehens von Grundlagen eines Lerngebietes widmen und nicht auf eindeutige Berufsbilder zielen, wie etwa die Philosophie und die Sprachwissenschaften, sich zunehmend *ausbildungsbezogen* umorientieren und ihre Nutzen- und Anwendungsorientiertheit unter Beweis stellen. Auch die zunehmende Profilierung der Hochschulen im Wett-

bewerb untereinander, um weiterbestehen und Studierenden genügend Anreize bieten zu können, betrifft die Geisteswissenschaften besonders. Ihnen werden eine mangelnde Einwerbung von Drittmitteln und Beteiligung an quantitativen Qualitäts- und Leistungsbemessungen angelastet. Zu den utilitaristischen, bildungs- und arbeitsmarktbezogenen Tendenzen kommt erschwerend hinzu, dass sich infolge der Bologna-Reformen immer mehr stark reglementierte, durchorganisierte Studiengänge mit wenig Flexibilität entwickelt haben, deren Modularisierung zu einer Zerstückelung von Sinnzusammenhängen in den Lehr-Lern-Prozessen geführt hat; dies betrifft die auf komplexe Sinnstrukturen bezogenen Geisteswissenschaften besonders. An den Hochschulen drohen infolge der vorangetriebenen Spitzenforschungsförderung und durch die Exzellenzinitiative die Bereiche der Forschung und Lehre, aber auch die Natur-, Mathematik-, Technik- und Ingenieurwissenschaften einerseits und die Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften andererseits weiter auseinanderzuklaffen – mit weitreichenden Folgen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen kann Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften als eine Strategie betrachtet werden, Lehren und Lernen durch die innovative Verknüpfung mit dem fachspezifischen Forschungsgeschehen und mit Praxisausrichtungen zu stärken. Dieser Lehr-Lern-Ansatz ist derzeit deutschlandweit (siehe WR 2008, HRK 2015) wie auch im internationalen Kontext (bspw. Kossek 2009, Brew 2010 und 2013, Ambos 2017) höchst aktuell, wie sich auch an zahlreichen Tagungen dazu ablesen lässt. Dabei geht es nicht um eine Modeerscheinung, wie mancherorts kritisiert wird, sondern um eine notwendige Weiterentwicklung, die im Zusammenhang mit den Bologna-Reformen zu betrachten ist (vgl. dazu auch Mieg 2017 und Satilmis in diesem Band). Im Zuge der Pluralisierung der Studierendenschaft stellt sich verstärkt die Frage nach Lehr-Lern-Formen, die den damit einhergehenden Herausforderungen entgegenkommen. Forschendes Lernen stellt das Lehren und Lernen in den Dienst derjenigen, um die es an den Hochschulen als Bildungsinstitutionen vorrangig geht: die Studierenden. Indem das Forschende Lernen das Lehr-Lern-Geschehen an den Studierenden ausrichtet, wird die Position dieser gestärkt und es erfolgt eine Verschiebung vom *Teaching to Learning* (Barr und Tagg 1995; vgl. dazu auch Wulf 2017).

Forschendes Lernen fordert Studierende und Lehrende, aber auch die Hochschulen als Bildungseinrichtungen, heraus. Es impliziert ein Plädoyer für das prozesshafte Aneignen von Wissen und Erfahrungen und dabei auch für Formen der Entschleunigung, des Hinterfragens und der Selbstreflexion sowie der eigenen Bildungsweggestaltung und Persönlichkeitsbildung. Hierbei geht es um tiefes, selbstständiges Lernen und das Gestalten komplexer, authentischer, multiperspektivischer Lernsituationen in multiplen sozialen Kontexten. Damit ist es für die Studierenden durchaus intensiv und anspruchsvoll – und braucht Zeit. Es erfordert

von den Lehrenden entsprechende Lehrhaltungen, die eigene Forschungserfahrungen ermöglichen und einen Mehraufwand in der Lehre und Betreuung einkalkulieren. Diesbezüglich deutet sich in der Hochschullandschaft ein aktuelles, ernst zu nehmendes Problem an, dass nämlich Forschendes Lernen weitgehend durch Projektmittel (vor allem über den Qualitätspakt Lehre bzw. den Hochschulpakt) umgesetzt wird, insbesondere durch Verantwortliche in neu geschaffenen Stellen, die als befristete und damit in der Regel auch als prekäre Beschäftigungsverhältnisse konzipiert sind. Um eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten, sind jedoch verlässliche Strukturen und eine Kontinuität in der Durchführung zentral. Forschendes Lernen bedarf ausreichender finanzieller und personeller Ressourcen, um eine studierendenorientierte und vielfältige Lehr-Lern-Kultur zu etablieren, die letztendlich allen Beteiligten zugutekommt.

#### *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften: Gemeinsamkeiten und fachkulturelle Differenzen*

Formen und Praxis des Forschenden Lernens gestalten sich den fachkulturellen Traditionen und Selbstverständnissen entsprechend. Deshalb gibt es nicht ein verallgemeinerbares Modell des Forschenden Lernens. Zwar gelten seine grundlegenden Lern- und Forschungsschritte samt der Ausrichtung auf das Gewinnen von für Dritte interessanten Erkenntnissen, wie dies Ludwig Huber (2013, 2009) beispielhaft beschrieben hat, für alle Fächer. Doch sind Forschungsinhalte, -kontexte, -methoden und -ziele in jedem Fach und je nach Standort unterschiedlich, weshalb das Forschende Lernen fachkulturell zu kontextuieren und weiterzuentwickeln ist. Angesichts der Vielfalt innerhalb von Einzelfächern und Fachkulturen (wie beispielsweise beschrieben bei Hethey und Struve in diesem Band), fällt es auch nicht leicht über *die* Geisteswissenschaften zu schreiben, zumal es hier nicht darum gehen soll, sie gegenüber den Natur- und Technikwissenschaften abzugrenzen, wie es im 19. Jahrhundert von Dilthey und Humboldt vorgenommen wurde. Eine solche kategorische Trennung erscheint aus heutiger wissenschaftstheoretischer, philosophischer und sprachwissenschaftlicher Perspektive obsolet, ist doch die Aufteilung selbst ein kulturelles Produkt, das als solches zu hinterfragen ist (vgl. bspw. Lévi-Strauss 1981, S. 24; Klein und Rietschel 2007). Auch sprechen die aktuell dringlichen globalen Problemstellungen für Mensch und Umwelt sowie die neueren Vermischungen zwischen Menschen und Technologien für eine vermehrte interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den traditionell getrennten Wissenschaftsbereichen.

