

Vom forschungsbasierten Lernen bis zum Projektstudium – Integration des forschenden Lernens im Mastercurriculum Wirtschaftspädagogik

Peter Slepcevic-Zach^{1,*} & Michaela Stock¹

¹ *Karl-Franzens-Universität Graz*

** Kontakt: Institut für Wirtschaftspädagogik,
Universitätsstr. 15/G1, 8010 Graz, Österreich
peter.slepcevic@uni-graz.at*

Zusammenfassung: Forschendes Lernen ist aktuell in unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten en vogue, seine Bedeutung und Notwendigkeit nahezu unbestritten. Man findet es sowohl in der universitären Praxis auf allen Ebenen der gestuften Studienstruktur als auch in unterschiedlichen Ausformungen. Dabei können Ansätze des forschungsnahen, forschungsbasierten, forschungsorientierten sowie des forschenden Lernens und des Projektstudiums (z.B. Huber, 2014) von den Lehrenden verfolgt werden. Im Beitrag sollen die unterschiedlichen Herangehensweisen dieser Ausprägungen dargestellt und diskutiert werden, insbesondere, ob diese als aktivierende Lehr-Lern-Methode zu verstehen sind oder ob es sich doch eher um ein durchgehendes didaktisches Konzept im Studium handelt. Im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz ist forschendes Lernen basisbildend. Bei der Integration dieses in die schulpraktische Phase muss aber bedacht werden, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik in Österreich kein Lehramtsstudium ist. Damit ist auch kein verpflichtendes Referendariat nach Studienabschluss vorgesehen; das Schulpraktikum ist ins Studium integriert und muss damit mehrere Zielsetzungen erreichen. Forschendes Lernen wird somit über das gesamte Studium integriert und ist, neben dem Schulpraktikum, an unterschiedlichen Stellen im Curriculum verankert. Als Einbegleitung und Unterstützung für die Studierenden wird dabei u.a. eine Lernplattform eingesetzt, welche gemeinsam mit den Wirtschaftspädagogik-Standorten aus Leipzig und Dresden entwickelt respektive weiterentwickelt wurde. Der Beitrag soll zeigen, wie eine Integration von forschendem Lernen (bzw. genauer forschungsnahem Lernen) über das gesamte Studium, beginnend mit dem ersten Semester, über das Schulpraktikum im vierten Semester bis zum Masterseminar im fünften Semester, gelingen kann.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Curriculumentwicklung, Didaktische Modellierung, Schulpraktikum



„Ziel eines universitären Studiums ist es, die Studierenden zu wissenschaftlichem Denken und Tun zu befähigen.“ (Tresp & Hildebrand, 2012, S. 104) Ob dies immer gelingt, muss aber hinterfragt werden. So kritisiert beispielsweise Euler, dass die Einheit von Forschung und Lehre an der Universität angenommen wird, jedoch vor allem in Studien mit hoher Studierendenanzahl die Realität teilweise anders aussieht (Euler, 2005). Auch Tresp und Hildebrand (2012) weisen darauf hin, dass eine gelungene Einheit von Forschung und Lehre nicht selbstverständlich sowie ohne entsprechende Rahmenbedingungen nur zum Teil gesichert ist. Forschung und Lehre werden überwiegend getrennt voneinander durchgeführt, wobei Studierende oftmals kaum in den Forschungsprozess aktiv involviert sind. In einem ersten Schritt wird anschließend Klarheit im Begriffsdschungel des forschungsnahen Lernens geschaffen, um darauf aufbauend die Integration in das Mastercurriculum Wirtschaftspädagogik in Graz darzustellen und Konsequenzen daraus zu diskutieren.

1. Forschungsnahes Lernen – Unterschiedliche Zugänge

Wie eine Verbindung von Forschung und Lehre zustande kommen kann, wird in letzter Zeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln intensiv diskutiert (beispielsweise Esdar, Gorges & Wild, 2013; Egger, Wustmann & Karber, 2015). Dies führt auch dazu, dass sich viele Begriffe und Bezeichnungen entwickelt haben, welche in einem ersten Schritt analysiert werden müssen, um klar darlegen zu können, welche Zugänge und Ziele verfolgt werden. Huber (2014) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Begriffe forschungsnahes, forschungsbasiertes, forschungsorientiertes oder auch forschendes Lernen für unterschiedliche Ansätze stehen, jedoch die Verwendung dieser Termini dem oftmals nicht entspricht. Auch Reiber (2007) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff des forschenden Lernens präzisiert werden muss, um eine Gleichsetzung des Begriffs mit anderen Lernansätzen zu vermeiden. Schneider & Wildt (2009) beschreiben unter der Bezeichnung Lernen im Format des Forschens hauptsächlich das forschende Lernen an sich sowie den Entwicklungsprozess, der mit der didaktischen Umsetzung des forschenden Lernens einhergeht. Ludwig (2011) geht auf den Begriff des Lehrens im Format der Forschung ein und unterscheidet dabei unterschiedliche Ausprägungen, welche sich je nach Ausmaß der Involvierung der Studierenden in den Forschungsprozess unterscheiden. Eine weitere Einteilung treffen Healey und Jenkins (2009). Sie unterscheiden die Verbindung von Lehre und Forschung in folgende vier Varianten: *research-led*, *research-oriented*, *research-based* und *research-tutored*. Diese Varianten unterscheiden sich vor allem in ihrer unterschiedlichen Fokussierung.

Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze liegt darin, dass das Lernen immer mit Bezug zur Forschung gedacht wird. Besonders die Nähe der Studierenden zum Prozess der Forschung rückt in den Vordergrund (Huber, 2014). Die Studierenden sollen an der Forschung aktiv teilhaben und dadurch Wissen und Fähigkeiten weiterentwickeln. Durch die Teilhabe an der Forschung wird den Studierenden ein Einstieg in Wissenschaft und Forschung ermöglicht (Hofhues & Mallwitz, 2016). Huber (2014) differenziert selbst zwischen den Bezeichnungen forschungsbasiertes, forschungsorientiertes und forschendes Lernen sowie dem Projektstudium. Angesichts der Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Zugänge erachtet er es für angebracht, einen neutralen Oberbegriff zu bestimmen, und wählt dafür die Bezeichnung forschungsnahes Lernen, jedoch ohne das Projektstudium zu inkludieren. Hofhues und Mallwitz (2016) sehen das forschende Lernen in diesem Sinne als Oberbegriff, da sie von unterschiedlichen Ausprägungen dessen schreiben. In Folge argumentieren sie, dass nicht nur die Forschungstätigkeit von Studierenden vom Anfang bis zum Ende eines Forschungsprozesses Bedeutung hat, sondern dass das forschende Lernen und auch andere Konzepte wie das forschungsbasierte und forschungsorientierte Lernen ihre Berechtigung haben.

Um Klarheit bei den Begriffen zu schaffen, bietet es sich an, einen idealtypischen Forschungsprozess zugrunde zu legen. Huber schlägt für den Forschungsprozess für forschungsnahes Lernen die folgenden Phasen vor; diese Phasen werden in der Regel mehrfach durchlaufen und sind miteinander verschränkt (Huber, 2009, 2014; Schneider & Wildt, 2009):

1. Wahrnehmen eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung);
2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems;
3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage);
4. Auswahl und Erwerb von Kenntnissen über Methoden;
5. Entwickeln eines Forschungsdesigns;
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit;
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse;
8. Reflexion des gesamten Prozesses.

