



Tackling Inequalities!

Forschendes Lernen als ungleichheitssensibles Lehr-Lern-Konzept

Ayla Satilmis

In Deutschland ist die Zahl der Studierenden binnen kurzer Zeit erheblich gestiegen: Gegenwärtig studieren fast drei Millionen Menschen – knapp eine Million mehr als noch vor einem Jahrzehnt. Die Hochschulen stehen vor der Frage, wie sie den aktuellen Herausforderungen im Lehralltag begegnen können. Dieser Beitrag beleuchtet, inwiefern Forschendes Lernen als ungleichheitssensibles Lehr-Lern-Konzept relevant ist und soziale Teilhabechancen im Wissenschaftsbetrieb erweitern kann.

1 Einleitung

Mit der Bildungsexpansion haben sich in Deutschland erstmals größeren gesellschaftlichen Gruppen Bildungschancen eröffnet. Der enorme Anstieg der Studierendenquoten (Statista, 2018) geht mit einer Diversifizierung der Studierendenschaft einher: Bildungsbiografien und Lernerfahrungen der Studierenden unterscheiden sich stärker voneinander als es früher der Fall war. Hinsichtlich der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Studierendenschaft lässt sich feststellen, dass Menschen aus nicht-akademischen Familien und solche mit Berufserfahrung bzw. ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung öfter studieren als noch vor einem Jahrzehnt, auch die Altersdifferenzen zwischen den Studierenden sind gewachsen (Buß et al., 2018;

Middendorff et al., 2017). Im Studium können mittlerweile Menschen aus sehr verschiedenen Lebenszusammenhängen aufeinandertreffen: Manche Studierende sind Eltern und haben Betreuungsaufgaben, andere haben gesundheitliche Beeinträchtigungen, viele müssen neben ihrem Studium jobben, einige sind berufstätig und studieren deshalb in Teilzeit (Husemann & Müller, 2018). Einem Hochschulstudium stehen solche Faktoren weniger denn je entgegen, doch haben sie Auswirkungen auf das Studienverhalten und die Studiengestaltungsmöglichkeiten.

Für die Hochschulen stellt nicht nur der immense Anstieg der Studierendenzahlen, sondern auch das gewachsene Spektrum der Differenzen zwischen den Studierenden eine Herausforderung dar. Hochschulen stehen daher vor der Frage, wie mit der Pluralisierung adäquat umzugehen ist, und sie sind aufgefordert, Strategien zu entwickeln für Lehre und Studium, die einer heterogenen Studierendenschaft entsprechen. Vor diesem Hintergrund thematisiert dieser hochschulpolitisch kontextuierte Beitrag die Frage, inwiefern Forschendes Lernen ein diversitätssensibles und ungleichheitsrelevantes Lehr-Lern-Konzept darstellt, das den gegenwärtigen Anforderungen an die Gestaltung von Studium und Lehre entgegenkommt. Warum ist der Ansatz des Forschenden Lernens bedeutsam für eine Studierendenschaft mit diversen Studien- und Lebensbedingungen? Wie kann Forschendes Lernen soziale Ungleichheiten im Hochschulkontext aufgreifen und welche Aspekte dieses Lehr-Lern-Konzepts sind dabei wirksam? Um diesen Fragen nachzugehen, richtet sich im Folgenden der Blick auf die soziale Dimension des Forschenden Lernens.

2 Problemaufriss: Soziale Ungleichheiten im Wissenschaftsbetrieb

Die mit der Bildungsexpansion verbundenen Hoffnungen auf eine Reduktion sozialer Disparitäten im Hochschulbereich haben sich in den vergangenen Jahrzehnten nicht erfüllt. Die Mechanismen und Effekte von Ausgrenzung und Selektion, die bereits vorher im Schulsystem aufgebaut werden und mit dem familiären Bildungskapital stark korrelieren, kommen im tertiären Bereich nach wie vor zum Tragen (z. B. Bargel & Bargel, 2010; Bliemetsrieder et al., 2016). Über viele Jahre richtete sich der politische Fokus vorrangig auf die Frage des Zugangs zur Hochschule, weniger auf die Selektivität im Studium und bei den Übergängen vom Bachelor zum Master oder zum Arbeitsmarkt, obgleich sich auch hier strukturelle Beschränkungen und Ungleichheiten manifestieren (Banscherus, Himpele & Staack, 2011). In der Debatte um die Hochschulöffnung wurde zudem lange vernachlässigt, dass es nicht nur um die Frage geht, wer Eintritt in die akademische Bildungsstätte bekommt, sondern

