



---

# „Wissenschaft als sozialen Prozess erfahren“

## Überlegungen zur Gemeinschaft forschend Lernender

Meike Siegfried und Matthias Wiemer

Studierende in soziale Prozesse einzubinden ist ein zentrales Argument für Forschendes Lernen im Studium. Dabei können unterschiedliche Bildungsziele in den Fokus rücken, die eine je eigene Perspektive auf Gemeinschaftsbildungsprozesse erfordern. Der Beitrag geht diesen verschiedenen Perspektiven nach und zeigt, welche Herausforderungen und Chancen sich aus einer differenzierten Betrachtung der unterschiedlichen Verwirklichungen von Gemeinschaft für die Lehrpraxis ergeben.

---

### 1 Soziales Handeln im Kontext Forschenden Lernens

In aktuellen Texten zur Begründung Forschenden Lernens werden, in unterschiedlicher Gewichtung hinsichtlich Bedeutsamkeit und Priorisierung, vor allem folgende Ziele benannt: die Ermöglichung einer Bildung durch Wissenschaft als Einlösung der Idee einer studentischen Teilhabe an Wissenschaft, der Erwerb von Schlüsselkompetenzen und die Förderung eines tiefenorientierten Lernens (Reiber, 2007; Huber, 2009; Elsner, 2015).

In diesen Zielsetzungen überschneiden sich verschiedene übergeordnete Forderungen, wie etwa Teilhabe an Prozessen der Wissensgenerierung oder die Selbstorganisation von Lernprozessen (Wiemer, 2017); ein weiterer zentraler Aspekt sind Gemeinschaftsbildungsprozesse oder auch Formen von Sozialität, hier verstanden

als Realisierung sozialen Handelns im Kontext Forschenden Lernens.<sup>1</sup> Diese Prozesse und Formen können in dreifacher Hinsicht als relevant erachtet werden: als Voraussetzung für, als Mittel zu sowie als Ziel von forschenden Lernprozessen. So hebt Ludwig die Bedeutung der wissenschaftlichen Gemeinschaft stark hervor, wenn in seiner Typologie forschungsbasierter Lehre der Typ „Community“ als „der am weitestgehende Typus forschungsbasierter Lehre“ bezeichnet wird, der „die Gemeinschaft der Forschenden“ betont (Ludwig, 2011, S. 12). Und Huber verbindet Forschendes Lernen wie folgt mit Sozialität und Gemeinschaft:

„Nach dem alten Ideal der Universität geht es [im Forschenden Lernen] um die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und nach den neuen Zielsetzungen um soziales Lernen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft gerade als *sozialer Prozess* erfahren werden“ (Huber, 2009, S. 11).

Im Folgenden werden wir fünf unterschiedlichen Perspektiven auf Sozialität nachgehen: Sozialität als „Motor“ für individuelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung, Sozialität als Ziel, woraufhin Kompetenzen ausgebildet werden sollen (Arbeitswelt), Sozialität als Ermöglichungsbedingung von Wissenschaft als einer „Fabrikation“ von Wissen, Sozialität als Lernfeld gesellschaftlicher Verantwortung und bürgerschaftlichen Engagements sowie Sozialität in Form einer Gemeinschaft Lehrender und Lernender, die sich im gemeinsamen Forschen realisieren kann.

Dabei wird sich zeigen, dass die Bedeutung von Gemeinschaftsbildungsprozessen und Sozialität in diesen unterschiedlichen Dimensionen zwar oft hervorgehoben, nach einer klaren Abgrenzung zwischen diesen Dimensionen sowie nach möglichen Spannungen jedoch selten gefragt wird. Und nicht nur für eine theoretische Begründung und Diskussion Forschenden Lernens scheint es relevant, diese Perspektiven auf Sozialität voneinander abzugrenzen; auch für die didaktische Praxis ist es aus unserer Sicht wichtig, sich die Vielfalt der hier aufgezeigten Aspekte von Sozialität und Gemeinschaftlichkeit bewusst zu machen: um Studierenden beispielsweise die Relevanz der Gruppenarbeit auf verschiedenen Ebenen zu verdeutlichen oder in der wissenschaftlichen Community gelebte Normen und Werte bewusst zu machen, die auch im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis (und der Verhinderung wissenschaftlichen Fehlverhaltens) eine große Rolle spielen.