Was die *Humanities*, wie sie im englischen Sprachraum im Gegensatz zu *Science* und *Design* genannt werden, als akademische Disziplinen unseres Erachtens am ehesten gemeinsam haben, sind die große Bedeutung, die sie Texten und Spra-

che beimessen und die hermeneutisch-interpretativen, also verstehensorientierten Verfahren. Ihre Methoden sind vorwiegend qualitativ, explizierend, erläuternd und kontextualisierend, einzelne sind auch vermittelnd (wie beispielsweise in der Kunst) und/oder empirisch ausgerichtet. Zudem erachten sie das forschende Subjekt und seine Perspektiven als integralen Bestandteil in Erkenntnisprozessen, sie gehen von einer reflektierten Positionalität und Intersubjektivität aus.

Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihrem jeweiligen Fach im Laufe der Geschichte teilen die Geisteswissenschaften. So wurde im Zuge sogenannter (Post-)Modernisierung der Geisteswissenschaften deren Zentrierung auf ein einheitliches Modell des Geistes in der europäischen Geistesgeschichte erkennbar, und es kam entsprechend bezogen auf die historischen und aktuellen globalen Verflechtungen zu einem Verständnis von „*Multiple Modernities*“ (Eisenstadt 2000). Mit dem „*linguistic turn*“ und „*interpretive turn*“ in den 1970er Jahren und der damit vermittelten Einsicht, dass jegliche Analyse von „Wirklichkeit“ sprachlich determiniert und durch eine Sprachpriorität „gefiltert“ ist (Bachmann-Medick 2006, S. 34), begann das Ende der „großen Erzählung“. Die „*Cultural Turns*“ (Bachmann-Medick 2006) in den Literatur- und Kulturwissenschaften der 1980er Jahre verstärkten deren Diversifizierung und Partikularisierung durch die Hinwendung zu verschiedenen fachinhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Themenfeldern, aber auch die kritische Selbstreflexion disziplinärer Geschichten und Grundlagen. Entsprechend entwickeln sich viele Studiengänge in inter- und transdisziplinäre Richtungen weiter (vgl. dazu die Beiträge zu Literaturwissenschaft sowie Ethnologie und Kulturwissenschaft in diesem Band).

Was heute Fachkulturen ausmacht, ist also weniger ein angestammter Fachkanon als das lebendige, alltägliche fachliche Tun als *doing discipline*. Und wie die Fachkulturen nichts Statisches und Monokulturelles sind, leben auch ihre Formen Forschenden Lernens vom *Doing*, dem fortlaufenden Aushandlungsprozess zwischen und unter Lehrenden und Studierenden und Partner\*innen aus verschiedensten Feldern der Gesellschaft. Partizipativ angelegte Aushandlungsprozesse verweisen auf das Veränderungspotential, auf die Unabgeschlossenheit der Forschung und auf das Veränderungspotential hinsichtlich der Fächer, die mit epistemischer Diversität einhergehen. Die Prozesse beziehen sich auf bestimmte habitualisierte Denk- und Praxisformen, Methoden und Techniken, die es im Sinne situierter, positionierter Wissensgenerierung weiterzuentwickeln und zu gestalten gilt. Dies bedingt ein Wissen um geläufige Lehr-Lern-Formen und deren Reflexion, Evaluation und Diskussion, Einschätzungen zu den fachspezifischen Bedeutungen des Forschenden Lernens und das kreative Fortführen erfolgreicher Konzepte.

Beim Forschenden Lernen sind die Weitergabe von angesammelten Wissensbeständen und der Output gewissermaßen nachrangig gegenüber dem prozesshaften, erkundenden Aneignen von Erkenntnissen und Kompetenzen. Mit dem Prozess, der idealerweise dialogisch und kollaborativ in *Compliance* zwischen Lehrenden und Lernenden verläuft (vgl. dazu Bovill et al. 2014; Kaufmann und Koch 2015), dabei Ungleichheiten bei Lernprozessen in Blick nimmt und studienrelevante Diversitätsdimensionen aufgreift (dazu Satilmis 2017 und i. E.), wird das soziale Lernen und gemeinsame Gestalten von Fachkulturen in *Communities of Practice* (Lave und Wenger 1991, Wenger 1998) gefördert. Die Praxisbezüge des Forschenden Lernens verweisen auf dessen Relevanz- und Gesellschaftsorientierung. Das allein würde aber nicht genügen; insbesondere in den Geisteswissenschaften geht Forschendes Lernen auch in Richtung Sinnfragen stellen, reflektieren, Lösungskompetenzen erarbeiten, alleine und im Team, Selbstwirksamkeit erfahren und Kooperation einüben. Die Fähigkeiten zur kooperativen Problemlösung sind in zunehmend komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen von hoher Bedeutung.