auch um die soziale Teilhabe am Wissenschaftsbetrieb. Denn wenn die erste Hürde des Studieneinstiegs geschafft ist, bleibt die Frage, für wen das Studium zu bewältigen ist und wer es bis zum Studienabschluss schafft. Wer wird sozial eingebunden und im Studium gefördert – und wer nicht? Wie viel Verantwortung kommt den Hochschulen zu, wenn bundesweit durchschnittlich ein Viertel der Studierenden das Studium abbricht? Und was bedeutet es, wenn bestimmte Gruppen deutlich häufiger vom Abbruch betroffen sind? So ist beispielsweise die Abbruchquote bei Studierenden mit sogenanntem Migrationshintergrund fast doppelt so hoch (Heublein et al., 2012).

Das Diktum der Hochschulrektorenkonferenz, wonach das „Problem des Studienabbruchs (...) *zwingend individualisiert* zu betrachten (ist)“ (HRK, 2013; Hervorhebung durch Verfasserin), zeigt exemplarisch, wie Strukturprobleme unterschätzt werden. Schließlich blendet eine solche individualisierende Deutung des Problems aus, dass Fragen des Studienerfolgs oder -abbruchs im Wechselverhältnis zu den Anforderungen und Angeboten der Hochschule stehen – und dass es Aufgabe sowohl der Hochschule als auch der Lehrenden ist, Voraussetzungen und eine motivierende Lehr-Lern-Umgebung zu schaffen, damit alle Studierenden die Chance auf die Bewältigung ihres Studiums haben (siehe auch Kaufmann & Satilmis, 2018).

3 Verbindungslinien zwischen Forschendem Lernen, Partizipation und Vielfalt – eine Skizze

Die Bedeutung der Hochschule beruht nicht allein darauf, dass sie als Bildungseinrichtung und Ausbildungsort den Studierenden fachliches Wissen und berufsrelevante Kompetenzen vermittelt (verbunden mit der Verheißung auf hochdotierte Berufe und materiell gesicherte Lebensperspektiven), sondern darüber hinaus auch darauf, dass sie als Sphäre der Vergesellschaftung Möglichkeiten der persönlichen (Weiter-)Entwicklung und Selbstentfaltung bietet (Dahrendorf, 1965). Welche Lehr-Lern-Formen eignen sich, um Wissenschaft und Forschung den Studierenden nahezubringen – ohne einen Teil von ihnen „abzuhängen“? Wie entwickeln Studierende ein akademisches Selbstverständnis und Selbstvertrauen? Und: Wie lassen sich Lehr-Lern-Räume so gestalten, dass möglichst alle Studierenden ihren Interessen und Befähigungen nachgehen und sich entsprechend ihren Bedürfnissen entwickeln können? Diese Fragen sind Ausgangspunkt für nachfolgende Überlegungen, welche die sozialen Wirkpotenziale des Forschenden Lernens genauer beleuchten.

Vorweg einige Gedanken zur Idee des Forschenden Lernens: Dieser Lehr-Lern-Ansatz zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Studierende möglichst den ganzen Bogen eines Forschungszyklus selbstständig oder in Kooperation durchlaufen mit dem Ziel, auch für Außenstehende interessante Erkenntnisse zu generieren. Zentral ist, dass die Studierenden den Forschungsprozess „(mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11); charakteristisch ist die Pluralität der Formen. Bezugnehmend auf die Humboldt'sche Bildungstradition geht es um ein aktives Lernen durch Forschen. Nicht die Ansammlung von Wissensbeständen, sondern die Aneignung von Wissen in der Verknüpfung von Denken und Handeln kennzeichnet diesen Lehr-Lern-Ansatz, bei dem die Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund steht. Der Aspekt der Beteiligung der Lernenden an der Wissensproduktion („Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) und an ihrer Lernumgebung ist sowohl aus bildungstheoretischer Perspektive als auch aus lerntheoretischen Gründen relevant (ausführlicher Huber, 2017). Neben fachlichen Kenntnissen und methodischen Fertigkeiten sind es allgemeine Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen, die beim Forschenden Lernen erarbeitet und verbunden mit einer selbstreflexiven Praxis eingeübt werden. Bemerkenswerterweise bezieht sich die Idee des Forschenden Lernens auf ein Bildungsverständnis, das die Vorstellung von sozialer Gleichheit umfasst und „zugleich die Verpflichtung [beinhaltet], die sozialen Bedingungen zu schaffen, um allen Bürgern eine Teilhabe zu gewährleisten“ (Euler, 2005, S. 257).