Abbildung 1 zeigt, wie unterschiedliche Formen des forschungsnahen Lernens in Bezug auf einen idealtypischen Forschungsprozess eingeordnet werden können

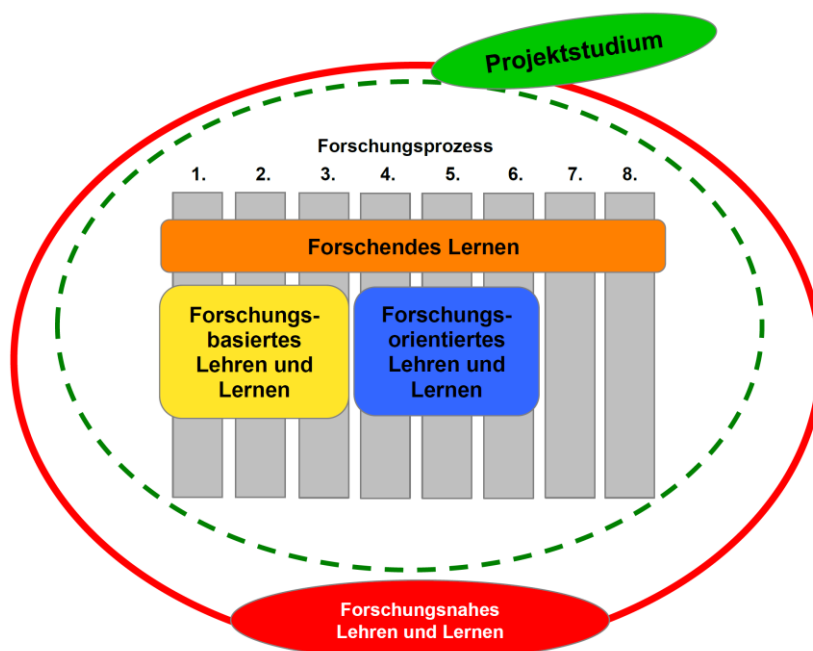


Abbildung 1: Forschungsnahes Lernen (Stock & Klauser, 2017, S. 21)

Das forschungsbasierte Lernen beinhaltet lediglich die ersten drei Phasen, von der Wahrnehmung eines Problems bzw. Themengebiets bis zur Erarbeitung theoretischer Zugänge. Dabei steht für die Studierenden in erster Linie die Auseinandersetzung mit Ausgangsfragen und Grundproblemen der Forschung im Fokus, um neues Wissen zu entwickeln. Es werden grundlegende Fragen und die Ausgangssituation erarbeitet (Huber, 2014). Das forschungsorientierte Lernen wiederum konzentriert sich auf den Prozess sowie die Methoden der Forschung. Bezogen auf die Phasen umfasst das forschungsorientierte Lernen die Auswahl der Methoden bzw. – wenn notwendig – den Erwerb der Methodenkenntnisse, die Entwicklung des Forschungsdesigns sowie die Durchführung der forschenden Arbeiten (Huber, 2014; Hofer, 2013; Reinmann, 2016). Das Ziel des forschenden Lernens besteht schließlich darin, Lernende dazu zu befähigen, selbst forschen zu können (Hedtke, 2003; Schatz & Woschnack, 2008; Huber, 2014); hier wird dann der gesamte Forschungsprozess durchlaufen.

Die Abgrenzung vom Projektstudium hingegen ist äußerst schwierig und liegt im Detail. Der Begriff des Projektstudiums ist, seitdem er in den 1970er-Jahren populär

wurde, ein vielfach verwendeter Begriff. Dennoch konnte sich bis heute noch kein gemeinsames, einheitliches Verständnis entwickeln (Habermeier, 1975; Berndt, 1972; Müller & Gehrman, 1987; Huber, 2014). Der zentrale Unterschied liegt darin, dass beim forschenden Lernen die Ausarbeitung und auch das angestrebte Erkenntnisinteresse frei wählbar und völlig offen sind. Es muss sich dabei stets um neue Erkenntnisse handeln, die für Dritte interessant sein müssen bzw. eine Veränderung mit sich bringen können, aber nicht zwingend müssen. Das Projektstudium hingegen muss ein relevantes Problem der Gesellschaft aufgreifen und mit neuen Erkenntnissen ein *Produkt* schaffen, welches zur Problemlösung beitragen kann bzw. die gesellschaftliche Praxis verändert (Huber, 2014). Hubers Begriffsverständnis des Projektstudiums grenzt sich damit vom forschungsnahen Lernen ab; dennoch kann das Projektstudium unter bestimmten Voraussetzungen den Anforderungen des forschungsnahen Lernens entsprechen. Als Gemeinsamkeiten weisen das Projektstudium und das forschende Lernen die Gewinnung von neuen Erkenntnissen sowie die Erlangung theoretischer Einsichten auf. Während die Studierenden im Rahmen des forschenden Lernens den gesamten Forschungsprozess durchlaufen, kann es im Rahmen eines Projektstudiums möglich sein, dass es zu Verschiebungen zwischen dem Ausmaß von Forschung und Lehre kommt. Darüber hinaus kann als zentrales Kennzeichen des Projektstudiums die zwingende Interdisziplinarität gesehen werden. Forschendes Lernen hingegen muss nicht interdisziplinär angelegt sein, kann allerdings so angelegt werden. Interessant ist zudem, dass das Projektstudium die Lösung eines oder mehrerer gesellschaftlich relevanter Probleme fordert, während es beim forschenden Lernen ausreichend erscheint, ein für Dritte interessantes Ergebnis zu erzielen. Ringkamp fasst die Diskussionen rund um den Begriff des Projektstudiums folgendermaßen zusammen: „Unabhängig von der Begriffswahl zur Umschreibung der Lehr-Lern-Form handelt es sich stets um die Instruktionsmethode des kooperativen Lernalers, die in Form eines Projektes erfolgt.“ (Ringkamp, 2005, S. 53) Zusammengefasst wird unter dem Begriff Projektstudium eine interdisziplinäre Bearbeitung einer oder mehrerer gesellschaftlich relevanter Fragestellungen verstanden. Dabei besteht der Anspruch, neue Erkenntnisse und praktische Einsichten zu gewinnen, die in einem konkreten Produkt münden, welches einen Beitrag zu einer konstruktiven Verbesserung der gesellschaftlichen und/oder sozialen Situation leistet.

Forschungsnahes Lernen kann damit abschließend als Überbegriff für die hier vorgestellten Ausprägungen verwendet werden. Dabei wird ersichtlich, dass die einzelnen Varianten des forschungsnahen Lernens sehr unterschiedliche Spielarten für eine didaktische Modellierung anbieten. Werden dabei die verschiedenen Ausprägungen des forschungsnahen Lernens verwendet, kann dies dabei helfen, die Studierenden an den Forschungsprozess heranzuführen und bei diesen eine forschende Haltung anzuregen bzw. die Entwicklung einer solchen zu unterstützen.

2. Forschungsnahes Lernen im Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Die Diskussion um forschungsnahes Lernen kann nicht losgelöst vom Fach bzw. von der jeweiligen Disziplin geführt werden. Im Folgenden wird daher zuerst die Wirtschaftspädagogik in Österreich kurz beleuchtet, um dann das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Graz vorzustellen. Die Implementierung der unterschiedlichen Spielarten des forschungsnahen Lernens im Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz wird abschließend dargestellt.