Forschendes Lernen betrifft Fragen der Organisation, und dies 1. auf der Mikroebene der einzelnen Lehr-Lern-Forschungs-Einheiten, 2. auf der Mesoebene der Curriculumsentwicklung und Implementierung sowie 3. auf der Ebene der Leitbilder und Hochschulentwicklung. Und es geht um die Verbindung bzw. Vermittlung zwischen diesen Ebenen durch Informations- und Kommunikationsprozesse (vgl. dazu Prenzel 2015; Kaufmann und Schelhowe 2017). Für die curricularen Weiterentwicklungen des Forschenden Lernens und die Profilbildung zum Forschenden Lernen (vgl. Kaufmann und Koch sowie Schliemann in diesem Band) braucht es das Zusammenspiel der Lehrenden und Modulverantwortlichen, die Unterstützung der Leitenden und Begleitforschungen zum Studierenerleben. Curriculare Umsetzungen des Forschenden Lernens scheinen für Masterstudiengänge mit kleineren Lerngruppen und Lehrforschungsprojekten einfacher zu sein als mit Bachelorstudiengängen mit sehr vielen Studierenden. Doch eignet sich das Forschende Lernen bereits für die Studieneingangsphase bestens, um die Studierenden auf diese Weise mit den fachkulturellen Besonderheiten in Kontakt zu bringen und frühzeitig eine forschende Haltung einzuüben (vgl. Huber 2009; Brew 2013). Ludwig Huber (ebd.) vergleicht die dahinterliegenden Bildungsvorstellungen mit der Metapher eines Baumes, der sich wachsend nach oben ausrichtet, seine Zweige sich ausbreitend nach verschiedenen Seiten ausstreckt und zugleich auch seine Wurzeln festigt. Um dieses Wachstum im Verlauf des Curriculums zu ermöglichen, ist seitens der Lehrenden eine Vielfalt an Lehr-Lern-Forschungs-Formen zu erhalten, wobei die einzelnen Lern- und Forschungsschritte im Sinne des Zürcher Frameworks (Treppe und Hildbrand 2012) konzeptionell zusammenhängend zu denken sind. Dazu gehört, dass sich die Lehrenden grundlegende Fragen dazu stellen, was im

jeweiligen Fach eigenständig erlernt und bearbeitet werden kann, welche Formen der Betreuung und des Feedbacks sinnvoll sind, wann Überblickswissen zu vermitteln ist, und inwiefern es der unterstützenden Orientierung bedarf. Dafür sind auch die grundlegenden Forschungskonzepte der Fächer genauer zu bestimmen und zu reflektieren; hierzu kann der Vergleich mit ähnlichen Fächern hilfreich sein.

Dieser Band möchte Diskussionsgrundlagen geben, um den Austausch und die Diskussion dazu unter Lehrenden und mit Studierenden anzuregen, und richtet sich entsprechend an all diejenigen, die mit Studium, Lehre und Forschung zu tun haben. Aus der Forschungsperspektive geht es hierbei insbesondere um die Frage, wie sogenannter wissenschaftlicher Nachwuchs bereits früh durch das Studium sensibilisiert und gefördert werden kann. Für die Verbindung zu den Praxisfeldern geht es um Fragen der thematischen und methodischen Zusammenarbeit und Möglichkeiten des Transfers. Für Hochschulleitungen zeichnet sich über die Darstellungen zum Stand des Forschenden Lernens in den Fächern ab, in welche Richtung sie sich weiterentwickeln und was dies strukturell beinhaltet (vgl. dazu die Beiträge im ersten Teil des Bandes).

### *Prinzipien des Forschenden Lernens*

Wie bekannt, wurde Forschendes Lernen mit einem Bericht der Bundesassistentenkonferenz von 1970 bundesweit publik gemacht (BAK 1970). Die Schriften Ludwig Hubers, der damals Mitinitiator und Herausgeber war, haben seither die Diskussion geprägt. Hubers Definition für Forschendes Lernen von 2009 hebt im Wesentlichen drei Merkmale hervor: (i) Die Studierenden forschen selbstständig; (ii) sie erfahren hierbei den gesamten Forschungsprozess; (iii) die Forschungsergebnisse besitzen Relevanz auch für Dritte. Die Beiträge unseres Bandes, der seinen Schwerpunkt auf die hermeneutischen Disziplinen legt, gehen von dieser Definition aus und zeigen Varianten Forschenden Lernens als unterschiedliche Auslegungen einer Kernmenge an Prinzipien auf. Neun dieser Prinzipien möchten wir im Folgenden hervorheben (vgl. auch Mieg und Lehmann 2017). Manche davon beziehen sich auf die Tätigkeiten der Studierenden, manche auf die der Lehrenden, und einige betreffen beide gleichermaßen.

### *Selbstlernen*

Der Begriff des Selbstlernens mag auf den ersten Blick tautologisch wirken. Denn Lernen müssen wir immer selber. Das Augenmerk liegt jedoch auf der Lernmotivation. Beim Selbstlernen sollte das Lernen von intrinsischen Impulsen und Interessen ausgehen beziehungsweise sollte es diese explizieren und fördern. Der Gegensatz wäre die Aufnahme von bereits feststehendem Lernstoff, der den Stu-

dierenden fremd bleibt. Das Prinzip des Selbstlernens wird meist mit dem Begriff der *Autonomie* gefasst. Ein hohes Maß an Autonomie wird den Studierenden zugestanden, um im Studium ihre eigenen Forschungsfragen entwickeln und bearbeiten zu können (vgl. Wiemer 2017). In unserem Kontext ist eher von *Subjektivität* oder *Subjektorientierung* die Rede, z. B. beim Forschenden Lernen im Studium der Sozialen Arbeit, in den Kulturwissenschaften und den Literaturwissenschaften. Die Grundidee ist: Lernen heißt, sich subjektiv bedeutsame Sinnzusammenhänge zu erschließen; dies kann bedeuten, dass ein subjektives, lebensweltlich relevantes Problem bearbeitet und ggfs. gelöst wird, oder dass eine subjektive Aneignung fremder Erfahrung oder eines fremden Textes erfolgt.