Die gegenwärtige Hochschulrealität und Lehrpraxis an diesen Ideen und Idealen zu messen erscheint angesichts restriktiver finanzieller Bedingungen und überfüllter Lehrveranstaltungen fast als vermessen. Vor diesem Hintergrund erweisen sich Lehr-Lern-Ansätze als unterschiedlich geeignet, um soziale Schieflagen im Studium zu reflektieren und den Zielen Bildung durch Wissenschaft und Teilhabe an Wissenschaft näher zu kommen.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Forschendes Lernen ein diversitäts-sensibles und ungleichheitsrelevantes Lehr-Lern-Konzept darstellt, das als studierendenorientiertes Format die Unterschiedlichkeit der Studierenden konzeptionell und konstruktiv aufzugreifen vermag (vgl. dazu auch Satilmis, 2018). Dieser Lehr-Lern-Ansatz kommt einem demokratisch verstandenen Bildungsauftrag entgegen, indem er Studierenden – losgelöst von ihren Lernbiografien, ihrem Vorwissen, ihren Leistungen und anderen zuschreibenden Beurteilungen – Wissenschaft als soziale Praxis zugänglich und erfahrbar macht und sie in ihrer Selbstentfaltung unterstützt. Hierbei rücken soziale Dimensionen des Forschenden Lernens in den Fokus, denen anhand folgender Thesen nachgegangen wird:

1. Forschendes Lernen ermöglicht als Lehr-Lern-Ansatz die Teilhabe einer heterogenen Studierendenschaft an Wissenschaft und Forschung. Es fördert hochschulbezogene Partizipationschancen und die soziale Zugehörigkeit zum Wissenschaftsbetrieb (siehe Abschnitt „Teilhabe durch Forschendes Lernen“).
2. Als didaktisches Prinzip stärkt Forschendes Lernen das Selbstwirksamkeitserleben von Studierenden und unterstützt sie dabei, ein akademisches Selbstverständnis aufzubauen (siehe Abschnitt „Selbstwirksamkeit durch Forschendes Lernen“).
3. Das Format des Forschenden Lernens aktiviert soziale Mechanismen der Forschungsbeteiligung und erzielt „*Scientific Bonding*“-Effekte, durch die soziale Ungleichheiten im Hochschulkontext ein Stück weit kompensiert werden können (siehe Abschnitt „*Scientific Bonding*‘ über Forschendes Lernen“).

Die nachfolgenden Ausführungen akzentuieren die Potenziale des Forschenden Lernens – wohl wissend, dass das Lehr-Lern-Konzept voraussetzungsreich ist und es diverser Kontextbedingungen bedarf, damit sich die Potenziale entfalten können (dazu auch Satilmis, 2020; zu den Herausforderungen und möglichen Störfaktoren ausführlich Gerheim, 2018).

3.1 Teilhabe durch Forschendes Lernen

Obwohl sich sowohl die fachspezifischen Ausformungen des Forschenden Lernens als auch das Verständnis von Forschung in den Fachdisziplinen mitunter deutlich unterscheiden, lassen sich Aspekte ausmachen, die fächerübergreifend für dieses Lehr-Lern-Prinzip gelten. So ist ein grundlegendes Merkmal die Aktivierung der Studierenden: Sie führen selbst Forschungstätigkeiten durch und durchlaufen im Idealfall einen kompletten Forschungszyklus (siehe Huber, 2009). Als handlungsorientiertes Konzept adressiert Forschendes Lernen grundsätzlich *alle* Studierenden einer Lehr-Lern-Veranstaltung, unabhängig von der Studienphase, den vorhandenen Kompetenzen, den thematischen Interessen und anderem. Es geht nicht um eine leistungsbezogene Ansprache oder um Kompetenzzuschreibungen, sondern darum, Studierende überhaupt für Wissensgenerierungsprozesse zu sensibilisieren, Wege zum Forschen zu öffnen und sie daran partizipieren zu lassen.

Auch wenn mitunter große Unterschiede zwischen den Fächern beim Forschenden Lernen bestehen, bietet dieser Lehr-Lern-Ansatz eine besondere Offenheit für eine heterogene Studierendenschaft und auch für Studiumsneulinge. Im Vergleich zu anderen didaktischen Formaten, die stärker vorstrukturiert sind, ermöglicht es den Lehrenden, im Lehr-Lern-Geschehen zu differenzieren, flexibel auf die Bedarfe

der Studierenden einzugehen und an deren Vorwissen anzuknüpfen. Studierende können ihre Interessen und Stärken in Lehr-Lern-Prozesse einfließen lassen und bei Gruppenarbeiten Tätigkeiten übernehmen, die ihnen entsprechen (siehe auch Wulf, 2017). Insbesondere diejenigen, die sich sonst keine eigenen Forschungen zutrauen, können bei diesem Lehr-Lern-Format verhältnismäßig einfach in wissenschaftliche Aktivitäten eingebunden werden.

