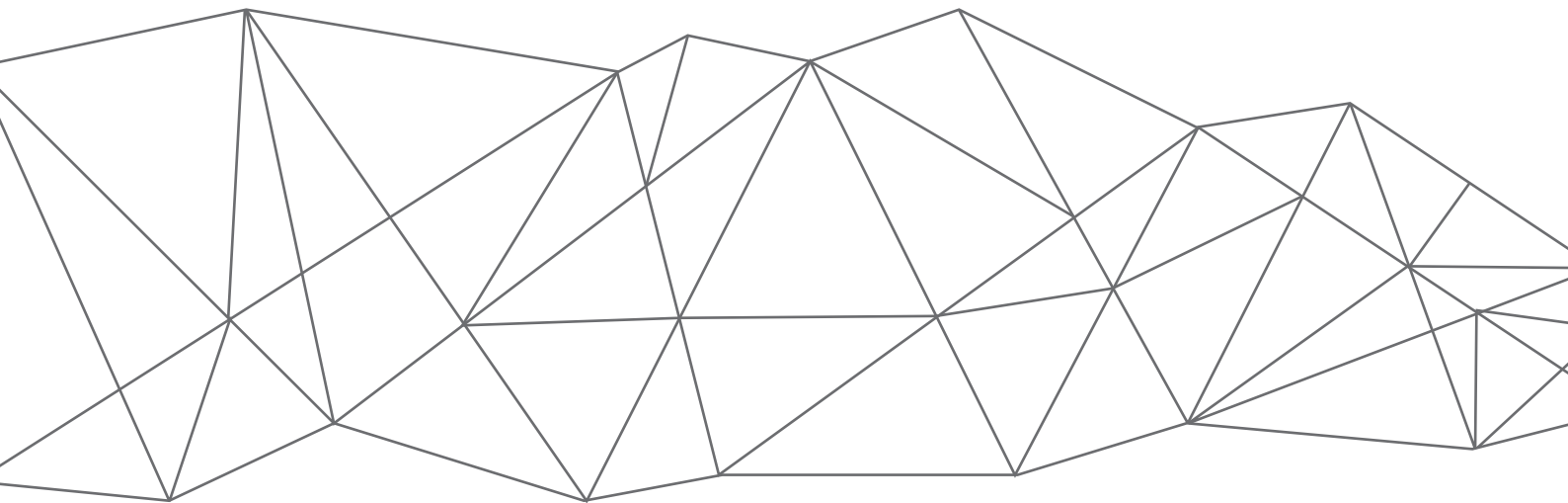


Hendrik Wolter, Nina Gmeiner, Sebastian Rohe, Julia Tschersich

„Wie, wir lesen?“

Leseseminare als Baustein forschenden Lernens in den Wirtschaftswissenschaften

Reflexion von Erfahrungen aus der Lehrpraxis und Integration des Formats in Konzeptionen forschenden Lernens



Working Paper der AG Forschendes Lernen
in der dghd

Diese Working Paper Reihe ist ein Produkt der AG Forschendes Lernen in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Sie erscheint als Online-Publikation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und richtet sich an alle, die an Forschendem Lernen interessiert sind. Veröffentlicht werden wissenschaftliche und praxisnahe Beiträge zum Forschenden Lernen. Die Autor_innen müssen nicht Mitglied der AG Forschendes Lernen sein. Veröffentlichungen sind in deutscher und englischer Sprache möglich. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen einen Begutachtungsprozess.

Herausgeber_innenteam:

Wolfgang Deicke*
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Kerrin Riewerts*
Universität Bielefeld

Susanne Wimmelmann*
Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Susanne Haberstroh
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Janina Thiem
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

*Sprecher_in der AG Forschendes Lernen in der dghd

Redaktion und Kontakt: Dr. Janina Thiem (fl-workingpaper@uol.de).

Das Herausgeber_innen-Team bedankt sich beim Vorstand der dghd für dessen Unterstützung der Reihe. Die Working Paper sind abrufbar unter <https://www.uni-oldenburg.de/fl-workingpaper/>

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Druck: BIS-Druckzentrum

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung der Autor_innen in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Die Veröffentlichung der Working Paper Reihe wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01PL16056 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

„Wie, wir lesen?“

Leseseminare als Baustein forschenden Lernens in den Wirtschaftswissenschaften

Reflexion von Erfahrungen aus der Lehrpraxis und
Integration des Formats in Konzeptionen forschenden Lernens

Hendrik Wolter*,¹, Nina Gmeiner*,¹, Sebastian Rohe*,¹, Julia Tschersich¹

Working Paper Nr. 5, 2020

*geteilte Erstautorenschaft

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Inhalt

Abstract (deutsch)	4
Abstract (English)	4
1 Einleitung	5
2 Verortung von wissenschaftlichen Lesekompetenzen im Forschenden Lernen	7
2.1 Forschendes Lernen: Eine begriffliche Annäherung	7
2.2 Lesekompetenzen im Kontext forschenden Lernens	11
3 Methodik und Reflexionsrahmen	15
4 Reflexion der Lehrpraxis	17
4.1 Aufbau und Erfahrungen	17
4.2 Elemente forschenden Lernens	21
5 Möglichkeiten und Grenzen von Leseseminaren in den Wirtschaftswissenschaften	24
6 Literaturverzeichnis	26
Informationen zu den Autor_innen	28

Abstract (deutsch)

Die Erarbeitung von Diskursen ist zentrales Element wirtschaftswissenschaftlicher Forschung. Hierfür notwendige Lesekompetenzen werden Studierenden oft lediglich theoretisch vermittelt, aber nicht hinreichend praktisch und intensiv eingeübt. Richtig gestaltet sind Leseseminare ein hilfreiches didaktisches Format, das Studierende zur strukturierten, effektiven und selbstständigen Anwendung dieser Lesekompetenzen befähigt. In diesem Beitrag werden (a) Lesekompetenzen und Leseseminare als didaktisches Format in den Diskurs zu forschendem Lernen eingeordnet und (b) die Relevanz und Gestaltungsmöglichkeiten eines solchen Formats für die Kompetenzvermittlung dargelegt. Die Basis bietet hierbei die Reflexion von Erfahrungen aus der Lehrpraxis dreier durchgeführter Leseseminare an der Universität Oldenburg im Zeitraum 2018–2019. Die Ergebnisse der Reflexion zeigen, dass Leseseminare bezüglich der ersten vier Phasen eines Forschungsprozesses (Problemerkennntnis, Entwicklung einer Forschungsfrage, Darstellung der Forschungslage, Methodenauswahl) Studierende in vielerlei Hinsicht forschend aktivieren können. Diese Phasen werden in forschungsorientierten Lehrveranstaltungen häufig übersprungen. Leseseminare können diese systematische und kritische Auseinandersetzung mit Diskursen und Literatur im Sinne forschenden Lernens vermitteln.

Abstract (English)

Developing an understanding of discourses is a central element of economic research. The reading skills necessary for this are often taught to students in theory, but not sufficiently and intensively practiced. Properly designed, reading seminars are a helpful didactic format that enables students to apply those reading skills in a structured, effective, and self-organized manner. In this paper (a) reading skills and reading seminars as a didactic format are classified in the discourse on research-based learning and (b) the relevance and design possibilities of such a format for the teaching of competencies are presented. Three reading seminars held at the University of Oldenburg in the period 2018–2019 serve as case studies. The results of the reflection show that reading seminars can activate students to do research with regard to the first four phases of a research process (problem knowledge, development of a research question, presentation of the research situation, selection of methods). These phases are often skipped in research-oriented courses. Reading seminars can convey those skills to systematically and critically examine discourses and literature in the sense of research-oriented learning.

1 Einleitung

Als junge Promovierende im Feld der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wollten wir uns an die Lehre wagen und beschlossen, mit einem, so dachten wir, klassischen Basisformat zu starten: dem Leseseminar. Es ging um sozial-ökologische Transformationen – ein Thema, welches sich aus unseren Forschungsinteressen ergab. Wir wählten einige Leitfragen und sieben einschlägige wissenschaftliche Paper und Texte dazu aus, welche wir für die Teilnehmenden zu einem Reader binden ließen. Zu unserer Überraschung stieß das lese- und diskussionsintensive Format bei den Studierenden nicht nur auf Anklang, sondern auf regelrechte Begeisterung und überdurchschnittliche Teilnahme. Rückgemeldet wurde unter anderem, dass das Seminar eine theoretische und praktische Lücke schließe, welche die Studierenden (wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge) bisher größtenteils autodidaktisch im eigenen, wissenschaftlichen Arbeiten erwerben mussten: das systematische Erarbeiten von Textinhalten und Diskurssträngen als integralen Teils sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Forschung. In diesem Zusammenhang begreifen wir Leseseminare als Baustein forschenden Lernens.

Forschendes Lernen beschreibt nach einem weit verbreiteten grundlegenden Verständnis das komplette Durchlaufen eines Forschungsprozesses (Huber 2009). Im hochschuldidaktischen Diskurs zu Formaten des forschenden Lernens liegt der Fokus häufig auf der konkreten Anwendung von Methoden und der Auswertung der gewonnenen Ergebnisse, also dem, was gemeinhin als praktisches Forschen verstanden wird. Vor allem in den Naturwissenschaften ist dieses Konzept in der Lehrpraxis bereits breit verankert. Vermehrt wird dieses Verständnis forschenden Lernens auch in andere Disziplinen wie den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Nölting & Pape 2015) bis hin zu den Geisteswissenschaften (Kaufmann et al. 2019) punktuell integriert.

