

# Forschen lehren

## Universitäre Lehre zwischen Breiten- und Spitzenförderung

**Caroline Richter**  
Bochum

Universitäre Lehre geht weit über Bildungsauftrag und Didaktik hinaus. Auch das, was als akademisch gilt, wird über Lehre konstruiert und repräsentiert. Durch das Erleben von Lehre und den Kontakt mit Lehrenden erwerben nicht nur Studierende einen akademischen Habitus und erlernen akademische Spielregeln, sondern reaktualisieren auch Lehrende ihre Vorstellungen vom vermeintlich „Akademischen“.

Dieser Beitrag zeigt anhand von Interviewauszügen zur Lehrstrategie des „Forschenden Lernens“ (FL) und der Nutzung von eLearning, was von Lehrenden im digitalen Zeitalter als akademisch wahrgenommen wird und wie sich dies in der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zeigt. Dabei wird deutlich, dass die heterogenen Erwartungen an Hochschulen – Breitenausbildung für den Arbeitsmarkt und Spitzenausbildung für eine konkurrenzfähige Forschung – auch Lehrende mit ihrer Orientierung an Bestenselektion und effizienter Forschung herausfordern. Es wird argumentiert, dass FL von Lehrenden an Universitäten als zeitgemäße Losung und arbeitspraktische Möglichkeit genutzt wird, um die Vielzahl von Anforderungen an Forschung, Eigennutz und Verwertungsorientierung mit der Ausbildung von komplexeren Studierendenkohorten zu verbinden.

### 1. Hintergrund und theoretische Einordnung

Die Universität gilt als zentraler Ort von Forschung und wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn. Wer dort lehrt, forscht auch und hat (nur) so die Möglichkeit, die Studierenden unmittelbar am eigenen Erkenntnisprozess teilhaben zu lassen. Forschen zu lernen, ist die Grundlage für spätere wissenschaftliche Tätigkeit und für die Ausbildung neuer Generationen von Wissenschaftler\*innen. Hinter dieser Idee verbirgt sich die Einheit von Forschung und Lehre, historisch Humboldt zugeschrieben, vielfach zitiert und zutiefst konstitutiv für das deutsche Bildungsideal. Einerseits gilt die

se Einheit von Forschung und Lehre als handlungsleitendes Prinzip an Universitäten, sowohl für die Ausbildung von Studierenden als auch für die Tätigkeitsfelder von Hochschullehrer\*innen und qualifizierungsfreudigen wissenschaftlichen Aspirant\*innen. Andererseits wird diese Einheit im Wandel zur Massenuniversität für unmöglich erklärt (Gülker 2011).

Letztere markiert einen „Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte“ (Baethge/Wieck 2015: 2), trotz der Warnungen vor einem Akademisierungswahn (Nida-Rümelin 2014) und den Initiativen zur Stärkung beruflicher Bildung. Im Zuge der Bildungsexpansion gelangen an die Universitäten immer mehr Studierende, die nicht mehr vorrangig für wissenschaftliche Laufbahnen qualifiziert werden sollen und wollen, sondern – unter dem Stichwort *employability* – auch für nichtwissenschaftliche Praxis. Dies war an der klassischen deutschen Forschungsuniversität lange anders (Kreckel 2010; Schimank/Winnes 2001).

Insgesamt haben Bildungsexpansion, Bologna-Reform, Exzellenz-Initiative und der Wandel zur managerialen Universität zahlreiche Rahmenbedingungen der akademischen Welt verändert. In der Gleichzeitigkeit von verschärften und beschleunigten Ansprüchen an Forschungsexzellenz und Spitzenförderung einerseits und an Berufsqualifizierung und Breitenausbildung andererseits sind neue Herausforderungen entstanden, die Kreckel (2010) als „Spitze-Breite-Dilemma“ beschreibt: Universitäten sollen im Streben nach Exzellenz die Besten in Personal und Forschung selektieren, müssen aber angesichts steigender Studierendenzahlen und veränderter Mandate (v.a. Qualifizierung für eine zunehmend akademisierte Berufspraxis) auch eine ungewohnte Breite bewältigen (ebd.: 235).

### *1.1. Zunehmende Heterogenität von Studierenden*

Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Universität wird in der jüngeren Vergangenheit die Heterogenität der Studierenden genannt. Dabei wird Heterogenität vielfach synonym mit Diversität verwendet, ohne dass ein näher differenziertes Begriffsverständnis vorliegt (Szczyrba/van Treeck 2015; Wild/Esdar 2014). In der wissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang die von Ulrich Teichler und Andrä Wolter (2004) entwickelte Kategorie der „nicht-traditionellen Studierenden“, kurz: NTS, mit ihren drei Merkmalen genutzt. Als NTS gelten

- (1) Studierende mit nicht geradlinigem Studienverlauf (z.B. Studium nach Ausbildung und/oder Berufstätigkeit),
- (2) Studierende, die nicht die regulären Voraussetzungen erfüllen (z.B. ohne Abitur oder zweiter Bildungsweg), und

(3) Studierende, die nicht in üblicher Form von Vollzeit und Präsenz studieren (z.B. Teilzeit-, Abend- oder Fernstudium) (ebd.: 72).

