

**Peter TREMP**

(Pädagogische Hochschule Zürich)

**Berufsbezug dank Forschendem Lernen?  
Zur Attraktivität einer hochschuldidaktischen Losung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe34/tremp\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/tremp_bwpat34.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

**Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet  
Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,  
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | ***bwpat*** 2001–2018

***bwpat***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von ***bwpat*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/tremp\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/tremp_bwpat34.pdf)

Forschendes Lernen ist an deutschsprachigen Hochschulen inzwischen sehr verbreitet. Der Beitrag argumentiert, dass sich dieser Aufschwung nicht zuletzt der Tatsache verdankt, dass Forschendes Lernen für verschiedene Hochschulkonzeptionen mit jeweils unterschiedlichen Begründungen und Betonungen attraktiv ist. Nicht zuletzt zeigt sich dies betreffend «Berufsbezug»: Forschendes Lernen wird als Antwort gesehen sowohl gegen eine zu enge Interpretation des Berufsbezugs ebenso wie für Forderung nach mehr beruflicher Relevanz der Studiengänge. Allerdings wird die Koppelung von Forschendem Lernen und Berufsbezug in den Umsetzungsbeispielen wenig expliziert.

---

### **Does research-based learning ensure career relevance? On the attractiveness of a research-based approach in higher education**

---

Research-based learning has become very common in German-speaking higher education institutions. This paper argues that this trend is largely due to the attractiveness of a research-based approach in terms of various concepts in higher education, each with its own rationale and focus. This is particularly apparent with regard to “career relevance”. Research-based learning is seen as a way of avoiding a too narrow interpretation of what is relevant to students’ careers, and as an answer to demands for degree courses with greater career relevance. However, the examples of implementing this approach do not shed much light on the connection between research-based learning and career relevance.

---

## **Berufsbezug dank Forschendem Lernen? Zur Attraktivität einer hochschuldidaktischen Losung**

---

### **1 Praxisbezug: Ein immer wieder neues Postulat**

Lernen kann man überall und also glücklicherweise nicht nur in Bildungseinrichtungen. Diese allerdings kennen einige grosse Vorteile, welche sich aus ihren strukturellen Merkmalen ergeben: Die gesellschaftlichen Ausgliederung von Lernprozessen an spezifische Orte und Zeiten oder auch die spezifischen Modi des Lernzugangs machen Lernen in systematischer, planbarer Weise wahrscheinlich. «Verschulung von Lernprozessen» ist ein erfolgreiches Prinzip, weil es auf Lernzeit setzt.

Dem entspricht der Begriff der «Schule»: Schola, Musse. Zeit zu haben ist Kennzeichen der Schule, in der Schule kann sich vertiefen, wer hier eingetreten ist, und – wo Musse ist – sich auch einmal in der Zeit verlieren. Hier wird Gegenwart betont, sich Einlassen können. Eben: Zeit haben – und um die Zukunft kümmern wir uns später. «Müssige Stunden», so heisst es in Zedlers Universal-Lexicon (1731ff, 663), «heissen diejenigen, da man von seiner ordentlichen Arbeit frey ist. Weswegen man zu sagen pflaget: Man habe dieses oder jenes bey müssigen Stunden gethan. ... Denn, wenn man keine sonderliche Verrichtung oder nicht Gelegenheit zu arbeiten hat, so pflaget man sich mit seinen Gedancken die Zeit zu vertreiben, und dencket bald auf dieses, bald auf jenes.»

Schule setzt auf Distanz – örtlich und zeitlich. Diesem Konzept folgt auch Schleiermacher für die Universitätsstufe, wenn er in seinen Vorlesungen von 1826 festhält: «Dennoch aber sind die Prinzipien richtiger, vermöge deren man das akademische Leben und die unmittelbare Vorbereitung auf das praktische Leben vollkommen voneinander trennt, da ohnedies schon die Zeit zu den akademischen Studien zu beschränkt ist, auch zweckmässiger zu sein scheint, dass die Seele eine Zeit lang ganz auf die höchsten Prinzipien und die strengste Wissenschaftlichkeit gerichtet werde. Die Aufgabe, einen allmählichen Übergang zu bilden, muss anders gelöst werden.» (Schleiermacher 2000, 398). Damit plädiert er für eine zeitliche Reihung von Bildungszielen und für ein Nacheinander von wissenschaftlicher Vertiefung und beruflicher Qualifizierung in einem engeren Sinne.

Die gegenwärtige Vertiefung in «die strengste Wissenschaftlichkeit» während des Studiums hat – wie schulische Bildung – allerdings einen doppelten Zeitbezug, denn sie ist gleichzeitig beste Vorbereitung auf die (berufliche) Zukunft. Die Formel «Bildung durch Wissenschaft», welche die Überlegungen zur modernen Forschungsuniversität um 1800, wie sie etwa Schleiermacher vertritt, zusammenfasst, verstand sich dann auch als Konzept, das die drei Pole «Wissenschaft», «Praxis» und «Person» in eine stimmige Balance zu bringen vorgibt.

Diese drei Pole werden in unterschiedlichen Hochschulkonzeptionen denn auch in unterschiedlichem Masse betont. Das Forschende Lernen – so die These des vorliegenden Beitrags – ist für alle Betonungen attraktiv. Und diese breite Attraktivität ist wesentlicher Grund für die gegenwärtige grosse Verbreitung dieses Konzepts. Forschendes Lernen bedient unter-

schiedliche Hochschulkonzeptionen. Allerdings: Die Bezüge zwischen dem Forschenden Lernen und den jeweiligen Betonungen werden kaum expliziert und didaktisch versiert bearbeitet.

## 1.1 «Berufsbezug»: Eine lange Debatte

Universitäten sind alte Einrichtungen. Ihre mittelalterliche und frühneuzeitliche Fach-Struktur macht darauf aufmerksam, dass sie sich seit ihren Anfängen (auch) in einem spezifischen Bezug zur höheren beruflichen Praxis gesehen haben und damit unabdingbarer Faktor zur Ausformung von Professionen geworden sind.

