

LERNERGEBNISSE AUS TRANSFERORIENTIERTEN LEHRPROJEKTEN

EINE UNTERSUCHUNG DES COMMUNITY-BASED-RESEARCH- ANSATZES

Universität Hamburg

Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Dissertation

Zur Erlangung der Würde der Doktorin der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften

(gemäß der Promotionsordnung vom 18. Januar 2017)

vorgelegt von

Kea Glaß

aus Flensburg

Hamburg, 2021

Vorsitzender: Prof. Dr. Jürgen Beyer

Erstgutachter: Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabi Reinmann

Datum der Disputation: 21.06.2021

„Der ‚Grundkurs Methoden‘ ist der Kurs in eurem Studium, in dem ihr tatsächlich etwas bewegen, vielleicht sogar die Welt ein Stück weit retten könnt.“

David Müller

Student der Politikwissenschaft an der Universität Hamburg und Tutor im ‚Grundkurs Methoden‘ im Sommersemester 2020

„Ich würde definitiv noch weitere CBR-Projekte durchführen, da diese den Studenten beibringen, die erlernte Theorie auch wirklich anzuwenden. Da die Universität sich die Metapher des Elfenbeinturms selbst eingebrockt hat, ist es schön zu sehen, dass sich Konzepte entwickeln, die dieser Arroganz entgehen und einfach die reale Welt mit der Theorie vereinen.“

Anonym

Zitat aus einem Reflexionspapier des Seminars ‚Gut alt werden‘ an der Universität Hamburg

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während meiner Promotion unterschützt und begleitet haben. Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Chef und Mentor Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp. Ich danke Dir für die vielen erfolgreichen Jahre im *Projektbüro Angewandte Sozialforschung*, für Dein entgegengebrachtes Vertrauen, für unsere Zusammenarbeit auf Augenhöhe und Deine Expertise während der Promotion. Ein weiterer Dank gilt meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Gabi Reinmann für die zahlreichen Literaturtipps und kurzfristig eingerichteten Beratungsgesprächen.

Außerdem bedanke ich mich bei allen Studierenden der zwei untersuchten Lehrprojekte und den Tutor*innen, ohne die es diese Arbeit nicht geben würde. Danke für Eure Teilnahme an den unterschiedlichsten Befragungen und Eure damit ausgedrückte Unterstützung. Ein besonderer Dank geht an meine Studierenden des Seminars „In und mit der Hamburger Zivilgesellschaft sozialwissenschaftlich forschen“. Ich hatte in den drei Semestern unfassbar viel Spaß mit Euch und danke Euch für den Vorschlag zum Hamburger Lehrpreis. Dieses Seminar wird mir für immer in Erinnerung bleiben.

Ein weiterer Dank gilt meinem Projektbüro-Team für die jahrelange großartige Zusammenarbeit. Insbesondere Carolin Scharfenberg danke ich für die unzähligen Korrekturen und kritischen Anmerkungen zu meinen einzelnen Kapiteln. Ohne Dich wäre die Arbeit sicherlich nicht das, was sie heute ist. Laura Adam, Dir danke ich für Deinen fachlichen Input, aber vor allem für Deine wertschätzenden Worte in den letzten Wochen und Monaten. Es war mir eine Ehre, mit dir das Projektbüro geleitet zu haben. Felicitas Marchlowitz, Florian Grimme und Timo Hoffmann, Euch danke ich für die gemeinsamen Zeiten im Projektbüro und für Eure Hilfe bei der Transkription der Gruppendiskussionen. Ich werde Euch und das Projektbüro sehr vermissen.

Des Weiteren danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen an der Professur Schnapp für diesen unglaublichen Teamzusammenhalt. Ich danke Euch allen für das freundschaftliche Miteinander, für die Empathie und Fürsorge und den ganzen Spaß, den wir die Jahre zusammen hatten. Auch Euch werde ich in Zukunft sehr vermissen. Ein gesonderter Dank geht an Dr. Olga Herzog, meiner Kollegin und Freundin, für ihre motivierenden Worte, für ihren Beistand, ihre Wertschätzung und für die Korrektur einzelner Kapitel. Darüber hinaus danke ich Brian Dietrich für die Zusammenarbeit in diversen Transferprojekten, für seine Freundschaft und vor allem für die spontanen methodischen Hilfestellungen. Ich danke Dominik Giese für seine motivierenden Worte in den letzten Zügen dieser Arbeit, für seine Wertschätzung mir gegenüber und für seine konstruktiven Kritiken während des gesamten Prozesses. Ein weiterer besonderer Dank gilt Saskia Mestern, die Seele unseres Teams. Danke für das finale Lektorat dieser Arbeit und Deine generelle Unterstützung in allen Lagen.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei André Kopischke für unsere regelmäßigen privaten Kolloquien. Ich danke Dir für Deine fachliche Unterstützung, aber auch für Deine beruhigenden, therapeutischen Worte in verzweifelten Momenten.

Ein Dank gilt auch Mareike Wieland für die regelmäßigen Spaziergänge während der Home-office-Phase, für die unzähligen gemeinsamen Brainstorming-Momente zur Promotion und Karriereplanung. Danke für Dein stets offenes Ohr und Deine strategischen Ratschläge.

Zuletzt möchte ich mich noch bei meinen Eltern, Kirsten und Björn Glaß, sowie meinem Bruder Phil Glaß bedanken. Danke, dass ihr in jeder Lebenslage für mich da seid, mich immer unterstützt und an mich glaubt. Danke, dass ihr mir all das erst ermöglicht habt. Ein großer Dank gilt zudem meinem Partner Cord Vorhauer, der mir während meiner Promotion und auch in anderen Lebenssituationen stets zur Seite steht und mir Halt gibt. Danke, dass Du in den letzten Wochen den Stress mit mir zusammen durchgestanden und mir immer wieder Kraft gegeben hast.

Abstract (Deutsch)

Ein Leitziel der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung ist die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Studierenden. Um diese zu fördern, bedarf es praxisorientierter Lehr-Lern-Formate, in denen die Studierenden ihr erlerntes Wissen in realen Situationen anwenden können. Der aus den USA stammende Ansatz *Community-based Research (CBR)* ermöglicht Studierenden diesen Praxisbezug. CBR zeichnet sich durch die gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Community-Vertreterinnen aus, die gemeinsam die für eine Community relevante Themen erforschen.

Die Lernergebnisse Studierender durch CBR-Projekte sind derzeit noch unzureichend erforscht. Zwar gibt es vereinzelte Studien zur Wirkung von CBR-Projekten in den USA, in Deutschland mangelt es hingegen an systematischen Untersuchungen. Diese Arbeit soll daher einen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand leisten und beschäftigt sich mit der folgenden Forschungsfrage: *Wie wirken sich CBR-Projekte auf die Lernergebnisse Studierender aus, die im Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungsfähigkeit stehen?* Dafür untersuchte ich zwei sozialwissenschaftliche Lehrprojekte an der Universität Hamburg, in denen die Studierenden unterschiedlich intensiv mit außeruniversitären Akteurinnen zusammen forschten. Ihre dabei gesammelten Erfahrungen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse stellen die untersuchten Lernergebnisse dar, die ich mithilfe einer Methodentriangulation aus Reflexionspapieren, Gruppendiskussionen und quantitativen Längsschnitterhebungen erfasste.

Die zentrale Erkenntnis meiner Forschung ist, dass sich die Lernergebnisse der Studierenden je nach Intensität der Zusammenarbeit mit einer Community und dem Fortschritt im Studium voneinander unterscheiden. Je intensiver eine Community im Forschungsprozess partizipiert, desto vielfältiger sind die von den Studierenden erzielten Lernergebnisse. Wenn Community-Vertreterinnen in jedem Projektschritt involviert sind, tragen CBR-Projekte zum Erwerb beschäftigungsrelevanter Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozial-, Methoden-, Selbst- und Sachkompetenzen sowie zur beruflichen Orientierung bei. Sind zivilgesellschaftliche Akteurinnen, beispielsweise aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen, hingegen eher „auftraggebend“, so erzielten die Studierenden vorrangig Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die intensivere Einbindung der Community in den Forschungsprozess vor allem für Studierende der höheren Semester geeignet ist, da sich diese bereits im Forschungsprozess zurechtfinden und der Herausforderung, mit außeruniversitären Akteurinnen zusammenzuarbeiten, eher gewachsen sind. Zu Studienbeginn hat die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen hingegen einen motivierenden Effekt, da die Studierenden erfahren, wie sich theoretische Fachinhalte in der Praxis anwenden lassen.

Abstract (Englisch)

The primary objective of the 1999 Bologna Declaration is to improve student employability. Practice-oriented teaching-learning formats, such as the Community-based Research (CBR) approach, promote this objective because they allow students to apply their acquired academic knowledge directly to real-life situations and thereby gain the practical orientation required by the job market. CBR is characterized by equal collaboration between researchers, students and community members who join research projects that address community-identified needs.

The learning outcomes of students that underwent CBR projects are still insufficiently understood and research on CBR primarily focuses largely on the US context. Specifically, no study has so far systematically analysed CBR in the German tertiary education context. This thesis seeks to fill this gap in the academic literature on CBR by addressing the following question: *How do CBR projects impact learning outcomes that relate to student employability?* To answer this question, this study evaluates two CBR teaching modules in the social sciences at the University of Hamburg. Within these modules, students conducted research together with non-university actors with varying degrees of intensity. This study explores the corresponding experience and knowledge that students derived from these projects and defines these as learning outcomes. Learning outcomes were collected using the method of triangulation based on reflection papers, group discussions and quantitative longitudinal surveys.

This study found that students' learning outcomes differed depending on the intensity of their collaboration with a 'community' and the progress in their studies. To be more specific, the more intensively a community participated in the research process, the more diverse the learning outcomes achieved by students. CBR projects contributed to the acquisition of employment-relevant experience and knowledge in the areas of social, methodological, personal and professional skills as well as to professional orientation when community members are involved in every step of the research project. Furthermore, students primarily gained learning outcomes in the area of social skills when civil society actors took a more limited client role, for example due to lack of time. In addition, more intensive involvement of community partners in the research process was particularly beneficial in terms of learning outcomes for more advanced students because students in advanced semesters are already better accustomed to the research process and more likely to take up the challenge of working closely with non-university actors in their research projects. Conversely, practice-based research projects had a motivating effect for students that were at the beginning of their studies, for example, by helping students to learn how to transfer theoretical concepts to empirical practice.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Forschungsinteresse.....	2
1.2 Situierung	8
1.3 Aufbau der Arbeit.....	9
2 Community-based Research zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit Studierender .	12
2.1 Beschäftigungsfähigkeit und der Bildungsauftrag von Universitäten	12
2.2 Schlüsselkompetenzen zur Erreichung von Employability.....	15
2.2.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff	16
2.2.2 Schlüsselkompetenzen	18
2.2.3 Berufliche Handlungskompetenzen	21
2.2.4 Fazit zum Thema Kompetenzen	23
2.3 Forschendes Lernen	25
2.4 Das Konzept des professionellen Handelns	31
2.5 Community-based Research in der hochschulischen Lehre	33
2.5.1 Entstehungsprozess und disziplinäre Verortung des CBR-Ansatzes.....	33
2.5.2 Die Definition von CBR	35
2.5.3 Konzeptionelle Verortung von CBR.....	37
2.5.3.1 CBR als eine Erweiterung des forschenden Lernens.....	38
2.5.3.2 CBR in Abgrenzung zu Service Learning	38
2.5.4 Argumente gegen den CBR-Ansatz	44
2.5.5 Argumente für den CBR-Ansatz	46
2.6 Zusammenfassung und Verbindung der zentralen Konzepte.....	48
3 Forschungsstand und Forschungslücke	53
4 Die zwei untersuchten Lehrprojekte	65
4.1 Lehrprojekt I: Das Seminar <i>Gut alt werden</i>	65
4.2 Lehrprojekt II: Der <i>Grundkurs Methoden</i>	70
4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen der zwei Lehrprojekte.....	74
5 Forschungsdesign und methodische Vorgehensweise	77
5.1 Konkretisierung des Forschungsgegenstandes	77
5.2 Forschungsdesign	79
5.2.1 Fallstudie I: Forschungsmethoden für das Seminar <i>Gut alt werden</i>	81
5.2.1.1 Reflexionspapiere.....	82
5.2.1.2 Abschließende Gruppendiskussion	85
5.2.1.3 Quantitative Onlinebefragungen	87

5.2.2	Fallstudie II: Forschungsmethoden für den <i>Grundkurs Methoden</i>	88
5.2.2.1	Quantitative Onlinebefragungen	91
5.2.2.2	Gruppendiskussionen mit Studierenden	92
5.2.2.3	Gruppendiskussion mit Tutorinnen	94
5.3	Methodische Vorgehensweise in der Aufbereitung und Auswertung der Daten ...	96
5.3.1	Aufbereitung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials	96
5.3.2	Aufbereitung und Auswertung des quantitativen Datenmaterials	98
6	Fallstudie I: Lernergebnisse der Studierenden im Seminar <i>Gut alt werden</i>.....	100
6.1	Soziostrukturelle Merkmale und Projektvorerfahrungen der Seminarteilnehmenden	101
6.2	Beschäftigungsrelevante und berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse	102
6.2.1	Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen	104
6.2.1.1	Erfahrungen im Teamwork.....	105
6.2.1.1.1	Allgemeine Erfahrungen im Teamwork.....	105
6.2.1.1.2	Erfahrungen im Teamwork durch CBR	107
6.2.1.2	Erfahrungen im Bereich der Kommunikation	109
6.2.1.2.1	Allgemeine Erfahrungen im Bereich der Kommunikation	109
6.2.1.2.2	Erfahrungen im Bereich der Kommunikation durch CBR	110
6.2.1.3	Ausbau der Kontaktfähigkeit durch CBR	111
6.2.1.4	Ausbau der Motivationsfähigkeit durch CBR	113
6.2.1.5	Erste Führungserfahrungen durch CBR.....	113
6.2.1.6	Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen durch CBR	114
6.2.2	Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen	115
6.2.2.1	Ausbau der Präsentationsfähigkeit	116
6.2.2.2	Ausbau der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten	117
6.2.2.3	Ausbau der Fähigkeit, sich in neue Themenfelder einzuarbeiten	117
6.2.2.4	Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement.....	118
6.2.2.4.1	Allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement... ..	118
6.2.2.4.2	Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement durch CBR	118
6.2.2.5	Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen durch CBR.....	119
6.2.3	Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen.....	120
6.2.3.1	Steigerung des Reflexionsvermögens	121
6.2.3.2	Förderung des selbstständigen Arbeitens	122
6.2.3.3	Ausbau der Kritikfähigkeit	123
6.2.3.4	Weitere Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen.....	124
6.2.3.4.1	Weitere allgemeine Lernergebnisse.....	124
6.2.3.4.2	Weitere Lernergebnisse durch CBR.....	125
6.2.3.5	Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen durch CBR	127
6.2.4	Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen.....	128
6.2.4.1	Ausbau der Kenntnisse empirischer Sozialforschung	129

6.2.4.2	Erfahrungen in der Anwendung empirischer Forschungsmethoden durch CBR	130
6.2.4.3	Erfahrungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit durch CBR	131
6.2.4.4	Erwerb struktureller Kenntnisse der (Bergedorfer) Zivilgesellschaft durch CBR	132
6.2.4.5	Erwerb von thematischem Fachwissen durch CBR	132
6.2.4.6	Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen durch CBR	133
6.2.5	Berufsorientierende Erkenntnisse als Lernergebnis	134
6.2.5.1	Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder	135
6.2.5.2	Konkretisieren von Berufsplänen	136
6.2.5.3	Knüpfen von berufsrelevanten Kontakten	137
6.2.5.4	Zusammenfassung berufsorientierender Erkenntnisse als Lernergebnis durch CBR	138
7	Fallstudie II: Lernergebnisse der Studierenden im <i>Grundkurs Methoden</i>	140
7.1	Beschreibung der Untersuchungseinheiten sowie der soziostrukturellen Merkmale der Studierenden	141
7.2	Beschäftigungsrelevante und berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse	144
7.2.1	Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen	146
7.2.1.1	Allgemeine Erfahrungen im Teamwork	148
7.2.1.2	Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen	153
7.2.1.2.1	Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen	153
7.2.1.2.2	Fehlende Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen	161
7.2.1.3	Erfahrungen im Bereich der Kommunikation	164
7.2.1.3.1	Allgemeine Erfahrungen im Bereich der Kommunikation	164
7.2.1.3.2	Erfahrungen im Bereich der Kommunikation durch Praxispartnerinnen	166
7.2.1.4	Erste Führungserfahrungen	168
7.2.1.5	Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen durch die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen	168
7.2.2	Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen	170
7.2.2.1	Ausbau der Kenntnisse empirischer Sozialforschung	170
7.2.2.2	Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen	174
7.2.3	Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen	174
7.2.3.1	(Begrenzte) Förderung des selbstständigen Arbeitens	175
7.2.3.2	Steigerung des Verantwortungsbewusstseins	176
7.2.3.3	Steigerung des Reflexionsvermögens	178
7.2.3.4	Ausbau des fachlichen Selbstbewusstseins	179
7.2.3.5	Weitere Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen	180
7.2.3.6	Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen	181

7.2.4	Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen	182
7.2.4.1	Allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Methodenkompetenzen	182
7.2.4.2	Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen	185
7.2.5	Berufsorientierende Erkenntnisse als Lernergebnis	186
7.2.5.1	Allgemeine berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse	186
7.2.5.2	Zusammenfassung allgemeiner berufsorientierender Erkenntnisse als Lernergebnis.....	191
8	Schluss	192
8.1	Diskussion und Vergleich der Lernergebnisse beider Fallstudien.....	192
8.1.1	Seminar <i>Gut alt werden</i> : Beschäftigungsfähigkeit und Berufsorientierung durch CBR	193
8.1.2	<i>Grundkurs Methoden</i> : CBR als motivierendes und unterstützendes Lehrelement.	196
8.1.3	Gründe für die Unterschiede in den Lernergebnissen beider Lehrprojekte.....	197
8.1.4	Aufwand-Nutzen-Verhältnis von CBR	201
8.2	Methodische Reflexion der zwei Fallstudien	203
8.3	Ausblick auf weiterführende Forschung zu CBR	207
9	Literaturverzeichnis.....	210
10	Anhang	221

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studierende und Co-Forschende aus dem Seminar „Gut alt werden“	1
Abbildung 2: Grafische Darstellung des Aufbaus der Arbeit	11
Abbildung 3: Inhaltliche Aufgliederung des Kompetenzbegriffs	24
Abbildung 4: Drei Typen forschungsnahen Lernens nach Huber und Reinmann (2019)	26
Abbildung 5: CBR als Forschungsansatz in Abgrenzung zu SL.....	41
Abbildung 6: CBR als Lehrstrategie, eine Sonderform von SL.....	42
Abbildung 7: CBR als Teilbereich von SL und forschendem Lernen.....	43
Abbildung 8: Partizipationsgrad der Community-Vertreterinnen und Kooperationspartnerinnen in den zwei untersuchten Lehrprojekte	75
Abbildung 9: Untersuchungseinheiten der zwei Fallstudien	81
Abbildung 10: Fallstudie I – Übersicht der drei Erhebungsformen und deren Erhebungszeitpunkte.....	82
Abbildung 11: Fallstudie II - Einteilung der sechs Grundkurse in drei Umsetzungsgruppen...	89
Abbildung 12: Fallstudie II - Übersicht der drei Erhebungsformen und deren Erhebungszeitpunkte.....	90
Abbildung 13: Übersicht der Kategorienstruktur.....	98
Abbildung 14: Übersicht Lernergebnisse der Studierenden im Seminar „Gut alt werden“ ..	103
Abbildung 15: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen	104
Abbildung 16: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen.....	116
Abbildung 17: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen	121
Abbildung 18: Fallstudie I - Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen	129

Abbildung 19: Fallstudie I - Übersicht der berufsorientierenden Erkenntnisse als Lernergebnis	135
Abbildung 20: Übersicht Lernergebnisse der Studierenden im Grundkurs Methoden	145
Abbildung 21: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen	147
Abbildung 22: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen	170
Abbildung 23: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen	175
Abbildung 24: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen	182
Abbildung 25: Übersicht der berufsorientierenden Erkenntnisse als Lernergebnis	186

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung des Forschungsstandes.....	61
Tabelle 2: Übersicht der Unterschiede der zwei Lehrprojekte	79
Tabelle 3: Fallstudie I - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der Reflexionspapiere	84
Tabelle 4: Fallstudie I - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der quantitativen Onlinebefragung	88
Tabelle 5: Fallstudie II - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der quantitativen Onlinebefragung	92
Tabelle 6: Fallstudie II - Übersicht der Leitfäden der Gruppendiskussionen mit Studierenden	93
Tabelle 7: Fallstudie II - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der Gruppendiskussionen mit Studierenden	94
Tabelle 8: Fachsemester und Hauptfach der Studierenden zu Beginn des Projektseminars	101
Tabelle 9: Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Grundkurse	142
Tabelle 10: Übersicht der Studierenden mit und ohne Praxiskooperationen	142
Tabelle 11: Übersicht der Seminargruppen nach prioritärer Wahl des Kurses	143
Tabelle 12: Übersicht Studienfach und Fachsemester.....	143
Tabelle 13: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item "Es fällt mir leicht, eigene Interessen für den Erfolg eines Projektes hintenanzustellen.“	152
Tabelle 14: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Es fällt mir leicht, im Team zusammenzuarbeiten.“	153
Tabelle 15: Zustimmungswerte des Items „Ich habe das Gefühl, mit meiner Projektarbeit etwas für meinen Kooperationspartner zu bewirken.“	160
Tabelle 16: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich habe das Gefühl, dass der Beitrag unserer Forschungsarbeit für die Hamburger Gesellschaft nur gering sein wird.“	161

Tabelle 17: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich übernehme gerne Verantwortung“	177
Tabelle 18: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Es fällt mir leicht, mich schnell in neue Arbeitsbereiche einzuarbeiten“	185
Tabelle 19: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich weiß bereits jetzt, was ich später einmal beruflich machen möchte“	187
Tabelle 20: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Durch die Projektarbeit in diesem Seminar weiß ich, was ich später einmal beruflich machen möchte“	187
Tabelle 21: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, dass die Wahl meines Studiums die richtige Entscheidung war“	188
Tabelle 22: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir (neue) berufliche Möglichkeiten aufgezeigt“	189
Tabelle 23: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, wofür mein Studium nützlich ist“	190

1 Einleitung

Wenn Zivilgesellschaft auf Hochschule, gesellschaftliche Praxis auf akademische Wissensbestände und Bedarfe der Community auf studentisches Lernen treffen; all das zeigt die nachfolgende Momentaufnahme, die im Rahmen eines Transfer-Lehrprojekts an der Universität Hamburg entstanden ist (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Studierende und Co-Forschende aus dem Seminar „Gut alt werden“



(Urheberrechte des Bildes: Lina Lohmann)

Das Foto bildet die Zusammenarbeit zwischen Hochschulangehörigen und zivilgesellschaftlichen¹ Akteurinnen² ab, eine Partnerschaft, die es den Studierenden ermöglicht, sich außerhalb des Campus mit realen sowie aus der Gesellschaft heraus entwickelten Problemstellungen zu befassen. Während das Bild eine lockere Arbeitsatmosphäre vermuten lässt, sind die Herausforderungen dieser Zusammenarbeit darauf unsichtbar: Aufgrund der heterogenen

1 Zivilgesellschaft umfasst „einen Bereich innerhalb der Gesellschaft, der zwischen dem staatlichen, dem wirtschaftlichen und dem privaten Sektor angesiedelt ist“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2021), in dem Vereine, Stiftungen, Non-Profit- oder Nichtregierungsorganisationen tätig sind. Sie „bildet den Rahmen, innerhalb dessen sich bürgerschaftliches Engagement entfalten kann“ (Zimmer, 2012). Diese engagierten Bürgerinnen werden hier u. a. als zivilgesellschaftliche Akteurinnen verstanden.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich die weibliche Schreibweise, die ich als generische Form für die Angehörigen aller Geschlechter nutze.

Gruppenzusammensetzung können die Studierenden beispielsweise nicht einfach in ihrem Fachjargon reden, sondern müssen adressatinnengerecht kommunizieren, d. h. Fachinhalte verständlich an die Zielgruppe anpassen. Ebenso müssen sie zeitaufwändige inhaltliche Abstimmungen mit den zivilgesellschaftlichen Akteurinnen vornehmen, in ihrem Projektzeitplan regelmäßige Treffen einkalkulieren sowie weite Wege dafür in Kauf nehmen. Doch lohnt sich dieser Aufwand? Wie die vorliegende Arbeit zeigen wird, hat eine solche Zusammenarbeit positive Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Studierenden: In der Interaktion mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen erhalten sie beispielsweise Einblicke in deren Arbeit, Leben und Bedürfnisse. Dabei lernen die Studierenden ihr im Studium erworbenes Wissen anzuwenden, geben der Gesellschaft zugleich durch ihr Engagement etwas zurück und sammeln zahlreiche Erfahrungen, die für ihr späteres Berufsleben von Relevanz sein können.

1.1 Forschungsinteresse

Während in anderen Ländern, wie beispielsweise in den USA, Hochschulen gesellschaftliches Engagement als selbstverständlich erachten, findet in Deutschland erst seit den vergangenen Jahren ein Umdenken statt. Die „Mission Gesellschaft“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2010, S. 19) rückt verstärkt ins Zentrum der Diskussionen zur hochschulischen Entwicklung. Neben den ersten beiden Missionen *Forschung* und *Lehre* sollen sich Hochschulen auch gesellschaftlich engagieren und dafür mit außeruniversitären Akteurinnen kooperieren. Für die sogenannte *dritte Mission* wird häufig synonym der Begriff *Transfer* verwendet. „Der Wissenschaftsrat betrachtet Transfer als spezifische Leistungsdimension, die mit dem seit einiger Zeit verwendeten Begriff ‚Third Mission‘ deutliche Überschneidungen aufweist“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 8). Mit der Verwendung des weitaus neutraleren Begriffs *Transfer* „hebt [der] Wissenschaftsrat die formale Bedingung der Kooperation mit externen Partnern als Begriffskern und Handlungsziel hervor“ (Kümmel-Schnur, 2020, S. 23). Das in den Hochschulen produzierte Wissen soll in die „Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik ‚übertragen‘“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 10) werden. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass beispiels-

weise Forschungsergebnisse vereinfacht dargestellt und für Dritte zugänglich gemacht werden sollen. Vielmehr wird ein wechselseitiger Austauschprozess zwischen Hochschule und außeruniversitären Akteurinnen angestrebt. Insbesondere Transferprojekte mit der Zivilgesellschaft können einen Beitrag zur geforderten sozialen Verantwortung im Rahmen der dritten Mission leisten. Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen „birgt [dabei] ein enormes Potenzial sowohl für die Forschung und insbesondere auch für die Gestaltung der Lehre“ (Stark, 2009, S. 20). Letzteres ermöglicht Studierenden reale Problemstellungen zu bearbeiten, die gemeinsam mit außeruniversitären Akteurinnen formuliert wurden. Diese *transferorientierte Lehre* ist dadurch charakterisiert,

„dass eine neuartige Fragestellung aus der Praxis, für die noch keine Lösung vorliegt, in die Lehre integriert ist und dass ein externer Partner, der ein echtes Interesse am Lösen dieser Frage hat, einen aktiven Part in diesem Lernarrangement übernimmt.“ (Müller-Naevecke & Naevecke, 2020, S. 44)

Die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnerinnen wurde im Rahmen der dritten Mission in unterschiedlichen Konzepten festgehalten. In diesem Zusammenhang finden Ansätze wie beispielsweise *Civic Engagement*, *Community Outreach*, *Community Service*, *Citizen Science*, *Participatory Action Research*, *Community-based Research* oder *Service Learning* Anwendung. Letztgenannter ist ein aus den USA stammender Ansatz, der bürgerschaftliches Engagement mit der universitären Lehre verbindet. Hierzulande findet Service Learning (SL), zu Deutsch auch *Lernen durch Engagement*, in den vergangenen Jahren immer mehr Anwendung und ermöglicht Studierenden „im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Leistung für zivilgesellschaftliche Akteure (wie Vereine und andere Non-Profit-Organisationen) oder für Individuen mit besonderen Bedarfen [zu] erbringen“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 41). Die in der Praxis gesammelten Erfahrungen werden regelmäßig innerhalb der Lehrveranstaltung hinsichtlich der Lehrziele reflektiert (vgl. ebd., S. 44).

Im engen Zusammenhang mit SL steht der ebenfalls aus den USA stammende Forschungsansatz *Community-based Research* (CBR). Anders als in der herkömmlichen Forschung wird hier nicht über eine gesellschaftliche Gruppe (Community) geforscht, sondern gleichberechtigt mit ihr. CBR wird definiert als „collaborative, change-oriented research that engages faculty members, students, and community members in projects that address a community-identified

need“ (Strand et al., 2003, S. 5). Der Ansatz zeichnet sich durch die langfristige und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Community-Vertreterinnen aus und verfolgt das Ziel, mithilfe der gewonnenen Ergebnisse einen sozialen Wandel und soziale Gerechtigkeit zu bewirken (vgl. ebd., S. 6–7). In den Lehrkontext integriert, ermöglicht der Ansatz Studierenden, forschend zu lernen und sich dabei zu engagieren.

Während SL und CBR sich in den USA einer großen Beliebtheit erfreuen und zum Teil curricular verankert sind, stellen die beiden Ansätze an deutschen Hochschulen immer noch eine Innovation dar. SL findet dabei hierzulande deutlich häufiger Anwendung als CBR. Ein Grund dafür könnte der erhebliche Zeitaufwand sein, der bei der Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen entsteht. Dennoch soll transferorientierte Lehre eine andere Verarbeitungstiefe des Gelernten erzeugen als beispielsweise klassische Vorlesungen und Seminare (vgl. Stark, 2009, S. 24). Studierende lernen durch die Erfahrungen, die sie in zivilgesellschaftlichen Projekten machen (vgl. Dewey, 1963). Sie erhalten die Möglichkeit, ihr im Studium erlangtes Wissen bei der Bearbeitung realer und relevanter Fragestellungen einzubringen. Dadurch werden ihre überfachlichen Kompetenzen, wie die Sozial- und Selbstkompetenzen, gefördert, aber auch die professionelle Handlungskompetenz ausgebaut (vgl. Müller-Naevecke & Naevecke, 2020, S. 46–47; Stark, 2009, S. 23). Die in den transferorientierten Lehrformaten gesammelten Praxiserfahrungen sowie die dabei erworbenen Fähig- und Fertigkeiten können für das spätere Berufsleben von Relevanz sein und zur *Beschäftigungsfähigkeit* der Studierenden beitragen.

Beschäftigungsfähigkeit ist das politische Leitziel der 1999 unterzeichneten Bologna-Reform und umfasst die Qualifizierung der Studierenden für den bevorstehenden Arbeitsmarkt. CBR-Projekte bieten einen transferorientierten Lehr-Lern-Rahmen, in dem Studierende zahlreiche Erfahrungen sammeln können, die auch zu ihrer Beschäftigungsfähigkeit beitragen können. Darüber hinaus ermöglichen CBR-Projekte den Studierenden, ihr im Studium erlerntes Wissen in der Praxis anzuwenden. In der Interaktion mit außeruniversitären Akteurinnen lernen sie *professionell zu handeln*, indem sie eine vermittelnde Position zwischen Wissenschaft und Praxis einnehmen (vgl. Ludwig, 2014). Inwieweit CBR-Projekte das professionelle Handeln und

damit auch die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden fördern, gilt es mit dieser Forschungsarbeit herauszufinden. Demzufolge lautet die zentrale Forschungsfrage meiner Arbeit: ***Wie wirken sich CBR-Projekte auf die Lernergebnisse Studierender aus, die im Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungsfähigkeit stehen?***

In Hinblick auf die Breite möglicher Lernergebnisse und die durch die Bologna-Reform geforderte Beschäftigungsfähigkeit, begrenze ich mein Forschungsinteresse auf die beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen und Erkenntnisse, die durch CBR-Projekte gesammelt werden können. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse stellen die für mich zu untersuchenden Lernergebnisse dar.

Welche Lernergebnisse Studierende in CBR-Projekte erzielen, ist derzeit noch unzureichend erforscht. Zwar gibt es bereits vereinzelt Studien, die den Ansatz evaluieren (vgl. z. B. DeHaven et al., 2011) und sich mit dem Nutzen oder den Lerneffekten für die Studierenden auseinandersetzen (vgl. z. B. Dongre et al., 2011; Dunbar et al., 2013; George et al., 2017). Jedoch handelt es sich dabei größtenteils um stark anwendungsbezogene Studien, bei denen ein theoretischer Bezug fehlt, die methodische Vorgehensweise kritisch zu betrachten ist, die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses oder die Ausgestaltung der CBR-Kurse fraglich ist. Hinzu kommt, dass zwölf der vierzehn bislang existierenden Studien zum US-amerikanischen Hochschulsystem publiziert wurden und bisher keine Forschungsergebnisse im deutschsprachigen oder gar europäischen Hochschulraum vorliegen. Hier soll meine Forschung einen Beitrag leisten, indem ich zwei CBR-Lehrprojekte an einer deutschen Universität untersuche. Die Lehrprojekte unterscheiden sich in der Intensität der partizipierenden Community, im zeitlichen Umfang und im Fortschritt der Studierenden im Studium. Diese Differenzen sind relevant, um Aussagen darüber treffen zu können, unter welchen Bedingungen welche Lernergebnisse erzielt werden. Denn auch dazu gibt es bisher keine Erkenntnisse.

Gegenstand meiner Untersuchung sind also zwei Lehrprojekte an der Universität Hamburg, in denen der CBR-Ansatz in unterschiedlicher Weise Anwendung findet. Das erste der beiden untersuchten Lehrprojekte ist das dreisemestriges Pilotseminar *Gut alt werden*. Ziel des Kurses war es, dass die Studierenden ein vollständiges CBR-Projekt durchlaufen, in dem Community-

Vertreterinnen in jedem Projektschritt partizipieren. Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft nahmen sich in den ersten zwei Semestern gemeinsam mit den zivilgesellschaftlichen Akteurinnen einer Community-relevanten Forschungsfrage an. Im dritten Semester arbeiteten die Gruppen mit den zuvor generierten Forschungsergebnissen weiter und organisierten soziale Projekte. Mithilfe einer Methodentriangulation aus Reflexionspapieren, quantitativen Onlineumfragen und einer Gruppendiskussion erhob ich die beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen der Studierenden sowie die daraus abgeleiteten Erkenntnisse. Zu insgesamt vier Zeitpunkten verfassten die Studierenden Reflexionspapiere, in denen sie ihre gesammelten Erfahrungen reflektierten. Darüber hinaus nahmen sie zu vier weiteren Zeitpunkten an einer quantitativen Onlinebefragung sowie an einer abschließenden Gruppendiskussion teil.

Das zweite untersuchte Lehrprojekt war der einsemestrige *Grundkurs Methoden*, der für die Studierenden der zweiten Bachelor-Fachsemester der Studiengänge Soziologie und Politikwissenschaft verpflichtend ist. Dort erhalten die Studierenden erstmals die Gelegenheit, ihr erlerntes Wissen aus der vorausgegangenen Methodenvorlesung anzuwenden. Sie können dabei zwischen unterschiedlich ausgestalteten *Grundkursen* wählen. Unter anderem wird ihnen die Möglichkeit geboten, mit Akteurinnen der Hamburger Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten. Aufgrund der zeitlichen Restriktionen partizipieren die Kooperationspartnerinnen³ hier nicht in jedem Projektschritt, sondern tragen stattdessen eine Problemstellung aus ihrer zivilgesellschaftlichen Organisation an die Studierendengruppen heran, die sich derer forschend annehmen. In einzelnen Projektphasen finden schließlich Abstimmungen zwischen Studierenden und Praxispartnerinnen statt. Um herausfinden zu können, inwieweit die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen Einfluss auf die Lernergebnisse der Studierenden hat, untersuchte ich sowohl *Grundkurse* mit als auch ohne Praxisprojekte, in denen jedoch das gleiche Lehrkonzept angewendet wurde. Studierende, die nicht mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen zusammengearbeitet haben, konnten einer eigens identifizierten Forschungsfrage nachgehen. Die von den Studierenden während ihrer Projektarbeit gesammelten Erfahrungen erfasste ich in

³ Im Folgenden verwende ich die Begrifflichkeiten Kooperationspartnerinnen und Praxispartnerinnen synonym.

einer quantitativen Onlinebefragung zu Beginn und nach Abschluss der Projekte. Darüber hinaus nahm ein Teil der Studierenden an einer abschließenden Gruppendiskussion teil, in der sie von ihren Projekterfahrungen und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen berichteten. Eine weitere Gruppendiskussion führte ich mit den betreuenden Tutorinnen, in der sie ergänzende Einblicke in den Lernprozess der Studierenden gaben.

Bei beiden untersuchten Lehrprojekten handelt es sich jeweils um eine *Einzelfallstudie*. Vorteil dieses Forschungsansatzes ist, dass ein bestimmter Untersuchungsgegenstand über einen längeren Zeitraum mithilfe unterschiedlichster Methoden untersucht wird (vgl. Lamnek & Krell, 2016). Die Methodentriangulation aus Reflexionspapieren, quantitativen Längsschnitterhebungen und Gruppendiskussionen ermöglichte es mir, die von den Studierenden in den CBR-Projekten gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse in ihrer Komplexität zu erfassen.

Meine Untersuchung ergab, dass sich die Lernergebnisse der Studierenden aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung der zwei Seminarkonzepte unterscheiden. Zunächst variieren sie in der Umsetzungsdauer, wodurch im Seminar *Gut alt werden* über drei Semester eine intensivere Zusammenarbeit mit den Community-Partnerinnen möglich war als im einsemestrigem *Grundkurs Methoden*. Darüber hinaus wurden die Seminare zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium angeboten. Während die Studierenden des *Grundkurses* größtenteils im zweiten Bachelor-Fachsemester waren, befanden sich die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* am Ende ihres Bachelor- oder am Anfang ihres Masterstudiums. Diese Komponenten führten letztlich zu den Differenzen in den Lernergebnissen, die ich im späteren noch ausführlich vorstellen werde. Durch das gemeinsame Forschen mit einer Community erzielten die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* umfassende Lernergebnisse im Bereich der Sozial-, Sach-, Selbst- und Methodenkompetenzen. Darüber hinaus trug ihre Teilnahme an dem CBR-Projekt zur beruflichen Orientierung bei. Im *Grundkurs Methoden* erzielten die Studierenden ebenfalls Lernergebnisse in den vier Kompetenzbereichen. Lediglich die Studierenden, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben, sammelten beschäftigungsrelevante Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozialkompetenzen, wie beispielsweise Erfahrungen in der Kommunikation mit Kooperationspartnerinnen. Dennoch waren die Unterschiede in

den Lernergebnissen zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen eher gering. Darüber hinaus trugen die Kooperationsprojekte im *Grundkurs Methoden* nicht zur beruflichen Orientierung bei, da sich die Studierenden in dieser Phase des Studiums noch nicht mit ihrer anschließenden Berufswahl befassten. Stattdessen hat die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Einrichtungen einen motivierenden Effekt auf die Studierenden, da ihre Forschungsarbeiten einen Verwendungszweck für Dritte haben.

1.2 Situierung

Jede wissenschaftliche Arbeit ist den wissenschaftlichen Standards sowie der damit einhergehenden unvoreingenommenen Haltung verpflichtet. Dies trifft auch uneingeschränkt auf meine Arbeit zu. Gleichzeitig werden die Wahl des Forschungsthemas sowie die Interpretation des Datenmaterials unvermeidbar subjektiv durch mich als Forschende gefärbt. Um die Forschungserkenntnisse und vor allem den Erkenntnisprozess dieser Arbeit bewerten und nachvollziehen zu können, lege ich im Folgenden dar, unter welchem Blickwinkel und aus welcher Motivation heraus diese Arbeit entstanden ist:

Ich bin Soziologin und schloss mein Bachelor- als auch mein Masterstudium an der Universität Hamburg ab. An eben dieser Universität arbeitete ich während der Erstellung dieser Promotionsarbeit. Bereits im Studium kam ich durch ein Transferprojekt mit einer Hamburger Behörde in Kontakt mit dem Projektbüro Angewandte Sozialforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg. Das Projektbüro ist eine Transferereinrichtung und „versteht sich als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (Projektbüro Angewandte Sozialforschung, 2021). Es organisiert, vermittelt und koordiniert Kooperationsprojekte aus der Hamburger Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft⁴. In den zehneinhalb Jahren, in denen das Projektbüro bereits besteht, war ich siebeneinhalb Jahre in

⁴ Für weitere Informationen zum Projektbüro siehe Schnapp (2017); Schnapp und Glaß (2020); Schnapp und Heudorfer (2019).

unterschiedlichen Funktionen für diese Transfereinrichtung tätig. Angefangen als studentische Hilfskraft, leitete ich während meiner Promotion die Geschäftsstelle des Projektbüros. In diesen Jahren konnte ich wertvolle und weitreichende Erfahrungen sammeln, die mir insbesondere im Studium sowie in der anschließenden Bewerbungsphase viele Vorteile verschafften. Meine eigenen Erfahrungen im Projektbüro, aber auch die anderer Studierender, waren Anlass dafür, mich mit der Wirkung von Community-based Research auseinanderzusetzen, da auch das Projektbüro diesen Ansatz anwendet.

Neben meiner koordinierenden Funktion im Projektbüro bin ich auch in der Lehre tätig und integriere Transferprojekte mit der Hamburger Zivilgesellschaft in die sozialwissenschaftliche Methodenausbildung. Die Lehrveranstaltungen meiner Kolleginnen und mir stellen mein Forschungsfeld dar. Es gilt daher wie bereits Reinmann schrieb: „Wer hochschuldidaktisch forscht, lehrt in der Regel auch und ist damit Teil der zu erforschenden Bildungspraxis“ (2019, S. 125). Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand birgt damit die Gefahr fehlender Objektivität im Forschungsprozess. Um dieser entgegenzuwirken, unterzog ich mich regelmäßigen Reflexionen⁵, indem ich mein methodisches Vorgehen und meine Forschungsergebnisse mit Kolleginnen im Doktorandinnenkolloquium und auf Fachtagungen kritisch diskutierte. Ein Teil der zu erforschenden Bildungspraxis zu sein birgt nicht nur Gefahren, sondern eröffnet auch Chancen: Durch meine Rolle als Lehrende verfüge ich beispielsweise im Forschungsprozess über ausreichend Informationen, um das erhobene Datenmaterial in seinem Kontext interpretieren zu können.

1.3 Aufbau der Arbeit

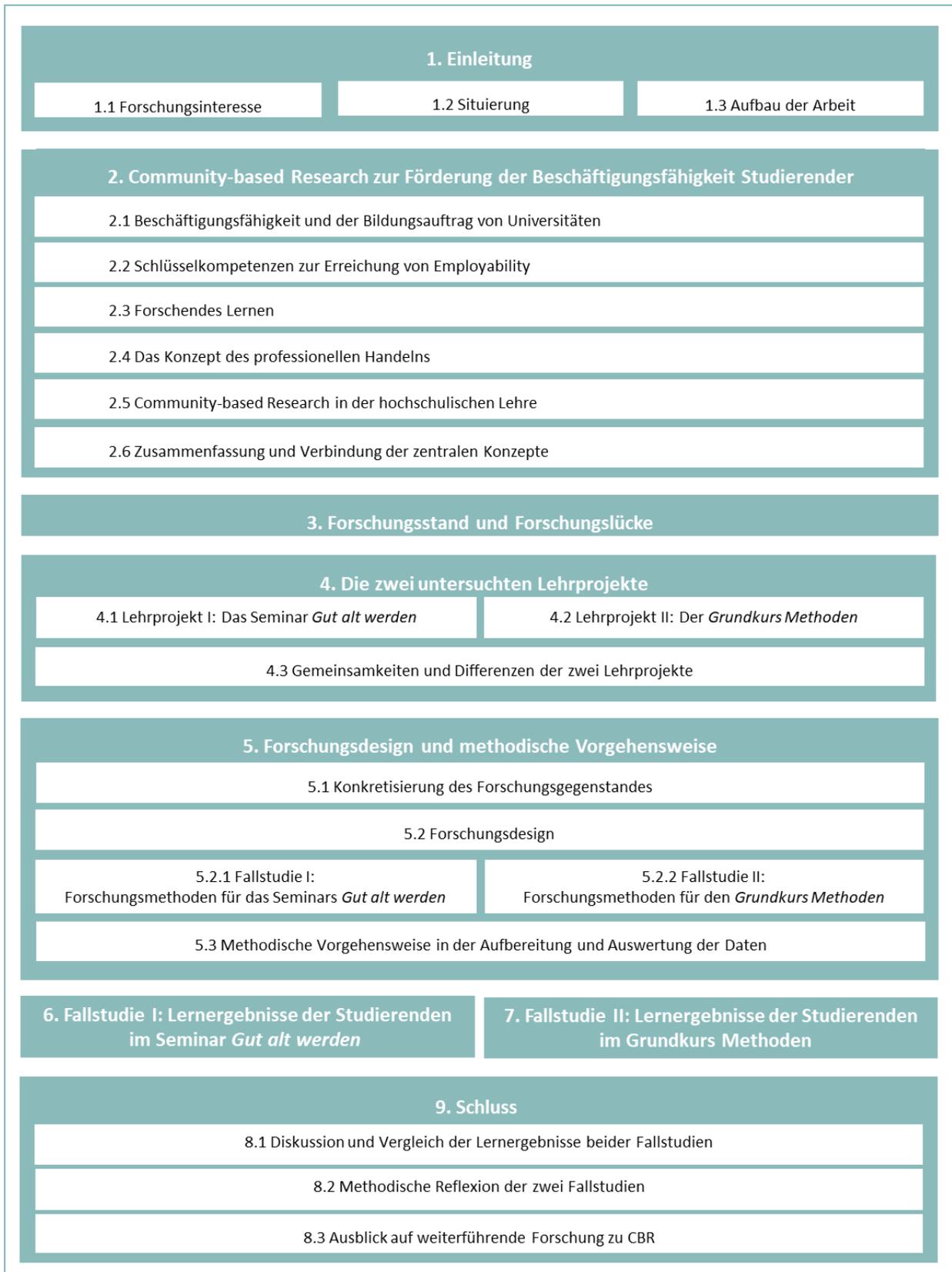
Diese Arbeit ist in insgesamt sieben Kapitel untergliedert. Als erstes befasste ich mich mit dem theoretischen Rahmen meiner Forschungsarbeit (*Kapitel 2*), in dem ich zentrale Begriffe und Konzepte meiner Arbeit vorstelle und in Verbindung zueinander setze. Neben der Vorstellung

⁵ In Abschnitt 8.2 werde ich nochmals meine eigene Rolle im Forschungsprozess reflektieren.

des Community-based-Research-Ansatzes wird hier deutlich werden, warum CBR zur Beschäftigungsfähigkeit sowie zum professionellen Handeln der Studierenden beitragen kann. Im Anschluss daran zeige ich den aktuellen Forschungsstand zu den Lernergebnissen Studierender aus CBR-Projekten auf, indem ich die bisher dazu veröffentlichten Studien jeweils zusammenfassend darstelle (*Kapitel 3*). Dieser detaillierte Überblick dient der Verdeutlichung der bestehenden Forschungslücke, zu deren Schließung meine Arbeit einen Beitrag leisten soll. An dieser Stelle wird zudem ersichtlich werden, welche Unterfragen meinen Forschungsprozess geleitet haben. Im anschließenden *Kapitel 4* stelle ich die zwei untersuchten Lehrprojekte vor und arbeite ihre Gemeinsamkeiten und Differenzen heraus. Diese sind für die spätere Analyse von Relevanz, um Aussagen darüber treffen zu können, unter welchen Bedingungen welche Lernergebnisse von den Studierenden erzielt werden. Wie ich die Lernergebnisse der Studierenden der zwei Lehrprojekte erhoben habe, behandle ich in *Kapitel 5* und stelle dort mein Forschungsdesign vor. Des Weiteren gehe ich in diesem Kapitel auf meine Erhebungsinstrumente ein und zeige mein methodisches Vorgehen in der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten auf. In den darauffolgenden *Kapiteln 6 und 7* stelle ich die von den Studierenden erworbenen beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen und Erkenntnisse aus den CBR-Projekten jeweils getrennt für die zwei untersuchten Lehrprojekte vor. Im Schlussteil dieser Arbeit diskutiere ich die zuvor dargestellten Lernergebnisse beider Lehrprojekte hinsichtlich ihres Beitrags zum professionellen Handeln sowie zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden (*Kapitel 8*). Darüber hinaus vergleiche ich die Lernergebnisse miteinander und arbeite Gründe für die Unterschiede heraus. Diese Arbeit schließt mit einer methodischen Reflexion meines Forschungsvorgehens und einem Ausblick auf weiterführende Forschungen rund um den CBR-Ansatz.