Von den Lehrenden verlangt das Konzept des Forschenden Lernens jenseits fachlicher und didaktischer Kompetenzen vor allem hohe Sozialkompetenzen: Sie sind es, die studienrelevante Diversitätsdimensionen wahrzunehmen und diese konzeptionell in das Lehr-Lern-Geschehen einzubauen haben (vgl. dazu Webler, 2013). So ist in der Lehr-Lern-Konzeption zu berücksichtigen, dass Studierende unterschiedlichen Bedingungen ausgesetzt sind, die das Studieren, Lernen, Forschen erschweren oder erleichtern. Dies erweist sich in der Praxis nicht immer als einfach, denn zusätzlich unterscheiden sich Studierende hinsichtlich ihrer Lernstile, Handlungs- und Sozialkompetenzen, Problemlösungsstrategien sowie ihrer akademischen Ausdrucksfähigkeiten, auf die in der Lehrpraxis Bezug zu nehmen ist. Dies setzt sowohl eine grundsätzliche Sensibilität für ungleiche Studienkonditionen und verschiedene Lerndispositionen voraus als auch die Bereitschaft zur Binnendifferenzierung bezüglich der angestrebten Lernziele (Satilmis, im Druck).



Abb. 1 Dimensionen von Teilhabe beim Forschenden Lernen

Grundsätzlich eröffnet Forschendes Lernen vielfältige subjektbezogene Zugänge zu Wissenschaft und Forschung und umfasst verschiedene Dimensionen von Partizipation, wie in Abbildung 1 angedeutet. Voraussetzung ist, dass Studierende

eine aktive Rolle einnehmen, sie also selbst wissenschaftlich tätig sind und sich an Wissensgenerierungsprozessen beteiligen. Mit dem Zugang zur Wissensproduktion sind akademische Enkulturationsprozesse verbunden, die eine wichtige Grundlage bieten, um ein akademisches Selbstverständnis aufzubauen. Das Lehr-Lern-Format ermöglicht den Lernenden konzeptionell, bei ihren Forschungsvorhaben an eigenen Erfahrungen anzuknüpfen und eigene Ideen umzusetzen, das heißt, es bietet Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Von Bedeutung ist die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden als „*Communities of Practice*“ (Lave & Wenger, 1991), sodass Lehrende und Studierende kontinuierlich im Austausch sind und ein Lernen voneinander und miteinander möglich wird. Im Idealfall begleiten und fördern Lehrende die Studierenden in ihren Lern- und Forschungsprozessen, sie regen sie zu eigenverantwortlichem und selbstorganisiertem Lernen an und geben Hilfestellung, wenn nötig. Als kooperativ angelegtes Konzept kann Forschendes Lernen eine Lehr-Lern-Umgebung schaffen, damit Studierende sich nicht nur formal, sondern auch sozial zum Wissenschaftsbetrieb zugehörig fühlen können sowie Anerkennung für ihr Tun erfahren.

3.2 Selbstwirksamkeit durch Forschendes Lernen

Forschendes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende nicht nur wissenschaftliche Praktiken kennenlernen, sondern diese auch konkret erproben. Hierbei durchlaufen sie verschiedene Forschungsetappen und können peu à peu Arbeits- und Sinnzusammenhänge nachvollziehen. Ihren Wissenserwerb organisieren sie bei diesem Lehr-Lern-Ansatz weitestgehend eigenständig, ebenso, wie sie ihr Lerntempo steuern können (siehe auch Wiemer, 2017). Die Möglichkeit der Selbstorganisation und der Selbststeuerung beim Lernen unterstützt die Selbstwirksamkeit, wie hier am Beispiel Schule konstatiert:

„Ein mit selbstgesteuerten Lernprozessen verbundenes Autonomie- und Kontrollierbarkeitserleben wirkt sich (...) förderlich auf die Wahrnehmung von Handlungskompetenz, das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und die Leistung (...) aus“ (Pätzold & Stein, 2007, S. 9).

Indem Studierende Herausforderungen beim Forschen möglichst aus eigener Kraft bewältigen, werden sie sich ihrer Kompetenzen und Ressourcen bewusst und erfahren die Wirkkraft ihres wissenschaftlichen Tuns. Studierende lernen kognitiv und emotional, vor allem aber können sie sich bei diesem Lehr-Lern-Format als Gestaltende erleben, was ihrem Selbstvertrauen zuträglich ist (zu den Bereichen forschungsbezogener Selbstwirksamkeit siehe Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 84).