2.1 Wirtschaftspädagogik in Österreich

Laut Wilbers „befasst sich [die Wirtschaftspädagogik] mit der Berufsbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich“ (2014, S. 13). Dabei ist jedoch insbesondere für Österreich darauf hinzuweisen, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik über den Tätigkeitsbereich einer wirtschaftlichen Lehrkraft hinausgeht. Absolvent_innen des Studiums haben die Möglichkeit, neben der Tätigkeit als Lehrperson andere wirtschaftliche Berufe zu ergreifen (Slepcevic & Stock, 2009).

Den Absolvent_innen des Studiums der Wirtschaftspädagogik sollen nicht nur Tätigkeitsfelder im Bereich der schulischen und betrieblichen Weiterbildung offenstehen, sondern auch wirtschaftliche Tätigkeitsfelder, welche weit über diesen Bereich hinausgehen (Slepcevic & Stock, 2009). In diesem Zusammenhang ist die Wirtschaftspädagogik transdisziplinär ausgerichtet und umfasst nicht nur ökonomisches, sondern auch soziales, moralisch-ethisches, kaufmännisches und staatsbürgerliches Denken und Handeln unter einem pädagogischen Aspekt (Tafner, Stock & Slepcevic-Zach, 2013). Somit entspricht das forschungsnahe Lernen durch die multiperspektivische Betrachtung von Fragestellungen dem Grundverständnis der Wirtschaftspädagogik in der Transdisziplinarität.

Das Studium der Wirtschaftspädagogik verfolgt u.a. das Ziel der Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz. Dazu gehört beispielsweise die Herausbildung von Problemlösefähigkeit bei den Studierenden, die es ihnen ermöglicht, Probleme in ihren zukünftigen Handlungsfeldern zu erkennen und mithilfe von wissenschaftlichen Verfahren zu bearbeiten bzw. zu lösen (Gerholz & Sloane, 2011). Bezogen auf den beruflichen Bereich lässt sich das Ziel des Studiums als Förderung beruflicher Handlungskompetenz verallgemeinern und beispielsweise über die Dimensionen einer Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Peterßen, 2009) oder einer Fach-, Sozial- und Humankompetenz (KMK, 2011) darstellen. Die Selbst- bzw. Humankompetenz zielt dabei u.a. auf die Fähigkeit der Lernenden ab, ihr eigenes Handeln in Abstimmung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen verantwortungsvoll zu gestalten und ein eigenes Selbstbild zu entwickeln (z.B. Reetz, 1999). Dieser Prozess benötigt vor allem die Fähigkeit zur Reflexion, welche ganz generell für die Entwicklung der wirtschaftspädagogischen Professionalität von großer Bedeutung ist. So definierte beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik) im Leitbild für die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog_innen u.a. als Zielsetzung „die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern“ (Brand & Tramm, 2002, S. 271). Dabei müssen vor allem die eigenen Handlungsmotive sowie die jeweiligen bevorzugten Denkmuster bei pädagogischen Interaktionen und Konflikten in den Blick genommen werden (Arnold, 2005).

Zentrale Aufgabe der Universität in der Lehre ist es, bei den Studierenden neben dem Fachwissen auch das kritische Denken, die Reflexion und die Fähigkeit zur Argumentation zu fördern (Pellert, 1999). In Bezug auf die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität kommt der Reflexion und Selbstreflexion damit nochmals eine verstärkte Bedeutung zu. Für das forschungsnahe Lernen am Standort Graz sind die in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellten Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität basisbildend.

Auch wenn in historischer, programmatischer und wissenschaftspolitischer Hinsicht viele Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und österreichischen Wirtschaftspädagogik bestehen (ausführlich dazu z.B. Tafner et al., 2013), muss auf einige österreichische Besonderheiten in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung bzw. in der damit verbundenen Ausgestaltung der Studien hingewiesen werden. Die wissenschaftliche

Berufsvorbildung durch das Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist polyvalent¹, folgt einer einphasigen Studienstruktur und ist nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig (Slepcevic & Stock, 2009).

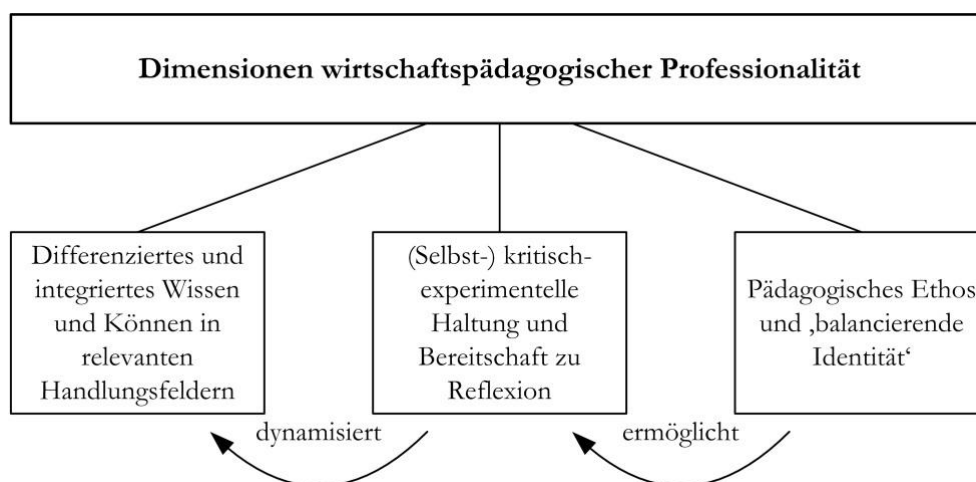


Abbildung 2: Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität (adaptiert auf Basis von Brand & Tramm, 2002, und Tramm & Schulz, 2007)

2.2 Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz

Der Masterstudium Wirtschaftspädagogik baut auf einem betriebswirtschaftlichen Bachelor bzw. einer vergleichbaren Qualifizierung auf. Die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog_innen hat dabei das Ziel,

„sowohl für den Lehrberuf für kaufmännische und ökonomische Fächer vor allem an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen als auch für leitende, analysierende, forschende und/oder beratende Tätigkeiten in den Bereichen Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung“ (Studienplan MA Wirtschaftspädagogik, 2015, S. 1)

vorzubereiten.

Die grundsätzlichen Überlegungen zu diesem Mastercurriculum waren, dass dieses, aufgrund der unumstrittenen Integration des Schulpraktikums, fünf Semester umfassen muss und die starke Vernetzung mit der Betriebswirtschaft in keiner Weise in Frage gestellt wird. Ebenso stand außer Frage, dass die Polyvalenz jedenfalls erhalten bleiben und kein eigenes Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik entwickelt werden soll. Diese Überlegungen wurden auch in den Reformen des Mastercurriculums 2011 und 2015 beibehalten und führten zu dem in Abbildung 3 auf der folgenden Seite dargestellten Studienaufbau.

Das Studium schließt mit einem Master of Science (MSc) ab und weist neben der Betriebswirtschaft auch einen Schwerpunkt in den Bereichen Schul- und Betriebspädagogik auf. Die eine, von allen Studierenden verpflichtend zu wählende Spezialisierung im Bereich der Betriebswirtschaftslehre ist sowohl vom Umfang als auch inhaltlich ident mit der Vertiefung im Masterstudium Betriebswirtschaft an der Universität Graz (der Unterschied besteht darin, dass im Studium Betriebswirtschaft zwei spezielle Betriebswirtschaftslehren gewählt werden müssen) (Studienplan MA Wirtschaftspädagogik, 2015, und Studienplan MA Betriebswirtschaft, 2016).