---

1 Während ein Ziel dieses Beitrags ist, zwischen verschiedenen Realisierungen sozialen Handelns zu unterscheiden, benennt Sozialität das, was sie als Realisierungen verbindet.

## **2 Perspektiven auf Sozialität und Gemeinschaftsbildungen beim Forschenden Lernen**

### **2.1 Die Gruppe als Motor für individuelle Lernprozesse**

Wird Forschendes Lernen als eine mögliche Realisierungsform studierendenzentrierter Lehre oder forschend-entdeckender Lernformen betrachtet, liegt der Fokus meist auf der Lernen ermöglichenden und unterstützenden Funktion sozialer Prozesse (Scholkmann, 2016; Wulf, 2017). Die in der Lerntheorie gegenwärtig dominierenden konstruktivistischen Ansätze betonen neben Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden schließlich ebenso die soziale Dimension des Lernens, die sich in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen entfaltet.

Aus einer lerntheoretischen Perspektive interessiert Sozialität beim Forschenden Lernen also zunächst hinsichtlich ihrer Funktion bezüglich des Lernens und der Weiterentwicklung der lernenden Individuen. Die Mitlernenden ermöglichen dem oder der Einzelnen im besten Fall zum Beispiel die Identifikation eigener Wissenslücken, eine selbstkritische Sicht auf die eigenen Annahmen und Wissensbestände sowie die Unterstützung bei der Generierung neuer Ideen und Problemlösungsvorschläge (Scholkmann, 2016) – sie sind Partner in individuellen Lernprozessen. Forschendes Lernen als Lernen in Gruppen ermöglicht so das Erleben sozialer Eingebundenheit und Sozialität erweist sich als motivationsförderlicher Faktor (Deci & Ryan, 1993).

### **2.2 Die Arbeit im Team als Entwicklungsaspekt von Employability**

Die Frage nach der Bedeutung des Forschenden Lernens für spätere Berufstätigkeiten und eine übergreifende Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blick gerückt und eine allgemeinere Forschungsorientierung wird in neueren Veröffentlichungen oftmals mit Berufsbezug relationiert (Trempp, 2015). Eine Scharnier- oder „Brückenfunktion“ zwischen Forschungsorientierung und Berufsbezug sollen dabei insbesondere die Schlüsselkompetenzen innehaben, ohne die „Berufsorientierung und eine forschende Haltung der Studierenden nicht [einmal] denkbar“ (Brinker, 2015, S. 94) seien. Kompetenzen, die in Forschungsprozessen entwickelt werden (können), sind demnach auch in beruflichen Zusammenhängen von zentraler Bedeutung. Im Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz zu Employability und Praxisbezügen im wissenschaftlichen Studium (Schubarth

& Speck, 2013) wird dem „Praxisbezug durch Forschung“ folgerichtig ein eigener Abschnitt gewidmet und die Autoren konstatieren:

„Forschung kann vielfältige Praxisbezüge aufweisen: z.B. die Anwendung von Theorien und Methoden auf Problem- und Fragestellungen aus der Praxis, den Dialog mit Praktikern oder die Forschungspraxis selbst mit Teamarbeit, Zeit- und Projektmanagement usw. Eine besondere Form zur Förderung der Beschäftigungsbefähigung (Employability) und des Praxisbezugs im Studium ist das Forschende Lernen“ (Schubarth & Speck, 2013, S. 73).

Neben einer kritisch-reflektierenden Haltung und fachlichen Kompetenzen sollen

„berufsrelevante [...] Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Analyse- und Problemlösungsstrategien, Kommunikations- und Teamfähigkeiten, Präsentationskompetenzen sowie der Umgang mit neuen Informationstechnologien weiterentwickelt werden“ (Schubarth & Speck, 2013, S. 77).

In weitem Sinne nachvollziehbar bleibt mit dem Fokus auf berufsrelevanten Fähigkeiten die Frage nach der Gemeinschaft der als Forschende miteinander Arbeitenden ausgespart; dieser Fokus scheint eine nicht hinterfragte Gleichsetzung von Forschungsgruppen mit Teams in nichtwissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen zu begünstigen. Damit unterbleiben dann möglicherweise auch Fragen, ob diese Gleichsetzung angemessen ist und was Forschungsgruppen von Arbeitsteams unterscheidet; Fragen, die angesichts des Unterschieds von wissenschaftlichen Produktionsweisen und Produktionsweisen etwa in Unternehmen zu stellen wären.