Im Fokus dieses Beitrags liegen die Wirtschaftswissenschaften als vielfältige sozialwissenschaftliche Disziplin, in der didaktisch vor allem theoretische Konzepte, Instrumente und Methoden vermittelt werden. Dies gilt insbesondere mit Blick auf interdisziplinäre Herausforderungen bezüglich Nachhaltigkeit, mit denen sich Wirtschaftswissenschaften beschäftigen müssen. Häufig gibt es keine Universalkonzepte für forschendes Lernen in diesen Disziplinen. Diese müssen somit immer individuell auf die Lehr-Lernziele und zu vermittelnden Inhalte abgestimmt werden. Auch die Lehre in den Naturwissenschaften steht zwar vor dieser Herausforderung, doch bieten sich hier (Labor-)Experimente fachübergreifend als didaktische Methode für das forschende Lernen an. In den Wirtschaftswissenschaften existieren ebenfalls einige Rahmenkonzepte des forschenden Lernens, wie etwa Plan- und Simulationsspiele oder Projektstudien, die eine Art Formatbaukasten darstellen.

In diesem Kontext soll das Leseseminar als didaktisches Format für forschendes Lernen in den Wirtschaftswissenschaften vorgestellt und diskutiert sowie in den entsprechenden

hochschuldidaktischen Diskurs eingeordnet werden. Leseseminare bieten Studierenden die Möglichkeit, tief in einen speziellen wissenschaftlichen Diskurs einzutauchen oder sich ein neues Thema durch eine breite Auswahl wissenschaftlicher Perspektiven zu erschließen. Dabei findet in diesem Format grundsätzlich eine Kombination aus Selbststudium (Lesen und Reflektieren von Lektüre) und Kollektivstudium (Diskussion der Lektüre im Seminar) statt. Hierdurch können vor allem Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen erworben werden. Aber auch der Erwerb von Methodenkompetenzen kann potentiell Gegenstand des Lehr-Lernkonzepts sein, je nach Ausrichtung des Leseseminars.

Ziel dieses Beitrags ist es, Leseseminare als relevantes didaktisches Format in den Diskurs zu forschendem Lernen einzuordnen und damit einhergehend Erfahrungen aus der Lehrpraxis vorzustellen und zu reflektieren. Wir stellen zwei Thesen auf, inwiefern Leseseminare in den Wirtschaftswissenschaften einen Baustein forschenden Lernens darstellen können:

- Erstens sind wissenschaftliche Lesekompetenz und strukturierte Text- und Diskurs-erarbeitung zentrale Bestandteile wirtschaftswissenschaftlicher Forschung.
- Zweitens ist die systematische und kritische Auseinandersetzung mit Diskursen und Literatur eine Kompetenz, die in ihrer Komplexität und Tiefe durch reine Frontallehre und Selbststudium nicht umfassend erworben wird.

Lehre sollte als Diskursraum diese Kompetenzen zum einen sichtbar machen und zum anderen explizit einüben lassen. Richtig gestaltet können Leseseminare dazu beitragen, den erwähnten Formatbaukasten zu erweitern. Dazu klären wir zunächst unser Verständnis von forschendem Lernen und die Relevanz von Lesekompetenzen vor dem Hintergrund des hochschuldidaktischen Diskurses zu diesem Thema (Kapitel 2). Auf Grundlage eines Analyse- und Reflexionsrahmens (Kapitel 3) werden diesbezügliche Erfahrungen aus drei durchgeführten Leseseminaren im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext dargestellt und Elemente forschenden Lernens identifiziert (Kapitel 4). Letztlich sollen so Möglichkeiten und Grenzen des Formats aufgezeigt (Kapitel 5) und ein Beitrag zur aktuellen Debatte über forschendes Lernen geleistet werden.

2 Verortung von wissenschaftlichen Lesekompetenzen im Forschenden Lernen

Um das Lernformat „Leseseminar“ konzeptionell im forschenden Lernen zu verorten, bieten wir in diesem Abschnitt zunächst einen Überblick über wesentliche Verständnisse und Einordnungen des forschenden Lernens in die wissenschaftliche Debatte und fassen anschließend unser eigenes, hieraus abgeleitetes Verständnis von forschendem Lernen zusammen (Kapitel 2.1). Darauf aufbauend stellen wir die Bedeutung von wissenschaftlichen Lesekompetenzen im forschenden Lernen dar (Kapitel 2.2).

2.1 Forschendes Lernen: Eine begriffliche Annäherung

Das Konzept des forschenden Lernens wurde mit einer Publikation des Hochschuldidaktischen Ausschusses der Bundesassistentenkonferenz (BAK) bereits im Jahr 1970 in der deutschen Hochschullehre verankert. In dieser Publikation der BAK finden sich die noch heute gültigen Grundauffassungen forschenden Lernens. Die Teilnehmenden der BAK verstanden „Wissenschaft als einen dynamischen, offenen und reflexiven Prozess und wissenschaftliches Studium als grundsätzliche Teilhabe an diesem“ (BAK 1970 (2009): I). Hochschullehre soll damit für eine wissenschaftliche Tätigkeit ausbilden, welche systematisches, selbständiges und kritisches Handeln verlangt. Deshalb bedeutet wissenschaftliche Ausbildung immer auch „Teilnahme an der Wissenschaft“ (BAK 1970 (2009): 11) als einem dynamischen Prozess, der nicht rein kognitiv erfasst werden kann, sondern eingeübt werden muss. Forschendes Lernen sollte nicht nur Endpunkt eines Studienverlaufs sein (Modell Abschlussarbeit), sondern das gesamte Studium begleiten. Die Einübung der fachspezifischen, wissenschaftlichen Vorgehensweise soll somit schon mit dem Bachelorstudium beginnen. Dabei geht es darum zu lernen „wie Probleme definiert und diesbezügliche Untersuchungsmöglichkeiten geplant werden“ (Clark 1997: 251 in BAK 1970 (2009): II, eigene Übersetzung) – also die Vermittlung von Abduktions-Kompetenz als originärer Fähigkeit wissenschaftlichen Handelns (Swedberg 2014). Forschendes Lernen befähigt Studierende somit zu selbstständigem, angewandtem forschendem Handeln und übt dabei eine kritische Haltung ein.

Das Konzept wurde seit dieser ersten umfassenden Charakterisierung durch die BAK weiterentwickelt und hat sich in unterschiedliche Verständnisse ausdifferenziert, wenngleich die Kernidee unverändert blieb (Reinmann 2009). Um die Diversität darzustellen werden im Folgenden die Konzeptionen von Huber (2009, 2014), Reinmann (2009, 2016) sowie Rueß et al. (2016) erklärt und eingeordnet.

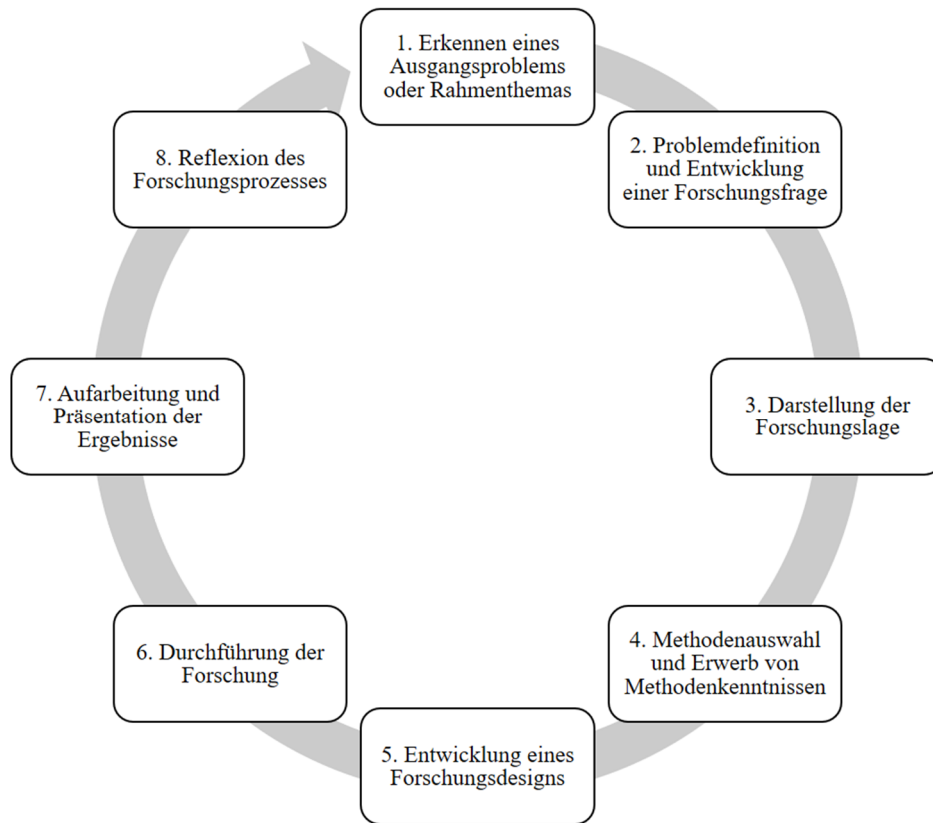


Abbildung 1: Forschungszyklus nach Huber (2009, 2014)

Lernformen im Kontinuum forschungsbezogenen Lernens

Huber (2009: 11) wagt in Anlehnung an die von der BAK lediglich genannten Merkmale eine knappe Definition: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. Dieser Prozess verläuft letztlich in einem Zyklus, den Huber (2009, 2014) in acht Phasen unterteilt (vgl. Abb. 1). Dieses vereinfachte und idealtypische zyklische Modell beschreibt im Wesentlichen den Forschungsprozess aller wissenschaftlichen Disziplinen. Huber betont zudem den (sozialen) Prozesscharakter des forschenden Lernens – indem Studierende einen Forschungsprozess idealtypischer Weise aktiv komplett durchlaufen – sowie den hohen Anspruch an die zu erlangenden Erkenntnisse.