¹ In einer Studie über die Karriereverläufe der Absolvent_innen in Graz zeigt sich, dass von den Absolvent_innen im Zeitraum von 1987 bis 2015 etwa 30 Prozent in der Schule tätig sind, 60 Prozent in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und Verwaltung und 10 Prozent in den Bereichen Hochschulen/Forschung und Erwachsenenbildung (Zehetner, Stock & Slepcevic-Zach, 2016).

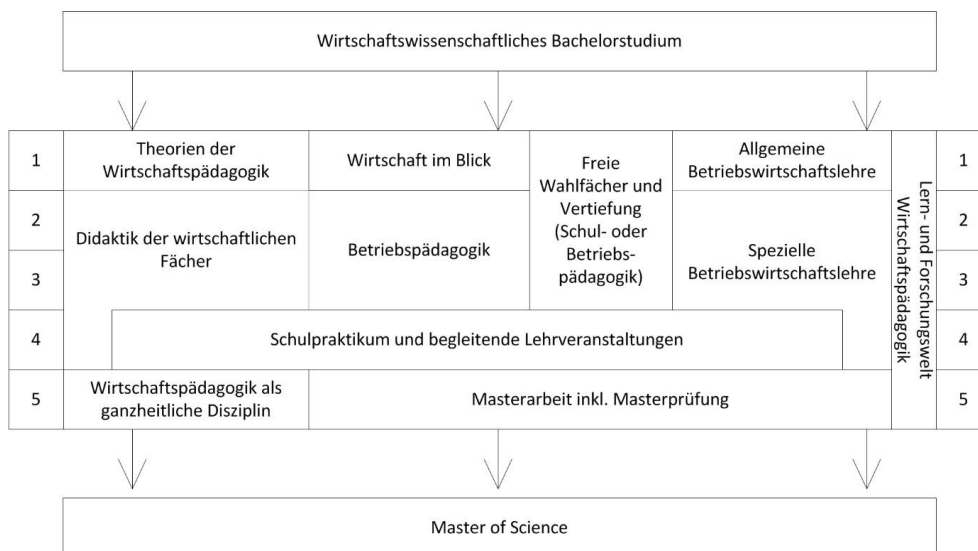


Abbildung 3: Struktur des Master Wirtschaftspädagogik 2015 in Graz (eigene Darstellung)

Das fünfsemestrige Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz umfasst ein Gesamtlehrangebot von 150 ECTS-Punkten (51 Semesterwochenstunden); davon entfallen 20 ECTS-Punkte auf die Masterarbeit, 28 ECTS-Punkte auf das Schulpraktikum und begleitende Lehrveranstaltungen, 32 ECTS-Punkte auf Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Betriebswirtschaft, 8 ECTS-Punkte auf freie Wahlfächer und die restlichen 62 ECTS-Punkte auf wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltungen einerseits im Bereich Schulpädagogik und andererseits im Bereich Betriebspädagogik (Studienplan MA Wirtschaftspädagogik, 2015).

Forschungsnahes Lernen wurde über das gesamte Studium hinweg in das Curriculum integriert. An dieser Stelle sollen einige Kernpunkte davon aufgezeigt bzw. daran auch die Umsetzung der unterschiedlichen Arten des forschungsnahen Lernens illustriert werden.

Aus dem folgt die Frage, wie ein didaktisches Setting gestaltet werden kann, damit sich Studierende mit der eigentlichen Handlung des Forschens im Kontext des jeweiligen Wissenschaftsbereiches auseinandersetzen können (Anastasiadis, 2015). Reinmann (2015) stellt mögliche didaktische Arrangements in Bezug auf unterschiedliche Formen des forschungsnahen Lernens dar (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Forschungsnahes Lernen (Reinmann, 2015, S. 127)

Vom Standpunkt des Lehrens aus ist es erforderlich, dass bei rezeptivem Lernen den Studierenden gezeigt wird, wie Forschen erfolgt bzw. wie Forschen gemacht wird,

wobei dies in unterschiedlichen Formen erfolgen kann. Auf der anderen Seite des Kontinuums von Reinmann steht das produktive Lernen der Studierenden. Hier geht es darum, dass der bzw. die Lehrende „Studierende in ihren Forschungsaktivitäten anregt, bei Bedarf anleitet, Kontexte und Ressourcen gestaltet und auf diese (oder andere) Weise den Prozess des Lernens durch Forschen begleitet“ (Reinmann, 2015, S. 127), wobei der Grad der Begleitung bzw. Unterstützung variieren kann. Durch verschiedene Formen des forschungsnahen Lernens werden damit sowohl das wissenschaftliche Arbeiten als auch das Forschen und damit reale Forschungsprobleme in den Fokus der Hochschullehre gerückt (Euler, 2005; Huber, 2009; Reinmann, 2016). Aus hochschuldidaktischer Perspektive kann aus Abbildung 4 weiters abgeleitet werden, dass Lernen und hier insbesondere das Forschen-Lernen sowohl rezeptive als auch produktive Lernanteile braucht. Die einzelnen vorgestellten Formen des forschungsnahen Lernens dürfen nicht in ein Ranking gebracht werden, denn um

„Forschen einzuüben, braucht man Lernumgebungen, die es Studierenden ermöglichen, zum einen etwas nachzumachen, was ein Vormachen und damit Vermittlung voraussetzt, und zum anderen etwas auszuprobieren und mitunter Routinen aufzubauen, was Unterstützung und Feedback erfordert“ (Reinmann, 2015, S. 128).

Für die Hochschuldidaktik bedeutet das, entsprechende Lernräume für Studierende zu schaffen, in denen sie forschersiche Kompetenzen in entsprechenden didaktischen Arrangements entwickeln können.

Ziel dieser didaktischen Überlegungen ist es, dass eine forschersiche Grundhaltung und eine Bereitschaft zur Reflexion bei den Studierenden erreicht werden. In Graz wurden dafür folgende Lernräume geschaffen (im Sinne eines Angebots für die Studierenden) und im Curriculum verankert, welche die dargestellten Spielarten des forschungsnahen Lernens widerspiegeln sollen:

- *elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP)*, erstes bis fünftes Semester (forschungsnahes Lernen);
- Lehrveranstaltung *Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik*, zweites Semester (forschendes Lernen);
- *Schulpraktikum*, viertes Semester (forschungsorientiertes Lernen);
- Lehrveranstaltung *Bildungsmanagement*, fünftes Semester (Projektstudium);
- *Masterseminar*, fünftes Semester (forschendes Lernen);
- Unterstützung durch ein *elektronisches komplexes Lehr-Lern-Arrangement (eKLLA)* (forschungsnahes Lernen).

Neben diesen Verankerungen findet forschungsnahes Lernen auch in weiteren Lehrveranstaltungen statt; die im Folgenden dargestellten Implementierungen wurden aber konkret auf dieses modelliert.