Im Bereich von Lehre und Studium führt die wachsende Zahl an Studierenden zu einer Diversifizierung der Betreuungsanforderungen. Eine steigende Heterogenität der Studierenden geht mit veränderten Anforderungen an die didaktische und organisatorische Gestaltung von Lehrangeboten einher (vgl. Winter 2014: 46; Wiese 2014: 20 ff.). Mehrere Studien wiesen darauf hin, dass mit diesen Zielgruppen neue Anforderungen entstehen (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008; Wilkesmann et al. 2012). Dieser Befund wurde vor allem als politische Herausforderung im Zuge der Bemühungen um Chancengerechtigkeit rezipiert (Hanft 2013). Dabei sind interessante Analogien zwischen individueller und institutioneller Heterogenität zu beobachten: Universitäten stehen durch die o.g. veränderten Rahmenbedingungen vor der Anforderung, ein Profil zu bilden, was zu vertikaler Differenzierung und „universitärer Ungleichheit“ (Mittelstraß 2012: 27) führt, während verschiedene Hochschultypen nicht zuletzt interorganisationalen Nivellierungsprozessen ausgesetzt sind. Differenzierung und Homogenisierung von (institutionellen) Diversitäten und Heterogenitäten stehen somit zeitgleich nebeneinander (vgl. Mittelstraß 2010: 30).

Auch für die Perspektiven von Forschenden mit Lehraufgaben sind strukturell analoge Widersprüche zu identifizieren: Sie sollen ihre Individualität und Diversität als Potential in die Weiterentwicklung der Wissenschaft einerseits und der Organisation Universität andererseits einbringen.

Zugleich werden sie aber anhand der fachspezifisch nur graduell nuancierten Kriterien der Scientific Community bewertet, vorrangig nach internationaler Sichtbarkeit und Drittmittelerfolgen, nie primär nach Lehrqualität. Es überrascht daher nicht, dass auf didaktischer Ebene ähnliche Widersprüche bestehen: Aufgerufen wird zu besserem Umgang mit Heterogenität in der Lehre und Wertschätzung von Diversität, gleichzeitig führt die fortschreitende Definition von Standards eher zu Homogenisierung von Lehre (vgl. Reinmann 2015: 123).

## *1.2. Forschendes Lernen und eLearning in der (neuen) Lehre*

Forschendes Lernen (FL) bezeichnet ein bereits in den 1970er Jahren thematisiertes Lehrformat (BAK 2009 [1970]). Schon Ende der 1960er Jahre beschäftigte sich die Bundesassistentenkonferenz im Zuge der Auseinandersetzung mit der Modernisierung der Hochschulen auch mit Themen

der Hochschuldidaktik. Angelehnt an die Humboldt'sche Vorstellung von Bildung durch Wissenschaft forderte sie, das Studium als eine Einheit von Lernen und Forschen zu gestalten (vgl. BAK 2009 [1970]: 9). FL erfährt im aktuellen didaktischen Diskurs erneut Konjunktur (vgl. HRK 2014: 34–47).

Die enge Verknüpfung von Forschung und Lehre bei weitgehend selbstgeleitetem Lernen der Studierenden scheint sich einzufügen in den „shift from teaching to learning“ (Huber 2004, 2009; Reinmann 2015), der für die „Post-Bologna-Massenuniversität“ angestoßen und gefordert wird.

Eine häufig im Diskurs über Forschendes Lernen verwendete Definition stammt von Ludwig Huber (2009):

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (ebd.: 11).

Es handelt sich erkennbar um ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, das auf die prozesshafte Dimension von Handeln und Erfahren fokussiert und in einem Kontinuum zwischen kritischer Rezeption und eigener Produktion erfolgen soll. In der Hochschuldidaktik wird FL weniger als Methode denn als didaktisches Prinzip aufgeworfen, verbunden mit einem spezifischen Menschenbild, Lern-, Lehr-, Selbst- und Studierendenverständnis.

Die (Wissenschaft der) Hochschuldidaktik unterscheidet teilweise FL von anderen didaktischen Prinzipien und Methoden, zum Teil differenziert sie FL weitergehend, zum Beispiel von „Forschen üben“ oder „Forschen verstehen lernen“ (vgl. Reinmann 2015: 132) oder „Forschungs-basiertes, Forschungsorientiertes und Forschendes Lernen“ (vgl. Huber 2014: 22ff.). Lernen zielt, ungeachtet der konzeptuellen Differenzierungen, wie Forschen auf die Erweiterung der Handlungs-, Begründungs- und Erklärungsfähigkeit ab – Kompetenzen, die in der Debatte um die Akademisierung der Berufswelt als besonders relevant beschrieben werden (Pasternack 2008a: 37ff.).

Pasternack plädiert am Ende einer Diskussion der Trends in der gegenwärtigen Hochschulreform für die Wiederherstellung der Einheit von Forschung und Lehre und insbesondere für FL, weil die Kernkompetenzen für Berufsfähigkeit in hochqualifizierten Berufen bzw. Professionen (Umgang mit Unbestimmtheit) genau die sind, die im Forschen gebraucht und geübt werden (Pasternack 2008b: 203, 205). National und internatio-

nal wird FL in diesem Zusammenhang gesehen und gefordert (vgl. Hellmer 2009; Tremp 2005).

In der jüngsten Vergangenheit wurde FL vermehrt in organisationale Strukturen implementiert. Viele Universitäten und Fachhochschulen haben FL in ihren Lehrleitbildern und Curricula institutionell verankert. Auch in der Außendarstellung (z.B. auf Homepages) präsentieren etliche Hochschulen ihr Angebot an Formaten Forschenden Lernens als Ausweis qualitativ hochwertige Lehrpraxis. Auch dem Qualitätspakt Lehre (QPL), einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2011–2020 finanzierten und im Sinne des New Public Management als Wettbewerb konzipierten Förderprogramm, ist FL ein Anliegen. Von den insgesamt 460 geförderten Projekten werden 53 dem sogenannten Maßnahmenfeld „forschungsorientiertes Lehren und Lernen“ zugeordnet, ein Hinweis für die explizite hochschulpolitische und institutionelle Akzeptanz des Formats (vgl. Mojescik/Pflüger/Richter 2019).