Dabei geht Huber (2014) von einem Kontinuum forschungsnaher Lehre aus und ordnet dort forschendes Lernen neben forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lernen als

einen von drei Ansätzen ein.¹ Demnach zielt forschungsbasiertes Lernen darauf ab, Forschungshandeln zu (er)kennen und zu reflektieren, zum Beispiel durch modellhaftes Vorführen von Forschungsvorgängen oder dem Nachvollziehen von Diskursen. Der Fokus dieses Lernformats liegt auf Grundfragen, Prämissen und Ausgangspunkten von Forschungsprozessen. Forschungsorientiertes Lernen hingegen zielt darauf ab, Teilprozesse von Forschung konkret einzuüben, vor allem die Auswahl, Durchführung und Reflektion von Forschungsmethoden. Diese Erprobung von Methoden stellt eine typische Form dieses Lernformats dar. Forschendes Lernen baut letztlich auf Kompetenzen aus den beiden Lernformaten auf. Alle drei Ansätze stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, sondern als sich ergänzende Lernformate nebeneinander (Huber 2014).

Ähnlich argumentiert auch Reinmann (2016): Semantische Unklarheiten und ein lockerer Umgang mit didaktischen Begriffen seien in der hochschuldidaktischen Forschung symptomatisch und es fehle an terminologischer Präzision. Aus dieser Kritik heraus entwickelte Reinmann (2016) ein Modell akademischer Lehre, welches auf dem Grundgedanken von Bildung durch Wissenschaft fußt. Das Modell zeigt Überschneidungen mit der Konzeption von Huber (2014) und ist in drei Lernformen unterteilt: *Learning about research*, *Learning for research* und *Learning through research*. Alle Lernformen bewegen sich in unterschiedlichen Lernräumen. *Learning about research* findet in einem Informationsraum statt, in dem sich Studierende rezeptiv bestehendes Wissen aneignen (siehe BAK 1970, 2009). Hier wird die wissenschaftliche Basis geschaffen, indem konkret Wissen vermittelt wird. In einem Erprobungsraum bereiten sich Studierende auf Forschungstätigkeiten vor – *Learning for research* – insbesondere durch das Aneignen methodischen Wissens. Die produktive und aktive Schaffung neuen Wissens und die konkrete Durchführung von Forschungsprozessen im Sinne von *Learning through research* findet in einem Explorationsraum statt und ist damit kongruent zu forschendem Lernen. Je nachdem in welchem dieser Räume Lehre stattfindet, sind unterschiedliche Faktoren mehr oder weniger relevant und unterschiedliche didaktische Formate mehr oder weniger passend. Allerdings sind diese Räume und damit auch die Lernformen keine in sich geschlossenen Konzeptionen, sondern es bieten sich auch Zwischenräume.

Aktivitätsniveaus und inhaltliche Schwerpunkte im forschungsbezogenen Lernen

Einen Beitrag zur Synthese und Klassifizierung der unterschiedlichen Typen forschungsbezogener Lehre leisten schließlich Rueß et al. (2016). Unter Berücksichtigung der zuvor genannten theoretischen Ansätze erarbeiteten die Autor*innen ein Klassifizierungsmodell und überprüften dieses empirisch anhand von 167 Studienordnungen der HU Berlin. Dieses Klassifizierungsmodell unterscheidet nach dem inhaltlichen Schwerpunkt der Lehre und dem Aktivitätsniveau der Studierenden.

1 Huber (2014) orientiert sich damit an dem Modell von Jenkins & Healey (2011). Diese beschreiben die Lernformen *research-led*, *research-oriented* und *research-based*, welche jeweils mit forschungsbasiertem, forschungsorientiertem und forschendem Lernen nach Huber (2014) korrespondieren.

Aktivitätsniveau der Studierenden		Inhaltlicher Schwerpunkt		
		Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozess
forschend		... arbeiten selbständig Literatur zu einem Forschungsfeld auf	... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Forschungsfrage an	... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess
	anwendend	... diskutieren Forschungsergebnisse	... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden	... diskutieren Forschungsvorhaben
	... üben Methoden		... üben die Planung von Forschungsvorhaben	
rezeptiv		... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt	... bekommen Forschungsmethoden vermittelt	... bekommen den Forschungsprozess vermittelt
				... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt

Abbildung 2: Klassifizierungsmatrix forschungsbezogener Lehre (Rueß et al. 2016)

In diesem Verständnis findet genuin forschendes Lernen vor allem dort statt, wo die Studierenden forschend aktiv werden (vgl. Abb. 2). Rueß et al. (2016) unterscheiden drei inhaltliche Dimensionen der Lehre: Zum einen den Schwerpunkt auf den Forschungsprozess, bei dem Studierende „eine selbst entwickelte Fragestellung [verfolgen] und dabei den gesamten Forschungsprozess [durchlaufen]“ (ebd: 36 f.). Das eigenständige und ganzheitliche studentische Forschen steht im Mittelpunkt dieser Dimension und diese steht üblicherweise im Fokus der Debatte um forschendes Lernen und korrespondiert mit den Vorstellungen von forschendem Lernen (Huber 2009, 2014) oder *learning through research* (Reinmann 2009). Zum anderen machen Rueß et al. (2016) aber auch deutlich, dass forschende Lehre in Veranstaltungen mit einem inhaltlichen Schwerpunkt auf Forschungsergebnissen oder -methoden möglich ist. In solchen Veranstaltungen machen sich Studierende „subjektiv neues zum Lernbesitz“ (ebd., S. 37) und erwerben ein substanzielles Verständnis über Forschungsgegenstände, -diskurse und -methoden ihres jeweiligen Fachgebiets.

Verständnis von forschendem Lernen in diesem Beitrag

Bis heute haben die Konzepte von forschendem Lernen eine große Bedeutung und Popularität. In der theoretischen Diskussion kam es in den letzten Jahren zu einer zunehmenden Differenzierung von Typen, Ansprüchen und Methoden des forschungsbezogenen Lernens und Lehrens. Auch in deutschen Hochschulen und Universitäten hat das forschende Lernen zunehmend Einzug gehalten. Die Universität Oldenburg etwa versteht sich als Universität mit „forschungsorientiertem Studium und forschungsbasierter Lehre“ (2016) und hat ihr

Verständnis von und die Strategie für das forschungsbasierte Lehren in einem Grundlagenpapier festgehalten (2017).

Die Vielzahl von theoretischen Beiträgen führt aber bisweilen auch zu unterschiedlichen Begriffsverständnissen und einem langen Anforderungskatalog an das forschende Lernen. Diese hohen Erwartungen können in der Lehrpraxis innerhalb einzelner Veranstaltungen kaum erfüllt werden. Auch im Grundlagenpapier der Universität Oldenburg wird festgehalten, dass Veranstaltungen mit forschungsbasierter Lehre „niemals alle Kompetenzen zugleich [vermitteln], die für die Forschung nötig sind“ (2017). Mit Blick auf die Matrix von Rueß et al. (2016) sei es daher möglich, sich im Rahmen einer Veranstaltung auf bestimmte Aktivitätsniveaus und inhaltliche Schwerpunkte zu fokussieren (Universität Oldenburg 2017).

Analog zur Universität Oldenburg folgt auch dieser Beitrag dem Verständnis forschender Lehre von Rueß et al. (2016). Forschendes Lernen bedeutet demnach, dass das Aktivitätsniveau der Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltung einen primär forschenden Charakter annimmt – über den gesamten Forschungszyklus hinweg oder innerhalb eines Teils davon: „Ausschlaggebend ist, dass es zu einem eigenständigen Forschen innerhalb eines selbst gestalteten Forschungszyklus in seinen wesentlichen Phasen kommt“ (Universität Oldenburg 2017).

2.2 Lesekompetenzen im Kontext forschenden Lernens

Das Lesen als solches wird nicht explizit in der Literatur zu forschendem Lernen aufgegriffen. Es lässt sich jedoch aus den bisherigen Konzeptionen forschenden Lernens ableiten. Die Literaturrecherche und damit auch das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Veröffentlichungen sind wichtige wissenschaftliche Kompetenzen und damit Voraussetzungen zur Teilnahme an der Wissenschaft (BAK 1970 (2009)). Insbesondere die ersten Phasen des Forschungszyklus (Huber 2009; Abb. 1) sind ohne das Studium wissenschaftlicher Literatur nicht zu durchlaufen und auch *learning about research* (Reinmann 2009) als selbstständige rezeptive Aneignung von Wissen benötigt eine Leseleistung der Studierenden und entsprechende Kompetenzen. Nach der Darstellung von Rueß et al. (2016; Abb. 2) befindet sich das selbstständige Aufarbeiten von Literatur bzw. Forschungsergebnissen gar auf einem forschenden Aktivitätsniveau. Die Marginalisierung von Lesen und Lesekompetenzen in der Literatur zu forschendem Lernen wird der konzeptionellen Tiefe und Bedeutung dieser Kompetenzen demnach nicht gerecht. Dabei lassen sich durchaus hilfreiche Ausarbeitungen in der hochschuldidaktischen Literatur finden.