Die nachfolgende Abbildung 2 gibt einen grafischen Überblick über den Aufbau meiner gesamten Arbeit:

Abbildung 2: Grafische Darstellung des Aufbaus der Arbeit



(Quelle: Eigene Darstellung)

2 Community-based Research zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit Studierender

Eines der Ziele, das ein Hochschulstudium nach der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung erreichen soll, ist die *Beschäftigungsfähigkeit* der Studierenden. In diesem Zusammenhang gewinnen Begriffe wie *Kompetenzen*, *Schlüsselkompetenzen*, *forschendes Lernen* und *professionelles Handeln* an Relevanz. Hinter ihnen stehen umfangreiche Konzepte, die ich in diesem Kapitel vorstelle, abgrenze und miteinander verbinde. Sie bilden die theoretische Grundlage meiner Arbeit, die mir eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz des Community-based Research (CBR) und der von den Studierenden erzielten Lernergebnisse ermöglicht. Im Folgenden werde ich dafür zunächst auf die Bologna-Erklärung und der damit verbundenen Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit eingehen und das Spannungsfeld hinsichtlich des universitären Bildungsziels aufzeigen (Abschnitt 2.1). Die im engen Zusammenhang mit Beschäftigungsfähigkeit stehenden Schlüsselkompetenzen sowie das allgemeine, übergeordnete Konzept der Kompetenz, erläutere ich in Abschnitt 2.2. Im Anschluss daran stelle ich den didaktischen Ansatz des forschenden Lernens zur Verbindung von Theorie und Praxis vor (Abschnitt 2.3), um daraufhin auf das Konzept des professionellen Handelns einzugehen (Abschnitt 2.4). Danach befasse ich mich mit dem aus den USA stammenden Forschungsansatz CBR, verorte diesen konzeptionell und diskutiere Vor- sowie Nachteile (Abschnitt 2.5). Abschließend führe ich die zuvor thematisierten Konzepte zusammen und zeige dabei auf, wie durch CBR die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden befördert werden kann (Abschnitt 2.6).

2.1 Beschäftigungsfähigkeit und der Bildungsauftrag von Universitäten

Im Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Staaten die Bologna-Erklärung, mit der bis 2010 ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum geschaffen werden sollte. Diese umfassende strukturelle Studienreform sollte die unterschiedlichen Hochschulsysteme innerhalb Europas angleichen, um die Mobilität europäischer Studierender und Wissenschaftlerinnen zu fördern sowie einen reibungslosen europaweiten Berufseinstieg zu ermöglichen. Dafür wurde eine

gemeinsame Grundstruktur der Studienprogramme geschaffen, in der Bachelor- und Master-Stufen eingeführt wurden, Qualitätssicherungssysteme aufgebaut und ein einheitliches Leistungspunktesystem etabliert wurde (vgl. Toens, 2009, S. 232).

Im Rahmen der Bologna-Reform gewann der Begriff *Employability* zunehmend an Bedeutung. Aus dem Englischen übersetzt bedeutet er u. a. „Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsmarktrelevanz usw.“ (Schubarth et al., 2014, S. 12–13). Er wurde erst 2005 in der deutschsprachigen Version der Bologna-Erklärung in *Beschäftigungsfähigkeit* übersetzt (vgl. ebd., S. 22). Blancke et al. definieren Beschäftigungsfähigkeit als

„die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“ (Blancke et al., 2000, S. 9)

In Deutschland dominiert Beschäftigungsfähigkeit die hochschulpolitischen Diskussionen und wird als das zentrale Ziel der Studienreform angesehen (vgl. Wolter & Banscherus, 2012, S. 27). Dabei taucht der Begriff zwar von Anfang an in den Dokumenten des Bologna-Prozesses regelmäßig auf, „wenn auch auf einer eher nachgeordneten Zielebene“ (ibd., S. 26). Aufgrund einer fehlenden Definition wird Beschäftigungsfähigkeit im Deutschen anders interpretiert als im Englischen. In der englischen Fassung der Bologna-Erklärung zielt *Employability* auf „eine internationale Mobilität und Beschäftigungsmöglichkeit“ (Schubarth et al., 2014, S. 20) ab, wohingegen in der deutschen Fassung „vorrangig eine arbeitsmarktbezogene Qualifizierung bzw. arbeitsmarktrelevante Qualifikation“ (ibd.) intendiert wird. Hinzu kommt, dass der Begriff ursprünglich aus der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik stammt, wo er seit Jahrzehnten auf „die Förderung und (Re-)Integration arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen“ (Wolter & Banscherus, 2012, S. 28) abzielt. In der deutschen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wird der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit primär für „den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen (z. B. durch berufliche Weiterbildung) oder die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von nicht-erwerbstätigen, arbeitslosen Personen“ (ibd.) verwendet. Im Zusammenhang mit Hochschulen wird Beschäftigungsfähigkeit hingegen als „ein Bündel von Anforderungen beschrieben, die in Verbindung mit ihrer fachlichen Ausbildung heute von Hochschulabsolventen erwartet werden“ (Bloch et al., 2006, S. 63). Neben Fachkompetenzen

gehören auch überfachliche Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise Kommunikations- und Teamfähigkeit, dazu (vgl. ebd.). Nicht selten wird Beschäftigungsfähigkeit auch mit Praxisorientierung im Studium gleichgesetzt (vgl. ebd., S. 64).

Unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten und eine Vielzahl an Employability-Konzepten resultieren in einem inhaltlich unkonkreten und mehrdeutigen Begriffsverständnis (vgl. Wolter & Banscherus, 2012, S. 27). Neben weiteren Aspekten führt das hierzulande dazu, dass der Terminus inhaltlich stark umstritten ist. Während Beschäftigungsfähigkeit in der hochschulpolitischen Diskussion als Leitbild der Bologna-Reform fungiert, wird der Begriff in der Fachdebatte äußerst umstritten diskutiert (vgl. Schubarth et al., 2014, S. 14). Denn nach ihrem Selbstverständnis lebt die Universität von der Freiheit von Forschung und Lehre, welche „im Medium von Wissenschaft, nach Kriterien von Wissenschaft und durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 44) ausgeübt werde. Dieses Selbstverständnis stehe häufig im engen Zusammenhang mit dem klassischen Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, für den allgemeine Bildung vor allem die „Entfaltung möglichst aller menschlichen Kräfte“ (Koller, 2012, S. 12) zum Ziel hat. Diese betrachtet Humboldt als vorrangig gegenüber der speziellen Bildung, die die berufliche Ausbildung umfasst. Aus diesem Grund sehen Kritikerinnen in der Bologna-Reform einen Widerspruch zwischen der charakteristischen Zweckfreiheit einer Universität und der berufsbezogenen Qualifizierung, die mit dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit einhergeht.

Trotz gegensätzlicher Positionen hinsichtlich des klassischen Bildungsbegriffs und der Anforderungen der Bologna-Reform ist es dem Wissenschaftsrat zufolge die Aufgabe jeder Hochschule, ihr Selbstverständnis mit den drei Dimensionen hochschulischer Bildungsziele „(Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 40) aufeinander abzustimmen. Die *fachwissenschaftliche Bildung* als Qualifizierungsziel ist an Hochschulen prioritär und beinhaltet die „situationsgerechte Auswahl, Anwendung und Anpassung fachspezifischer Theorien und Methoden“ (ebd.). Darüber hinaus umfasst sie den „selbständigen und kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (ebd.) sowie den Wissenstransfer in die Gesellschaft. Die zweite Dimension der hoch-

schulischen Bildungsziele betrifft die *Persönlichkeitsbildung*, welche die Wissenschaftssozialisation, Bildung einer Fachidentität sowie „Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos“ (ebd.) inkludiert. Des Weiteren beinhaltet sie den Ausbau sozialer Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikations- und Teamfähigkeit. Als dritte und letzte Dimension gilt die *Arbeitsmarktvorbereitung*, welche die gezielte Qualifizierung der Studierenden für das bevorstehende Berufsleben umfasst. Neben fachlichen Kompetenzen sollte ein Hochschulstudium auch „überfachliche Kompetenzen, wie Urteilsvermögen, Reflexionsfähigkeit oder auch Erfahrungen in Projekt- und Zeitmanagement [...] vermitteln“ (ebd., S. 41). Je nach Hochschule und Studiengang können diese drei Dimensionen von hochschulischer Bildung unterschiedlich gewichtet sein und können auch zum Teil unterschiedlich stark miteinander konkurrieren (vgl. ebd., S. 40).

Zusammenfassend lässt sich für meine Arbeit festhalten, dass *Beschäftigungsfähigkeit* eine Vielzahl von Fähigkeiten umfasst, die zum Eintritt ins Erwerbsleben, zum Anbieten der eigenen Arbeitskraft und zum Erhalt der Arbeitsstelle beitragen. Neben Fachkompetenzen sind es überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise Kommunikations- und Teamfähigkeit, die heutzutage von den Absolventinnen erwartet werden. Der Begriff der *Kompetenz* gewann im Zuge der Bologna-Reform an Bedeutung und ist wesentlich für die Debatte der Beschäftigungsfähigkeit. Wie Kompetenzen definiert werden und welche Rolle insbesondere Schlüsselkompetenzen dabei spielen, werde ich im nachfolgenden Abschnitt erläutern.

2.2 Schlüsselkompetenzen zur Erreichung von Employability

Die Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit geht mit der Kompetenzentwicklung im Studium einher (vgl. Schubarth et al., 2014, S. 51). Insbesondere *Schlüsselkompetenzen* spielen dabei eine zentrale Rolle, weil sie und Beschäftigungsfähigkeit in einer „Zweck-Mittel-Relation“ zueinanderstehen. Das bedeutet, dass der Erwerb von Schlüsselkompetenzen dazu beiträgt, Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen (vgl. Kohler, 2004, S. 5). Doch was sind Kompetenzen und wie hängen sie mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen zusammen? Diese Fragen gilt es

im Nachfolgenden zu klären, denn beide Begriffe werden disziplinspezifisch definiert und zugleich kritisiert. Dafür gehe ich zunächst auf den allgemeinen Kompetenzbegriff ein (Abschnitt 2.2.1), stelle das Konzept der Schlüsselkompetenzen vor (Abschnitt 2.2.2) und gewähre anschließend einen Einblick in den ebenfalls in diesem Kontext häufig auftretenden Begriff der beruflichen Handlungskompetenz (Abschnitt 2.2.3). Die drei Abschnitte geben einen Überblick über die Vielfalt des Kompetenzbegriffs und die damit einhergehenden Probleme. In Abschnitt 2.2.4 positioniere ich mich hinsichtlich meines weiteren Forschungsprozesses zu den zuvor diskutierten Begriffen.

2.2.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff

Das Konzept der *Kompetenz* gab es zwar schon vor der Bologna-Reform, aber durch die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums, der Angleichung von Studienabschlüssen und dem Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung wurde die Erlangung von Kompetenzen deutlich stärker in den Fokus von Hochschulen gerückt. Seither sind sie Kernelemente europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen (vgl. DQR, 2011; EQR, 2017).

„Kompetenz erwartet man heute als Ergebnis von Bildung und verwendet sie dann als Zeichen für die Qualität eines Bildungssystems, einer Bildungsorganisation oder eines einzelnen Bildungsangebots“ (Reinmann, 2011, S. 1). Was als Kompetenz verstanden wird, ist nicht einfach zu beantworten, denn das ist vom jeweiligen theoretischen und disziplinären Zugang sowie dem Anwendungskontext abhängig (vgl. Schaper, 2012, S. 12). Es besteht jedoch über unterschiedliche Disziplinen hinweg Einigkeit darin, dass es „bei Kompetenzen [generell] um Voraussetzungen zur situativen Bewältigung von komplexen Anforderungen [geht]“ (Schubarth et al., 2014, S. 53). Abgesehen davon gibt es jedoch kein einheitliches Begriffsverständnis, was u. a. mit den unterschiedlichen Wurzeln der Kompetenzkonzepte in der Pädagogik (vgl. Roth, 1971), der Sprachwissenschaft (vgl. Chomsky, 1969) und der Psychologie (vgl. McClelland, 1973; White, 1959) zusammenhängt, auf die ich hier nicht weiter eingehen werde.

In Hinblick auf meine didaktisch ausgerichtete Arbeit ist das psychologische Kompetenzverständnis von Weinert von Interesse, auf das sich vor allem in hochschuldidaktischen Belangen überwiegend bezogen wird (vgl. Huber & Reinmann, 2019, 221-222). Weinert definiert Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2002, 27-28)

Mit dieser Definition schließt er neben den kognitiven Aspekten auch Einstellungen, Motivationen und Interessen ein, die aus didaktischer Sicht relevant für das Handeln sind (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 222). Disziplinübergreifend berufen sich Wissenschaftlerinnen auf Weinerts Kompetenzdefinition und ziehen die für sie relevanten Aspekte heraus, um domänenspezifische Kompetenzdimensionen auszuformulieren und zu strukturieren (vgl. Reinmann, 2011, S. 7; Schaper, 2012, S. 15).

Im Zusammenhang mit der europäischen Hochschulreform rückten Kompetenzen der Studierenden in den Fokus der Hochschulen und wurden seither verstärkt in Verbindung mit Beschäftigungsfähigkeit diskutiert. Das hatte eine kritische Auseinandersetzung des Verhältnisses von Kompetenz und Bildung zur Folge, denn mit dem Terminus Beschäftigungsfähigkeit liegt der Fokus auf den vom Beschäftigungssystem vorgegebenen Bedarfen, für die das Studium ausbilden soll (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 40). Dieser Blickwinkel wird nicht selten kritisiert, denn mit Bildung ist „eine spezifische Qualität von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen und deren Ergebnissen in der Person gemeint“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 35). Bildung als Prozess zeichnet sich durch „Selbstbildung, ‚transformatorische‘ Verarbeitung tief greifender [sic] Erfahrungen, kritische Begleitung der eigenen Entwicklung, im Ergebnis durch Selbstbestimmung, Verantwortungsbereitschaft und vor allem durch Reflexivität“ (ebd.) aus. Kritikerinnen sehen diesen freien Ansatz von Bildung durch die Bologna-Reform und die damit einhergehende verstärkte Kompetenzvermittlung zur Erreichung von Employability in Gefahr, da das Studium zunehmend verschult oder curricularisiert werde. Nach Huber und Reinmann müssen Bildung und Kompetenz sich dennoch nicht gegenseitig ausschließen, denn

„auch die Gebildeten brauchen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen, um ihren Platz und ihre Verantwortung in Beruf und Gesellschaft auszufüllen. Bildung kann Kompetenzen integrieren. Damit aber Kompetenzen zu Bildung werden können, müssen sie in der Auseinandersetzung mit bedeutsamen Problemen entwickelt, kritisch reflektiert und ihr Einsatz an begründete Werte gebunden werden“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 41).

Entscheidend dabei ist, dass diese Reflexionsarbeit im Studium stattfindet, damit Kompetenzen zu einem Element von Bildung werden können (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 41). Huber und Reinmann sehen daher keinen Widerspruch zwischen Bildung und Kompetenzen, sondern lediglich „Reibungen“ (ebd.).

2.2.2 Schlüsselkompetenzen

Mit dem Begriff der *Schlüsselkompetenzen* wird ein spezifischer Bereich von Wissen und Können in den Fokus genommen. Der Begriff bezieht sich auf überfachliche

„Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen. Bei diesem Konzept wird von der Annahme ausgegangen, dass für den beruflichen Erfolg nicht nur fachliche Expertise, sondern weitere Kompetenzen erforderlich sind, die einerseits fachübergreifend und multifunktional angewandt werden können und andererseits die Herstellung von Handlungsfähigkeit in neuen Situationen ermöglichen.“ (Schaper, 2012, 18-19)

Obwohl eine gemeinsame, abstrakte Vorstellung davon vorherrscht, welche Intentionen mit Schlüsselkompetenzen verfolgt werden, gibt es wie beim allgemeinen Kompetenzbegriff kein einheitliches Begriffsverständnis. Die Schwierigkeit der Begriffsbestimmung hängt u. a. mit dem Ursprung sowie der Entwicklung des Schlüsselkompetenzbegriffs zusammen. Anfänglich wurde der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* verwendet, der durch die Bologna-Reform eine Aufwertung erfuhr. Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen wurden seither in maßgeblichen Dokumenten der Europäischen Ministerkonferenz aufgenommen und spielen eine wichtige Rolle im Europäischen sowie im Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 57). Dabei stammt das Konzept der *Schlüsselqualifikationen* ursprünglich aus der Arbeitsmarktforschung und wurde 1974 von Mertens geprägt. Er „führte den Begriff ein, um diejenigen allgemeinen Qualifikationen hervorzuheben, die es erlauben, speziellere Qualifikationen in neue Anforderungssituationen zu übertragen (Transfer) oder sich solche dafür neu zu erschließen“ (Huber, 2016, S. 104). Der Begriff der Qualifikation kennzeichnet

Anforderungen des Arbeitsmarktes, für die das Individuum handlungsfähig gemacht werden soll (vgl. Beck, 2007, S. 14).

„Qualifikation ebenso wie Ausbildung beziehen sich auf Aufgaben oder Situationen, besonders in einem künftigen Tätigkeitsfeld, für deren Erfüllung oder Bewältigung die Lernenden befähigt werden sollen; sie zielen damit auf die Verwendbarkeit der Person für bestimmte außerhalb ihrer liegende Zwecke.“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 34)

Das rein kognitive und bildungsökonomische Schlüsselqualifikationsverständnis von Mertens wird im Hochschulbildungskontext kritisch in Bezug zur Bildung gesehen (vgl. Beck, 2007, S. 38; Huber & Reinmann, 2019, S. 58). Denn *Bildung* beschreibt im Gegensatz zu Kompetenz

„die Auseinandersetzung des Subjekts mit einem bedeutsamen Stück Welt oder eine tiefgreifende Erfahrung in einem Prozess, durch den die ganze Person sich in ihrem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst verändert und auch ihren künftigen Umgang mit dieser Welt, die Denk- und Wahrnehmungsmuster selbst entwickelt bzw. ‚umbildet‘ oder ‚transformiert‘.“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 32)

Die Spannung zwischen zweckgebundenen Qualifikationen und zweckfreier Hochschullehre führte zu einer Umbenennung von Schlüsselqualifikationen in Schlüsselkompetenzen. Mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs verschiebt sich „das Gewicht von der Einpassung in vorgegebene Anforderungen ein wenig hinüber zu den Dispositionen der Person, mit komplexen, in diesem Zusammenhang auch: wechselnden Situationen umzugehen“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 58). Das Ausgangsproblem wurde damit jedoch nicht gelöst, da nach wie vor dieselben Fähigkeiten als Schlüsselkompetenzen gelten, die auch schon unter dem Begriff der Schlüsselqualifikation fielen. Hinzu kommt, dass Autorinnen einschlägiger Literatur zwar auf die unterschiedlichen Bedeutungen von Schlüsselqualifikation und Schlüsselkompetenz hinweisen, beide Begrifflichkeiten letztlich jedoch synonym verwenden.

Wenn es um Schlüsselkompetenzen geht, dann wird häufig ein Set an Kompetenzen diskutiert, die es von nicht-Schlüsselkompetenzen abzugrenzen gilt (vgl. Schubarth et al., 2014, S. 55). Dabei herrscht Uneinigkeit darüber, welche Fähigkeiten bzw. Kompetenzen den Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden können. Das zeigt sich in der Literatur, aber auch auf den Webseiten der Hochschulen, die zu Schlüsselkompetenzen neben „allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sprachen auch ‚breites Grundlagenwissen‘, ‚Orientierungswissen‘ oder manchmal, sozusagen frech, sogar ‚Allgemeinbildung‘ [...] subsumieren“ (Huber & Reinmann,

2019, 59-60). Problematisch daran sei nach Huber und Reinmann, dass die zugehörigen Kompetenzen und Fähigkeiten unterschiedlichen Aggregationsstufen angehören und dadurch inkonsistent sind. So könnten beispielsweise Studierfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Sprechfähigkeit und Schreibkompetenz nicht nebeneinander als Schlüsselkompetenzen aufgezählt werden, weil sich die ersten beiden auf einem viel höheren Aggregationsniveau befänden als die zwei letztgenannten (vgl. ebd., S. 60). Hinzu komme, dass Sprechfähigkeit auch unter Kommunikationsfähigkeit falle oder Schreibkompetenz u. a. zur Studierfähigkeit beitragen könne.

Eine einheitliche Begriffsbestimmung und Ordnung des Schlüsselkompetenzbegriffs gibt es also nicht. Stattdessen wird in unterschiedlichen Ansätzen versucht, Fähigkeiten und Kompetenzen auf unterschiedliche Weise unter dem Sammelbegriff der Schlüsselkompetenzen zu fassen. Genannt werden können hier beispielweise Huber (2016), der Wissenschaftsrat (2000), das internationale Projekt *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* der OECD (2005) oder das Heidelberger Schlüsselkompetenzmodell (vgl. Chur, 2004, 2012). Diese vier Ansätze weisen eine Breite im Begriffsverständnis der Schlüsselkompetenzen und der darunter subsumierten Fähigkeiten auf. Für eine generative Ordnung werden daher häufig die Schlüsselkompetenzen mit Roths (1971) Kompetenztrias Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz in Verbindung gebracht. Insbesondere die Berufspädagoginnen verknüpften die Schlüsselkompetenzen mit Roths Ansatz und öffneten ihn dadurch „für eine allgemeine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung“ (Schaper, 2012, S. 19). In Anlehnung an Roth (1971) und nachfolgende Modelle werden zur Strukturierung der Schlüsselkompetenzen häufig folgende vier Bereiche herangezogen:

„Sach- bzw. Fachkompetenzen (z. B. Allgemeinwissen, (fremd-)sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten etc.), Methodenkompetenzen (z. B. Projektmanagementfähigkeiten, Lern- und Arbeitstechniken etc.), Sozialkompetenzen (z. B. interkulturelle Kompetenz, Teamfähigkeit etc.) und Selbstkompetenzen (z. B. Belastbarkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit etc.).“ (Schaper, 2012, S. 20)

Ein einheitliches Verständnis davon, welche der vier Bereiche zu den Schlüsselkompetenzen gehören, gibt es jedoch nicht. Laut Huber und Reinmann spielen die Sozial- und Selbstkompetenzen die Hauptrolle, wenn es um Schlüsselkompetenzen geht (vgl. Huber & Reinmann, 2019,

S. 225). So beschreibt auch Chur die Schlüsselkompetenzen (vgl. Chur, 2012, S. 295), denn die Sach- und Methodenkompetenzen zählen für ihn weitgehend zu den Fachkompetenzen. Bei Schubert et al. werden hingegen auch die Bereiche der Sach- und Methodenkompetenzen zu den Schlüsselkompetenzen gezählt (vgl. Schubert et al., 2014, S. 52). Und auch Schaeper schreibt, dass sich diese Klassifizierung der vier Kompetenzbereiche als „heuristisch fruchtbar“ (Schaeper, 2005, S. 212) erwiesen habe, auch wenn sie theoretisch unbefriedigend sind. Kompetenzmodelle, die sich bei den vier Kompetenzbereichen bedienen, weisen zwar eine „hohe Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit untereinander auf“ (Schaper, 2012, S. 17), sie werden jedoch oftmals für die unsystematische Strukturierung der jeweils zugehörigen Kompetenzfacetten kritisiert, die nicht theoretisch oder empirisch fundiert sind. Das unspezifische Konstrukt der Schlüsselkompetenzen führt letztendlich auch zu Schwierigkeiten bei der Operationalisierung, um Schlüsselkompetenzen messen oder evaluieren zu können (vgl. Beck, 2007, S. 37; Schaper, 2012, S. 21). Vor diesem Hintergrund bedarf es laut Schaper

„[...] erheblicher weiterer theoretischer Anstrengungen, um die verschiedenen Global-Konstrukte des Schlüsselkompetenz-Konzepts nicht nur zu präzisieren, sondern auch einer empirischen Erfassung zugänglich zu machen und um Wege für eine wirkungsvolle und gezielte Vermittlung konzipieren zu können.“ (Schaper, 2012, S. 21)

Trotz unterschiedlicher Begriffsverwendungen und zahlreicher Systematisierungsversuche herrscht Einigkeit darüber, dass Schlüsselkompetenzen erlernt werden können. Es wird davon ausgegangen, dass sie lediglich in Verbindung mit fachspezifischen Inhalten erworben werden (vgl. Schaeper, 2005, S. 210–211; Schaeper & Wolter, 2008, S. 621; Schaper, 2012, S. 21).

2.2.3 Berufliche Handlungskompetenzen

Im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration taucht auch der Begriff der *beruflichen Handlungskompetenz* auf, mit dem u. a. „die Befähigung für bestimmte berufliche Handlungsfelder“ (Schaper, 2012, S. 16) gemeint ist. Wie sich im Nachfolgenden zeigt, wird auch dieser Begriff unterschiedlich verwendet. Im Kontext der Bologna-Reform werden berufliche Handlungskompetenzen nicht als ein eigenständiges Konzept behandelt, sondern als eine inhaltliche Ausgestaltung des allgemeinen Kompetenzbegriffes verstanden:

„Kompetenz im Bologna-Prozess meint vor allem berufliche Handlungskompetenz, also das Wissen und Können, das in der Arbeitswelt verwertbar ist und den praktischen Anforderungen im Berufsleben genügt“ (Reinmann, 2011, S. 2).

Das wird auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen deutlich, in dem Kompetenz folgendermaßen beschrieben wird:

„Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (DQR, 2011, S. 8)

Hier ist sogar nur noch die Rede von einer *umfassenden* Handlungskompetenz und nicht mehr von einer *beruflichen* Handlungskompetenz. Chur hingegen unterscheidet zwischen *kognitiven Kompetenzen*, zu denen „spezifische und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten bis hin zu Verstehen und Problemlösen“ (Chur, 2012, S. 295) gehören, UND *Handlungskompetenzen*. Diese enthalten „vor allem auch motivationale, emotionale, soziale und wertbezogene Komponenten“ (ebd.), was der allgemeinen Definition von Kompetenzen nach Weinert entspricht (siehe Abschnitt 2.2.1). Wenn es generell um Handlungskompetenzen geht, dann wird wiederum auf die Ursprünge von Roth (1971) Bezug genommen, der diesen Begriff prägte. In diesem Zusammenhang werden auch die berufsrelevanten Handlungskompetenzen in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen untergliedert (vgl. Schaper, 2012, 17f.).

In ökonomischen Kompetenzmodellen wird lediglich auf die Dreiteilung Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zurückgegriffen (vgl. Beck, 2007, S. 80). Dort werden die letzten beiden synonym zu Schlüsselqualifikationen verwendet. Eine Selbstkompetenz wird hier nicht berücksichtigt, wodurch „der ‚ganze Mensch‘ entsprechend der ökonomischen Rationalität auf seine betriebliche Qualifikation und Verwendung reduziert“ (ebd., S. 81) wird. Berufliche Handlungskompetenz ist hier die Summe aus Fachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen (Methoden- und Sozialkompetenz) (vgl. ebd.).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) versteht Handlungskompetenz

„als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 15)

Die Handlungskompetenzen setzen sich hier aus Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz zusammen (vgl., ebd.). Diese Definition entstammt jedoch der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule*, in der das zentrale Ziel von Berufsfachschulen die Förderung umfassender Handlungskompetenzen ist.

Wie beim allgemeinen Kompetenzbegriff und bei den Schlüsselkompetenzen, zeigt sich auch hier wieder die Breite und Uneinigkeit in der Verwendung des Begriffs der beruflichen Handlungskompetenz sowie der dazugehörigen Kompetenzbereiche.

2.2.4 Fazit zum Thema Kompetenzen

In der vorherigen Auseinandersetzung mit Kompetenzen, sei es mit Kompetenzen im Allgemeinen, Schlüsselkompetenzen oder beruflichen Handlungskompetenzen, wird die Vielfalt unterschiedlicher Positionen und zum Teil auch ihre Kritik deutlich. Demnach erweist sich das Definieren und Konzeptualisieren von Kompetenzen als inkonsistent, unübersichtlich und disziplinabhängig. Da ich mich in meiner Forschung jedoch mit den Lernergebnissen von Studierenden im Zusammenhang mit der Beschäftigungsfähigkeit befasse, ist eine Positionierung hinsichtlich des geltenden Kompetenzverständnisses meiner Arbeit erforderlich.

Beim Verständnis allgemeiner Kompetenzen schließe ich mich Weinert an. Sein Begriffsverständnis erfasst neben kognitiven Aspekten auch Einstellungen, Motivationen und Interessen. Das sind Dimensionen, die für das Lernen in Community-based Research-Projekten von großer Wichtigkeit sind. Außerdem erfährt Weinerts Verständnis sowohl disziplinübergreifend in hochschuldidaktischen Belangen als auch im Kontext der empirischen Bildungsforschung große Zustimmung. Im Zusammenhang mit der Bologna-Reform werden Kompetenzen aber auch als berufliche Handlungskompetenzen begriffen. Beide Begrifflichkeiten werde ich in meiner Arbeit synonym verwenden.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, stehen Employability und Schlüsselkompetenzen in einer Zweck-Mittel-Relation zueinander. Aus diesem Grund ist auch die Bestimmung eines Verständnisses von Schlüsselkompetenzen für mein Forschungsvorhaben erforderlich. Mit

Blick auf die Employability-Diskussionen ist der Begriff der Schlüsselkompetenzen jedoch „eher bildungspolitisch als lehr-/ lerntheoretisch oder didaktisch fundiert“ (Schaper, 2012, S. 21). Zudem werden Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen in der Debatte synonym verwendet. Dieses Problem ist mir zwar bewusst, dennoch kann ich es in meiner Arbeit nicht auflösen. Obgleich unter Schlüsselkompetenzen dieselben Fähigkeiten verstanden werden wie unter Schlüsselqualifikationen, werde ich in meiner Forschung einheitlich den Begriff der Schlüsselkompetenzen verwenden.

Um die von mir erhobenen Lernergebnisse der Studierenden zu sortieren und zu strukturieren, erscheint mir eine generative Ordnung von Kompetenzen in die Bereiche *Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz*, in Anlehnung an Roth (1971), als hilfreich. Auch an dieser Stelle bin ich mir der Inkonsistenz der jeweils zugeordneten Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst, die sich in den theoretischen Debatten, wie bereits oben angeführt, bislang nicht auflösen ließen. Die einzelnen Kompetenzbereiche dienen mir im Folgenden jedoch ausschließlich als Strukturierungshilfen der untersuchten Lernergebnisse (siehe Abschnitt 5.3.1). Dabei zählen für mich, in Anlehnung an Huber und Reinmann, die Bereiche der Sozial- und Selbstkompetenz zu den *Schlüsselkompetenzen* (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 225) (siehe Abbildung 3). Die Sach- und Methodenkompetenzen begreife ich hingegen als *Fachkompetenzen* (vgl. Chur, 2012, S. 295).

Abbildung 3: Inhaltliche Aufgliederung des Kompetenzbegriffs



(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie bereits oben erwähnt, können Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit fachspezifischen Inhalten erlernt werden. Das Konzept des *forschenden Lernens* bietet dafür beispielsweise den didaktischen Rahmen. Wie forschendes Lernen charakterisiert wird und wie es sich von verwandten Ansätzen abgrenzt, stelle ich im nachfolgenden Abschnitt dar.

2.3 Forschendes Lernen

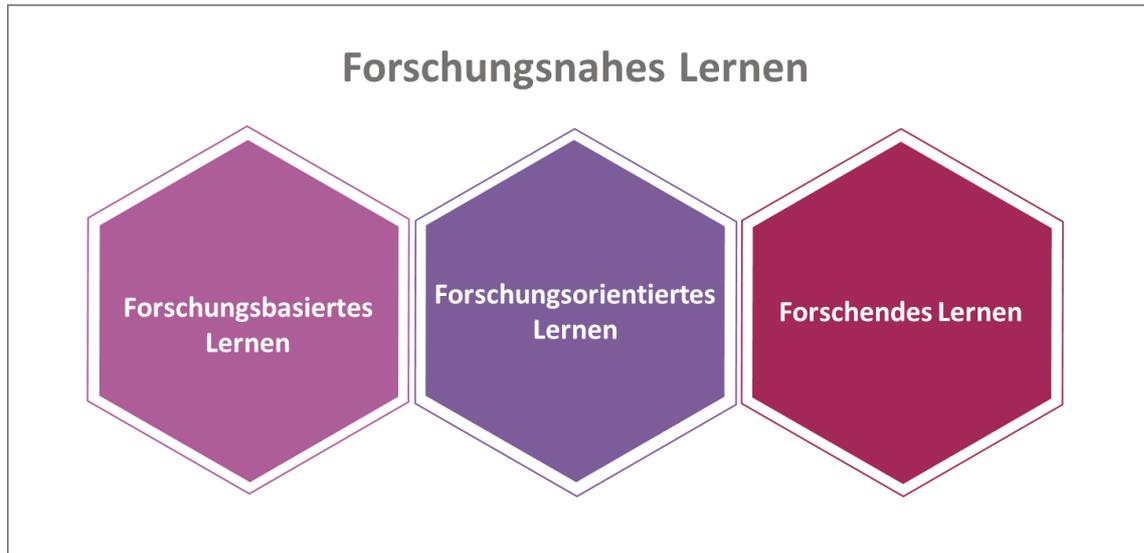
Das Konzept des forschenden Lernens wurde 1969 vom *Hochschuldidaktischen Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz* in einer Denkschrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (1970) erarbeitet. Diese Denkschrift gilt als „Geburtsstunde“ des Ansatzes (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 10). Nach einem steilen, jedoch kurzen Aufschwung, der sich in Diskussionen und zahlreichen Publikationen zum forschenden Lernen äußerte, ebte das Interesse zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren ab (vgl. ebd., S. 18). Mit Anfang der in den 1990er-Jahren eingeleiteten Wende in der Hochschulpolitik, die die Qualität in der Lehre thematisierte, kam auch ein Wandel für die Hochschuldidaktik (vgl. ebd., S. 21). Der Wiederaufschwung des forschenden Lernens folgte etwas später um die Jahrtausendwende mit der unterzeichneten Bologna-Erklärung und der damit einhergehenden Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang wird u. a. das Konzept des forschenden Lernens zur Förderung von Schlüsselkompetenzen genannt (vgl. Schaper, 2012), da es dafür günstige Lern- bzw. Handlungssituationen biete (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 221). Der Wissenschaftsrat nannte *forschendes Lernen* 2015 als eine Strategie der Hochschulen, um die „Arbeitsmarktrelevanz ihrer Studienangebote“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 65) zu steigern. Doch was verbirgt sich hinter dem didaktischen Konzept des forschenden Lernens? Huber und Reinmann subsumieren es gemeinsam mit zwei weiteren Ansätzen unter dem Oberbegriff *forschungsnahes Lernen*, welches

„[...] über *forschendes Lernen* im engeren Sinne, in dem Studierende einen Forschungsprozess selbst forschend vollständig durchlaufen, hinaus alle diejenigen anderen Formen des Lehrens und Lernens [umfasst], welche die Studierenden explizit an Forschung als Prozess heranführen, indem sie einen solchen nachvollziehbar vor- und zur Diskussion stellen oder die Studierenden Elemente daraus als

Ausschnitte aus einem mitgedachten Forschungszusammenhang üben und erlernen lassen.“
(Huber & Reinmann, 2019, S. 3)

Für das forschungsnahes Lernen definieren sie drei Typen: (1) *forschungsbasiertes Lernen*, (2) *forschungsorientiertes Lernen* und (3) *forschendes Lernen* (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Drei Typen forschungsnahen Lernens nach Huber und Reinmann (2019)



(Quelle: Eigene Darstellung)

„Mit jedem dieser Typen werden einige Phasen des Zyklus ins Zentrum gerückt und bestimmte Lernsituationen, Lehraktivitäten, Kompetenzen besonders akzentuiert (ohne dass damit scharfe Grenzen gezogen oder andere ausgeschlossen werden könnten“ (Huber & Reinmann, 2019, 95-96). Die anderen beiden hochschuldidaktischen Ansätze forschungsnahen Lernens werden nicht selten mit forschendem Lernen verwechselt oder gleichgesetzt, weshalb ich diese kurz zueinander abgrenze:

Forschungsbasiertes Lernen, angelehnt an das englische *research-based learning*, besagt, dass „Lehren und Lernen auf Forschung gegründet ist oder aufruht“ (Huber, 2014, S. 24). Der Ansatz ist jedoch nicht nur durch die Lehre gekennzeichnet, die auf dem aktuellen Stand der Forschung basiert, sondern konfrontiert die Studierenden mit den Grundproblemen und Ausgangsfragen der Forschung (vgl. ebd.). Dadurch erhalten die Studierenden die Gelegenheit,

„den Weg zu verfolgen, wie aus einer Frage Forschung geworden ist bzw. wird, und die Differenz zwischen gesellschaftlichen Problemen und wissenschaftlicher Problemdefinition, zwischen Alltagswissen (auch ihrem eigenen) und wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren.“ (Huber, 2014, S. 24)

Ziel ist es, dass die Studierenden einen Forschungsprozess von Anfang an durchdenken und alternative Wege zur Umsetzung prüfen (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 96). Dabei kann es sich um einen klassischen Forschungsprozess handeln, oder um bereits laufende sowie abgeschlossene Forschungsprojekte. Neben der Vermittlung eines aktuellen Forschungsstandes geht es beim forschungsbasierten Lernen auch um die kritische Reflexion der Erkenntnisinteressen, Problem- sowie Fragestellungen. Huber und Reinmann fassen forschungsbasiertes Lernen als einen Ansatz, um Forschung zu *verstehen* (vgl. ebd., S. 95).

Beim *forschungsorientierten Lernen* (ähnlich zum englischen *research-oriented learning*) geht es hingegen darum, Forschung zu *üben* (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 95):

„Studierende sollen mögliche Forschung an Plänen oder Beispielen antizipieren, einzelne Forschungsaktivitäten schon einmal probieren, in anderen, etwa Methoden, sich üben können, ohne doch schon selbst ein Forschungsprojekt auszuführen; es soll sie so auf einen Stand bringen, auf dem sie selbst ein solches beginnen könnten.“ (ibd., S. 98)

Forschungsorientiert gibt „dem Lehren und Lernen eine Richtung vor, deutet darauf hin, dass es auf Forschung ausgerichtet ist“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 98). Der Fokus liegt hier auf dem Prozess der Durchführung, insbesondere die „Wahl, Ausführung und Reflexion der Methoden“ (Huber, 2014, S. 25), wodurch die Studierenden ühend auf ihre eigene Forschung vorbereitet werden sollen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie die Lehr-Lern-Situation ausgestaltet werden kann, damit Studierende Forschung nachahmen, ausprobieren und einüben können. Neben der Option in einer Vorlesung, „in der die Lehrende ihren Denk- oder Arbeitsprozess vor den Studierenden schrittweise entwickelt“ (ibd.), können Studierende beispielsweise auch in Forschungslaboren oder -werkstätten hospitieren, in Lehrprojekten Methoden erfahren und einüben, oder als studentische Hilfskräfte inhaltlich in Forschungsprojekten mitwirken (vgl. ebd.).

Wenn Forschen und Lernen als Tätigkeitsform zusammenfallen, dann ist die Rede von dem didaktischen Konzept des *forschenden Lernens* (vgl. Huber, 2014, S. 25). Laut der Definition

Hubers ist diese Lernform dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden die Möglichkeit erhalten, selbstständig einen gesamten Forschungszyklus zu durchlaufen und dabei eine für sie sowie für Dritte interessante Fragestellung bearbeiten:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber, 2009, S. 2)

Ein vollständiger Forschungszyklus umfasst idealtypisch das Identifizieren eines zu bearbeitenden Themenbereichs, die Findung einer darin angesiedelten Frage- bzw. Problemstellung, die Erschließung einer theoretischen Forschungsgrundlage, den Erwerb von Methodenkenntnissen, um ein Forschungsdesign entwickeln und anwenden zu können, das Aufbereiten und Präsentieren der erworbenen Forschungsergebnisse sowie die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Huber & Reinmann, 2019, 91-92). Die konkrete Umsetzung der acht Phasen eines Forschungszyklus und die darin enthaltenen Tätigkeitsschritte hängen vom Fach, dem Forschungsgegenstand und der Art der Forschung ab. Das Durchlaufen eines gesamten Forschungszyklus ist wichtig, damit den Studierenden die „kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 8) ermöglicht wird und sie somit alle Höhen und Tiefen eines Forschungsprozesses erfahren können.

Ein weiteres Charakteristikum des forschenden Lernens ist die Bearbeitung einer für die Studierenden interessanten Fragestellung. Diese können sie entweder selbst identifizieren oder von der lehrenden Person übernehmen, sofern sie sich selbst dafür interessieren. Dabei sollte die zu bearbeitende Problem- bzw. Fragestellung nicht ausschließlich für die Studierenden von subjektiver Bedeutsamkeit, sondern im Idealfall auch für Dritte von Interesse sein (vgl. Huber & Reinmann, 2019, 4-5). Das können Kommilitoninnen, Hochschulangehörige, Schulen, staatliche Einrichtungen, zivilgesellschaftliche Vereine oder Privatunternehmen sein. Ihr Interesse kann sich positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken. Indem das angestrebte Ergebnis auch anderen Personen mitgeteilt wird, werden die forschend Lernenden „Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (ebd.). Dabei ist es jedoch nicht zwangsläufig notwendig, dass

die Forschungsergebnisse „neu“ für die Wissenschaft oder disziplinverändernd sind (vgl. ebd., S. 5).

Neben dem eigenständigen Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses und der Bearbeitung einer für die Studierenden und Dritte interessante Fragestellung zeichnet sich der Ansatz durch gemeinsames Forschen aus. Studierende sollen beim forschenden Lernen Wissenschaft als einen sozialen Prozess erfahren (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 8). Zwar ist forschendes Lernen auch eigenständig und unabhängig von einer Lehrveranstaltung möglich, jedoch geht das Konzept über das individuelle Lernen und Forschen hinaus.

Bei den hier vorgestellten Charakteristika des forschenden Lernens handelt es sich um einen Idealtypus, der zeitaufwendig und aufgrund der Bologna-Restriktionen in der Praxis nicht immer vollständig realisierbar ist. Das vollständige Durchlaufen eines Forschungszyklus ist zentral für den Ansatz des forschenden Lernens, der jedoch auch in unterschiedlichen Formen erfolgen kann. In diesem Fall handelt es sich dann um andere Typen des forschungsnahen Lernens. Die Grenzen zwischen forschungsbasiertem-, forschungsorientiertem- und forschendem Lernen sind fließend. Die Einordnung in ein von Huber und Reinmann beschriebenes dreidimensionales Kontinuum kann die zentralen Unterschiede der drei Typen forschungsnahen Lernens verdeutlichen. Zu den Dimensionen gehören (1) der *Lernprozess*, (2) der *Forschungsbezug* und (3) die *Selbstbestimmung* (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 102):

(1) Die Dimension des *Lernprozesses* umfasst eine Spannbreite von rezeptiv bis hin zu produktiv. Beim *forschungsbasierten* Lernen geht es darum, Forschung zu verstehen. Der Lernprozess ist also überwiegend rezeptiv und durch „Zuhören, Zuschauen (Beobachten), Lesen“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 102) kennzeichnet. In der Mitte des Kontinuums lässt sich der Ansatz des *forschungsorientierten* Lernens verorten. Die drei zuvor genannten rezeptiven Lernformen werden hier um das Informieren, Recherchieren und kritische Diskutieren ergänzt. Studierende lösen hier beispielsweise eigenständig Aufgaben oder Übungsaufgaben. Beim *forschenden* Lernen werden die Studierenden aktiv und produktiv, womit sich dieser Typ des forschungsnahen Lernens am anderen Ende des Kontinuums verortet. Hier bilden Studierende nicht nur neue Wissensstrukturen und -bestände, sondern produzieren mithilfe ihres Wissens

eigene Artefakte, wie „Forschungspläne, Erhebungsinstrumente, Ergebnisdarstellungen, Konstruktionen etc.“ (ebd.).

(2) *Forschungsbezug*, als zweite Dimension, zeichnet sich durch den Grad der Nähe zur Forschung aus (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 102). Beim *forschungsbasierten* Lernen wendet man sich zwar der Forschung zu, betrachtet sie jedoch aus einer gewissen Distanz, während beim *forschungsorientierten* Lernen erste annähernde Schritte an einen Forschungsprozess erfolgen. Erst beim *forschenden* Lernen sind die Studierenden selbst Teil der Forschung und erhalten dadurch die Möglichkeit, alle Erfahrungen der Forschung, inklusive emotionaler Höhe- und Tiefpunkte, eigenständig zu sammeln.

(3) Die dritte Dimension ist die *Selbstbestimmung*, die das Maß von Autonomie der Studierenden umfasst. Während beim *forschungsbasierten* Lernen die Lehrenden die zu bearbeitenden Themen und die Art der Bearbeitung festlegen, erhalten die Studierenden beim *forschungsorientierten* Lernen mehr Freiräume, um Themenschwerpunkte, Bearbeitungsmethoden, Arbeitsschritte und Präsentationsformen mitbestimmen zu können (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 102). Beim *forschenden* Lernen können die Studierenden im Idealfall eigenständige Entscheidungen in den einzelnen Schritt des Forschungsprozesses treffen und werden dabei lediglich durch Lehrende sowie Tutorinnen beratend unterstützt.

Für meine Arbeit lässt sich folglich festhalten, dass Studierende durch *forschendes Lernen* die Möglichkeit erhalten, einen Forschungsprozess selbstständig und ganzheitlich zu durchlaufen. Dabei nehmen sie sich einer für sie und für Dritte interessanten Forschungsfrage an. Idealerweise erfolgt deren Bearbeitung im Rahmen einer Lehrveranstaltung und im Kollektiv. Wie eingangs erwähnt, eignet sich das Konzept des *forschenden Lernens* u. a. zur Förderung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen. Durch diesen Ansatz erhalten Studierende die Möglichkeit, Theorie und Praxis eigenständig miteinander zu verbinden. Der Wichtigkeit dieser Verbindung nimmt sich Joachim Ludwig in seinem Konzept des professionellen Handelns (vgl. Ludwig, 2012) an, das ich im nächsten Abschnitt vorstelle.