2.2.1 eKEP als Begleitung

Die Fähigkeit zur Reflexion ist ein zentrales Ziel des *forschungsnahen Lernens*. Auch für die in Abbildung 2 aufgezeigte Dynamisierung des differenzierten und integrierten Wissens und Könnens sind Reflexion und Selbstreflexion sowie eine selbstkritische experimentelle Haltung bei den Lernenden Voraussetzung. Das kritische Hinterfragen und Reflektieren der eigenen Handlungen kann aber mitunter auch ein mühsamer Prozess sein; deshalb sind ein pädagogisches Ethos und eine balancierende Identität unverzichtbar. Ein zentraler Aspekt des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz ist es, die Studierenden bei ihrer Reflexion und Selbstreflexion zu begleiten. Ein wichtiger Baustein wurde dabei seit dem Studienplan 2009 in Form einer ePortfolio-Begleitung im Sinne eines elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP) gesetzt. Ziel dieses eKEP ist die Reflexion und Selbstreflexion der Studierenden über den eigenen Lernprozess, die eigenen Lernprodukte und damit auch über die eigene Kompetenz-

entwicklung. Das eKEP wird nicht benotet und von außen (externer Coach) betreut bzw. begleitet. Es ist im ersten, dritten und fünften Semester mit eigenen Lehrveranstaltungen fix im Studienplan verankert, wobei in jeder Phase eigene Schwerpunkte gesetzt werden: Im ersten Semester stehen die Selbstwahrnehmung und die Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen im Mittelpunkt; im dritten Semester wird auf die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz fokussiert, und im fünften Semester liegt der Schwerpunkt auf der Handlungskompetenz, um eine ganzheitliche Betrachtung in den Blick zu nehmen. Seit Beginn der ePortfolio-Begleitung wird das eKEP im Rahmen einer Begleitforschung wissenschaftlich ausgewertet (Stock, 2010, bzw. als Überblick Slepcevic-Zach, Riebenbauer, Fernandez & Stock, 2015). Das eKEP dient damit auch der Fähigkeit, Forschungsprozesse und -ergebnisse reflektieren zu können.

2.2.2 Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik

Die Lehrveranstaltung ist ein klassisches Beispiel dafür, wie *forschendes Lernen* gestaltet werden kann. Dabei wird eine Fokussierung von Methoden, Problemen und Prozessen vorgenommen; die inhaltliche Erkenntnis steht nicht im Mittelpunkt (Fried, 1997; Altrichter & Mayr, 2004; Jenkins & Healey, 2005; Buschfeld, Dilger & Liliental, 2010; Tresp & Hildbrand, 2012; Hofer, 2013; Reinmann, 2016). In der Lehrveranstaltung werden Lernende in Techniken der qualitativen und quantitativen Forschung eingeführt und Grundlagen der empirischen Forschung im Rahmen von wirtschaftspädagogischen Fragestellungen angewandt und geübt. Die Lernenden führen dabei zwei kleine empirische Studienprojekte durch, für die sie das Forschungsdesign selbstständig entwickeln und jeweils eine quantitative und eine qualitative Methode anwenden müssen.

2.2.3 Schulpraktikum

Im Rahmen des Schulpraktikums, welches im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz im vierten Semester verankert ist, sind kleine Studienprojekte durchzuführen (Studienplan MA Wirtschaftspädagogik, 2015). Hier wird in der Regel der Zugang des *forschungsorientierten Lernens* verfolgt.

WIPÄD-Studierende in Graz absolvieren im vierten der fünf Semester des Masters ihr Schulpraktikum an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (HAK – Handelsakademie oder HLW – Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe). Die Studierenden sind ca. 12 bis 14 Wochen für 180 Stunden an der Schule, unterrichten Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Wirtschaftsinformatik und ein Kompetenzfach (z.B. Übungsfirma, Projektmanagement). Die Schulpraxis startet dabei mit einer ca. zweiwöchigen Beobachtungsphase, gefolgt von einer Übungsphase, in der die Studierenden einzelne Unterrichtsstunden respektive -sequenzen gestalten. Der Schwerpunkt des Schulpraktikums liegt auf der eigenständigen Unterrichtsphase, d.h. der selbstständigen Planung des Unterrichts, der Umsetzung der Planung (alleine in der Klasse oder unter Beobachtung) sowie der Beurteilung der Leistungsfortschritte der Lernenden. Dabei werden sie von ausgebildeten Betreuungslehrer_innen begleitet, welche fix verankerte Feedback- und Reflexionsgespräche durchführen (Riebenbauer & Stock, 2011, 2012).

Parallel dazu besuchen die Studierenden eine universitäre Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum, die auf eine begleitende Reflexion und wissenschaftliche Begleitung abzielt. Dabei werden theoretische Modelle mit praktischen Anforderungen verknüpft, persönliche Erfahrungen in Reflexionsworkshops ausgetauscht, begleitende Studienprojekte bearbeitet und Probleme in der Schulpraxis erörtert. Für einen verstärkten Theorie-Praxis-Transfer und die Diskussion aktueller Herausforderungen, wie beispielsweise Umsetzung des schulischen Qualitätsmanagementsystems, Erwartungen der Schulleitung an junge Lehrkräfte oder Heterogenität von Jugendlichen, werden

zweimal im Semester externe Expert_innen aus dem schul- oder schulnahen Bereich in die universitäre Begleitlehrveranstaltung eingeladen (Riebenbauer & Stock, 2013).

Forschendes Lernen im Schulpraktikum steht hier unter dem Motto: (Angehende) Lehrende erforschen ihren Unterricht. Ziel ist es, eine forschende Haltung und Bereitschaft zur Reflexion zu fördern. Diese Haltung soll forschende Neugierde, die Bereitschaft, sich für Unbekanntes zu öffnen, und das Interesse am Erwerb und der Verarbeitung neuer (wissenschaftlicher) Erkenntnisse umfassen, d.h., aus einer forschenden Haltung heraus soll Wissen über Praxis empirisch generiert werden. Folglich soll auch ein differenziertes Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses generiert und reflektiert werden. Umgesetzt wird forschungsorientiertes Lernen im Schulpraktikum insbesondere durch ein Studienprojekt, welches in den Praktikumsstandorten an den Schulen durchgeführt und in der Begleitlehrveranstaltung aufgearbeitet wird. Der Ablauf gestaltet sich üblicherweise wie folgt:

Pro Semester wird von Lehrenden ein Thema vorgegeben, z.B. Umsetzung des neuen Lehrplans an der Schule, Subjektive Theorien, Portraits einzelner Schüler_innen oder Begabungsförderung. Nach ersten Beobachtungen an der Schule erfassen die Studierenden in den Tandems das Problem und grenzen es ein. Es wird eine eigene Fragestellung entwickelt und ein methodisches (Kleinst-)Design überlegt bzw. nach relevanten Literaturquellen und empirischen Befunden gesucht; gegebenenfalls werden rechtliche Rahmenbedingungen geprüft. Dieser erste Entwurf zur Erkundung wird in der folgenden Lehrveranstaltungseinheit vorgestellt, diskutiert und mit den Rückmeldungen der Lehrenden abgestimmt. In den nächsten Wochen wird an der Schule erkundet (z.B. Beobachtung, kleine Befragungen, einzelne Interviews, Dokumentenanalyse). Eventuelle Fragen werden in der Lehrveranstaltung geklärt. Gegen Ende des Semesters werden die Ergebnisse der Erkundung in der Lehrveranstaltung präsentiert, mit anderen Befunden verglichen und im Plenum diskutiert. Dabei liegt der Fokus einerseits auf der Theorie-Praxis-Verknüpfung, andererseits auf der Reflexion der persönlichen Erfahrungen. Im Bericht zum Erkundungsauftrag werden bereits während des Semesters die Problem- und Fragestellung, das gewählte Design, die Ergebnisse sowie relevante Literaturbezüge festgehalten. Am Ende wird er um die Reflexion der gemachten Erfahrungen sowie um Ideen für Innovationen bzw. Verbesserungsvorschläge und mögliche weitere Schritte ergänzt (Ostendorf, Riebenbauer, Stock & Welte, 2018).

Da die Studierenden mit den eigentlichen Praktikumstätigkeiten, insbesondere dem selbstständigen Unterrichten, (auch zeitlich) sehr gefordert sind, ist es nicht das Ziel, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen (vs. Masterarbeit) oder ein größeres Forschungsprojekt abzuwickeln (vs. Bildungsmanagement).