### *Forschen*

Forschendes Lernen macht Forschung zum Prinzip. Was Forschen bedeutet, wird in den meisten Beiträgen nicht näher bestimmt. Eine Ausnahme bilden die Kapitel aus der Philosophie und zu Enkulturation in die Wissenschaft. Nach Kant muss, wer Philosophie studiert, forschen; denn es gibt keinen fremden Maßstab wie in Naturwissenschaft oder Mathematik (vgl. S. 126). Der Anspruch an Forschung wird heutzutage jedoch enger gefasst, eben im Sinne einer Enkulturation oder zumindest Einübung in der *Wissenschaft*. Der Typus von *Forschungsprozess*, auf den Huber (2009) Bezug nimmt, wurde einst in den Naturwissenschaften paradigmatisch entwickelt und von den Gesellschaftswissenschaften in weiten Teilen übernommen. Folgt dieser Prozess den Erfahrungen und Vorgaben eines alten Wissenschaftsverständnisses, führt er zu einem mehr oder minder geplanten Ergebnis als Beitrag für die Wissenschaft. Doch dieser Prozess ist „nicht als lineare Sequenz, sondern mit rekursiven Schleifen“ (Huber 2013, S. 248) zu denken. In den hermeneutischen Disziplinen wird er im Sinne eines hermeneutischen Zirkels als tendenziell unabgeschlossen, ja grundsätzlich *zirkulär* aufgefasst. So bleiben jede subjektive Aneignung fremden Textes und jede eigene Textualisierung stets vorläufig und offen.

### *(Selbst-)Reflexion*

Forschendes Lernen folgt in den hermeneutischen Disziplinen dem Reflexionsprinzip. In Anlehnung an Huber (2017) können wir drei Formen unterscheiden: erstens die Selbstreflexion, etwa in der Kunstlehre; zweitens die Sachreflexion, z. B. die Reflexion von Text im Kontext in den Literaturwissenschaften; drittens die Reflexion von Forschung auf ihren gesellschaftlichen Kontext, etwa in der Kulturwissenschaft. Eine Variante der Sachreflexion ist die Reflexion von Forschendem Lernen in Hinsicht auf die professionelle Praxis, z. B. im Lehramt, bzw. als Einübung in Reflexion als Teil professioneller Praxis, etwa in der Sozialen Arbeit.

Eine eigene Rolle gewinnt in diesem Zusammenhang der Begriff der *Kritik*. Die Beiträge nutzen den ganzen Bedeutungsspielraum, von „kritisch“ im Sinne von „analytisch“ bzw. „differenzierend“ – etwa in der historischen Quellenkritik der Geschichtswissenschaft – bis hin zur Machtkritik in der Kulturwissenschaft. In diesem umfassenden Sinne versteht Langemeyer Wissenschaft als kritische Reflexion von Gesellschaft, wobei „Wissenschaft immer ein Teil des gesellschaftlichen kulturellen Lebens bleibt, selbst wenn sie sich diesem Leben gegenüber als Kritik positioniert“ (S. 72).

### *Kompetenzerwerb*

Über Forschendes Lernen sollen Studierende dauerhafte Kompetenzen erwerben. Dies ließe sich als Kompetenzprinzip des Forschenden Lernens bezeichnen. Hierbei handelt es sich um *Forschungskompetenz* oder auch „hermeneutische Kompetenz“ (bspw. in der Sozialen Arbeit und Literaturwissenschaft), die in manchen Feldern auch als *berufsqualifizierend* gedacht werden kann; oder es geht um Handlungskompetenzen oder professionelle Kompetenzen. Entsprechend unterschiedlich wird der Kompetenzbegriff ausgelegt. Für den Kontext der Geschichtswissenschaften wird die Dreiteilung in Sach- bzw. Fachkompetenz, Methodenkompetenz und soziale Kompetenz ausgeführt, entsprechend der Auslegung im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vgl. auch Gess et al. 2017). Ein großer Anteil dieser Kompetenzen besteht in spezifischen Fertigkeiten bzw. *Skills*. Eine andere Lesart bestimmt die Rede von Schlüsselkompetenzen, z. B. in der Kunstlehre. Hier geht es im weitesten Sinne um künstlerische Entfaltung und *Persönlichkeitsentwicklung*, die wiederum dem beruflichen Weiterkommen förderlich sein können. Das Forschende Lernen zielt vor allem auf den Wissenserwerb und auf Handlungsfähigkeit, um das Wissen zur Problemlösung in variablen, oft nicht vorherbestimmbaren Situationen verantwortungsvoll nutzen zu können (Huber 2009).

### *Forschender Habitus*

Als Vermittlungsprinzip für Forschendes Lernen in den hermeneutischen Disziplinen dient der forschende oder wissenschaftliche Habitus. Hierbei geht es weniger um eine Kompetenz und Fähigkeit als um eine Einstellung und Bewusstseinshaltung. Nicht die Forschungskompetenz, sondern der forschende Habitus wird als vermittelnde Größe verstanden, wie Forschendes Lernen sich in eine erfolgreiche Berufspraxis übersetzt. In den Kapiteln dieses Bandes ist oftmals von einer forschenden *Grundhaltung* die Rede; sie soll andeuten, dass eine solche Grundhaltung, obzwar bestimmend, mit anderen Einstellungen verträglich ist.