Tatsächlich schult das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens nicht nur Forschungskompetenzen, sondern insbesondere auch Selbst- und Sozialkompetenzen: Studierende bekommen ein Gefühl dafür, was sie selbst ausführen können und welchen Einfluss sie bei einzelnen Arbeitsschritten haben; sie lernen, eigene Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen, Lernziele zu formulieren und -fortschritte zu reflektieren. Auch wenn die einzelnen Schritte in Begleitung und Unterstützung durch Lehrende und Mitstudierende erfolgen, ist es an den Studierenden, ihre Lerninhalte und -prozesse eigenverantwortlich zu gestalten. Dies fördert ihre Selbstwirksamkeit, wobei sich Selbstwirksamkeitserwartungen und das Vertrauen in eigene Handlungsfähigkeiten gegenseitig beeinflussen: Das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit führt dazu, auch komplexe, anspruchsvolle Herausforderungen zu suchen; der Erfolg bei deren Umsetzung kann wiederum eine Erhöhung des Selbstwirksamkeitserlebens bewirken (vgl. dazu Bandura, 1997; Krapp & Ryan, 2002; Jerusalem & Hopf, 2002). Dabei spielen die tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen eine untergeordnete Rolle. Die subjektive Überzeugung von der eigenen Handlungskompetenz ist (zusammen mit den Lernerfahrungen) handlungsleitend und maßgeblich dafür, wie neue und herausfordernde Anforderungen angenommen werden (vgl. Pätzold & Stein, 2007). Dies verweist auf die pädagogische und didaktische Notwendigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu thematisieren und im Lehr-Lern-Alltag zu stärken.

Weil offene und komplexe Lehr-Lern-Arrangements nicht auf alle Studierenden gleichermaßen aktivierend wirken – manche fühlen sich orientierungslos oder überfordert mit den Entscheidungsfreiheiten und dem Gestaltungsfreiraum (Gerheim, 2018, S. 422) –, ist es sinnvoll und notwendig, die Prozesse des Forschens und Lernens durch möglichst regelmäßige Reflexions- und Feedbackschleifen sowie entsprechende Unterstützungsangebote zu flankieren (Huber, 2018). Grundsätzlich gewinnen Forschungstätigkeiten durch etablierte Reflexionsräume und Feedbackstrukturen an Tiefe und tragen zur Zufriedenheit bei allen Beteiligten bei: Die Studierenden fühlen sich ernst genommen, da ihre Ideen und Einschätzungen zählen, und das Erleben von eigener Kompetenz wirkt in der Regel motivationssteigernd (Jerusalem & Hopf, 2002). Die Zufriedenheit der Lehrenden wächst, wenn sie merken, dass ihre Rückmeldungen aufgenommen werden und Konsequenzen haben (somit erleben auch sie Selbstwirksamkeit). Außerdem relativiert sich das Verhältnis von Lehrenden (als Fachleuten) und Studierenden (als Laien) ein Stück weit, weil beide Seiten in einem offenen Lehr-Lern-Prozess voneinander lernen und gemeinsam Verantwortung übernehmen. Zentral sind eine studierendenzentrierte Lehr- und Lernkultur (Wulf, 2017) und das Lernen in einem sozialen Kontext, das heißt, ein Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden über Ideen und deren Umset-

zungsmöglichkeiten oder Probleme muss gewährleistet sein – denn gelingendes Lernen braucht Autonomie und Unterstützung (Messner, Niggli & Reuser, 2009).

Zusammenfassend bedeutet das: Aktivierende Lehr-Lern-Arrangements wie das Forschende Lernen, die Selbststeuerungsmöglichkeiten enthalten, dienen der Selbstwirksamkeit und können zur Entwicklung eines akademischen Selbstverständnisses beitragen, wenn entsprechende Kontextbedingungen gegeben sind. Es genügt nicht, den Studierenden Gestaltungsfreiheiten zu lassen und ihnen Verantwortung für ihre Lern- und Forschungsprozesse zu übertragen. Zusätzlich müssen Studierende sozial eingebunden sein und prozessorientiert begleitet werden, auch außerhalb des Lehr-Lern-Raums. Austauschmöglichkeiten sowie fortwährende (Selbst-)Reflexionen im Lernprozess sind eine wichtige Grundlage für ein positives Lern- und Forschungserleben und Voraussetzung für die Stärkung sowohl der Gruppe als auch der Selbstwirksamkeit.