2.2.4 Bildungsmanagement

Die Lehrveranstaltung Bildungsmanagement, welche im fünften und letzten Semester des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz verortet ist, bedient sich des *Projektstudiums* als zentralem Gestaltungselement. Die Studierenden arbeiten dabei jeweils in Gruppen an einem großen Studienprojekt, welches unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen kann. In der Lehrveranstaltung Bildungsmanagement werden dafür unterschiedliche Spielarten des Projektstudiums verwendet. Hier kommt beispielsweise auch das Lehr-Lern-Format Service-Learning zum Einsatz (zur Unterscheidung vom forschenden Lernen vgl. Schlicht & Slepcevic-Zach, 2016). Der Begriff Service-Learning wurde von Dewey und Kilpatrick geprägt und entstammt dem Feld der *experiential education*, also des Lernens durch Erfahrungen (Sliwka & Frank, 2004). Service-Learning ist eine Lehr-Lern-Form, bei der Studierende Wissen und Kompetenzen an Hochschulen erwerben und dieses Wissen und die Kompetenzen in der Praxis einsetzen (Reinders, 2010). Im engeren Sinn werden unter Service-Learning das Projektlernen und die damit verbundene Teamarbeit verstanden (Sliwka & Frank, 2004). Aufgrund des Praxisbezugs bietet somit das Projektstudium die Möglichkeit, komplexe

Problemstellungen anhand verschiedener Forschungsmethoden und Wissenschaftstheorien interdisziplinär aufzuarbeiten (Müller, 1997). Beispiele für durchgeführte Projekte sind die Konzeption, Durchführung und Auswertung einer Befragung von Personen, welche Lebensmittel des Vereins *Die Tafel* in Anspruch nehmen, oder die Einführung eines Kostenrechnungssystems für eine Einreichung für die Betreuung von mehrfach behinderten Personen sowie die damit verbundene Schulungsmaßnahme.

2.2.5 Masterseminar

Begleitend zur Erstellung ihrer Masterarbeit besuchen die Studierenden ein Masterseminar, welches sie bei ihrer eigenen Forschung unterstützen soll und als klassische Variante des *forschenden Lernens* umgesetzt wird. Zu Beginn ihres Forschungsprozesses wird die Auswahl des Themas der Masterarbeit insofern eingegrenzt, als dass es dem Fachbereich Wirtschaftspädagogik, Fachdidaktik oder Betriebspädagogik zu entnehmen ist oder in einem angebrachten Zusammenhang mit diesen zu stehen hat. Somit ist das Rahmenthema, welches in der ersten Phase nach Huber wahrgenommen werden soll, vorgegeben. Das Ausgangsproblem müssen die Studierenden für sich selbst finden. Innerhalb des gewählten Themas erfolgen die Konkretisierung eines Problems und das Finden einer Fragestellung, wie in der zweiten Phase des Forschungsprozesses. Nach der Festlegung eines Themas erfolgt Phase drei, d.h. die selbstständige Einarbeitung in den Stand der Forschung. Dazu ist eine umfangreiche Literaturrecherche notwendig. Um mit dem eigentlichen Verfassen der Masterarbeit beginnen zu können, ist zuvor eine Konzepterstellung erforderlich. Dies kann mit der vierten und fünften Phase des Forschungsprozesses nach Huber verglichen werden, in denen die Methoden behandelt werden und das Forschungsdesign entwickelt wird (Huber, 2014). Die Studierenden erarbeiten die Problemstellung und legen Forschungsfrage und Ziel der Masterarbeit fest. Außerdem erfolgt im Rahmen des Konzeptes eine Beschreibung der Methodik, welche eingesetzt werden soll, und eine grobe Gliederung gibt Aufschluss über den geplanten Aufbau der Arbeit. Dieser wird in einer Disposition zusätzlich beschrieben und erläutert. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird das Konzept den anderen Studierenden und auch den Lehrveranstaltungsleiter_innen vorgestellt, um konstruktives Feedback zu erhalten. Nach Fertigstellung des Konzeptes wird dieses mit den jeweiligen betreuenden Personen besprochen und gegebenenfalls überarbeitet. Danach erfolgt Phase sechs nach Huber, das eigentliche Verfassen der Masterarbeit bzw. die Anwendung der festgelegten wissenschaftlichen Methoden. Das Durchlaufen dieser schematisch dargestellten Phasen ist dabei als iterativer Prozess zu verstehen.

Nach Fertigstellung der Masterarbeit werden die Ergebnisse (Phase sieben) präsentiert. Dies erfolgt einerseits durch die Einreichung der Masterarbeit in elektronischer und gebundener Form und andererseits durch die öffentliche Verteidigung beziehungsweise Präsentation der Arbeit im Rahmen der Masterprüfung (Studienplan MA Wirtschaftspädagogik, 2015). Das von Huber (2014) in Phase acht beschriebene Reflektieren des Forschungsprozesses findet laufend und am Ende des Semesters im Rahmen eines Abschlusstermins statt.

2.2.6 Einbegleitung des forschungsnahen Lernens durch e-KLLA

Das Projekt e-KLLA (elektronisches komplexes Lehr-Lern-Arrangement) ist sowohl ein gemeinsames Lehrprojekt der Institute für Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Leipzig, Dresden und Graz als auch ein gemeinsames Forschungsprojekt, mit dem veranschaulicht wird, wie mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik gemeinsam neue hochschuldidaktische Ansätze in der Lehre entwickelt, umgesetzt und forschend begleitet werden können. Bei der gemeinsamen Arbeit geht es vor allem um die Konstruktion, Erprobung und Evaluation des e-KLLA, durch welches forschungsnahes Lernen der Studierenden gefördert werden soll. Theoretische Basis für das Projekt

bildet der didaktische Ansatz des problembasierten Lernens (Fürstenau, 1994; Klausner, 1998; Schlicht, 2012; Savery, 2015).

Für das *forschungsnahe Lernen* der Studierenden ist eine realitätsnahe Problemstellung von zentraler Bedeutung, wobei der Praxisbezug durch ein virtuelles Unternehmen hergestellt wird. So wird im konkreten Projekt das Lehr-Lern-Modell in den Kontext der Energiewirtschaft gestellt und mit der Erforschung realer betrieblicher Geschäftsprozesse verknüpft. Die multimediale Umsetzung des komplexen Lehr-Lern-Arrangements erfolgt über die Lernplattform ILIAS und besteht primär aus dem Modul Erforschung ökonomischer Handlungssituationen: Hier werden den Studierenden fünf themenspezifische Kapitel zur Verfügung gestellt: (1) Einführung in den Kurs (komplexe Problemstellung), (2) Forschungsproblem entdecken und strukturieren, (3) Datenerhebung vorbereiten, (4) Daten erheben, auswerten und interpretieren sowie (5) Untersuchungsergebnisse verwerten und präsentieren bzw. publizieren. Weiters werden, wie von Lernplattformen gewohnt, ein Glossar, mehrere Foren und ein Wiki zur Verfügung gestellt. Die einzelnen Kapitel des Moduls sind thematisch nach dem Ablauf eines idealtypischen Forschungsprozesses sequenziert. Masterstudierende der Wirtschaftspädagogik an allen drei Standorten haben im Zeitablauf über mehrere Semester Inhalte und didaktische Strukturelemente multimedial aufbereitet (siehe Abbildung 5) und die Qualität der Umsetzung evaluiert.