Die Diskussion um «Berufsbezug» beginnt damit lange vor der Bologna-Debatte resp. dem eingewanderten Begriff der «Employability» und ist eingeschrieben in die Debatte um Funktionen der Hochschule. Selbst die «königl. Friedrich Wilhelms Universität zu Berlin» – immerhin oftmals als Konkretisierung eines humboldtschen Ideals gefeiert – hält in ihren Statuten vom 31. Oktober 1816 unter Abschnitt 1 («Von der Universität überhaupt») im ersten Paragraphen fest:

«So wie die Universität zu Berlin den gleichen Zweck hat, mit andern Universitäten in Unseren Staaten, nämlich die allgemeine und besondere wissenschaftliche Bildung gehörig vorbereiteter Jünglinge durch Vorlesungen und andere akademische Übungen fortzusetzen, und sie zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchen-Dienstes tüchtig zu machen.» (Koch 1839, 41) Also: Keine Abwehr von sogenannten Brotstudien, die «zweckfreie Bildung durch Wissenschaft» war bei der konkreten Realisierung dieser Reformuniversität nicht angestrebt (Tenorth 2012).<sup>1</sup>

Die Diskussion um die berufliche Relevanz der Studiengänge durchzieht auch das gesamte 20. Jahrhundert: Immer wieder finden sich (auch) Plädoyers für einen verstärkten Berufsbezug. Zwei Beispiele seien hier kurz zitiert, die nicht untypischerweise aus bildungs- resp. gesellschaftspolitischer Perspektive argumentieren<sup>2</sup>:

Für C.H. Becker («Gedanken zur Hochschulreform», 1920) ist ein «Grundirrtum» der Universität der «von der Vorherrschaft der Forschung herrührende Gedanke, dass die Universität nur Forscher, d.h. Gelehrte, auszubilden habe. Die Universität ist aber auch eine Ausbildungsstätte für die wissenschaftlichen Berufe. 95% unserer Studenten werden in ihrem ganzen Leben niemals forschen. Sie verlangen aber von uns eine Berufsausbildung für die Praxis. Gewiss sollen auch sie einen wissenschaftlichen Hauch von der Hochschule mit ins Leben nehmen. Einmal im Leben soll die materialistische Zweckeinstellung ihrer Arbeit unterbro-

---

<sup>1</sup> Allerdings: Die berufsbezogene Qualitätssicherung erfolgt nicht durch die Universität (vgl. Tenorth 2012). Lenhardt (2005) schreibt in diesem Zusammenhang von „Humboldts gescheiterter Universität“. Gescheitert deshalb, weil sich das Konzept einer „subjektiven Bildung durch objektive Wissenschaft“ nicht verwirklicht hat, sich vielmehr der Obrigkeitsstaat nachdrücklich in die Universität hineingewirkt habe „mit Studien- und Prüfungsordnungen, die er mit den Laufbahnordnungen des öffentlichen Dienstes verband“ (S. 97).

<sup>2</sup> Auch bei der Employability-Diskussion im Rahmen der Bologna-Debatte zeigt sich: Die bildungspolitischen Gremien messen dem Berufsbezug eine grössere Bedeutung zu als die ausgeprägt akademischen Körperschaften.

chen und der Trieb gegen das Schema F des berufsmässigen Daseins in ihnen geweckt werden; aber darüber darf in der hohen Schule der Zweck der Schule, d.h. die Berufsausbildung, nicht vernachlässigt werden. Die Universitätslehrer vergessen zu leicht, dass in die Universität als Gelehrtenschule die Schule für die höheren Berufe eingebaut ist. Beide Aufgaben können nicht mit den gleichen Methoden erfüllt werden.» (Becker 1920, 25)

Und der Wissenschaftsrat hält in seinen «Empfehlungen zur Neuordnung des Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen» (1966) fest: «Der Sachverhalt, von dem man im Blick auf die künftige Entwicklung ausgehen muss, lässt sich zusammenfassend dadurch kennzeichnen, dass die Massstäbe für die wissenschaftliche Ausbildung nicht mehr allein durch die klassischen akademischen Berufe gesetzt werden. Neue Berufe entstehen, die eine Ausbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule verlangen; es gibt andere, für die sachlich nicht mehr erforderlich ist. Es wird daher darauf ankommen, das Studium neu zu ordnen und in Beziehung zu den vielfältigen und sich wandelnden beruflichen Möglichkeiten zu setzen.» (Wissenschaftsrat 1966, 13) Vorgeschlagen wird sodann die Stufung der Studiengänge, um damit auch eine Differenzierung des Ausbildungszieles zu erreichen: «Dieser Weg sieht für alle Studenten ein zeitlich begrenztes Studium vor, das, durch eine Prüfung abgeschlossen, die Absolventen befähigt, einen entsprechend qualifizierten Beruf zu ergreifen. Während die Mehrzahl der Studenten nach diesem Studium die Hochschule verlassen wird, erhalten die an der Forschung interessierten und für sie befähigten Studenten in einem Aufbaustudium die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu vertiefen.» (Wissenschaftsrat 1966, 14) An der Verbindung von Forschung und Lehre wird ausdrücklich festgehalten, zumal auch die berufsbezogenen (Erst-)Abschlüsse «zur Freiheit gegenüber dem Stoff und zugleich zu disziplinierter geistiger Selbständigkeit» führen soll (Wissenschaftsrat 1966, 15).

In engem Bezug zur enormen Expansion der Studierendenzahlen hat sich mit den Fachhochschulen inzwischen sogar ein Hochschultypus etabliert, von dem explizit ein verstärkter Berufsbezug erwartet wird, sowohl was die Studienangebote als auch was die Forschungstätigkeit betrifft – mit entsprechend konzipierten Qualifikationsprofilen der Professorenschaft.