### *Diversität*

Diversität ist integraler Bestandteil des Forschenden Lernens, wenngleich selten als solcher reflektiert. Damit bezieht sich Forschendes Lernen gewissermaßen auf das Diversitätsprinzip, das in hermeneutischen Fächern gleichzeitig Forschungsinhalt sein kann. Die Kultur der Vielfalt gehört zum Forschenden Lernen, nicht nur in geisteswissenschaftlichen Fächern. Denn dieser Lehr-Lern-Ansatz baut auf *epistemischer Diversität* auf, rekurriert auf studienrelevante Diversitätsdimensionen, braucht Methoden- und Perspektivenvielfalt und zeichnet sich durch eine inhaltliche-thematische Pluralität aus (vgl. dazu den Beitrag zu Diversität in diesem Band und Huber 2015). „Diversität bietet nicht nur eine fruchtbare Ausgangsbedingung für Forschendes Lernen, sondern stellt ein wichtiges Fundament für Forschendes Lernen dar“, konstatiert Satilmis (S. 49) und verweist darauf, dass die Reflexion von und die Sensibilisierung für Diversität zum Forschenden Lernen dazugehören sollten. Die Auseinandersetzung mit und zu Diversität ist nicht nur relevant beim Forschenden Lernen, sondern auch für die Weiterentwicklung geistes- und gesellschaftswissenschaftlicher Perspektiven, die sich ihrerseits durch eine hohe Diversität auszeichnen.

### *Coaching*

Ein Prinzip, das in den Beiträgen dieses Buches selten hinreichend beleuchtet wird und die Seite der Lehrenden betrifft, ließe sich am besten mit *Coaching* bezeichnen. Das Coachingprinzip Forschenden Lernens bedeutet, dass es einer eigenen Art von Didaktik bedarf (vgl. dazu Lehmann und Miegl 2018), die in Beziehung geht mit den Studierenden. Da der didaktische Ansatz des Forschenden Lernens über die Wissensvermittlung hinausgeht, erfordert er die Reflexion und Neudefinition der Rolle der Lehrenden, insbesondere wenn Forschendes Lernen Diversität berücksichtigt und die Pluralisierung der Wissenspraxis fördern soll. Die Darstellung dieser Rolle umfasst ein Spektrum an Bezeichnungen wie Betreuung, Begleitung, Beratung, Unterstützung oder Vorbildfunktion. Zwei explizit genannte Modelle sind die *Communities of Practice* (vgl. Artikel zu Ethnologie und Kulturwissenschaft), d. h. eine wissenschaftliche Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden in Forschungs- und Praxisfeldern und das „Stützräderprinzip“ (vgl. Beitrag zur Philosophie), wonach eine „allmähliche Verschiebung der Verantwortung für komplexe Lernaufgaben von der Lehrperson zu den Studierenden“ erfolgt (S. 134).

### *Kommunikation*

Basis des Lehr-Lern-Forschungsgeschehens und dessen Erfolgs ist das Zusammenspiel und eine gelingende Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden. Auch das Prinzip einer gelingenden Kommunikation klingt zunächst

selbstverständlich und grundlegend für Lehr-Lern-Prozesse, doch ist der Austausch beim Forschenden Lernen intensiver als etwa in Vorlesungen oder durchkonzipierten Seminaren (vgl. dazu die Beiträge zu Kunst, Kulturwissenschaft und Philosophie). Denn von Beginn an geht es darum, den Studierenden den Raum für eigene Ideen beim Lernen und Forschen zu bieten und sie zu Forschungstätigkeiten anzuregen. Lehrende gewähren ihnen Entwicklungsmöglichkeiten, sind ansprechbar und geben Feedback, auch zu Zwischenergebnissen, um gemeinsam das weitere Vorgehen abzustimmen. Gut miteinander zu kommunizieren ist ebenfalls wichtig innerhalb des Kollegiums (siehe Beitrag zur Profilbildung) und für das Forschen in Teams. Dabei ist der reflektierte Umgang mit sozialer Diversität grundlegend.

### *Partizipation an Wissenschaft*

Forschendes Lernen beruht auf dem Prinzip der Partizipation. Studierende werden zum Forschen ermutigt und aufgefordert, unabhängig davon, ob sie Studienanfänger\*innen sind oder Fortgeschrittene. Durch den Zugang zur Wissensproduktion wird Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar (Huber). In den geisteswissenschaftlichen Fächern ist die Mitarbeit an Forschungsprojekten weniger selbstverständlich als in den Naturwissenschaften. Forschendes Lernen bietet die Möglichkeit, Studierende in akademische Denk- und Handlungsprozesse einzubeziehen, um ihnen kognitive Prozesse *by doing* bewusst zu machen. Auf diese Weise bekommen sie Einblicke in die Forschungspraxis, werden in Fachdiskurse einbezogen und werden Teil der Wissenschaftsgemeinschaft (vgl. dazu Beiträge zu Diversität, Enkulturation, Geschichtswissenschaft und Kulturwissenschaft). Indem Studierende am Hauptgeschehen wissenschaftlicher Tätigkeiten partizipieren, entwickeln sie ein Verständnis über die Bedeutung der Abläufe, können diese nachvollziehen und später eigenständig ausführen. Damit erhöhen sich nicht nur ihre Teilhabechancen innerhalb der Akademie, sondern auch ihr *Zugehörigkeitserleben* zum Wissenschaftsbetrieb. Partizipation ist gleichermaßen Voraussetzung wie auch Ergebnis Forschenden Lernens und trägt zur Pluralisierung von Wissenschaft und Forschung bei.

### *Zur Struktur des Bandes und Kurzvorstellung der Beiträge*

Geisteswissenschaftlichen Disziplinen ausreichend Raum zugestehen für die Entfaltung ihrer Perspektiven, erscheint uns wichtig, um hermeneutischen Lehr-Lern-Ansätzen gerecht zu werden und dabei das Forschende Lernen fachspezifisch zu beleuchten. Rekurrierend auf einzelne Beiträge aus dem von Mieg und Lehmann (2017) herausgegebenen Sammelband bieten die hier versammelten Beiträge vertiefende Einblicke in fachkulturelle Hintergründe geisteswissenschaftli-

cher Disziplinen und in ihre Arbeitsweisen. Sie veranschaulichen exemplarisch, wie Konzepte, Praktiken und Lehr-Lern-Kulturen in den einzelnen Fächern aussehen und sich weiterentwickeln lassen, thematisieren darüber hinaus aus einer transdisziplinären Perspektive Gemeinsamkeiten und Überfachliches im Kontext des Forschenden Lernens. Der Sammelband gliedert sich in drei Teile mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im ersten Teil geht es um Grundlegungen zum Forschenden Lernen mit Blick auf geisteswissenschaftliche Lehr-Lern-Ansätze und Querschnittsthemen. Dabei werden vier Aspekte genauer beleuchtet: die historische Kontextuierung, Diversität als konstitutives Element Forschenden Lernens, Enkulturation als Lernen in der Wissenschaft und die Studienprofilentwicklung als Perspektive.