Während zu den hier kurz angerissenen Themen Lernförderlichkeit und Kompetenzorientierung eine große Zahl an Publikationen vorliegt, bleiben folgende Perspektiven auf Prozesse der Gemeinschaftsbildung aus unserer Sicht häufig unterbelichtet.

## **2.3 Sozial verfasste Prozesse der Erkenntnisfindung und Wissenskonstruktion**

Während die meisten Texte zum Forschenden Lernen die Bedeutung des sozialen Charakters des Lernens explizit hervorheben, wird die Bedeutung von Sozialität für den Forschungsprozess als einer Konstruktion oder Fabrikation von Wissen – und die Frage nach den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung und Reflexion Forschenden Lernens – seltener eingehend thematisiert.

Unter Einbindung wissenschaftstheoretischer Arbeiten Flecks und Knorr-Cetinas hebt Langemeyer die Bedeutung der sozialen Dimension beim Forschenden

Lernen als einer Erfahrung mit Wissenschaft(-lichkeit) hervor (Langemeyer, 2017). Die Forschungen und Analysen Flecks zu Denkkollektiven und Denkstilen zeigten:

„Wissenschaftliche Erfahrungen sind [...] mehr als nur persönliche Erfahrungen. Sie sind im Rahmen historisch-gesellschaftlicher Erfahrungen zu verorten“ (Langemeyer, 2017, S. 96–97).

Fleck versteht im Rahmen seiner „kollektiven Erkenntnistheorie“ das „Erkennen und – allgemein gesagt – das Denken als eine soziale und gemeinschaftliche Handlung“ (Fleck, 2011, S. 197) und Forschung sei ein „verwickeltes Gruppenspiel“ (Fleck, 2011, S. 194). Die Einbeziehung einer solchen Perspektive bedeutet für das Format Forschendes Lernen:

„Nur durch Partizipation an wissenschaftlichen Gemeinschaften und ihren speziellen Denkstilen können Studierende sinnvoll und adäquat mit den hier gebotenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten umgehen und auch Irrtümer erkennen lernen“ (Langemeyer, 2017, S. 98).

Damit stellt sich dann schließlich auch die Frage nach den wissenschaftlichen Gemeinschaften, an denen die Studierenden partizipieren können sollen: Wie bilden sie sich, wie sind sie strukturiert, wie funktionieren sie und was hält sie zusammen? Diese Fragen werden traditionell in der Wissenschaftsgeschichte, -theorie und -soziologie verhandelt. Mit Blick auf das Forschende Lernen und aus didaktischer Perspektive muss vor allem auch die Frage nach der Aufnahme und Mitgliedschaft in diesen Gemeinschaften im Mittelpunkt stehen: Was macht Studierende, die forschend lernen, zu einem Teil dieser Gemeinschaft und ab wann sind sie es?

Gläser untersucht aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive wissenschaftliche Gemeinschaften als Produktionsgemeinschaften wissenschaftlichen Wissens und bietet als

„minimale Handlung, die eine Teilnahme an der gemeinschaftlichen Produktion konstituieren kann, [...] *die am Wissensbestand einer Gemeinschaft orientierte (und ihn damit verwendende) Formulierung und Bearbeitung von Aufgaben*“ (Gläser, 2016, S. 155, Hervorhebung v. Verf.)

an. Damit wäre die Partizipation nicht an einen bestimmten Status der Teilnehmenden gekoppelt und Forschendes Lernen bedeutete für die Studierenden immer schon – sofern die Ausrichtung am Wissensbestand elementarer und expliziter Bestandteil ist –, an der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu partizipieren. Und dies eben auch, wenn die Ergebnisse (noch) nicht „auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet“ (Huber, 2009, S. 11) sind (prin-

ziell gilt diese Auffassung dann natürlich für quasi alle Vorgänge, in denen die Studierenden aktiv mit wissenschaftlichem Wissen umgehen).