3.3 „Scientific Bonding“ über Forschendes Lernen

In der Literatur zum Forschenden Lernen sind die sozialen Mechanismen der Forschungsbeteiligung, die bei diesem Lehr-Lern-Format wirken, noch unterbelichtet (zu Perspektiven auf Sozialität im Forschenden Lernen siehe den Beitrag von Siegfried & Wiemer in diesem Sammelband). Die Mechanismen sind jedoch hochinteressant, auch weil sie über den Bereich Studium und Lehre hinausreichen und studienübergreifende Fragen wie Qualifizierung und wissenschaftliche Nachwuchsförderung tangieren. Insbesondere aus einer ungleichheitssensiblen Perspektive gilt es, das Augenmerk verstärkt auf den Bereich akademische Förderstrukturen zu richten, denn trotz Gleichstellungs- und Diversitätspolitikern spiegelt sich die gestiegene Heterogenität der Studierendenschaft noch längst nicht auf den verschiedenen Qualifikationsstufen der akademischen Bildungseinrichtungen wider (dazu exemplarisch Klein & Heitzmann, 2012; Kahlert, 2013; Wolter, 2011). Strukturelle Schieflagen aufzugreifen ist zwar kein genuines Anliegen des Forschenden Lernens, aber ein bemerkenswerter Nebeneffekt, den es genauer zu betrachten lohnt.

Offensichtlich fällt es den einen leichter und den anderen schwerer, sich im Studium ein- und zurechtzufinden und später Wissenschaft als Beruf anzusteuern:

„Über Unsicherheiten hinsichtlich der Herausforderungen, die ein Studium mit sich bringt, berichten auch während des Studiums sehr häufig Studierende aus bildungsfernen Milieus, die bislang über geringe oder keine Erfahrungen mit dem ‚akademischen Habitus‘ verfügen. Angehörige dieser Gruppe fühlen sich häufig fremd an der Hochschule und im Kontakt mit Studierenden aus anderen sozialen Milieus bzw.

den Lehrenden teilweise unerwünscht oder missverstanden“ (Banscherus, Himpele & Staack, 2011, S. 145).

Wenn das akademische Leben und der entsprechende Habitus als fremd empfunden werden, die Institution mitsamt ihrer impliziten Codes verunsichert, fällt es Studierenden schwer, sich zugehörig zu fühlen und Teilhabechancen wahrzunehmen. Gleichzeitig ist zu beobachten: Je weniger sich Studierende aktiv und selbstreflexiv in das Lehr-Lern-Geschehen einbringen bzw. eingebunden werden, desto unwahrscheinlicher ist ihre Förderung. Auch gibt es Anzeichen dafür, dass ein erfolgreicher Studienabschluss mit Zugehörigkeits- bzw. Fremdheitserfahrungen korreliert (z. B. Banscherus, Himpele & Staack, 2011; Schwendowius, 2015). Umgekehrt werden über Mitgestaltungsmöglichkeiten und Partizipation an der Wissenschaftspraxis gerade auch für strukturell benachteiligte und marginalisierte Studierende wichtige Weichen für ein gelingendes Studium gelegt. Die Möglichkeit, an eigenen Erfahrungen und Belangen anzuschließen und Lernprozesse mitzugestalten, wirkt oftmals motivierend; bieten die Studieninhalte und die -gestaltung Anknüpfungspunkte an Erwartungen und Interessen der Studierenden, steigern Identifikation und Verbundenheit mit der Fachkultur und der Institution (Kreft & Leichsenring, 2012; Merkt, 2012).

Wie oben skizziert, erhält der Aspekt der Teilhabe beim Forschenden Lernen besondere Bedeutung. Gerade Studierende mit erschwertem Zugang zur Wissenschaftsgemeinschaft, etwa aufgrund von Herkunft oder Bildungsweg, haben die Chance, an Wissensgenerierungsprozessen zu partizipieren. Studierende können bei diesem Lehr-Lern-Ansatz akademische Praktiken und Ausdrucksweisen einüben – unabhängig davon, ob sie von den Lehrenden als besonders förderwürdig oder forschungsstark eingestuft werden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Hürden zu Beginn des Prozesses relativ groß sind und die Lehrenden deshalb besonders gefordert sind; beispielweise fällt es Studierenden mitunter anfangs schwer, eigene Fragestellungen und Forschungsdesigns zu entwickeln oder passende Methoden zu finden, da ihnen in den Anfangssemestern das methodische Spektrum noch nicht geläufig ist und sie kaum Erfahrungen dazu haben. Dies bedeutet für die Lehrenden oftmals Zusatzaufwand, weil sie gleichzeitig vermitteln, anregen, anleiten und begleiten sollen, also viel mehr in Kontakt mit den Studierenden stehen müssen als bei anderen Lehr-Lern-Formaten.