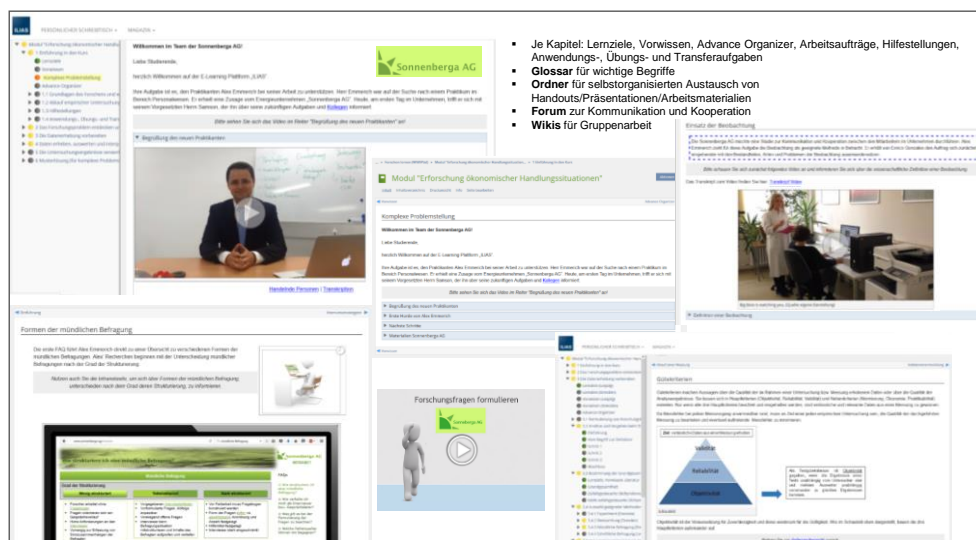


Abbildung 5: Multimediale Gestaltung der Inhalte und Strukturelemente (Auszug)

Mit dem e-KLLA können alle Arten des forschungsnahe Lernens angesprochen werden. Es dient weiters dazu, dass die Studierenden Forschung nicht im kontextfreien Raum erleben, sondern diese an, für ihr Fach typischen, Problemstellungen aus der Praxis sehen und erproben können.

3. Konsequenzen für das forschungsnahe Lernen im Studium

Huber (2009) sieht den Grund für die seltene Integration von forschungsnahe Lernen in praktischen Schwierigkeiten. Auch Treppe (2005) argumentiert, dass die Verknüpfung von Forschung und Lehre problematisch sein kann. Er weist darauf hin, dass bei begrenzter Zeit zuallererst die Lehre vernachlässigt wird. Des Weiteren ist eine oft sehr spezialisierte Forschung nicht Gegenstand einer notwendigerweise allgemeineren Lehre. Forschungsnahe Lernen wird nicht nur wegen des nicht restlos kalkulierbaren Arbeitsaufwands gemieden, sondern auch auf Grund der Schwierigkeit, die Leistung zu messen und zu beurteilen, und wegen der Heterogenität der Studierenden. Leistungs-

starke und neugierige Studierende werden durch das forschungsnahe Lernen positiv gefordert, wohingegen schwächere Studierende eine intensive Unterstützung benötigen (Huber, 2009). Um forschungsnahe Lernen anwenden zu können, fordert Tresp (2005) eine elaborierte Didaktik der Wissenschaft und Forschung.

Forschungsnahe Lernen ist lernendenzentriert, und die Kontrolle des Lernprozesses verschiebt sich von den Lehrenden auf die Studierenden, wodurch dem Verständnis der eigenen Rolle der Lehrenden eine bedeutende Wichtigkeit zugeschrieben wird. Lehrende agieren wie Mentor_innen und unterstützen den Forschungsprozess. Zudem sind die didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden bei prozessorientierten Lehrformen von zentraler Bedeutung. Die Betreuung von forschungsnahe Lernen erfordert häufig höhere Anstrengungen als andere Formen der Lehre. Deshalb ist die Eingrenzung der Themen auf die Kerngebiete der Lehrenden förderlich, um den Aufwand zu reduzieren (Frankenberger, 2016).

Forschungsnahe Lernen erfordert zumeist einen größeren Zeitaufwand als andere Lehrformen, sowohl für Studierende als auch für Lehrende, wofür das Curriculum jedoch oft keinen Raum bietet. Bereits bei der Gewichtung der Leistungspunkte für Studierende und bei der Kalkulation des Aufwandes für Lehrende muss dies berücksichtigt werden, um forschungsnahe Lernen erfolgreich zu integrieren (Huber, 2009).

Eine weitere Herausforderung stellt die Heterogenität der Studierenden dar. Sie besitzen unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Ein Mindestmaß dieser ist gerade beim selbstständigen Durchlaufen eines Forschungsprozesses unerlässlich, und so müssen Lernende ein gewisses Minimum an inhaltlichen, theoretischen und methodischen Fähigkeiten aufweisen. Deswegen ist es von Vorteil, wenn die genannten Kenntnisse bei den Studierenden ausgeprägt sind und forschungsnahe Lernen vor allem in höheren Semestern eingesetzt wird (Frankenberger, 2016).

Prüfungen im Kontext des forschungsnahe Lernens stellen eine besondere Herausforderung dar, denn bei der Prüfung sollte nicht nur Wissen über die Forschung (Assessment on Research), sondern sollten vor allem Können und Kompetenzen in der Forschung (Assessment in Research) abgeprüft werden. Um Prüfungen in Form von Assessment in Research zu konstruieren, eignen sich vor allem enaktive Prüfungsformen (Prüfungsformen, bei denen etwas demonstriert oder produziert wird) wie Interviews, Datenauswertungen, Visualisierung eines Forschungsdesigns oder das Führen eines Forschungstagebuchs mit Feldnotizen. Symbolische Prüfungsformen (auf der Sprache basierende Prüfungsformen) wie Klausuren oder mündlichen Prüfungen in Form von Befragungen fallen hingegen in die Kategorie Assessment on Research. Prinzipiell aber können diese Prüfungsformen zu Prüfungen in der Forschung ausgebaut werden, indem Vorträge im Rahmen von wissenschaftlichen Veranstaltungen stattfinden (Reinmann, 2017).

Im Rahmen dieses Beitrages wurde gezeigt, wie ein forschungsnahe Lernen in ein Studium integriert werden kann. Es wird ersichtlich, dass, wenn ein gesamtes Curriculum in den Blick genommen wird, forschungsnahe Lernen keine reine Lehr-Lern-Methode sein kann, welche im Studium hin und wieder zur Anwendung kommen kann, sondern ein didaktisches Konzept darstellt, dessen Einsatz und Implementierung strukturiert verankert werden sollte.

Das Beispiel des Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik in Graz zeigt eine Möglichkeit auf, die unterschiedlichen Spielarten des forschungsnahe Lernens zu beachten und in das Curriculum zu integrieren. Hier sind natürlich noch viele andere Möglichkeiten der Integration vorstellbar. Der Grund für die Integration forschungsnahe Lernens in das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Graz liegt im Anspruch, eine forschersche Haltung und eine Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden zu entwickeln. Ob dies wirklich gelingt, muss an dieser Stelle aber offen bleiben; einzelne Ergebnisse aus Begleitforschungen zur Implementierung der dargestellten Lehrveranstaltungen zeigen noch ein eher diffuses Bild hinsichtlich der Haltung der Studierenden.