Wissenschaftliche Lesekompetenzen und reflexive Praxis

Wissenschaftliches Lesen stellt wesentlich komplexere Anforderungen an den Lesenden als zum Beispiel „schulisches“ Lesen im Kontext weiterführender Schulen. Wissenschaftliche Lesekompetenz bedeutet, fähig zu sein, Texte in einem umfassenden Sinn zu verstehen und zu reflektieren. Dazu gehört (1) sie detailliert und strukturiert in ihrer Bedeutung zu erfassen, (2) ihre Qualität und Argumentationsweise kritisch reflektieren zu können, (3)

sie in den relevanten wissenschaftlichen Diskurs einzuordnen, indem Bezüge zu anderen Texten und Ideen des Feldes hergestellt werden und schließlich (4) die Relevanz des Textes bezogen auf die eigenen Leit- oder Forschungsfragen zu beurteilen. In diesem umfassenden Verständnis ermöglicht Lesen eine genuine Teilhabe der Studierenden am wissenschaftlichen Prozess, was das wesentliche Ziel forschenden Lernens darstellt (Huber & Reinmann 2019; Ludwig 2011).

Wissenschaftliches Lesen bedeutet somit, komplex zu reflektieren. Es ist in diesem Sinne dann erfolgreich, wenn nicht nur eine inhaltliche Erfassung des Gelesenen erfolgt, sondern auch gleichzeitig eine Reflexionsleistung erbracht wird, indem das Gelesene diskursiv eingeordnet und mit einer vorab definierten Fragestellung abgeglichen wird. Wegen dieses inhärenten Reflexionsschritts ist das wissenschaftliche Lesen, so wie oben beschrieben, maßgeblich eine reflexive Praxis (Bräuer 2016). Hiernach betrachtet reflexive Praxis „selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung einer bestimmten (eigenen oder fremden) Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns und/oder des Handlungsergebnisses“ (ibid.: 21). Auf das Erlernen von Lesekompetenz übertragen, finden sich diese „selbst- oder fremdgesteuerten Anregungen“ zum Beispiel in praktisch vermittelten Lesemethoden wieder. Die „bestimmte Aktivität“, die betrachtet wird, ist auf einer ersten Ebene der Text als Ergebnis der Schreibaktivität der Autor*in. Als externe Beurteiler*innen dieser erbrachten Schreibleistung reflektieren die Studierenden inhaltlich anhand ihres bisherigen Wissensstands. Auf einer zweiten Ebene ist die „bestimmte Aktivität“ die Reflexion der eigenen Auseinandersetzung mit dem Text beim Lesen sowie beim Vor- und Nachbereiten. Hierdurch können sich die Studierenden letztendlich wissenschaftliche Lesekompetenz erarbeiten und diese als reflektierte Praxis verinnerlichen. Schließlich erfolgt die Reflexion des wissenschaftlichen Lesens, weniger auf den „Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns“ (s. o.) hin, aber auf eine wissenschaftliche Fragestellung, deren Beantwortung schlussendlich das Handlungsergebnis des Leseaktes darstellen soll. Wegen dieser inhaltlichen und konzeptionellen Nähe können Anforderungen und Erfolgsfaktoren der reflexiven Praxis auf wissenschaftliches Lesen übertragen werden (vgl. Tab. 1).

	Ebenen der Reflexion (nach Bräuer 2016: 28)	Anforderungen an das wissenschaftliche Lesen
1	Beschreiben / Dokumentieren	Beschreiben und Strukturieren der gelesenen Inhalte
2	Analysieren / Interpretieren	Kritische Analyse der Qualität des Beitrags
3	Bewerten / Beurteilen	Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs Beurteilung des Beitrags vor diesem Hintergrund
4	Planen	Erarbeitung der Relevanz des Textes für die eigene Forschungsfrage

Tabelle 1: Anforderungsniveaus wissenschaftlichen Lesens. Übertragung von Anforderungen reflexiver Praxis

Auch die Erfolgsfaktoren für das Erlernen einer reflexiven Praxis (Bräuer 2016: 21) lassen sich auf das Erlernen wissenschaftlicher Lesekompetenz übertragen:

- Inhaltliche Impulse und Einüben sollten auf mehreren Ebenen erfolgen (rezeptiv, mündlich, schriftlich).
- Inhalte und Übungen sollten angemessen frequentiert wiederholt werden.
- Das Ergebnis der Leseaufgabe sollte für spätere Aufgaben relevant sein.

Wissenschaftliche Lesekompetenz umfasst also den gesamten Prozess von der initialen Inhaltserfassung bis zur kritischen Inhaltsverarbeitung in Bezug auf die eigene Fragestellung.

Lesekompetenzen zur Förderung der Selbstständigkeit im Forschenden Lernen

Die Vermittlung von wissenschaftlicher Lesekompetenz in diesem Sinne fördert vor allem die Selbstständigkeit und Selbstlernfähigkeit von Studierenden, die nach Wiemer (2017) zentrale Ziele im Prozess forschenden Lernens sein sollten. Lesen ist schließlich eine individuelle Praxis und wird damit notwendigerweise selbstlernend durchgeführt. Selbstorganisiertes Lernen geschieht in konzeptioneller Hinsicht in drei Phasen: (1) die Planungsphase, in der Ziele gesetzt und Methoden bzw. Strategien ausgewählt werden, (2) die Handlungsphase, in der die geplanten Prozesse umgesetzt und überwacht werden, sowie (3) die reflexionsphase, in der die Lernergebnisse evaluiert und bewertet werden (ibid.: 49)². Lesekompetenzen sind in der Planungs- und Selbstreflexionsphase von entscheidender Bedeutung. Die Auswahl von Lernzielen, Lernstrategien und damit auch die Themenauswahl oder die Konkretisierung einer Fragestellung (Planungsphase) benötigt einen kompetenten Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Am Ende des Selbstlernprozesses ist es wiederum wichtig, die Lesekompetenzen an das eigene verschriftliche Produkt der Lernergebnisse anzulegen (Selbstreflexionsphase). Insgesamt sind diese Kompetenzen somit wichtig für die Selbstregulation im Lernprozess, indem Lesen mit bestimmten Zielen einhergeht und eine innere Strukturierung erfährt.

Wissenschaftliches Lesen ist damit auch kongruent zu einigen Anlässen der Selbstreflexion im forschenden Lernen (Wiemer 2017: 53). Dies umfasst zum Beispiel das Einüben von Mustern zur Informationsgewinnung oder das Erlebbar-Machen von Wissenschaft. Mit diesem Verständnis wird außerdem sichtbar, dass wissenschaftliches Lesen die Erarbeitung einiger klassischer Kompetenzziele forschenden Lernens (Gess et al. 2017) unterstützt. Auf Ebene der Förderung von Forschungskompetenz trägt Lesekompetenz zur Förderung der Fähigkeiten bei, Fragestellungen zu entwickeln, theoretische Probleme systematisch zu lösen, sowie sich kritisch mit Grundsatzfragen auseinanderzusetzen (ibid.: 18). Auf Ebene einer forschenden Haltung befähigt sie, die Ausübung des eigenen Berufs fragend-entwickelnd und kritisch reflexiv zu begleiten (ibid.: 18). Diese Einordnung verdeutlicht den zentralen Stellenwert wissenschaftlichen Lesens für forschendes Lernen noch einmal auf übergeordnet-theoretischer Ebene.

2 Diese Phasen selbstorganisierten Lernens finden sich im Forschungszyklus (Huber 2009, 2014) wieder.

Leseseminare sind in diesem Sinne eine Form des „begleiteten Selbststudiums“ (Wiemer 2017: 48) innerhalb forschenden Lernens, wo Studierenden viel Spielraum beim Selbstlernen gegeben wird und Lehrende eher eine initiiierende, unterstützende und Feedback-Position einnehmen. Wissenschaftliches Lesen als zu vermittelnde Kernkompetenz innerhalb dieses didaktischen Formats trägt zur Selbstregulation in Prozessen forschenden Lernens bei und unterstützt die Entwicklung eines wissenschaftlich-forschenden Habitus. Leseseminare können somit dem Lesen als zentraler wissenschaftlicher Kompetenz innerhalb des forschenden Lernens einen angemessenen Raum geben.

3 Methodik und Reflexionsrahmen

Unseren obigen Thesen nach sind wissenschaftliche Lesekompetenz, Text- und Diskursanalyse ein wichtiger Bestandteil wirtschaftswissenschaftlicher Forschung. Sie benötigen Anleitung bzw. Thematisierung und Einübung, um von den Studierenden verinnerlicht zu werden und sollten deshalb Bestandteil wirtschaftswissenschaftlicher Lehre sein. Dieser Grundidee folgend orientierten wir die Gestaltung der bisher durchgeführten Leseseminare an den Prinzipien forschenden Lernens, um letztendlich den Formatbaukasten forschender Lehre zu erweitern.

Die empirische Basis zur Überprüfung dieser Thesen (siehe Kapitel 1) bilden drei Leseseminare, die mit jeweils zwei Semesterwochenstunden an der Universität Oldenburg zwischen dem Sommersemester 2018 und dem Sommersemester 2019 von uns angeboten wurden. Primäre Zielgruppe waren Studierende aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengang ‚Sustainability Economics and Management‘. Gleichzeitig waren die Seminare auch für einige weitere Masterstudiengänge geöffnet, sodass auch Studierende aus den Sozialwissenschaften, der Philosophie, und dem Masterprogramm ‚Water and Coastal Management‘ an den Leseseminaren teilnahmen. Zwischen acht und 14 Studierende waren durchschnittlich anwesend.