Um die Partizipationschancen auch derjenigen zu erhöhen, die im Hochschulsystem keine wissenschaftsbezogenen Netzwerke haben oder sich mit akademischen Codes schwer tun, ist es sinnvoll, ihnen den Wissenschaftsbetrieb und seine Funktionsmechanismen näherzubringen und sie sozial einzubinden. Angestoßen durch Lehrveranstaltungen, die auf Forschendes Lernen rekurrieren, bieten sich

vielfältige Gelegenheiten, damit Studierende sich mit Fachleuten über ihre Forschungsprojekte austauschen oder an größeren Forschungsprojekten mitarbeiten (Satilmis, 2018). Es braucht natürlich Zeit, Ideen und Ressourcen, um Kontakte zur Wissenschaftscommunity aufzubauen; gegebenenfalls können „Forschungsbörsen“ das Matching unterstützen. Wenn dies gelingt, greifen Mechanismen des *Scientific Bonding*: Dabei bieten Fachleute den Studierenden Einblicke in ihre alltägliche Praxis, erläutern einzelne Schritte ihrer Arbeit und übertragen sie ihnen. Dadurch entwickeln die Studierenden ein Verständnis für die Bedeutung der Abläufe, können diese nachvollziehen und eigenständig ausführen. Nach anfänglichen Hilfestellungen erreichen die Studierenden immer mehr Selbstständigkeit und vertiefen fachliches und überfachliches (Methoden-)Wissen. Indem sie in akademische Denk- und Handlungsprozesse einbezogen werden, bauen sie allmählich ein akademisches Selbstverständnis auf. Positive Referenzerlebnisse schaffen Zutrauen in die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten, überdies wirken sie im Sinne eines *Empowerment* (Satilmis, 2018.).

Studierende profitieren auf vielen Ebenen, denn durch die fachwissenschaftliche und soziale Einbindung eignen sie sich Schlüsselqualifikationen und Institutionenwissen an und entwickeln Forschungs- und Selbstkompetenzen. Durch die Einbindung in Forschungskontexte können sie über Disziplingrenzen hinaus in fächer- und altersgemischten Teams akademische Arbeitsfelder kennenlernen, was nicht nur für eine berufliche Orientierung sinnvoll ist, sondern möglicherweise auch den Berufseinstieg erleichtert. Umgekehrt treffen die Fachleute auf diesem Weg auch auf Studierende, denen sie sonst in Forschungszusammenhängen eher nicht begegneten. Sie bekommen über sie neue Ideen, Perspektiven und Zugänge, die erfahrungsgemäß als bereichernd für den Forschungskontext empfunden werden. Im konkreten Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft werden sie zudem für eine diversitätsgerechte Nachwuchsförderung sensibilisiert.

Insgesamt lassen sich über Forschendes Lernen „*Scientific Bonding*“-Effekte erzielen, die sowohl den Studierenden als auch der Institution zugute kommen (ausführlicher Satilmis, 2018). Denn dieser Lehr-Lern-Ansatz aktiviert soziale Mechanismen der Forschungsbeteiligung und hat Strahlkraft auf die wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Vor diesem Hintergrund lässt sich Forschendes Lernen als ein Vehikel verstehen, das Studierende in ihren Teilhabechancen stärken sowie hochschulbezogene Öffnungsprozesse unterstützen kann.

4 Fazit

Die Kluft zwischen den vielfältigen Lebens- und Studienrealitäten und den offerierten Studienformen werden im Hochschuldiskurs gegenwärtig vor allem als studienorganisatorisches Problem thematisiert. Sich auf die Pluralisierung der Studierendenschaft mit unterschiedlichen Studienbedingungen und Lernbiografien einzulassen und entsprechende Lehr-Lern-Bedingungen bereitzustellen, ist jedoch nicht nur eine organisationale Frage, sondern eine hochschulpolitische Aufgabe und stellt auch eine hochschuldidaktische Herausforderung dar.