Noch mehr Projekte im QPL befassen sich mit dem Bereich eLearning und Digitalisierung, etliche Projekte haben sich sowohl FL als auch eLearning zugeordnet. Während FL von Didaktiker\*innen als didaktisches Prinzip eingeordnet wird, stellt eLearning eher eine Methode der Umsetzung dar. Ihrer Kombination wird aber gerade vor dem Hintergrund von zunehmenden Heterogenitäten der Studierenden, veränderten Anforderungen an die Massenuniversität, der Akademisierung der Berufswelt und dem gesellschaftlichen Wandel im Zuge der Digitalisierung von der (Wissenschaft der) Didaktik ein hohes Integrationspotential und von der Hochschulpolitik ein hohes Innovationspotential zugeschrieben (Handke 2015; Hochschulforum Digitalisierung 2016; Reinmann 2015; Tremp 2015).

## **2. Empirische Forschung zum „Forschenden Lernen“ in der Hochschullehre**

Die empirische Basis des Beitrags bilden Daten des aktuell laufenden soziologischen Forschungsprojekts „Forschendes Lernen aus Perspektive von Organisation und Akteuren“ (FLOAT) (gefördert durch inStudies, 2017–2020). Am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (RUB) werden im Rahmen des Projektes institutionelle Rahmenbedingungen, Praktiken und Deutungen in Bezug auf „Forschenden Lernens“ seitens Universität und Lehrenden untersucht. Es wurden 22 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) geführt, davon 16 Interviews mit Lehrenden unterschiedlicher Statusgruppen (Professor\*innen, promovierende und promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen) und unterschiedlicher Disziplinen

(Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften), sechs Interviews mit Organisationsvertreter\*innen, die im Rahmen von spezifischen Förderprogrammen involviert sind. Für diesen Beitrag wird auf die Interviews mit Lehrenden rekurriert. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch in Orientierung an Kuckartz (2012) ausgewertet.

Um im Folgenden einen Eindruck zu vermitteln, was aktuell an Universitäten als akademisch rubriziert wird, erlaube ich mir die Verwendung recht langer Interviewausschnitte. Es gilt zu betonen, dass es sich keineswegs um die Behauptung eines repräsentativen Datensatzes mit hohem Generalisierungspotential handelt. Die im Folgenden angeführten Einblicke und Befunde sind vielmehr als Ansatzpunkt für weitere Forschung zu verstehen.

## *2.1. Forschendes Lernen und Lernendes Forschen*

Forschen wird in den Interviews als zentraler Gegenstand der universitären Ausbildung begriffen und zugleich Universität (weiterhin) als Bildungsort für eine Elite beschrieben. Mit dieser Unterscheidung wird auch eine inhaltliche Akzentverschiebung begründet: Beim Forschenden Lernen geht es um das Lernen, aber auch (oder gar mehr) um das Forschen. Typisch ist das folgende Zitat:

„Also, dass die meisten Leute denken, an der Uni, gerade wenn die Elite ausgebildet werden soll, dass die halt das Wissen einfach eingeflößt kriegen, das funktioniert aber halt einfach nicht. Und ich glaube, ich finde es eigentlich eine sehr gute Entwicklung, wenn man, also wenn es sich wirklich so entwickeln würde, dass wir jetzt überall forschendes Lernen hier angewendet werden würde, weil bei uns forschendes Lernen eben nicht nur ein Zweck ist, um zu lernen, sondern eben auch das Forschen an sich das ist, was man lernen soll und das ist das, was wir an der Uni halt praktisch mitgeben sollten, was wir aber nicht tun. Forschen lernt man erst in der Doktorarbeit hab ich den Eindruck.“ (Lehrende\*/Geisteswissenschaften).

Forschendes Lernen beschreibt konzeptuell zwar vorrangig eine Art des Lernens, Forschen aber ist die Praxis der Wissenschaft und steht damit im Zentrum des Lehrbemühens. Die Formulierung Lernendes Forschen scheint fast zutreffender. Zugleich wird die Kritik vorgebracht, dieses Ziel werde erst spät im Akademisierungs- bzw. Ausbildungsprozess vermittelt, nämlich an ihrem idealtypischen Endpunkt, der Doktorarbeit. Diese Kritik könnte als fachspezifisch gelesen werden.

Die Naturwissenschaftler\*innen in unserem Sample beschrieben beispielsweise grundsätzlich jedes Handeln im Labor als Forschen, die Geisteswissenschaftler\*innen hingegen überlegten weitergehend, ob Forschen der richtige Begriff für ihre Praxis sei. Sie alle kamen aber zu der Ein-

schätzung, dass Forschen eine Form kritischer, theorie- und empiriegeleiteter Reflexion und Auseinandersetzung sei, allerdings nicht aus einer didaktischen Perspektive heraus, sondern auf der Grundlage ihrer individuellen professionellen Forschungsverständnisse. Und sie alle versuchten, Studierende so früh wie möglich dazu zu befähigen.

## 2.2. *Forschen als Basisausbildung und Bestenselektion*

Forschendes Lernen wird als omnipotenter Ansatz des Handelns und der Partizipation an Forschung thematisiert. Im Bachelor geht es um die Grundausbildung für eine breite Vielfalt von Studierenden, im Master steht die Selektion der Besten im Vordergrund. Die Einbeziehung von Studierenden als Kolleg\*innen auf (fiktiver) Augenhöhe verlangt von Lehrenden einen Perspektivwechsel, denn Studierende sind dann nicht länger Objekte von Belehrung:

„[W]enn ich sage, ‚Ich will forschendes Lernen unterrichten.‘, dann muss ich, glaube ich, als erstes diesen Schalter umlegen und sagen, ‚Ich habe hier einen Forscher vor mir.‘ Ich habe hier nicht einen Studenten, der was lernen muss oder dem ich was reintrichter, sondern ich muss rausfinden, wie ich den dazu bringe, dass er Fragen stellen kann. (Lehrende\*/Naturwissenschaften)

Diese Fiktion erfordert Einfühlungsvermögen und Geschick, denn es geht um einen komplexen Entwicklungsprozess, an dessen Ende steht, dass jemand Fragen stellen kann. Gemeint sind natürlich möglichst kluge und selbstständig entwickelte Fragen, ein Hinter-die-Fassade-Schauen und Kritikfähig-Sein – Bildungsideale, die unmittelbar an die Ideen Humboldts anschließen. Demgegenüber stehen aber Studierende, die mit dem Ziel studieren, als Absolvent\*innen möglichst erfolgreich in die außeruniversitäre und nicht-wissenschaftliche Berufspraxis einzutreten.