Aus einer didaktischen Perspektive lässt die Teilhabe an der (bzw. einer) wissenschaftlichen Gemeinschaft durch Orientierung an einem Wissensbestand jedoch – blickt man auf die mit Forschendem Lernen verbundenen Ziele – Leerstellen erkennen. Denn mit dem Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft ist auch ein „inhärente[s], Wissenschaft und Forschung allererst konstituierende[s] Wertfundament“ (Honnefelder, 2011, S. 26)<sup>2</sup> verbunden, das durch Partizipation an wissenschaftlichem Handeln und an der wissenschaftlichen Gemeinschaft entsteht, aber eben auch das Gespräch über und die Reflexion von Normen und Werten wissenschaftlicher Praxis voraussetzt. Bleibt dies aus, bleibt auch die Übernahme dieses Wertfundaments dem Zufall überlassen. Dementsprechend empfiehlt die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) in ihrer Denkschrift zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis:

„Dem wissenschaftlichen Nachwuchs kann nur durch eine als Vorbild geeignete wissenschaftliche Arbeitsweise der erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und durch Gelegenheit zur Diskussion der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis *einschließlich ihrer (im weiten Sinne) ethischen Aspekte* ein starkes Fundament für die Wahrnehmung der eigenen Verantwortung vermittelt werden. Daher sollen Regeln guter wissenschaftlicher Praxis in die akademische Lehre und in die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses integriert sein“ (DFG, 2013, S. 16; Hervorh. d. Verf.).<sup>3</sup>

- 
- 2 Zu diesem Wertfundament zählt unter anderem „die Wertschätzung des Wissens gegenüber dem Nichtwissen, die Verpflichtung auf den Wahrheitsbezug, die Distanz zu den eigenen Vorurteilen und Affekten und nicht zuletzt die Selbstständigkeit des eigenen Urteilens, das damit verbundene Problembewusstsein sowie die Bereitschaft, sich nicht nur den formalen Regeln der Wissenschaft, sondern auch der damit verbundenen Zumutungen der Kompetition und Kooperation auszusetzen. Aktiv Wissenschaft zu treiben setzt diese Disposition des in Wissenschaft und Forschung Tätigen – zumindest inchoativ – voraus und lässt sie zugleich in der Teilnahme am Prozess entstehen“ (Honnefelder, 2011, S. 25).
  - 3 Während der Vorbereitung des vorliegenden Bandes sind die neuen „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der DFG erschienen; hier findet sich der zitierte Passus so nicht mehr. Hier heißt es nun: „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tragen Verantwortung dafür, die grundlegenden Werte und Normen wissenschaftlichen Arbeitens in ihrem Handeln zu verwirklichen und für sie einzustehen. Die Vermittlung der Grundlagen guten wissenschaftlichen Arbeitens beginnt zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt in der akademischen Lehre und wissenschaftlichen Ausbildung“ (DFG, 2019, S. 9f.).

Nimmt man die genannten Aspekte also ernst, wäre für eine gelungene Partizipation im Rahmen von Lehrveranstaltungen dementsprechend mehr vonnöten als die Durchführung eigenen Forschungshandelns: die Ausrichtung an vorliegenden Wissensbeständen sowie die Reflexion der in der wissenschaftlichen Gemeinschaft geteilten Werte und derjenigen normativen Prinzipien, an denen sich wissenschaftliche Gemeinschaften ausrichten, etwa Verantwortung, Vertrauen oder Offenheit.