## 1.2 Berufsbezug: Ein besonderer Praxisbezug

Im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion steht allerdings weniger der Begriff des Berufs, sondern häufiger der Begriff der Praxis: Praxisbezug wird gefordert, Praxisbezug kann geradezu als «Leitmotiv der Studienreform» (Wildt 2012) gelten. Allerdings bleibt der Begriff unbestimmt, zumal wir es mit mindestens einem «doppelten Praxisbezug» (Wildt 2012, 271) tun haben: Hier hochschulisch-akademische Praxis, dort ausserhochschulische Praxis. Diese wird oft und in vereinfachender Verkürzung mit Berufspraxis gleichgesetzt.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Gabi Reinmann (2015, 51) unterscheidet in systematischer Hinsicht vier Reichweiten von Praxisbezügen: „Möglich ist Praxisbezug a) als Berufsbezug (Ausbildung von Qualifikationen), b) als Bezug zu Professionen (Aufbau von Professionalität), c) als Bezug zu Tätigkeitsfeldern (Entwicklung von Schlüsselkompetenzen) und d) als Bezug zum Beschäftigungssystem (Förderung von Employability) und /oder zu Politik, Gesellschaft, Kultur (Förderung von citizenship).“

Praxis- und Berufsbezug sind denn auch in der hochschuldidaktischen Diskussion keine eindeutigen Begriffe. Hier vermischen sich munter Postulate zu Anwendungsorientierung, aktivierenden Lehrmethoden oder Schlüsselkompetenzen. Untermauert werden solche Postulate mit studentischen Erwartungen an ein Studium: «Praxisbezüge» halten fast alle Studierenden für wichtig. Ein stärkerer Praxisbezug wäre dann, gemäss Einschätzung der Studierenden, die dringendste Verbesserung des Studiums (Multrus 2012).<sup>4</sup>

In dieser Vermischung unterschiedlicher Anliegen erlangen die Postulate eine Bedeutung, der kaum mehr etwas entgegenzusetzen ist. Und tatsächlich verstecken sich hinter diese Postulaten sehr wohl wichtige Fragen, die weit über individuelle Qualifizierungswünsche und berufliche Laufbahnen hinausgehen: Zum Beispiel die Bedeutung der verschiedenen Hochschulstudien auf dem Arbeitsmarkt, die (partielle) Auflösung von Berufen und die damit einhergehende Neuformierung von (auch: akademischen) Berufsfeldern, zum Beispiel die (stets auch bestrittene) Notwendigkeit der Positionierung ausgewählter Berufsqualifikationen an Hochschulen, das Verhältnis von grundständigen Studienangeboten und Weiterbildungsangeboten vor dem Hintergrund eines lebensbegleitenden Lernkonzepts. Und sowieso eröffnen sich mit diesen Postulaten eine Reihe von didaktischen Fragen.

Insbesondere bleibt beim geforderten Praxis- oder Berufsbezug offen, was denn «bezogen» werden soll. Bezüge sind relativ: Es braucht etwas, das sich auf Praxis oder eben Beruf bezieht. Würde sich das Studium ausschliesslich auf Praxis beziehen, so liesse es sich rasch in Praxis auflösen und würde (weitere) Anliegen, die wir mit «Studium» verbinden, nicht mehr berücksichtigen. Um ein Studium auf Praxis beziehen zu können, braucht einen notwendig ergänzenden Bezug. Zum Beispiel Theorie, Disziplin, Wissenschaft.

Johannes Wildt hat in seinem (hochschuldidaktischen) Beitrag zu «Praxisbezug der Hochschulbildung» ein didaktisches Stufenkonzept vorgeschlagen, das auf der untersten Stufe mit einem «learning by doing» beginnt, über acht weitere Stufen dann zuoberst beim forschenden Lernen ankommt, welches in seiner Charakterisierung die «hochschulgemässe Gestaltung von Praxisbezügen» darstellt (Wildt 2012). Diese Stufung illustriert damit diese doppelte Bezüglichkeit: Alleiniges «learning by doing» (unterste Stufe) ist bloss praktisches Tun, das Studium löst sich auf.

Ein Studium bedarf also der sorgfältigen Relationierung von Forschungs- resp. Wissenschaftsorientierung und Berufsbezügen. Diese Relationierung wird in den unterschiedlichen Studienrichtungen unterschiedlich gestaltet sein müssen, unterscheiden sich diese doch in den Zielsetzungen gerade bezüglich Beruflichkeit: Mit Martin Griepentrog (unveröffentlichtes Manuskript) lassen sich drei Typen von Studiengängen unterscheiden: Ein erster Typus zielt auf die klassischen Professionen (vor allem Medizin, aber auch die Juristerei und mit Abstrichen Lehrämter) und bereitet also auf die schon im 19. Jahrhundert staatlich regulierten akademischen Berufe vor. Ein zweiter Typus führt in zwar verschiedene, aber vorab einigermaßen klar beschreibbare, auf die Fachkenntnisse des Studiums bezogene Tätigkeitsfelder (bei-

---

<sup>4</sup> Was die Einschätzung der gegenwärtigen Lehre betrifft, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Fachhochschulen und den Universitäten: An Fachhochschulen werden Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen deutlich besser beurteilt (vgl. Multrus 2012).

spielsweise Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwesen oder Sozialpädagogik). Der dritte Typus will insbesondere eine wissenschaftliche Bildung vermitteln, konkrete Berufsfelder sind häufig nicht zugeordnet, berufliche Zielvorstellungen müssen im Studium individuell erarbeitet werden.

Die Relationierung von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezügen, was die Zielsetzungen eines Studiums resp. Abschlusskompetenzen betrifft, stand im Zentrum beispielsweise im sogenannten (europaweiten) *Tuning-Projekt*<sup>5</sup>. Hier wurde der Ansatz verfolgt, über Befragungen von sowohl Universitätsangehörige als auch Berufsvertreter zu klären, was denn von Studienabsolventinnen und Studienabsolventen erwartet wird, um daran anschliessend die Studiengänge zu konzipieren.