Den Anfang macht *Ludwig Huber* mit einem Rückblick auf die Ursprünge des Forschenden Lernens, die er mit wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu den Geisteswissenschaften verbindet. Er stellt fest, dass das hermeneutisch-interpretierende Forschen als Form des Forschenden Lernens bisher unterbelichtet ist und begibt sich auf die Suche nach Gründen. Seine These dazu lautet, dass es mit den aktuellen Lehrveranstaltungsformaten und den in den Geisteswissenschaften vornehmlich praktizierten Forschungsformen zusammenhängt. Eine Schwierigkeit erkennt er darin, dass in diesem Bereich die Unterscheidung zwischen Lernen und Forschen weniger eindeutig ist und die Grenzen zwischen subjektbezogenen Lernresultaten und allgemein relevanten Forschungsergebnissen schwerer zu ziehen sind. Huber regt an, die Vielfalt beim Forschenden Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern, die in disziplintypischen Forschungsformen begründet liegt, didaktisch weiterzuentwickeln und in Verbindung mit neuen Veranstaltungsformaten zu denken.

Der Beitrag von *Ayla Satilmis* schließt daran an und beleuchtet Verbindungen von Forschendem Lernen und Diversität auf verschiedenen Ebenen. Die konzeptionell angelegten Ausführungen zeigen auf, dass Diversität verbunden mit Teilhabe integraler Bestandteil des Forschenden Lernens ist. Die Autorin legt dar, warum Forschendes Lernen für eine studierendenorientierte und diversitätssensible Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen relevant ist und gerade in geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vielversprechende Perspektiven eröffnet. Bezugnehmend auf das Programm „e n t e r s c i e n c e“ der Universität Bremen wird veranschaulicht, wie die Pluralisierung von Wissenschaft inhaltlich, methodisch und personell durch Forschendes Lernen vorangetrieben werden kann.

Auf wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Fragen bezieht sich *Ines Langemeyer*, die der Besonderheit des Lernens in der Wissenschaft nachgeht. Ihr Beitrag beschäftigt sich mit dem Begriff der Enkulturation in psychologischen und anthropologischen Kontexten und erläutert Merkmale des Lernens im Spannungsverhältnis zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Die

Autorin zeigt auf, warum Lernen in der Wissenschaft eine Emanzipationsbewegung impliziert und Grenzüberschreitungen verlangt. Sie plädiert für eine Emanzipation durch Wissenschaft und akademische Bildung, die sich Verwertungs- und Rationalisierungsinteressen verwehrt.

Die institutionelle und organisatorische Ebene ist Gegenstand des nächsten Artikels, der Forschendes Lernen in der curricularen Profilbildung zum Thema hat. *Margrit E. Kaufmann* und *Henning Koch* führen in ihrem Beitrag mit Bezug auf das *Zürcher Framework* (Trempp und Hildbrand 2012) aus, wie sich Forschendes Lernen als Studiengangprofil entwickeln und implementieren lässt. Auf der Grundlage von Projekterfahrungen an der Universität Bremen erläutern sie, welche unterschiedlichen Ebenen in der Organisationsstruktur zu koordinieren sind, um Forschendes Lernen als Profil in einem Studiengang zu fördern. Ihre Ausführungen stellen übertragbare Erkenntnisse für andere geisteswissenschaftliche Studiengänge heraus und verdeutlichen, dass Etablierungsprozesse weder top-down vorgegeben noch uniform gestaltet sein dürfen, sondern den Fachkulturen entsprechen und aus ihnen heraus entwickelt werden sollten.

Die nächsten beiden Teile des Sammelbandes beziehen sich auf fachkulturelle Formationen und erhellen paradigmatisch Umsetzungen des Forschenden Lernens in geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Die Beiträge fallen sowohl theoretisch-konzeptionell wie auch praxisbezogen aus und umreißen ihre jeweiligen Wissenschafts- und Fächergeschichten, um disziplinspezifische Ansätze aufzuzeigen und konkrete Herausforderungen zu thematisieren. Sie lassen sich dahingehend unterscheiden, ob Forschendes Lernen eher mit und über Texte erfolgt oder mit empirischen Projekten im Feld stärker praxisorientiert ausgerichtet ist.

Im zweiten Teil stehen textuelle Zugänge beim Forschenden Lernen im Vordergrund: Arbeiten mit und zu Texten zeichnet die hier zusammengeführten Ansätze aus. Der Beitrag von *Andreas Bihrer*, *Stephan Bruhn* und *Fiona Fritz* zum Forschenden Lernen bezieht sich auf die Geschichtswissenschaft und das Geschichtsstudium. Die Autor\*innen gehen auf fachspezifische Ansätze ein und entwickeln Perspektiven für das Konzept des Forschenden Lernens im Studienfach Geschichte. Bezugnehmend auf die gegebenen Rahmenbedingungen des Geschichtsstudiums loten sie Implementierungschancen und -schwierigkeiten des Forschenden Lernens aus und stellen schließlich ausgewählte Projekte vor.