## **2.4 Citizenship – Haltungen und Fähigkeiten für die Mitgestaltung demokratischer Gesellschaften**

Wissenschaft als Praxis zu erleben, die sich im Hinblick auf ihre Ziele, Mittel und Produkte einer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst ist, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass forschend Lernende nicht nur zu einer verantwortungsvollen Ausübung beruflicher und wissenschaftlicher Tätigkeiten befähigt werden. Schon bei Humboldt ist Bildung durch Wissenschaft als Praxis eines freien Zusammenwirkens mit anderen auch darauf hin angelegt, den Charakter und somit die Handlungsfähigkeit für die bürgerlich-gesellschaftliche Sphäre (weiter) auszubilden (Humboldt, 2017). Dass Forschendes Lernen zur Realisierung einer Idee von Hochschulbildung beitragen soll, die auch die Befähigung zu bürgerlichem Engagement und zur Mitgestaltung einer demokratischen Gemeinschaft fördert, wird in aktuellen Texten durchaus benannt (exemplarisch Speck & Schubarth, 2017; Hofhues, Reinmann & Schiefner-Rohs, 2014). Eine ausführlichere Diskussion, welche Bezüge sich zwischen wissenschaftlicher und demokratischer Praxis aufzeigen lassen und welche Fragen mit einer Förderung von Citizenship durch Forschendes Lernen verbunden sind, findet jedoch kaum statt (konkreter zur sozialetischen Relevanz von Bildungsprozessen durch Forschendes Lernen: Kergel & Hepp, 2016; Euler, 2005).

Aus der Perspektive der Forderung nach einer kompetenzorientierten Lehre wäre es naheliegend, zunächst nach demokratierelevanten Fähigkeiten und Haltungen zu fragen, die durch die Teilnahme an gemeinschaftlichen Forschungsprozessen im Studium gefördert werden können. „Democratic attitudes and skills“, so das Bologna Handbook zu „Citizenship“, „include the ability and willingness to look at issues from different points of views“ (Bergan, 2006, S. 10). Auflistungen ziviler Tugenden für gesellschaftliches Handeln in einer modernen, pluralistischen Gesellschaft schreiben „guten“ Bürgerinnen und Bürgern unter anderem folgende Kompetenzen zu: Ambiguitätstoleranz, Deliberationskompetenz, Handlungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Urteilskraft, Konfliktfähigkeit sowie Kreativität (Waschkuhn, 2005).

Angesichts dieser Aufzählung fällt es nicht schwer, zwischen gemeinschaftlichem Forschungshandeln und politischem Handeln in demokratischen Gesellschaften Analogien auszumachen. Unabdingbar sind in beiden Handlungsfeldern die Bereitschaft und Fähigkeit der Agierenden, unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung und Bewältigung sich immer wieder neu stellender Herausforderungen einzubeziehen, kritisch zu prüfen und im Rahmen rationaler Verfahren über Wünschbarkeit und Machbarkeit unterschiedlicher Problemlösungsvorschläge zu entscheiden. Entsprechend gehen demokratietheoretische Überlegungen häufig von einem engen Verhältnis zwischen Wissenschaft als diskursiv verfasster Praxis und demokratischer Kultur aus (innerhalb der philosophischen Debatte u. a. John Dewey, Jürgen Habermas, John Rawls und Martha Nussbaum; dazu Metschl, 2016).

Eine eingehendere Diskussion der Frage nach der Ausbildung von Citizenship müsste jedoch auch berücksichtigen, dass es verschiedene miteinander konkurrierende demokratietheoretische Konzepte gibt, die den Bürgerinnen und Bürgern durchaus unterschiedliche Rollen zuweisen und sich hinsichtlich demokratischer Ordnungsprinzipien und Werte – Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortungsbewusstsein – jeweils anders positionieren. Zudem lassen sich auch hinsichtlich der Rolle der Wissenschaften für die Gesellschaft generell sowie hinsichtlich der unterstellten Analogien zwischen Forschungshandeln und gesellschaftlichem Handeln unterschiedliche Auffassungen vertreten, die mit unterschiedlichen Einschätzungen demokratieförderlicher und -gefährdender Aspekte wissenschaftlicher Zielsetzungen und wissenschaftlicher Praxis einhergehen können.

## **2.5 Verwirklichung von universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden**

Zuletzt eröffnet sich eine wiederum neue Perspektive auf Gemeinschaftlichkeit beim Forschenden Lernen, wenn es als Einlösung normativer Forderungen betrachtet wird, die bereits mit der Entstehung der modernen Universität um 1800 formuliert wurden. So geht es nach Huber beim Forschenden Lernen „dem alten Ideal der Universität nach“ auch „um die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ (Huber, 2009, S. 11) und Euler betont:

„Aus dem Verständnis der Einheit von Forschung und Lehre resultiert die Notwendigkeit zu Dialog und Diskurs in einer Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden“ (Euler, 2005, S. 255).