Diese Relationierung ist auch das Thema der vor wenigen Jahren durch den Wissenschaftsrat verfassten «Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung» (2014) resp. «zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt» (2015). Hier heisst es dann beispielsweise, konstitutiv für moderne Hochschulbildung sei «Fachwissen und -kompetenz sowie die Fähigkeit diese auch ausserwissenschaftlich anzuwenden einerseits und die Reflexion der mit der Konstruktion und Nutzung dieses Wissens verbundenen Bewertungsprobleme andererseits.» (Wissenschaftsrat 2015, 96) Dies sei anschlussfähig an die Idee «Bildung durch Wissenschaft».

### 1.3 Das explizite universitäre Verständnis

Der Hinweis auf die Formel «Bildung durch Wissenschaft» macht darauf aufmerksam, dass ein Anschluss an ein traditionelles (explizites) universitäres Selbstverständnis versucht wird. Dieses sieht in den geforderten Berufsbezügen eine illegitime Einmischung in akademische Angelegenheiten. Betont wird (unabhängige) Forschung, Wissenschaft beharrt hier auf Eigensinn und Eigenständigkeit – mit mitunter auch problematischen Implikationen: «Der Fokus auf Forschung erzeugt aufgrund der Logik des heutigen Forschungssystems automatisch eine Selbstreferentialität. Diese entfernt Hochschulen zwangsläufig eher von ihrem gesellschaftlichen Umfeld als dass sie es ihm näher bringt.» (Schneidewind 2016, 15) Die gesellschaftliche Funktionalität wird in dieser Forschungslogik hauptsächlich darin gesehen, dass sich Wissenschaft als Instanz versteht, welche in gewissem Sinne «ausserhalb» steht (vgl. das Bild des Elfenbeinturms) und letztlich mit dieser Fokussierung auf die wissenschaftliche Logik und die Leitdifferenz von «richtig vs. falsch» der Gesellschaft am besten dient. Oder, wie Jansen die Idee der Gründung von Universitäten mit ihrer besonderen Funktion beschreibt: «Der Gesellschaft das zu geben, was sie nicht bestellt hat und nicht bestellen konnte.» (Jansen 2014, 179) Damit wird nicht zuletzt die Eigenständigkeit dieser Institution unterstrichen, welche sich eben nicht in einer oberflächlichen gesellschaftlichen Nutzlogik und reinem Dienstleistungscharakter beschreiben lasse. Studenten bilden also insbesondere einen in Wissenschaft geübten kritischen Geist aus.

---

<sup>5</sup> <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Die Koppelung zwischen Bildungs- und Berufssystem im Hochschulbereich – mit Ausnahme der wenigen reglementierten und geschützten akademischen Berufe<sup>6</sup> – ist denn auch tatsächlich deutlich loser als beispielsweise in der traditionellen beruflichen Bildung. Fischer und Zimpelmann (2018) machen im Vergleich zwischen der beruflichen Bildung und der akademischen Bildung auf die Unterscheidung zwischen Ausbildungsberuf und Erwerbsberuf aufmerksam und betonen, «der wesentliche Bezugspunkt für das akademische Lehren und Lernen ... (sei) das Studienfach bzw. die akademische Disziplin» (Fischer/Zimpelmann 2018, 8).<sup>7</sup> Neu eingerichtete Career Centers können dann als Versuch verstanden werden, die Verbindung von forschender Wissenschaft und beruflichem Tun zu unterstützen.

## 2 Didaktische Implikationen

Die Hochschuldidaktik kennt Zugänge und Settings, welche Berufsorientierung betonen. Diese versuchen insbesondere auf zwei Arten die komplexe, nicht-disziplinäre Logik der Beruflichkeit didaktisch zu bearbeiten, nämlich durch

- Integration der Komplexität von beruflichen Anwendungssituationen als Ausgangspunkt von Lehrveranstaltungen und Studienaufgaben oder durch
- Integration von ausseruniversitären Lerngelegenheiten und Bewährungssituationen in Studiengänge (Praktika etc.) (Weil/Tremp 2010).

Diese Zugänge sind insbesondere in Fachhochschulen ausgeprägt, die sich diesem Berufsbezug explizit verpflichtet fühlen.

Demgegenüber simulieren die forschungsbezogenen Zugänge weitgehend wissenschaftliche Praxis: Referate und eigenes wissenschaftliches Tun steht im Zentrum, begleitet durch entsprechende Einführungen zum Beispiel in Vorlesungen.

### 2.1 Wissensformen und Lernformen

In den didaktischen Zugängen und methodischen Settings sind die beiden Bezüge – forschende Wissenschaft und berufliches Tun – konzeptionell noch kaum versiert in Beziehung gesetzt, vielmehr wird entweder das eine oder das andere ins Zentrum gerückt. Dem entspricht, dass die beiden Bezüge sich in zentralen Referenzpunkten unterscheiden.

Die Unterschiedlichkeit von akademischer Wissenschaftswelt und ausserakademischer Berufswelt zeigt sich beispielsweise in unterschiedlichen Wissensformen, die jeweils im Zentrum stehen. Haberzeth unterscheidet drei Wissensformen mit je spezifischen Funktionen, Strukturen und Bezugskriterien (Haberzeth, 2018):

- Alltagswissen. Dient der Bewältigung alltäglicher Probleme, ist erfahrungsbasiert und

---

<sup>6</sup> Gerade die (früheren) „oberen“ Fakultäten machen auf die professionsorientierte Traditionslinie der Universität aufmerksam. Und in den medizinischen und juristischen Studiengängen hat sich dann auch eine ausgeprägt „berufsbezogene“ Didaktik entwickelt, welche sich in Fallbesprechungen oder dem Unterricht am Krankenbett konkretisiert.