2.4 Das Konzept des professionellen Handelns

Eine wichtige Voraussetzung für eine innovationsfähige Wissensgesellschaft ist der „Praxisbezug und [die] Transferstärke von Wissenschaft“ (Ludwig, 2008, S. 13). Damit Fachwissen jedoch nicht ausschließlich im „Elfenbeinturm“ der Wissenschaft verbleibt, bedarf es Professioneller, die eine Mittlerfunktion zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftlicher Praxis einnehmen (vgl. Ludwig, 2014, S. 8). Folglich bedeutet *professionelles Handeln*, das im Studium erworbene Wissen auf praktische Situationen anzuwenden. Professionelle sind dadurch in der Lage, allgemeine Zusammenhänge zwischen einzelnen Fällen zu erkennen und somit befähigt, gesellschaftsrelevante Probleme zu lösen. Damit die Lösungskonzepte, die von Professionellen entwickelt werden, in der Praxis tauglich sein können, sich jedoch von denen der Laiinnen unterscheiden, bedarf es im Studium der „Auseinandersetzung mit der funktionalen Differenz zwischen Wissenschaftswissen und Alltagswissen“ (ebd., S. 9). *Wissenschaftswissen* erfüllt in erster Linie eine erklärende Funktion und zeichnet sich durch „Reflexivität, kritische Distanz und Multiperspektivität“ (Ludwig, 2012, S. 48) aus. *Alltagswissen* umfasst hingegen praktische „handlungsleitende Konzepte“ (Ludwig, 2014, S. 9). Der universitären Lehre kommt dabei die reflexive Aufgabe zu, die unterschiedlichen Logiken beider Wissenskategorien zu verdeutlichen sowie Widersprüche und Konflikte aufzuzeigen. Professionelle sollen also in der Lage sein, ein komplexes Praxisfeld mit Hilfe der wissenschaftlichen Theorie zu erklären, zu analysieren und zu interpretieren.

Um Studierende zum professionellen Handeln zu befähigen, bedarf es ihrer sozialen und fachlichen Integration in die Disziplin. Die *fachliche Integration* umfasst die „Aneignung disziplinärer Theorien“ (Ludwig, 2012, S. 47) und die *soziale Integration* die „Aneignung spezifische[r] wissenschaftliche[r] Denk- und Arbeitsweisen“ (ebd.). Das Auswendiglernen von Fakten reicht an dieser Stelle nicht aus, um die Gesellschaft aus der Perspektive der entsprechenden Disziplin betrachten zu können. Es bedarf der Entwicklung einer Fachidentität, „die Kenntnisse über theoretische Zusammenhänge und spezifische Methoden sowie Haltungen einschließt“ (ebd.). Erst durch die Identifikation mit einer Disziplin, deren Inhalten und Ethik, ist es Studierenden möglich, eine professionelle Haltung zu entwickeln.

Neben Joachim Ludwig befasst sich auch Hans Tietgens mit dem Konzept der Professionalisierung. Er beschreibt in der Erwachsenenbildung, bezogen auf den beruflichen Kontext: „Professionalität als situative Kompetenz“ (Tietgens, 1988, S. 37). Dabei spricht er von Professionalität, wenn jemand die Fähigkeit besitzt, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (ebd.). Die Herausforderung besteht darin, innerhalb einer praktischen Situation gekonnt aus dem bestehenden Wissensfundus das auszuwählen, was zur Lösung des Problems benötigt wird. Die „Professionalität erweist sich [somit] am Ausmaß des Wiedererkennungspotentials“ (ebd., S. 40). Um jedoch auf ein Hintergrundwissen als Verstehenshilfe zurückgreifen zu können, muss dieses stetig ausgebaut werden. Nach Tietgens erfolgt dies in einem hermeneutischen Prozess, in dem die entsprechenden Situationen anschließend reflektiert und verarbeitet werden. Damit reichert sich das bestehende Wissen an und kann beim nächsten vergleichbaren Fall als erweiterte Wissensbasis dienen. Der Verarbeitungsprozess beginnt von vorn und wird in den darauffolgenden Situationen wiederholt. Das führt zu einem umfangreichen Wissensarsenal, welches einer Person unabhängig vom Berufsfeld oder Berufswechsel zur Verfügung steht, um Situationen interpretieren und bewerten zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Professionelles Handeln* zeigt sich in einer vermittelnden Position zwischen Wissenschaft und Akteurinnen der Praxis, indem disziplinspezifische Fachinhalte in einer Praxissituation Anwendung finden. Um das im Studium erlernte Wissen in die Praxis zu transferieren, wird dafür auf bestehendes Wissen und Erfahrungen zurückgegriffen. Damit Studierende also professionelles Handeln erproben können, müssen sie die Möglichkeit erhalten, selbst aktiv zu werden, um praktische Erfahrungen sammeln zu können und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Es bedarf innovativer Lehr-Lern-Formen, um die Idee des professionellen Handelns in die Lehrpraxis umzusetzen. Ein Beispiel dafür wäre der Ansatz *Community-based Research*, den ich im nachfolgenden Abschnitt vorstelle.

2.5 Community-based Research in der hochschulischen Lehre

Praxisbezüge im Studium können ein „Medium für mehr Employability darstellen“ (Schubarth et al., 2014, S. 68). Der aus den USA stammende Ansatz *Community-based Research (CBR)* bietet nicht nur die Gelegenheit, forschend zu lernen, sondern ermöglicht den Studierenden zugleich ihr erlerntes Wissen in der Praxis anzuwenden. Im Nachfolgenden skizziere ich den Entstehungsprozess und die Entwicklung des Ansatzes (Abschnitt 2.5.1), führe wichtige Definitionen ein (Abschnitt 2.5.2), verorte CBR im Kontext verwandter Ansätze (Abschnitt 2.5.3) und stelle anschließend die in der Literatur diskutierten Argumente für (Abschnitt 2.5.4) und gegen die Anwendung des Ansatzes (Abschnitt 2.5.5) vor.

2.5.1 Entstehungsprozess und disziplinäre Verortung des CBR-Ansatzes

Der Forschungsansatz CBR ist als Reaktion auf die Krise des amerikanischen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden und durch unterschiedliche Modelle beeinflusst worden (vgl. Altenschmidt & Stark, 2016a, S. 9). Neben Budd L. Halls (1992) *Participatory Research-Modell* aus den 70er-Jahren und dem *Popular Education Model* von Paolo Freire (1996) baut CBR vor allem auf den Traditionen des partizipativen Forschungsansatzes des *Action Researchs* auf. Dieser Ansatz wurde insbesondere von dem Psychologen Kurt Lewin, basierend auf seiner Feldtheorie und Theorie der Gruppendynamik, geprägt. Lewins Ziel war es von Unger zufolge, „sozialwissenschaftliche Forschung für sozialemanzipatorische und demokratiefördernde Zwecke nutzbar zu machen“ (von Unger, 2014, S. 13). Im deutschsprachigen Raum stieß der Ansatz des Action Researchs vor allem „in den Erziehungswissenschaften, der Soziologie, der Sozialen Arbeit, in der kritischen Psychologie, der Politikwissenschaft, der Frauenforschung“ (ebd., S. 14) auf großes Interesse und wurde Mitte der 60er-Jahre unter diversen Begriffen wie beispielsweise *Handlungsforschung*, *Aktionsforschung* oder *aktivierende Sozialforschung* im Zuge der Studierendenbewegung diskutiert (vgl. Altrichter & Gstettner, 1993, S. 332).

Im Fokus der Studierendenproteste Ende der 60er- und Anfang der 70er-Jahre stand in Deutschland u. a. die Kritik an den traditionellen, hauptsächlich positivistisch ausgerichteten

Sozialwissenschaften und am autoritären, hierarchischen Hochschulsystem. In zeitlicher Nähe fand auch der Streit zwischen der kritischen Theorie (vertreten durch Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas) und dem kritischen Rationalismus (vertreten durch Karl Popper und Hans Albert), der sogenannte Positivismusstreit der deutschen Soziologie, seinen Höhepunkt. Die am Positivismusstreit beteiligte kritische Theorie um Adorno lieferte den theoretischen Nährboden der Studierendenbewegung. Letztere setzte es sich u. a. zum Ziel, eine sozialverantwortlichere Gesellschaft zu entwickeln. Das hatte Auswirkungen auf die Findung neuer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. Im Vergleich zu den USA und anderen europäischen Ländern fand die Aktionsforschung jedoch nur kurzzeitig Anwendung in Deutschland. Für einen Großteil von Wissenschaftlerinnen war der Forschungsansatz durch die Studierendenbewegung zu linkspolitisch, aktivistisch und provokant geprägt. Darüber hinaus sah sich die Aktionsforschung mit methodischer Kritik konfrontiert, da sie ihren Gegnerinnen zufolge keine „richtige“ Wissenschaft sei. Weil die Entwicklung einer Methodologie und die Vernetzung mit gleichgesinnten Wissenschaftlerinnen aus dem Ausland vernachlässigt worden war, verschwand die Aktionsforschung wieder aus der deutschsprachigen Forschungslandschaft (vgl. von Unger, 2014, S. 4). Mitte der 80er-Jahre entwickelte sich in Österreich ein neuer Strang der Aktionsforschung, die sogenannte *Handlungsforschung*, die sich jedoch auf allgemeinbildende Schulen fokussierte. Kurt Lewin inspirierte mit seinem Konzept des Action Research diverse darauffolgende partizipative Forschungsansätze – u. a. Community-based Research.

Seit den 90er-Jahren findet der CBR-Ansatz große Anwendung im Public-Health-Bereich an US-amerikanischen Hochschulen, aber auch in der Krankenpflege-Ausbildung sowie in den akademischen Disziplinen der Soziologie, Sozialen Arbeit und Psychologie (vgl. Israel et al., 2012, S. 6). Neben dem Begriff des Community-based Research werden Termini wie *Community-based Participatory Research*, *Community-based Participatory Evaluation Research*, *Participatory Action Research* oder *Community-based Collaborative Action Research* verwendet. Durch das Hinzufügen von beispielsweise „Participatory“ oder „Action“ werden die Community-Mitglieder als gleichberechtigte Partnerinnen im Forschungsprozess (Participatory) oder der Aspekt des sozialen Wandels und Gerechtigkeit (Action) hervorgehoben (vgl. Reynolds,

2009, S. 5). Diese Vielfalt an Begriffen spiegelt die unterschiedlichen Wurzeln von CBR in Hinblick auf ihre disziplinäre Verortung, ihren geografischen Ursprung und den Partizipationsgrad der gesellschaftlichen Akteurinnen wieder (vgl. Anderson et al., 2016, S. 23). Dennoch „erscheinen die Unterschiede zwischen diesen verschiedenen Ausprägungen von CBR heute deutlich abgemildert“ (ebd.) und sind zudem in der Literatur meist schwer voneinander abgrenzbar. Denn sie alle verfolgen ähnliche Prinzipien, mit denen dasselbe Ziel einer partnerschaftlichen Erforschung und Beeinflussung der sozialen Wirklichkeit verfolgt wird. In meiner Arbeit verwende ich daher ausschließlich den Community-based Research Begriff, den ich im nachfolgenden Abschnitt definiere.

2.5.2 Die Definition von CBR

Community-based Research (CBR) wird von Strand et al. als „collaborative, change-oriented research that engages faculty members, students, and community members in projects that address a community-identified need“ (Strand et al., 2003, S. 5) definiert. Anders als in der herkömmlichen universitären Forschung wird hier nicht über eine Community, sondern gemeinsam mit ihr als gleichberechtigte Partnerin zu einem gesellschaftsrelevanten Thema geforscht.

Als *Community* werden Mitglieder einer Gruppe definiert, die sich über ein soziales Konstrukt kollektiv miteinander identifizieren und die ein gemeinsames Interesse hinsichtlich „soziale[r], politische[r], gesundheitliche[r] oder wirtschaftliche[r] Problemstellung[en]“ (Anderson et al., 2016, S. 21) auf regionaler, nationaler oder globaler Ebene haben. Eine Community kann beispielsweise ein Freundeskreis, eine Bildungseinrichtung, eine zivilgesellschaftliche Organisation oder eine Nachbarschaftshilfe sein. Dabei ist es nicht notwendig, dass sich ihre Mitglieder räumlich nahe sind. Wichtig ist, dass sie sich über „common symbol systems, shared values and norms, mutual [...] influences, common interests“ (Israel et al., 1998, S. 178) miteinander identifizieren. Dabei kann es vorkommen, dass Wissenschaftlerinnen und Studierende im Rahmen des Projekts Vertreterinnen der universitären Seite und zugleich Teil einer Community sind.

CBR ist durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet: (1) collaboration, (2) democratization of knowledge und (3) social change (vgl. Strand et al., 2003, S. 6). (1) *Collaboration* meint dabei die langfristige Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen, Studierenden und einer Community, die in allen einzelnen Projektschritten gleichberechtigt erfolgt. Anders als in der herkömmlichen universitären Forschung wird hier die zu untersuchende Problemstellung aus der Gesellschaft heraus entwickelt. Auch an allen darauffolgenden Forschungsschritten sollen Community-Vertreterinnen partizipieren⁶, u. a. bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns, der Methodenauswahl, der Erstellung des Erhebungsinstrumentes, der Datenerhebung und -auswertung, der Dateninterpretation und der anschließenden Verschriftlichung in Form eines Forschungsberichtes. Im Laufe des Projektes nimmt jedes Gruppenmitglied zeitweilig die Rolle des Lehrenden und die des Lernenden ein, wodurch alle gleichermaßen befähigt werden, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Eine erfolgreiche und gleichberechtigte Zusammenarbeit setzt demzufolge ausgewogene Machtverhältnisse, eine klare Kommunikation, aufmerksames Zuhören, Empathie sowie Flexibilität voraus (vgl. ebd., S. 8). In diesem Format des kooperativen Forschungsprojektes unterscheidet sich CBR im Vergleich zu traditionellen Forschungsprojekten „weniger durch seinen (typischen) Ablauf, sondern vor allem durch die Haltung der Forschende[n] und [die] partizipative Ausgestaltung“ (Altschmidt & Miller, 2016, S. 45).

(2) *Democratization of knowledge* bezieht sich darauf, dass aufgrund der heterogenen Hintergründe der Projektmitglieder multiple Wissensquellen in den Forschungsprozess eingebracht werden, wodurch ein vertiefender Einblick in das zu untersuchende Forschungsfeld ermöglicht wird. Um eine umfangreiche und tiefgreifende Datenerhebung zu gewährleisten, ist der Einsatz unterschiedlichster Methoden und innovatives Denken unerlässlich. Dabei kann auch auf unkonventionelle Methoden zurückgegriffen werden, um möglichst umfassend Daten zu generieren (vgl. Strand et al., 2003, S. 7). Anders als nach herkömmlichen wissenschaftlichen

⁶ Wright et al. (2010) unterscheidet neun Stufen der Partizipation: (1) Instrumentalisierung, (2) Anweisung, (3) Information, (4) Anhörung, (5) Einbeziehung, (6) Mitbestimmung, (7) Teilweise Entscheidungskompetenz, (8) Entscheidungsmacht und (9) Selbstorganisation. Die Stufen sechs bis acht werden als Partizipation gefasst, denn Partizipation „beginnt erst da, wo Community-Partner/innen und Praxispartner/innen mit Entscheidungsmacht beteiligt werden“ (ebd.). Inwieweit eine Community in den untersuchten Lehrformaten partizipierte (vgl. von Unger, 2014, S. 40), werde ich in Kapitel 4 thematisieren.

Standards, bei denen die Forschungsmethode anhand der Forschungsfrage ausgewählt wird, kann in CBR-Projekten die Methodenwahl auch anhand der Möglichkeit zur Erfassung multiplen Wissens erfolgen (vgl. ebd.). Aber auch um die gewonnenen Daten und Erkenntnisse adressatinnengerecht aufzubereiten, bedarf es innovativer Ideen.

(3) Die Ergebnisse sollen schließlich dazu verwendet werden, sozialen Wandel (*social change*) und soziale Gerechtigkeit zu befördern. Die gemeinsam generierten Daten und Forschungsergebnisse dienen nicht ausschließlich dem universitären Zweck, d. h. der Wissenserweiterung einer akademischen Disziplin, sondern sind ebenfalls für die Belange einer Community von zentraler Bedeutung. Diese werden „mit fundiertem, auf wissenschaftlicher Forschung beruhendem Datenmaterial [...] [ausgerüstet], das sie in die Lage versetzt zu handeln und soziale Probleme und Ungerechtigkeit zu bekämpfen“ (Anderson et al., 2016, S. 24). Eine Community kann beispielsweise anhand der Ergebnisse gezielt Programme verbessern, Interessen voranbringen oder Ressourcen generieren (vgl. Strand et al., 2003, S. 7). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass der Forschungsbericht nicht als wissenschaftliche Publikation verfasst wird, sondern sich in Aufbau, Sprache und Inhalt an den Bedarfen der Community-Vertreterinnen orientiert.

2.5.3 Konzeptionelle Verortung von CBR

Im Zusammenhang mit Community-based Research steht auch das Konzept des *Service Learning (SL)*, da die Grenzen beider Ansätze in der hochschulischen Praxis fließend verlaufen. Dabei scheint die Trennung zwischen CBR und SL weniger relevant zu sein, da beide gesellschaftliches Engagement und hochschulisches Lernen miteinander verbinden. Gleichwohl ist es möglich, konzeptionelle Unterscheidungen vorzunehmen, die insbesondere in der Erforschung dieser Ansätze aus Gründen der Operationalisierbarkeit unabdingbar sind. Wie sich CBR im Kontext von SL verortet, werde ich in Abschnitt 2.5.3.2 diskutieren. Vorher werde ich jedoch in Abschnitt 2.5.3.1 eine Abgrenzung zum didaktischen Konzept des forschenden Lernens vornehmen, das ebenfalls Überschneidungen mit CBR aufweist und dem im darauffolgenden Abschnitt zur Verortung von CBR und SL eine Bedeutung zukommt.

2.5.3.1 CBR als eine Erweiterung des forschenden Lernens

Zur Erinnerung: *Forschendes Lernen* ist durch das eigenständige Durchlaufen eines vollständigen Forschungsprozesses gekennzeichnet, in dem die Studierenden alle damit verbundenen Höhen und Tiefen erfahren (siehe Abschnitt 2.3). Zum anderen ist die Bearbeitung einer für die Studierenden interessante Fragestellung von Bedeutung, die darüber hinaus auch für Dritte von Interesse sein soll, wie beispielsweise Kommilitoninnen, Hochschulangehörige, aber auch außerhochschulische Akteurinnen wie Privatunternehmen, Schulen und Behörden (vgl. Huber & Reinmann, 2019, 4-5).

Bis zu diesem Punkt gleichen sich das Konzept des forschenden Lernens und Community-based Research: In CBR-Projekten durchlaufen die Studierenden ebenfalls einen gesamten Forschungsprozess und bearbeiten dabei eine für Dritte (Community) relevante Fragestellung. CBR geht jedoch noch einen Schritt weiter. Hier werden gesellschaftsrelevante Themen bearbeitet, mit dem Ziel, einen sozialen Wandel mitzugestalten. Forschendes Lernen kann beispielsweise auch nur für die Wissenschaftscommunity interessante Fragestellungen beinhalten, die nicht zwangsläufig für Bürgerinnen außerhalb des Wissenschaftssystems von Interesse sind. Darüber hinaus unterscheidet sich die Bearbeitung der Projekte hinsichtlich der daran beteiligten Personen. Im Gegensatz zum didaktischen Konzept des forschenden Lernens wird in CBR-Projekten gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen geforscht. Dritte, wie sie beim forschenden Lernen genannt werden, werden bei CBR aktiv eingebunden, indem sie bereits bei der Entwicklung des zu untersuchenden Themas mitwirken und idealtypischerweise in jedem Projektschritt partizipieren. Beim forschenden Lernen nehmen Dritte hingegen keine aktive Rolle im Forschungsprozess ein, sondern werden lediglich als Rezipientinnen der Forschungsergebnisse gesehen.

2.5.3.2 CBR in Abgrenzung zu Service Learning

Neben dem Aspekt der Forschung nimmt das studentische Engagement, wie auch beim SL, einen wichtigen Stellenwert im CBR-Ansatz ein. Das führt dazu, dass die beiden Konzepte in der Hochschulpraxis immer wieder verwechselt oder auch gleichgesetzt werden. Beim *Service*

Learning, zu Deutsch auch *Lernen durch Engagement*, wird „gesellschaftliches Engagement zum Bestandteil von Hochschul-Lehrveranstaltungen“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 40). Die theoretischen und pädagogischen Wurzeln von SL gehen dabei auf John Deweys *theory of experience and education*⁷ (1997) zurück, der als „Vater“ des Ansatzes angesehen wird (vgl. Pacho, 2015, 8). SL wird von Bringle und Hatcher definiert als

„a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.“ (Bringle & Hatcher, 2009, S. 38)

Service Learning verbindet bürgerschaftliches Engagement mit der universitären Hochschullehre, indem Studierende „im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Leistung für zivilgesellschaftliche Akteure (wie Vereine und andere Non-Profit-Organisationen) oder für Individuen mit besonderen Bedarfen erbringen“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 41). Dafür bearbeiten Studierende den von den zivilgesellschaftlichen Partnerinnen definierten Bedarf und erlernen dabei studienrelevante Inhalte (vgl. ebd.). Darüber hinaus ermöglicht es den Studierenden, sich innerhalb einer Lehrveranstaltung gesellschaftlich zu engagieren, was sie ggf. aus zeitlichen Gründen außerhalb des Studiums nicht täten. Die von den Studierenden im Praxisfeld gesammelten Erfahrungen werden regelmäßig hinsichtlich der Lehrziele reflektiert (vgl. ebd., S. 44). Der Ansatz verfolgt insgesamt vier Ziele: (1) Die Verbindung von Theorie und Praxis in realen Projekten, in denen Studierende „ein vertieftes Verständnis der Theorie erlangen“ (ebd., S. 42) sowie (2) den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und „wissenschaftsbasierte professionelle Handlungskompetenzen“ (ebd.). (3) Darüber hinaus soll SL die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit bei den Studierenden bewirken ebenso wie „die Reflexion der eigenen Position gegenüber gesellschaftlichem Handeln sowie die Fähigkeit, Annahmen, (Vor-)Urteile und Einstellungen zu hinterfragen“, ermöglichen (ebd., S. 43). (4) Letztlich sollen die Studierenden an ein bürgerschaftliches Engagement herangeführt werden, durch das sie für „gesellschaftliche Herausforderungen und Zusammenhänge“ (ebd.) sensibilisiert werden.

⁷ John Dewey ging davon aus, dass „jede Erfahrung, unabhängig davon, ob Lernende sie positiv oder negativ erleben, zu ihrer Bildung beiträgt, wenn sie die Erfahrung reflektieren“ (Sliwka, 2009, S. 85).

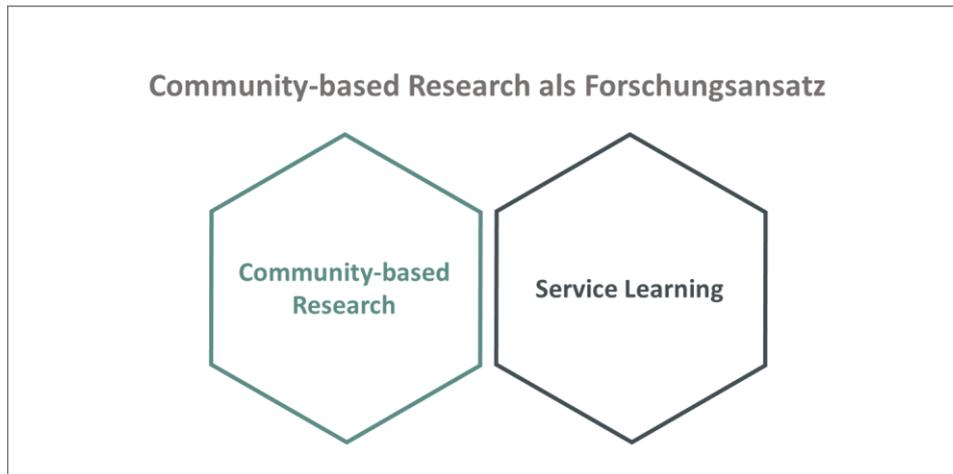
Beim SL gibt es unterschiedliche Formen, wie das Engagement der Studierenden ausgestaltet sein kann: (1) *direktes Engagement*, (2) *indirektes Engagement*, (3) Engagement in Form einer *Anwaltschaft*, (4) Engagement in einer *Forschungstätigkeit* oder (5) *Ideen-/Innovationsentwicklung* (vgl. Altenschmidt & Miller, 2016, S. 47–48). (1) Beim *direkten Engagement* erbringen die Studierenden eine Leistung, bei der sie im direkten Kontakt mit den Empfängerinnen wie beispielsweise Geflüchteten, Kindern oder älteren Menschen stehen (vgl. ebd.). (2) Beim *indirekten Engagement* hingegen unterstützen die Studierenden eine Organisation bzw. Einrichtung bei ihren Zielen, die dadurch ihre Zielgruppe besser unterstützen kann (vgl. ebd., S. 48). (3) „Bei der *Anwaltschaft* übernehmen die Studierenden im Sinne eines Mandates die Vertretung, Bekanntmachung und/oder Darstellung eines gesellschaftlich relevanten Problems“ (ebd.). (4) Das studentische Engagement im Bereich der Forschung erfolgt im Rahmen einer von gemeinnützigen Organisationen in Auftrag gegebenen Studie oder in der Aufarbeitung eines wissenschaftlichen Forschungsstandes. CBR stellt hier eine Sonderform dar. (5) Studierende können sich aber auch durch die interdisziplinäre Bearbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen engagieren, indem sie dafür innovative Ideen entwickeln. Diese Form des Engagements muss jedoch nicht zwangsläufig in Kooperation mit einer Praxispartnerin stattfinden.

Im welchem Verhältnis stehen also Community-based Research und Service Learning zueinander? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, weil die Verbindung und Abgrenzung der beiden Ansätze in der Literatur kaum diskutiert wird. Wie sich CBR in Bezug zu SL konzeptionell verortet, kann vom Blickwinkel und der damit einhergehenden Schwerpunktsetzung abhängen. Dabei konnte ich drei Ansätze identifizieren: (1) CBR als Forschungsansatz, (2) CBR als Lehrstrategie und (3) CBR als Teilbereich von SL und forschendem Lernen.

(1) Beim ersten Ansatz steht die Forschung und damit der reine *Forschungsansatz* im Vordergrund. In CBR-Projekte müssen nicht zwangsläufig Studierende eingebunden werden. Entscheidend ist vor allem eine im Forschungsprozess partizipierende Community, die dadurch befähigt werden soll, mit den gewonnenen Ergebnissen weiterzuarbeiten oder sogar in der Lage sein soll, ein eigenes Forschungsprojekt durchzuführen (vgl. Strand et al., 2003). In diesem Fall trägt CBR nicht zur (Aus-)Bildung von Studierenden bei, sondern beschränkt sich auf

das Gebiet der Forschung. Deshalb stellen CBR und SL in Bezug auf die Einbindung von Studierenden zwei nebeneinander existierende Ansätze dar (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: CBR als Forschungsansatz in Abgrenzung zu SL



(Quelle: Eigene Darstellung)

(2) Im zweiten Ansatz geht es um *CBR im Kontext der Lehre*. Denn obwohl CBR in erster Linie ein Forschungsansatz ist, wird er in vielen Fällen als Lehrstrategie beschrieben und unterscheidet sich damit von anderen partizipativen Ansätzen, indem CBR auch Studierende aktiv beteiligt (vgl. Heudorfer, 2019, S. 209). Durch die Einbindung von Studierenden liegt der Fokus neben dem gesellschaftlichen Nutzen damit auch auf dem Aspekt der Bildung von Studierenden. Sobald gesellschaftlicher Service auf akademisches Lernen trifft, bewegen wir uns im Bereich des Service Learning. Wie bereits angeführt, kann dort das Engagement der Studierenden unterschiedlich ausgestaltet sein. Für die konzeptionelle Verortung des CBR-Ansatzes ist die vierte Engagementform (*Engagement in einer Forschungstätigkeit*) relevant. CBR lässt sich im Lehr-Lern-Kontext als eine Variante von SL bzw. als eine „Sonderform“ dessen verstehen (siehe Abbildung 6) (vgl. Altenschmidt, 2016, S. 47; Altenschmidt & Miller, 2016, S. 48). Durch CBR lässt sich freiwilliges Engagement in einer Forschungstätigkeit umsetzen und auch fördern (vgl. Altenschmidt & Stark, 2016b, S. 12).

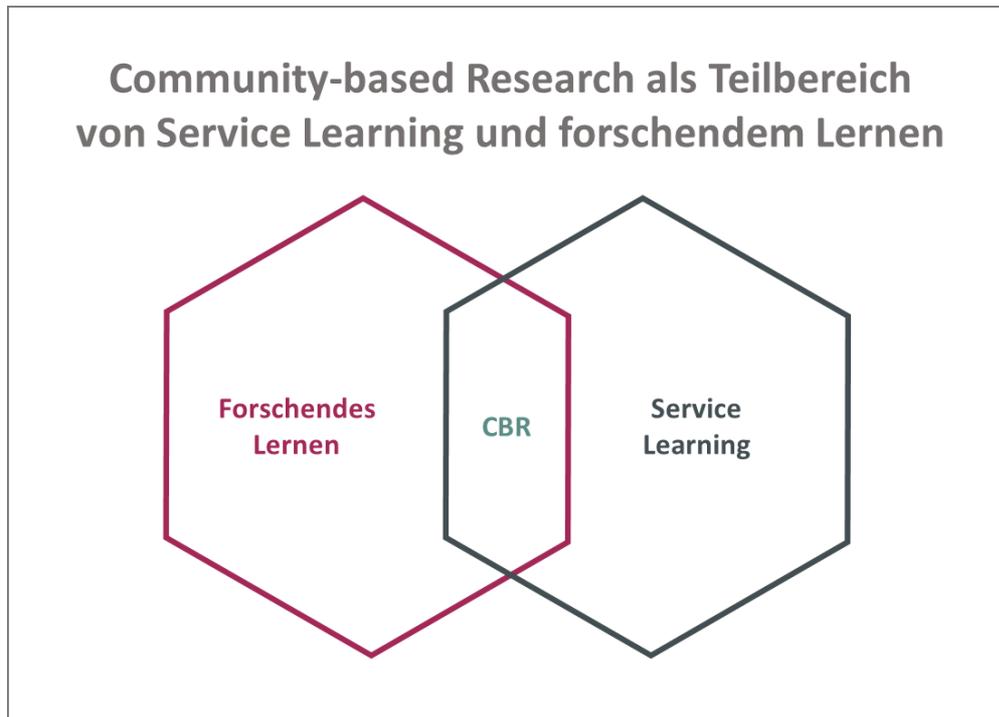
Abbildung 6: CBR als Lehrstrategie, eine Sonderform von SL



(Quelle: Eigene Darstellung)

(3) Ein dritter Ansatz, um CBR in Bezug zu SL zu verorten, ist der von Heudorfer (2019). Sie sieht *CBR als einen Teilbereich sowohl des SL als auch des forschenden Lernens* an (siehe Abbildung 7) (vgl. ebd., S. 211). Heudorfer stellte fest, dass sich die Ziele von CBR und SL teilweise überschneiden, ebenso wie die von CBR und forschendem Lernen. Beim forschenden Lernen wird die Einführung der Studierenden in die Wissenschaft (Enkulturation) befördert, wohingegen SL der Civic Education dient und damit die gesellschaftliche Verantwortung bei den Studierenden stärken möchte (vgl. ebd., S. 220-221). CBR verbindet diese beiden Ziele, indem Studierende forschend mit der Gesellschaft aktiv sind, sich dabei engagieren und gleichzeitig dadurch lernen. Für Heudorfer stellt CBR ein gesondertes Konzept dar, dass anders als im Abschnitt zuvor Überschneidungen zu SL und forschendem Lernen aufweist, jedoch einen zusätzlichen Mehrwert bietet (vgl. ebd. S. 211).

Abbildung 7: CBR als Teilbereich von SL und forschendem Lernen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie bereits eingangs erwähnt, ist es für die alltägliche Lehr-Lern-Praxis unerheblich, wie sich CBR zu SL verortet und abgrenzt. Entscheidend ist dabei das Zusammenbringen von gesellschaftlichen Bedarfen und hochschulischer Lehre. Aus praktischer Sicht kann SL als ein Selbstverständnis und somit als eine Art Haltung betrachtet werden. Sobald wir uns jedoch auf dem Gebiet der Forschung *über* diese Ansätze bewegen, reicht ein reines Selbstverständnis nicht aus. Es bedarf einer Operationalisierung und damit auch einer Verortung der Ansätze zueinander. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich für meine Forschung zusammenfassend festhalten, dass ich mich in der konzeptionellen Verortung dem Modell von Heudorfer anschließen. Für mich weist CBR viele Parallelen zum forschenden Lernen auf (siehe Abschnitt 2.5.3.1), bedient zugleich aber auch die Verbindung studentischen Engagements mit gesellschaftlichen Bedarfen. Wie Heudorfer auch feststellte, liegt das Augenmerk für Lehrende in der Durchführung von CBR-Projekten vermehrt auf dem Forschungsprozess und weniger auf dem Ziel der Civic Education (vgl. Heudorfer, 2019, S. 219). Hinzu kommt, dass CBR eigene Prinzipien⁸ verfolgt,

⁸ Siehe Abschnitt 2.5.2 zu den drei Merkmalen „collaboration, democratization of knowledge, and social change“ (Strand et al. , 2003, S. 6) von CBR.

die sich von denen des SL unterscheiden. Diese Punkte führen für mich zu der Bewertung, dass sich SL, forschendes Lernen und CBR zwar sehr nah stehen und zum Teil auch überschneiden, Community-based Research letztendlich jedoch ein eigenständiges Konzept darstellt. Die Ausgestaltung von CBR-Projekten kann dabei u. a. hinsichtlich des zeitlichen Umfangs und der Anzahl der partizipierenden Akteurinnen erheblich variieren (vgl. Anderson et al., 2016, S. 26), wie sich in den von mir untersuchten Lehrprojekten auch zeigen wird (siehe Kapitel 4).

2.5.4 Argumente gegen den CBR-Ansatz

Im Gegensatz zu Service Learning, findet Community-based Research an deutschen Hochschulen bisher selten Anwendung. Doch woran liegt das? In der Auseinandersetzung mit dem CBR-Konzept werden in der Literatur Argumente für und gegen die Nutzung des Ansatzes beschrieben. Dabei beziehen sich die entgegennenden Argumente u. a. auf den (1) organisatorischen Aufwand auf Seiten der Universität und der Community, (2) die wissenschaftliche Reputation und (3) die Heterogenität der Forschungsgruppe.

(1) *Organisatorischer Aufwand auf Seiten der Universität und der Community:* CBR-Projekte sind mit einem erhöhten Zeitaufwand sowohl auf Seiten der Universität als auch auf Seiten der Community verbunden. Anders als in der herkömmlichen universitären Forschung arbeitet nicht ausschließlich eine Wissenschaftlerin oder ein Team aus Wissenschaftlerinnen an einem Forschungsthema, sondern diverse gesellschaftliche Akteurinnen sind involviert. Damit eine Community in allen Forschungsschritten partizipieren kann, muss in einem ersten Schritt der Kontakt zu dieser geschaffen und Vertrauen aufgebaut werden (vgl. von Unger, 2014, S. 95). Dies kostet zunächst sehr viel Zeit und erfordert auch im fortlaufenden Prozess einen erheblichen Mehraufwand aufgrund der zusätzlichen Abstimmungsprozesse. Dieser Zeitfaktor spielt vor allem dann eine zentrale Rolle, wenn CBR-Projekte in die Lehre integriert werden und aufgrund des Semesterturnus zeitlich begrenzt sind (vgl. Anderson et al., 2016, 28-29).

Aber auch auf Seiten einer Community kann es an zeitlichen Ressourcen mangeln. Handelt es sich beispielsweise um zivilgesellschaftliche Organisationen, so sind diese größtenteils unterfinanziert und oft durch ein hohes Arbeitsaufkommen stark belastet. Den Mitarbeitenden

bleibt meist kaum Zeit, um über ihre eigene Arbeit hinaus im Rahmen des Projekts aktiv mitzuwirken. Dies kann dazu führen, dass Forschende eine aktivere Rolle einnehmen und den Community-Vertreterinnen, wie im klassischen Forschungsgefüge, eine passivere Rolle zugesprochen wird (vgl. Anderson et al., 2016, S. 30). Das widerspricht jedoch dem Konzept des CBR und der darin proklamierten gleichberechtigten Zusammenarbeit.

(2) *Wissenschaftliche Reputation*: Engagement in der Lehre steht häufig in Konkurrenz zur eigenen Forschungsarbeit, mit der jedoch eine höhere Reputation verbunden ist. Der verstärkte Zeitaufwand in CBR-Projekten führt folglich dazu, dass den Wissenschaftlerinnen weniger zeitliche Ressourcen für Publikationen und Konferenzbeiträge zur Verfügung stehen. Des Weiteren behaupten kritische Stimmen, dass es sich bei CBR nicht um valide, reliable und objektive Forschung handelt. Denn durch das Einbeziehen von Community-Mitgliedern kann es zu „blinden Flecken“ kommen, wenn diese aufgrund ihrer persönlichen Involviertheit voreingenommen in den Forschungsprozess gehen und ihn dadurch beeinflussen (vgl. von Unger, 2014, 95-96). Deshalb wird CBR-Projekten vorgeworfen, sie würden einen geringeren wissenschaftlichen Beitrag zu einer Fachdisziplin leisten und somit zum mangelnden Ansehen der Universität beitragen (vgl. Anderson et al., 2016, S. 30). CBR-Projekten liegt demzufolge ein Dienstleistungscharakter zugrunde, durch den die Entwicklung von Theorien zu kurz kommen würde (vgl. von Unger, 2014, S. 96). Aufgrund dessen sei es schwierig, einigen Wissenschaftlerinnen den wahren Nutzen und die hohe Qualität der Zusammenarbeit mit einer Community zu verdeutlichen (vgl. Israel et al., 1998, 187-188).

Darüber hinaus kann aus der heterogenen Forschungsgruppe „mitunter ein Zielkonflikt zwischen wissenschaftlicher Güte und argumentativer Verwendbarkeit für den angestrebten Wandel“ (Altenschmidt, 2016, S. 45) resultieren. Wissenschaftlerinnen streben demnach eher einen höheren Forschungsanteil an, wohingegen eine Community vor allem ihren Fokus auf das Handeln legt und weniger auf die Forschung (vgl. ebd., S. 46).

(3) *Heterogenität der Forschungsgruppe*: Studierenden wird fehlende fachliche Anwendungserfahrung sowie eine mangelnde interkulturelle Kompetenz hinsichtlich der Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit den Community-Mitgliedern vorgeworfen (vgl. Anderson et al., 2016,

S. 29). Grund dafür seien kulturelle Differenzen, da Studierende häufig erstmals im Rahmen eines CBR-Projektes mit anderen ethnischen Gruppen oder Bürgerinnen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten in Kontakt kommen (vgl. ebd.). Des Weiteren werden auch bei Lehrenden die mangelnden Kenntnisse und Erfahrungen zur Mitgestaltung eines sozialen Wandels auf Basis der Forschungsergebnisse kritisiert (vgl. ebd.).

Aufgrund der Heterogenität der Forschungsgruppe kann es generell eine Herausforderung sein, mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Charakteren und komplexen Machtverhältnissen in einem Projekt gleichberechtigt zusammenzuarbeiten. Dabei kann es vorkommen, dass unterschiedliche Machtverhältnisse nicht vollkommen überwunden werden bzw. andere Spannungsverhältnisse aufgrund unterschiedlicher ethnischer Herkunft, sexueller Orientierungen oder divergenter Definitionen von Geschlechterrollen auftreten (vgl. Israel et al., 1998, S. 184). Solche Konflikte innerhalb der Forschungsgruppe können ein produktives Arbeiten erschweren und das gesamte gemeinsame Projekt gefährden.

2.5.5 Argumente für den CBR-Ansatz

Die in der Literatur genannten Einwände *gegen* den CBR-Ansatz beziehen sich größtenteils auf die Durchführung der Projekte sowie auf das Ansehen der publikationsorientierten Disziplinen. Der Effekt, den diese Projekte haben können, gerät dabei jedoch in den Hintergrund. Den zuvor angebrachten kritischen Stimmen gegenüber der Anwendung des CBR-Ansatzes steht in der Literatur eine Vielzahl von befürwortenden Argumenten entgegen. Sie umfassen (1) die Qualitätssteigerung der Forschungsergebnisse, (2) den gesellschaftlichen und (3) den persönlichen Mehrwert.

(1) *Qualitätssteigerung der Forschungsergebnisse*: Der Argumentation, dass es sich bei CBR nicht um valide, reliable und objektive Forschung handle, kann entgegnet werden, dass der Einbezug einer Community die Qualität der Forschung steigern kann. Die heterogenen Projektmitglieder bringen eine Vielzahl von neuen Ideen, Perspektiven, Wissen und Sprachen in den Forschungsprozess ein, was wiederum unabdingbar ist, um das Forschungsfeld optimal verstehen zu können. Dadurch kann eine umfangreichere und tiefgreifende Interpretation

der Daten ermöglicht werden. Die Zusammenarbeit mit einer Community eröffnet darüber hinaus einen Feldzugang zu sozialen Minderheiten, der den herkömmlichen universitären Forscherinnen aufgrund schlechter Erfahrungen und großem Misstrauen verwehrt bleiben kann (vgl. von Unger, 2014, S. 94).

(2) *Gesellschaftlicher Mehrwert*: In einem CBR-Projekt kann sich sowohl für die Hochschule als auch für die Zivilgesellschaft gleichermaßen ein vielschichtiger Mehrwert ergeben, in dem das „wissenschaftliche[s] Erkenntnisinteresse und der praktische Nutzen dieser Initiativen gleichwertig nebeneinander“ (Krüger & Altenschmidt, 2017, S. 1) stehen. Über die Grenzen des Wissenschaftssystems hinweg sollen zusätzlich sozialgesellschaftliche Änderungsprozesse mitgestaltet werden (vgl. von Unger, 2014, S. 94). Israel et al. (1998) sehen in der Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft auch die Chance, gerade sozial marginalisierte Gruppen in den Forschungsprozess miteinzubinden. Indem diese Gruppen nicht lediglich als Forschungsobjekte angesehen werden, sondern eine aktive Rolle in einem Forschungsprojekt einnehmen, kann dies zum Abbau von Diskriminierung und Stigmatisierung führen (vgl. Roberts, 2013, 21-23). Da das Forschungsprojekt auf die Bedürfnisse einer Community zugeschnitten ist, können die Ergebnisse darüber hinaus auch als Argumentationsgrundlage für Veränderungsprozesse dienen (vgl. Krüger & Altenschmidt, 2017, 5-6).

(3) *Persönlicher Mehrwert*: Die Mitarbeit in einem CBR-Projekt kann das gesellschaftliche Engagement fördern (vgl. Krüger & Altenschmidt, 2017, S. 5) und kommunikative sowie gruppenbezogene Kompetenzen bei allen Mitarbeitenden steigern. Gerade durch die Heterogenität der Projektteilnehmenden wird das gegenseitige aufmerksame Zuhören, das Beratschlagen über Probleme und das gemeinsame Einstehen für Entscheidungen befördert, was u. a. wichtige Eigenschaften für die Zusammenarbeit im Team sind.

Persönliche Mehrwerte für die Lehrenden bzw. Wissenschaftlerinnen durch CBR-Projekte ergeben sich beispielsweise durch die Möglichkeit, ihre Lehrinhalte und Forschungsfragen aus einer neuen Perspektive zu betrachten, indem neuer Input aus der Praxis miteinfließt. Daraus können sich wiederum neue Ideen für Anschlussprojekte oder Anschlussforschungen ergeben, welche die methodische und theoretische Weiterentwicklung von Forschungsbereichen

positiv beeinflussen sowie zu Publikationen in neuen Themenfeldern führen können (vgl. ebd.).

Auch die Mitglieder einer Community profitieren von dem gemeinsamen Projekt, indem sie Team- und Kommunikationsfähigkeiten ausbauen können und darüber hinaus Einblicke in wissenschaftliche Praktiken erhalten. Dadurch werden sie befähigt, selbst forschend aktiv zu werden oder zumindest Einfluss auf den Forschungsprozess zu nehmen (vgl. Altenschmidt, 2016, S. 45). Dies ermöglicht ihnen, für sich und ihre Community relevante, nutzbare Ergebnisse zu generieren, um damit einen sozialgesellschaftlichen Wandel gestalten zu können.

Für Studierende kann der Lerneffekt besonders hoch sein, da sie zum Großteil erstmals Studieninhalte und Forschungsmethoden in der Praxis anwenden können. Durch die Projektarbeit werden sie mit politischen und ideologischen Barrieren konfrontiert, die das strategische Denken und Handeln fördern (vgl. Strand et al., 2003, S. 11). In den Projekten können die Studierenden lernen, wie sie Zugang zu Informationen erhalten und diese sorgfältig evaluieren. Durch das gleichberechtigte Forschen aller CBR-Mitglieder werden auch die Hierarchien zwischen Lehrenden und Studierenden abgebaut, wodurch die Studierenden zum eigenständigen Handeln ermächtigt werden (vgl. ebd.). Dies soll ihnen dabei helfen, wichtige Schlüsselkompetenzen für ihr späteres Berufsleben auszubauen und sich persönlich weiterzuentwickeln (vgl. Krüger & Altenschmidt, 2017, S. 5).

2.6 Zusammenfassung und Verbindung der zentralen Konzepte

Hochschulpolitische Ausgangslage dieser Arbeit ist die mit der Bologna-Reform einhergehende Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit. Seither soll das Studium auch auf das spätere Berufsleben vorbereiten und dafür entsprechende Kompetenzen vermitteln. Kompetenzen im Allgemeinen, oder im Kontext der Bologna-Deklaration auch unter dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenzen verwendet, umfassen erlernbare Fähig- und Fertigkeiten zur Problemlösung. Weinert impliziert in seinem Kompetenzverständnis zudem „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert,

2002, 27-28), um Probleme erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen. Für eine strukturelle Ordnung der Vielzahl an Kompetenzen wird häufig auf die vier Bereiche von Roth (1971) zurückgegriffen, der Kompetenzen in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen untergliedert. Die zwei letztgenannten gehören zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen. Als überfachliche Kompetenzen stehen sie in einer Zweck-Mittel-Relation zur Beschäftigungsfähigkeit. Demnach sollen Schlüsselkompetenzen zur Erreichung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen. Doch wie können Studierende beschäftigungsrelevante Kompetenzen erwerben? Dafür bedarf es eines Lehr-Lern-Raumes, in dem Studierende die Möglichkeit erhalten (1) an realen gesellschaftsrelevanten Problemstellungen zu arbeiten. Damit dies gelingt, müssen sie (2) mit der Gesellschaft in Interaktion treten, um zunächst eine Fragestellung zu identifizieren und um diese anschließend zu bearbeiten. Dem gesellschaftsrelevanten Problem sollen sich die Studierenden (3) selbstständig forschend nähern und dabei (4) disziplinspezifische Fachinhalte anwenden sowie ausbauen. Community-based Research ist ein Ansatz, der diese vier Dimensionen miteinander verbindet und dadurch zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen kann. Wie das genau gelingen kann, zeige ich im Nachfolgenden und gehe dabei noch einmal auf die in diesem Kapitel zuvor thematisierten Konzepte des forschenden Lernens sowie des professionellen Handelns ein. Abschließend thematisiere ich, für welche Studienfächer der Erwerb beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten besonders relevant ist.

(1) Bearbeitung von realen gesellschaftsrelevanten Problemen: Im Rahmen eines CBR-Projektes erhalten Studierende die Gelegenheit, eine reale Problemstellung aus der Gesellschaft nach wissenschaftlichen Standards zu bearbeiten und im Anschluss mithilfe der Ergebnisse einen sozialen Wandel mitzugestalten. Bei dieser Gelegenheit sammeln sie erste praktische Erfahrungen und erhalten zugleich tiefreichende Einblicke in gesellschaftliche sowie politische Strukturen außerhalb der Universität. Laut Tietgens ergänzen diese Informationen das bestehende Wissensarsenal, auf das im späteren Berufsleben zurückgegriffen werden kann, um praktische Situationen bewerten und entsprechend in ihnen Handeln zu können (vgl. Tietgens, 1988).