Nimmt man die Bezugnahmen auf diese – für die Geschichte der Universität so bedeutsame – Idee der *universitas magistrorum et scholarium* ernst und hält man den Blick in die Texte von Humboldt, Schleiermacher, Fichte und Schelling für lohnenswert, ergibt sich folgendes Bild: Indem sie nicht mehr vom Korporationsgedanken her bestimmt wird, erhält die *universitas* als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden um 1800 eine neue Bedeutung. Humboldts Idee der Universität begreift diese als einen Ort der gemeinschaftlichen Erkenntnissuche von Expertinnen und Experten sowie Novizinnen und Novizen, die durch die Einbringung ihres jeweiligen Wissens, ihrer Standpunkte, Erfahrungen, Fragen und Zweifel den Forschungsprozess voranbringen.

„Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstsein, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (Humboldt, 2017, S. 138).

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Perspektiven auf Sozialität beim Forschenden Lernen erscheinen dann folgende Überlegungen besonders interessant: Die Frage nach der *universitas* als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden eröffnet heute den Blick auf die Besonderheiten der Institution Universität als „Grenzort“ und die spezifische „Lebensform“, die sich an diesem Ort entfalten kann:

„Wenn die Universität [...] ein öffentlicher Ort ist, so doch ein Ort besonderer Art. [...] Sie ist nicht vorweg schon verortet. Sie verortet sich selbst, als Übergangsort, als *lieu de passage*, wo Grenzen gezogen und verschoben werden“ (Waldenfels, 2009, S. 13).

In einer solchen Perspektive erscheint auch die *universitas* als immer wieder neu zu hinterfragende und neu zu bestimmende Gemeinschaft, die zwar Berührungspunkte und Ähnlichkeiten mit Sozialformen außerhalb der Universität als Lehr- und Forschungsanstalt aufweisen kann, sich einer vollständigen Identifikation mit diesen aber stets entzieht. Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden steht somit immer wieder vor der Aufgabe, sich selbst vor dem Horizont unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Forderungen und Deutungsangebote zu definieren und in der Praxis zu verwirklichen.

Versteht man Forschendes Lernen als eine Realisierungsmöglichkeit von *universitas*, kann es auch als ein Feld der Erprobung und Reflexion von Gemeinschaftsbildungsprozessen verstanden werden, die den spezifischen Charakter der Universität als Ort einer Bildung durch Wissenschaft ausmachen.

**Tab. 1** Perspektiven auf Sozialität im Forschenden Lernen

Funktion / Ziel	Bezugsdiskurse	WIR-Modell	Rolle der Lehrenden	Schlüsselfrage(n)
1 Soziale Situiertheit als Motor für Lernprozesse; Lernen mit und von anderen	Hochschulpolitischer Diskurs („Shift from teaching to learning“); Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (Lehr-Lernforschung, Motivationspsychologie)	Die Gruppe; Akteure: Lernende	Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter	Welche Bedingungen fördern erfolgreiches Lernen?
2 Training für die sozialen Dimensionen der Arbeitswelt; Förderung von Berufsfähigkeit	Ökonomisch-gesellschaftlicher Diskurs	Das Team; Akteure: „Akademische Auszubildende“	Ausbilderinnen und Ausbilder für die Arbeitswelt	Welche Kompetenzen erwarten Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber von Hochschulabsolventinnen und -absolventen?
3 Unabhängbares Element der Wissenskonstruktion; Voraussetzung akademischer Praxis als Bezugnahme auf geteilte Wissensbestände sowie methodisch-regelgeleitetes und normativ fundiertes Handeln	Wissenschaftsinterner Diskurs; Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (Wissenschaftstheorie, Wissenschaftssoziologie)	Die forschende Gemeinschaft; Akteure: Forschende	Forschende	Wie wird wissenschaftliches Wissen produziert? Welche Produktionsweisen bestimmen/leiten/fordert/benötigt wissenschaftliches Wissen?
4 Experimentierfeld demokratischer Praktiken; Reflexion und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung	Politisch-gesellschaftlicher Diskurs	Die Gesellschaft; Akteure: Bürgerinnen und Bürger mit gesellschaftlicher Verantwortung	Partnerinnen und Partner in Reflexionsprozessen	Welche Bürgertugenden braucht die demokratische Gesellschaft?
5 Zentrales Element bei Bildungsprozessen im Hochschulbereich; Verwirklichung von Universität als Ort einer Bildung durch Wissenschaft	Selbstreflexive Diskurse der wissenschaftlichen Community/der Lehrenden und Lernenden an den Hochschulen	Die Gemeinschaft an Hochschulen (universitas); Akteure: (angehende) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler	Partnerinnen und Partner in Bildungsprozessen	Welche Funktion hat Hochschule für die Gesellschaft und wie soll Hochschule als Ort des gemeinsamen Lehrens und Lernens gestaltet werden?