Die Leseseminare ‚Social-Ecological Transformations‘ und ‚Happiness without Growth‘ beschäftigten sich intensiv mit einem spezifischen wissenschaftlichen Diskurs zu dem jeweiligen Thema und hatten unter anderem zum Ziel, innerhalb dieses Diskurses unterschiedliche Ansätze und theoretische Frameworks zu erarbeiten (*Format A* – Diskursive Tiefe). Das Leseseminar ‚Energiewende unter der Lupe‘ war an die zuvor durchgeführten Seminare methodisch angelehnt, ergänzte und adaptierte das Vorgehen jedoch in einigen Punkten. Zudem stand kein spezifischer konzeptioneller wissenschaftlicher Diskurs im Fokus, sondern ein thematischer Gegenstand, welcher aus verschiedenen disziplinären Perspektiven (z. B. Politikwissenschaften, Soziologie, Institutionenökonomie) beleuchtet und diskutiert wurde (*Format B* – Disziplinäre Vielfalt). Im Kapitel 4.1 werden Aufbau und Vorgehen der jeweiligen Formate beschrieben (vgl. Tab. 2).

Um den Beitrag dieser Leseseminar-Formate zum forschenden Lernen zu reflektieren, stützen wir unseren Reflexionsrahmen auf die Matrix von Rueß et al. (2016) im Verständnis der Universität Oldenburg (vgl. Kapitel 2.2). Wir diskutieren im Kapitel 4.2 entlang der drei Dimensionen Forschungsergebnisse, Forschungsmethoden und Forschungsprozess, inwieweit das Aktivitätsniveau der am Seminar teilnehmenden Studierenden im Sinne von Rueß et al. (2016) einen forschenden Charakter angenommen hat, oder wo Tätigkeiten eher als anwendend oder rezeptiv (vgl. *Aktivitätsniveau der Studierenden*, Abb. 2) beschrieben werden können.

Diese Reflexion hat einen qualitativen und explorativen Charakter. Sie stützt sich inhaltlich zum einen auf die Wahrnehmung und Diskussion unter den Autor*innen. Je zwei von uns führten die Seminare als Tandem durch und tauschten sich wöchentlich in Vor- und Nachbesprechungen aus. Zum anderen fanden je Seminar zwei Evaluationen durch die Studierenden statt: Eine mündliche zur Mitte des Semesters und eine schriftliche zum Ende des Semesters. Diese studentischen Rückmeldungen fließen ebenfalls in die Diskussion ein.

	Format A – Diskursive Tiefe	Format B – Disziplinäre Vielfalt
Seminartitel	Diving Deep: Conceptual and empirical perspectives on social-ecological transformations Happiness without growth: Discussion of well-being concepts as foundations for a degrowth society	Die Energiewende unter der Lupe: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf regionale Erneuerbare-Energien-Systeme (EES)
Standardisierter Ablauf einer Lesesitzung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erster Eindruck des Textes: Inhalt & Lesbarkeit 2. Einordnung: Autor*in, Journal, Fachgebiet, Diskurs 3. Zusammentragen der Hauptaussagen und Hauptkenntnisse 4. Diskussion der Leitfragen 5. Kritische Diskussion anhand der ‘9 Standards of Critical Thinking‘ (Elder & Paul 2010) 6. Zusammenhang mit den bisher gelesenen Texten und Beitrag zum Diskurs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorstellung von Autor*innen und Journal 2. Bewertung: Wie hat euch der Text gefallen? 3. Zusammentragen der Hauptaussagen und Hauptkenntnisse 4. Unklarheiten & Verständnisfragen klären 5. Blick auf das Literaturverzeichnis 6. Diskussion der Leitfragen 7. Forschungsfragen sammeln 8. Textkritik 9. Bewertung: Wie hat euch der Text gefallen?
Leitfragen	<p>(exemplarisch für <i>Diving Deep</i>)</p> <p>What is the depth of change? What is the breadth of change? What is the timeframe of change? What is the direction of change?</p>	<p>Welche Erkenntnisse bietet der Text für die Analyse regionaler EES? Welche Erkenntnisse bietet der Text für die Gestaltung regionaler EES? Gibt es Unterschiede zwischen ländlichen und urbanen Räumen? Wo ist eine Betrachtung auf regionaler Ebene sinnvoll, wo müssen andere Ebenen (national, global, etc.) betrachtet werden?</p>
Prüfungsleistung	Wissenschaftlicher Essay <i>oder</i> Critical Review	Wissenschaftlicher Essay

Tabelle 2: Überblick Leseseminar-Formate

4 Reflexion der Lehrpraxis

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen findet hier zunächst eine kompakte Beschreibung des Aufbaus und der Erfahrungen der durchgeführten Leseseminare statt (Kapitel 4.1), wobei auch die Unterschiede zwischen *Format A* und *Format B* herausgearbeitet werden. Anschließend werden die Elemente forschenden Lernens reflektiert und abschließend kommentiert (Kapitel 4.2).

4.1 Aufbau und Erfahrungen

Ziele und Prüfungsleistungen

Alle drei Leseseminare zielten darauf ab, den Studierenden Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen zu vermitteln. Sie wurden nach dem didaktischen Modell des *Constructive Alignment* (Biggs & Tang 2011) gestaltet. Dies bedeutet, dass die Struktur des Lehr-Lernprozesses, die Prüfungsleistung und die Lernziele bzw. die zu vermittelnden Kompetenzen (*Learning Outcomes*, ibd.) aufeinander abgestimmt waren. Generell verfolgten alle drei Seminare ähnliche Lernziele, die von den Lehrenden zu Beginn der Veranstaltung kommuniziert wurden:

1. Einen vertiefenden Überblick über den jeweiligen Forschungsdiskurs (*Format A*) bzw. das Themenfeld (*Format B*) gewinnen.
2. Wissenschaftliche Texte strukturiert lesen und verstehen und deren Inhalte anhand leitender Fragen kritisch reflektieren können (Lesekompetenzen erlangen und einüben).
3. Wissenschaftliches Argumentieren auf Masterniveau in Diskurs- und Textform in einem interdisziplinären Kontext einüben.

Die zu vermittelnden Kompetenzen bilden somit kongruent die Anforderungen an wissenschaftliche Lesekompetenzen ab (vgl. Kapitel 2.2; Tab. 1). Strukturell wurde der Lehr-Lernprozess so konstruiert, dass die Lernziele 1 und 2 parallel bearbeitet und dementsprechende Inhalte parallel eingeübt wurden. Die Kompetenzen dieser beiden Lernziele waren notwendig zum Erreichen von Lernziel 3, welches sich auch in der Prüfungsleistung der Leseseminare abbildet.

Als Prüfungsleistung der Seminare ‚Social-Ecological Transformations‘ und ‚Happiness without Growth‘ (*Format A*) arbeiteten die Studierenden auf Grundlage mindestens einer der Seminartexte einen wissenschaftlichen Beitrag aus. Dabei konnten sie als erste Option einen Seminartext als akademischen Critical Review³ reflektieren und in den Forschungsdiskurs einordnen. Alternativ konnten sie als zweite Option einen wissenschaftlichen Essay

3 In einem Critical Review wird ein publizierter wissenschaftlicher Text hinsichtlich seiner Validität, Relevanz und Logik kritisch evaluiert und kommentiert.

schreiben, in dem sie eine selbstgewählte Fragestellung oder Hypothese mit Bezug auf die besprochenen Texte diskutierten. Zudem bestand das Angebot, die von ihnen verfasste Einleitung vorab in einer Sprechstunde gemeinsam mit den Lehrenden abzustimmen.

Im Seminar ‚Energiewende unter der Lupe‘ (*Format B*) sollten die Studierenden eine thematisch zum Seminarinhalt passende Frage oder Hypothese in einem wissenschaftlichen Essay diskutieren und dabei an mindestens eine der sozialwissenschaftlichen Perspektiven und Texte aus dem Seminar anknüpfen. Da im Seminar kein spezifischer Forschungsdiskurs durchgängig verfolgt wurde, entfiel der Critical Review als Prüfungsleistung. Die Studierenden hatten Gelegenheit, ihre Essaythemen in der letzten Seminarsitzung untereinander zu diskutieren, sowie im Schreibprozess schriftliches und mündliches Feedback der Lehrenden einzuholen. Darüber hinaus gab es in diesem Seminar die Möglichkeit, spontane Ideen für mögliche Essaythemen/-fragen, die sich während der Textdiskussionen ergaben, auf Karten zu notieren. Diese Karten wurden von den Lehrenden verwaltet, als digitale Liste geteilt und laufend aktualisiert. So ergaben sich kontinuierlich Möglichkeiten zur Inspiration bei der individuellen Suche der Studierenden nach einem Thema bzw. einer Frage für den wissenschaftlichen Essay.

Struktur

Die grundlegende Struktur der Seminare (vgl. Tab. 2) im *Format A* war gleichbleibend über die gesamte Verlaufszeit und wurde den Studierenden vorab kommuniziert. Pro Veranstaltung bereiteten die Studierenden einen der Texte zu Hause vor, d. h. sie lasen und reflektierten ihn in Bezug auf vier Leitfragen. Jede*r Studierende hatte sich zu diesem Zweck einer der Leitfragen als Verantwortliche*r zugeteilt. Dies verringerte den Aufwand der Studierenden, alle vier Fragen vorzubereiten, führte aber vor allem zu einem höheren Engagement, da die Studierenden mit dieser Zuteilung auch Verantwortung für ihre Kommilitonen übernahmen, ihren Teil der Vorbereitung gewissenhaft zu gestalten. Wegen des Zeitaufwands, den diese Vorbereitung erforderte, fand das Seminar nur in jeder zweiten Semesterwoche statt. In jeder Veranstaltung wurde das gelesene Paper zunächst in den Diskurs eingeordnet, dann Hauptinhalte besprochen und offene Fragen geklärt. Als nächstes wurden die Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf die Leitfragen erörtert und schließlich der Text als Ganzes sowie sein Beitrag zum Diskurs kritisch reflektiert. Insgesamt ergab sich so über das Seminar hinweg ein umfassender, reflektierter Überblick über den Diskurs. Die Lehrenden setzen sich für eine entspannte und respektvolle Diskussionsatmosphäre ein und kommunizierten diese Haltung und Erwartung aktiv.