<sup>7</sup> Georg (2008) weist dennoch darauf hin, dass die Verknüpfung von Studienfächern und späteren beruflichen Einsatzbereichen im deutschsprachigen Raum schon immer vergleichsweise eng ausgeprägt war, „jedenfalls ausgeprägter, als es das von den Universitäten selbst gepflegte Image glauben machte“ (96).



unsystematisch.

- Professionswissen. Ermöglicht kompetentes Handeln im Beruf und entspricht einem Konsens über professionelle Handlungsweisen.
- Wissenschaftliches Wissen. Methodisch-systematisch produzierter Wissensbestand, ist der Kodierung «wahr/falsch» verpflichtet, aber dennoch permanent in Überprüfung.

Berufliches Tun hat entsprechend eine multiple Wissensbasis, das wissenschaftliche Wissen ist hier lediglich Teil davon, allerdings mit spezifischem Potential.<sup>8</sup>

Diese unterschiedlichen Wissensformen sind beispielsweise bedeutsam bei der Konzeption der Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denn tatsächlich kann sich ein Studium der Lehrberufe nicht gänzlich auf Forschungswissen ausrichten, da dieses nicht ausreicht, um pädagogische Praxis zu determinieren (Herzog, 2015). Die Formel des «Reflektierenden Praktikers» beispielsweise versucht, diese Zusammenhänge auf den Begriff zu bringen und didaktisch zu bearbeiten: Der «reflektierende Praktiker» setzt Praxis voraus und betont das Zusammenspiel von forschungsgestütztem Wissen und berufspraktischer Handlung. In diesem Zusammenspiel wendet sich die Formel auch gegen ein simplifizierendes Anwendungs- oder Technologiemodell, das – in bloss einer Richtung – Wissen in Praxis transferiert.

Damit ist gleichzeitig betont: Der Aufbau der verschiedenen Wissensformen setzt unterschiedliche Lernformen voraus – und bedingt bisweilen Lernsettings, die traditionell an der Universität kaum beheimatet sind. So wird in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Bedeutung von Praktika betont, diese aber gleichzeitig systematisch mit dem Studienort Hochschule verknüpft.

## 2.2 Forschendes Lernen als Zauberformel

In den letzten Jahren wird nun allerdings insbesondere das Forschende Lernen – ein didaktischer Zugang mit ausgeprägter Forschungsorientierung – vermehrt auch zur Umsetzung berufsorientierter Zielsetzungen und damit als Antwort auf den verstärkt geforderten Berufsbezug ins Spiel gebracht. So kommt beispielsweise der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt auch auf curriculare und didaktische Aspekte zu sprechen und betont in einigen Stellen die Bedeutung des forschenden Lernens: «Das Forschende Lernen kann entsprechend verschiedene hochschulische Qualifizierungsziele verbinden – insbesondere, wenn es sich an Fragestellungen aus der beruflichen Praxis orientiert – und ist zugleich in hohem Masse an die Idee der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ anschlussfähig.» (Wissenschaftsrat 2015, 108)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Eine leicht andere Akzentuierung macht Hofer (2013) mit seiner Unterscheidung in Begründungswissen, Gebrauchswissen und Erfahrungswissen. Diese Wissensformen kennen je unterschiedliche Gütekriterien. Für das Professionswissen sind das Gebrauchs- und das Erfahrungswissen mit ihren pragmatischen und authentischen Gütekriterien von besonderer Bedeutung. Forschendes Lernen, welches dies berücksichtigt, kann – so Hofer – einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

<sup>9</sup> Die wiederholte Betonung der Anschlussfähigkeit der Vorschläge an das Konzept „Bildung durch Wissenschaft“ ist auffällig. Hier wird bestätigt, was Carola Groppe schreibt, dass sich diese Formel als Leitidee, Deutungsmuster und identitätsstiftendes Selbstverständnis erhalten habe, auch wenn sich der Kontext der Universitäten in den letzten 200 Jahren deutlich verändert hat (Groppe 2012).

Und auch das HRK-Fachgutachten «Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium» (Schubarth/Speck 2013) widmet ein Kapitel den «Praxisbezüge(n) durch Forschung: Forschendes Lernen». Darin wird festgehalten, dass mit dem Forschenden Lernen «unterschiedliche Erwartungen und Ziele verknüpft» (76) seien. Betreffend Berufsbezug wird erwähnt, dass «eine kritisch-reflektierende Haltung zur beruflichen Praxis und der eigenen Rolle» beabsichtigt sei, welche für «die spätere Berufstätigkeit als notwendig erachtet wird» (77). Zudem würden mit dem Forschenden Lernen auch beruflich notwendige fachliche und überfachliche Kompetenzen gefördert. «Resümierend betrachtet, erweist sich das Forschende Lernen als ein besonders ertragreiches Lehr-Lern-Format, um Studierende zum einen mit Forschungsbezügen und einer forschenden Haltung vertraut zu machen und ihnen zum anderen gleichzeitig berufliche Feldkenntnisse sowie fachliche, personale und soziale Kompetenzen für die spätere Berufstätigkeit zu vermitteln. Das Lehr-Lern-Format Forschenden Lernens verfügt über besondere Stärken zur Förderung des Praxisbezugs im Studium und der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden.» (78)

Es scheint, dass das Forschende Lernen mit der Bologna-Debatte und der anfänglich stark diskutierten «Employability» einen veritablen Auftrieb erhalten hat. Mit dem Forschenden Lernen werden nun mindestens drei Stränge verbunden: eine bildungstheoretische Argumentation, eine lernpsychologische Fundierung und eine professionsorientierte resp. berufsbezogene Diskussionslinie. Forschendes Lernen ist zudem als Begriff sehr eingängig: Er vermag an die Tradition der modernen Forschungsuniversität ebenso anzuschließen wie auch an neuere didaktische Konzepte einer Lernprozessorientierung und bildungspolitischen Postulaten wie «Employability».