(2) *Interaktion mit der Gesellschaft:* Anders als in der klassischen Forschung soll die Projektzusammenarbeit gleichberechtigt mit einer Community geschehen, indem diese in jeden Forschungsschritt eingebunden wird. Dabei entsteht eine heterogene Forschungsgruppe mit multiplem Wissen, diversen Charakteren und unterschiedlichen (Geschlechter-)Rollen. Die zuvor in Abschnitt 2.5.4 beschriebene Kritik am CBR-Ansatz hinsichtlich der Heterogenität, birgt meines Erachtens nach eine große Chance für die Studierenden. Indem sie sich situativ auf die Heterogenität einstellen und darauf reagieren, erlangen sie wichtige beschäftigungsrelevante Kompetenzen. Es braucht Anpassungs-, Kommunikations- und Vermittlungsgeschick, um zunächst das Vertrauen aller Community-Vertreterinnen zu gewinnen und auf mögliche Spannungen innerhalb der heterogenen Gruppe einzugehen. Dabei ist es je nach Zielgruppe notwendig, die richtige Sprache in Wort und Schrift zu wählen, um auf Augenhöhe zu kommunizieren und fachspezifische Inhalte verständlich zu transferieren. Die Studierenden nehmen dabei eine vermittelnde Position zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Akteurinnen ein. Indem sie ihr im Studium erworbenes Wissen auf die praktischen Situationen anwenden, erlangen sie wichtige beschäftigungsrelevante Kompetenzen, die sie zum professionellen Handeln befähigen (vgl. Ludwig, 2012, 2014).

(3) *Selbstständiges Forschen:* Der CBR-Ansatz eignet sich vor allem strukturell für die sozialwissenschaftliche Forschung. Die einzelnen Schritte in einem sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekt⁹ werden in einem CBR-Projekt durch den Aspekt der partizipierenden Community ergänzt. Ein klassisches Forschungsprojekt wird somit durch die Praxis-Komponente erweitert, in der Studierende die Möglichkeit erhalten, zu gesellschaftsrelevanten Themen zu forschen. Darüber hinaus kommt neben der partizipierenden Community auch den Studierenden eine eigene, aktive Rolle zu. Ganz im Sinne des didaktischen Ansatzes des *forschenden Lernens* sollen sie den gesamten Forschungsprozess von Anfang bis Ende durchlaufen und da-

⁹ Zu den Schritten eines klassischen sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses gehört die Formulierung einer Forschungsfrage, die Auswahl einer passenden Theorie, die Entwicklung eines Forschungsdesigns, das Aufstellen von Hypothesen oder forschungsleitenden Annahmen, die Gestaltung eines Erhebungsinstrumentes, die Datenerhebung und -aufbereitung, die Datenauswertung und -interpretation, sowie das Verfassen eines Forschungsberichtes.

bei eigenständig (bzw. hier gemeinsam mit einer Community und den lehrenden Wissenschaftlerinnen) die Forschungsfrage bearbeiten. Dabei werden die Studierenden dazu befähigt, selbstständig Entscheidungen während des Forschungsprozesses zu treffen, welche anschließend in der Forschungsgruppe vertreten und verhandelt werden müssen. Dadurch können sie wichtige Erfahrungen für ihr späteres Berufsleben sammeln, um zukünftig eigenverantwortlich Probleme zu lösen.

(4) *Disziplinspezifische Fachinhalte anwenden*: CBR tangiert zudem die erste Dimension der hochschulischen Bildungsziele, die (Fach)Wissenschaft, indem fachwissenschaftliche Bildung bei CBR-Projekten in einem beidseitigen Wissenstransfer Anwendung findet. Die Idee des professionellen Handelns, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, gelingt in CBR-Projekten durch die Zusammenarbeit mit einer Community zu gesellschaftsrelevanten Problemstellungen. Um diese zu lösen, muss auf einen bestehenden Wissensfundus zurückgegriffen werden (vgl. Tietgens, 1988). Die dabei gewonnenen Erfahrungen ergänzen das bestehende Wissen, sodass es bei der Bearbeitung der nächsten praktischen Situation zur Verfügung steht. Das reine Auswendiglernen von Faktenwissen ist an dieser Stelle somit nicht ausreichend.

Eben diese Erweiterung des bestehenden Wissensfundus ist vor allem für Studierende wissenschaftlich ausgerichteter universitärer Studiengänge wie beispielsweise die der Sozialwissenschaften relevant. Denn im Gegensatz zu professionsorientierten Studiengängen¹⁰ sind diese durch heterogene und zum Teil sogar vollständig fehlende Berufsbilder charakterisiert, wodurch die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt deutlich erschwert wird. Bei der Betrachtung der Sozialwissenschaften fällt beispielsweise auf, dass diese gleichermaßen durch fachwissenschaftlich theoretische und empirisch methodische Inhalte geprägt sind. Bezüge zur aktuellen gesellschaftlichen Praxis tauchen dagegen oft nur in Form von Praktika oder der Präsenz von Praktikerinnen in einer Lehrveranstaltung auf. Um Studierende der Sozialwissenschaften für ihr späteres Berufsleben vorzubereiten, bedarf es also Lehrformate wie beispielsweise in die

¹⁰ Zu den professionsorientierten Studiengängen gehören beispielsweise Medizin und Rechtswissenschaft, die sich durch eindeutig definierte Berufsbilder auszeichnen, die auf dem stark strukturierten Arbeitsmarkt in Deutschland einen festen Platz haben (vgl. Wissenschaftsrat, 2015, S. 47).

Lehre integrierte CBR-Projekte, in denen sie mit realen, praktischen Problemen konfrontiert werden, die sie selbstständig bearbeiten.

3 Forschungsstand und Forschungslücke

Community-based Research findet seit den 90er-Jahren vor allem Anwendung im US-amerikanischen Hochschulsystem und ist seit ein paar Jahren vereinzelt auch in Deutschland zu finden. Welche Auswirkungen CBR auf die Lernergebnisse der Studierenden hat, ist bisher nur unzureichend und unsystematisch erforscht. Es lassen sich insgesamt nur wenige Veröffentlichungen dazu finden, die größtenteils stark anwendungsbezogen und mit geringem Theoriebezug arbeiten. Es handelt sich dabei um keine zusammenhängende Forschung, sondern um einzelne Fallstudien, die sich nur bedingt wechselseitig disziplinübergreifend aufeinander beziehen. Darüber hinaus werden mit den Studien unterschiedliche Forschungsinteressen verfolgt. Während einzelne Wissenschaftlerinnen den *Nutzen* für die Studierenden durch CBR-Projekte untersuchen, sprechen andere Forschende von der *Evaluation* ihrer Lehrveranstaltungen, erheben *Lerneffekte* oder *Lernergebnisse*, ohne eine genauere Begriffsbestimmung vorzunehmen.

Eine Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes gibt es meines Erkenntnisstandes nach derzeit noch nicht, weshalb ich im Nachfolgenden einen ausführlichen Überblick geben werde. Aufgrund der fehlenden Systematik stelle ich die vorhandenen Publikationen zu den Lernergebnissen von Studierenden in CBR-Projekten chronologisch nach dem Zeitpunkt der Veröffentlichung dar und nehme zugleich eine Sortierung hinsichtlich des methodischen Vorgehens vor. Dabei gehe ich jeweils, sofern die Information vorliegt, auf den Ort der Untersuchung, die Fachdisziplin, die methodische Vorgehensweise, die erhobene Anzahl an Fällen sowie auf die zentralen Lernergebnisse ein. Im Anschluss daran hebe ich die Aspekte zusammenfassend hervor, anhand derer ich die Forschungslücke bestimme, zu der mein Forschungsvorhaben einen Beitrag leisten soll.

Die Mehrheit der bisher publizierten Studien nutzten für die Erhebung der Lernergebnisse Studierender in CBR-Projekten vor allem *qualitative Methoden*, wie Interviews, Fokusgruppen, Reflexionstagebücher oder Autoethnographien. Die einzelnen Untersuchungen stelle ich im Folgenden vor:

Keen und Baldwin evaluierten 2004 die Wirkung von CBR-Projekten, die Aspekte von Service-Learning (SL) beinhalteten, am Allegheny College in Pennsylvania (USA). Befragt wurden 19 Absolventinnen, die während ihres Studiums mehrfach und über einen längeren Zeitraum an solchen Projekten teilnahmen. Mithilfe von Telefoninterviews fanden sie heraus, dass die inhaltliche Ausrichtung der CBR-Projekte beim Großteil der Befragten Einfluss auf die spätere Berufswahl hatte (vgl. ebd., S. 387). Drei viertel der Interviewten fühle sich durch die Projekte befähigt, gemeinsam mit anderen etwas bewirken zu können (vgl. ebd.) und mehr als die Hälfte seien ihrer Umwelt sowie der Community durch die gesammelten Erfahrungen verbundener (vgl. ebd.). Darüber hinaus trugen die Projekte zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit bei (vgl. ebd., S. 388).

Dunbar et al. veröffentlichten 2013 einen Artikel zu den Lernergebnissen von Studierenden eines interdisziplinären CBR-Kurses am Cabrini College in Pennsylvania (USA). Nach dem Kursende wurden mit 10 der ursprünglich 27 Studierenden diverser Fachdisziplinen zwei teilstrukturierte Fokusgruppen geführt. Die Autorinnen identifizierten vier Lernergebnisse, die sich in positive und negative Merkmale aufgliedern lassen: (1) Durch die Interdisziplinarität des Kurses lernten die Studierenden das Material aus zwei unterschiedlichen Standpunkten kennen. Das war mit einem hohen Zeitaufwand verbunden (vgl. ebd., S. 134). (2) Die Projekte ermöglichten den Studierenden, Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Community-Partnerinnen zu sammeln. Manche Studierende hätten sich jedoch noch mehr Interaktion mit der Community gewünscht (vgl. ebd., S. 135). (3) Die Projekte schufen ein Verständnis für lokale und globale Umweltprobleme. Die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven ist jedoch zeitintensiv (vgl. ebd., S. 136). (4) Darüber hinaus führte der Kurs zu einem größeren Umweltbewusstsein. Studierende engagieren sich vermehrt in dem Bereich oder verhielten sich seither umweltbewusster, indem sie recyceln oder das Autofahren reduzieren (vgl. ebd.). 2014 veröffentlichten die Autorinnen gemeinsam mit anderen Kolleginnen einen weiteren Artikel zu dem interdisziplinären Kurs, in dem sie die Vor- und Nachteile aus der Perspektive der Studierenden, der Lehrenden und der Community-Partnerinnen beschrieben (vgl. Dunbar et al., 2014). Die darin vorgestellten Ergebnisse für die Studierenden resultierten aus der vorherigen Publikation.

2016 veröffentlichte *Ingman* (USA) eine autoethnographische Studie, in der er mittels persönlicher Notizen und Reflexionen seine Erfahrungen während eines CBR-Projektes analysierte, in dem er zunächst als Praktikant und anschließend als studentische Hilfskraft tätig war. Sein Ziel war es nicht, die Erfahrungen der Kursteilnehmenden zu untersuchen, sondern ausschließlich sich selbst zu reflektieren. Seine gesammelten Erfahrungen trugen zum Erwerb wissenschaftlicher und kollaborativer Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 80) sowie zum Ausbau von Führungserfahrungen bei (vgl. ebd. S. 82). Durch CBR habe er erfahren, dass er durch wissenschaftliche Arbeit etwas im Leben Anderer bewirken kann (vgl. ebd., S. 82).

Tarantino befasste sich 2017 in einem Artikel mit den Fragen, was der Nutzen für Studierende ist, wenn diese in CBR-Projekten tätig sind und wie die Erfahrungen, in und mit der Community zusammenzuarbeiten, die Lernerfahrung verbessert. Dabei untersuchte sie Mitglieder einer studentisch geführten CBR-Organisation an einer Universität in den Mittelatlantikstaaten der USA. Gemeinsam mit ihrer Universität hatte die Organisation ein zweisemestriges Lehrformat entwickelt, das einen einwöchigen Aufenthalt in einer Klinik in der Dominikanischen Republik beinhaltet, in der Studierende neben Service- auch Forschungsleistungen erbringen sollten. Tarantino interviewte aus der Organisationen 5 der 13 Studierenden zu jeweils zwei Zeitpunkten: Vor dem einwöchigen Aufenthalt in der Dominikanischen Republik und drei Wochen später, nach der Rückkehr. Sie fand heraus, dass die Studierenden, die unterschiedlichen Fachdisziplinen angehörten, einen Perspektivwechsel erfahren hatten. Durch ihre praktischen Einblicke konnten sie das Leben der Community besser verstehen und erkannten, wie zeitintensiv soziale Wandlungsprozesse für die Community sind (vgl. ebd., S. 114-115). Des Weiteren identifizierte sie kritische Denkfähigkeit, wie z. B. das kritische Hinterfragen, welcher gemeinnützigen Organisation zukünftig Geld gespendet werden sollte, welche Worte in welchem Kontext angemessen sind und wie man im Umgang mit der Community respektvoll kommuniziert (vgl. ebd., S. 115-117). Aber auch „group maintenance skills“ (ebd., S. 117) wurden durch das CBR-Projekt von den Studierenden erworben, zu denen die Autorin Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder das Moderieren von Meetings zählt (vgl. ebd., S. 117-119).

Meiner Recherche zufolge veröffentlichten *Toh und Tambyah* 2019 den bisher jüngsten Beitrag zu den Lerneffekten von CBR-Projekten für Studierende. Auf der 11th Asian Conference

on Education 2019 in Tokyo präsentierten sie die Evaluation des pädagogischen Nutzens eines CBR-Moduls am College of Alice & Peter Tan in Singapur. Im Rahmen einer Pilotstudie analysierten sie die Reflexionstagebücher einer Arbeitsgruppe von drei Studierenden, die gemeinsam mit einer lokalen High-School ein CBR-Projekt durchführten. Es wurden vier pädagogische Nutzen des Moduls identifiziert: Erstens, das Erlernen und Wertschätzen praktischer Fähigkeiten, wie z. B. Teamwork oder Kommunikationsfähigkeit (vgl. ebd., S. 738–739), sowie zweitens der Erwerb intellektueller Fähigkeiten, zu denen die Autorinnen u. a. das Verstehen pädagogischer Theorien, Kreativität und kritische Reflexion von Literatur zählen (vgl. ebd., S. 739–740). 3.) Darüber hinaus erfuhren die Studierenden drittens in der Zusammenarbeit mit der Community, persönliche und soziale Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 740–741). Der vierte Nutzen des CBR-Moduls – „integrative and applied learning“ (ebd., S. 741) – bezieht sich auf die Möglichkeit der Studierenden, durch CBR interdisziplinär zu lernen (vgl. ebd., S. 741–742).

Neben den fünf zuvor beschriebenen qualitativ forschenden Studien finden sich in der Literatur drei weitere Forschungsprojekte zur Untersuchung von Lernergebnissen im Kontext von CBR-Projekten, die sich jedoch auf *quantitativ erhobene Daten* stützen:

DeHaven et al. veröffentlichten 2011 Evaluationsergebnisse eines neunwöchigen Fellowship-Programms an der UT Southwestern (Texas, USA), das Service Learning und Community-based Participatory Research (CBPR) kombiniert. Untersucht wurden Medizinstudierende des Programms von insgesamt vier Jahren mit zwei quantitativen Programmevaluationen (n=20). Die erste Befragung bezog sich auf die Zufriedenheit der Studierenden in Hinblick auf ihre CBPR-Projekte und den entsprechenden Rahmenbedingungen. Die zweite Evaluation war eine Vorher-Nachher-Beurteilung der Programmeffekte. Es ließ sich ein signifikanter Zuwachs von forschungsmethodischen Fähigkeiten, ein verbessertes Verständnis von CBPR und den medizinischen Bedürfnissen der Community finden, sowie die Fähigkeit, Lösungen für gesundheitliche Probleme entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 366).

Gimpel et al. veröffentlichten 2017 die Beschreibung eines Curriculums an der University of Texas Southwestern Medical School (Texas, USA), das ebenfalls Komponenten von Service

Learning und Community-based Participatory Research (CBPR) beinhaltet. Neben SL können die Medizinstudierenden zusätzliche Erfahrungen in CBPR-Projekten sammeln. Vor und nach jeder Lehrveranstaltungssitzung beantworteten die Studierenden zwischen drei und vier Items. Zusätzlich nahmen sie an einer Onlinebefragung teil, mit der die Autorinnen die Zufriedenheit der Studierenden und die Motivation an diesem Curriculum teilzunehmen evaluierten. Gimpel et al. beschreiben in ihrem Artikel vor allem die Merkmale des Moduls und gehen nur kurz auf die Evaluation sowie deren Ergebnisse ein. Sie stellten fest, dass das Curriculum die Kenntnisse über die Community und das Gesundheitssystem bei den Studierenden verbesserte (vgl. ebd., S. 142).

Mayer et al. (2018) untersuchten die Lerneffekte von Studierenden in einem Workshop an der University of Arizona (USA), in dem Studierende sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in Kooperation mit der Stadt Tucson in Arizona anwenden konnten. Untersucht wurden insgesamt fünf Lehrveranstaltungen: zwei Workshops mit CBR-Projekten (Experimentalgruppen) und drei traditionelle Methodenkurse, die als Vergleichsgruppen dienten. Die Studierenden wurden zu Beginn und am Ende des Semesters mithilfe eines standardisierten Erhebungsinstrumentes befragt. Die Studierenden einer Workshop-Gruppe wurden darüber hinaus zu einem dritten Zeitpunkt, nach der Abschlusspräsentation der Ergebnisse, untersucht. Insgesamt nahmen 164 Studierende unterschiedlicher Fachdisziplinen an der Vorher-Nachher-Befragung teil, von denen 90 Studierende aus den CBR-Workshops und 74 Befragte aus der Kontrollgruppe stammten (vgl. ebd., S. 7). Mayer et al. fanden heraus, dass es bei den befragten Studierenden der CBR-Workshops (Experimentalgruppe) einen signifikanten Anstieg zwischen der Vorher- und der Nachher-Befragung bei den Items „self-reported general self-efficacy“ (ebd.), „Thinking or Working Like a Scientist“ (ebd., S. 8) und „Gains in Scientific Skills“ (ebd.) gab. Hinsichtlich der Items „Science Motivation Questionnaire“ (ebd.), zu dem beispielsweise intrinsische sowie berufliche Motivation und Selbstvertrauen zählen, konnten jedoch keine signifikanten Effekte beobachtet werden. Sie zeigen sogar einen Rückgang in der Vorher-Nachher-Befragung. Im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe weisen die Studierenden der CBR-Projekte eine signifikante Verbesserung in wissenschaftlichen Fähigkeiten auf

Basis ihrer Selbsteinschätzung, im soziologischen Fachwissen und im Interesse für gesellschaftliches Engagement auf (ebd.).

Neben den bisher beschriebenen qualitativen und quantitativen Studien gibt es vier weitere Untersuchungen, in denen sich die Autorinnen eines *Mixed-Method-Ansatzes* bedienen, der beide methodischen Herangehensweisen vereint:

2011 untersuchten *Bach und Weinzimmer* Nutzen und Herausforderung von CBR-Projekten. Als Datengrundlage für die studentische Perspektive dienten zum einen von den Studierenden geführte Reflexionstagebücher und zum anderen eine quantitative Vorher-Nachher-Befragung. Untersucht wurden 36 Studierende diverser Studiengänge einer Lehrveranstaltung der Duke University (North Carolina, USA), in der sie CBR-Projekte durchführten. Studierende erhielten u. a. durch die Projektarbeit Kenntnisse über die Community-Partnerinnen sowie die Nutzerinnen der Angebote (vgl. ebd., S. 65-66). Darüber hinaus lernten sie, im Forschungsteam zu arbeiten, und bauten ihre sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden aus (vgl. ebd., S. 66).

Die am häufigsten und zum Teil einzig zitierte Studie zu den Lernergebnissen von Studierenden in CBR-Projekten, ist die 2011 publizierte Vorstudie von *Lichtenstein et al.*. Dabei stellen die Autorinnen die Entwicklung eines „evidenced-based, conceptually reliable, and statistically valid survey instrument“ (ebd., S. 8) vor. Auf Basis 30 geführter Interviews und Fokusgruppen mit 70 Studierenden aus unterschiedlichen Disziplinen an sechs US-amerikanischen Hochschulen (ebd., S. 11) identifizierten sie fünf Bereiche von Lernergebnissen: „development of academic skills, enhanced educational experience, increased civic engagement, development of professional skills, and personal growth“ (ebd., S. 12). Diese Erkenntnisse dienten als Grundlage für die Entwicklung eines standardisierten Erhebungsinstruments, das sie im Frühjahr 2009 an 15 Hochschulen (N=166) testeten. Mithilfe diverser statistischer Tests beschreiben sie ihr Vorgehen bei der Entwicklung eines am Ende validen und reliablen Erhebungsinstruments.

Neben Toh und Tambyah (2019) publizierten auch *Dongre et al.* 2011 eine weitere Studie außerhalb des US-amerikanischen Kontextes. Sie untersuchten zwei CBR-Kurse am Sri Manakula Vinayagar Medical College and Hospital in Puducherry (Indien). 55 der 60 Medizinstudierenden nahmen am Ende des Kurses an einer quantitativen Befragung teil, in der sie retrospektiv Items vor und nach dem Kurs einschätzen sollten. Darüber hinaus beantworteten 30 dieser Studierenden nach einem Jahr einen offenen Fragenkatalog. Die quantitativen Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden Erkenntnisse über Forschungsprozesse im Gesundheitswesen erlangt hatten und ihre Interview- und Kommunikationsfähigkeiten in Hinblick auf die Community sowie die Fähigkeit, Daten zu sammeln und zu präsentieren, ausgebaut hatten (vgl. ebd., S. 3-4). Anhand der qualitativen Daten identifizierten die Autorinnen sechs Lernfaktoren: 1.) Die Anwendung von Forschungsmethoden, 2.) verbesserte Kommunikationsfähigkeiten, 3.) ein größeres Bewusstsein für örtliche gesundheitliche Themen, 4.) ein größeres Verständnis von Umfragetechniken, 5.) die Erkenntnis, dass die Erfahrungen für zukünftige Forschungen und für das weiterführende Studium relevant sind und 6.) individuelle Effekte, wie der Spaß am Lernprozess oder die anschließende Auseinandersetzung mit Erste-Hilfe-Behandlungen (vgl. ebd., S. 4-5).

Am Lebanon Valley College in Pennsylvania (USA) gab es ein CBR-Projekt, in dem „undergraduate students“ und „graduate students“ der Physiotherapie mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zusammenarbeiteten. *George et al.* (2017) untersuchten die Lernergebnisse der Studierenden, indem sie dafür das von Lichtenstein et al. (2011) entwickelte Erhebungsinstrument nutzten. Den undergraduate und graduate students wurden im CBR-Projekt unterschiedliche Aufgaben gegeben: Die undergraduate students waren u. a. für die Datenerhebung und für die Bewerbung für Konferenzbeiträge zuständig, wohingegen die graduate students die Datenanalyse übernahmen und die Ergebnisse des Projekts verschriftlichten. Insgesamt 38 Studierende aus zwei Projektjahren wurden mithilfe quantitativer und qualitativer Verfahren befragt. Die quantitative Onlinebefragung ergab, dass die graduate students für folgende drei Items höhere Zustimmungswerte aufwiesen als undergraduate students: „enhanced the likelihood that I will participate in civic activities“, „improved my research skills“ und „improved my academic writing skills“ (ebd., S. 19). Undergraduate students wiesen im

Vergleich zu den graduate students höhere Werte hinsichtlich der Items „improved my ability to consider others' perspectives“, „improved my ability to listen to others“ und „increased my interest in college“ auf (ebd.). Darüber hinaus sollten die Studierenden in einer offenen Frage beschreiben, wie die Mitarbeit im CBR-Projekt auf sie persönlich und beruflich gewirkt hat. Die Autorinnen identifizierten anhand der Antworten den Zuwachs von diversen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 20), die Ermutigung und Bestätigung in der Wahl des Studienfachs und späterer beruflicher Pläne (vgl. ebd., S. 21), die Anerkennung der elterlichen Perspektive sowie ein besseres Verständnis von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (vgl. ebd.).

Neben den bereits beschriebenen Studien findet sich mit *Willis et al.* (2003) ein weiterer Artikel, der die eigens gesammelten Erfahrungen während CBR-Projekten aus Sicht Studierender vorstellt. Da keine methodische Vorgehensweise beschrieben wurde, stelle ich diese Publikation getrennt von der bisher von mir vorgenommenen Sortierung vor: Der 2003 von vier Studierenden unterschiedlicher US-amerikanischer Hochschulen veröffentlichte Beitrag zum Nutzen von CBR für Studierende ist meiner Kenntnis zufolge die erste Publikation zu diesem Themenbereich. Willis et al. hatten selbst an CBR-Projekten teilgenommen und identifizierten auf Basis ihrer Erfahrungen vier Vorteile, die für Studierende aus der Mitarbeit in solchen Projekten entstehen (vgl. ebd., S. 41-52): 1.) Die Aneignung von Forschungsmethoden sowie Erfahrungen in deren Anwendung, 2.) Empowerment, das eigene Wissen in Handlungen zu übertragen, 3.) ein größeres Verständnis für und das Erkennen von gesellschaftlichen Problemen sowie 4.) die gesteigerte Fähigkeit, Wissenschaft und Community Service miteinander zu verbinden. Des Weiteren hatte ihre Teilnahme an den CBR-Projekten Einfluss auf die weitere Ausrichtung ihres Studiums und auf ihre spätere Berufsplanung.

Eine Zusammenfassung der zuvor ausführlich dargestellten Studien können der Tabelle 1 auf der nächsten Seite entnommen werden.

Tabelle 1: Zusammenfassung des Forschungsstandes

Jahr	Name	Land	Ansatz	Fachdisziplin	Methodische Vorgehensweise	n
2003	Willis et al.	USA	CBR	unbekannt	unbekannt	4
2004	Keen und Baldwin	USA	CBR-Projekte mit Aspekten von SL	unbekannt	Interviews	19
2011	Bach und Weinzimmer	USA	CBR	Vielzahl: Soziologie, Ingenieursstudiengänge, etc.	Reflexionstagebücher und quantitative Vorher-Nachher-Befragung	36
2011	DeHaven et al.	USA	Fellowship-Programms, SL und CBPR kombiniert	Medizin	2 quantitative Programm-evaluationen	20
2011	Lichtenstein et al.	USA	CBR	Vielzahl	Interviews und Fokusgruppen zur Entwicklung eines standardisierten Erhebungsinstruments	70
					Test standardisiertes Erhebungsinstrument	166
2011	Dongre et al.	Indien	CBR	Medizin	Quantitative retrospektive Befragung	55
					offenen Fragen	30
2013	Dunbar et al.	USA	interdisziplinärer CBR-Kurs	Vielzahl	2 teilstrukturierte Fokusgruppen	10
2014	Dunbar et al.	USA				
2016	Ingman	USA	CBR	unbekannt	Autoethnographie	1
2017	George et al.	USA	CBR	Physiotherapie mit Nebenfach Bildungswissenschaften	quantitative Onlinebefragung und offenen Frage Unterscheidung nach „undergraduate students“ und „graduate students“	38
2017	Gimpel et al.	USA	Curriculum, das SL und CBPR beinhaltet	Medizin	vor und nach jeder Sitzung 3-4 Items und Onlinebefragung	unb.
2017	Tarantino	USA	CBR	Vielzahl	Interviews zu 2 Zeitpunkten	5
2018	Mayer et al.	USA	CBR	8 Hauptfächer, u. a. Soziologie, Gesundheitswissenschaften, Psychologie	Vorher-Nachher-Befragung von 5 Lehrveranstaltungen (2 CBR-Workshops und 3 traditionelle Methodenkurse (Kontrollgruppe))	164
2019	Toh und Tambyah	Singapur	CBR	unbekannt	Reflexionstagebücher	3

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die zentralen Ergebnisse der einzelnen Studien zeigen, dass die Studierenden vorrangig wissenschaftliche und forschungsmethodische Arbeitsweisen sowie disziplinspezifisches Fach-

wissen erwerben. Darüber hinaus attestieren die empirischen Untersuchungen positive Auswirkungen auf die persönliche Weiterentwicklung durch die vielfältigen Erfahrungen mit der Community.

Beim derzeitigen Forschungsstand ist die Arbeit von Mayer et al. (2018) hervorzuheben, die als einzige in ihrer Forschung eine Vergleichsgruppe neben den untersuchten CBR-Projekten (Experimentalgruppe) heranzogen, um dadurch den Effekt von Community-based Research zu messen. In vielen Studien sind jedoch die methodischen Vorgehensweisen (vgl. DeHaven et al., 2011; Gimpel et al., 2018; Ingman, 2016; Willis et al., 2003), die Ergebnisdarstellungen (vgl. DeHaven et al., 2011; Dongre et al., 2011; Gimpel et al., 2018) oder die Beschreibung der untersuchten Projekte bzw. Lehrveranstaltungen unzureichend dokumentiert (vgl. DeHaven et al., 2011; Dongre et al., 2011; Gimpel et al., 2018; Keen & Baldwin, 2004; Willis et al., 2003), wodurch sie nicht vollständig nachvollziehbar sind. Darüber hinaus lässt sich kritisch anmerken, dass es sich bei zwei Studien um Evaluationen der eigenen subjektiven Erfahrungen handelt (vgl. Ingman, 2016; Willis et al., 2003) und bei einer weiteren Studie eine methodisch fragliche, retrospektive Befragung zu den Einstellungen vor dem Projekt vorgenommen wurde, um diese mit Einschätzungen nach Projektende vergleichen zu können (vgl. Dongre et al., 2011).

In einigen Erhebungen werden Veranstaltungen beforscht, die den Community-based-Research- und Service-Learning-Ansatz miteinander verbinden (vgl. DeHaven et al., 2011; Gimpel et al., 2018; Keen & Baldwin, 2004). Dort ist nicht ersichtlich, aus welchem der beiden Ansätze welche Lernergebnisse resultieren. Meines Erachtens ist es jedoch unerlässlich, diese Grenze zwischen CBR und SL zu ziehen, denn CBR verbindet zwar das Forschende Lernen mit studentischem Engagement, dennoch liegt der Fokus auf dem Forschungsprozess und weniger auf dem Ziel der Civic Education (vgl. Heudorfer, 2019, S. 219)¹¹. Außerdem weisen CBR und SL unterschiedliche Prinzipien auf, weshalb die zwei Ansätze zu verschiedenen Lernergebnissen führen können.

¹¹ Siehe dazu auch Abschnitt 2.5.3.2.

Zwölf der vierzehn Artikel wurden zu Lehrveranstaltungen mit CBR-Projekten an US-amerikanischen Hochschulen veröffentlicht, wohingegen ich für den europäischen und deutschsprachigen Raum keine Publikationen finden konnte. Aus dieser Beobachtung folgt, dass es ein deutliches Defizit an empirischen Untersuchungen zu den Lernergebnissen von Studierenden aus CBR-Projekten in Deutschland gibt. Dieses Defizit ist relevant, da sich das deutsche und US-amerikanische Hochschulsystem insbesondere in der Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung voneinander unterscheiden. Während in den USA seit 1749 Bildung und Service durch Benjamin Franklin eng miteinander verbunden sind (vgl. Berthold et al., 2010, S. 106–107), wird die *Third Mission* in Deutschland „weder an den Hochschulen noch in der Politik flächendeckend durchgesetzt“ (ebd., S. 73). Die Anwendung von CBR im deutschen im Vergleich zum US-amerikanischen Hochschulsystem kann daher auch zu anderen Lernergebnissen bei den Studierenden führen.

Des Weiteren finden die bisher untersuchten CBR-Projekte in unterschiedlicher Ausgestaltung Anwendung. Die damit möglicherweise einhergehende Differenz im Lernergebnis konnte aufgrund der Unterschiede im Erhebungsdesign bisher nicht aufgezeigt werden. Ebenso gibt es nur eine Studie zu den Lernergebnissen in unterschiedlichen Studienphasen (vgl. George et al., 2017). Dabei könnten sich auch die Lernergebnisse je nach Ausgestaltung des CBR-Projekts und eigenem Fortschritt im Studium unterscheiden, wie ich im späteren Verlauf noch darlegen werde.

All diese Aspekte zeigen, dass es sich hier um ein noch recht junges und unerschlossenes Forschungsfeld handelt, insbesondere im europäischen und deutschsprachigen Raum. Es braucht daher weitere Forschung, um den CBR-Ansatz und dessen Wirkung allumfassend verstehen zu können. Meine Forschung soll einen Beitrag dazu leisten und sich dabei der zuvor benannten Defizite annehmen. Demnach lautet meine zu untersuchende Forschungsfrage: *Wie wirken sich CBR-Projekte auf die Lernergebnisse Studierender aus, die im Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungsfähigkeit stehen?* Gegenstand meiner Forschung sind zwei reine CBR-Projekte aus Deutschland, ohne Anteile von Service Learning, die in der Intensität der Anwendung des CBR-Ansatzes variieren und Studierende aus unterschiedlichen Studienphasen integrieren. Während meines Forschungsprozesses wurde ich von folgenden drei Unterfragen geleitet:

- *Welche beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen sammeln die Studierenden in ihren CBR-Projekten?*
- *Welche Erkenntnisse leiten die Studierenden aus diesen Erfahrungen ab?*
- *Wie unterscheiden sich die Lernergebnisse der Studierenden zwischen den zwei untersuchten Lehrprojekten?*

4 Die zwei untersuchten Lehrprojekte

Für meine Untersuchung, *wie sich CBR-Projekte auf die Lernergebnisse Studierender auswirken, die im Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungsfähigkeit stehen*, zog ich zwei unterschiedliche Lehrprojekte heran. Sie unterscheiden sich im zeitlichen Umfang und in der Intensität der Zusammenarbeit mit einer Community. Im Folgenden stelle ich die zwei Lehrprojekte hinsichtlich ihrer inhaltlichen Themensetzung, ihrem strukturellen Aufbau und dem jeweiligen Einbezug der Community-Vertreterinnen vor. Dafür gehe ich zunächst auf das Seminar *Gut alt werden*¹² ein (Abschnitt 4.1) und stelle anschließend den *Grundkurs Methoden*¹³ vor (Abschnitt 4.2). Um in Kapitel 8 die Lernergebnisse der zwei Lehrprojekte miteinander vergleichen zu können, arbeite ich in Abschnitt 4.3 die Gemeinsamkeiten und Differenzen der beiden Seminarformen heraus.

4.1 Lehrprojekt I: Das Seminar *Gut alt werden*

Im Rahmen eines dreisemestrigen¹⁴ Seminars erhielten Studierende die Möglichkeit, ein idealtypisches CBR-Projekt vollständig umzusetzen, d. h. gemeinsam mit einer Community gleichberechtigt zu einer gesellschaftsrelevanten Problemstellung zu forschen und anschließend mit

12 Das Seminar trug den Titel „In und mit der Hamburger Zivilgesellschaft sozialwissenschaftlich forschen“. Für eine bessere Lesbarkeit verwende ich jedoch eine inhaltliche Abkürzung: „Gut alt werden“.

13 Das Seminar trug den Titel „Methoden der empirischen Sozialforschung - Grundkurs und Tutorium“. Unter Lehrenden und Studierenden wird der Kurs auch als „Grundkurs Methoden“ bezeichnet. Für eine bessere Lesbarkeit werde ich letztere und die damit kürzere Variante nutzen.

14 Das Seminar war ursprünglich für zwei Semester geplant, wurde jedoch auf Wunsch der Studierenden um ein weiteres Semester verlängert.

den gewonnenen Forschungserkenntnissen in der Praxis weiterzuarbeiten. Ich selbst entwickelte¹⁵ das Lehrkonzept und führte anschließend auch das Seminar durch¹⁶.

Inhaltliche Ideengeberin des Seminars war die *Körper-Stiftung*, die im Hamburger Stadtteil Bergedorf gemeinsam mit anderen Institutionen das *KörperHaus*¹⁷ bis Frühjahr 2022 errichten werden. Mit dem neuen *KörperHaus* soll ein Treffpunkt im Zentrum Bergedorfs für den gesamten Bezirk entstehen, in dem neben einem Theaterhaus und den *Bücherhallen Hamburg* auch gemeinwohlorientierte Akteurinnen einziehen, wie beispielsweise das *Haus im Park* der *Körper-Stiftung* und der *AWO-Seniorentreff*. Die derzeitigen Nutzerinnen der zwei letztgenannten Einrichtungen würden dem Umzug in ein gemeinsames Gebäude skeptisch und sorgenvoll entgegenblicken. Neben der Ungewissheit, wie zukünftig die Seniorinnenangebote gestaltet sein würden, sei der Bau des neuen *KörperHauses* durch Konflikte und Vorurteile zwischen den Nutzerinnen der zwei Institutionen geprägt. Die Chancen und Möglichkeiten, die das neue *KörperHaus* älteren Menschen in diesem Stadtteil bieten kann, einschließlich der uns berichteten damit einhergehenden Ängste und Konflikte, waren Anlass dazu, die Lehrveranstaltung inhaltlich auf das Thema „Gemeinsam gut alt werden in Bergedorf“ auszurichten.

15 Für die Entwicklung des Pilotprojektes wurde ich durch das Lehlabor der Universität Hamburg finanziell unterstützt. Das Lehlabor ist Teil des aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre finanzierten Universitätskollegs der Universität Hamburg. Durch dieses Förderformat wird Lehrenden die Möglichkeit gegeben, neue innovative Lehrformate zu entwickeln. Für die Umsetzung erhielt ich für die Laufzeit von einem Jahr eine halbe wissenschaftliche Stelle und eine studentische Hilfskraft für fünf Stunden pro Woche. Diese Förderung nutzte ich für die Planung des Lehrkonzepts sowie für die Umsetzung des ersten Projektsemesters. Die zwei darauffolgenden Semester wurden aus meinem bestehenden Lehrdeputat bestritten.

16 2020 wurde ich für das Seminar mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet. Jährlichen erhalten 20 Hamburger Hochschullehrende den Lehrpreis für ihre herausragenden und innovativen Lehrkonzepte. Der Hamburger Lehrpreis wird von der Hamburger Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke verliehen und ist mit jeweils 10.000 Euro dotiert. Für weitere Informationen siehe <https://www.hamburg.de/bwfgb/14638224/hamburger-lehrpreis-2020/>.

17 Weitere Informationen zum KörperHaus: <https://koerberhaus.de/>, <https://www.koerber-stiftung.de/koerberhaus>.

Ich konstruierte das Seminar ursprünglich als reines Masterseminar. Aufgrund mangelnder Anmeldungen entschied ich mich nachträglich dazu, das Angebot auch für Bachelor-Studierende zu öffnen. Letztlich nahmen zwölf Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft der Universität Hamburg daran teil.

Das Seminar startete im Wintersemester 2018/2019 und war mit zwei Semesterwochenstunden sowie sechs Credit Points angelegt. Anstelle wöchentlicher Sitzungen wurde das Seminar als Blockveranstaltung¹⁸ durchgeführt, sodass die Studierenden genügend Zeit hatten, sich in Bergedorf zu vernetzen und zu forschen. Die einzelnen Blockveranstaltungen dienten dazu, den aktuellen Stand in den Projekten zu besprechen und gezielten fachlichen Input zu geben, den die Studierenden zu den entsprechenden Zeitpunkten für ihr Forschungsprojekt benötigten. Dabei war das Lehrkonzept vor allem durch das hohe Maß an studentischer Partizipation geprägt: Durch das Abstimmen sowie das Einbringen von Ideen und konkreten Bedarfen¹⁹ gaben die Studierenden den inhaltlichen Fokus des Seminars vor. Neben dem fachlichen Input nahm ich eine beratende Rolle im Seminar und in den Projekten ein.

Die Lehrveranstaltung unterteilte sich in drei Projektsemester, in denen Studierende und Community-Vertreterinnen zusammenarbeiteten: (1) Im ersten Semester mussten die Studierenden zunächst Vertreterinnen einer Community akquirieren und mit ihnen eine Forschungsfrage formulieren. Anschließend sollten sie ein Forschungsdesign entwickeln sowie passende theoretische Konzepte recherchieren, auf Basis derer sie Hypothesen bzw. forschungsleitende Annahmen aufstellten. Daraufhin entwickelten sie ein Erhebungsinstrument, testeten es und erhoben Daten. (2) Im zweiten Semester werteten die Forschungsteams die gewonnenen Daten aus und verfassten einen adressatinnengerechten Projektbericht. Die Ergebnisse wurden Ende September 2019 zunächst dem Bezirksamtsleiter Bergedorfs und anschließend interessierten Bürgerinnen in einer öffentlichen Abschlusspräsentation vorgestellt und gemeinsam

18 Für weitere Informationen zur Ausgestaltung des Seminars vgl. Glaß et al. (2019).

19 Um den Input auf die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen, teilte ich zu Beginn des Seminars einen Selbsteinschätzungsfragebogen aus, in dem die Studierenden ihre Fähigkeiten und Erfahrungen für die einzelnen Schritte eines Forschungsprozesses einschätzen sollten. Mithilfe der Einschätzung ihres Wissensstandes konnte ich fachliche Wiederholungen im Seminar vermeiden und mehr Zeit für Forschungsaktivitäten im Feld gewinnen.

diskutiert. (3) Ziel des dritten Semesters war es, mit den gewonnenen Erkenntnissen aus den ersten beiden Projektsemestern weiterzuarbeiten und mit ihnen etwas zu bewirken. Dafür entwickelten und organisierten die Studierenden und Community-Vertreterinnen auf Basis der Forschungsergebnisse zwei „soziale Projekte“. Im Gegensatz zu einem sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekt, das auf einen Erkenntnisgewinn abzielt, verfolgten die sozialen Projekte ein Gemeinwohl. Es sollten Angebote für Bürgerinnen Bergedorfs geschaffen werden, die sie in ihren Lebenssituationen unterstützten und ihnen weiterhelfen. Dabei sollte ein möglichst nachhaltiges Projektformat angestrebt werden, das in Zukunft beispielsweise von den beteiligten Community-Vertreterinnen weiter umgesetzt werden könnte.

Eine generelle Schwierigkeit in CBR-Projekten besteht in der Definition der *Community*. Im Rahmen der CBR-Projekte des Seminars *Gut alt werden* wurden die zukünftigen Nutzerinnen und Anbieterinnen der Seniorinnen-Kulturangebote des *KörperHauses* als eine *Community* definiert. Je nach Forschungsfrage wurden u. a. Seniorinnen aus dem *Haus im Park*, der *Arbeiterwohlfahrt (AWO)* und anderen kulturellen Einrichtungen in den Forschungsprozess mit eingebunden. Darüber hinaus waren Vertreterinnen von Vereinen, Menschen mit Migrationshintergrund oder Personen mit beruflichen Bezugspunkten zur Zielgruppe aktiv beteiligt. Die Community-Vertreterinnen brachten wichtige Expertise in den Forschungsprozess ein, vermittelten Kontakte für das Forschungsvorhaben sowie die sozialen Projekte und ebneten den Zugang zum Forschungsfeld. Gemeinsam mit den Studierenden trafen sie sich regelmäßig als Projektteam, um an den einzelnen Projektschritten zu arbeiten und sich gegenseitig auf dem aktuellen Stand zu halten. Neben dem Einbringen ihrer fachlichen Expertise übernahmen sie u. a. koordinierende Aufgaben, beteiligten sich bei der Datenerhebung und zum Teil auch bei der Datenauswertung, präsentierten Ergebnisse und organisierten Workshops auf Basis der Forschungsergebnisse.

Für ein besseres Verständnis stelle ich im Folgenden die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Projekte vor: In den ersten zwei Semestern beschäftigten sich drei Forschungsteams, insgesamt bestehend aus zwölf Studierenden und vierzehn Community-Vertreterinnen, mit der (1) Vernetzung im Alter, (2) Inklusion im neuen *KörperHaus* und (3) Bewertung der Bergedorfer Kulturlandschaft. (1) Im ersten Projekt wurden mithilfe von vierzehn

leitfadengestützten Interviews und vier teilnehmenden Beobachtungen die Gründe für eine institutionelle Vernetzung älterer Menschen in Hamburg-Bergedorf erforscht. Ein Ergebnis der Projektgruppe war, dass unterschiedliche Wahrnehmungen von Vernetzung unter den interviewten Personen vorherrschen. Vernetzung wird beispielsweise als eine Form sozialer Abgrenzung verstanden oder als Mittel zur Verfolgung von Hobbies und Interessen, sozialer Unterstützung oder Strukturierung des Tages- sowie Wochenablaufs. (2) Im zweiten Projekt wurden Hindernisse für die Inklusion in das neue *KörperHaus* mithilfe von drei Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Interviews untersucht. Als Inklusionshindernisse wurden unter anderem unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen, Bildungsunterschiede, Angst vor Neuem und Unbekanntem sowie Mobilitätseinschränkungen wahrgenommen. (3) Im dritten Projekt bewerteten 158 Bürgerinnen Bergdorfs ihre lokale Kulturlandschaft in einer standardisierten Befragung. Die Erhebung zeigte, dass 72 % der befragten Nutzerinnen mit dem Kulturangebot in Bergedorf zufrieden sei, dass sich aber 28 % der Befragten mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten wünschten.

Basierend auf den Forschungsergebnissen²⁰ der ersten zwei Semester, wurden im dritten Projektsemester zwei soziale Projekte initiiert. In ihnen waren acht²¹ der ursprünglich zwölf Studierenden und sieben Community-Vertreterinnen tätig. Gemeinsam organisierten sie Workshops zum Thema „Einsamkeit im Alter“ und zum „Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund“. Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnten die beiden entwickelten Formate nicht wie geplant im Frühjahr 2020 umgesetzt werden. Die Gruppe zum Thema „Einsamkeit im Alter“²² führte ehrenamtlich im Anschluss an das Seminar im Septem-

20 Zu den Forschungsberichten der Studierenden: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung/2-aktuelles/aktuelle-meldungen/20190924-lehrlabor-forschungsberichte.html>.

21 Das dritte Semester wurde nur von acht der zwölf Studierenden weitergeführt, da vier von ihnen entweder am Ende ihres Studiums angelangt waren, ein Urlaubssemester nahmen oder keine Kapazitäten mehr in ihrem Studienplan hatten.

22 Informationen zum Workshop: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung/2-aktuelles/aktuelle-meldungen/20200225-lehrlabor-veranstaltungshinweis.html>.

ber 2020 ihr Workshop-Konzept nachträglich durch. Aufgrund des hohen Bedarfs und des positiven Feedbacks ihrer Vernetzungsidee für ältere Menschen, möchten die Studierenden auch weiterhin die Workshops ehrenamtlich in Bergedorf anbieten.

4.2 Lehrprojekt II: Der *Grundkurs Methoden*

Das zweite von mir untersuchte Lehrprojekt ist der *Grundkurs Methoden*. Im Gegensatz zum zuvor vorgestellten Pilotprojekt handelt es sich beim *Grundkurs Methoden* um ein ins Curriculum verankertes Pflichtseminar der Bachelor-Studiengängen Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Hamburg. Nach der einführenden Vorlesung zu den Methoden der empirischen Sozialforschung im ersten Fachsemester, sollen die Studierenden im darauffolgenden Semester ihr erlerntes Wissen erstmals forschend anwenden. Dabei können sie im Durchschnitt zwischen zehn Grundkursen wählen, die den didaktischen Ansatz des forschenden Lernens unterschiedlich umsetzen. Von Interesse für meine Forschung sind die seit dem Sommersemester 2015 angebotenen Grundkurse, in denen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, sich den Forschungsanliegen von Praxispartnerinnen anzunehmen²³. Die Bedarfe kommen dafür aus der Hamburger Zivilgesellschaft. Die Themen sind vielfältig und reichen von Wirkungsanalysen sozialer Programme bis hin zu Untersuchungen inhaltlicher Problemstellung wie beispielsweise Hindernisse und Motive im ehrenamtlichen Engagement.