Der Artikel von *Oliver Schliemann* fragt danach, welche Rolle Forschendes Lernen in der Philosophie spielt. Ausgehend davon, dass es kein allgemein verbindliches philosophisches Wissen gibt, das im Studium aufgenommen und wiedergegeben werden könnte, geht es darum, sich im Philosophiestudium auf die Suche zu begeben. Der Autor argumentiert, dass Forschendes Lernen aufgrund der besonderen Beschaffenheit des Faches die wesentliche Unterrichtsform in der

Philosophie ist und das Fach eine forschende Haltung der Lernenden begünstigt. Mit Rekurs auf ein Forschungsseminar an einer amerikanischen Hochschule wird dargelegt, dass die in der deutschen Hochschulphilosophie üblichen Studienformen des Seminarbesuchs und der Haus- und der Abschlussarbeit wesentlich, wenn auch in unterschiedlichem Umfang, durch Forschendes Lernen geprägt sind.

Die Romanistinnen *Meike Hethey* und *Karen Struve* fokussieren die Literaturwissenschaften und konstatieren einleitend, dass Forschendes Lernen hier noch kein fest etabliertes Konzept darstellt. Ihr Beitrag führt in die Anforderungen ein, denen Studierende zu Beginn eines literaturwissenschaftlichen Studiums begegnen. Darauf aufbauend geht es um zentrale Merkmale literaturwissenschaftlicher Forschung, um im Anschluss Möglichkeiten eines Konzepttransfers zu skizzieren. Dabei werden literaturtheoretische und textanalytische Schwerpunkte erläutert wie auch die Anwendung Forschenden Lernens in der Auseinandersetzung mit literarischer Öffentlichkeit und Literaturdidaktik beleuchtet. Schließlich stellen die Autorinnen mögliche Formen des Forschenden Lernens vor, die sich in der literaturwissenschaftlichen Lehre realisieren lassen.

Im dritten Teil dieses Sammelbandes sind Ansätze versammelt, die Forschendes Lernen stärker in empirischen Projekten und praxisorientiert umsetzen: Im Feld und in der Vermittlung. *Margrit E. Kaufmann* thematisiert in ihrem Beitrag Rahmenbedingungen des Forschenden Lernens in der Kulturwissenschaft und Ethnologie. Einführend erläutert die Verfasserin, dass die Ethnologie eine lange Tradition des Forschenden Lernens mit Lehrforschungsprojekten hat. Die Kulturwissenschaft bezieht sich insbesondere in der Methodenlehre auf die Ethnographie, um Studierenden das eigenständige Erlernen und Erproben eines ganzen Bogens empirischer Kulturforschung zu ermöglichen. Der Beitrag stellt neben den Besonderheiten der Fächer für das Forschende Lernen die kollaborative Zusammenarbeit zwischen Forschenden und ihrer Umgebung einerseits und andererseits das Zusammenspiel von Lehrenden und Studierenden als *Communities of Practice* heraus. Am Beispiel eines Studiengangs und Methodenmoduls zeigt die Autorin auf, wie sich Forschendes Lernen durchführen lässt, was dies für Lehrende und Studierende beinhaltet und welche Schwierigkeiten sich stellen.

*Alexandra Schmidt-Wenzel* und *Katrin Rubel* beleuchten in ihrem Beitrag die Bedeutung forschungsgeleiteter Lehre und Forschenden Lernens für den Studiengang der Sozialen Arbeit sowohl aus lerntheoretischer, hochschuldidaktischer wie aus professionstheoretischer Perspektive. Sie zeigen exemplarisch, wie die Entwicklung berufsqualifizierender Kompetenzen im Zusammenhang mit Forschendem Lernen aussehen kann und stellen heraus, dass besonders hermeneutische Kompetenzen sowie Reflexionsfähigkeiten für eine professionelle Fallbearbeitung im späteren Berufsleben zu entwickeln sind. In ihren Ausführungen gehen sie auf

erprobte Lehrformate im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ein und reflektieren Anforderungen an die beteiligten Akteur\*innen, um Lehr-Lern-Prozesse zu unterstützen.

Mit dem Bogen zwischen Disziplin und Profession setzt sich auch der Erziehungswissenschaftler *Rüdiger Rhein* auseinander, indem er dem pädagogischen Fallverstehen durch Forschendes Lernen im Lehramtsstudium nachgeht. Dieser Aufsatz greift theoretische Überlegungen zur Lehrer\*innenprofession auf und skizziert daraus abgeleitete Anforderungen an die Lehrer\*innenbildung und an das Lehramtsstudium. Forschendes Lernen dient, so argumentiert der Verfasser, im Lehramtsstudium der Vermittlung zwischen Disziplin und Profession und muss zur systematisierten Reflexion von Lehrer\*innenhandeln einen Beitrag leisten. Er begreift das Lehramtsstudium als eine Vermittlungsinstanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und Theoriearbeit einerseits und pädagogischer Profession als Praxis andererseits. Pädagogische Kasuistik, als fallrekonstruktive Analyse von in pädagogischen Handlungsfeldern anzutreffenden Problemstrukturen, thematisiert er als Forschendes Lernen in der Lehrer\*innenbildung.

Zum Schluss stellen *Karoline Spelsberg-Papazoglou*, *Beatrix Wildt* und *Johannes Wildt* Möglichkeiten des Forschenden Lernens jenseits der curricularen Einbettung vor. Am Beispiel eines Praxisprojekts an der Folkwang Universität der Künste, das Schlüsselkompetenzen vermitteln und damit einen Beitrag zur Förderung berufspraktischer, professioneller Kompetenzen leisten will, stellen sie Überlegungen an zu Konzepten forschenden Lernens und reflexiven Forschens in Wissenschaft und Kunst und diskutieren deren Umsetzung. Ihre Ausführungen zeichnen ein Projekt nach, das für Studierende in verschiedenen künstlerischen und wissenschaftlichen Fächern angeboten wurde. Sie beschreiben, wie diskursive und handlungspraktische Aspekte mit reflexiven Elementen im Rahmen verschiedener Lehr-Lern-Formate verknüpft werden können.