Damit bedient Forschendes Lernen gleichzeitig unterschiedliche Konzeptionen von Hochschulen, was nicht zuletzt den in den letzten Jahren beobachtbaren Aufschwung miterklärt.<sup>10</sup> Forschendes Lernen wird als hochschulspezifischer methodischer Zugang anerkannt und ist eine Antwort sowohl auf die unterstellte oder befürchtete «Verschulung der Universität» als auch auf die eingeforderte Lehrqualität, Forschendes Lernen ist in der Employability-Debatte sowohl eine Antwort auf eine zu enge Interpretation des Berufsbezugs wie auch auf die Forderung nach mehr beruflicher Relevanz der Studiengänge. Entsprechend ist Forschendes Lernen in Fachhochschulen ebenso verbreitet wie in Universitäten, in Studiengängen mit engen Berufsbezügen ebenso wie in Studiengängen mit eher loser Verbindung zur ausserakademischen Berufswelt.<sup>11</sup>

Verfolgen wir die (deutschsprachigen) Publikationen zum Forschenden Lernen, so lässt sich feststellen, dass Forschendes Lernen schon immer mehrere Begründungsstränge gekannt hat. Bereits in der Schrift der Bundesassistentenkonferenz ist beispielsweise auch «Berufsbezug» ein Thema. So wird bei den einleitenden «Grundsätzen» festgehalten: «Die Gültigkeit dieser

---

<sup>10</sup> Pasternack (2018) argumentiert im Zusammenhang mit der Etablierung des Kompetenzbegriffs, dass sich Hochschulreformen nur dann realisieren lassen, wenn mindestens zwei von drei bestehenden hochschulpolitischen Strömungen sich hinter das Anliegen stellen – wenn auch bisweilen mit konfligierenden normativen Begründungen.

<sup>11</sup> Selbstverständlich geht damit ein sehr flexibler Umgang mit dem Begriff des Forschenden Lernens daher: Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Umsetzungsformen sind bisweilen kaum mehr erkennbar.

Ziele auch für eine überwiegend berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung ist ausdrücklich festzustellen.» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, 11) Später wird zudem darauf hingewiesen, dass für Projekte Forschenden Lernens der Praxis grösste Bedeutung zukomme: «Als Ausgangspunkt (Motivation, Beobachtung, Problembewusstsein), als Integrationsebene (der Aspekte, Disziplinen, Nomenklaturen), als Übungs- und Erprobungsfeld, als Korrektur und Relativierung der Theorie (Feedback).» (Bundesassistentenkonferenz 2009, 30) Das Thema wird dann allerdings wenig vertieft, aber im Anhang beispielsweise im Abschnitt «Forschendes Lernen in der Medizin» konkretisiert.<sup>12</sup>

Ein späterer Beitrag von Ludwig Huber (2009), der als «Vorsitzender des Ausschusses für Hochschuldidaktik» der Bundesassistentenkonferenz bereits damals wesentlich das Postulat «Forschendes Lernen» mitgetragen hat, illustriert die Verbindung zwischen Bologna-Diskussion und Forschendem Lernen. Dieses wird (auch) damit begründet, dass hier Kompetenzen eingeübt werden könnten, die eben auch berufsrelevant seien: «Forschendes Lernen schafft wenigstens die Bedingung der Möglichkeit, dass allgemeine Kompetenzen in inhaltlichen Zusammenhängen, so wie sie im späteren Beruf auch gebraucht werden, entwickelt werden, und damit tiefer verankert werden – anders als in davon losgelösten Trainingskursen, die zwar leichter zu organisieren und deswegen weit verbreitet, aber um so weniger nachhaltig sind.» (Huber 2009,16)<sup>13</sup>

Hier wird der Kompetenzbegriff zu einem zentralen Verbindungsstück von Forschendem Lernen und Berufsbezug: Handlungsfähigkeit ist angestrebt, und Forschendes Lernen bietet Handlungsgelegenheiten. Diese Argumentation über Kompetenzen bietet nun explizite Anschlüsse an das Bologna-Vokabular und allgemeiner an die einsetzende Verschiebung von einer Input- zu einer Output-Orientierung im Bildungsbereich.

Bezüglich Berufsrelevanz ist daran zu erinnern, dass das Forschende Lernen anfänglich gerade auch deswegen kritisiert wurde, dass dieser Zugang zu konservativ und zu reserviert den notwendigen Veränderungen der gegenwärtigen Hochschul- und Wissenschaftssituation gegenüber stehe und zu stark von einem individualistischen Bildungsbegriff ausgehe. Dem wurde das Projektstudium gegenüber gestellt, das eben gerade darauf abzielt, einen «kritischen Praxisbezug» zu schaffen, gerade auch gegenüber einem künftigen Berufsfeld (Huber 1983, 125-127). Wie das berufliche Tun eine wichtige Referenzgrösse der Studienreform der 1970er Jahre war, beschreibt das Beispiel der Universität Bremen (Robben 2013). Diese Universität, angetreten mit dem Anspruch, eine Reformuniversität zu sein, hat dem «Projektstudium» anfänglich eine zentrale Bedeutung zugewiesen mit der Absicht, berufliche und gesellschaftliche Relevanz der Wissenschaften strukturell zu berücksichtigen – freilich in kritischer Prägung.

---

<sup>12</sup> Interessanterweise aber ist „Berufsbezug“ etwa in den Abschnitten „Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften“ nicht und in „Forschendes Lernen in der Psychologie“ nur sehr randständiges Thema.

<sup>13</sup> Ähnliche Anschlüsse zwischen dem Forschenden Lernen und erwarteten Berufsbezügen im Rahmen der Bologna-Debatte zeigen sich in einem Aufsatz von Gabi Reinmann (2009). Wissenschaft wird hier als „Praxisvorteil“ beschrieben, Forschendes Lernen als Beitrag zur „Berufsvorbildung“.