Gegenstand meiner Untersuchung sind sechs Grundkurse des Sommersemesters 2019, in denen insgesamt neun Kooperationspartnerinnen involviert waren²⁴. Dazu zählten beispielsweise das *Diakonische Werk Hamburg e.V.*, der *Hochschulsport Hamburg*, *Rap for Refugees e.V.* und das *Dialoghaus Hamburg gGmbH*. Die Projekte wurden vom *Projektbüro Angewandte*

23 Das Lehrkonzept wurde von Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp entwickelt und ebenfalls mit dem Hamburger Lehrpreis 2009 sowie 2014 ausgezeichnet. Siehe dazu auch Fußnote 16.

24 Weitere Informationen zu den Projekten im Grundkurs Methoden sowie den Kooperationspartnerinnen finden Sie hier: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung/3-projekte/abgeschlossene-lehrprojekte.html>.

*Sozialforschung*²⁵ der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg akquiriert und an die Lehrenden des Grundkurs Methoden vermittelt. Das Projektbüro übernimmt dabei den organisatorischen Mehraufwand, um die Lehrenden zu entlasten²⁶. Die geplanten Projekte mit den Praxispartnerinnen werden vor Semesterstart im Studien-Informationsnetz STiNE, dem Campus-Management-System der Universität Hamburg, veröffentlicht, sodass die Studierenden ihre Kurse je nach Interesse wählen können. Dabei haben sie jedoch auch die Wahl, an Grundkursen ohne Praxispartnerinnen teilzunehmen.

Anders als das Seminar *Gut alt werden* findet der *Grundkurs Methoden* wöchentlich statt. Das Seminar umfasst zwei Semesterwochenstunden und wird mit acht Credit Points gewichtet. Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden einen gesamten Forschungsprozess von Anfang bis Ende durchlaufen. Dafür erhalten die Studierenden wöchentlich durch die Lehrenden einen kurzen Input für den anstehenden Forschungsschritt, den sie in Dreier- bis Fünfergruppen jeweils auf ihre Projekte anwenden. Der Forschungsprozess wird zudem durch vier Meilensteinberichte strukturiert, die den Studierendengruppen vorgeben, bis zu welchen Zeitpunkten welche Forschungsschritte erbracht sein sollen. In den einzelnen Berichten dokumentieren die Studierenden ihren aktuellen Projektstand, der von den Lehrenden kommentiert wird. Neben dieser Form des Feedbacks zum Forschungsprozess stehen die Lehrenden im engen Beratungs- und Betreuungsverhältnis zu den Studierenden und werden dabei von Tutorinnen unterstützt.

Das einsemestrige Seminar lässt sich in drei Zeitabschnitte untergliedern: (1) Während der Vorlesungszeit (Anfang April bis Mitte Juli) sollen die Studierenden eine zu untersuchende Forschungsfrage formulieren, passende theoretische Konzepte recherchieren, daraus Hypothesen oder forschungsleitende Annahmen ableiten, ein Forschungsdesign entwickeln, ein Erhebungsinstrument konstruieren, dieses pretesten und anschließend die Datenerhebung vornehmen. Die Vorlesungszeit schließt mit einer Posterpräsentation, in der jede Gruppe erste

25 Webaufttritt: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung.html>.

26 Für weitere Informationen zur Rolle des Projektbüros bei der Organisation des Grundkurs Methoden vgl. Schnapp (2017).

Ergebnisse und Erfahrungen aus der Feldphase vorstellt. (2) In der vorlesungsfreien Zeit (Mitte Juli bis Ende September) werten die studentischen Gruppen ihre Daten vollständig aus und verschriftlichen ihre Ergebnisse in einem Forschungsbericht, der zum Ende des Semesters abgegeben wird. (3) Während für Gruppen ohne Kooperationspartnerinnen das Seminar an dieser Stelle endet, gehen die Berichte für die Praxispartnerinnen in einen mehrstufigen Überarbeitungsprozess. Dieser vollzieht sich bereits zu Beginn des darauffolgenden Semesters und ist notwendig, damit die Kooperationspartnerinnen einen qualitätsgeprüften Ergebnisbericht erhalten. Dafür werden die Berichte zunächst von den Lehrenden kommentiert und benotet. Anschließend müssen die überarbeitungsbedürftigen Stellen von den Studierenden angepasst werden. Erst wenn dies erfolgt ist, werden die Berichte von den Lehrenden freigegeben und im November an die Kooperationspartnerinnen übersendet²⁷. Anfang Dezember finden abschließend Treffen zwischen Praxispartnerinnen und Studierenden statt, bei denen nochmals die wichtigsten Ergebnisse kurz vorgestellt und im Anschluss gemeinsam diskutiert werden. Das Transferieren der im Rahmen des Seminars erarbeiteten Forschungsergebnisse bedarf somit ein Engagement der Studierenden, das weit über das eigentliche Semester hinausgeht.

Im *Grundkurs Methoden* nehmen die Kooperationspartnerinnen im Vergleich zu den Community-Vertreterinnen im Seminar *Gut alt werden* eine weniger aktive Rolle ein. Die Praxispartnerinnen bringen hier in erster Linie einen zu bearbeitenden Bedarf in das Seminar ein, partizipieren jedoch nicht in den einzelnen Forschungsschritten. Vielmehr ist die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Kooperationspartnerinnen durch zwischenzeitliche Abstimmungen im Forschungsprozess charakterisiert: In der ersten Veranstaltungssitzung tragen die Kooperationspartnerinnen ihre Anliegen vor den Studierenden vor, sodass sich je nach Interessenslagen Arbeitsgruppen zusammenfinden. Im Anschluss daran grenzen die Praxispartnerinnen in einem weiteren Treffen mit den Studierendengruppen das Forschungsthema ein, damit auf Basis dessen eine Forschungsfrage formuliert werden kann. Die Bearbeitung weiterer Forschungsschritte erfolgt zunächst ausschließlich durch die Studierenden. Bei inhaltlichen Rück-

²⁷ Für weitere Informationen zum Aufbau und zur Umsetzung des Grundkurs Methoden vgl. Schnapp (2017); Schnapp und Heudorfer (2019).

fragen stehen die Praxispartnerinnen jedoch jederzeit zur Verfügung. Erst nach der Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes wird dieses noch einmal mit den Praxispartnerinnen abgestimmt. Je nach Forschungsinteresse können die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen den Zugang zum Forschungsfeld öffnen. In der letzten Veranstaltungssitzung präsentieren die Studierenden ihre ersten Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Feldphase. Dazu sind auch die Praxispartnerinnen eingeladen, um sich bereits zu diesem Zeitpunkt mit den Studierenden über ihre ersten Erkenntnisse auszutauschen. Die Zusammenarbeit endet mit einem abschließenden Treffen, nach der Übergabe des Berichtes, bei dem die Praxispartnerinnen die gewonnenen Erkenntnisse mit den Studierenden diskutieren und ihnen berichten, wie die Ergebnisse zukünftig in die Arbeitsprozesse der Organisation einfließen werden.

Für ein besseres Verständnis der Arbeit im *Grundkurs Methoden* stelle ich im Folgenden zwei Kooperationsprojekte aus einem von mir unterrichteten Kurs aus dem Sommersemester 2019 mit dem *Hochschulsport Hamburg* vor. Der *Hochschulsport Hamburg*²⁸ ist eine Einrichtung aller staatlichen bzw. staatlich anerkannten Hochschulen in Hamburg und fördert Sport, Bewegung und Gesundheit. Mit dem Projekt *Healthy Campus*²⁹ widmet sich die Einrichtung auch der gesundheitsfördernden Gestaltung des universitären Alltags von Studierenden. Zwei studentische Gruppen setzten sich mit dem Thema Bewegung als ein Teil von Gesundheit auseinander. Die erste Gruppe beschäftigte sich mit der Campusbeschaffenheit und mit der Frage, wie die Studierenden der Universität Hamburg den Campus hinsichtlich der Möglichkeiten sich zu bewegen und zu entspannen wahrnehmen. Mithilfe qualitativer Interviews befragten sie Studierende unterschiedlicher Disziplinen. Sie fanden heraus, dass der Campus für die Bewegung und Entspannung Verbesserungspotentiale aufweise. So fehle es beispielsweise an Bänken, um draußen zu verweilen oder an Fahrradständern, um mit dem Fahrrad zur Universität zu kommen. Die zweite Gruppe befasste sich mit dem Bewegungsverhalten der Studierenden, das sie mithilfe eines standardisierten Fragebogens erhoben. Dabei fanden sie heraus,

28 Weitere Informationen zum Hochschulsport Hamburg: <https://hsp-hh.sport.uni-hamburg.de/impresum.htm>.

29 Weitere Informationen zum Projekt Healthy Campus: <http://www.healthy-campus.hamburg/>.

dass sich das Bewegungsverhalten nach Beginn des Studiums bei 39 % der Befragten verringerte, jedoch zugleich bei 30 % der befragten Studierenden angestiegen sei. Diese und noch weitere Ergebnisse dienen als Grundlage, um die Voraussetzungen auf dem Campus für mehr Bewegungsmöglichkeiten zu verbessern.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen der zwei Lehrprojekte

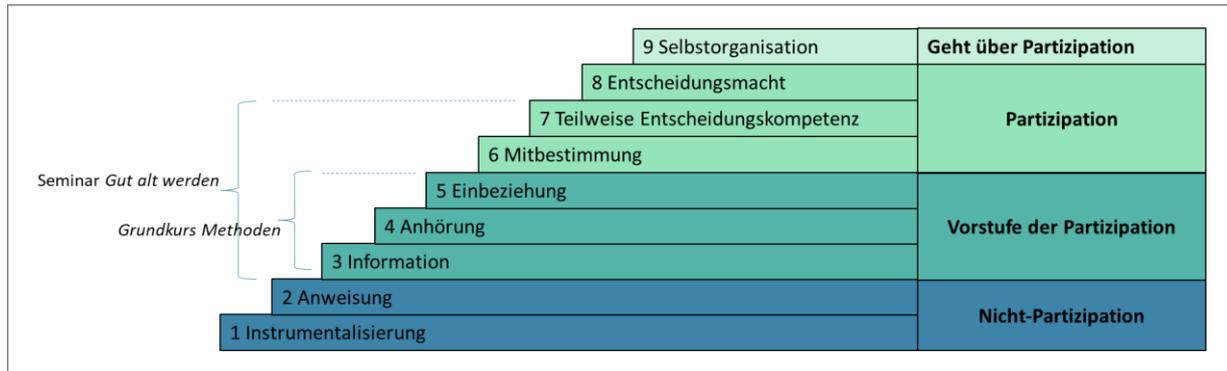
Einige Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Lehrprojekten sind bereits in der Darstellung dieser deutlich geworden. Im Folgenden zeige ich die wichtigsten Differenzen und Gemeinsamkeiten der zwei Seminarkonzepte auf. Das Herausarbeiten dieser ist notwendig, um die Unterschiede der zwei Lehrprojekte nachvollziehen und um in Kapitel 8 Aussagen darüber treffen zu können, unter welchen Bedingungen welche Lernergebnisse von den Studierenden erzielt werden. Darüber hinaus wird deutlich werden, warum es sich bei den zwei untersuchten Lehrprojekten um CBR handelt.

Die beiden zuvor vorgestellten Lehrprojekte unterscheiden sich u. a. hinsichtlich des Partizipationsgrads³⁰ der Community-Mitglieder bzw. der Kooperationspartnerinnen im Forschungsprozess. Im Seminar *Gut alt werden* gab es nach der Initiierung des Projektes zunächst Zeit für Studierende und Community-Vertreterinnen sich kennenzulernen und eine gemeinsame Identität als Forschungsteam zu entwickeln. Danach erst begannen sie mit der Planung und Umsetzung ihres Forschungsprojektes. Community-Vertreterinnen wurden dabei zu Co-Forschenden in allen Projektschritten und übernahmen eine Mitverantwortung für alle Prozesse bis hin zum Forschungsergebnis. Gleichzeitig entstand ein fachlicher Austausch in beide Richtungen, in den Studierende Fachwissen in der empirischen Forschung und Co-Forschende relevantes Praxiswissen einbrachten. Je nach Projektschritt und Projektgruppe variierte der Partizipationsgrad der Community-Mitglieder. Größtenteils bestimmen die Co-Forschenden die Projektgestaltung mit (Partizipationsstufe 6) und setzen einzelne Projektkomponenten in Selbstverantwortung um (Partizipationsstufe 7) (siehe Abbildung 8). In weiteren Situationen

³⁰ Für eine umfassende Darstellung des Stufenmodells der Partizipation vgl. Wright et al. (2010).

wurden sie zumindest miteinbezogen (Partizipationsstufe 5) und nur in einzelnen Angelegenheiten wollten sie lediglich informiert werden (Partizipationsstufe 3), wie beispielsweise bei der Recherche einer passenden Theorie für das Forschungsvorhaben.

Abbildung 8: Partizipationsgrad der Community-Vertreterinnen und Kooperationspartnerinnen in den zwei untersuchten Lehrprojekte



(Quelle: von Unger, 2014, S. 40)

Im *Grundkurs Methoden* findet ein vergleichsweise schnelleres Kennenlernen zwischen Studierenden und Kooperationspartnerinnen in der ersten Veranstaltungssitzung statt. Die Forschungsthemen werden gelegentlich gemeinsam mit den Projektpartnerinnen erarbeitet, häufiger entspricht dieser Prozess jedoch eher einer Abfrage des Forschungsbedarfes (Partizipationsstufe 5). Sobald die Forschungsthemen identifiziert sind, arbeiten die Studierenden ohne die Projektpartnerinnen weiter, informieren diese jedoch regelmäßig über den aktuellen Stand (Partizipationsstufe 3). Bei inhaltlichen Rückfragen und Abstimmungen, wie beispielsweise zum Erhebungsinstrument oder zur Feldstrategie, stehen sie jedoch zur Verfügung. Eine gemeinsame Entwicklung derer findet jedoch nicht statt. Bei dieser Form der Zusammenarbeit handelt es sich um eine „Vorstufe der Partizipation“ (vgl. von Unger, 2014, S. 40) (siehe Abbildung 8). Die Kooperationspartnerinnen werden bei der Erschließung des Forschungsthemas und der Abstimmung des Erhebungsinstrumentes zwar mit einbezogen, die endgültige Entscheidung obliegt jedoch den Studierendengruppen (Partizipationsstufe 5).

Damit eine Community in jedem Forschungsschritt partizipieren kann, benötigt es ausreichend Zeit. Aus diesem Grund unterscheiden sich die zwei Lehrprojekte im Partizipationsgrad

der Community-Vertreterinnen bzw. der Kooperationspartnerinnen, da ihnen unterschiedliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung standen. Da es sich beim *Grundkurs Methoden* um ein ins Curriculum verankertes Seminarkonzept handelt, unterliegt es den zeitlichen Restriktionen eines Semesters. Das Seminar *Gut alt werden* war hingegen ein Pilotprojekt und von Anfang an auf zwei Semester ausgelegt. Es wurde dementsprechend in den Vertiefungsmodulen der höheren Semester angeboten.

In der unterschiedlichen Verankerung der zwei Lehrprojekte zeigt sich eine weitere Differenz. Während sich die Studierenden des *Grundkurs Methoden* noch in der Studieneingangsphase ihres Bachelorstudiums befinden, partizipieren im Seminar *Gut alt werden* fortgeschrittene Studierende. Diese befinden sich entweder am Ende ihres Bachelorstudiums oder bereits im Masterstudium.

Trotz der Unterschiede im Partizipationsgrad der Community-Akteurinnen, zeitlichen Umfang der Seminare und Studienfortschritt der Studierenden, liegt die Gemeinsamkeit beider Lehrprojekte in der Bearbeitung eines zivilgesellschaftlichen Bedarfes. Denn unabhängig vom Partizipationsgrad der zivilgesellschaftlichen Akteurinnen ist beiden Lehrprojekten gemein, dass relevante Ergebnisse für Dritte entstehen. Eilers (2019) zeigte in einer Befragung ehemaliger Projektpartnerinnen des *Grundkurs Methoden*, dass die Ergebnisse der Kooperationsprojekte bei fast allen Einfluss etwa auf Organisation, Struktur, Selbstbild oder Vorgehensweisen hatten. Die Ergebnisse der drei Forschungsgruppen des Seminars *Gut alt werden* sind ebenfalls auf weites Interesse in der Seniorinnen- und Quartiersarbeit gestoßen und werden über die Ausgestaltung des neuen Bergedorfer Stadtteilzentrums hinaus Anwendung finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in beiden untersuchten Lehrprojekten der Ansatz des CBR Anwendung findet, da sich die Studierenden selbst forschend gesellschaftlichen Bedarfen annehmen. Beide Lehrprojekte können also unabhängig vom zeitlichen Umfang und Partizipationsgrad der Community Impulse für die Arbeit von Akteurinnen im lokalen Umfeld von Hochschulen liefern.

5 Forschungsdesign und methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel gebe ich einen Überblick darüber, wie ich die zwei zuvor vorgestellten Lehrprojekte untersucht habe. Dafür konkretisiere ich zunächst in Abschnitt 5.1 meinen Forschungsgegenstand, die zu untersuchenden Lernergebnisse. Erst im Anschluss daran stelle ich das Forschungsdesign meiner Arbeit vor (Abschnitt 5.2) und beschreibe mein methodisches Vorgehen in der Aufbereitung und Auswertung meiner Daten (Abschnitt 5.3).

5.1 Konkretisierung des Forschungsgegenstandes

Eines der Ziele, das ein Hochschulstudium nach der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung erreichen soll, ist die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, die nach Blancke et al. definiert wird als

„die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“ (2000, S. 9)

*Kompetenzen*³¹ stellen damit die Grundlage für Beschäftigungsfähigkeit dar und sollen im Studium erworben werden. Neben Fertigkeiten und Kenntnissen werden sie als *Lernergebnisse* von Studierenden gefasst (vgl. Schermutzki, 2007, S. 7). Lernergebnisse „bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben“ (DQR, 2011, S. 9). Laut Dewey lernen wir durch Erfahrungen. Diese können sowohl *aktiv* sein, indem wir etwas ausprobieren, als auch *passiv*, wenn wir lediglich etwas erleiden oder hinnehmen (vgl. Dewey, 1993, S. 186). Aus einer reinen Betätigung entsteht jedoch nicht automatisch eine Erfahrung. Es bedarf einer bewussten Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen und deren Wirkung, um sie in nachfolgenden Situationen anwenden zu können (vgl. ebd., S. 186-187). Durch Erfahrungen lernen bedeutet demnach „das, was

31 Eine ausführliche Darstellung des Kompetenzbegriffs und dessen Zusammenhang mit Employability nahm ich in Kapitel 2 vor.

wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung [zu] bringen“ (ebd., S. 187). Jede Erfahrung bewirkt eine Veränderung bei der Person, die sie macht, und beeinflusst damit auch alle darauffolgenden Erfahrungen (vgl. Dewey, 1963, S. 46). Menschliche Erfahrungen sind sozial und entstehen in der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt (vgl. ebd., S. 51). Sie können sowohl angenehm, als auch unangenehm sein (vgl. ebd., S. 40). Auf den Hochschulkontext übertragen ist das Ziel von Erfahrungslernen „die Generierung neuen reflektierten und bewerteten Handlungswissens und damit letztlich die (Weiter-) Entwicklung von Handlungskompetenz“ (Harder, 2017, S. 8). Dafür bedarf es einen Lehr-Lern-Kontext, in dem Studierende realen Handlungssituationen ausgesetzt sind und die darin erlangten Erfahrungen anschließend reflektieren können. Im Rahmen meiner Untersuchungen wird dieser Kontext durch die Involvierung der Studierenden in CBR-Projekte hergestellt, in denen sie Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Community-Votreterinnen erlangen. *Diese Erfahrungen und die aus der Reflexion abgeleiteten Erkenntnisse stellen für mich die zu untersuchenden Lernergebnisse dar.*

Ob es sich bei den von mir untersuchten Erfahrungen und Erkenntnissen ggf. um Kompetenzen handelt oder sich daraus welche entwickeln könnten, kann ich mit meinen gewählten Forschungsmethoden nicht beurteilen, da es sich nicht um testtheoretische Verfahren handelt (siehe Abschnitt 5.2). Das ist jedoch auch nicht das Ziel meiner Forschung. Von Interesse sind die von den Studierenden gesammelten beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen aus den CBR-Projekten, von denen ich ausgehe, dass sie zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen. Von Interesse für meine Forschung ist, ob es Änderungen entweder in der Selbsteinschätzung oder in der Meinungseinstellung gibt. Wenn die untersuchten Studierenden beispielsweise berichten, dass sie durch die Projektarbeit erkannt haben, gerne im Team zusammenzuarbeiten, dann ist das eine beschäftigungsrelevante Erfahrung. Daraus lässt sich zwar keine Aussage darüber treffen, ob die Person tatsächlich teamfähig ist. Entscheidend ist jedoch, dass diese Erfahrung im Zusammenhang mit den Anforderungen des Berufslebens steht. Denn in vielen Berufen wird Teamarbeit vorausgesetzt und wenn eine Person diesem generell positiv gegenüber eingestellt ist, kann das wiederum positive Auswirkung auf das Gruppenklima und somit auf den Arbeitserfolg haben.

5.2 Forschungsdesign

Gegenstand meiner Forschung sind zwei Lehrprojekte in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Hamburg, die ich zuvor in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt habe. Das Seminar *Gut alt werden* und der *Grundkurs Methoden* folgen beide den Leitlinien des Community-based Research, bei dem Studierende sich forschend gesellschaftlicher Bedarfe annehmen. Dennoch unterscheiden sich die zwei Lehrprojekte in der Intensität der Umsetzung des CBR-Ansatzes. Im *Grundkurs Methoden* zeichnet sich die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Kooperationspartnerinnen durch eher kurze inhaltliche Abstimmungen in vereinzelt Projektsschritten aus. Das Seminar *Gut alt werden* ist hingegen durch eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Community-Mitgliedern geprägt. Hier forschen die Studierenden *gleichberechtigt* mit zivilgesellschaftlichen Vertreterinnen in jedem Projektschritt. Aufgrund der stärkeren Einbindung der Praxispartnerinnen konzipierte ich das Seminar *Gut alt werden* von Beginn an als mehrsemestrige Lehrveranstaltung. Der *Grundkurs Methoden* ist hingegen als fester Bestandteil des Curriculums auf ein Semester beschränkt. Ein weiterer Punkt, in dem sich die zwei Seminare unterscheiden, ist der Fortschritt der Studierenden im Studium. Die Studierenden des *Grundkurs Methoden* befinden sich in ihrer Mehrheit im zweiten Bachelor-Fachsemester, wohingegen die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* bereits im fortgeschrittenen Bachelor- oder im Master-Studium sind. Eine Gegenüberstellung beider Lehrkonzepte kann der Tabelle 2 entnommen werden:

Tabelle 2: Übersicht der Unterschiede der zwei Lehrprojekte

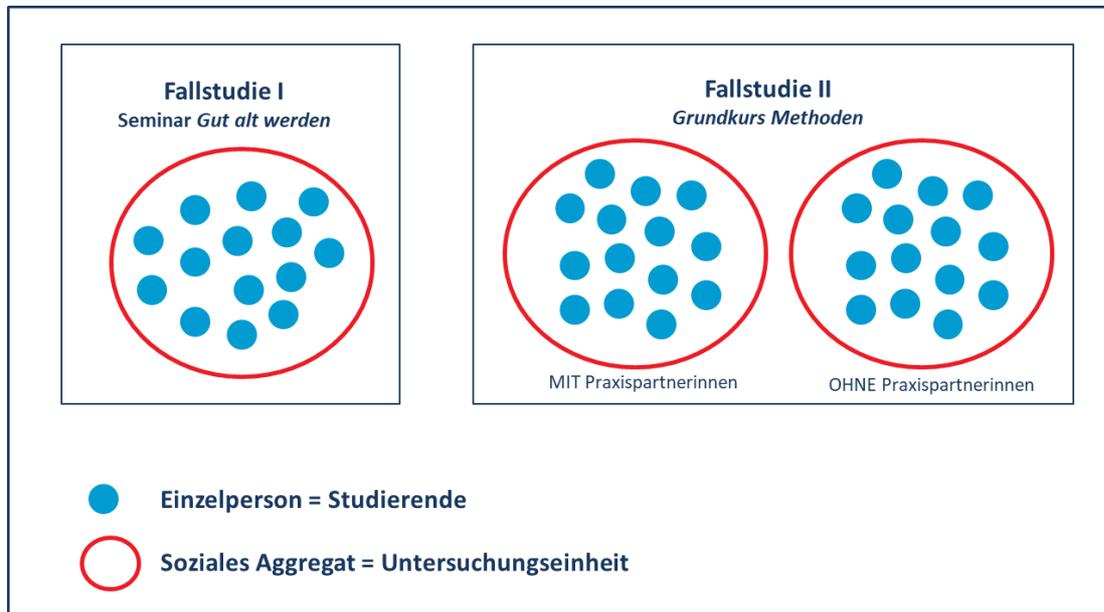
	Fallstudie I Seminar <i>Gut alt werden</i>	Fallstudie II Grundkurs <i>Methoden</i>
Umfang des Lehrprojekts	3 Semester	1 Semester
Grad der Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteurinnen	Community partizipiert in jedem Forschungsschritt	Zivilgesellschaft fungiert als „Auftraggeberin“
Seminar-Teilnehmende	Fortgeschrittene Bachelor- sowie Masterstudierende	Bachelorstudierende des 2. Fachsemesters
Studienfach	Soziologie und Politikwissenschaft	Soziologie und Politikwissenschaft

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die zwei von mir untersuchten Lehrprojekte unterschieden sich also hinsichtlich der Intensität der Einbindung der zivilgesellschaftlichen Akteurinnen, des zeitlichen Umfangs und des studentischen Fortschritts im Studium. Dementsprechend stellen die zwei Lehrprojekte aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit zwei in sich geschlossene Fälle dar. Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage tragen somit zwei *Einzelfallstudien* bei. Eine Einzelfallstudie ist ein Forschungsansatz, bei dem möglichst viele Dimensionen eines Falles über einen längeren Zeitraum hinweg untersucht werden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 286). Dadurch werden Untersuchungsobjekte nicht nur auf einzelne Variablen reduziert, sondern in ihrer Komplexität erfasst. Ziel ist es, einen „genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten“ (Klimke et al., 2020, S. 177), die eine Methodentriangulation ermöglicht. Eine Beschränkung auf einzelne Untersuchungsobjekte bewirkt die intensive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial, wodurch umfangreichere sowie komplexere Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Witzel, 1982, S. 78). Als *Untersuchungsobjekte* werden nicht nur einzelne Personen, sondern auch andere soziale Einheiten wie beispielsweise „eine soziale Gruppe, Familie [...], Betriebe [oder] Organisationsstrukturen im Rahmen von Evaluationen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 286) verstanden.

Das Design der Fallstudie ermöglichte es mir, mich intensiv mit den zwei Lehrprojekten auseinanderzusetzen und durch das explorative Vorgehen tiefgreifende Erkenntnisse über die Lernergebnisse der Studierenden durch CBR-Projekte zu generieren. Untersuchungseinheit des Seminars *Gut alt werden* (erste Fallstudie) sind die partizipierenden Studierenden. Sie stellen eine homogene Gruppe dar, da sie den gleichen Lehrkontext haben. Sie werden als „soziales Aggregat“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 306) untersucht und nicht als Einzelpersonen (siehe Abbildung 9). Im *Grundkurs Methoden* (zweite Fallstudie) wurden zwei soziale Aggregate untersucht, die sich in ihrer spezifischen Andersartigkeit unterschieden: Eine Untersuchungseinheit umfasste Studierende, die mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet haben. Das andere Aggregat bestand aus Studierenden, die sich nicht mit Praxisprojekten befassten.

Abbildung 9: Untersuchungseinheiten der zwei Fallstudien



(Quelle: Eigene Darstellung)

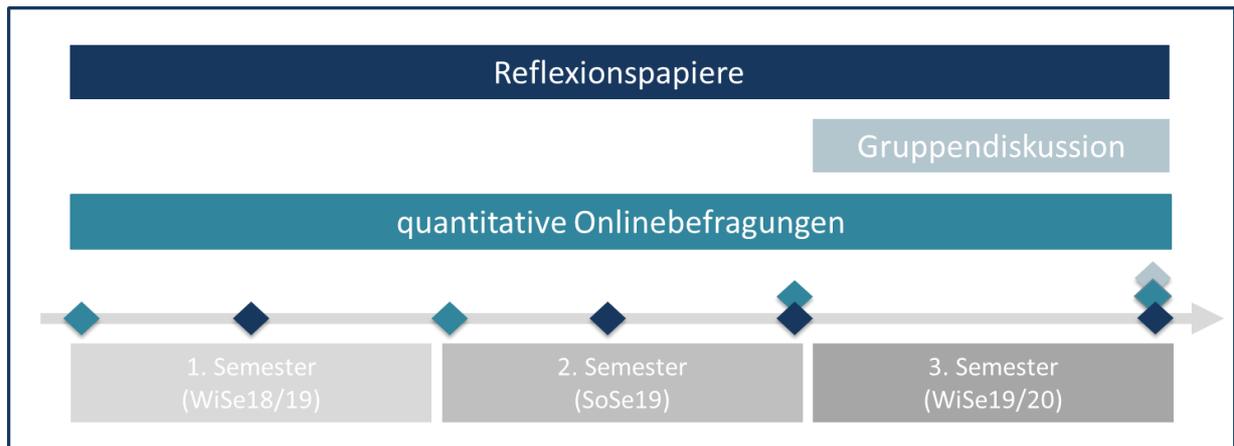
Eine Methodentriangulation aus Reflexionspapieren, Gruppendiskussionen und quantitativen Onlinebefragungen ermöglichte es mir, die Lernergebnisse der Studierenden der zwei Fallstudien aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Nachfolgend stelle ich die verwendeten Forschungsmethoden bei der Untersuchung der Lernergebnisse der Studierenden des Seminars *Gut alt werden* (Abschnitt 5.2.1) und des *Grundkurs Methoden* (Abschnitt 5.2.2) vor.

5.2.1 Fallstudie I: Forschungsmethoden für das Seminar *Gut alt werden*

Das erste untersuchte Lehrprojekt ist das Seminar *Gut alt werden*. Die Lernergebnisse der Studierenden wurden anhand einer Methodentriangulation aus vier Reflexionspapieren, einer abschließenden Gruppendiskussion und vier quantitativen Onlinebefragungen erhoben (siehe Abbildung 10). Als Datengrundlage der Fallstudie dienen die qualitativen Daten der Reflexionspapiere und der Gruppendiskussion, die ursprünglich durch vier aufeinanderfolgende standardisierte Onlinebefragungen ergänzt werden sollten. Die geringe Fallzahl verbunden mit einer geringen Varianz in den Daten ließen keine systematisch auswertbaren Muster ent-

stehen. Daher verzichte ich im Analyseteil auf die Nutzung dieser Daten. Im Sinne der wissenschaftlichen Transparenz gebe ich hier dennoch einen Überblick über die standardisierten Befragungen, auch wenn ich diese in der Vorstellung der Lernergebnisse in Kapitel 6 nicht berücksichtigen werde.

Abbildung 10: Fallstudie I – Übersicht der drei Erhebungsformen und deren Erhebungszeitpunkte



(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Folgenden werde ich die einzelnen Erhebungsformen, den zeitlichen Ablauf sowie den inhaltlichen Aufbau der Erhebungsinstrumente der Reflexionspapiere (Abschnitt 5.2.1.1), der Gruppendiskussion (Abschnitt 5.2.1.2) und der quantitativen Onlinebefragungen (Abschnitt 5.2.1.3) vorstellen.

5.2.1.1 Reflexionspapiere

Während des dreisemestrigen Seminars verfassten die Studierenden zu insgesamt vier Erhebungszeitpunkten von mir konzipierte Reflexionspapiere, in denen sie ihre Erfahrungen aus den CBR-Projekten reflektierten. Die Papiere ähneln in ihrer Konzeption der Idee eines Lerntagebuches, welches die Lernenden zu einer vertiefenden schriftlichen Reflexion anregen soll (vgl. Hartung-Beck & Schlag, 2020, S. 77; Rambow & Nückles, 2002, S. 114). Im Sinne des Erfahrungslernens nach Dewey (1963) (siehe Abschnitt 5.1) dienten die Reflexionspapiere den Studierenden als systematische Reflexion der gesammelten Erfahrungen, um daraus zu lernen und die gewonnenen Erkenntnisse in die nächste Projektphase einbringen zu können. Im Gegensatz zu Lerntagebüchern, die kontinuierlich über einen längeren Zeitraum geführt und

in der Regel von Lehrenden inhaltlich kommentiert werden, dienten die Reflexionspapiere gleichermaßen als Reflexions- und Erhebungsinstrument. Aufgrund dessen fand meinerseits als Lehrende und zugleich Forschende³² keine Kommentierung der Papiere statt. Darüber hinaus wurden die Reflexionspapiere nicht kontinuierlich wie ein Lerntagebuch angefertigt, sondern zu vier Zeitpunkten, jeweils am Ende eines Projektabschnitts:

Das *erste Reflexionspapier* verfassten die Studierenden am Ende der Vorlesungszeit des ersten Projektsemesters (25.01.2019) innerhalb der Seminarsitzung. Bis zu diesem Zeitpunkt im Projekt hatten die Studierenden eine Wiederholung des Lehrstoffs über empirische Forschungsmethoden erhalten, eine Gruppe mit Kommilitoninnen und Community-Vertreterinnen gebildet, gemeinsam eine Forschungsfrage entwickelt, passende Theorie recherchiert, Hypothesen bzw. forschungsleitende Annahmen sowie ein Forschungsdesign erarbeitet und mit der Entwicklung eines Erhebungsinstruments begonnen. Das *zweite Reflexionspapier* wurde in der Hälfte des zweiten Projektsemesters (21.06.2019) ebenfalls in Präsenz während der Seminarsitzung verfasst. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Datenerhebung der Gruppen abgeschlossen, sodass sich die Studierenden in der Phase der Datenauswertung befanden. Das *dritte Reflexionspapier* verfassten die Studierenden am Ende des zweiten Semesters in der letzten Veranstaltungssitzung (25.09.2019), nach der Erstellung eines Ergebnisberichts und der öffentlichen Präsentation der Ergebnisse einen Tag zuvor. An der qualitativen Erhebung mittels Reflexionspapieren nahmen zu den ersten drei Zeitpunkten alle zwölf Studierenden teil, sodass ich hier auf eine vollständige Datengrundlage zurückgreifen konnte (siehe Tabelle 3). Wie bereits oben erwähnt, wurde auf Wunsch einiger Studierender das ursprünglich für zwei Semester geplante Seminar um ein weiteres Semester verlängert. In diesem dritten Projektsemester sollten die Studierenden gemeinsam mit den Community-Vertreterinnen anhand der gewonnenen Forschungsergebnisse soziale Projekte entwickeln, planen und umsetzen. Zum Ende des dritten Semesters nahmen die verbleibenden acht der ursprünglich zwölf Studierenden an dem *vier-*

32 Für die Reflexion meiner Rolle als Lehrende im Forschungsprozess siehe Situierung in Abschnitt 1.2 und methodische Reflexion in Abschnitt 8.2.

ten Reflexionspapier teil. Dieses wurde aufgrund der COVID-19-Pandemie von den Studierenden nicht innerhalb einer Seminarsitzung verfasst, sondern bis zum 03.04.2020 bei mir eingereicht.

Tabelle 3: Fallstudie I - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der Reflexionspapiere

Reflexionspapier	Erhebungszeitpunkt	Anzahl der Befragten
1	25.01.2019	12
2	21.06.2019	12
3	25.09.2019	12
4	03.04.2020	8

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Zu allen vier Erhebungszeitpunkten beantworteten die Studierenden einen festen Block an Reflexionsfragen, sodass die Entwicklung der Lernergebnisse über das gesamte Seminar hinweg³³ nachvollzogen werden konnte³⁴. In den jeweiligen Reflexionspapieren sollten sie auf mindestens einer halben DIN-A4-Seite reflektieren, welche Erfahrungen und Erkenntnisse sie allgemein, für ihr späteres Berufsleben, für ihren Alltag und ihr Privatleben sowie für ihr weiteres Studium zum jeweiligen Zeitpunkt aus dem Forschungsprojekt mitnehmen. Darüber hinaus sollten die Studierenden beschreiben, welche persönlichen Stärken sie in die Projektarbeit einbringen konnten und wo sie ihre persönlichen Schwächen sehen. In dem ersten und dritten Reflexionspapier fragte ich zudem nach den Herausforderungen, die beim gemeinsamen Forschen mit einer Community entstünden und wobei darauf besonders zu achten sei. Ausschließlich im dritten Reflexionspapier fragte ich nach den Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Vor- und Nachteile eines CBR-Projekts sowie danach, ob sie noch einmal ein CBR-Projekt durchführen würden, mit der Bitte, ihre Antwort ausführlich zu begründen.

33 Die Erhebung der Reflexionspapiere erfolgte anonym. Die Studierenden generierten anhand von sechs Fragen einen sechsstelligen anonymen Code. Dieser setzte sich aus dem (1) ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter, (2) ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters, (3) ersten Buchstaben des eigenen Vornamens, (4) letzten Buchstaben des eigenen Vornamens, (5) Tag des eigenen Geburtsdatums (erste Ziffer) und (6) Geburtsjahr (zweite Ziffer) zusammen. Dieser Code wurde ebenfalls bei der quantitativen Onlinebefragung erzeugt, sodass die Reflexionspapiere mit den quantitativen Ergebnissen verknüpft werden konnten.

34 Siehe Reflexionspapiere im Anhang.

5.2.1.2 Abschließende Gruppendiskussion

Als weitere Datengrundlage meiner Untersuchung diente neben den vier Reflexionspapieren eine abschließende Gruppendiskussion am Ende des dreisemestrigen Seminars. Eine Gruppendiskussion ist eine qualitative Erhebungsmethode, bei der „die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern“ (Bohnsack, 2014, S. 107) zentraler Bestandteil ist. „Vermittelnde Gruppendiskussionen“ (Lamnek, 2005, S. 30) verfolgen nicht das Ziel, individuelle Meinungen oder Einstellungen zu erheben, sondern beim Forschungsobjekt Veränderungen hervorzurufen. Denn häufig werden erst im Austausch und in der Auseinandersetzung mit anderen Personen einem selbst Dinge bewusst, die zuvor nicht hätten artikuliert werden können (vgl. Bohnsack, 2014, S. 108). Eine Gruppendiskussion als mündliche und nichtstandardisierte Befragungs- bzw. Moderationsmethode kann u. a. den Vorteil haben, dass bei den Studierenden Themen identifiziert und thematisiert werden, die sie bisher vielleicht noch nicht in ihren Reflexionspapieren berücksichtigt hatten. Zugleich initiieren Gruppendiskussionen Lernprozesse (vgl. Lamnek, 2005, S. 84), da die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen im Rahmen der CBR-Projekte in Bezug zu den Erfahrungen der anderen reflektieren.

Der Diskussionsleitfaden für die Gruppendiskussion unterteilte sich in neun Frageblöcke³⁵ und beinhaltete vor allem resümierende Aspekte zum Seminar und den CBR-Projekten. Auf jedes der drei Projektsemester bezugnehmend, erfragte ich zu Beginn der Gruppendiskussion die für die Studierenden bedeutsamste Erfahrung sowie die aus ihrer Sicht wichtigste Erkenntnis aus dem gesamten CBR-Projekt. Im Hinblick auf die Forschungsfrage war für mich darüber hinaus von Interesse, welche Erkenntnisse die Studierenden für ihr späteres Berufsleben aus dem Seminar mitnahmen, inwieweit die Projekte Einfluss auf berufliche Zukunftsentscheidungen haben und ob die persönliche Erfahrungen in den Projekten die Berufswahl beeinflusse. Zum Abschluss ließ ich darüber diskutieren, ob der von den Studierenden häufig thematisierte Mehraufwand des Seminars im Verhältnis zum Nutzen, sprich den Lernergebnissen, steht. Die

³⁵ Siehe Leitfaden der Gruppendiskussion im Anhang.

Gruppendiskussion schloss mit letzten generellen Anmerkungen zum Seminar und den Projekten.

Ursprünglich sollte die Gruppendiskussion am Ende des dritten Projektsemesters, nach der Durchführung der zwei von den Studierenden und den Community-Mitgliedern geplanten Workshops, stattfinden. Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnten die Workshops als auch die Gruppendiskussion nicht wie geplant stattfinden. Daraufhin wurde der Termin für die Gruppendiskussion um zwei Wochen verschoben (14.04.2020) und digital über die Videokonferenzplattform *Skype* durchgeführt. An der Gruppendiskussion nahmen die acht Studierenden des dritten Projektsemesters teil, sowie ein Studierender, der nach zwei Semestern aus dem Projekt ausgestiegen war³⁶. In einer Doppelrolle als Lehrende und Forschende leitete ich die Gruppendiskussion, die zugleich die Abschlusssitzung des gesamten Seminars darstellte.

Nach allgemeinen abschließenden Informationen zum Seminar und meiner Danksagung an die Studierenden für ihre Unterstützung in den zahlreichen Datenerhebungen, startete ich die Aufzeichnung der Gruppendiskussion über *Skype*, um sie später transkribieren zu können. Bevor ich mit der inhaltlichen Diskussion startete, las ich die Datenschutzbestimmung³⁷ vor, der alle Studierenden einzeln zustimmten. Trotz fehlender Vorerfahrungen der Teilnehmenden und mir mit digitalen Gruppendiskussionen, gelang es den Studierenden, sich über ihre Projekterfahrungen und Lernergebnisse auszutauschen. Lediglich ein Studierender hatte gelegentlich technische Probleme aufgrund seiner Internetverbindung. Er konnte dennoch dem Gespräch folgen und sich aktiv daran beteiligen. Insgesamt dauerte die Gruppendiskussion zweieinhalb Stunden.

36 Die anderen drei Studierenden aus den vorherigen Semestern hatte keine Zeit, an der Gruppendiskussion teilzunehmen oder hatten sich auf meine Einladung nicht zurückgemeldet.

37 Siehe Datenschutzbestimmung im Anhang.

5.2.1.3 Quantitative Onlinebefragungen

Ergänzend zu den beiden qualitativen Erhebungsformen nahmen die Studierenden an vier quantitativen Onlinebefragungen teil. Das Ziel der Bewertung gleicher Items zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlaufe des Seminars war, eine mögliche Entwicklung der Studierenden bzw. „Veränderungen auf der individuellen Ebene“ (Diekmann, 2010, S. 305) quantitativ aufzeigen zu können. Das standardisierte Erhebungsinstrument³⁸ wurde auf Basis der Ergebnisse von sechs im Sommer 2018 geführten qualitativen Leitfadeninterviews entwickelt.³⁹ Der Online-Fragebogen enthielt sieben Themenkomplexe, in denen neben geschlossenen und offenen Fragen größtenteils Itembatterien mit einer sechsstufigen Likertskala⁴⁰ enthalten waren. Die sieben Themenblöcke enthielten Fragen zum ehrenamtlichen Engagement, zur Selbsteinschätzung persönlicher Stärken und Schwächen sowie berufsrelevanter Fähigkeiten, Einschätzung bzw. Bewertung von Praxisprojekten im Studium, Wirkung der Projektarbeit, Einstellungen zu gesellschaftlichen Gruppen sowie sonstige Anmerkungen⁴¹. Dieser Basisfragebogen wurde in der ersten Befragungswelle um die zwei Themenblöcke Projektvorerfahrung und Soziodemographie ergänzt.

Um die Entwicklung in den einzelnen Projektphasen miteinander vergleichen zu können, wählte ich die Erhebungszeitpunkte jeweils zum Ende jedes Projektsemesters (siehe Tabelle 4). Für einen Vergleichswert führte ich zu Seminarbeginn die erste Befragung durch (t0) (26.10.2018), die als Ausgangsbasis diente. Die zweite Erhebungswelle (t1) fand nach dem ersten Projektsemester zu Beginn des zweiten Semesters statt (05.04.2019). Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Studierenden in der Phase der Datenerhebung. Die dritte Welle (t2) wurde ebenso wie das dritte Reflexionspapier in der letzten Sitzung des zweiten Semesters erhoben

38 Die standardisierte Onlinebefragung wurde mithilfe der Onlineumfrage-Applikation LimeSurvey durchgeführt.

39 Da es sich bei dem untersuchten Seminar um ein Pilotprojekt handelte, wurde für die Vorstudie auf ähnliche Kooperationsprojekte an der Universität Hamburg zurückgegriffen. Interviewt wurden zwei ehemalige Projektleiterinnen und zwei studentische Hilfskräfte, die in Rahmen von vergüteten Transferprojekten tätig waren, sowie zwei Studierende, die in der Vergangenheit an einem anderen Seminar mit Praxisprojekten teilnahmen.

40 Sechsstufige Likertskala: (1) „stimme überhaupt nicht zu“, (2) „stimme nicht zu“, (3) „stimme eher nicht zu“, (4) „stimme eher zu“, (5) „stimme zu“, (6) „stimme voll und ganz zu“, zzgl. der Option „Weiß nicht“.

41 Siehe Fragebögen im Anhang.

(25.09.2019), nachdem die Ergebnisse einen Tag zuvor öffentlich einem Publikum vorgestellt worden waren. Alle drei Datenerhebungen fanden in Präsenz im Rahmen der Blockveranstaltungen statt. Die vierte und letzte Befragungswelle (t3) fand zum Ende des dritten Projektsemesters statt, an dem jedoch nur noch die acht Studierende teilnahmen, die auch das letzte Semester besuchten. Wie die abschließende Gruppendiskussion war auch der letzte Befragungszeitpunkt der Onlinebefragung ursprünglich für die letzte Veranstaltungssitzung geplant gewesen. Aufgrund der Corona-Pandemie erfolgte das Ausfüllen der Umfrage wie das Bearbeiten der Reflexionspapiere bis zum 03.04.2020 nicht in Präsenz. Abgesehen von der Ausgangsbefragung wählte ich die Erhebungszeitpunkte jeweils zum Ende jedes Projektsemesters, um die Entwicklung in den einzelnen Projektphasen miteinander vergleichen zu können.

Tabelle 4: Fallstudie I - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der quantitativen Onlinebefragung

Erhebungswelle	Erhebungszeitraum	Anzahl der Befragten
1 (t0)	26.10.2018	14 ⁴²
2 (t1)	05.04.2019	12
3 (t2)	25.09.2019	12
4 (t3)	17.03. bis 03.04.2020	8

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Um die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, lege ich hier die quantitative Datenerhebung offen. Wie eingangs erwähnt, ließen sich jedoch aufgrund der kleinen Fallzahlen und der geringen Varianz in den Daten keine verlässlichen Veränderungen nachzeichnen, weshalb ich sie in der weiteren Arbeit nicht berücksichtigen werde.