### 3 **Diskussion und Fazit: Gemeinschaft(en) im Forschenden Lernen gemeinsam gestalten**

Im zusammenfassenden Überblick über die aufgezeigten Perspektiven auf Sozialität (siehe Tab. 1) wird deutlich, dass das soziale Geschehen und insbesondere die Ziele, die mit der Kooperation und dem Miteinander der gemeinsam Forschenden verbunden sind, je nach Perspektive differieren und jeweils andere legitimierende Diskurse, verschiedene Bezugsrahmen und „Wir-Modelle“ aufgerufen werden. Wie aus den vorhergehenden Überlegungen deutlich geworden ist, ist die Partizipation an Wissenschaft und an wissenschaftlichen Gemeinschaften ein zentrales Moment jeden Studiums und vor allem in forschenden Lernprozessen. Nicht umsonst berufen sich viele Hochschulen nach wie vor auf die universitas, die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Dies bedeutet zum einen, selbst wissenschaftlich-forschende Prozesse durchzuführen und wissenschaftliche Vorgehensweisen partizipatorisch kennenzulernen, und zum anderen, sich der gemeinschaftlich geteilten Werte und Normen bewusst werden zu können. Um die aufgezeigte Perspektiven- und Beschreibungsvielfalt hinsichtlich sozialer Prozesse beim Forschenden Lernen zu beachten, ist es für Lehrende angezeigt, für Planung und Durchführung in Betracht zu ziehen, welche Ziele jeweils verfolgt und für die Bildung welcher Art von Gemeinschaft in der Lehre Räume eröffnet werden sollen.

Auf den Lehrenden liegt im Vollzug dieser Prozesse mithin ein sehr großer Anspruch: von Begleitenden studentischer Lernprozesse über „Modellteilnehmende“ wissenschaftlicher Gemeinschaften bis hin zu gesellschaftlich engagierten und verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern. Gemeinsam ist den Ansprüchen an die Lehrenden im Forschenden Lernen dabei jedoch eines: die implizite Forderung an die Lehrenden nach Anerkennung der Studierenden als Co-Produzierende im Prozess der Wissensgenerierung und als Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft; denn die „Mitgliedschaft in wissenschaftlichen Gemeinschaften beruht [auch] auf Wahrnehmungen“ (Gläser, 2006, S. 361).

Neben der Anerkennung durch die jeweiligen Lehrenden, die von deren Einstellungen zu den Studierenden abhängt, stellt sich darüber hinaus auch die Frage, wie die Anerkennung über diese individuelle Ebene im Rahmen der einzelnen Lehrveranstaltung hinaus gelingen kann. Hier sei kursorisch auf verschiedene Möglichkeiten verwiesen, studentische Forschungsprozesse und Forschungsleistungen sichtbar zu machen:

- Studierende als (Co-)Autorinnen und (Co-)Autoren wissenschaftlicher Artikel;
- hochschulöffentliche Präsentationen studentischer Forschung;
- (gemeinsame) Beteiligungen an wissenschaftlichen Tagungen;

- Community-based Research mit Wirkung in die (vor allem regionale) Öffentlichkeit;
- hochschulweite und übergreifende Wettbewerbe zu studentischer Forschung;
- Etablierung studentischer Gutachterinnen und Gutachter in wissenschaftlichen Reviewprozessen;
- Förderung des Kontaktes mit externen Forschenden in Lehrveranstaltungen und darüber hinaus.