### 2.3 Notwendige Relationierungen

Viele Beiträge zum Forschenden Lernen stammten lange Zeit aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – also aus einem ausgeprägt professionsorientierten Studiengang mit «didaktischer Sensibilität – sowie aus Studiengängen mit sehr loser Verbindung zur ausserakademischen Berufswelt. In den letzten Jahren wurde nun eine Reihe von Beispielsammlungen publiziert, welche Forschendes Lernen in der Breite der Hochschulfächer dokumentieren (vgl. zum Beispiel Huber/Kröger et al. 2013 oder kürzlich (Mieg/Lehmann 2017 und Lehmann/Mieg 2018).

Auffällig ist nun nicht nur die die Breite der Fächer, die sich mit Projekten des Forschenden Lernens beteiligen, sondern auch die Präsenz der Fachhochschulen mit ihren profiliert berufsbezogenen Studiengängen in dieser Diskussion – meines Erachtens ein Beleg für die an den Anfang gestellte These, dass nämlich Forschendes Lernen unterschiedliche Interessen berücksichtigen und Konzeptionen von Hochschulen bedienen kann. Forschendes Lernen wird damit gleichwie zu einem von allen geteilten Postulat, welches die Leitformel «Bildung durch Wissenschaft» methodisch konkretisiert, ähnlich aber wie diese vor allem die (vermeintliche?) Gemeinsamkeit in einem akademischen Selbstverständnis pflegt.

Auffällig ist nun allerdings auch, dass die Relationierung unterschiedlicher Zielsetzungen kaum Thema ist.<sup>14</sup> In allgemeiner Art wird zwar auf Parallelen zwischen forschender und beruflicher Tätigkeit hingewiesen, die praktische Verknüpfung aber kaum elaboriert und beispielsweise die Frage der unterschiedlichen Wissensformen resp. communities of practice nicht konzeptionell bearbeitet.<sup>15</sup>

Anknüpfungspunkte für diese notwendige Relationierung lassen sich bei der oft zitierten Umschreibung für Forschendes Lernen finden: Forschendes Lernen, so Ludwig Huber, zeichne sich «vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnisse 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» (Huber 2013, 23)

---

<sup>14</sup> Und selbst der Beitrag im Sammelband von Mieg (2017), der im Titel Beschäftigungsfähigkeit und Forschendes Lernen zusammenbringt, ist in erster Linie eine zusammenfassende Darstellung eines (von denselben Autoren geschriebenen) bildungspolitischen Reports. Die Autoren Speck und Schubarth zeigen, wie verschiedene Gremien und Verbände (insbesondere der Wirtschaft) immer wieder auf die notwendige Stärkung von Berufsbezügen im Studium hinwiesen. Etwas weniger ausgeprägt (und vor allem von hochschulpolitischen Gremien aufgegriffen) sei der Hinweis auf das Forschende Lernen. Insgesamt aber kann der Beitrag nicht zeigen, wie sich denn diese Verknüpfung ergeben sollte. Insofern reiht er sich gut ein in allgemeine Postulate, welche vom forschenden Lernen Verbesserungen erwarten bezüglich vielfältiger Herausforderungen, mit denen sich Hochschulstudiengänge konfrontiert sehen.

<sup>15</sup> Die Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt ein ähnliches Bild: Die didaktischen Zugänge, welche gerade Wissenschaftlichkeit und Beruflichkeit miteinander verknüpfen, sind auch dort wenig elaboriert. Dabei wäre gerade die wissenschaftliche Weiterbildung ein interessantes Versuchslabor einer engen Verknüpfung mit grossem Anregungspotential für die grundständigen Studiengänge (vgl. Tremp im Druck).

Mit dem Hinweis auf die «wesentlichen Phasen» zeigt diese Umschreibung einen möglichen Ansatzpunkte, wie sich Forschendes Lernen systematisch mit Berufsbezug verbinden lässt. Drei Beispiele sollen diese Überlegung abschliessend konkretisieren.<sup>16</sup>

- Fragestellungen aus der Berufswelt.  
Forschungsprojekte versuchen, Antworten auf gestellte Fragen zu finden – in methodisch-kritischer Art. Diese Fragen können in beruflichem Zusammenhang stehen. So werden beispielsweise in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Praktika immer wieder genutzt, um solche Fragestellungen zu generieren. Selbstverständlich: Fragestellungen im Forschungszusammenhang unterscheiden sich von schulpraktischen Alltagsfragen und die Beantwortung setzt u.a. einen informierten Stand des Forschungswissens ebenso voraus wie ein forschungsmethodisches Wissen und Können. Fragestellungen aus der Berufswelt aufzugreifen macht notwendig, gerade auch die unterschiedlichen Modi der Beantwortung zum Thema zu machen.
- Betonung bestimmter Forschungsetappen.  
Forschendes Lernen will den Forschungsprozess in seinen wesentlichen Etappen erfahrbar machen. Diese Etappen unterscheiden sich in ihren konkreten Forschungshandlungen. Durch die Betonung ausgewählter Etappen und Handlungen, die einen engen Bezug zu späterem beruflichem Handeln haben, kann die Berufsrelevanz verdeutlicht gestärkt werden. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beispielsweise könnte dies bedeuten, die stark kommunikativ-vermittelnden Handlungen (Diskussion von Thesenpapieren, Präsentation und Diskussion von Forschungsergebnissen etc.) in besonderem Masse zu berücksichtigen.
- Berufspraktische Validierung des erarbeiteten Wissens.  
Zu Forschung gehört, dass das erarbeitete Wissen zur Diskussion gestellt – und damit in Prozesse der Validierung überführt wird. Hier wird nun eine ergänzende «berufspraktische Validierung» vorgeschlagen, also eine Diskussion und Einordnung der Forschungsergebnisse mit Personen aus der entsprechenden «professional community». Um dies erneut an einem Beispiel aus den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu konkretisieren: Forschungsergebnisse zu Hausaufgaben zeigen immer wieder ihre sehr beschränkte, bisweilen sogar kontraproduktive Wirkung. Dies nun allerdings steht in deutlichem Kontrast zur individuellen Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern. Berufspraktische Validierung heisst zu prüfen, wie wissenschaftliche Ergebnisse mit den alltäglichen Erfahrungen und Alltagstheorien übereinstimmen, wie sich die allfälligen Unterschiede interpretativ erklären lassen und welche weiteren Fragen sich daran anschliessen. Dabei geht es nicht um eine forschungsmethodische Validierung, sondern um einen inhaltlichen Abgleich, der bisweilen zu einer «Irritation durch Wissenschaft» resp. einer «Irritation durch Praxis» führen kann.