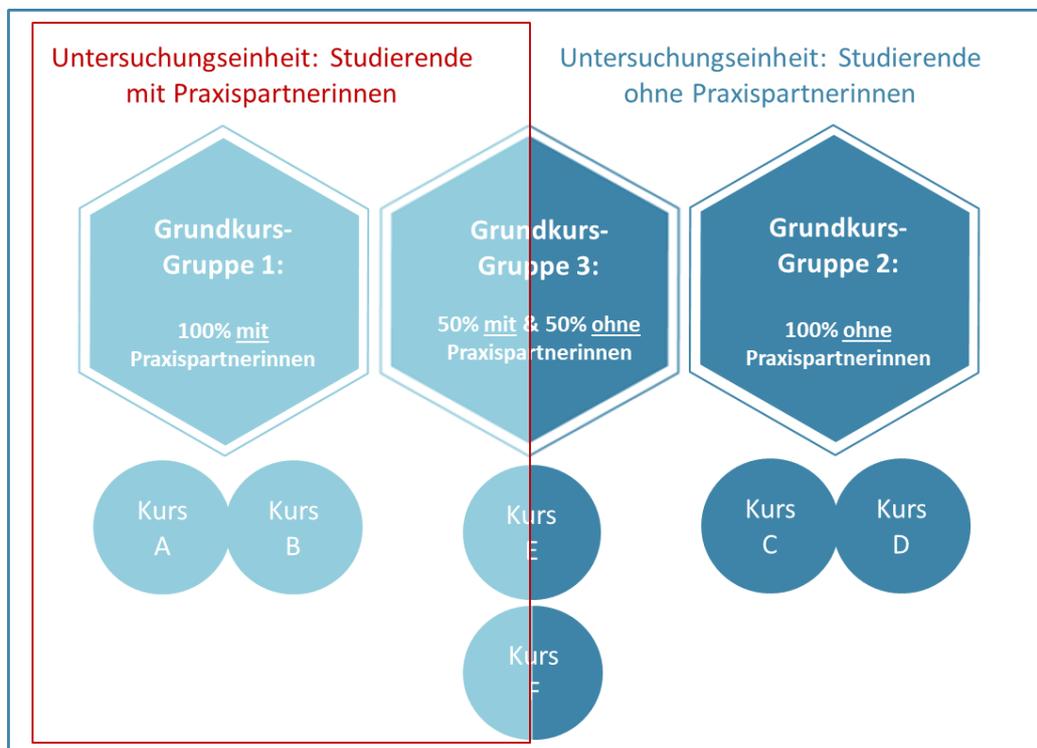
5.2.2 Fallstudie II: Forschungsmethoden für den *Grundkurs Methoden*

Das zweite untersuchte Lehrprojekt ist der *Grundkurs Methoden*. Im Sommersemester 2019 wurden für die Studierenden des zweiten Fachsemesters der Bachelorstudiengänge Soziologie

42 Das Seminar startete ursprünglich mit 14 Studierenden. Zwei der Teilnehmenden brachen den Kurs jedoch nach der ersten Meilensteinpräsentation ab, weshalb sie nicht in der Analyse berücksichtigt werden.

und Politikwissenschaft insgesamt zehn Grundkurse im Modul „Methoden der empirischen Sozialforschung“ angeboten. Sechs dieser zehn Kurse fanden parallel mit dem gleichen Lehrkonzept statt und sind Gegenstand meiner zweiten Fallstudie. Um unterschiedliche Einflussfaktoren, wie z. B. ein andersartiges Engagement der Lehrenden, ausschließen zu können, wurden die sechs Kurse in Abstimmung mit den anderen Lehrenden in drei Gruppen unterteilt (siehe Abbildung 11): Die *erste Gruppe* enthielt zwei Kurse, in denen die Studierenden ausschließlich mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. In den zwei Kursen der *zweiten Gruppe* konnten sich die Studierende eigenständig entwickelten Forschungsfragen widmen, ohne dass ein Bezug zu einem Kooperationspartner bestand. Die *dritte Gruppe* stellte eine „Mischform“ der vorangegangenen zwei Kursgruppen dar und beinhaltete Grundkurse, die sowohl Projekte mit Praxisbezug als auch unabhängige Projekte bearbeitete. Einen *Grundkurs* der dritten Gruppe lehrte ich selbst.

Abbildung 11: Fallstudie II - Einteilung der sechs Grundkurse in drei Umsetzungsgruppen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die sechs *Grundkurse* unterschieden sich neben der Lehrperson vor allem im Anteil an Praxisprojekten, jedoch nicht konzeptionell voneinander. Alle Studierenden der sechs Kurse hatten das Ziel, einen Forschungsprozess von Anfang bis Ende zu durchlaufen, sei es mit oder ohne Praxispartnerinnen. Die Lehrinhalte wurden unter den Lehrenden abgestimmt und jeweils zeitgleich im Seminar behandelt. Somit verfügten alle Studierende über identische Vorgaben. Die Aufteilung der sechs Grundkurse in die drei Gruppen dient im späteren als Kontrollvariable. Gegenstand meiner Untersuchungen in dieser Fallstudie sind die zwei in Abschnitt 5.2 (siehe Abbildung 9) vorgestellten Untersuchungseinheiten: Die Studierenden, die sich im *Grundkurs Methoden* einem Forschungsanliegen in Kooperation mit einer Praxispartnerin widmeten und die Studierenden, die ohne Kooperationspartnerinnen an einer selbstgewählten Forschungsfrage arbeiteten (siehe Abbildung 11).

Die Lernergebnisse der Studierenden des *Grundkurs Methoden* untersuchte ich wie im Seminar *Gut alt werden* mithilfe einer Methodentriangulation, bestehend aus einer quantitativen Onlinebefragung zu zwei Erhebungszeitpunkten und einer abschließenden Gruppendiskussion (siehe Abbildung 12). Darüber hinaus führte ich mit neun der insgesamt elf Tutorinnen, die die Studierenden während ihrer Gruppenarbeit betreuten, eine weitere Gruppendiskussion.

Abbildung 12: Fallstudie II - Übersicht der drei Erhebungsformen und deren Erhebungszeitpunkte



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Erhebungszeitpunkte sowie den inhaltlichen Aufbau der Erhebungsinstrumente stelle ich im Nachfolgenden für die quantitativen Onlinebefragungen (Abschnitt 5.2.2.1), die Gruppendiskussionen mit den Studierenden (Abschnitt 5.2.2.2) und Tutorinnen (Abschnitt 5.2.2.3) vor.

5.2.2.1 Quantitative Onlinebefragungen

Neben den qualitativen Daten aus den Gruppendiskussionen erhob ich mittels einer Längsschnitterhebung zu zwei Erhebungszeitpunkten die Lernergebnisse der Studierenden, um eine mögliche Veränderung in den Selbsteinschätzungen zwischen Ausgangs- und Abschlussbefragung nachzeichnen zu können. Der standardisierte Fragebogen⁴³, der ebenfalls mit der Onlineumfrage-Applikation *LimeSurvey* umgesetzt wurde, gliederte sich in sechs Themenbereiche: Angaben zum Seminar, Fragen zum ehrenamtlichen Engagement, Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, Selbsteinschätzung diverser berufsrelevanter Fähigkeiten und Fragen zur beruflichen Orientierung. Diese Themenblöcke waren in beiden Befragungswellen wiederkehrender Bestandteil der Umfragen und wurden in der Ausgangsbefragung (t0) um soziodemographische Fragen sowie in der zweiten Befragungswelle (t1) um sonstige Anmerkungen ergänzt. Auch bei dieser Onlinebefragung erzeugten die Studierenden einen sechsstelligen Code⁴⁴, um die Daten der zwei Befragungszeitpunkte zusammenführen zu können. Neben geschlossenen und offenen Fragen handelt es sich hier wie bei der Untersuchung des Seminars *Gut alt werden* ebenfalls vorrangig um Selbsteinschätzungen in Form von Itembatterien, denen auf einer sechsstufigen Likertskala⁴⁵ zugestimmt werden sollten.

Die insgesamt 124 Studierenden der sechs untersuchten Grundkurse wurden in der zweiten Veranstaltungssitzung (10.04.2019) von ihren Lehrenden gebeten, an der ersten Befragung (t0) in Präsenz teilzunehmen. Wie bereits im Forschungsdesign des Seminars *Gut alt werden*

43 Siehe Fragebögen im Anhang.

44 Der zu erstellende Code setzte sich aus dem (1) ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter, (2) letzter Buchstaben des Vornamens der Mutter, (3) ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters, (4) letzter Buchstaben des Vornamens des Vaters, (5) Tag des eigenen Geburtsdatums (zweite Ziffer) und (6) Geburtsjahr (letzte Ziffer) zusammen.

45 Sechsstufige Likertskala: (1) „stimme überhaupt nicht zu“, (2) „stimme nicht zu“, (3) „stimme eher nicht zu“, (4) „stimme eher zu“, (5) „stimme zu“, (6) „stimme voll und ganz zu“, zzgl. der Option „Weiß nicht“.

beschrieben, diente auch hier die erste Befragungswelle zur Erfassung der Ausgangslage (t0), um eine Veränderung in t1 messen zu können. An der ersten Welle nahmen 123 Studierende teil, von denen 108 die Befragung vollständig abschlossen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Fallstudie II - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der quantitativen Onlinebefragung

Erhebungswelle	Erhebungszeitpunkt	Anzahl der Befragten
Welle 1	10.04.2019	108
Welle 2	24.10. bis 11.11.2019	75

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Die zweite Befragungswelle (t1) fand nach der Abgabe und Überarbeitung der Forschungsberichte nach Semesterende über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen statt (24.10. bis 11.11.2019). Da sich die Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits im neuen Semester befanden, erfolgte die Einladung zur zweiten Befragung per Mail. Es war mir möglich, 119⁴⁶ personalisierte Einladungen zu verschicken, wodurch ich eine wiederholte Teilnahme ausschließen und gezielt Erinnerungen versenden konnte. Innerhalb des zweieinhalbwöchigen Erhebungszeitraumes erhielten die Studierenden vier Erinnerungen, wenn sie bis zu diesen Zeitpunkten noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten. An der zweiten Befragungswelle nahmen 88 Studierende teil, von denen 75 die Befragung vollständig abschlossen.

5.2.2.2 Gruppendiskussionen mit Studierenden

Ergänzend zu den quantitativen Daten führte ich nach Beendigung des *Grundkurs Methoden* mit den drei unterschiedlichen Gruppen (nur mit Praxispartnerinnen (Gruppe 1), nur ohne Praxispartnerinnen (Gruppe 2) und „Mischform“ (Gruppe 3)) jeweils eine abschließende Gruppendiskussion⁴⁷ durch. Die Leitfragen⁴⁸ der Gruppendiskussion für alle drei Gruppen unterschieden sich nur in wenigen Punkten. Sie variierten lediglich in den Fragen zur Zusammenarbeit mit oder ohne Praxispartnerinnen (siehe Tabelle 6). Als Einstieg in die Gruppendiskussion

46 Fünf der ursprünglich 124 angemeldeten Studierenden waren entweder schon im Vorfeld nicht bereit an der zweiten Befragung teilzunehmen oder nahmen nicht mehr am Seminar teil.

47 Siehe methodische Ausführung zur Gruppendiskussion in Abschnitt 5.2.1.2.

48 Siehe Leitfäden der Gruppendiskussionen im Anhang.

diente eine Eisbrecherfrage, bei der die Studierenden sich und ihr Forschungsprojekt vorstellten, sowie den Namen ihrer jeweiligen Dozentin nennen sollten. Anschließend bat ich die Studierenden, ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ihren Kommilitoninnen während der Gruppenarbeit zu beschreiben. Im Anschluss daran ging es um die Vor- und Nachteile, mit oder ohne Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet zu haben. Des Weiteren enthielt der Leitfaden Fragen zu den Erfahrungen und Erkenntnissen, die die Studierenden für ihr weiteres Studium, für ihr späteres Berufsleben und im Allgemeinen aus der Projektarbeit mitnehmen. Darüber hinaus interessierte ich mich für die aus Sicht der Studierenden größte Erkenntnis aus der Projektarbeit. Die Gruppendiskussion schloss mit sonstigen Ergänzungen zum Seminar und den Projekten.

Tabelle 6: Fallstudie II - Übersicht der Leitfäden der Gruppendiskussionen mit Studierenden

Themenblöcke im Leitfaden	Gruppe 1 (100 % <u>mit</u> Praxispartnerinnen)	Gruppe 2 (100 % <u>ohne</u> Praxispartnerinnen)	Gruppe 3 (50 % mit u. 50 % ohne Praxispartnerinnen)
Eisbrecherfrage	x	x	x
Zusammenarbeit mit Studierenden	x	x	x
Zusammenarbeit mit Praxis - Vorteile	x		x
Zusammenarbeit ohne Praxis - Vorteile		x	x
Zusammenarbeit mit Praxis - Nachteile	x		x
Zusammenarbeit ohne Praxis - Nachteile		x	x
Lerneffekt für weiteres Studium	x	x	x
Lerneffekt für späteres Berufsleben	x	x	x
Lerneffekt allgemein	x	x	x
Größter Lerneffekt	x	x	x
Ergänzungen/Abschluss	x	x	x

(Quelle: Eigene Darstellung)

Alle Studierenden der Grundkurse erhielten per Mail eine Einladung zur Gruppendiskussion. Aus der ersten Gruppe nahmen sieben Studierende, aus der zweiten Gruppe vier Studierende

und aus der dritten Gruppe acht Studierende teil (siehe Tabelle 7)⁴⁹. Die Gruppendiskussionen fanden Anfang Dezember statt, nachdem die Studierenden mit Praxisprojekten ihre Ergebnisse den Kooperationspartnerinnen vorgestellt hatten und der *Grundkurs* für sie damit vollständig abgeschlossen war.

Tabelle 7: Fallstudie II - Übersicht der Erhebungszeitpunkte der Gruppendiskussionen mit Studierenden

Gruppendiskussion	Erhebungszeitpunkt	Anzahl der Teilnehmenden	Zeitlicher Umfang
Gruppe 1 (100 % MIT Praxispartnerinnen)	10.12.2019	7	1 h 29 min
Gruppe 2 (100 % OHNE Praxispartnerinnen)	03.12.2019	4	1 h 27 min
Gruppe 3 (50 % MIT u. 50 % OHNE Praxispartnerinnen)	04.12.2019	8	1 h 49 min

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Bevor die einzelnen Gruppendiskussionen inhaltlich starten konnten, unterzeichneten alle Teilnehmenden eine Einverständniserklärung⁵⁰ und erhielten einen Informationsbrief zum Datenschutz⁵¹. Alle drei Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet, um sie anschließend transkribieren zu können. Damit ich mich auf die Leitung der Gruppendiskussionen konzentrieren konnte, ließ ich von einer studentischen Hilfskraft für jede Gruppendiskussion eine Rednerinnen-Liste inklusive Zeitmarken anfertigen, um das anschließende Transkribieren zu erleichtern. In der dritten Gruppendiskussion waren Studierende aus meinem *Grundkurs* anwesend, sodass ich dort ähnlich wie im Seminar *Gut alt werden* eine Doppelrolle als Lehrende und Forschende einnahm.

5.2.2.3 Gruppendiskussion mit Tutorinnen

Neben den Gruppendiskussionen mit den Studierenden befragte ich die Tutorinnen aus den sechs *Grundkursen* zu ihren Erfahrungen mit den Studierenden. Die Tutorinnen unterstützen

49 Ein Großteil der Studierenden antwortete mir nicht auf meine Einladung, was evtl. damit zu tun haben könnte, dass das Seminar bereits abgeschlossen war und die Studierenden sich im neuen Semester befanden. Andere Studierende hatten zwar Interesse, an der Gruppendiskussion teilzunehmen, ihnen passte jedoch der von mir festgelegte Termin zeitlich nicht.

50 Siehe Einverständniserklärung im Anhang.

51 Siehe Informationsbrief zum Datenschutz im Anhang.

und beraten die studentischen Gruppen während der gesamten Projektlaufzeit intensiv und erhalten dadurch Einblicke in die Gruppenzusammenarbeit, die den Lehrenden zum Teil verwehrt bleibt. Aus diesem Grund sollten die Tutorinnen einen ergänzenden Blick auf die Entwicklung und die Lernergebnisse der Studierenden einbringen.

Der Leitfaden⁵² für die Gruppendiskussion gliederte sich in acht Themenblöcke: Als Einstieg in die Gruppendiskussion sollten die Tutorinnen sich und die von ihnen betreuten Gruppen sowie deren Forschungsthemen vorstellen. Anschließend sollten sie ihre Zusammenarbeit mit den Studierendengruppen beschreiben sowie die Vor- und Nachteile für die Studierenden einschätzen, die mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet haben. Danach diskutierten die Tutorinnen die von ihnen beobachteten Lernergebnisse bei den Studierenden hinsichtlich des weiteren Studiums und späteren Berufslebens. Die Fragen, die sich auf die betreuten Studierenden bezogen, wurden darüber hinaus um weitere Diskussionsfragen ergänzt, die sich ausschließlich den Tutorinnen widmeten. Sie sollten nochmals ihre Tätigkeit in Zusammenarbeit mit den Studierendengruppen reflektieren und berichten, was sie selbst dabei gelernt hatten. Diese Fragen standen jedoch nicht im Zusammenhang mit meinem Forschungsinteresse, sondern dienten der weiteren Zusammenarbeit mit den Tutorinnen. Abschließend gab es noch Zeit für Ergänzungen.

Von den insgesamt elf Tutorinnen der sechs *Grundkurse* nahmen neun an der Gruppendiskussion nach Vorlesungsende (18.07.2019) teil. Wie bei der Gruppendiskussion zuvor beschreiben, ließ ich die Tutorinnen vor Beginn der Diskussion eine Datenschutzerklärung⁵³ unterzeichnen und händigte ihnen einen Informationsbrief⁵⁴ zum Datenschutz aus. Die gesamte Gruppendiskussion von zwei Stunden und achtzehn Minuten zeichnete ich auf, um sie im Anschluss transkribieren zu können. Auch bei dieser Gruppendiskussion ließ ich die Rednerinnenliste inklusive Zeitmarken von einer studentischen Hilfskraft anfertigen. Des Weiteren leitete

52 Siehe Leitfaden im Anhang.

53 Siehe Datenschutzerklärung im Anhang.

54 Siehe Informationsbrief zum Datenschutz im Anhang.

ich ebenfalls diese Gruppendiskussion in einer Doppelrolle als Lehrende und Forschende, da auch die Tutorinnen meines Kurses anwesend waren.

5.3 Methodische Vorgehensweise in der Aufbereitung und Auswertung der Daten

Bei meinem Forschungsprojekt handelt es sich um ein exploratives Vorhaben. Damit möchte ich einen Beitrag zur Erforschung möglicher Lernergebnisse durch CBR bei Studierenden im Sinne der Theorienentwicklung und nicht der Theorieprüfung leisten. Aus diesem Grund liegen der Arbeit keine zu prüfenden Hypothesen oder Annahmen zugrunde, sondern Forschungsfragen (siehe Kapitel 3), die den Prozess leiten. In den zwei nachfolgenden Abschnitten werde ich beschreiben, wie ich bei der Aufbereitung und Auswertung der qualitativen (Abschnitt 5.3.1) und quantitativen Daten (Abschnitt 5.3.2) im Einzelnen vorgegangen bin.

5.3.1 Aufbereitung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials

Wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben, zählen zu den qualitativen Daten die vier Reflexionspapiere und die abschließende Gruppendiskussion aus dem Seminar *Gut alt werden*, sowie die vier Gruppendiskussionen mit den Studierenden und Tutorinnen des *Grundkursen Methoden*. Die Reflexionspapiere lagen bereits in einer schriftlichen Form vor, sodass diese keiner speziellen Datenaufbereitung bedurften. Die Audiodateien der Gruppendiskussionen mussten hingegen transkribiert werden. Die Transkription führten studentische Hilfskräfte mithilfe der Transkriptionssoftware *easytranscript* durch. Die Mitschrift von Wortmeldungen inklusiver Zeitmarken während der Gruppendiskussionen erleichterte bei der Transkription die Zuordnung der Beiträge zu den entsprechenden Personen. Die fünf Gruppendiskussionen wurden wörtlich transkribiert, Wortverschleifungen, wie z. B. „so'n“ oder „hamma“, wurden nicht transkribiert, sondern an die deutsche Schriftsprache („so ein“ und „haben wir“) angepasst (vgl. Schnapp, 2018). Zustimmungslaute wie „mhm“ oder Fülllaute wie „äh“ wurden ebenfalls nicht mittranskribiert (ebd.). Kurze Pausen wurden mit „(...)“ und Pausen, die länger als 5 Sekunden andauerten, mit „(lange Pause)“ gekennzeichnet. Unverständliche Wörter sind

mit „(unv.)“ vermerkt (ebd.). Darüber hinaus wurden Textstellen, die auf einzelne Personen schließen lassen könnten, mit „(xxx)“ im Anschluss an die Transkription anonymisiert⁵⁵.

Die vier Reflexionspapiere und die Transkripte der fünf Gruppendiskussionen wertete ich in zwei aufeinander aufbauenden Schritten aus. Im ersten Schritt kodierte ich das Material mit Hilfe der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015)⁵⁶, die eine „interpretative Form der Auswertung“ (Kuckartz, 2016, S. 27) darstellt. Ich entschied mich für diesen Ansatz, da Mayring mit seinem qualitativen Verfahren einen Anschluss an die häufig in den Kommunikationswissenschaften verwendete quantitative Inhaltsanalyse schaffte, wodurch die Bearbeitung großer Textmengen strukturiert ermöglicht wurde. Das Verfahren der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* ermöglichte es mir, mich explorativ mit meinem Datenmaterial auseinanderzusetzen, indem ich induktiv Kategorien am Material bildete, es dadurch zusammenfasste und schrittweise abstrahierte (vgl. ebd., S. 69). Mayring bietet mit seinem siebenstufigen Ablaufmodell ein technisches Vorgehen, mit dem das zu analysierende Textmaterial systematisch zusammengefasst werden kann (vgl. ebd., S. 71): (1) In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten des Materials bestimmt und beschrieben, (2) dessen zentrale Inhalte in einem nächsten Schritt paraphrasiert werden. (3) Anschließend findet eine Reduktion der Paraphrasen statt, indem diese verallgemeinert werden und (4) inhaltsgleiche sowie unwichtige Paraphrasen gestrichen werden. (5) „In einem zweiten Reduzierungsschritt werden nun mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben“ (ebd.). (6) In einem letzten Schritt der Reduktionsphase gilt es die neuen Aussagen in einem Kategoriensystem zusammenzustellen und (7) dieses nochmals am Ausgangsmaterial zu überprüfen. Häufig ist damit die Analyse jedoch noch nicht abgeschlossen, sie wird so lange fortgesetzt, bis das gewünschte Abstraktionsniveau erreicht ist. Dafür wird der beschriebene Analyseprozess beliebig oft ab dem dritten Interpretationsschritt wiederholt. Aufgrund meiner umfangreichen Materialmengen vollzog ich die Schritte zwei bis fünf gemeinsam, wie es auch Mayring für diesen Fall vorschlägt

55 Siehe Transkriptionsleitfaden im Anhang.

56 Für das Kodieren verwendete ich das computergestützte qualitative Datenauswertungsprogramm MAXQDA. Siehe kodiertes Textmaterial inklusive Kategoriensystem in MAXQDA-Dateien im Anhang.

(vgl. Mayring, 2015, S. 71). Dabei reduzierte und abstrahierte ich mein Material in mehreren Durchläufen.

Abbildung 13: Übersicht der Kategorienstruktur



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die herausgearbeiteten Kategorien stellen die Lernergebnisse der Studierenden dar, die ich in einem zweiten Schritt für eine bessere Übersicht strukturierte. Dafür nutzte ich die Oberkategorien⁵⁷ „beschäftigungsrelevante Erfahrungen und Erkenntnisse“ und „berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse“. Die erstgenannte Oberkategorie untergliederte ich aus strukturellen Gründen in die vier Kompetenzbereiche *Sozial-, Methoden-, Selbst- und Sachkompetenzen* (siehe Abbildung 13). Die zuvor entwickelten induktiven Kategorien sortierte ich schließlich diesen Oberkategorien zu.

5.3.2 Aufbereitung und Auswertung des quantitativen Datenmaterials

Im untersuchten *Grundkurs Methoden* (Fallstudie II) nahmen die Studierenden an zwei quantitativen Onlinebefragungen teil. Die Datensätze der zweiten Befragungswelle fügte ich zu einem Querschnittsdatsatz zusammen, indem ich lediglich die Studierenden berücksichtigte, die sowohl am ersten als auch am zweiten Erhebungszeitpunkt teilnahmen. Alle anderen Teilnehmenden wurden nicht aufgenommen, da ich mit ihnen keine Veränderung von t0 auf t1

⁵⁷ Siehe Codebäume im Anhang.

messen konnte. In der Datensatzaufbereitung⁵⁸ labelte ich Variablen und transformierte bei den bewertenden Items die hinterlegten Skalenwerte. Dafür wies ich der Antwortoption „*stimme voll und ganz zu*“, die ursprünglich mit einem Wert von „1“ belegt war, den höchsten Wert von „6“ zu. Nach der Spiegelung der Skalenwerte stimmten diese mit der inhaltlichen Interpretation der Skala überein: Skalenwert 6 als höchster Wert = *stimme voll und ganz zu*, Skalenwert 1 als niedrigster Wert = *stimme überhaupt nicht zu*. Bei der anschließenden Datenanalyse⁵⁹ wertete ich die soziostrukturellen Merkmale der befragten Studierenden des *Grundkurs Methoden* deskriptiv aus und erzeugte eine neue Variable, die die Differenz zwischen Welle 1 und Welle 2 je Variable abbildet. Diese Differenzvariable dient den weiteren Analysen, um eine Veränderung in der Selbsteinschätzung der Studierenden zwischen der Ausgangs- (t0) und Abschlussbefragung (t1) untersuchen zu können. Um zu überprüfen, ob sich die 36 Differenzwerte in Indizes zusammenfassen lassen, führte ich im Anschluss daran eine explorative Faktorenanalyse durch (vgl. Klopp, 2010). Mit ihr wollte ich Gruppen von Variablen bündeln und durch eine Hauptkomponente repräsentieren lassen (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 259). Auf die einzelnen Faktoren luden jedoch nie mehr als zwei Variablen, sodass mir eine Faktorisierung der Variablen nicht sinnvoll erschien. Stattdessen prüfte ich mithilfe von t-Tests Mittelwertunterschiede jedes Differenzwertes für die Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen (vgl. Diekmann, 2010, S. 695). Im Falle signifikanter Veränderungen zog ich die drei Gruppen⁶⁰ des *Grundkurses* als Kontrollvariable heran. Mithilfe eines weiteren t-Tests überprüfte ich, ob sich die Lernergebnisse der Studierende aus den Kooperationsprojekten hinsichtlich des besuchten Kurses (*Grundkurs* mit ausschließlich Praxisprojekten oder Mischkurs) unterschieden. Das gleiche Verfahren wendete ich auch für die Studierenden ohne Praxisprojekte an, die entweder an den *Grundkursen* ausschließlich ohne Kooperationspartnerinnen oder den zwei Mischkursen teilnahmen.

58 Siehe Do-File im Anhang zur Datensatzaufbereitung des Grundkurs Methoden.

59 Siehe Do-File im Anhang zur Datenauswertung des Grundkurs Methoden.

60 Gruppe 1 = zwei Grundkurse ausschließlich mit Praxisprojekten, Gruppe 2 = zwei Grundkurse ausschließlich ohne Praxisprojekte, Gruppe 3 = zwei Grundkurse als Mischform aus den vorangegangenen beiden Gruppen.

6 Fallstudie I: Lernergebnisse der Studierenden im Seminar *Gut alt werden*

In meiner ersten Fallstudie untersuchte ich, welche Lernerfahrungen die Studierenden im Seminar *Gut alt werden* erzielten und welche Lernergebnisse dabei entstanden sind. Das Lehrprojekt zeichnete sich durch das eigenständig und ganzheitliche Durchlaufen eines CBR-Projektes aus (siehe *Abschnitt 4.1*). Die Community-Mitglieder fungierten in diesen Projekten nicht als „Auftraggebende“, sondern partizipierten in jedem Projektschritt. Gemeinsam mit den Studierenden befassten sie sich mit dem Bau des *KörperHouses*, das für ältere Menschen in Hamburg-Bergedorf zu einer neuen Begegnungsstätte werden soll. Dabei forschten sie in den ersten zwei Semestern in drei Gruppen zu dem Thema „Gemeinsam gut alt werden in Bergedorf“, um im dritten Semester auf Basis der Forschungsergebnisse zwei soziale Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

In diesem Kapitel werde ich die Lernergebnisse der Studierenden aus dem Seminar *Gut alt werden* zunächst nur beschreibend vorstellen und mich dabei meinen zwei folgenden Unterfragen annehmen: *Welche beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen sammeln die Studierenden in ihren CBR-Projekten? Und welche Erkenntnisse leiten die Studierenden aus diesen Erfahrungen ab?* Erst in Kapitel 8 werde ich die Ergebnisse der ersten und zweiten Fallstudie miteinander vergleichen, reflektieren und auf einer abstrakteren Ebene diskutieren. Nachdem ich zunächst in *Abschnitt 6.1* die soziostrukturellen Merkmale der Seminarteilnehmenden und ihre Projektvorerfahrungen vorstelle, beschreibe ich in *Abschnitt 6.2* die einzelnen Lernergebnisse. Dabei werde ich zwischen *allgemeinen Lernergebnissen* und *Lernergebnisse durch CBR* unterscheiden. Erstere umfassen allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden aus dem Seminar, die jedoch nicht explizit auf die Zusammenarbeit mit einer Community zurückzuführen sind, sondern ebenfalls Lernergebnisse eines forschenden Lernens oder einer intensiven Gruppenarbeit sein könnten. Die *Lernergebnisse durch CBR* entstammen hingegen den Reflexionen der Studierenden in Zusammenhang mit den zivilgesellschaftlichen Akteurinnen.

6.1 Soziostrukturelle Merkmale und Projektvorerfahrungen der Seminarteilnehmenden

Die soziostrukturellen Merkmale, wie Alter, Studienfach und Fachsemester, sowie die Projektvorerfahrungen der Seminarteilnehmenden sollen einem besseren Verständnis der im nachfolgenden Abschnitt beschriebenen Lernergebnisse dienen. Diese Informationen sind relevant, um nachvollziehen zu können, mit welchem Erfahrungswissen die Studierenden an Situationen herangegangen sind. Denn das Erfahrungswissen hat Einfluss darauf, wie Situationen bewertet werden und anschließend gehandelt wird.

Das Seminar *Gut alt werden* startete mit 14 Studierenden, von denen zwei den Kurs nach der ersten Meilensteinpräsentation abbrachen. An den ersten beiden Projektsemestern nahmen somit zwölf Studierende teil, von denen drei weiblich und neun männlich waren. Das ursprünglich zweisemestrige Seminar wurde auf Wunsch der Studierenden um ein weiteres Semester verlängert, an dem acht der ursprünglich zwölf Studierenden teilnahmen. Von ihnen waren drei weiblich und fünf männlich. Zum Seminaarauftritt im Oktober 2018 betrug das Durchschnittsalter der Studierenden 25 Jahre und variierte zwischen 21 und 29 Jahren.

Das Seminar wurde sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Hamburg angeboten. Zu Beginn des Projektseminars befanden sich neun der zwölf Studierenden im Bachelor- und drei Studierende im Masterstudium (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Fachsemester und Hauptfach der Studierenden zu Beginn des Projektseminars

Fachsemester	Hauptfach			
	B.A. Soziologie	B.A. Politikwissenschaft	M.A. Soziologie	M.A. Politikwissenschaft
1	0	0	2	1
5	2	0	0	0
7	0	7	0	0
Total	2	7	2	1

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Von den neun Bachelorstudierenden waren zwei im fünften Fachsemester Soziologie und sieben Studierende im siebten Fachsemester Politikwissenschaft. Die drei Masterstudierenden waren zu Projektbeginn alle im ersten Fachsemester, davon zwei aus der Soziologie und eine Person aus der Politikwissenschaft. Im dritten Projektsemester wechselte ein Studierender in den Masterstudiengang Soziologie, sodass sich die verbleibenden acht Studierenden in drei Master- und fünf Bachelorstudierende aufteilten.

Neben den soziostrukturellen Merkmalen fragte ich die Studierenden zu Projektbeginn nach ihren allgemeinen Projektvorerfahrungen. Elf der zwölf Studierenden hatten bereits Projekterfahrungen gesammelt. Davon gaben sechs Befragte an, dass diese im Rahmen eines empirischen Forschungsprojekts gemacht wurden. Drei von ihnen hatten dabei an einem, die andere drei bereits an zwei empirischen Projekten teilgenommen. Alle Vorerfahrungen im Kontext empirischer Forschungsprojekte wurden im Rahmen eines Seminars während des Studiums gesammelt, wobei eine Person bereits Erfahrungen in einem Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit einer Praxispartnerin vorweisen konnte. Neben den Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten sammelten die Studierenden auch außeruniversitäre Projekterfahrungen, wie z. B. in der Neuentwicklung von Marketingstrategien, in Video- und Fotografie-Projekten, in der Veranstaltungsorganisation, in der Unterstützung der Projektmanagement-Abteilung eines großen Konzerns und in der Organisation eines interkulturellen Austauschs.

6.2 Beschäftigungsrelevante und berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse

Das Seminar *Gut alt werden* eröffnete den Studierenden die Möglichkeit über zwei bis drei Semester das bisher im Studium erlernte Fachwissen in der Praxis anzuwenden. Dabei sammelten sie Erfahrungen, die sie in ihren Reflexionspapieren und der abschließenden Gruppendiskussion reflektierten und leiteten daraus Erkenntnisse für sich ab. Das Datenmaterial der zwei Erhebungsformen wertete ich nach der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015)

aus (siehe Abschnitt 5.3.1). Die induktiv am Material gebildeten Kategorien sortierte ich unter die Oberkategorien „*beschäftigungsrelevante Erfahrungen und Erkenntnisse*“ und „*berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse*“ (siehe Abbildung 14). Aus strukturellen Gründen untergliederte ich die Lernergebnisse der ersten Kategorie in die vier Kompetenzbereiche *Sozial-, Methoden-, Selbst- und Sachkompetenzen*.

Abbildung 14: Übersicht Lernergebnisse der Studierenden im Seminar „Gut alt werden“



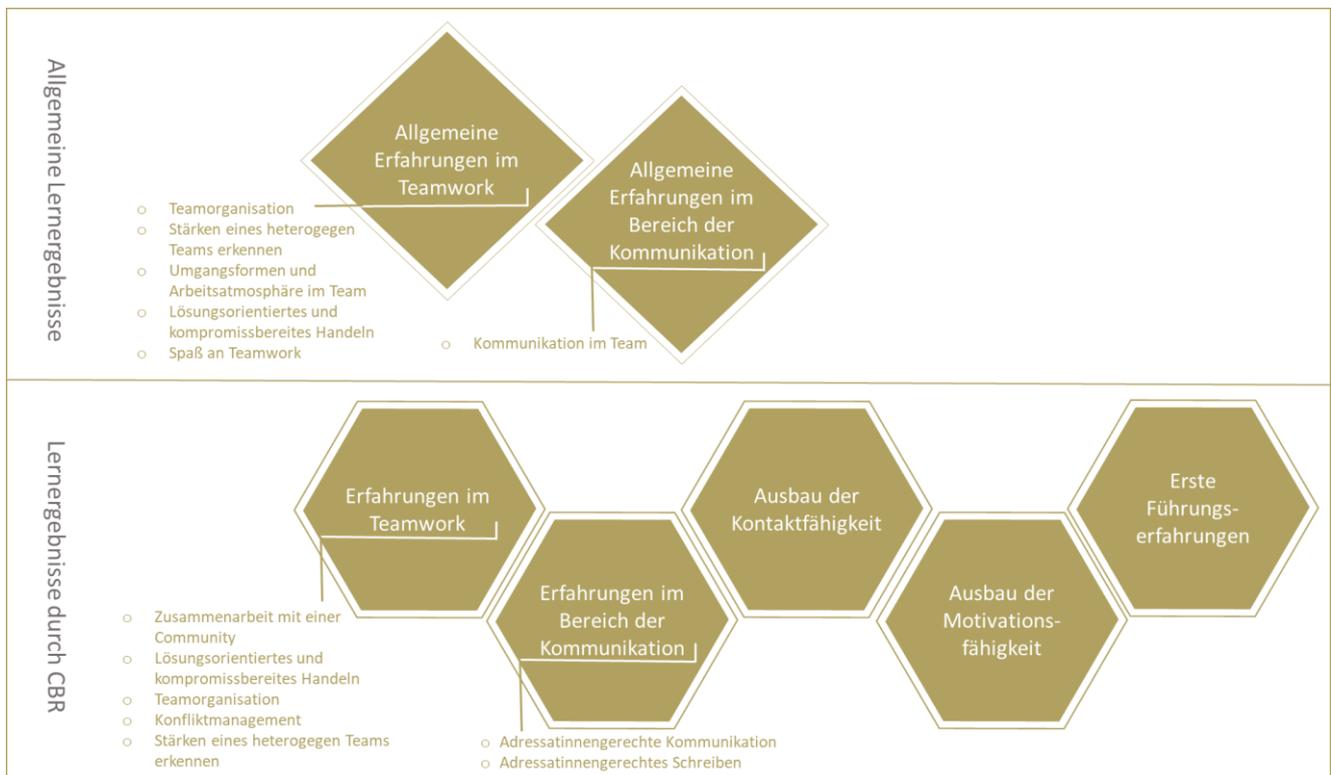
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für eine bessere Darstellung der Lernergebnisse und einen tieferen Einblick in das Datenmaterial verwende ich im Folgenden zahlreiche und umfangreiche Zitate. Die Vorstellung der Lernergebnisse ist nach Häufigkeiten der Nennungen strukturiert und beginnt mit den am häufigsten genannten Lernergebnissen. Zunächst stelle ich die beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnisse vor, indem ich auf die Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen (Abschnitt 6.2.1), Methodenkompetenzen (Abschnitt 6.2.2), Selbstkompetenzen (Abschnitt 6.2.3) und Sachkompetenzen (Abschnitt 6.2.4) eingehe. Im Anschluss daran beschreibe ich die berufsorientierenden Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden (Abschnitt 6.2.5). Jeder dieser fünf Abschnitte schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Lernergebnisse, die auf das CBR-Projekt und damit auf die Zusammenarbeit mit einer Community zurückzuführen sind.

6.2.1 Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen

Sozialkompetenzen umfassen „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Verwirklichung von Intentionen in sozialen Interaktionssituationen, besonders zur Kommunikation und Kooperation“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 225). Dazu gehört beispielsweise auch eine an die Adressatinnen angepasste Sprache, indem Fachsprache für fachfremde Personen übersetzt wird. Die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* erzielten am meisten Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozialkompetenz. Dabei sammelten sie Erfahrungen im Teamwork und im Bereich der Kommunikation, die sich jeweils in *allgemeine Erfahrungen* und *Erfahrungen durch CBR* untergliedern lassen (siehe Abbildung 15). Die Zusammenarbeit mit einer Community hat darüber hinaus den Ausbau der Kontakt- und Motivationsfähigkeit befördert und den Studierenden die Möglichkeit geboten, erste Führungserfahrungen zu sammeln.

Abbildung 15: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.1.1 Erfahrungen im Teamwork

6.2.1.1.1 Allgemeine Erfahrungen im Teamwork

Teamfähigkeit wird heutzutage von Arbeitgeberinnen in vielen Stellenausschreibungen ausdrücklich verlangt und ist aus „dem modernen Wirtschaftsleben nicht mehr wegzudenken“ (vgl. Seelheim & Witte, 2007, S. 73). Teamfähigkeit ist das Potential, Aufgaben gemeinsam mit anderen Teammitgliedern zu bewältigen (ebd.). Im Rahmen des Seminars haben die Studierenden über zwei bis drei Semester intensiv in Gruppen zusammengearbeitet, um sich gemeinsam gesellschaftsrelevanten Themen anzunehmen. Dabei sammelten sie Erfahrungen in der **Teamorganisation**. Während der Gruppenarbeit erwies sich das Protokollieren von Zuständigkeiten und Entscheidungen als hilfreich, um Zeitpläne einhalten zu können. Darüber hinaus erfuhren sie, wie wichtig das Ressourcenmanagement innerhalb der Gruppe für das Gelingen eines Projekts ist und lernten in diesem Zusammenhang Arbeitsaufgaben entsprechend der Fähigkeiten der einzelnen Projektmitglieder zuzuteilen:

„Wer dann welche Aufgaben wie und wann übernimmt, sollte dann auch danach gehen, was die unterschiedlichen Fähigkeiten der Personen sind.“ (Zitat P9, Reflexionspapier 2)

In der Zusammenarbeit **erkannten** die Studierenden die **Stärken eines heterogenen Teams**. Diese Vielfalt lernten sie während ihrer Gruppenarbeit zu schätzen und erkannten darin eine Chance von den Stärken anderer zu lernen. Darüber hinaus erfuhren sie, dass die unterschiedlichen Stärken der Projektmitglieder zum Gelingen des Projektes und dessen Qualität beitragen:

„Dennoch habe ich das Gefühl, ohne die Bereicherung durch den Input meiner Teammitglieder wären viele Schritte im Verlauf des bisherigen Forschungsprozesses anders und wahrscheinlich nicht so glücklich verlaufen“ (Zitat P12, Reflexionspapier 1).

„Für mich verstärkte sich außerdem die Erkenntnis, dass eine produktive und freundliche Gruppenstimmung, die Arbeit ungemein erleichtert und auch bessere Ergebnisse produziert als eine Arbeit, die beispielsweise von mir alleine durchgeführt wird.“ (Zitat P11, Reflexionspapier 4)

Des Weiteren erkannten die Studierenden die Wichtigkeit von **Umgangsformen innerhalb des Teams und einer angenehmen Arbeitsatmosphäre in der Gruppe** für das Gelingen eines Projekts:

„Ein respektvoller und höflicher Umgang ist die Grundlage für jede gut funktionierende Gruppe/Team, egal ob in der Uni oder im Berufs- oder Privatleben. Ohne diese Grundvoraussetzungen leiden mittel- beziehungsweise langfristig auch alle anderen Aspekte, auf denen die Zusammenarbeit basiert.“ (Zitat P5, Reflexionspapier 4)

„Ich würde sagen (...) extrem wichtig ist es, dass die, dass die Gruppe irgendwie (...) gut harmonisiert.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion⁶¹)

Neben einer lockeren und ungezwungenen Stimmung im Team, das sich auch mal über private Dinge austauscht, thematisieren die Studierenden den respektvollen Umgang miteinander. Aber auch das Vertrauen in andere Projektmitglieder sei ihrer Meinung nach notwendig für das Gelingen von Teamwork. Dennoch kann es in der Zusammenarbeit mit anderen zu Konflikten kommen. In solchen Situationen lernten die Studierenden **lösungsorientiert und kompromissbereit** zu sein, um das Projekt weiter voranzubringen und um das Gruppenklima nicht zu gefährden:

„Es lohnt sich auch auf Ideen bzw. Vorschläge einzugehen, die man persönlich von Anfang an ablehnt, wenn dies dazu beiträgt das allgemeine Gruppenklima zu stärken.“ (Zitat P5, Reflexionspapier 1)

Dennoch gab es Studierende, die in ihren Reflexionspapieren Probleme in der Gruppenarbeit thematisierten, die sie nicht lösen konnten:

„Meine bisherigen Erfahrungen in Gruppenarbeiten, in welchem Rahmen auch immer sie stattfinden, waren zwar auch stets von Problemen und gewissen Differenzen innerhalb der Gruppe und zwischen den einzelnen Personen begleitet, jedoch nie in solch einem Umfang wie diesem Projekt. Dabei habe ich mein eigenes Engagement besser reflektieren können, ebenso wie meine Reaktionen auf gewisse Konfliktsituationen und Auseinandersetzungen. Bedauerlicherweise war unsere Gruppenarbeit von vielen Problemen, sowohl durch externe als auch interne Einflüsse hervorgerufen, geprägt und gestaltete sich somit oft kompliziert, konfliktgeladen und nicht sonderlich kooperativ.“ (Zitat P6, Reflexionspapier 3)

Trotz dieser negativen Erfahrungen in der Gruppenarbeit, lernte ein Großteil der Studierenden für sich jedoch den Mehrwert von Gruppenarbeit zu schätzen und fanden auch **Spaß** daran, **im Team zusammenzuarbeiten**:

61 Die Befragtennummerierung (z. B. B4) in der Gruppendiskussion stimmt nicht mit den Personendaten (z. B. P4) aus den Reflexionspapieren und der Onlinebefragung überein. Beide Letztgenannten können mithilfe eines personalisierten anonymen Codes miteinander verknüpft werden, was nicht für die Aussagen aus der Gruppendiskussion gilt.

„Dieses Seminar hat mir definitiv gezeigt, dass das Arbeiten in einer Gruppe nicht quälend und anstrengend sein muss, sondern Spaß machen kann.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 2)

In diesem Zusammenhang thematisierte eine Person in ihrem Reflexionspapier, dass sie Gruppenarbeit vor Beginn des Seminars skeptisch gegenüberstand, im Rahmen ihrer Projektarbeit jedoch positive Erfahrungen gesammelt hat, die zu einer Einstellungsänderung führten. Im Allgemeinen waren die Erfahrungen aus der Gruppenarbeit für viele Studierende von Relevanz für ihr späteres Berufsleben.

6.2.1.1.2 Erfahrungen im Teamwork durch CBR

Die zuvor von mir beschriebenen Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich des Teamworks sind allgemeine Lernergebnisse der Studierenden aus dem Seminar *Gut alt werden*, da sie nicht im direkten Zusammenhang mit den beteiligten zivilgesellschaftlichen Akteurinnen genannt werden. Obwohl die Studierenden und Community-Vertreterinnen ohnehin gemeinsam eine Arbeitsgruppe bildeten, thematisieren die Studierenden in ihren Reflexionspapieren und in der Gruppendiskussion darüber hinaus explizit die **Zusammenarbeit mit einer Community** als eine einprägsame Erfahrung:

„Ich glaube ich nehme am meisten mit (...), also ich, oder was mir am meisten im Gedächtnis bleiben wird, ist auf jeden Fall die Gruppenzusammenarbeit auch. Erstmal weil ich das sehr schön fand, in unserer Studierendengruppe zusammenzuarbeiten, aber halt auch die Zusammenarbeit dann mit den Co-Forschern⁶², (...) die sich ja dann jetzt auch bis ins dritte Semester weitergezogen hat. Und ich glaube da habe ich sehr viel gelernt, was angeht Entscheidungsfindung in der Gruppe, Koordination, Kommunikation. Das hat sich, glaube ich, auch so ziemlich eingependelt dann nach dem ersten Semester, fand ich. Das hat so seine Zeit vielleicht gebraucht, aber danach lief das echt ziemlich gut.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion)

Für einen Teil der Befragten waren es die ersten Erfahrungen innerhalb eines großen Teams. Durch die Zusammenarbeit in einem heterogenen Team waren die Studierenden gefordert, die unterschiedlichen Interessen und Schwerpunkte zu managen. Die Community-Vertrete-

62 Als Co-Forscherinnen (kurz Co-Fos) werden die Community-Vertreterinnen aus Bergedorf bezeichnet, die gemeinsam mit den Studierenden die CBR-Projekte bearbeitet haben. Aufgrund des darin enthaltenen „Forschens“ eignet sich der Begriff nur für die ersten zwei Semester, in denen auch einer Forschungstätigkeit nachgegangen wurde. Aufgrund des anderen Tätigkeitsbereichs im dritten Semester, wechselten die Studierenden zu dem Begriff der Co-Projektpartnerinnen (kurz Co-Pros).

rinnen brachten zwar für die Forschung notwendige Erfahrungen und Wissen über das Forschungsfeld mit, hatten jedoch einen anderen Fokus auf die Thematik als die Studierenden. Dadurch bestand die Herausforderung, sich an wissenschaftliche Praktiken und an den Prozess des Forschungsvorhabens zu halten sowie gleichzeitig die Meinungen und Interessen der Community miteinzubinden. Diese beiden Interessen miteinander in Einklang zu bringen, forderte von den Studierenden **lösungsorientiertes und kompromissbereites** Handeln:

„Der ideale Forschungsverlauf, wie er an der Universität gelehrt wird, ist im Rahmen eines Community-based Research-Ansatzes besonders schwer umzusetzen. Oft stehen Interessen der Co-Forscherinnen im Gegensatz zum Idealbild des wissenschaftlichen Forschungsprozesses. Das Eingehen von Kompromissen wird daher zwingend.“ (Zitat P11, Reflexionspapier 3)

Darüber hinaus mussten die Studierenden regelmäßige Treffen mit den Community-Vertreterinnen bei der **Teamorganisation** berücksichtigen. Denn in ihrer Zusammenarbeit mit den zivilgesellschaftlichen Akteurinnen erfuhren sie, dass diese Treffen notwendig waren, damit alle Gruppenmitglieder auf dem gleichen Wissensstand waren und kein Community-Mitglied die Zusammenarbeit abbrach:

„Außerdem sind regelmäßige und häufige Treffen wichtig, um eine Einbindung in den Forschungsprozess überhaupt möglich zu machen und auch um Teilnehmer an dem Projekt nicht zu verlieren.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 1)

Während ihrer CBR-Projekte machten die Studierenden des Weiteren die Erfahrung, dass es im Rahmen von Gruppenarbeit, insbesondere in einem heterogenen Team, zu Konflikten kommen kann:

„Es wurde auch eine kleine Krise offenbart, die allerdings an einem kurzfristig vereinbarten Termin auch wieder schnell aufgelöst werden konnte. Ich denke durch den ständigen Kontakt, fiel es den Co-Forschern auch leichter die Probleme zunächst anzusprechen, als ggf. den einfacheren Weg zu gehen und die Zusammenarbeit zu beenden.“ (Zitat P11, Reflexionspapier 2)

Dabei lernten sie auftretende Probleme zu erkennen, sie zu analysieren, Missverständnisse zeitnah aufzuklären und Verantwortung für selbstverschuldete Probleme zu übernehmen. Dieses **Konfliktmanagement** gilt als eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von Teamwork.