Unter Bedingungen der Akademisierung der Berufswelt ist ein Studium vielfach notwendige Voraussetzung. Lehrende sind zudem mit heterogenen Studierenden konfrontiert, die längst nicht mehr nur Vollzeitstudierende sind:

„[A]ber ich habe den Eindruck, dass die Leute schon auch tatsächlich so ein bisschen unter Strom stehen, ganz viele Arbeiten ja auch nebenbei und so. Und wenn man dann nicht sieht, warum mich das jetzt wirklich richtig weiterbringt, was ich hier mache, dann mache ich halt den Minimalaufwand einfach. Ja, ich glaube echt, Zwang ist das Einzige, was hilft (lacht).“ (Lehrende\*/Geisteswissenschaften)

Forschen als Anwendungsfall wissenschaftlichen Arbeitens entpuppt sich als voraussetzungsreich. Denn den Sinn und das Weiterführende zu entdecken, erschließt sich nicht von allein. Dies wird in diesem Zitat zurückgeführt auf geringe Zeitressourcen, in anderen Interviews auf geringe

Motivation oder Studierfähigkeit. Allen Begründungen gemeinsam ist: Minimalaufwand ist maximal unerwünscht, sein Vorhandensein rechtfertigt den Ausstieg aus FL und die Hinwendung zu frontaleren Formaten oder aber ein vermehrtes Einbeziehen von Zwang in FL.

Statt selbstständigem Lernen und Entdecken durch die Studierenden werden fortwährende Rahmungen und Kontextualisierungen sowie formale Vorgaben durch die Lehrenden als unerlässlich dargestellt. Dieser hohe und unerquickliche Aufwand führt aber nicht dazu, dass das Forschen selbst als Basisinhalt und Bestenselektion angezweifelt werden würde. Vielmehr muss das Format zielgruppen- bzw. qualifikationsstufenspezifisch angepasst werden:

„Und ich finde es nach wie vor eigentlich ein spannendes Konzept zu sagen, was heißt das für unsere Grundausbildung im Rahmen des Bachelors? So diese Idee, ‚Die müssen verstehen wie Forschung passiert.‘ Und dann differenzieren wir es ja deutlich im Master in die, die Forschung machen können und wollen und die, die Forschung in irgendeiner anderen Form in die Praxis umsetzen. Ich wäre da sofort dafür, für eine stärkere Differenzierung im Bereich des Masters zu sagen ‚Wollt ihr nachher in ein Berufsbild gehen? Und dann gucken wir mit euch eben.‘“ (Lehrende\*/r/Naturwissenschaften)

Hier wird gut erkennbar, was – zumindest in dieser Fachdisziplin – in den Qualifikationsstufen vermittelt werden soll: Im Bachelor gilt es, Forschung zu verstehen, und im Master entscheidet sich, wer selbst forschen kann und für eine wissenschaftliche Laufbahn in Frage kommt oder wer in die „Praxis“ bzw. ein „Berufsbild“ geht. Interessanterweise wird hier die Laufbahn zur Forscher\*in bzw. Wissenschaftler\*in unbezeichnet gelassen und damit von anderen Berufsbildern abgegrenzt, ein Hinweis darauf, dass die akademischen Laufbahnstrukturen als weniger vorgefertigt bewertet werden.

An diesem Zitat ist auch der letzte Satz bemerkenswert: Es wird eine stärkere Unterscheidung von wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bildungszielen befürwortet und damit indirekt berichtet, dass diese Unterscheidung noch nicht erfolgt und vor allem keine Zuständigkeit für die Begleitung beider Zielgruppen wahrgenommen wird. Die unterbleibende Differenzierung kann zweierlei bedeuten: Entweder werden alle Masterstudierende auf kein spezifisches Bildungsziel hin unterrichtet oder sie werden allesamt für ein spezifisches Ziel ausgebildet.

Ich vermute vor dem Hintergrund des gesamten Datensatzes und der Literatur, dass das (vielleicht unausgesprochene, habitualisierte oder prä-reflexive) Ziel eines großen Anteils von Lehrenden für Masterstudierende die Wissenschaft sein dürfte; eine Ausnahme bilden lediglich Studiengänge, die primär für konkrete nichtwissenschaftliche Berufsbilder ausbilden (in unserem Sample z.B. Rechts-, Sport- und Erziehungswissenschaften).



Dann wäre ein „gucken wir mit euch eben“ eine ungewohnte Anforderung an Lehrende und Curricula. Lehrende müssten sich auch innerhalb der Masterausbildung mit der Vielfalt nichtwissenschaftlicher Berufsprofile auseinandersetzen und auf ebenjene mehr oder weniger gezielt vorbereiten; zumindest in Studiengängen, die nicht ohnehin auf nichtwissenschaftliche „Berufsbilder“ ausgerichtet sind.