Im *Format B* gab es hinsichtlich der Seminarstruktur punktuelle Unterschiede. Die (vorbereiteten) Leitfragen wurden zu Beginn der Veranstaltung mit den Studierenden diskutiert, ergänzt und erweitert. So konnten auch deren spezifische Interessen berücksichtigt werden. Im Ablaufschema wurden einige Elemente im Vergleich zu *Format A* an anderen Stellen eingesetzt (vgl. Tab. 2) und neue hinzugefügt. Beispielsweise wurde zu Beginn und zum Ende jeder Sitzung als spielerisches Element die Frage gestellt „Wie hat euch der Text gefallen?“. Die Studierenden sollten den Text dann auf einer Skala von 1 (hat mir gar nicht gefallen) bis 10 (hat mir sehr gut gefallen) bewerten. Im Vergleich unterschieden sich die

Vorher-Nachher Wertungen bei jedem wissenschaftlichen Text, was möglicherweise den Erfolg von Diskussion und Reflektion innerhalb des Seminars verdeutlicht. Im Sinne einer konstruktiven Seminaratmosphäre fanden die Diskussionen nach Absprache mit den Studierenden im Stuhlkreis statt.

Inhaltlich wurden je Seminar sieben bis acht aktuelle und relevante wissenschaftliche Texte aus Fachzeitschriften vorausgewählt und als Reader für die Studierenden gedruckt. Im *Format A* repräsentierten diese Texte unterschiedliche Strömungen, Diskussionen und Facetten wirtschaftswissenschaftlicher Diskurse zu den Themen social-ecological transformations bzw. happiness and degrowth. Im *Format B* repräsentierten die Texte unterschiedliche Perspektiven auf die Energiewende, speziell die raumwissenschaftliche, politikwissenschaftliche, institutionenökonomische, soziologische und interdisziplinäre. In diesem Format reagierten die Lehrenden zudem auf Bedarfe und Wünsche der Studierenden, die sich aus der Diskussion der Seminartexte ergaben und bereiteten zu zwei Anlässen weiterführende thematische 15-minütige Kurzvorträge für die Folgewoche vor.

Orientierung bezüglich der inhaltlichen Verortung wurde kontinuierlich vermittelt. In der ersten Lehreinheit jedes Seminars wurde den Studierenden ein Überblick über alle Texte, ihre Zusammenhänge und Verknüpfungen präsentiert, der durch das Semester hinweg immer wieder als Referenz und Orientierung herangezogen wurde. Jeder Text wurde in Bezug zu den bereits gelesenen Texten (sowie den Gesamtdiskurs) gesetzt. Leitfragen strukturierten das Lesen der Studierenden und erleichterten die Erarbeitung der konzeptionell mitunter anspruchsvollen Texte. Die wichtigsten Leitlinien der Seminare (die Leitfragen in allen Formaten; zudem die Standards kritischen Denkens im *Format A* und das Ablaufschema im *Format B*) wurden von den Lehrenden in jeder Veranstaltung auf Flipchart mitgebracht und waren so während der Diskussionen visuell präsent. Die finale Veranstaltung wurde unter anderem genutzt, um alle Texte nochmals zu wiederholen und zueinander in Bezug zu setzen.

Methodisch wurde zu Beginn aller Seminare das Vorwissen der Studierenden bezüglich wissenschaftlicher Lesetechniken und Textarten abgefragt und, wo nötig, vertieft. Für das Gelingen der Veranstaltung war es nötig, bei allen Studierenden eine fundierte Basis in Bezug auf deren Lesekompetenz zu schaffen. In der ersten oder zweiten Sitzung jedes Seminars wurden daher unterschiedliche Lesemethoden⁴ durch Inputpräsentationen vorgestellt und durch praktische Übungen erprobt. In den folgenden Sitzungen reflektierte die Gruppe das Vorgehen beim und die Erfahrungen mit dem Lesen der Texte regelmäßig. Ebenfalls in den ersten beiden Seminarsitzungen wurde im *Format A* die Methode des kritischen Denkens nach Elder & Paul (2010) eingeführt und besprochen; nach dieser Methode wurden im weiteren Verlauf die Seminartexte strukturiert erarbeitet, diskutiert und kriti-

⁴ Detailliert besprochen wurden zwei Lesemethoden:

1. SQ3R (Survey – Question – Read – Recite – Review);
2. ÜFALAZ (Überblick verschaffen – Fragestellung an den Text formulieren – Auswählen relevanter Textabschnitte – Lesen – Antwort formulieren – Zusammenfassen). Vgl. für weitere Informationen Burchert & Sohr (2008) sowie Meyerhoff & Brühl (2015).

siert. Zu Beginn des letzten Seminardrittels wurden weiterführende Informationen zu den Textarten der Prüfungsleistung (wissenschaftlicher Essay und, im Fall von *Format A*, zusätzlich der Critical Review) durch einen Input vermittelt. Im *Format B* wurde anknüpfend *paragraphing* (also das Schreiben eines strukturierten Textabsatzes im Essayformat) anhand eines Beispiels geübt und im Plenum reflektiert. Ebenso besprachen die Studierenden drei anonyme Beispiessays in Gruppen und bewerteten diese anhand der Benotungskriterien für die Seminarleistung.

Feedback der Teilnehmenden

Neben der universitären Lehrevaluation zum Ende der Veranstaltungszeit wurde zu Beginn der Seminare konstant mündliches Zwischenfeedback eingeholt, insbesondere nach der Hälfte der Sitzungen (also nach bis dato vier gelesenen Texten). Dies war grundsätzlich positiv und konstruktiv. Im *Format B* wurde durch das Zwischenfeedback etwa das Ablaufschema auf Wunsch der Studierenden punktuell umgestellt und die Leitfragen künftig vor den Kernaussagen diskutiert. Die abschließenden Evaluationen waren ebenfalls allgemein positiv und belegten vor allem, dass die Lehrveranstaltung zur kritischen Auseinandersetzung und zur eigenverantwortlichen Vertiefung der Thematik anregte. Das Feedback lässt sich im Wesentlichen wie folgt zusammenfassen:

- *Allgemein:* Auffällig war, dass in den Evaluationen aller durchgeführten Seminare ähnliche Aspekte hervorgehoben wurden, insbesondere der aktive und aktivierende Charakter der Seminare, die anregenden Diskussionen, das strukturierende Moment der Leitfragen sowie die vielfältige Auswahl der wissenschaftlichen Texte.
- *Struktur:* Die Studierenden hoben in ihrem Feedback immer wieder die Struktur des Seminars hervor, sowohl als Lob, als auch als Raum für Verbesserung. Genannt wurden etwa Visualisierungen der Textinhalte an der Tafel (*Format A*), die Zuteilung der Studierenden zu Leitfragen, sowie eine klar kommunizierte Agenda. Die gedruckten Reader wurden ebenfalls als positiv und hilfreich wahrgenommen. Als Verbesserung erbat man in allen Seminaren textspezifische Leitfragen, um die Erarbeitung der Texte zu Hause einfacher und flüssiger zu gestalten.
- *Atmosphäre:* Außerdem fand die offene, interaktive und Kritik zulassende Atmosphäre großen Anklang: Die Texte wurden in einem (Stuhl-)Kreis diskutiert und die Dozierenden begegneten den Studierenden auf Augenhöhe. Die gute Vorbereitung der Lehrenden und eine angenehme Diskussionsatmosphäre wurden als Erfolgsfaktoren für die tiefgehenden, kritischen Diskussionen im Seminar identifiziert.
- *Forschung:* Mit Blick auf die Vorbereitung durch das Seminar auf zukünftige Forschungsvorhaben (z. B. die Abschlussarbeit) gaben die Studierenden an, dass ihnen die Herangehensweise an und die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur nun klarer und besser strukturiert sei, und diese Aspekte bislang im Detail im Studium nicht vermittelt worden seien. Zudem wurde verdeutlicht, wie wichtig die genaue Betrachtung der Autor*innen und des Literaturverzeichnisses sein können, um den Text einzuordnen.

- *Kritische Haltung*: Die Fähigkeit des „sich Trauens“ wurde ebenfalls erwähnt: Sich zu trauen, komplexe Theorien zu verstehen und zu kritisieren, mit anderen Konzepten zu verbinden und praktisch anzuwenden. Insgesamt konnte das Leseseminar so verdeutlichen, dass auch Kritik ein inhärenter Teil des wissenschaftlichen Arbeitens ist, und auch Studierende diese üben können und sollen.

Die strukturellen Vorgaben und Vereinfachungen, welche die Studierenden in ihrem Feedback angaben, zeigen vor allem, dass das Erarbeiten von Fachtexten auch auf Masterniveau eine Herausforderung darstellt und nicht als selbstverständlich angesehen werden sollte.

4.2 Elemente forschenden Lernens

Insgesamt weisen die durchgeführten Leseseminare einige Merkmale des forschenden Lernens nach Rueß et al. (2016) auf, die im Folgenden entlang der Dimensionen Forschungsergebnisse, Forschungsmethoden und Forschungsprozess analysiert werden. Eine Zusammenfassung dieser Analyse wird in Tab. 3 dargestellt. Die Leseseminare vermitteln den Studierenden demnach Lesekompetenzen auf einem hohen forschenden und reflexiven Niveau, und aktivieren gleichzeitig weitere forschungsrelevante Kompetenzen, wie das Zuhören, Reflektieren, Schreiben und Diskutieren.