CBR-Projekte kennzeichnen sich u. a. durch die Zusammenarbeit in einem **heterogenen Team**, bestehend aus universitären und zivilgesellschaftlichen Akteurinnen, die unterschiedliche **Stärken** einbringen. Neben der generellen Zusammenarbeit mit Kommilitoninnen schätzen die Studierenden vor allem die lokale Expertise der Community-Vertreterinnen:

„Der Vorteil des CBR-Ansatzes liegt für mich ganz klar in dem Expertenwissen was durch die Co-Forscher zur Verfügung gestellt wird. Als Forscher setzt man sich mit der Thematik ganz anders auseinander als es ein von der Situation selbst betroffener Mensch tut. Durch diesen anderen An-sichtspunkt können ganz andere Punkte in den Forschungsprozess mit eingebracht werden.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 3)

„Die Co-ForscherInnen selbst haben die Thematiken noch einmal von einer ganz anderen Seite angeschaut und haben Ideen mit in die Arbeit gebracht, welche mich selbst beeindruckt haben und auf welche ich selbst nicht gekommen wäre.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 3)

Dadurch setzen sie nicht nur gesellschaftsrelevante Schwerpunkte für die Forschung, sondern ermöglichen den Studierenden, das Forschungsfeld besser kennenzulernen und trugen durch ihre Erfahrungen zu fachlichen Entscheidungen bei, wie beispielsweise zur Ausgestaltung des Erhebungsinstruments und zur Fallauswahl.

6.2.1.2 Erfahrungen im Bereich der Kommunikation

6.2.1.2.1 Allgemeine Erfahrungen im Bereich der Kommunikation

Kommunikation und Teamwork stehen in einem engen Verhältnis zueinander, denn ohne Kommunikation kann Teamwork nicht gelingen. Die intensive Gruppenarbeit hat es einigen Studierenden ermöglicht, ihre kommunikativen Stärken unter Beweis zu stellen und ihre Erfahrungen im Bereich der Kommunikation auszubauen. In den Reflexionspapieren beschrieben die Studierenden ihre Erkenntnisse zum Gelingen der **Kommunikation im Team**, indem sie das Kommunikationsmedium, Zeiten der Erreichbarkeit und Rückmeldefristen zu Beginn der Gruppenarbeit festlegten. Darüber hinaus mussten sie feststellen, dass das Kommunizieren von Problemen oder zeitlichen Engpässen bzw. Verzögerungen essenziell für das Gelingen eines Projekts sowie eine positive Arbeitsatmosphäre ist:

„Klare Kommunikation ist der Schlüssel zum erfolgreichen Arbeiten. Auch wenn bestimmte Vorgaben nicht eingehalten werden (können), ist es wichtig dies anzusprechen.“ (Zitat P10, Reflexionspapier 2)

Des Weiteren berichteten Studierende, dass vor allem eine regelmäßige Kommunikation innerhalb der Gruppe wichtig für die Projektarbeit sei.

6.2.1.2.2 Erfahrungen im Bereich der Kommunikation durch CBR

Neben der allgemeinen Kommunikation im Team, erfuhren die Studierenden im Rahmen ihrer CBR-Projekte, dass auf die Kommunikation mit den Community-Mitgliedern ein besonderes Augenmerk gelenkt werden musste. Denn aufgrund der Heterogenität der Gruppe ist es wichtig, eine gemeinsame, **adressatinnengerechte Form der Kommunikation** zu finden, d. h. die Sprache und Komplexität der Inhalte an die entsprechende Zielgruppe anzupassen:

„Ja, also mein größter Erkenntnisgewinn, über alle drei Semester, ist auch auf jeden Fall die (...), die adressatengerechte Kommunikation. Also es zieht sich ja von vorne bis hinten durch. Wie akquiriere ich Co-Forscher, wie präsentiere ich meine Ergebnisse und wie bringe ich irgendwie (...) Player mit ins Boot, damit wir irgendwie so einen Workshop durchführen können. Und (...), genau, dass man immer sozusagen darauf achtet, also auf der Metaebene quasi, mit wem spreche ich hier und was sind deren Anliegen?“ (Zitat B3, Gruppendiskussion)

Dabei mussten die Studierenden nicht nur lernen ihre Sprache an die Community-Mitglieder anzupassen, sondern auch an andere Zielgruppen, wie beispielsweise Vereine, Organisationen und Stiftungen, mit denen sie im Laufe des Projektes in Kontakt kamen. Dadurch lernten sie, sich präzise auszudrücken und das Projektvorhaben kurz und akkurat sowohl schriftlich als auch mündlich zu formulieren:

„Durch die Akquise von Personen, die für unseren Einsamkeitsworkshop als Expertinnen im Umgang mit Einsamkeit galten, mussten wir mit Leitern und Leiterinnen von Vereinen, Trägerschaften und Institutionen Kontakt aufnehmen, die uns wiederum andere Personen weitervermittelten und vorstellten, die wir dann kontaktiert haben etc. Bei jeder neuen Kontaktaufnahme war es wichtig, möglichst zielgruppen- bzw. adressatengerecht unser Anliegen, unser Thema und den Grund für das entsprechende Telefonat/Treffen etc. zu formulieren. Die Präsentation unserer Ideen kam hauptsächlich mir zu und ich konnte mich – gerade durch die vorherige Zusammenarbeit mit Senioren und Seniorinnen – in diesen Momenten deutlich in unseren Belangen ausdrücken, genau unsere Wünsche und Erwartungen an die entsprechende Person formulieren, ohne dass ich ständig das bereits Gesagte wiederholen musste. Meine Fähigkeiten zur adressatengerechten Sprache, die ich mir besonders im Verlauf des Forschungsprojekts angewöhnt habe, haben sich in diesem Bereich ausgezahlt.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 4)

„Und wie kann ich (...) unsere Interessen so möglichst klar formulieren, dass das irgendwie zusammenkommt. Und das ist echt (...) sehr wichtig und, und (...) das bringt, glaube ich, auch viel in allen anderen Bereichen. So wenn man jetzt, mal abgesehen von Forschung, das betrachtet, dann, dann hat das auf jeden Fall schon viel geholfen.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion)

Darüber hinaus waren die Studierenden mit der Herausforderung konfrontiert, trotz des Altersunterschiedes innerhalb der Forschungsgruppe auf Augenhöhe mit ihren Community-Mitgliedern zu agieren, um die Prinzipien des CBR-Ansatzes zu bewahren. Dabei erkannten sie, dass es auch von Relevanz ist, zuhören zu können und ihre Erwartungen an die Community-Vertreterinnen klar zu formulieren.

Neben der mündlichen adressatinnengerechten Kommunikation spielte auch das **adressatinnengerechte Schreiben** eine entscheidende Rolle in den Projekten, welches ebenfalls eine Form der Kommunikation darstellt. Die Studierenden lernten ihre Forschungsergebnisse so zu verschriftlichen, dass diese auch für fachfremde Personen und Nicht-Akademikerinnen verständlich waren:

„Damit meine ich, dass die Zusammenarbeit mit Co-Forscherinnen und der Reichweiten-Anspruch des CBR-Ansatzes eine einfache Sprache hinsichtlich der Präsentation der Ergebnisse erfordert. Dies ist besonders für Studierende häufig ein Novum, denn das Verfassen von wissenschaftlichen Berichten in ‚einfacher Sprache‘ ist nicht Teil der Lehrinhalte. Es ergibt sich also letztendlich die Problematik, dass teilweise komplexe Zusammenhänge und Erkenntnisse, denen wiederum komplexe soziologische Konzepte zugrunde liegen, auf eine einfache Sprache heruntergebrochen werden sollen. Dabei ist natürlich gerade bei Studierenden, die in dieser Art des Schreibens noch weniger bewandert sind, die Gefahr groß, dass gewisse Nuancen keinen Platz im Abschlussbericht finden.“ (Zitat P11, Reflexionspapier 3)

Das Zitat zeigt auch, dass die adressatinnengerechte Aufbereitung von wissenschaftlichen Inhalten einem Teil der Studierenden nicht leichtgefallen ist.

6.2.1.3 Ausbau der Kontaktfähigkeit durch CBR

In ihren Reflexionspapieren beschreiben nur wenige Studierende die Fähigkeit, auf fremde Menschen zuzugehen, als eine ihrer Stärken. Für den Großteil der Studierenden war daher vor allem die Akquise der Community-Vertreterinnen zu Projektbeginn und im dritten Teil des Projekts, sowie die Gewinnung von zu befragenden Personen in der Datenerhebungsphase, eine Herausforderung. Sie mussten lernen, fremde Menschen sowohl persönlich als auch telefonisch zu kontaktieren, um sie für ihre Projektarbeit zu gewinnen. Dabei erfuhren sie, wie sie besser auf andere Menschen zugehen können und trauten sich die Kontaktaufnahme im Laufe des Projekts auch immer mehr zu. Das nachfolgende Beispiel soll die Entwicklung einer

Studierenden veranschaulichen, die in ihren Reflexionspapieren die Kontaktfähigkeit anfänglich als eine Schwäche beschreibt:

Reflexionspapier 1: *„Das passt auch zu meiner anderen Schwäche: Ich hab furchtbare Probleme damit, bei fremden Leuten anzurufen, das hab ich aber offen in meiner Gruppe klar gemacht und bis jetzt haben überwiegend die anderen das übernommen. Ich versuche in Zukunft mal öfters über meinen Schatten zu springen.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 1)*

Reflexionspapier 2: *„Gerade das auf fremde Leute zugehen (z. B. übers Telefon) fällt mir nun, nach diesem Forschungsprojekt, ein kleines Stückchen leichter.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 2)*

Reflexionspapier 3: *„Meine persönlichen Schwächen sind, dass es mir nicht ganz so leicht fällt auf völlig fremde Personen zuzugehen und ich diese Situationen versuche zu vermeiden. Bei dem Versuch der Datenerhebung auf offener Straße hab ich mich aber echt zusammengerissen und ich finde das ganz gut gemacht. Ich habe gemerkt, dass mir das Anrufen bei Fremden mittlerweile jedoch auch ein bisschen leichter fällt.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 3)*

Reflexionspapier 4: *„Als wir dann nun endlich einen Kooperationspartner gefunden hatten, war ich die „Kontaktperson“ zwischen der Gruppe und dem Partner. Das erste Telefonat mit Beschreibung des Projekts und ausmachen von einem ersten Treffen habe ich durchgeführt (ich ruf trotzdem immer noch nicht gerne fremde Leute an, aber der wusste ja auch schon von uns).“ (Zitat P1, Reflexionspapier 4)*

Es zeigt sich, dass diese Person sich im Laufe des Projekts ihrer Schwäche stellte und sich weiterentwickelte. Obwohl sie Kontaktfähigkeit nach wie vor nicht als eine ihrer Stärken bezeichnen würde, fällt ihr die Kontaktaufnahme mit fremden Menschen heute jedoch leichter als noch vor dem CBR-Projekt.

Generell wird der Ausbau der Kontaktfähigkeit von den Studierenden für das spätere Berufsleben als wichtig empfunden:

„Diese Übung hat auch dazu geführt, dass ich künftig sicherer auf Fremde zugehe, wovon ich mir aus beruflicher Perspektive einen großen Vorteil verspreche.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 3)

„Das eine ist, dass man wirklich auf (...) andere Personen und auch Institutionen zugehen muss und die eigentlich von meinem persönlichen Anliegen überzeugen muss. Das hatte ich vorher in (...), in meiner beruflichen Laufbahn schon hin und wieder. In der Uni ist das tatsächlich das einzige Mal, wo ich das so wirklich in der (...), in der Form hatte. Und ich denke, das ist etwas was man, egal wo, für, also (...) in unterschiedlichen, in unterschiedlichen Bereichen immer wieder brauchen wird. Also ich denke egal in welche, welche Richtung man, man sich da beruflich entwickeln möchte, ist das immer etwas (...) was auf jeden Fall von Vorteil ist. Dass du halt eben für deine persönlichen Interessen irgendwie einstehen kannst. Und halt auch eben Dritte dafür gewinnen kannst und die dann vielleicht auch von deiner, von deiner Mission oder von dem was du da vorhast, überzeugen kannst. Ich glaube das ist ein, ein wesentlicher Punkt.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion)

Die Kontaktfähigkeit kann auch in einer rein studentischen Gruppenarbeit ausgebaut werden, die sich jedoch dann ausschließlich auf den Kreis der Kommilitoninnen beschränkt. CBR-Projekte setzen hingegen voraus, dass die Studierenden mit außeruniversitären Personen und Institutionen in Kontakt treten, was wiederum die Kontaktfähigkeit und die zuvor beschriebene Kommunikationsfähigkeit in Abschnitt 6.2.1.2.2 befördert.

6.2.1.4 Ausbau der Motivationsfähigkeit durch CBR

Das Motivieren von anderen Personen beschreiben manche Studierenden in ihren Reflexionspapieren als eine ihrer Stärken. Im Rahmen der CBR-Projekte erkannten die Studierenden, wie wichtig es ist, Community-Vertreterinnen zu motivieren, um sie für eine langfristige Mitarbeit zu begeistern. Dabei erfuhren sie, dass die Community-Mitglieder durch eine aktive Einbindung in das Projekt motiviert blieben, indem die Studierenden u. a. zeitnah auf Rückfragen antworteten und alle Beteiligten regelmäßig auf den aktuellen Stand brachten:

„Die Herausforderungen bestehen hauptsächlich darin, das Interesse der Co-Forscher über den gesamten Forschungsprozess beizubehalten und sie nicht auf dem Weg zum Ziel zu verlieren. Die größte Herausforderung meiner Meinung nach besteht also in dem gemeinsamen Formulieren und auch Weiterverfolgen von Forschungszielen.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 1)

„Für mich jetzt persönlich, ich fand das, ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, dass man sich auch viel mit den Co-Forschern austauscht. Dass es für die auch ganz wichtig ist, dass die immer am Ball bleiben und so. Also ich fand das, das habe ich am meisten so für mich auch mitgenommen und auch gemerkt, dass es halt ganz wichtig ist, dass man mit denen viel kommuniziert und die immer viel mit einbindet, das die nicht das Gefühl haben, dass sie irgendwie was nicht mitkriegen und so. Das war für mich jetzt so das, das Wichtigste.“ (Zitat B8, Gruppendiskussion)

Ein regelmäßiger Austausch mit den Community-Vertreterinnen ist daher wichtig, damit diese in das Projekt eingebunden sind und mit ihren Bedürfnissen ernstgenommen werden, was wiederum zur Motivation beiträgt.

6.2.1.5 Erste Führungserfahrungen durch CBR

Die Fähigkeit andere zu motivieren ist auch für das Führen eines Teams von Relevanz. Im Rahmen ihrer CBR-Projekte sammelten die Studierenden erste Führungserfahrungen:

„Darüber hinaus konnte ich auch an meinem Umgang mit unterschiedlichen Personen arbeiten. Als Forscher hat man ja auch eine gewisse inhaltliche Führungsrolle gegenüber den Co-Forschern und

ist trotzdem darauf angewiesen, ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten. Diesen Austausch auf Augenhöhe zu gestalten und zum selben Punkt trotzdem nicht die „Zügel“ vollständig aus der Hand zu geben, bereitet einen aus meiner Sicht gut auf eine Führungsposition im späteren Berufsleben vor.“ (Zitat P8, Reflexionspapier 3)

Dazu gehörte auch, dass die Studierenden bei Gruppentreffen lernen mussten, im Falle abschweifender Diskussionen wieder auf das Projektziel zu verweisen, die unterschiedlichen Motivationen der Gruppe zusammenzubringen, die Gesamtstruktur im Blick zu behalten und an zu erledigende Aufgaben zu erinnern.

6.2.1.6 Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen durch CBR

Im Seminar *Gut alt werden* erzielten die Studierenden unterschiedliche Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen. Neben *allgemeinen* Erfahrungen und Erkenntnissen im Teamwork und im Bereich der Kommunikation, sind es vor allem Lernergebnisse, die durch die Zusammenarbeit mit einer Community generiert wurden. Durch eben diese gleichberechtigte Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen sammelten die Studierenden weitere ***Erfahrungen im Teamwork***. Die *Zusammenarbeit mit einer Community* stellte für manche Studierenden die erste Gelegenheit dar, in einem großen heterogenen Team zusammenzuarbeiten. Dadurch lernten sie die Interessen der zivilgesellschaftlichen Akteurinnen mit wissenschaftlichen Praktiken zusammenzubringen, wodurch sie *lösungsorientiertes und kompromissbereites Handeln* erprobten. Darüber hinaus mussten sie die Community-Mitglieder hinsichtlich der *Teamorganisation* in regelmäßigen Treffen berücksichtigen, damit sie auf dem gleichen Wissensstand blieben und die Zusammenarbeit fortsetzten. Durch die heterogene Teamzusammensetzung konnte es zu Missverständnissen oder Problemen kommen, wodurch die Studierenden in ihrem *Konfliktmanagement* geschult wurden. An der Zusammenarbeit mit einer Community *schätzten* die Studierenden die *Stärken des heterogenen Teams*, denn mit ihrer lokalen Expertise brachten die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen relevante Informationen über das Forschungsfeld in das Projekt ein und setzten damit inhaltliche Schwerpunkte.

Zusätzlich zu den allgemeinen Erfahrungen im Bereich der Kommunikation, bauten die Studierenden durch die Zusammenarbeit mit den Community-Vertreterinnen ihre **Kommunikationsfähigkeit** aus. Durch die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen erfuhren die Studierenden, dass eine einheitliche Form der Kommunikation notwendig ist. Dafür mussten sie lernen, *adressatinnengerecht zu kommunizieren*, d. h. Fachinhalte in ihrer Sprache und Komplexität an die Zielgruppe anzupassen. Neben der mündlichen Form der Kommunikation lernten die Studierenden darüber hinaus bei der Verschriftlichung der Forschungsergebnisse *adressatinnengerecht zu schreiben*.

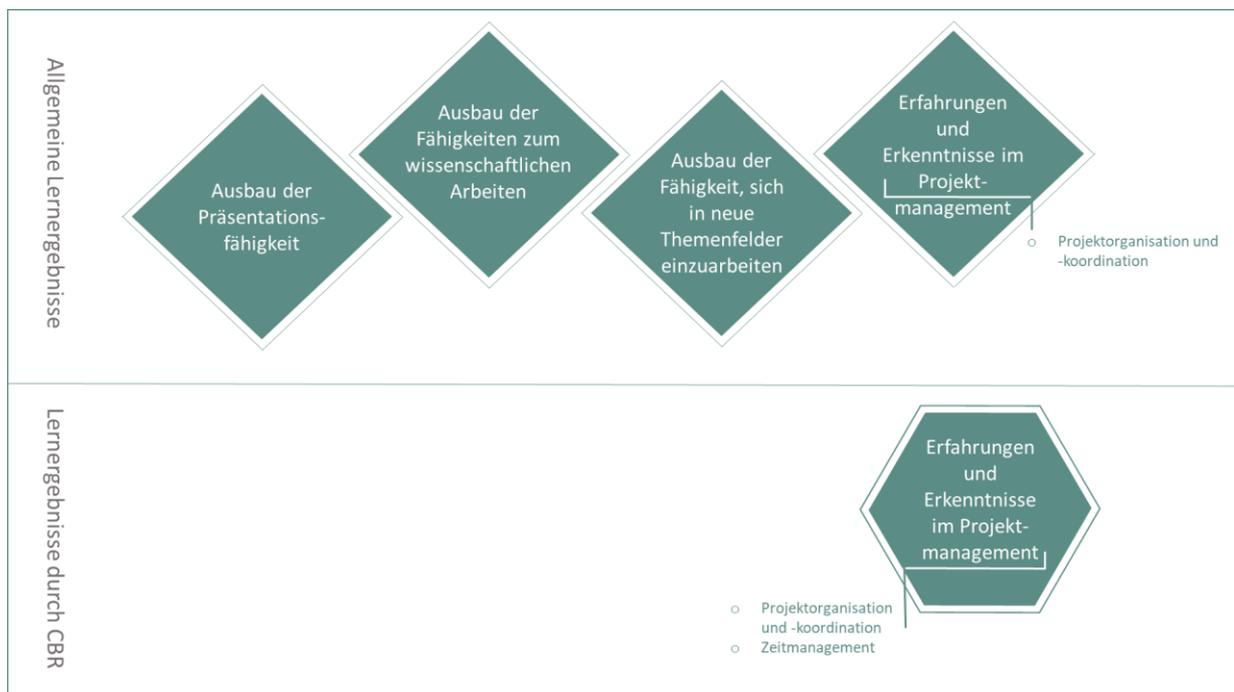
Für die einzelnen Projekte akquirierten die Studierenden zunächst Community-Vertreterinnen für die Zusammenarbeit. Sie lernten dadurch auf fremde Menschen zuzugehen und sie für ihr Vorhaben zu gewinnen. Durch diese Akquise bauten die Studierenden ihre **Kontaktfähigkeit** aus. Um eine Community für eine langfristige Zusammenarbeit zu begeistern, mussten die Studierenden ihre **Motivationsfähigkeit** unter Beweis stellen. Sie fanden heraus, dass die regelmäßige Einbindung der zivilgesellschaftlichen Akteurinnen in das Projekt und das zeitnahe Antworten auf Rückfragen zur Motivation dieser beitrug. Obwohl die Community-Vertreterinnen und die Studierenden in einem CBR-Projekt gleichberechtigte Rollen einnehmen sollen, sammelten die Studierenden in ihren Projekten **erste Führungserfahrungen**, indem sie Gruppentreffen leiteten, die Gesamtstruktur des Projektes im Blick behielten und Gruppenmitglieder an Arbeitsaufgaben erinnerten.

6.2.2 Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen

Neben den Lernergebnissen im Bereich der Sozialkompetenzen sammelten die Studierenden Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der *Methodenkompetenzen*. Darunter werden Fähigkeiten verstanden, die über das disziplinspezifische Fachwissen hinausgehen und auch in anderen Bereichen zur Bewältigung komplexer Aufgaben benötigt werden (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 224–225; Schaper, 2012, S. 16–17). Die Methodenkompetenzen sind nicht mit den *Methoden der empirischen Sozialforschung* zu verwechseln, welche ich erst im Bereich

der *Sachkompetenzen* thematisieren werde (siehe Abschnitt 6.2.4.1). Im Seminar *Gut alt werden* erzielten die Studierenden im Bereich der Methodenkompetenzen allgemeine Lernergebnisse, die nicht im Zusammenhang mit einer Community beschrieben wurden. Dazu gehört der Ausbau der Präsentationsfähigkeit, der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie der Fähigkeit, sich in neue Themenfelder einzuarbeiten (siehe Abbildung 16). Darüber hinaus sammelten sie Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement sowohl im allgemeinen Bereich, als auch durch die Zusammenarbeit mit Community-Vertreterinnen.

Abbildung 16: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.2.1 Ausbau der Präsentationsfähigkeit

Durch regelmäßige Präsentationen des aktuellen Projektstandes im Seminar sowie einer öffentlichen Ergebnispräsentation am Ende des zweiten Semesters, erhielten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Präsentationsfähigkeit auszubauen:

„das Präsentieren, auch vor einer größeren Anzahl an Personen, aber auch das Einstehen für die eigens erarbeiteten Forschungsergebnisse ist etwas, was im bisherigen Studium kaum gemacht wurde und mir in meiner beruflichen Zukunft sicher weiterhelfen wird.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 3)

„Und was für mich jetzt persönlich auch echt noch (...) spannend war in diesem Projekt, war beispielsweise jetzt ja auch immer wieder diese Meilensteine. Diese Präsentationen auch üben und so, und auch für einen Moment es schaffen, hinter dem Projekt so komplett so zu stehen, und das dann auch versuchen irgendwie zu übertragen, und den anderen Leuten zu zeigen und in dem Moment zu beweisen, dass das da irgendwie einen Sinn hat und (...) dass das einen Mehrwert hat. Das fand ich auch total spannend. Also das waren so meine (...), meine großen Erkenntnisse in diesen, diesen drei Semestern.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion)

Neben der Übung des Präsentierens und Freisprechens, lernten die Studierenden, optisch ansprechende Präsentationen zu gestalten. Die erworbenen Fähigkeiten des Präsentierens werden von den Studierenden als relevant für ihr späteres Berufsleben eingestuft.

6.2.2.2 Ausbau der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten

Indem die Studierenden in den ersten beiden Projektsemestern die Möglichkeit erhielten, selbstständig ein Forschungsprojekt von Anfang bis Ende zu durchlaufen, lernten sie neben der Recherche und der Anwendung (neuer) empirischer Forschungsmethoden, Texte strukturiert zu verfassen:

„Auch wenn es nicht immer auf andere Arbeiten übertragbar ist, ist es doch sehr interessant und hilfreich dieses Projekt Schritt für Schritt durchzuführen und die allgemeine Strukturierung und der Aufbau kann auch im weiteren Verlauf des Studiums helfen sich bei Hausarbeiten besser zu strukturieren.“ (Zitate P4, Reflexionspapier 1)

Dadurch fühlten sich die Studierenden auf ihr weiteres Studium und ihre Abschlussarbeit vorbereitet. Darüber hinaus lernten sie vor allem, sich schnell in neue Themenfelder außerhalb ihres Fachgebietes einzuarbeiten und sich dort zurechtzufinden.

6.2.2.3 Ausbau der Fähigkeit, sich in neue Themenfelder einzuarbeiten

Die Projektarbeit verlangte, dass sich die Studierenden in neue Themenfelder außerhalb ihres Fachgebietes einarbeiteten:

„Besonders das gemeinsame Erschließen eines vorher unbekanntes Themenkomplexes empfand ich als wertvolle Erfahrung.“ (Zitate P10, Reflexionspapier 1)

Dazu zählte u. a. auch das Erschließen eines neuen Umfeldes und das darin Zurechtfinden. Sich in neue Themenfelder einzuarbeiten, erachteten die Studierenden als relevant für ihr weiteres Studium. Abseits des wissenschaftlichen Kontextes lernten einige Studierende, sich

auch in andere Themen einzuarbeiten, wie beispielsweise in Computerprogramme zur Erstellung von Flyern.

6.2.2.4 Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement

6.2.2.4.1 Allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement

Während die Studierenden bisher meist nur Vorerfahrungen in Teilbereichen einer Projektumsetzung aufweisen (siehe Abschnitt 6.1), ermöglichte ihnen das Seminar *Gut alt werden* erstmals eigenständig ein vollständiges Projekt zu **organisieren** und zu **koordinieren**. Diese Erfahrung, ein Forschungsprojekt ganzheitlich in den ersten beiden Projektsemestern zu durchlaufen, thematisierten die Studierenden in ihren Reflexionspapieren:

*„Vor diesem Projekt hatte ich kaum Erfahrungen mit praktischer Sozialforschung, weswegen ich gerade in diesem Bezug durch das Projekt sehr viel gelernt habe, also wie man Projekte organisiert, aufbaut aber auch besonders mit was für einem hohen Aufwand ein solches Projekt verbunden ist.“
(Zitat P4, Reflexionspapiere 2)*

Sie lernten kurz-, mittel- sowie langfristige Ziele zu identifizieren, dementsprechend Arbeitspakete zu formulieren und innerhalb der Gruppen Zuständigkeiten zuzuweisen, um am Ende das Projektgesamtziel erreichen zu können.

6.2.2.4.2 Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektmanagement durch CBR

Zusätzlich zu den Erfahrungen ein zweisemestriges Forschungsprojekt eigenständig durchzuführen, erhielten die Studierenden im dritten Projektsemester die Möglichkeit, anhand der Forschungsergebnisse ein soziales Folgeprojekt zu planen und umzusetzen. In diesem Punkt unterscheidet sich ein rein forschungsorientiertes Lehrprojekt von einem CBR-Projekt. Denn im dritten Teil des Projektes lernten die Studierenden zudem Projektkosten zu kalkulieren und potentielle Förderinnen zu akquirieren. Die gesammelten Erfahrungen im Bereich der **Projektorganisation und -koordination** sehen die Studierenden als relevant für ihr späteres Berufsleben an:

„Das dritte Semester hat mich dabei noch mal ein ganzes Stück weitergebracht, was beruflich relevante Fähigkeiten betrifft. Die Projektarbeit hat mir im Allgemeinen viel Spaß bereitet und ich denke es gelingt mir nun besser zukünftige Projekte durchzuführen, da ich mit meiner Gruppe ein Projekt von Anfang bis Ende durchgeführt habe. Die so gesammelten Erfahrungen sind nicht nur eine nette

Referenz für Bewerbungsgespräche, ich konnte auch konkrete Fähigkeiten sammeln.“ (Zitat P3, Reflexionspapiere 4)

Darüber hinaus erfuhren die Studierenden, dass für die erfolgreiche Durchführung eines Projekts das **Zeitmanagement** eine entscheidende Rolle spielt. Dabei lernten sie die zuvor formulierten Projektschritte und Arbeitspakete unter Berücksichtigung des großen heterogenen Teams zu terminieren. Des Weiteren sammelten sie anhand unvorhergesehener Ereignisse die Erfahrung, den Zeitplan und somit die gesamte Projektplanung flexibel zu gestalten. Daraus folgte die Erkenntnis, für zukünftige Projekte eine realistischere, großzügigere Zeiteinschätzung vornehmen zu müssen. Des Weiteren lernten die Studierenden in der Zusammenarbeit mit einer Community, ihr Zeitmanagement an die personelle Zusammensetzung des Teams anzupassen:

„Auch das Zeitmanagement für die Arbeit einer heterogenen Gruppe (Studenten und Co-Forscher) muss sich anders gestalten, als in Projekten, in denen man ausschließlich mit Studenten zusammenarbeitet.“ (Zitat P11, Reflexionspapiere 1)

„Zusätzlich ist die Arbeit mit der Community eine Größere Herausforderung als erwartet. Nicht nur der Zeitliche und Organisatorische Faktor spielt eine große Rolle.“ (Zitat P7, Reflexionspapiere 2)

Aus der Zusammenarbeit in einem heterogenen Team lernten die Studierenden, ausreichend Zeit für die Terminfindungen und für regelmäßige Treffen zur Einbindung aller Beteiligten einzuplanen. Diese Erkenntnisse im Bereich des Zeitmanagements erachteten sie ebenfalls als relevant für ihr späteres Berufsleben.

6.2.2.5 Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen durch CBR

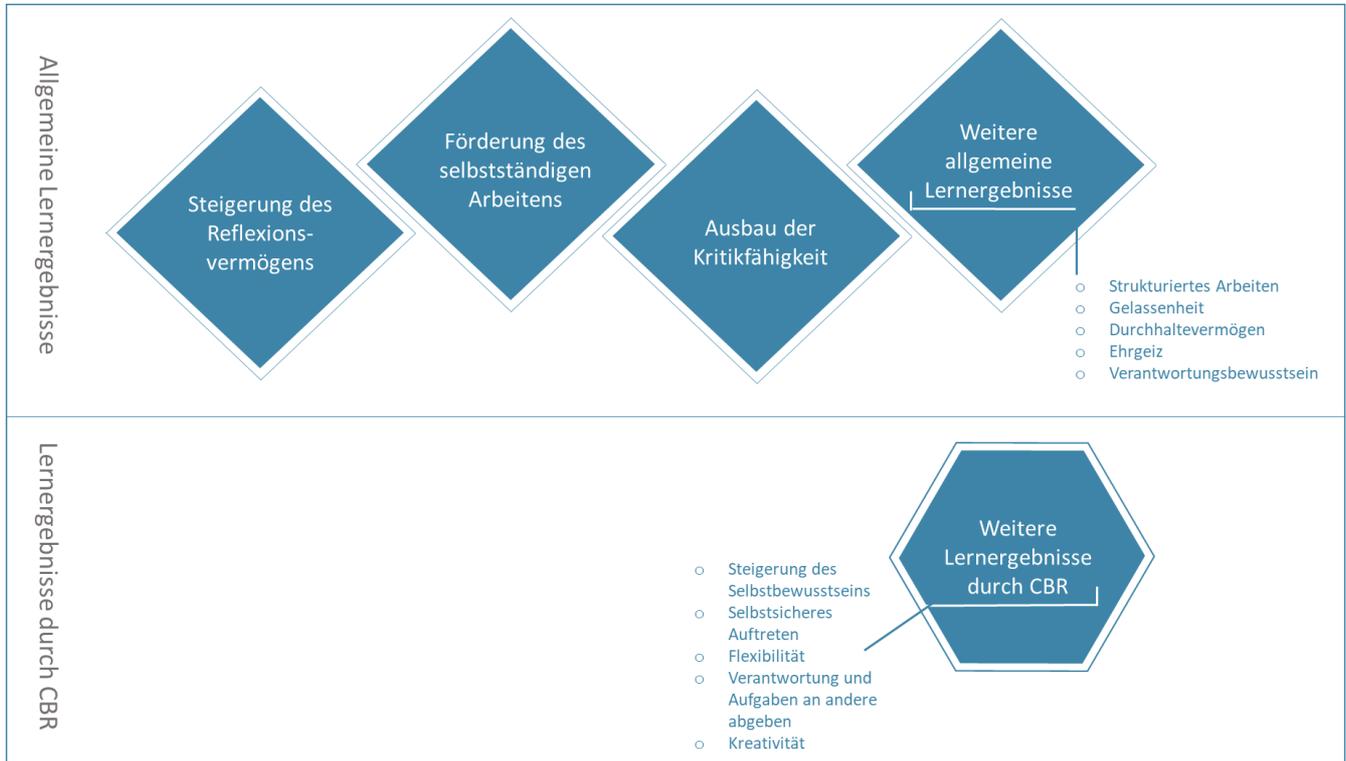
Im Vergleich zu den Lernergebnissen im Bereich der Sozialkompetenzen, sammelten die Studierenden im Bereich der Methodenkompetenzen vorrangig allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse durch das Seminar *Gut alt werden*. Sowohl der Ausbau der *Präsentationsfähigkeit*, der *Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten* und der *Fähigkeit, sich in neue Themenbereiche einzuarbeiten* sind keine Lernergebnisse, die explizit auf die Zusammenarbeit mit einer Community zurückzuführen sind, sondern auch mit anderen didaktischen Formaten gefördert werden können. Durch das eigenständige Durchlaufen eines Forschungsprojektes, wie es auch

beim forschenden Lernen der Fall ist, lernten die Studierenden, diese selbstständig zu organisieren und zu koordinieren. CBR-Projekte können hingegen weitere **Fähigkeiten im Projektmanagement** fördern. So lernten die Studierenden im dritten Projektsemester auch *Projektkosten zu kalkulieren* und potentielle Förderinnen zu akquirieren. Darüber hinaus stellte die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen das *Zeitmanagement* der Studierenden während ihrer CBR-Projekte auf die Probe. Die Studierenden erfuhren, dass zeitliche Ressourcen für ein heterogenes Team großzügig eingeplant und flexibel angepasst werden müssen.

6.2.3 Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen

Selbstkompetenzen, oder auch *Personalkompetenzen* genannt, umfassen zum einen „persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen, Werthaltungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen“ (Schaper, 2012, S. 17) und zum anderen selbstwahrnehmende sowie selbstorganisierende Fähigkeiten. Die Selbst- und Sozialkompetenzen werden gemeinsam auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet, die zur Erreichung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen (vgl. Kohler, 2004). Zu den allgemeinen Lernergebnissen des Seminars gehört das gesteigerte Reflexionsvermögen der Studierenden, das geförderte selbstständige Arbeiten und der Ausbau der Kritikfähigkeit (siehe Abbildung 17). Darüber hinaus wurden weitere allgemeine Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen, wie das strukturierte Arbeiten, Gelassenheit, Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und Verantwortungsbewusstsein befördert.

Abbildung 17: Fallstudie I - Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Zusammenarbeit mit einer Community hatte insbesondere Auswirkungen auf die Steigerung des Selbstbewusstseins der Studierenden, auf ihr selbstsicheres Auftreten, ihre Flexibilität, die Abgabe von Verantwortung und Aufgaben an andere Gruppenmitglieder sowie auf ihre Kreativität.

6.2.3.1 Steigerung des Reflexionsvermögens

Durch den Seminarkontext, die im Seminarkonzept enthaltenen Meilensteinpräsentationen sowie die Beratungsgespräche und die diversen Datenerhebungen, befanden sich die Studierenden in einem ständigen Reflexionsprozess. Daher thematisierten sie auch explizit ihre gesteigerte Selbstreflexion. Im Rahmen des Projekts waren die Studierenden dazu angehalten, ihren Wissensstand zu reflektieren, Wissenslücken zu identifizieren und Zeitpläne in Hinblick auf das Arbeitspensum zu hinterfragen. Darüber hinaus hat das Seminar dazu beigetragen, dass Studierende ihre Lebensumstände reflektieren und daraus Konsequenzen für ihr privates sowie berufliches Leben ableiteten:

„Das Forschungsseminar hilft mir dabei auch in meiner Freizeit und in meinem Alltag verschiedene Lebensläufe, Lebenswege und Lebensumstände zu reflektieren. Somit kann ich mir ein besseres Bild und eine bessere Meinung zu meiner privaten Zukunft, was berufliche Karrieren, aber auch was Einstellungen und Verhaltensweisen angeht, machen.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 2)

Eine Person berichtete von einer für sich zuvor angenommenen Stärke, die sie in Bezug zu den im Projekt gemachten Erfahrungen kritisch reflektieren musste:

„Kommunikative Stärken konnte ich dabei vor allem im Kontakt mit eben diesen Personen einbringen, innerhalb der Forschungsgruppe hatte ich damit hingegen weniger Erfolg. Dies hat mich u. a. dazu veranlasst, meine bisher wahrgenommenen Stärken zu reflektieren.“ (Zitat P6, Reflexionspapier 3)

Als Reflexionsvermögen gilt somit auch, sich über die eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden. Im Rahmen ihrer Projekte identifizierten Studierende ihre Stärken und stellten diese unter Beweis. Zu den benannten Stärken gehörten u. a. Zuverlässigkeit und Flexibilität in Hinblick auf die Gruppenarbeit, die Bereitschaft auch unattraktive Aufgaben für die Gruppe zu übernehmen, wenn niemand anderes es wollte oder die Fähigkeit im Umgang mit PowerPoint, um das Projekt sowie die Ergebnisse optisch ansprechend aufzubereiten. Darüber hinaus bestätigten die Studierenden während ihrer Projektarbeit ihre bereits bekannten Schwächen und erkannten neue. Als Schwächen wurden beispielsweise das rechtzeitige Erledigen von Arbeitsaufgaben, die Schwierigkeit, Aufgaben abzugeben oder den Entscheidungen anderer Gruppenmitglieder zu vertrauen, genannt. Fehlende methodische und theoretische Kenntnisse zu Beginn des Projekts wurden ebenfalls thematisiert. In ihren Projekten wurden die Studierenden also mit ihren Schwächen konfrontiert und sammelten im Laufe der Zeit wichtige Erfahrungen, um an ihnen zu arbeiten.

6.2.3.2 Förderung des selbstständigen Arbeitens

Die Projekte verlangten den Studierenden ein hohes Maß an Selbstorganisation ab. Durch das in Blockveranstaltungen stattfindende Seminar waren die Studierenden in den dazwischenliegenden Phasen dafür zuständig, sich ihre Zeit selbst einzuteilen, um beispielsweise regelmäßig Projekttreffen zu vereinbaren. Vor allem in den weniger präsenshaltigen Phasen des Seminars waren die Studierenden gezwungen, selbstständig zu arbeiten, was ihnen nicht immer leicht fiel:

„Besonders in der Phase der Datenerhebung, in der es eine wenige engmaschige Betreuung durch das Seminar gab, weil sie außerhalb der Vorlesungszeit stattfand, war die Planung des weiteren Vorgehens und die Durchführung der Datenerhebung prinzipiell jedem selbst in der Forschungsgruppe überlassen (Hauptsache am Ende hat jeder das besprochene Material zusammen). Diese Phase empfand ich als anstrengender als andere Phasen unserer Forschung, da ich meine Termine alle individuell planen musste und mich damit kaum mit den anderen aus meiner Gruppe abgesprochen habe.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 2)

„Im dritten Teil des Projekts waren wir stärker als in den ersten beiden Teilen auf selbstständiges Arbeiten angewiesen, da der Kontakt zur Lehrenden und zu den anderen Gruppen weniger intensiv war. Dies war zum einen eine angenehme Freiheit in der Arbeitsgestaltung und zum anderen eine größere Herausforderung für die Arbeitsdisziplin.“ (Zitat P11, Reflexionspapier 4)

Die Studierenden erfuhren somit, dass selbstständiges Arbeiten ein hohes Maß an Disziplin erfordert.

6.2.3.3 Ausbau der Kritikfähigkeit

Des Weiteren benannten die Studierenden den Aspekt der Kritikfähigkeit. Sie stellten dahingehend fest, dass die allgemeine Projektarbeit dazu beigetragen hat, konstruktiv mit Kritik umzugehen, diese anzunehmen und umzusetzen:

„Allgemeine positive Erfahrungen, die ich bis jetzt aus dem Projekt mitgenommen habe, sind aus den Bereichen Selbstorganisation, Zeitmanagement, Vertrauen in andere, Annehmen von konstruktiver Kritik, Flexibilität.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 2)

„Im Rahmen von Korrekturen durch Mitarbeiter des Haus im Park war es dabei auch wichtig, Kritik annehmen und umsetzen zu können.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 4)

In einem Reflexionspapier wurde die positive Erfahrung hinsichtlich der Kritikfähigkeit aller Gruppenmitglieder genannt. Der kritische Austausch untereinander habe laut einer Studierenden zur Qualität der Projektergebnisse beigetragen:

„Ich empfand den kritischen Austausch über die Ergebnisse in der Gruppe als sehr gewinnbringend und denke, da alle Gruppenmitglieder sehr kritikfähig waren und nicht auf ihren Punkten bestanden, auch bessere Ergebnisse erzielt werden konnte.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 3)

Im Allgemeinen scheint die Gruppenarbeit dazu geführt zu haben, dass die Studierenden konstruktiver mit Kritik umgehen. Inwieweit jedoch ein Praxispartner wie das *Haus im Park* (siehe zweites Zitat) dazu beigetragen hat, kann ich anhand der Zitate nicht beurteilen.

6.2.3.4 Weitere Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen

6.2.3.4.1 Weitere allgemeine Lernergebnisse

Die Studierenden waren dazu angehalten, ihre Projekte entsprechend der Planung aktiv umzusetzen, wobei sie den gesamten Forschungsprozess und Zeitplan im Blick behalten mussten. Dabei erfuhren sie, dass für das **strukturierte Arbeiten** ein realistisches Zeitmanagement (siehe Abschnitt 6.2.2.4.2) notwendig ist. Einige Studierende identifizierten das strukturierte und fokussierte Arbeiten als eine ihrer Stärken:

„Ich denke zu meinen persönlichen Stärken in der Projektarbeit zählt, dass ich strukturiert und wissenschaftlich Arbeiten kann. In meiner Gruppe arbeiten alle Mitglieder sehr gut und konzentriert und ich denke auch wenn unsere Sitzungen manchmal etwas lange dauern, bringt jeder gute Punkte und Kritik ein und wir ergänzen uns gut gegenseitig oder eröffnen andere Standpunkte.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 1)

Des Weiteren nehmen einzelne Studierende aus ihrer Projekterfahrung die Erkenntnis mit, generell **gelassener** zu sein. Sie lernten mit Ruhe und Vertrauen an die Bearbeitung eines neuen Themas heranzugehen und in zukünftigen Stresssituationen gelassen zu reagieren:

„Ich denke eine meiner Stärken ist es auch (durch das Projekt geworden) ruhiger und gelassener an Projekte ranzugehen. Während ich früher gerne mal in Panik verfallen bin, wenn die Dinge nicht so liefen wie sie sollen oder ich nicht ganz im Zeitplan war, sehe ich das Ganze jetzt viel eher als Prozess, in dem jeder Schritt (vor- oder zurück; oder auch im Kreis) ein wichtiger Bestandteil ist. Prozesse brauchen Zeit und Ruhe, um in Gang zu kommen und vollendet zu werden.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 3)

Zusätzlich zu mehr Gelassenheit berichten die Studierenden in ihren Reflexionspapieren, dass sie **Durchhaltevermögen** in ihren Projekten beweisen mussten, was sie für ihr späteres Berufsleben als hilfreich einschätzen. Basierend auf ihren Erfahrungen nehmen sie für sich mit, sich trotz auftretender Probleme und Hindernisse nicht entmutigen oder verunsichern zu lassen, sondern aktiv das Projekt voranzutreiben und daran weiterzuarbeiten. Mithilfe einer positiven Einstellung und genügend Ausdauer erfuhren sie, dass man am Ende mehr schaffen kann als zunächst angenommen:

„Auch wenn es hin und wieder nicht so gut läuft, lohnt es sich immer „am Ball zu bleiben“. Man sollte sich nicht von Hindernissen und Problemen aufhalten lassen, sondern versuchen sie zu lösen bzw. einen Weg zu finden sie zu umgehen. Sollte dies einem Gelingen, ist das ein gutes Gefühl.“ (Zitat P5, Reflexionspapier 3)

„Ich denke, dass im dritten Teil des Projekts besonders Durchhaltevermögen gefragt war. Es war wichtig nicht aufzugeben und weiter zu versuchen Menschen hierfür zu gewinnen.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 4)

Darüber hinaus beschrieben Studierende in ihren Reflexionspapieren die Erfahrung, dass **Ehrgeiz** und Fleiß im Laufe des Projekts ausschlaggebend dafür waren, dass sie mit einem geringen Zeitumfang etwas erreichen konnten. Der eigene Ehrgeiz sei auch für das spätere Berufsleben relevant:

„Ich habe gemerkt, dass mein Persönlicher Ehrgeiz mich durch einige Probleme und Hindernisse bringen kann. Obwohl es nicht so geschehen sollte hab ich mir selber beweisen können das ich mit meiner Einstellung sowohl auch meines Durchhaltungsvermögens mehr als erwartet schaffen kann. Ich glaube auch das ich in Zukunft in der Arbeitswelt durch diese Einstellung Projekte erfolgreich über die Runden zu bringen.“ (Zitat P7, Reflexionspapier 2)

Des Weiteren habe die Zusammenarbeit in einem Team dazu geführt, **Verantwortung** für die eigene Arbeit und für die Gruppe zu übernehmen.