Wie ein roter Faden zieht sich bei aller Offenheit für Studierende die Orientierung an Selektion durch, verbunden mit einem konstitutiven Exzellenzstreben:

„Das war am Schluss, waren es immer so ungefähr drei bis fünf Prozent der Studierenden, die das angenommen haben. Man muss schon ehrlich sagen, das war immer gezielt natürlich auch als so ein, ich will jetzt nicht Elite sagen, aber es war schon gedacht für die besten zehn Prozent. Es war klar, es ist on top, das ist extrem viel Aufwand. [...] Das heißt wir haben abgezielt auf die Studierenden, die sehr früh erkannt haben, dass Forschung vielleicht das ist, wo sie irgendwann hinnöchten.“ (Lehrende\*r Naturwissenschaften)

Hohe Anforderungen werden als Medium beschrieben, um die besten zehn Prozent mit Forschungsinteresse und -fähigkeit von der breiten Masse abzugrenzen, aus denen dann die Allerbesten hervorgehen. Ein Seminar so zu gestalten, dass es „on top“ gestaltet und nur mit extrem viel Aufwand bewältigt werden kann, scheint sämtliche wissenschaftlichen Tugenden und Anforderungen zu spiegeln. Es scheint sich aber auch für Lehrende zu lohnen, sie rekrutieren über diese Seminare „auf Nierentest“ nämlich ihre zukünftigen Mitarbeiter\*innen und ihre Promovierenden und bauen ihre Netzwerke aus – diese Überlegung haben wir in allen Fachgebieten wiedergefunden.

### *2.3. Forschen in der Lehre als Notwendigkeit und Problem*

Forschendes Lernen wird in unserem Sample bei aller Spitzenorientierung gleichsam als Bewältigungsstrategie im Umgang mit der hohen Anzahl von Studierenden aufgeworfen:

„Zum einen will man eben der individuellen Betreuung gerecht werden, zum anderen muss man die Masse im Blick behalten und zum Dritten muss man das im Blick behalten, wofür man ja auch noch da ist, also jenseits der Lehre, so dass eigentlich Formate wie forschendes Lernen ganz zwangsweise resultieren, weil man eben die hohe Lehrbelastung dann irgendwie versuchen muss, geschickt mit der eigenen Forschung zu verbinden, ohne dass die Studierenden den Eindruck haben, naja, der benutzt uns nur als Forschungskaninchen.“ (Lehrende\*r Geisteswissenschaften).

Im Spannungsverhältnis zwischen Individualbetreuung, der (Massen-)Lehre und Forschungsaufgaben wird FL als effiziente Kombinationsmög-

lichkeit dargestellt. Hier wird FL weniger als Forschen mit Studierenden eingesetzt, sondern mehr als Beforschen von Studierenden. Das sollen die Forschungsobjekte selbst aber nicht merken, also wird eine neue Anforderung an Lehrende erkennbar: Verdecken und Verschleiern einer strategischen Nutzungs- und Verwertungslogik. Es wird also nicht die auf Rahmenbedingungen zugerechnete Notwendigkeit einer Verwertungslogik kritisiert, sondern ertragen, ausgehalten oder gar akzeptiert. Lediglich von Studierenden bemerkt werden soll diese Notwendigkeit nicht.

Warum aber erscheint die Tatsache, vielfältige Aufgaben durch Nutzung von Synergien handhabbar zu machen, potentiell stigmatisierungsfähig?

- Erstens, weil Studierende nicht den Eindruck haben sollen, als vermeintliche „Forschungskaninchen“ objektiviert und funktionalisiert zu werden.
- Zweitens, weil Studierende als Kund\*innen der Dienstleistung Lehre keinen Einblick bekommen sollen in die An- und Überforderungen der Dienstleistungsanbieter oder – versteht man Lehre nicht als Dienstleistung, sondern als Bildungsauftrag – die Studierenden Schutzbefohlene sind, deren Nutzung „nur als Forschungskaninchen“ Irritationspotenzial hat.
- Drittens, und das scheint mir das Wichtigste zu sein, weil die *illusio* des akademischen Feldes sonst nicht tradiert werden kann, wenn Studierende den Eindruck hätten, die Lehrenden stünden unter Druck, hätten mit Überlastung und kollidierenden Fristen zu kämpfen und müssten die hohe Lehrbelastung geschickt mit der eigenen Forschung verbinden.

Verstärkt wird dies offenbar durch ein entsprechendes akademisches Selbst- und Lehrverständnis, das auch durch biografische Erfahrungen im eigenen hochschulischen Bildungsprozess geprägt wurde:

„Also das kommt bei mir auch wirklich so aus dem Inneren heraus, angefangen mit der eigenen Studentenzeit, was hat man als Mangel empfunden, was hätte man gerne besser gemacht oder so ... oder was fand man da als Vorbild richtig gut“ (Lehrende\*r\Geisteswissenschaften).

Der eigene Studienverlauf, positive und negative Eindrücke und die Orientierung an Vorbildern beeinflussen die akademische Identität und die Lehrpraktiken. Mit der Prägung durch das Vorbild ist an Universitäten aber auch die Selektion und Distinktion nach innen verbunden, die mit der Orientierung an Breitenausbildung für außeruniversitäre und nicht-wissenschaftliche Arbeitsfelder kollidieren kann. Zur Überwindung dieser eher klassisch-konservativ anmutenden Deutung soll FL nach den In-

tionen von Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik Modernisierung anbieten, enthält sich aber verbindlicher Definitionen und Abgrenzungen dazu, was FL ist, noch ist und vielleicht schon nicht mehr ist. Dadurch ist das Format einerseits besonders anschlussfähig, andererseits aber auch nur ein deutungsöffener Container.

Gleiches sehen wir im Zusammenhang mit eLearning, das wie FL in den Zusammenhang mit moderner Lehre und zeitgemäßer qualifizierter Hochschulausbildung gerückt ist. Die erweiterte und verstärkte Einbeziehung von Medien scheint im Zuge von Digitalisierungsstrategien zunehmend eine Erwartung an universitäre Lehre darzustellen. In unserem Material zeigt sich, dass Lehrende zögerlich reagieren, weil sie Medien- und Technikkompetenz *nicht* als Auftrag ihrer Lehre sehen, und wenn doch, dann nicht als lohnenswerten.