Das Aktivitätsniveau (vgl. Abb. 2) innerhalb der Dimension **Forschungsergebnisse** kann im Wesentlichen als eine Kombination von anwendend und forschend beschrieben werden. Forschungsergebnisse in Form wissenschaftlicher Texte wurden im Detail diskutiert und die Studierenden konnten ein fundiertes Verständnis über den Forschungsgegenstand erwerben (anwendend). Hierbei haben sie innerhalb der Themenfelder verschiedene Diskurse, Theorien und Konzepte erarbeitet – selbstständig in dem Sinne, dass die Erarbeitung des Textes vor jeder Sitzung individuell stattfand (anwendend-forschend). Punktuell, aber eher begleitend, wurden von den Lehrenden inhaltliche Kurzvorträge zu Forschungsthemen gehalten (rezeptiv). In dem Verfassen des wissenschaftlichen Essays bzw. des Critical Reviews (*Format A*), als gängige Formate wissenschaftlicher Publikationen, kulminierten diese Aktivitätsniveaus schließlich und Forschungsergebnisse wurden anhand einer Forschungsfrage oder einer Hypothese selbstständig diskutiert und reflektiert (forschend).

In der Dimension **Forschungsmethoden** können verschiedene didaktische Elemente des Leseseminars auf allen drei Aktivitätsniveaus verortet werden. Schließlich stellt das Erarbeiten von interdisziplinären Diskursen (kritische Analyse und Diskussion von wissenschaftlichen Texten) eine wichtige Forschungstätigkeit in den Wirtschaftswissenschaften dar – insbesondere angesichts der komplexen Themen und Herausforderungen, denen sich diese Disziplin vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen stellen muss. Hier wurden zum einen, wie in Kapitel 4.1 beschrieben, strukturierte Lese- und Verarbeitungskompetenzen vermittelt (rezeptiv). In *Format A* wurden außerdem Standards kritischen Denkens eingebracht. Darüber hinaus wurden diese Methoden in beiden Formaten regelmäßig geübt und die in den wissenschaftlichen Texten verwendeten Forschungsmethoden kritisch reflektiert (anwendend). Diese Diskussion des jeweils verwendeten Untersuchungsdesigns war ein wesentlicher Bestandteil der Textkritik (vgl. Kapitel 4.1). Die Erfassung der Inhalte

theoretischer Texte sowie deren Einordnung in einen diskursiven Gesamtkontext (forschend) ist, im Sinne der Eingangsthese, keine triviale Handlung und rechtfertigt ein schrittweises Erarbeiten in der universitären Lehre. Insgesamt fällt in dieser Dimension auf, dass kein Aktivitätsniveau besonders fokussiert wurde – eher war die vielfältige Aktivierung ein Mittel, um eine kritisch-forschende Grundhaltung der Studierenden gegenüber wissenschaftlichen Texten und Diskussionen zu wecken.

Im Hinblick auf die Dimension **Forschungsprozess** wurden die Studierenden punktuell rezeptiv und anwendend aktiviert. Die Vermittlung allgemeiner Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Kapitel 4.1) ist rezeptiver Bestandteil dieser Dimension. Durch die wie oben beschriebene Reflexion der jeweiligen Untersuchungsdesigns wissenschaftlicher Texte und deren Kontext wurden außerdem durchgeführte Forschungsvorhaben diskutiert (anwendend). Durch die thematische und disziplinäre Breite konnten diese Forschungsvorhaben mitunter auch in den Diskussionen untereinander verglichen und disziplinäre Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Schließlich wurden die erworbenen methodischen Kompetenzen im Rahmen des Essays anhand einer spezifischen Forschungsfrage/Hypothese angewendet (forschend). Es fällt allerdings auf, dass diese Dimension eher wenig von dem Format des Leseseminars berührt wurde.

Insgesamt liegt der konzeptionelle Fokus der durchgeführten Leseseminare innerhalb des forschenden Lernens daher auf der Dimension Forschungsmethoden, durch die Vermittlung von Lese- und Textkompetenzen, und der Dimension Forschungsergebnisse, dessen aktive und kritisch-reflektierende Diskussion und Aufarbeitung den Kern des Formats darstellt (vgl. Abb. 2). Die weitere Dimension Forschungsprozess wird auf unterschiedlich ausführliche Weise zwar ebenfalls von den didaktischen Methoden und Zielen des Formats berührt, deren identifizierte Elemente dienen aber eher als notwendige Signalposten auf dem Weg zu den zu vermittelnden Kernkompetenzen des Leseseminars.

Die Elemente forschenden Lernens können im Rahmen dieses Formats noch weitergedacht werden, um das forschende Aktivitätsniveau entlang der drei Dimensionen weiter zu stärken. Beispielsweise könnten die Studierenden ihre eigenen Forschungsfragen am Anfang des Semesters erarbeiten und diese dann, im Sinne des Forschungskreislaufs, innerhalb des Semesters schrittweise weiterverfolgen. Möglich wäre auch eine aktivere Beteiligung der Studierenden an der Auswahl der zu lesenden Texte durch die Diskussion eines passenden umfassenden Reviews zum jeweiligen Thema/Diskurs zu Beginn der Veranstaltung.

Forschendes Lernen wird in den beschriebenen Veranstaltungen maßgeblich durch das Vermitteln von Lesekompetenz umgesetzt. Die in Kapitel 2.2 beschriebenen Erfolgsfaktoren nach Bräuer (2016) für den Erwerb dieser Kompetenz⁵ finden sich in dem Aufbau der Leseseminare wieder. Ein Frontalvortrag zur Methodenvermittlung wissenschaftlichen Lesens (rezeptiv) wird zunächst anhand eines Beispiels eingeübt (schriftlich) und diese

5 Zur Erinnerung: (1) Inhaltliche Impulse und Einüben sollten auf mehreren Ebenen erfolgen (rezeptiv, mündlich, schriftlich), (2) Inhalte und Übungen sollten angemessen frequentiert wiederholt werden, (3) Das Ergebnis der Leseaufgabe sollte für spätere Aufgaben relevant sein.

Erfahrungen in der Gruppe reflektiert (mündlich). Die Übung der Lesemethoden erfolgt ab dann jeweils individuell zu Hause, wenn der jeweils neue Text in Vorbereitung auf das gemeinsame Seminar gelesen und verarbeitet wird (angemessen frequentierte Wiederholung). Im Seminar selbst erfolgt dann sowohl eine inhaltliche Reflexion der Texte, als auch eine Reflexion der individuellen Leseerfahrungen. Das Ergebnis der Leseaufgabe, also das tiefgreifende Verständnis der Textinhalte, ist unmittelbar für die Teilnahme im Seminar relevant, da dieses maßgeblich aus der gemeinsamen, weiterführenden Diskussion der Textinhalte besteht (Relevanz der Leseaufgabe für spätere Anforderungen).

Inhaltlicher Schwerpunkt Aktivitätsniveau	Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozess
Forschend	<p><i>Lesen:</i> Texte individuell mit Blick auf Forschungsdiskurs und eigene Schreibearbeit (s. u.) beurteilen</p> <p><i>Schreiben:</i> Selbstständige schriftliche Diskussion und Reflexion des Forschungsstands</p>	<p><i>Lesen:</i> Diskursive Zusammenhänge und Teildebatten durch Textarbeit eigenständig erschließen</p>	<p><i>Vielfältige Kompetenzen einbringen</i> zur Erarbeitung eigener Ergebnisse in einer schriftlichen Abschlussarbeit als Essay, Critical Review (betrifft insb. frühe Stufen des Forschungsprozesses)</p>
Anwendend	<p><i>Lesen:</i> Texte analysieren und bewerten und so fundiertes Verständnis über den Forschungsgegenstand gewinnen</p> <p><i>Diskutieren:</i> Kritische Diskussion von Forschungsergebnissen</p>	<p><i>Lesen:</i> Kontinuierliche Anwendung und Reflexion eigener Lesestrategien</p> <p><i>Diskutieren:</i> Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesigns der gelesenen Texte besprechen</p>	<p><i>Diskutieren:</i> Forschungsvorhaben mit Blick auf die Beispieltexte vergleichen, Disziplinärer Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten</p>
Rezeptiv	<p><i>Lesen:</i> Kerninhalte von Texten erfassen</p> <p><i>Zuhören:</i> Forschungsergebnisse und Textinhalte in Kurzvorträgen und Diskussionen vermittelt bekommen</p>	<p><i>Lesen:</i> Vermittlung von Lesekompetenzen, -methoden und Standards des kritischen Denkens</p>	<p><i>Schreiben:</i> Punktuelle Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Zitation, Veröffentlichungsprozess in Journals, Paragraphing)</p>

Tabelle 3: Aktivitätsniveau der Studierenden in Leseseminaren

5 Möglichkeiten und Grenzen von Leseseminaren in den Wirtschaftswissenschaften

Das Lehrformat des Leseseminars kann das Portfolio forschender Lehre erweitern und die Studierenden zum forschenden Lernen aktivieren. Durch Leseseminare können Studierende lernen, Literatur zu einem Forschungsfeld einzuordnen und selbstständig aufzuarbeiten. Zudem erwerben sie Kompetenzen darin, theoretische Texte zu verstehen, kritisch zu diskutieren und damit wissenschaftliche Verhaltensweisen und die Rücküberführung der Modelle in die Realität einzuüben. All dies sind zum Beispiel wesentliche Methoden der Volkswirtschaftslehre, eine Disziplin die häufig pauschal als ungeeignet für den Einsatz forschender Lehre gesehen wird (BAK 1970 (2009): 60).