Mit diesem Beitrag wird dafür plädiert, Studium und Lehre stärker im Zusammenhang mit Fragen der Chancen(un)gleichheit zu betrachten und Lehr-Lern-Kontexte in Bezug auf die Aspekte Teilhabe und soziale Zugehörigkeit zu hinterfragen. Der Ansatz des Forschenden Lernens bietet vielfältige Impulse und Anknüpfungspunkte für eine Lehr-Lern-Kultur, die soziale Ungleichheiten im Hochschulkontext berücksichtigt, auch wenn er als didaktisches Prinzip nicht die vielfältigen Probleme im Lehr-Lern-Alltag zu lösen vermag. Forschendes Lernen ist weder Garant noch „Selbstläufer“, sondern braucht Kontextbedingungen an der Hochschule, damit sich die Potenziale, die dieser Lehr-Lern-Ansatz bereithält, entfalten können. Für eine chancengerechte Weiterentwicklung der Hochschule ist Forschendes Lernen auch deshalb relevant, weil es an der Schnittstelle Studium und Lehre sowie wissenschaftliche Nachwuchsförderung wirkt und zur sozialen Öffnung der Hochschule beiträgt – im besten Sinne von *Tackling Inequalities!*

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banscherus U., Himpele K. & Staack, S. (2011). Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1, S. 142–154.
- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In Hans Böckler Stiftung (Hrsg.), *Expertisen für die Hochschule der Zukunft: Demokratische und Soziale Hochschule* (S. 113–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bliemetsrieder, S., Gebrande, J., Jaeger, A., Melter, C. & Schäfferling, S. (Hrsg.) (2016). *Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik, Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (Hrsg.) (2018). *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*, Wiesbaden: VS.

- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–271). Frankfurt: Campus.
- Gerheim, U. (2018). Ideal und Ambivalenz – Herausforderungen für Lehrende im Prozess des Forschenden Lehrens und Lernens. In J. Lehmann & H. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Ein Praxisbuch* (S. 413–428). Potsdam: Fachhochschule Potsdam.
- Gess, C., Deicke, W. & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt: Campus.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2012). Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. *HIS: Forum Hochschule*, 3. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [30.08.2018].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). Europäische Studienreform: Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am 19.11.2013. Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. Verfügbar unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/europaeische-studienreform-1/> [30.08.2018].
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In J. Hellmer, L. Huber & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt: Campus.
- Husemann, B. & Müller, R. (2018). Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie: Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 255–275), Wiesbaden: VS.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Kahlert, H. (2013). Bildungsungleichheiten – Zur organisationalen (Re)Produktion eines sozialen Problems. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit* (S. 39–52). Bielefeld: UVW.
- Kaufmann, M. E. & Satilmis, A. (2018). Hochschulöffnung intersektionell?! – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von diversitäts- und ungleichheitssensiblen Lehr-Lern-Räumen. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 215–233), Wiesbaden: VS.
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.) (2012). *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Kreft, A.-K. & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145–163). Weinheim: BeltzJuventa.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Merk, M. (2012). Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. In BMBF (Hrsg.), *Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 212–222). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Messner, H., Niggli, A. & Reuser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge für Lehrerbildung*, 27(2), S. 149–162.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [30.08.2018].
- Paetzold, G. & Stein, B. (2007). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 13. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.pdf [30.11.2018].
- Satilmis, A. (2018). Forschendes Lernen mit und zu Diversität: Impulse für diversitätsorientierte Lehr-Lern-Formen und Bildungsgerechtigkeit. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften: Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 35–58). Wiesbaden: VS Springer.
- Satilmis, A. (2020). Was bedeutet Diversität als Profilvermerkmal von Studium und Lehre? – Erkundungen zu Kontextbedingungen der Profilbildung in interdisziplinärer Perspektive. In T. Hoffmeister, H. Koch & P. Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Studiengangprofil: Zum Lehrprofil einer Universität*. Wiesbaden: VS Springer.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Statista (2018). Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2017/2018. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> [30.08.2018].
- Webler, W. (2013). Umgang mit steigender Heterogenität bei Studierenden. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit* (S. 119–148). Bielefeld: UVW.
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen: Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt: Campus.
- Wolter, A. (2011). Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Dossier Öffnung der Hochschule – Chancengleichheit, Diversität, Integration*. Verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2011/02/18/hochschulzugang-und-soziale-ungleichheit-deutschland> [30.08.2018].
- Wulf, C. (2017). „From Teaching to Learning“ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 66–75). Frankfurt: Campus.

Zur Autorin

Ayla Satilmis, Dipl.-Pol., ist Dozentin an der Universität Bremen und verantwortlich für das Programm „e n t e r s c i e n c e“. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption und Durchführung von diversitätsorientierten Maßnahmen und ungleichheitssensiblen Lehr-Lern-Angeboten mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und Antidiskriminierung im Hochschulbereich. E-Mail: satilmis@uni-bremen.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.