#### 2.4. *Forschen vermittelt eLearning*

Wie durch ein Brennglas zeigt sich, was als Bildungsauftrag von Lehrenden wahrgenommen wird, am Einsatz von eLearning im Rahmen von FL. Die Rückmeldung in unserem Sample ist eher kritisch bis ablehnend. Zwar wird die Ergänzung von analog durch digital grundsätzlich von den Lehrenden bejaht, aber entweder der Auftrag nicht als Bestandteil der eigenen Lehre bewertet oder die Rückmeldung von Studierenden als zu verhalten bewertet, um den hohen Aufwand von FL im Allgemeinen und Ergänzungen durch eLearning im Speziellen zu rechtfertigen.

Besonders wird der oben aufgeworfene und im FL konzeptuell eher fehlende Zwang problematisiert. Studierende sollen intrinsisch motiviert sein, müssen angesichts heterogener Voraussetzungen an der Massenuniversität aber immer wieder extrinsisch angeregt werden. Damit ist vor allem die (fehlende) Verbindlichkeit im virtuellen Raum voraussetzungsreich:

„Also Digitalisierung kann nur funktionieren meiner Meinung nach, wenn man das wirklich aktiv in Präsenz mit einbezieht. Weil die Leute machen einfach nichts selbstständig, wenn sie das Gefühl haben, sie müssen nicht.“ (Lehrende\*/Geisteswissenschaften)

Dass sie nicht automatisch wollen, nur weil Inhalte digitalisiert sind, und Lehrende sich zusätzlich vergegenwärtigen können/müssen, dass Studierende die Orientierung auf Forschung weder mitbringen noch regelmäßig entfalten, zeigt das folgende Zitat:

„Ja wir haben da viel Arbeit reingesteckt und die Idee war, dass die Leute quasi daheim sich nochmal alles angucken können und sich so selber ein bisschen ... austoben können. Und da wollte ich eine Umfrage am Ende starten,

um die quasi ja Relevanz zu evaluieren. Und dann haben sich von einhundertachtzig Leuten, nach dreimaligem Bitten, fünf Leute beteiligt. Zwei fanden es ganz okay. Einer fand es nicht so spannend und der eine meinte, er hat es sowieso nicht benutzt. Also das würde ich sagen war wirklich enttäuschend. Das ist natürlich ein Nebenfach. Wie gesagt, die Leute sind nicht so motiviert. Aber ich ziehe da schon auch die Lehre mit raus, dass sich in dem Moment dann die Arbeit vielleicht nicht unbedingt lohnt. Das ist für Sie vielleicht nicht die beste, inspirierendste Nachricht, aber das eben halt leider so.“ (Lehrende\*/Naturwissenschaften)

Wenngleich das Medium nicht immer zur Teilhabe an Forschung motiviert, so scheint es ganz und gar unpassend für die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen, den Wertungen, Einordnungen und Diskussionen:

„Und dann ... ist natürlich schon ein Unterschied, ob ich jetzt in der Vorlesung reingehe, ich weiß, da sind sechzig Leute drin, es ist nicht öffentlich. Also ich kann auch mal über ein Themengebiet lästern, ich kann auch mal unkorrekt sein, ich kann auch mal an einer Stelle nicht perfekt vorbereitet sein oder ob ich jede Vorlesung so halten muss, als würde mir quasi theoretisch die ganze Welt zugucken und vor allem alle Kollegen in Deutschland. Dann ist der Ton wahrscheinlich anders und ich weiß nicht, ob das der Vorlesung guttut.“ (Lehrende\*/Naturwissenschaften)

Das „akademische Insiderwissen“ ist der Privatheit des persönlichen Kontakts in Vorlesung oder Seminar vorbehalten, im öffentlichen Raum der aufgezeichneten Vorlesung gelten kompetitive Maßstäbe. Dies wird als Einschränkung für die Vermittlung wissenschaftlichen Wissen eingeordnet.

### **3. Fazit**

Universitäre Lehre bedeutet, das haben die Befunde gezeigt, auch unter den Bedingungen der Massenuniversität unverändert Bestenselektion. Forschen als Anwendungsfall von Wissenschaft entfaltet dabei große Passfähigkeit: Durch Forschen wird selektiert, aber auch gefördert und trotz knapper Zeitressourcen gleichzeitig die eigne Forschung forciert. Der „Aufstieg“ des Konzepts Forschenden Lernens ist nicht nur einem didaktischen Wirkungsvermögen zu verdanken; sein aktueller Erfolg kann (direkt oder indirekt vermittelt) auf grundlegenden Veränderungsdruck auf Universitäten und Leistungsdruck auf Lehrende zurückgeführt werden. Forschen und FL eignen sich dabei besonders, um teilweise widersprüchliche Erwartungen des organisationalen Feldes zu befrieden: Einerseits sollen Universitäten als Massenuniversitäten Breitenförderung betreiben und andererseits Spitzenförderung von exzellenten Wissenschaftler\*innen in spe.

Universitäten sollen – vermittelt über ihre (forschenden) Lehrenden – Praxisorientierung und Berufseinstieg fördern und zugleich Wissenschaftsorientierung. Weil Forschen und FL – weniger als Konzept denn als Begriff – so opak und mehrdeutig sind, lässt sich darunter alles vereinen und reaktualisieren, was als akademisch gilt. Es ermöglicht die Verknüpfung von „Humboldtscher Universitätsidee“, Exzellenzinitiative und NPM im Lehrhandeln an der Universität der Gegenwart. Lehrende, die meist zugleich Forschende sind, müssen damit umgehen, auch wenn gleich Didaktik und Lehre weder zwingend zu ihrer Ausbildung gehören noch zu Reputation führen.