In Leseseminaren wird nicht der gesamte Forschungsprozess durchlaufen, sondern die ersten vier Schritte (Huber 2009, 2014). Insbesondere bei der Problemdefinition und Entwicklung einer Forschungsfrage, sowie der Darstellung der Forschungslage erreichen die Studierenden ein aktiv forschendes Niveau. Gerade diese anfänglichen Schritte fallen klassisch häufig einer pragmatischen Kürzung zum Opfer. Viele Autor*innen empfehlen oder beobachten, dass Ausgangslage und Forschungsfrage den Studierenden im Zweifel vorgegeben werden, um direkt in spätere Phasen des Forschungszyklus einzusteigen (Reinmann 2016; Rueß et al. 2016). Diese Schritte der Abduktion sind jedoch nicht trivial und sollten eingeübt werden (Swedberg 2014; Wiemer 2017). Die Einordnung der Kompetenz des wissenschaftlichen Lesens und Verarbeitens als Grundvoraussetzung für ein forschendes Aktivitätsniveau (Rueß et al. 2016) und nicht als explizite Forschungsmethode wird damit ihrer dargestellten Relevanz nicht gerecht. Die dargestellten praktischen Erfahrungen zeigen, dass in den Wirtschaftswissenschaften konzeptionell ein großer Bedarf an dem intensiven Einüben dieser Kompetenzen besteht. Dieser Bedarf alleine rechtfertigt es, diese Kompetenzen im Rahmen eines Leseseminars zu aktivieren, und weitere Schritte im Forschungsprozess in separaten und geeigneten Seminaren zu durchlaufen.

Für wirtschaftswissenschaftliche Lehrformate, in denen Texte gelesen und diskutiert werden (sollen) hat dies im Wesentlichen drei Implikationen. (1) Die reflektierten Erfahrungen (vgl. Kapitel 4.1) zeigen, dass es für ein tiefes Verständnis von Diskursen und Themenfeldern geradezu notwendig ist, dem Lesen und Diskutieren einen entsprechenden Raum und eine entsprechende Tiefe in der Lehre zu geben. Dazu gehört auch die explizite Vermittlung und Einübung entsprechender Lese- und Diskursmethoden innerhalb der Präsenzzeit der Veranstaltung. (2) Leseseminare können als Formatbaustein mit anderen didaktischen Formaten innerhalb eines Moduls verbunden werden, wie z. B. als vertiefendes Begleitelement zu einer Vorlesung. Durch die selbständige Erarbeitung eines Diskurses oder Themenfeldes durch die Studierenden festigen sich sowohl thematische als auch methodische Kompetenzen des Moduls. Gleichzeitig erfolgt eine komplexe Einordnung und kritische Diskussion der Inhalte. (3) Aus den bisher durchgeführten Leseseminaren

können einige Lehrelemente herausgestellt werden, die als besonders vielversprechend identifiziert wurden, um die Studierenden zum aktiven Lesen und Diskutieren zu animieren. Diese Elemente können relativ problemlos in eine Vielzahl von Seminaren integriert werden, welche eigenständiges Lesen der Studierenden beinhalten. Erfolgsfaktoren sind:

- Die Vermittlung von Lesemethoden, deren Einübung und die wiederholte, gemeinsame Reflexion ihrer Anwendung („Wie ging es Ihnen beim Lesen?“); dies gibt Anleitung und vermeidet Frustration beim Lesen komplexer Texte.
- Durch die Zuteilung aller Studierenden zu Leitfragen werden klare, inhaltliche Zuständigkeiten geschaffen. Die Studierenden fühlen sich verantwortlich, die entsprechenden Inhalte für ihre Kommiliton*innen aufzuarbeiten und sind gleichzeitig entlastet, weil sie sich nur auf einen, abgegrenzten Aspekt des Textes besonders fokussieren müssen, anstatt zu versuchen, den gesamten Inhalt im Detail zu erfassen.
- Der vielleicht wichtigste Punkt ist eine offene Haltung der Lehrenden den Studierenden gegenüber. Die Diskussion muss auf Augenhöhe stattfinden. Dazu hilft es zum Beispiel auch, räumliche Gleichheit zu schaffen, indem Studierende und Lehrende in einem Kreis sitzen. Die Erarbeitungen der Studierenden haben gleiche Gültigkeit mit den Meinungen der Dozierenden und so bekommen sie vermittelt, dass sie Mitverantwortung für das Gelingen und die Inhalte des Seminars tragen. Mit diesem Wissen steht das tatsächliche Lesen der Texte außer Frage, ohne das gesonderte Appelle nötig sind – sie sind in diesem Zusammenhang eher hinderlich.

Leseseminare sind nicht zuletzt eine Möglichkeit für Studierende, eine kritische Haltung und einen offenen Blick für die Inhalte ihres Fachbereichs zu entwickeln. Die Vielfalt der wirtschaftswissenschaftlichen Inhalte in Kombination mit dem Begreifen dieser Disziplin als Teil eines breiten sozialwissenschaftlichen Kontinuums bietet ein erhebliches Potenzial, Studierende forschend zu aktivieren und für interdisziplinäre Sichtweisen zu sensibilisieren. Leseseminare und die Beschäftigung mit der Frage, wie wir lesen, sind in der Lage, diese so wichtige kritische Grundhaltung zu vermitteln.

6 Literaturverzeichnis

- BAK – Bundesassistentenkonferenz (Ed.; 1970 (2009)). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen: Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Stuttgart: UTB.
- Burchert, H., Sohr, S. (2008): *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Oldenbourg Verlag.
- Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *The journal of higher education*, 68 (3), S. 241–255.
- Elder, L., Paul, R. (2010). Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34 (2), S. 38–39.
- Gess, C., Deicke, W., Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie Lehre in Universitäten und Fachhochschulen erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt: Campus.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Eds.). *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?, *Das Hochschulwesen*, 62(1+2), S. 22–29.
- Huber, L., Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. München: Verlag C. H. Beck.
- Jenkins, A. & Healey, M. (2011). Research based learning – a collection of case studies in different disciplines. In: I. Jahnke & J. Wildt (Eds.). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*, S. 37–46. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kaufmann, M. E., Satilmis, A. & Mieg, H. A. (2019). *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre im Format der Forschung*. Bd. 3. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik. Potsdam: Universitätsverlag.

- Meyerhoff, J., Brühl, C. (2015): Fachwissen lebendig vermitteln. Das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nölting, B. & Pape, J. (2015). Ein Ideenlabor für Nachhaltigkeit: Forschendes Lernen im berufsbegleitenden Masterstudiengang Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement. *Uwf Umweltwirtschaftsforum* 23 (3), S. 123–128.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36–52). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärung und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *ZFHE* 11(5), S. 236.
- Rueß, J., Gess, C., & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *ZFHE* 11(2), S. 23–44.
- Swedberg, R. (2014). *The art of social theory*. Princeton University Press.
- Universität Oldenburg (2016). Hochschulentwicklungsplan 2016. Präsidium Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Online verfügbar unter: <https://uol.de/hep2016>, zuletzt aufgerufen am 17.10.2019.
- Universität Oldenburg (2017). *Forschungsbasiertes Lehren und Lernen an der Universität Oldenburg*. Online verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/forschen-at-studium_Grundlagenpapier-2017_print.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.10.2019.
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen. Selbstlernen und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.). *Forschendes Lernen: Wie Lehre in Universitäten und Fachhochschulen erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt: Campus.

Informationen zu den Autor_innen

Nina Gmeiner schloss das Masterprogramm Sustainability Economics and Management ab. Sie forscht, promoviert und lehrt seit 2017 in der Nachwuchsforschungsgruppe RightSeeds? zu nachhaltigen Ernährungssystemen mit den Schwerpunkten Saatgut, Commons und Ethik. Interaktive und forschungsorientierte Lehre begeistert und inspiriert sie. Gemeinsam mit Julia Tschersich erhielt sie für durchgeführte Leseseminare im Bereich der Nachhaltigkeitswissenschaft bereits zweimal den Preis der Lehre an der UOL.

Julia Tschersich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Ökonomie der Gemeingüter an der Universität Oldenburg. Als Absolventin des Masterprogramms Sustainability Economics and Management promoviert sie nun im Projekt RightSeeds und forscht zu den Themen Sozialökologische Transformation, Umweltgovernance, Seed Commons und Soziale Bewegungen.

Sebastian Rohe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Sozialwissenschaften der UOL. In seiner Forschung untersucht er das Innovationssystem Windenergie und beschäftigt sich mit sozio-technischen Transitionsprozessen im Energiesektor. Ein Lehrauftrag für ein Seminar zur Energiewende auf regionaler Ebene hat sein Interesse an hochschuldidaktischen Fragestellungen geweckt.

Hendrik Wolter ist Nachhaltigkeitsökonom (M.A.) und seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Lehrstuhl für Ökologische Ökonomie an der Universität Oldenburg (UOL). Dort forscht und lehrt er zu der sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Nachhaltigkeitsproblemen aus einer interdisziplinären Perspektive, speziell in den Bereichen Ernährungswirtschaft und Erneuerbare Energien. Er beschäftigt sich bereits seit Jahren mit hochschuldidaktischen Themen und erhielt 2019 gemeinsam mit Kolleg*innen den Preis der Lehre in der Kategorie „Forschendes Lernen“ an der UOL.