Diese Beispiele entsprechen, wenig verwunderlich, der Sichtbarmachung von Forschungsleistungen etablierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; zusätzlich ergibt sich hier jedoch die Herausforderung, die Beteiligung von Studierenden als Novizinnen und Novizen im Feld wissenschaftlicher Praxis angemessen zu gestalten (siehe Haberstroh & Petersen in diesem Sammelband). Und auch bei diesen Beispielen bleibt für die gelungene Einübung wissenschaftlicher Haltungen und Verhaltensweisen die Reflexion und das gemeinsame Hinterfragen dieser wissenschaftlichen Praxis als einer gemeinschaftlichen unabdingbar.

## Literatur

- Bergan, S. (2006). Promoting new approaches to learning. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Hrsg.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work* (Griffmarke B 1.1-1). Berlin: Raabe.
- Brinker, T. (2015). Schlüsselkompetenzen als Brücke zwischen Forschungsorientierung und Berufsbezug? In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Ort der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 83–100). Bielefeld: WBK.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis: Denkschrift*. Weinheim: Wiley-VCH. Verfügbar unter [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/reden\\_stellungnahmen/download/empfehlung\\_wiss\\_praxis\\_1310.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf) [22.08.2018].
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis* (Kodex). Verfügbar unter [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche\\_rahmenbedingungen/gute\\_wissenschaftliche\\_praxis/kodex\\_gwp.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf) [15.09.2019].
- Elsner, D. (2015). Forschendes Lernen als studienbegleitender Prozess: Konzept, Umsetzung, Prinzipien und Perspektiven. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Teil C. Lehrmethoden und Lernsituationen* (Griffmarke C 2.34, S. 19–42). Berlin: DUZ.

- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–271). Frankfurt: Campus.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp.
- Gläser, J. (2006). *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften: Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt: Campus.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Schiefner-Rohs, M. (2014). Lernen und Medienhandeln im Format der Forschung. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinfeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014: Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschullehre* (S. 19–36). Münster: Waxmann.
- Honnfelder, L. (2011). Bildung durch Wissenschaft? Zur Einführung. In L. Honnfelder & G. Rager (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft?* (S. 11–30). Freiburg: Alber.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Humboldt, W. von (2017). *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- Kergel, D. & Hepp, R. D. (2016). Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0.: Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 19–43). Wiesbaden: Springer.
- Langemeyer, I. (2017). Das forschungsbezogene Studium als Enkulturation in Wissenschaft. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 91–100). Frankfurt: Campus.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3)*. Verfügbar unter [www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf](http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf) [28.04.2015]
- Metschl, U. (2016). *Vom Wert der Wissenschaft und vom Nutzen der Forschung: Zur gesellschaftlichen Rolle akademischer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Reiber, K. (Hrsg.) (2007). *Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele* (Bd. 3/1). Tübingen: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik.
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen: (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Teil A. Lehren und Lernen* (Griffmarke A 3.17, S. 1–36). Berlin: DUZ.
- Speck, K. & Schubarth, W. (2017). Perspektiven für Wirtschaft und Gesellschaft? Die Frage der Beschäftigungsfähigkeit und die Umsetzung des Forschenden Lernens. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 429–438). Frankfurt: Campus.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2013) *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium: HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla*. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbezeuge.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf) [17.02.2017].
- Tremp, P. (Hrsg.) (2015). *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Ort der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: WBV.
- Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. In U. Haß & N. Müller-Schöll (Hrsg.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (S. 11–25). Bielefeld: transcript.
- Waschkuhn, A. (2005). Theorie der modernen Demokratie und die Notwendigkeit eines komplexen Demokratie-Lernens. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie-*

*kompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S.88–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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: Campus.

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: Campus.

## Zur Autorin und zum Autor

Dr. Meike Siegfried ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim/Holzminden/Göttingen und Lehrbeauftragte am Institut für Philosophie der Universität Hildesheim. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: hochschuldidaktische Beratung und Weiterbildung, Forschung und Lehre in den Bereichen Bildungsphilosophie und Politische Philosophie. E-Mail: meike.siegfried@hawk.de

Matthias Wiemer ist Leiter der Hochschuldidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen und Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie der Universität Hildesheim. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik und akademische Bildungsprozesse, Philosophie als Bezugsdisziplin der Hochschuldidaktik. E-Mail: matthias.wiemer@zvw.uni-goettingen.de

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