Solche Zugänge sollen die Differenzen zwischen Wissenschafts- und Berufswelt nicht einebnen, im Gegenteil: Die Auseinandersetzung mit den Unterschieden macht erst die Logiken der

<sup>16</sup> In der Praxis der Hochschulen und Studiengänge finden sich gelungene Illustrationen dieser Umsetzungen. Einen Vorschlag zur Gestaltung der ersten Studienwoche eines professionsorientierten Studiengangs und also in sorgfältiger Relationierung von Forschungsorientierung und Berufsbezug macht Tremp (2018).

beiden Welten deutlich – und damit auch die Besonderheiten der Hochschulkultur und die Aufgaben der Hochschulen. Selbstverständlich: Besonderheiten und Aufgaben von Hochschulen werden unterschiedlich gesehen, eine einzige Idee von Universität hat es nie gegeben. Formeln wie «Bildung durch Wissenschaft» ebnet allerdings solche Differenzen wieder ein. Forschendes Lernen scheint geradezu zur vermeintlich konkretisierenden Lösung zu werden. Dieser Erfolg ist dem Konzept zwar zu gönnen, er ist allerdings erkauft durch Verwässerung und Simplifizierung. Einige ursprünglicher Absichten sind damit auf der Strecke geblieben.

## Literatur

Becker, C. H. (1920): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig.

Bundesassistentenkonferenz (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld.

Fischer, M./Zimpelmann, E. (im Druck): Berufsorientierung an der Hochschule – Realität, Wunsch- oder Albtraum?

Georg, W. (2008): Studium und Beruf: Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung. In: Jäger, W./Schützeichel, R. (Hrsg.): Universität und Lebenswelt. Wiesbaden, 84-117.

Groppe, C. (2012): ‚Bildung durch Wissenschaft‘: Aspekte und Funktionen eines traditionellen Deutungsmusters der deutschen Universität im historischen Wandel. In: Bildung und Erziehung, 65, H. 2, 169-181.

Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 31, H. 3, 310-320.

Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 10. Stuttgart, 114-138.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, 9-35.

Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In: Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld, 21-36.

Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hrsg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität: Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld.

Jansen, S. (2014): Responsive Universitäten der Riskanz – Über die Funktion des Nichtbestellten. In: Jostmeier, M. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten. Wiesbaden, 177-186.

Koch, J. F. W. (1839): Die Preussischen Universitäten. Eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung betreffen. Bd. 1: Die Verfassung der Universitäten im Allgemeinen. Berlin.

- Lehmann, J./Mieg, H. A. (Hrsg.) (2018): *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch*. Potsdam.
- Lenhardt, G. (2005): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung. In: *die hochschule* 14, H. 1, 92-109.
- Mieg, H. A. /Lehmann, J. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt.
- Multrus, F. (2012): *Forschung und Praxis im Studium: Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Bonn, Berlin.
- Pasternack, P. (2018): Kompetenzorientierung. Eine hochschulreformerische Anstrengung. In: Weil, M. (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster, 35-57.
- Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld, 36-52.
- Reinmann, G. (2015): Forschungs- und Berufsorientierung in der Lehre aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Tremp, P. (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld, 41-61.
- Robben, B. (2013): Projektstudium in Bremen. (K)Eine Entwicklungsgeschichte. In: Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen als Profilerkennmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld, 37-55.
- Schneidewind, U. (2016): Die "Third Mission" zur "First Mission" machen? In: *die hochschule*, 15, H. 1, 14-22.
- Schubarth, W./Speck, K. (2013): *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Hochschulrektorenkonferenz HRK.
- Speck, K./Schubarth, W. (2017): Perspektiven für Wirtschaft und Gesellschaft? Die Frage der Beschäftigungsfähigkeit und die Umsetzung des Forschenden Lernens. In: Mieg H. A./Lehmann, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt, 429-438.
- Tenorth, H.-E. (2012): Verfassung und Ordnung der Universität. In: Tenorth, H.-E./McClelland, C. E. (Hrsg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918*. Berlin, 77-130.
- Tremp, P. (im Druck): Von Beginn an! – Ein Vorschlag zur Gestaltung einer forschungs- und berufsbezogenen ersten Studienwoche in einem professionsorientierten Studiengang. In: Schiefner-Rohs, M./Favella, G./Hermann, A.-C. (Hrsg.): *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Frankfurt.
- Tremp, P. (im Druck): «Wissenschaftlichkeit» in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden

Weil, M./Trempe, P. (2010): Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit: Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Abschnitt E 5.3.

Wildt, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, W. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, 261-278.

Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn.

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld.

Zedlers Universal-Lexicon: Schule. Bd. XXII, 1731ff.

---

Dieser Beitrag wurde **auf Einladung** der HerausgeberInnen dieser Ausgabe verfasst.

**Schlüsselwörter:** *Forschungsorientierung, Berufsbezug, Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik.*

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

Trempe, P. (2018): Berufsbezug dank Forschendem Lernen? Zur Attraktivität einer hochschuldidaktischen Losung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-14. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/trempe\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/trempe_bwpat34.pdf) (30.6.2018).

---

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. PETER TREMP**

Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung und Entwicklung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

[peter.trempe@phzh.ch](mailto:peter.trempe@phzh.ch)

<https://phzh.ch/personen/peter.trempe>