Auch die Frage, ob nicht eine andere Verteilung des forschungsnahen Lernens über das Studium hinweg die Studierenden besser unterstützen könnte, bedarf noch weiterer Forschungsarbeit.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. *ÖFEB*, 4 (2), 4–24.
- Anastasiadis, M. (2015). Abenteuer Forschung lehren und lernen. In R. Egger, C. Wusmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium* (S. 257–274). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-03231-9
- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung – das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *PÄD-Forum*, 33 (3), 170–174.
- Berndt, E.-B. (1972). *Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell*. Reinbek: Rowohlt.
- Brand, W., & Tramm, T. (2002). Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In S. Baabe, E. Haarmann & I. Spiess (Hrsg.), *Für das Leben stärken – Zukunft gestalten* (S. 266–277). Paderborn: Eusl.
- Buschfeld, D., Dilger, B., & Lilienthal, J. (2010). Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), 63–86. doi:10.3217/zfhe-5-02/05
- Egger, R., Wustmann, C., & Karber, A. (2015). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-03231-9
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2013). Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 29–41. doi:10.3217/zfhe-8-03/04
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Universität und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 253–272). Frankfurt a.M.: Campus.
- Frankenberger, R. (2016). *Forschendes Lernen – Herausforderung für Lehrende und Lernende*. Zugriff am 07.12.2018. Verfügbar unter: <http://www.hochschulpolitik.de/2016/10/04/forschendes-lernen-herausforderung-fuer-lehrende-und-lernende>.
- Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung* (S. 19–54). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-322-95815-0_1
- Fürstenau, B. (1994). *Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Gerholz, K.-H., & Sloane, P.F.E. (2011). Lernfelder in der universitären Ausbildung? Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwpat Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–24. Zugriff am 07.12.2018. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/gerholz-sloane/>.
- Habermeyer, W. (1975). Das Projektstudium. In T. Ellwein & R. Zoll (Hrsg.), *Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Curriculum für die Hochschule der Bundeswehr* (S. 226–240). Wiesbaden: Springer.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. Zugriff am 07.12.2018. Verfügbar unter: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/developingundergraduate_final.pdf.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. In H.-J. Schläpfer (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 21) (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Hofhues, S., & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 247–262). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-11621-7
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 61 (1+2), 22–29.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2005). *Institutional Strategies to Link Teaching and Research*. Zugriff am 07.12.2018. Verfügbar unter: http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1345/1345048_institutional_strategies.pdf.
- Klauser, F. (1998). Problem-Based Learning – ein curricularer und didaktisch methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (1), 273–293.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Zugriff am 07.12.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Müller, K., & Gehrman, G. (1987). Plädoyer fürs Projektstudium. Die Notwendigkeit eines alten Reformansatzes. *Sozial Extra*, 12, 29–34.
- Müller, L. (1997). Projektstudium im Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen. *dvs Informationen*, 12 (1), 26–31.
- Ostendorf, A., Riebenbauer, E, Stock, M., & Welte, H. (2018). Konzepte und Entwicklungsmöglichkeiten der Begleitung schulischer Praxisphasen für angehende Lehrkräfte. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 307–326). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-18548-0_16
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Peterßen, W.H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 32–51). Frankfurt a.M.: Lang.
- Reiber, K. (2007). Grundlegung: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 3 (1), 6–12.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 531–547.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (S. 121–137). Opladen: Budrich UniPress.

- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (5), 225–244. doi:10.3217/zfhe-11-05/13
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 115–128). Frankfurt a.M.: Campus.
- Riebenbauer, E., & Stock, M. (2011). Theorie-Praxisverschränkung – ein Garant für Qualität? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, 1–14.
- Riebenbauer, E., & Stock, M. (2012). Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik. *wissenplus – Wissenschaft*, 5 (11/12), 44–49.
- Riebenbauer, E., & Stock, M. (2013). (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik – Ein Lehrbuch* (S. 659–669). Graz: Uni-Press.
- Ringkamp, P. (2005). *Controlling von Lehr-/Lernprozessen. Evaluation eines dualen Ingenieurstudiengangs*. Münster: LIT.
- Savery, J.R. (2015). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. In A. Walker, H. Leary, C.E. Hmelo-Silver & P.A. Ertmer (Hrsg.), *Essential Readings in Problem-Based Learning. Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows* (S. 5–15). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Schatz, W., & Woschnack, U. (2008). Forschungsorientierte Ausbildung? Qualifikationsprofile in der Curriculumentwicklung von Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3 (4), 58–70.
- Schlicht, J. (2012). Forschend Lernen: Wissenschaftliche Erfahrungen sammeln und Fachkenntnisse beim Lösen von Praxisproblemen aneignen. In M. Mair, G. Brezowar, G. Olsowski & J. Zumbach (Hrsg.), *Problem-Based Learning im Dialog* (S. 186–198). Wien: Facultas.
- Schlicht, J., & Slepcevic-Zach, P. (2016). Research-Based Learning und Service Learning als Varianten problembasierter Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (3), 85–105. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-03/06>
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 53–69). Bielefeld: UVW.
- Slepcevic-Zach, P., Riebenbauer, E., Fernandez, K., & Stock, M. (2015). *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion*. Graz: Leykam.
- Slepcevic, P., & Stock, M. (2009). Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–18.
- Sliwka, A., & Frank, S. (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Hrsg. von W. Edelstein & P. Fauser (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Weinheim & Basel: Beltz.
- Stock, M. (2010). Kompetenzorientierung: ePortfolio-Begleitung im neuen Masterstudium Wirtschaftspädagogik. *wissenplus – wissenschaft*, 5 (09/10), 12–15.
- Stock, M., & Klauser, F. (2017). Forschungsnahe Lehren und Lernen in der Wirtschaftspädagogik. *wissenplus – wissenschaft*, 3 (16/17), 20–24.
- Studienplan MA Betriebswirtschaft (2016). *Curriculum für das Masterstudium Betriebswirtschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz*.
- Studienplan MA Wirtschaftspädagogik (2015). *Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz*.
- Tafner, G., Stock, M., & Slepcevic-Zach, P. (2013). Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 1–118). Graz: Uni-Press.
- Tramm, T., & Schulz, R. (2007). Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. *bwp@ Berufs- und Wirt-*

schaftspädagogik – online, 12. Zugriff am 09.12.2018. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml.

Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.

Tremp, P., & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre. In Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung*, Bd. 122 (S. 101–116). Bielefeld: Bertelsmann.

Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch* (2. Aufl.). Berlin: epubli.

Zehetner, E. Stock, M., & Slepcevic-Zach, P. (2016). Wipäd – und dann. *wissenplus – wissenschaft*, 1 (16/17), 30–33.

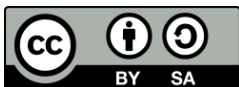
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (2018). Vom forschungsbasierten Lernen bis zum Projektstudium – Integration des forschenden Lernens im Mastercurriculum Wirtschaftspädagogik. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 397–413. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-61

Eingereicht: 30.04.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: From Research-Based Learning to Project-Based Learning – Implementation in the Master’s Program of Business Education at the University of Graz

Abstract: The importance of Research-Based Learning is almost undisputed and it has become a central part at all different university levels. A wide variety of different forms of Research-Based Learning can be found in the literature (for example Huber, 2014): Research-Related, Research-Based, Research-Oriented or Project-Based Learning are some examples. In this paper, the different forms will be presented and discussed, in particular, whether they are an activating teaching method or more a continuous didactic concept for the curriculum. Research-Based Learning is a central element in the master’s program of business education at the University of Graz. A learning platform, which was developed together with the Universities of Leipzig and Dresden, will be used as a support tool for the students. This paper shows a best practice example of the integration of Research-Based Learning in the master curriculum from the 1st to the 5th term.

Keywords: research-based learning, curriculum development, learning process