FL, so deutet es sich vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Befunde an, ist für sie attraktiv, weil es die Zeit der Lehre auch für die Forschung erschließen und damit doppelt nutzen lässt. Zugleich ist FL potentiell mit neuem Ressourcenaufwand verbunden, insbesondere der Einsatz von eLearning, ohne dass dabei ein unternehmerischer *return on invest* garantiert ist. Ein ausreichend rechtfertigender Nutzen wird weder für die Weiterentwicklung von Wissenschaft oder den eigenen Werdegang noch für die Qualifizierung der Studierenden gesehen – außer FL und eLearning werden auf struktureller Ebene mit zusätzlichen Anreizen versehen (z.B. Drittmittel, Kontakte, Publikationen, Auszeichnungen) und damit in den Hochschulen institutionalisiert, sprich: reputationsfähig (nicht aber in der nichtwissenschaftlichen Praxis!).

Selbstverständlich sind die hier gezeigten Befunde keineswegs repräsentativ. Aber sie legen nahe, dass für die wissenschaftliche Debatte um Hochschulexpansion und Akademisierung stärker als bislang die Perspektive der Lehrenden mit ihren Sinnsetzungen und Praktiken einbezogen werden sollte.

## Literatur

- Alheit, Peter/Kathrin Rheinländer/Rainer Watermann (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(4), S. 577–606.
- BAK, Bundesassistentenkonferenz (2009 [1970]): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen, Bielefeld.
- Baethge, Martin/Markus Wieck (2015): Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium, Mitteilungen aus dem SOFI, Jg. 9, H. 22, S. 2–6 .
- Esdar, Wiebke/Julia Gorges/Elke Wild (2012): Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen: Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses, die hochschule, 2/2012, S. 273–290.
- Gülker, Silke (2011): Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen. Stand und Zukunftsbedarf, Frankfurt a.M.

- Handke, Jürgen (2015): *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*, Marburg.
- Hanft, Anke (2013): *Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen*, in: Anke Hanft/Katrin Brinkmann (Hg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*, Münster, S. 13–29.
- Hartmann, Michael (2006): *Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik*, *Leviathan*, 2/2006, S. 447–465.
- Hellmer, Julia (2009): *Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen*, in: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld, S. 200–223.
- Herzog, Marius (2012): *Karriere in der Lehre? Die Lehrorientierung wissenschaftlicher Mitarbeiter und ihre Bedeutung für die Wettbewerbsarena Lehre, die hochschule*, 2/2012, S. 233–244.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*, Berlin; URL <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf> (15.7.2019).
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz 2014 (Hg.): *Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv. Projekt nexus, Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, Bonn.
- Huber, Ludwig (2004): *Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums*, *die hochschule* 2/2004, S. 29–49.
- Huber, Ludwig (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*, in: Ludwig Huber (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen*, Bielefeld, S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*, *Das Hochschulwesen* 62, S. 32–39.
- Jacob, Anna K./Ulrich Teichler (2011): *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich*, Berlin.
- Kreckel, Reinhard (2010): *Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich*, in: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 235–256.
- Kuckartz, Udo (2012) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel.
- Mittelstraß, Jürgen (2012): *Wissengesellschaft und Hochschulentwicklung*, *Zeitschrift für Hochschulrecht*, 11, S. 24–31.
- Mojescik, Katharina/Jessica Pflüger/Caroline Richter (2019): *Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens*, in: Nicole Burzan (Hg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*; URL [publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband\\_2018/article/view/1081/1383](http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1081/1383) (5.11.2019).

- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg.
- Pasternack, Peer (2008a): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik, Opladen, S. 37–50.
- Pasternack, Peer (2008b): Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung, in: Barbara M. Kehm (Hg.), Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt, S. 194–206.
- Pasternack, Peer/Daniel Hechler/Julius Henke (2018): Die Ideen der Universität – Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte, Bielefeld.
- Reinmann, Gabi (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen, in: Benjamin Klages/Marion Bonillo/Stefan Reinnders/Axel Bohmeyer (Hg.), Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen, Opladen/Berlin /Toronto, S. 121–137.
- Schimank, Uwe/Markus Winnes (2001): Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen, in: Erhard Reinders/Uwe Schimank (Hg.), Die Krise der Universitäten, Leviathan, Sonderheft 20, S. 295–325.
- Szczyrba, Birgit/Timo van Treeck (2015): Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung, in: Benjamin Klages/Marion Bonillo/Stefan Reinnders/Axel Bohmeyer (Hg.), Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen, Opladen/Berlin /Toronto, S. 73–84.
- Teichler, Ulrich/Andrä Wolter (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, die hochschule, 2/2004, S. 64–80.
- Torka, Marc/Andreas Knie (2010): Auf der Suche nach Innovation: Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, WSI Mitteilungen 5/2010, 242–248.
- Tremp, Peter (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung, Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg., H. 3, S. 339–348.
- Tremp, Peter (2015) (Hg.). Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit, Bielefeld.
- Wiese, Mina (2014): Konzepte und Beispiele von Hochschulen in Deutschland: Ein Überblick, in: René Krempkow/Philipp Pohlenz/Nathalie Huber (Hg.), Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft, Bielefeld, S. 15–34.
- Wild, Elke/Wiebke Esdar (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten), URL [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf) (15.7.2019).
- Wilkesmann, Uwe/Alfredo Virgillito/Tobias Bröcker/Laura Knopp (2012): Empirische Untersuchungen zur Hochschulwirklichkeit, in: Michael Kerres/Anke Hanft/Uwe Wilkesmann/Karola Wolff-Bendik (Hg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster, S. 59–81.
- Winter, Sarah (2014): Good Practice von Hochschulen in einem Bundesland: Ein Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW, in: René Krempkow/Philipp Pohlenz/Nathalie (Hg.), Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft, Bielefeld, S. 35–48.

- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview, Forum Qualitative Sozialforschung 1(1), Art. 22; URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (15.7.2019).
- WR, Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Drs. 8639-08, Berlin.



## **Prozesse der Akademisierung Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung**

|  |    |
|--|----|
| <i>Annett Maiwald, Annemarie Matthies, Christoph Schubert:</i><br>Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und<br>Folgen hochschulischer Bildung. Einleitung.....   | 6  |
| <i>Annemarie Matthies, Dayana Lau:</i><br>Die Gestalt ‚des Akademischen‘. Zum Wandel der<br>Praxisvorstellungen im Curriculum Sozialer Arbeit.....   | 14 |
| <i>Caroline Richter:</i><br>Forschen lehren. Universitäre Lehre zwischen<br>Breiten- und Spitzenförderung .....  | 29 |
| <i>Sigrun Nickel, Anna-Lena Thiele:</i><br>Die Rolle berufserfahrener Studierender bei der Akademisierung des<br>Gesundheitssektors.....   | 45 |
| <i>Christoph Schubert, Manfred Stock:</i><br>Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und<br>die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit. Zur Logik der<br>Akademisierung im Bereich der Lerntherapie..... | 62 |
| <i>Christiane Schnell, Christian Schäfer:</i><br>Professionell (statt) repressiv? Akademisierung der Polizei<br>zwischen Reflexivitätsgewinn und Sicherheitsillusionen.....  | 78 |
| <i>Annett Maiwald:</i><br>Akademisierung der Kleinkinderziehung. Frühpädagogische<br>Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung .....   | 91 |

## **GESCHICHTE**

*Marco Birn:*

Ein Naturrecht auf höhere Bildung. Die Anfänge des Frauenstudiums  
in Deutschland.....109

## **FORUM**

*Jörg-Peter Pahl, Hannes Ranke:*

Von der Fachhochschule zur Hochschule für Angewandte Wissenschaften.  
Entwicklungen zur handlungs- und anwendungsorientierten Lehre.....124

*Sonja Bandorski, Marita McGrory, Gerd Grözinger:*

Erfolgsquoten im deutschen Hochschulwesen. Neue Erkenntnisse in  
einem umkämpften Feld am Beispiel Maschinenbau .....138

## **PUBLIKATIONEN**

Michael Borggräfe: Wandel und Reform deutscher Universitäts-  
verwaltungen. Eine Organigrammanalyse (*Sebastian Schneider*).....156

*Peer Pasternack, Daniel Hechler:*

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen  
in Ostdeutschland seit 1945.....160

**Autorinnen & Autoren**.....188

## Autorinnen & Autoren

**Sonja Bandorski**, Dr. paed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: [sonja.bandorski@uni-flensburg.de](mailto:sonja.bandorski@uni-flensburg.de)

**Marco Birn**, Dr. phil., Wissenschaftlicher Archivar und Historiker, Leiter des Kreisarchivs Reutlingen. eMail: [M.Birn@kreis-reutlingen.de](mailto:M.Birn@kreis-reutlingen.de)

**Gerd Grözinger**, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: [groezing@uni-flensburg.de](mailto:groezing@uni-flensburg.de)

**Daniel Hechler** M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

**Dayana Lau**, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Alice Salomon Hochschule Berlin. eMail: [lau.dayana1@gmail.com](mailto:lau.dayana1@gmail.com)

**Annett Maiwald**, Dr. phil., Soziologin/Analytische Sozialpsychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de](mailto:annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de)

**Annemarie Matthies**, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [annemarie.matthies@soziologie.uni-halle.de](mailto:annemarie.matthies@soziologie.uni-halle.de)

**Marita McGrory** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: [marita.mcgrory@uni-flensburg.de](mailto:marita.mcgrory@uni-flensburg.de)

**Sigrun Nickel**, Dr. phil., Leiterin Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung und Mitglied im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. eMail: [Sigrun.Nickel@che.de](mailto:Sigrun.Nickel@che.de)

**Jörg-Peter Pahl**, Prof. Dr., Dipl.-Ing., emeritierter Professor am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der TU Dresden, Gastwissenschaftler am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: [joergpahl@aol.com](mailto:joergpahl@aol.com)

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de); [www.peer-pasternack.de](http://www.peer-pasternack.de)

**Hannes Ranke**, M.Ed., wissenschaftlicher Oberassistent am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: hannes.ranke@tuhh.de

**Caroline Richter**, Dr. rer. soc., Sozialwissenschaftlerin/Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Duisburg-Essen. eMail: caroline.richter@rub.de und caroline.richter@uni-due.de

**Christian Schäfer**, Prof. Dr., Jurist, Professor für Staatsrecht am Fachbereich Kriminalpolizei der Hochschule des Bundes (HS Bund) für öffentliche Verwaltung Wiesbaden. eMail: christian.schaefer@bka.bund.de

**Sebastian Schneider** M.A., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: sebastian.schneider@hof.uni-halle.de

**Christiane Schnell**, Dr. phil., Soziologin, Wissenschaftlerin am Institut für Sozialforschung (IfS) an der Goethe-Universität Frankfurt. eMail: ch.schnell@em.uni-frankfurt.de

**Christoph Schubert** M.A., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: christoph.schubert@soziologie.uni-halle.de

**Manfred Stock**, Prof. Dr., Soziologe, Professor für Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

**Anna-Lena Thiele**, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: Anna-Lena.Thiele@che.de

# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack  
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

---

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-71-7

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: [www.diehochschule.de](http://www.diehochschule.de) >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität ([www.hof.uni-halle.de](http://www.hof.uni-halle.de)). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

*Abbildung vordere Umschlagseite: Jessie Willeox Smith, Deckblatt des Kalenders 1909 des Bryn Mawr College (Ausschnitt) (<http://greenfield.blogs.brynmawr.edu/files/2013/02/1909-Front-JWS.jpg>)*