Die Beiträge dieses Sammelbandes bieten fachspezifische und transdisziplinäre Einblicke zum Forschenden Lernen. Obgleich die hier versammelten geisteswissenschaftlichen Disziplinen eigenen Logiken unterliegen und unterschiedliche Ausformungen und Schwerpunktlegungen aufweisen, zeichnen sie sich durch vergleichbare Herangehensweisen aus und ähneln sich in ihrem Wissenschaftsverständnis und ihren Forschungsmethoden. Die Bandbreite der vorgestellten Konzepte reicht von „kein etabliertes Konzept“ im Fach bis hin zu „lange Tradition“ des Forschenden Lernens. Die Darstellungsformen erstrecken sich vom Einzelmodul und der Einzelveranstaltung bzw. Projekt bis hin zu curricularen Implementierungsprozessen. Die Beiträge machen deutlich, dass es in den Geisteswissenschaften darum geht, komplexe Sinnzusammenhänge zu ergründen, auszulegen, zu erklären, diese rekonstruieren, diskutieren und reflektieren zu können

und darüber forschende Haltungen zu erlernen. Anliegen aller vorgestellten Fächer bzw. Autor\*innen sind die Vermittlung von Disziplin und Profession in Verbindung mit (selbst-)reflexiven Komponenten. Die zum Ausdruck gebrachte Vielfalt fachkultureller Verständnisse von Wissenschaft und Forschung, die die Formen des Forschenden Lernens prägen, sind Anregung und Aufforderung zugleich, die Perspektiven auf Lehren und Lernen zu weiten.

## Literatur

- Ambos, E. L. (2017). Vorwort. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 13–14). Frankfurt/Main: Campus.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbeck: Rowohlt.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). *From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education*, Change, Nov./Dec., 13–25.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. In *Higher Education Research & Development*, Routledge, Vol. 29, No 2, April, 139–150.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. In *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*, Springer, Vol. 66, Issue 5, November, 603–618.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*, Bonn (Nachdruck 2009). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Eisenstadt, S. N. (2000). Multiple Modernities. In *Daedalus*, Vol. 129, No 1, 1–29.
- Gess, C., Deicke, W. & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt/Main: Campus.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Forschendes Lernen. Fachspezifische Differenzen und Prüfungsformate*. Dokumentation der Fachtagung des Projekts nexus in Kooperation mit der Universität Hohenheim. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Tagungszeitung\\_Forschendes\\_Lernen\\_18.12.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Tagungszeitung_Forschendes_Lernen_18.12.pdf). Zugriffen: 15.10.2017.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2013). Methodische Anregungen für den Umgang mit pragmatischen Schwierigkeiten im Forschenden Lernen. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhove (Hrsg.): *Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 247–255). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2015). Vielfalt in der Lehre – Heterogenität als Chance. Forschendes Lernen als ein Weg. In K. Ghaffarizad, F. Hoffmann, M. E. Kaufmann & F. Suckut (Hrsg.), *Diversity @ Uni Bremen: exzellent und chancengerecht?! Dokumentation* (S. 24–27). Bremen: Universität Bremen.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt/Main: Campus.
- Kaufmann, M. E. & Koch H. (2015). „Die Lehrenden als Kompliz\_innen im forschenden Lernprozess“. Zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hrsg.): *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (219–236). Wiesbaden: Springer VS.

- Kaufmann, M. E. & Schelhowe, H. (2017). Forschendes Lernen als Lehrprofil von Hochschulen – am Beispiel der Universität Bremen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 392–400). Frankfurt/Main: Campus.
- Klein, M. & Rietschel, E.-T. (2007). *Schnittstellen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften*. <http://www.bpb.de/apuz/30124/schnittstellen-zwischen-geistes-und-naturwissenschaften?p=all>. Zugegriffen: 15.10.2017.
- Kossek, B. (2009). *Survey: Die forschungsgeleitete Lehre in der internationalen Diskussion*. Universität Wien: Center for Teaching and Learning/ CTL. [https://ctl-lectures-archiv.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/Forschungsgeleitete\\_Lehre\\_International\\_090414.pdf](https://ctl-lectures-archiv.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Forschungsgeleitete_Lehre_International_090414.pdf). Zugegriffen: 18.12.2017
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lehmann, J. & Mieg, H. A. (Hrsg., 2018). *Forschendes Lernen: Ein Praxisbuch*. Potsdam: Verlag der FH Potsdam.
- Lévi-Strauss, C. (1981, franz. Orig.). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg., 2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/Main: Campus.
- Prenzel, M. (2015). *Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem*. Publikation des Wissenschaftsrats, Bielefeld am 16.10.2015, [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS\\_Bericht\\_Okt\\_2015.pdf](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Okt_2015.pdf). Zugegriffen: 15.10.2017.
- SAGW (Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften) (Hrsg., 2013). *Dossier: Empfehlungen für die Geisteswissenschaften*. Bulletin 2. <http://www.sagw.ch/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/bulletin/bulletin2013-2014.html>. Zugegriffen: 15.10.2017.
- Satilmis, A. (2017). Forschendes Lernen und Heterogenität. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 419–428). Frankfurt/Main: Campus.
- Satilmis, A. (i. E.). *Tackling Inequalities! – Forschendes Lernen als ungleichheitssensibles Lehr-Lern-Konzept*. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Zum Stand der Diskussion*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.): *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 122 (S. 101–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wiemer, M. (2017). Forschend Lernen – Selbstlernen, Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt/Main: Campus.
- Wissenschaftsrat (WR) 2008. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>. Zugegriffen: 15.10.2017.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wulf, C. (2017). „From Teaching to Learning“ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 66–75). Frankfurt/Main: Campus.

---

## **Teil I**

# **Grundlegungen und Querschnittsthemen**