„Also ich fand besonders, dass man (...), also, dass man diese Projektverantwortlichkeit hatte. Also, dass man (...) sein eigener Glückes Schmied sozusagen war. Dass man von vorne bis hinten für das Projekt verantwortlich war und dass man selber darauf achten musste, was passiert.“ (Zitat B8, Gruppendiskussion)

„Für zukünftige Arbeitsverhältnisse nehme ich mit, dass man gerade dann Verantwortung übernehmen muss, wenn etwas nicht so gut läuft.“ (Zitat P10, Reflexionspapier 3)

Das letzte Zitat zeigt, dass die Übernahme von Verantwortung vor allem dann notwendig war, wenn es zu Problemen im Projekt kam.

6.2.3.4.2 Weitere Lernergebnisse durch CBR

CBR-Projekte tragen des Weiteren zur **Steigerung des Selbstbewusstseins** bei. Durch die im Laufe des Projekts gesammelten Erfahrungen, würden sich einige Studierenden erneut das eigenständige Durchführen eines Forschungsprojektes oder das Ausprobieren neuer Forschungsmethoden zutrauen. Bei ein paar Studierenden führten die Erfahrungen zur Linderung der Angst vor bevorstehenden Abschlussarbeiten. Des Weiteren lernten Studierende in ihren Projekten sich auf Termine besser vorzubereiten, wodurch sie selbstbewusster in diese heringehen. Aber auch das Feedback von Community-Vertreterinnen zum eigenen Auftreten und Verhalten hat zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins beigetragen:

„Eine mir zuvor unbekannte Stärke habe ich während der Erhebungsphase kennengelernt. In den Interviews redeten meine Befragten erstaunlich lange und waren sehr begeistert und zufrieden mit den Gesprächen. Eine Befragte und auch meine CoForscherin gaben mir ein sehr positives Feedback, zu meiner Ausstrahlung (ich sei so interessiert und aufmerksam). Auch wenn ich selber beim Transkribieren zwar viele verbesserungswürdige Momente in meiner Vorgehensweise bemerkt habe, hat mich dieses Feedback sehr gefreut. Durch die Community Based Research, also durch die Co-Forscherinnen, erhält man also nochmal ein Feedback zu dem eigenen Verhalten, was ich sehr begrüße. Sie zeigen positive Aspekte an einem auf, die man selbst vielleicht zu kritisch betrachtet.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 3)

Durch die Zusammenarbeit mit einer Community und den Kontakten zu zivilgesellschaftlichen Institutionen, sammelten die Studierenden Erfahrungen im Umgang mit außeruniversitären Akteurinnen und in der adressatinnengerechten Kommunikation (siehe Abschnitt 6.2.1.2.2). Diese Erfahrungen führen zu einem **selbstsicheren Auftreten** im Umgang mit unterschiedlichsten Akteursgruppen:

*„Dieser neu erlernte Umgang mit Sprache und Kommunikation führte zu einem deutlich sichereren Auftreten vor den unterschiedlichen Personengruppen, mit denen wir in unserem Projekt zu tun hatten. [...] Diese neue Fähigkeit werde ich auch im weiteren Verlauf meines beruflichen Werdegangs einsetzen, weil sie sich in diesem Projekt sehr bewährt hat. Zum Beispiel hatte ich im vergangenen Herbst, zu Beginn des Projekts, gegenüber den Senior*innen ein unsichereres Auftreten als heute, obwohl ich mir stets meiner Kompetenzen sicher war und bin.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 3)*

*„Weil ich diese Kompetenzen nun aber auch kommunikativ vertreten kann, bin ich sicherer in der Auseinandersetzung mit den Senior*innen in Bergedorf geworden. Ich kann heute auch sicherer mit ihren zahlreichen, individuellen Bedürfnissen und Fragen umgehen. Das sicherere Auftreten führe ich darauf zurück, dass ich in der Zeit des Projekts mit vielen verschiedenen Adressat*innen in Kontakt treten musste und entsprechend meine Kommunikationsweisen anpassen musste.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 3)*

Die Zusammenarbeit in einem heterogenen Team hat den Studierenden zudem gezeigt, dass es **Flexibilität** bedarf. Dazu gehört u. a. auf unvorhergesehene Ereignisse flexibel zu reagieren und entsprechend den Projekt- sowie Zeitplan anzupassen:

„Im Punkt Flexibilität habe ich gelernt, auch mal eigene Ideen und Entwürfe zu überdenken und dass es nicht schlimm ist, manchmal wieder von vorne anzufangen. Auch wenn ich mich auf eine Situation schon eingestellt oder mich inhaltlich auf etwas vorbereitet habe, was anschließend vielleicht nicht mehr relevant ist, kann ich das vorab Erlernte trotzdem noch einsetzen und denke nicht mehr, dass die Vorbereitung deshalb verschwendete Zeit war.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 2)

Darüber hinaus sammelten einige Studierende in ihren Projekten die Erfahrung, dass es ihnen schwerfällt, **Verantwortung und Aufgaben an andere Gruppenmitglieder**, insbesondere an

die Community-Vertreterinnen, **abzugeben**. Die CBR-Projekte zeigten diesen Studierenden jedoch, dass sie zukünftig ihren Gruppenmitgliedern vertrauen müssen und auch Aufgaben abgeben müssen, um sich selbst nicht zu überfordern:

„Was mich persönlich immer wieder bereichert ist es, Verantwortung auch abgeben zu können. Manchmal habe ich Schwierigkeiten wichtige Aufgaben anderen anzuvertrauen, aus der Angst sie werden nicht gut genug gemacht. Gerade in dem Punkt schult die Community-based Research sehr stark, da man stets auch den CoForscherinnen Verantwortung gibt und geben muss.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 2)

„Außerdem habe ich nun mehr das Gefühl, ich kann Aufgaben abgeben und kann den Input oder die Ideen anderer genauso wertschätzen und als hilfreich empfinden wie meine eigenen.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 2)

Des Weiteren war in den CBR-Projekten **Kreativität** gefordert, beispielsweise bei der Herangehensweise der Auswahl der Forschungsmethoden oder der Auswertung von Daten, bis hin zum kreativen Gestalten von Veranstaltungsinhalten im dritten Projektsemester:

„Im dritten Teil haben sich meine persönlichen Stärken vor allem im kreativen Erdenken und Ausarbeiten von Veranstaltungsinhalten gezeigt. Beim gemeinsamen Erarbeiten eines Konzepts und Fahrplans, konnten sich alle Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Schwerpunkten auszeichnen. Hierbei war es einerseits zentral, ausgehend von unserer Zielsetzung, möglichst vielseitig Szenarien zu erdenken, die als gelungene Veranstaltung gelten könnten.“ (Zitat P2, Reflexionspapier 4)

Eine weitere Person schrieb in ihren Reflexionspapieren, dass der vertrauensvolle Umgang im Seminar und in der Forschungsgruppe die Kreativität erst ermöglicht hätte, ohne Angst vor den Reaktionen der Gruppenmitglieder haben zu müssen.

6.2.3.5 Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen durch CBR

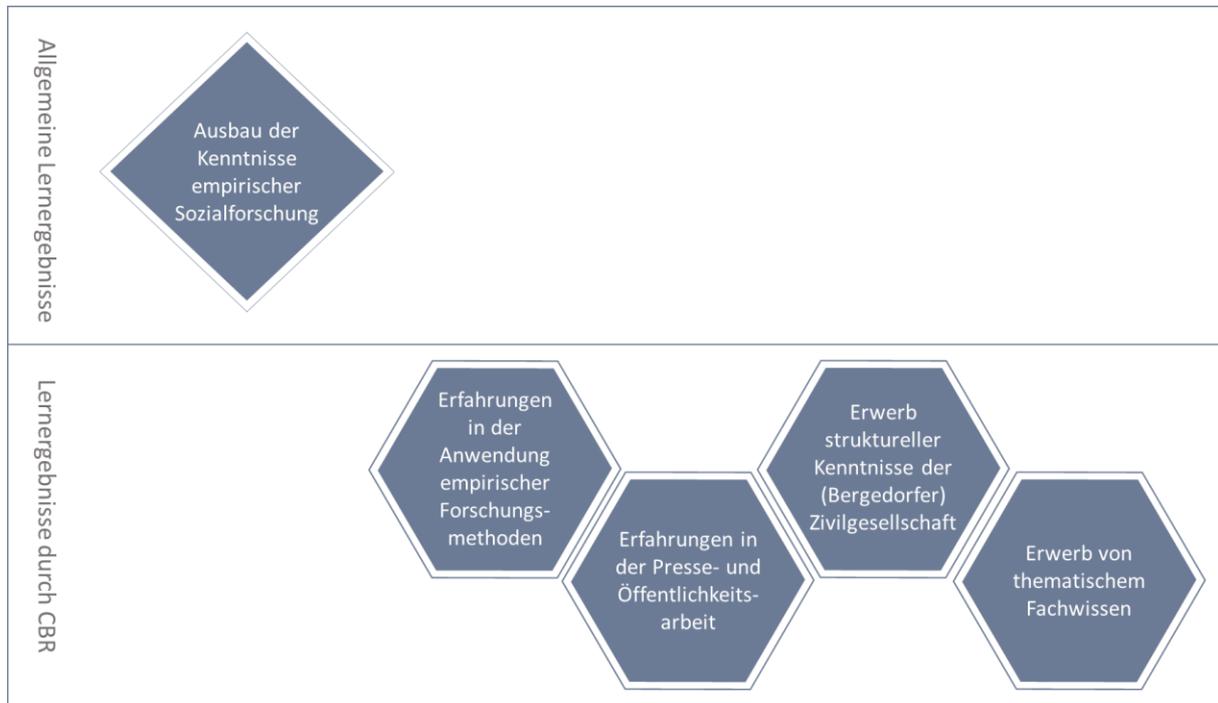
Im Seminar *Gut alt werden* sammelten die Studierenden neben dem Ausbau des Reflexionsvermögens, des selbstständigen Arbeitens und der Kritikfähigkeit noch weitere Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Selbstkompetenzen. Dazu gehört das strukturierte Arbeiten, Gelassenheit, Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und Verantwortungsbewusstsein, die ich in der Kategorie „weitere allgemeine Lernergebnisse“ zusammengefasst habe. Darüber hinaus ergaben sich noch weitere Lernergebnisse, die im Zusammenhang mit den CBR-Projekten stehen. Die im Projekt gesammelten Erfahrungen **steigerten das Selbstbewusstsein** der Studierenden,

wodurch sie zukünftig beispielsweise selbstbewusster in anstehende Termine hineingehen. Ihre Erfahrungen im Umgang und in der adressatinnengerechten Kommunikation führen darüber hinaus zu einem **selbtsicheren Auftreten** im Kontakt mit unterschiedlichen Akteursgruppen. Des Weiteren lernten die Studierenden durch die Zusammenarbeit in einem heterogenen Team **flexibel** auf unvorhergesehene Ereignisse zu reagieren und entsprechend die Projektorganisation und das Zeitmanagement daran anzupassen. Obwohl es einigen Studierenden schwerfiel **Verantwortung und Aufgaben an andere Gruppenmitglieder abzugeben**, erfuhren sie, dass dies notwendig ist, um sich selbst nicht zu überfordern und zu überlasten. Darüber hinaus hat der partizipative Forschungsansatz den Studierenden Möglichkeiten der **Kreativität** geboten, beispielsweise beim Vorgehen der Auswahl der Forschungsmethoden oder bei der Auswertung der Daten.

6.2.4 Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen

Sach- bzw. Fachkompetenzen umfassen „spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben benötigt werden“ (Schaper, 2012, S. 16). Zu ihnen zählt das Kennen von Fakten, Begrifflichkeiten oder Theorien, sowie das Wissen darüber diese anzuwenden, die Fähigkeit sie zu analysieren und zu bewerten (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 224). Die selbstständige Durchführung eigener Forschungsprojekte in den ersten beiden Projektsemestern trugen zum Ausbau der Kenntnisse empirischer Sozialforschung bei. Es handelt sich dabei um das einzige *allgemeine* Lernergebnis des Seminars im Bereich der Sachkompetenzen (siehe Abbildung 18). Die CBR-Projekte ermöglichten es den Studierenden ihr Fachwissen in einem praktischen Kontext anzuwenden, Erfahrungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu sammeln sowie strukturelle Kenntnisse der (Bergedorfer) Zivilgesellschaft zu erwerben und sich thematisches Fachwissen über eine Community anzueignen.

Abbildung 18: Fallstudie I - Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.4.1 Ausbau der Kenntnisse empirischer Sozialforschung

Die Studierenden erwarben in den ersten beiden Projektsemestern umfangreiche Kenntnisse der empirischen Sozialforschung. Dazu gehört die Auffrischung des vorhandenen Wissens über empirische Forschungsmethoden, das Kennenlernen und Erproben neuer Forschungsmethoden und die Möglichkeit, bestehendes methodisch-theoretisches Wissen praktisch anzuwenden und somit zu vertiefen. Für den Großteil der Studierenden war es das erste Forschungsprojekt, das sie allein von Anfang bis Ende durchführten. Dabei lernten sie den Aufbau sowie den Ablauf eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts kennen:

„Allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich bislang aus diesem Forschungsprojekt mitnehme, sind besonders Erfahrungen zum praktischen Teil der Forschung mit welchem ich im Vorfeld kaum in Berührung gekommen bin. Ich habe gesehen wie Forschungsprojekte aufgebaut sind, wie sie durchgeführt werden und mit welchem Aufwand sie auch verbunden sind.“ (Zitat P4, Reflexionspapier 4)

Zu Beginn des Seminars hatten einige Studierende die fehlenden methodischen Kenntnisse als eine Schwäche identifiziert. Im Rahmen der CBR-Projekte war es ihnen jedoch möglich,

ihre methodischen Fähigkeiten beim eigenständigen Forschen auszubauen. Dadurch fühlen sie sich heute sicherer in der Durchführung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojektes. Das führt wiederum dazu, dass sich manche Studierenden auf die bevorstehende Abschlussarbeit vorbereitet fühlen. Zum Teil werden die Erfahrungen in der empirischen Sozialforschung auch als relevant für das spätere Berufsleben eingeschätzt. Darüber hinaus nutzen die Studierenden ihr erlangtes methodisches Wissen auch außerhalb ihrer Lehrveranstaltungen, um im Alltag Umfragen und Studienergebnisse zu verstehen und kritisch zu hinterfragen:

„Ich bin überzeugt, dass mir dieses Wissen in Zukunft beim Lesen von unterschiedlichen Studien helfen wird.“ (Zitat P8, Reflexionspapier 1)

„In meinem Nebenfach gab es letztes auch eine Evaluation, die vom FSR erstellt wurde. Boah. Die war vielleicht schlimm. Die hatten gefühlt alle Fehler in den Fragen, die man nur machen kann. Danach musste ich auch erstmal jemanden vom FSR ansprechen, die haben natürlich keine Ahnung von dem Thema und ich habe denen gesagt, die sollen sich doch bitte das nächste Mal jemanden vom Fach dazu holen.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 1)

Des Weiteren thematisierten Studierende in der Gruppendiskussion die fachliche Reflexion. Sie lernten beispielsweise, das qualitative Datenmaterial reflektiert auszuwerten sowie zu interpretieren. Dabei half ihnen vor allem die gemeinsame Interpretation des Materials in der Gruppe, durch die sie ihre eigenen Interpretationsansätze reflektierten. Abgesehen davon lernten die Studierenden im Rahmen der qualitativen Forschungsprojekte jeden Schritt zu reflektieren und dementsprechend das Vorgehen in einem zirkulären Prozess anzupassen.

6.2.4.2 Erfahrungen in der Anwendung empirischer Forschungsmethoden durch CBR

Die Studierenden hatten im Seminar *Gut alt werden* nicht nur die Möglichkeit, Kenntnisse empirischer Forschungsmethoden auszubauen, wie zuvor beschrieben, sondern auch ihr Fachwissen in der Praxis anzuwenden und dadurch praktische Erfahrungen zu sammeln:

„Besonders die Forschung verknüpft dabei gut die im Bachelorstudium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der empirischen Sozialforschung mit praktischen Erfahrungen.“ (Zitat P6, Reflexionspapier 1)

„Praktisch zum ersten Mal im Laufe meines Studiums habe ich die Gelegenheit, zuvor in der Theorie gelernte Vorgehensweisen in der Praxis anzuwenden. Darüber hinaus ist man bei der Auseinandersetzung mit Theorien nicht mehr nur auf die Interpretation anderer Forschungsarbeiten beschränkt, sondern hat die Möglichkeit diese durch eigene Erhebungen selbst zu überprüfen.“ (Zitat P8, Reflexionspapier 2)

„Für mich persönlich war eigentlich die größt, der größte Erkenntnisgewinn (...) wie man fachlich so ein Forschungsprojekt aufzieht. Also man hatte natürlich vieles schon vorher irgendwie in Statistikseminaren. Oder wir haben ja auch vorher schon so ein Seminar, wo man eigentlich schon so ein bisschen, so eine kleine, so eine kleine Forschungsarbeit macht. Aber für mich waren das bis dahin tatsächlich zwei getrennte Bereiche. [...] Ja diese Verknüpfung zu schaffen zwischen dem was ich vorher irgendwie in der Theorie gelernt habe und dem was dann irgendwie in der Praxis gefragt ist.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion)

Die CBR-Projekte boten dem Großteil der Studierenden erstmals einen Praxisbezug im Studium. Indem ihre Arbeit einen Mehrwert für außeruniversitäre Akteurinnen darstellte und nicht ausschließlich der eigenen Prüfungsleistung diene, wurde die Motivation der Studierenden erheblich gesteigert. Davon berichteten sie zahlreich in ihren Reflexionspapieren. Die eigenständige Durchführung eines realen sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts gab den Studierenden Einblicke in dessen praktische Umsetzung. Sie erfuhren, welche (begrenzte) Wirkung die Projekte außerhalb des universitären Kontextes haben.

6.2.4.3 Erfahrungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit durch CBR

Neben den Kenntnissen der empirischen Sozialforschung, die in den ersten beiden Projektsementern erworben wurden, sammelten Studierende im dritten Projektteil Erfahrungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:

„Ich habe mich bisher nie mit konkreter Pressearbeit auseinandergesetzt, d.h. mit der Frage, wen man kontaktieren muss, um in einer Zeitung zu erscheinen, wie man überhaupt für seine Sache wirbt, wen man gerne erreichen möchte etc. Im Rahmen der Projektplanung war dies aber ein ganz zentraler Punkt dafür, dass unser Workshop überhaupt Interessierte finden kann.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 4)

„In diesem dritten Semester habe ich für das weitere Studium außerdem meine Schreibfertigkeiten noch einmal trainieren können, da es häufig darum ging, Flyer und Presstexte publikumsgerecht zu verfassen.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 4)

Dabei erhielten sie Unterstützung von einer Person aus dem *Haus im Park* der *Körper-Stiftung*, die ihnen Hinweise zur Öffentlichkeitsarbeit gab. Diese Erfahrungen werden von den Studierenden als relevant für das spätere Berufsleben empfunden.

6.2.4.4 Erwerb struktureller Kenntnisse der (Bergedorfer) Zivilgesellschaft durch CBR

Die Studierenden erhielten in ihren CBR-Projekten durch ihre Datenerhebung und Zusammenarbeit mit diversen zivilgesellschaftlichen Akteurinnen Einblicke in unterschiedlichste Institutionen Hamburg-Bergedorfs:

„Und XXX hat es einmal so gesagt, glaube ich, als wir jetzt im dritten Semester halt mit XXX sehr viel zusammengearbeitet haben, dass er es halt spannend findet, wie man diese ganzen Strukturen kennenlernt, in der Stiftungsarbeit und insbesondere in der Körper-Stiftung. Und das finde ich super hilfreich für einen späteren Beruf, weil ich glaube, viele Organisationen und Trägerschaften und Institutionen funktionieren ähnlich. (...) Vieles ist implizites Wissen. Vieles steht eben nicht irgendwie auf einem Flyer, sondern muss man erst lernen, wenn man lange in der Institution ist. Und sowas habe ich alles gelernt, glaube ich, in diesen (...) anderthalb Jahren. Und (...) das nehme ich auf jeden Fall mit für, für spätere, für eine spätere Arbeit in so einer Institution. Die jetzt vielleicht nicht unbedingt wie die Uni ist, aber ich glaube selbst in der Uni gibt es da Parallelen.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion)

Dabei lernten sie nicht nur die Organisations- und Personalstruktur kennen, sondern auch die institutionsspezifischen Ziele sowie die Machtverhältnisse der Einrichtungen untereinander. Genannt wurde auch der Einblick in städtepolitische Zusammenhänge, Kommunikationswege und Entscheidungsprozesse:

„Außerdem werden mir durch das Projekt auch städtepolitische Zusammenhänge viel klarer. Dies ist zum Teil auch auf die Größe Bergedorfs zurückzuführen, die eine gewisse Übersichtlichkeit erlaubt. Ich finde es sehr spannend zu erleben, was wie wann wem kommuniziert wird und wer mit wem worüber wie zusammenhängt. Spannend ist dabei dann auch wie dabei letztendlich Entscheidungen gefällt werden oder Themen aufkommen und auch Bedeutung finden.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 2)

In den CBR-Projekten konnten die Studierenden Kommunikations- und Abstimmungsprozesse aller Projektbeteiligten sowie die Herangehensweise an sensible Themen in öffentlichen Debatten beobachten.

6.2.4.5 Erwerb von thematischem Fachwissen durch CBR

Aufgrund des thematischen Schwerpunkts des Seminars – „Gemeinsam gut alt werden“, bauten die Studierenden ihr Fachwissen im Bereich Demografie und Alter aus:

„Zusätzlich habe ich mich bisher im Rahmen des Seminars mit Themen wie Demografie, Alter oder Kulturarbeit intensiver beschäftigt, die vorher in meinem Studium noch nicht weiter thematisiert

wurden. Dadurch ergibt sich ein deutlicher Mehrwert für mein Studium.“ (Zitat P6, Reflexionspapier 1)

Durch die enge Zusammenarbeit mit einer Community erhielten die Studierenden Einblicke in Einstellungen, Meinungen, Wünsche, Problemen und Sorgen älterer Menschen. Dabei lernten sie neue Perspektiven auf das Leben, die Aktivität im Alter, den Wunsch nach mehr Kontakt zu jüngeren Menschen und die Diversität der älteren Generation kennen. Sie wurden für das Thema Einsamkeit im Alter sensibilisiert, können die Bedürfnisse älterer Menschen besser nachvollziehen und identifizierten die gesamtgesellschaftliche Verantwortung, älteren Menschen eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Aus diesen Erfahrungen nehmen die Studierenden sowohl Erkenntnisse für ihr Privat- als auch für ihr späteres Berufsleben mit. In privater Hinsicht empfinden sie mehr Empathie für die älteren Generationen. Die Erfahrungen erachten die Studierenden aber auch im beruflichen Kontext als relevant:

„Ich sehe mich wahrscheinlich später auch eher so im medialen Bereich. Aber was dieses Projekt auf jeden Fall bei mir hinterlassen hat, ist so ein Eindruck davon, was es für unterschiedliche Bedürfnisse bei Menschen gibt in unterschiedlichen Altern (unv.) überhaupt. Unterschiedliche Personen sowohl sozial, als auch physisch. Wir haben ja auch viel mit Leuten mit, mit Menschen mit Behinderung zusammengearbeitet, die uns darauf aufmerksam gemacht haben (...), was für ein Versäumnis es ist, nicht auf Barrierefreiheit beispielsweise zu achten. Oder einfach wie schnell Leute im Alltag und aus dem sozialen Leben ausgeschlossen werden können. Und ich habe auf jeden Fall ein Bewusstsein dafür entwickelt (...), auch später bei Entscheidungen, die ich vielleicht beruflich mal treffe oder so, darauf zu achten, dass einzelne Personen dadurch nicht benachteiligt oder ausgeschlossen werden, oder auch ganze Gruppen. So dass man halt immer nochmal drauf schaut, ob Ideen, die man hat und Projekte, die man startet, oder berufliche Entscheidungen, halt auch sich auswirken auf andere Menschen irgendwie. Also das würde ich schon sagen habe ich dadurch (...) auf jeden Fall auch gelernt, oder zumindest mal verdeutlicht bekommen (...), durch das Projekt. Ganz wichtig für mich.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion)

Das Zitat aus der Gruppendiskussion zeigt, dass beispielsweise diese Person in späteren beruflichen Entscheidungen versuchen möchte, die Bedürfnisse unterschiedlicher Altersgruppen zu berücksichtigen.

6.2.4.6 Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen durch CBR

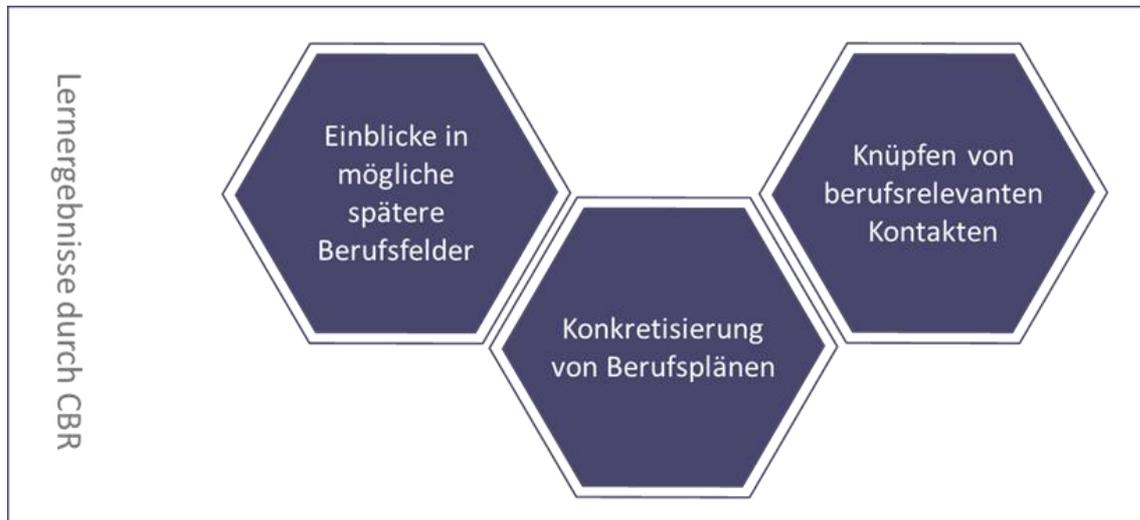
Die Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen stellen die letzten hier darzustellenden beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnisse dar, nachdem ich zuvor die Lernergebnisse im Bereich der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen beschrieben habe. Durch

das eigenständige Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses in den ersten zwei Semestern, bauten die Studierenden im Rahmen des Seminars ihre Kenntnisse der empirischen Sozialforschung aus. Die CBR-Projekte ermöglichen es, die **empirischen Forschungsmethoden in der Praxis anzuwenden** und dadurch Erfahrungen in der Umsetzung sowie Wirkung sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte zu sammeln. Im dritten Projektsemester, in der Organisation und Koordination eines sozialen Projektes, sammelten die Studierenden darüber hinaus **Erfahrungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit**. Des Weiteren erwarben sie **strukturelle Kenntnisse der (Bergedorfer) Zivilgesellschaft**, indem ihre Zusammenarbeit mit unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Akteurinnen ihnen Einblicke in Organisations- und Personalstrukturen Bergedorfer Institutionen ermöglichte, sowie in deren Machtverhältnisse untereinander. Durch die Zusammenarbeit mit einer Community erlangten die Studierenden in ihren CBR-Projekten auch **thematisches Fachwissen** im Bereich Demografie und Alter.

6.2.5 Berufsorientierende Erkenntnisse als Lernergebnis

Neben dem Erwerb beschäftigungsrelevanter Erfahrungen und Erkenntnisse in den vier zuvor beschriebenen Kompetenzbereichen, dienen CBR-Projekte auch der beruflichen Orientierung, indem die Studierenden Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder erhalten, die Projekterfahrungen zur Konkretisierung der Berufspläne beitragen und berufsrelevante Kontakte geknüpft werden (siehe Abbildung 19).

Abbildung 19: Fallstudie I - Übersicht der berufsorientierenden Erkenntnisse als Lernergebnis



(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.5.1 Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder

Die CBR-Projekte ermöglichten den Studierenden Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder. In den ersten beiden Projektsemestern, in denen sie eigenständig ein praxisbezogenes Forschungsprojekt durchführen sollten, waren es vor allem Einblicke in eine forschende Tätigkeit:

„Spannend fand ich es auch, durch den Bezug des Seminars zur realen Gesellschaft, zumindest einen kleinen Einblick in die wirkliche Forschungstätigkeit und somit auch in das Berufsfeld Forscher zu erhalten.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 1)

Im dritten Semester arbeiteten die Projektgruppen noch intensiver mit Stiftungen, Vereinen und zivilgesellschaftlichen Organisationen aus Bergedorf zusammen, wodurch ihnen Einblicke in deren Arbeitsstrukturen und Handlungsfelder gewährt wurden:

„Für die Perspektive auf mein Berufsleben fand ich es in diesem Semester mal spannend, wie genau man die organisatorischen und administrativen Strukturen im HiP und auch in der Körber-Stiftung kennenlernen konnte. [...] Diese Leute, die teilweise gar nicht so weit weg vom eigenen beruflichen Werdegang sind, eröffnen eben den Blick raus aus dem Universitätskontext, rein in die Arbeit in der ‚echten‘ Zivilgesellschaft. Es ist gut zu wissen, wie vielseitig die Arbeit in einer Stiftung sein kann und welche Chancen einem auch in so einem durchstrukturierten Rahmen wie im HiP geboten werden. Mit unserer sozialwissenschaftlichen Ausbildung könnte ich mir diese Stiftungsarbeit als mögliches Berufsfeld neben dem Verbleiben in universitären Berufsstrukturen (oder einer Dissertationsstelle) als Alternative gut vorstellen.“ (Zitat P12, Reflexionspapier 4)

Diese praktischen Eindrücke eröffneten manchen Studierenden konkrete Berufsperspektiven.

6.2.5.2 Konkretisieren von Berufsplänen

In den drei Reflexionspapieren in den ersten beiden Projektsemestern zeigt sich zunächst, dass die Durchführung der CBR-Projekte den Studierenden nur bedingt bei der Konkretisierung ihrer Berufspläne geholfen hat. Im letzten Reflexionspapier und der abschließenden Gruppendiskussion wird hingegen deutlich, dass vor allem der enge Kontakt zu zivilgesellschaftlichen Institutionen im dritten Semester Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder ermöglichte und somit auch die berufliche Orientierung beförderte. Mehrere Studierende können sich beispielsweise vorstellen, später in einer Stiftung tätig zu werden:

„Und aber auch abgesehen davon, könnte ich mir super vorstellen, durch diese langjährige Erfahrung (Lachen) kann man ja fast sagen, (...) später mal irgendwie in einer Stiftung oder mit einer Stiftung zusammenzuarbeiten. Und das wird, ist einfach konkreter geworden.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion)

Eine Person hatte ursprünglich das Ziel, eine wissenschaftliche Laufbahn zu verfolgen. Das Projekt erweiterte diese Berufsperspektive jedoch, da sie die Stiftungsarbeit kennenlernte und dadurch eine berufliche Zukunft in einer Stiftung ebenfalls in Betracht zieht. Eine andere Person berichtete in der Gruppendiskussion, dass aufgrund der positiven Erfahrungen in der Gruppenarbeit, die spätere Zusammenarbeit in einem Team von großem Interesse für sie sei. Weitere Studierende fanden Gefallen an einer forschenden Tätigkeit außerhalb des Wissenschaftssystems, die sie sich für ihr späteres Berufsleben vorstellen können:

„Tatsächlich hat mir das Projekt gezeigt, dass ich mir gut vorstellen kann auch in Zukunft forschenden Tätigkeiten nachzugehen, weil mich persönlich das Herausfinden von gesellschaftlichen Meinungen sehr reizt.“ (Zitat P2, Reflexionspapier 2)

„Und ich habe (...), ja irgendwie finde ich so Marktforschung doch auf jeden Fall interessant, so lange ich nicht mit einem Fragebogen auf der Straße stehen muss. Aber den Rest da drum rum, der gefällt mir eigentlich schon und (...), ja mal gucken was draus wird. (...) Aber ich glaube schon, dass mir das auch mehr aufgezeigt hat, was man tatsächlich mit dem Studium noch so machen kann. Was es da noch so gibt.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion)

„Also ich, ich kann mir vorstellen, zum Beispiel innerhalb von einer Stiftung zu forschen. Und mir, ich müsste mir, aber genau meine (...), meine Umgebung abstecken. Wen das jetzt betrifft und für wen ich das mache, weil nur so wäre das in meinen Augen eine sinnvolle Forschung, also für mich selbst irgendwie sinnhaft, und, und hilfreich, ja. Also ich könnte mir zum Beispiel nicht vorstellen (...), irgendwie Statistik zu machen an der Uni oder so.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion)

Andere Studierende wissen hingegen noch nicht, was sie später einmal beruflich machen möchten, gehen aber davon aus, dass ihre gesammelten Erfahrungen hilfreich sein werden:

*„Ich habe zwar bisher noch keine genaue Idee was ich später beruflich machen möchte, aber es wird mir bestimmt helfen, dass ich gesehen habe, wie man ein Projekt aufbaut und selber verfolgt.“
(Zitat P4, Reflexionspapier 1)*

Wiederum andere Studierende zweifeln daran, ob eine Tätigkeit im Büro für sie das Richtige wäre oder ob sie vielleicht noch einmal etwas anderes studieren möchten. Durch Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder und vor allem durch das eigenständige Durchlaufen eines Forschungsprozesses konnten einige von ihnen zumindest feststellen, welche Berufsperspektiven sie für sich ausschließen können:

„Eigentlich hat mir das Seminar gezeigt, dass sozialwissenschaftliches Arbeiten/Forschen nicht das ist was ich später machen möchte.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 3)

Genannt wurde generell das Berufsfeld Forschung, darin insbesondere die Durchführung von quantitativen Befragungen im öffentlichen Raum sowie die Forschung innerhalb einer Gruppe oder in Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen. Das Ausschließen von gewissen Berufsbildern grenzt jedoch zugleich das spätere Berufsfeld ein. Das kann wiederum auch als einen Aspekt der Konkretisierung von Berufsplänen gesehen werden.

6.2.5.3 Knüpfen von berufsrelevanten Kontakten

Die anfängliche Hoffnung der Studierenden, durch die CBR-Projekte Kontakte für das spätere Berufsleben zu knüpfen, wurde erfüllt. Eine Person berichtet in der Gruppendiskussion sogar über ein Jobangebot, das ihr nach der öffentlichen Präsentation zum Ende des zweiten Semesters gemacht wurde. Diese Studentin, aber auch ihre Kommilitoninnen, erhielten durch das Projekt die Möglichkeit, zivilgesellschaftliche Akteurinnen, insbesondere aus Bergedorf, kennenzulernen und sich mit ihnen zu vernetzen. Diese entstandenen Kontakte werden für das spätere Berufsleben als nützlich empfunden:

„Als Nutzen für das spätere Berufsleben sehe ich in diesem Projekt die Vernetzungsmöglichkeiten in der Hamburger Zivilgesellschaft. Für diejenigen Studierenden, die sich ein späteres Berufsleben in der Bergedorfer Kulturlandschaft, Sozialarbeit oder speziell der Seniorenarbeit vorstellen können, kann das Projekt einen Mehrwert gehabt haben.“ (Zitat P6, Reflexionspapier 3)

„Und dann aber auch (...) auf diese Veranstaltung zu gehen. Also auf, auf so Bergedorfer Veranstaltungen zu gehen. Dieses Symposium mitzunehmen von der Körber-Stiftung. Da ein Haufen Leute kennenlernen. Das sind natürlich Kontakte auch irgendwie, die man so ganz opportunistisch nutzen kann später mal. Wenn man halt eh mit der Körber-Stiftung mal zusammengearbeitet hat, dann hat man halt da irgendwie so ein bisschen den Fuß in der Tür durch diese Zusammenarbeit.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion)

Die in den ersten beiden Semestern geknüpften Kontakte waren bereits im dritten Teil des Projekts hilfreich, als es darum ging, Unterstützerinnen für die geplanten Veranstaltungen zu gewinnen. Die Akquise von Kooperationspartnerinnen für die sozialen Projekte im dritten Semester zeigte, dass ein bestehendes Netzwerk hilfreich ist, um Zugang zu unterschiedlichen Einrichtungen zu erhalten.

„Ich denke die Erfahrung, die mir in Zukunft am meisten in meinem späteren Berufsleben helfen könnte, ist die Erkenntnis wie viel einfacher und effektiver eine Organisation ablaufen kann, wenn man auf ein breites Netzwerk zurückgreifen kann. Dieses Netzwerk hat es während der Projektplanung ermöglicht viele verschiedene Ressourcen zu nutzen. Aufgaben die nicht, nur teilweise oder schlechter von Studierenden durchgeführt hätten werden können, konnten an andere weitergegeben werden und wurden so schneller und besser erledigt.“ (Zitat P5, Reflexionspapier 4)

Die Vorteile eines Netzwerkes schätzen zu wissen, ist eine Erkenntnis, die auch für das spätere Berufsleben von Relevanz ist.

6.2.5.4 Zusammenfassung berufsorientierender Erkenntnisse als Lernergebnis durch CBR

Ergänzend zu den beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnissen, sammelten die Studierenden im Rahmen ihrer CBR-Projekte **berufsorientierende Erfahrungen**, u. a. indem sie **Einblicke in mögliche spätere Berufsfelder** erhielten. In den ersten beiden Semestern waren es vor allem Erfahrungen in einer forschenden Tätigkeit, wohingegen im dritten Projektsemester die intensive Zusammenarbeit mit Stiftungen, Vereinen und zivilgesellschaftlichen Organisationen Einblicke in deren Arbeitsstrukturen und Handlungsfelder ermöglichte. Vor allem die Eindrücke des dritten Projektsemesters trugen bei manchen Studierenden zur **Konkretisierung ihrer Berufspläne** bei. Mehrere Studierende können sich beispielsweise nach dem Studium eine Tätigkeit in einer Stiftung vorstellen. Eine andere Person berichtete in der abschließenden Gruppendiskussion, aufgrund der positiven Erfahrungen in der Gruppenarbeit später ebenfalls in einem Team arbeiten zu wollen. Und wiederum andere Studierende fanden Gefallen an einer forschenden Tätigkeit außerhalb des Wissenschaftssystems. Es gibt aber

auch Studierende, die noch nicht wissen, was sie später einmal beruflich machen möchten. Dennoch knüpften sie durch die intensive Zusammenarbeit mit unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Akteurinnen ***berufsrelevante Kontakte***, die sie sich zu Beginn des Projektes auch erhofft hatten.

7 Fallstudie II: Lernergebnisse der Studierenden im *Grundkurs Methoden*

Im *Grundkurs Methoden* wenden die Studierenden der Bachelorstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft im zweiten Fachsemester erstmals ihr erlerntes Wissen aus der Vorlesung zu den Methoden empirischer Sozialforschung an (siehe Abschnitt 4.2). Angeleitet von Lehrenden und Tutorinnen durchlaufen sie in Dreier- bis Fünfergruppen einen gesamten Forschungsprozess, von der Findung eines Forschungsthemas und der Forschungsfrage, bis hin zur Anfertigung eines Ergebnisberichts auf Basis ihrer selbst erhobenen Daten. Seit 2015 haben die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen des *Grundkurses* mit Praxispartnerinnen aus der Hamburger Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten, welche unterschiedlichste Problemstellungen an die Studierenden herantragen. Im Gegensatz zum Seminar *Gut alt werden*, nehmen die zivilgesellschaftlichen Partnerinnen hier eher eine auftraggebende anstatt aktiv forschende Rolle ein. Vielmehr stimmen sich die Studierenden zu Forschungsfrage, Erhebungsinstrument und Feldzugang mit den Kooperationspartnerinnen ab, ohne dass diese in jedem Projektschritt partizipieren.

Die Besonderheit dieser Fallstudie liegt in der Unterschiedlichkeit der zwei Untersuchungseinheiten. Alle Studierenden der sechs untersuchten *Grundkurse* erhielten parallel die gleichen Lehrinhalte. Die einzelnen Kurse unterschieden sich neben den Lehrpersonen lediglich in der Arbeit *mit* oder *ohne* zivilgesellschaftlichen Organisationen. Die Studierenden, die mit Kooperationspartnerinnen forschten, bildeten eine Untersuchungseinheit. Die andere Untersuchungseinheit umfasste die Studierenden, die sich selbst gewählten Forschungsfragen widmeten (siehe Kapitel 5). Diese Unterscheidung diente der Überprüfung, ob sich die Lernergebnisse der Studierenden mit Praxispartnerinnen von denen unterscheiden, die nicht in einem Kooperationsprojekt tätig waren.

Im Nachfolgenden stelle ich die Lernergebnisse der Studierenden aus dem *Grundkurs Methoden* vor. Wie in der Fallstudie zuvor, befasse ich mich zunächst mit den von den Studierenden gesammelten beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen sowie mit den Erkenntnissen, die sie daraus für sich ableiteten. Erst in Kapitel 8 werde ich die hier her-

ausgearbeiteten Erkenntnisse in Bezug zu den Lernergebnissen der ersten Fallstudie diskutieren. Im Nachfolgenden stelle ich dafür zunächst die Untersuchungseinheiten sowie die soziostrukturellen Merkmale der Studierenden vor (Abschnitt 7.1). Anschließend gehe ich auf die beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen und Erkenntnisse ein (Abschnitt 7.2). Auch hier werde ich wie in der Vorstellung der Lernergebnisse der ersten Fallstudie eine Unterscheidung zwischen *allgemeinen Lernergebnissen* und *Lernergebnissen durch Praxispartnerinnen*⁶³ vornehmen.

7.1 Beschreibung der Untersuchungseinheiten sowie der soziostrukturellen Merkmale der Studierenden

Zur Erfassung der Lernergebnisse im *Grundkurs Methoden* nahmen die Studierenden einerseits an einer standardisierten Onlinebefragung mit zwei Wellen und andererseits an abschließenden Gruppendiskussionen teil. In den sechs untersuchten *Grundkursen* waren insgesamt 124 Studierende angemeldet. Von ihnen nahmen 108 am ersten und 75 am zweiten Erhebungszeitpunkt der quantitativen Onlinebefragung teil. Um eine Veränderung in der Selbsteinschätzung nachzeichnen zu können, bezog ich ausschließlich die 60 Studierenden in meine Analyse der Lernergebnisse ein, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragungswelle teilnahmen. Die Rücklaufquote umfasst 48,39 % und ist damit ein sehr gutes Resultat für eine Onlinebefragung. 20 der 60 Befragten entstammten den zwei Seminaren ausschließlich mit Praxispartnerinnen, 16 Studierende kamen aus den zwei Kursen ohne Kooperationspartnerinnen und 24 Studierende aus den zwei *Grundkursen*, in denen die Studierenden zwischen der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen oder der Untersuchung eigener Fragestellungen wählen konnten (siehe Tabelle 9).

63 In diesem Kapitel verwende ich den Begriff der Praxispartnerinnen und nicht wie in der ersten Fallstudie den Begriff der Community. Grund dafür ist, dass die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen hier eher die Rolle der Auftraggebenden einnehmen und nicht die der Co-Forschenden (siehe Abschnitt 4.3).

Tabelle 9: Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Grundkurse

Seminargruppen	Grundkurs	Anzahl Studierender	Anzahl der Studierenden in den Gruppen
Gruppe 1: 100 % MIT Praxispartnerinnen	Grundkurs A	12	20
	Grundkurs B	8	
Gruppe 2: 100 % OHNE Praxispartnerinnen	Grundkurs C	6	16
	Grundkurs D	10	
Gruppe 3: 50 % MIT und 50 % OHNE Praxispartnerinnen	Grundkurs E	11	24
	Grundkurs F	13	
Total		60	60

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Insgesamt nahmen sich 40 der 60 befragten Studierende den Anliegen zivilgesellschaftlicher Organisationen forschend an (siehe Tabelle 10). Die anderen 20 Studierenden arbeiteten nicht mit Praxispartnerinnen zusammen, sondern untersuchten selbst identifizierte Fragestellungen.

Tabelle 10: Übersicht der Studierenden mit und ohne Praxiskooperationen

	Zusammenarbeit mit Praxispartnerin?	
	Ja	Nein
Gruppe 1: 100 % MIT Praxispartnerinnen	20	0
Gruppe 2: 100 % OHNE Praxispartnerinnen	0	16
Gruppe 3: 50 % MIT und 50 % OHNE Praxispartnerinnen	20	4
Total	40	20

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

31 Befragte gaben an, dass es sich bei ihrem Kurs um ihren Wunschkurs handelte. Davon waren 29 Studierende in den vier *Grundkursen*, in denen eine Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen möglich war (siehe Tabelle 11). Für zwölf Studierende war der besuchte Kurs nicht die erste Wahl, zwölf weitere Seminarteilnehmende konnten sich an ihre Priorisierung nicht mehr erinnern und fünf Studierenden war die Wahl des Kurses egal.

Tabelle 11: Übersicht der Seminargruppen nach prioritärer Wahl des Kurses

	Haben Sie Ihren Wunschkurs erhalten?			
	Ja	Nein	Weiß ich nicht mehr	Mir war die Wahl des Kurses egal
Gruppe 1: 100 % MIT Praxispartnerinnen	15	1	3	1
Gruppe 2: 100 % OHNE Praxispartnerinnen	2	7	6	1
Gruppe 3: 50 % MIT und 50 % OHNE Praxispartnerinnen	14	4	3	3
Total	31	12	12	5

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Als Begründung dafür, warum das gewählte Seminar ihre erste Priorität war, gaben die Studierenden in einem offenen Textfeld das Interesse mit einer Praxispartnerin zusammenzuarbeiten, das thematische Interesse, die Lehrperson oder den zeitlich passenden Termin im Stundenplan an.

Das Alter der Befragungsteilnehmenden lag zwischen 19 und 56 Jahren, mit einem durchschnittlichen Alter von 23 Jahren. 41 Befragte waren weiblich (69,49 %), 17 männlich (28,81 %) und eine weitere Person gab bei der Frage nach dem Geschlecht „anderes“ an. Relativ gleichverteilt waren 27 Personen im Bachelorstudiengang Soziologie und 33 im Bachelorstudiengang Politikwissenschaft eingeschrieben (siehe Tabelle 12). Lediglich vier der insgesamt 33 Politikwissenschaft-Studierenden befanden sich bereits im vierten Fachsemester, wohingegen die restlichen 56 Studierenden beider Studiengänge im zweiten Fachsemester waren.

Tabelle 12: Übersicht Studienfach und Fachsemester

Hauptfach	2. Fachsemester	4. Fachsemester	Total
B. A. Soziologie	27	0	27
B. A. Politikwissenschaft	29	4	33
Total	56	4	60

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Neben den Onlinebefragungen nahmen die Studierenden nach Abschluss der Seminare an Gruppendiskussionen teil. Aus den zwei *Grundkursen*, die ausschließlich mit Praxispartnerin-

nen zusammengearbeitet haben, nahmen sieben Studierende an der ersten Gruppendiskussion teil. Aus den zwei Kursen, in denen die Studierenden selbst identifizierte Fragestellungen untersuchten, nahmen vier Studierende teil. Aus den zwei Seminaren, in denen sowohl mit als auch ohne Praxispartnerinnen geforscht wurde, waren acht Studierende an der Gruppendiskussion beteiligt. Diese haben jedoch alle mit einer Kooperationspartnerin geforscht. Darüber hinaus befragte ich neun der insgesamt elf Tutorinnen ebenfalls im Rahmen einer Gruppendiskussion zu ihren Beobachtungen hinsichtlich der Lernergebnisse der Studierenden. Denn sie begleiteten die Studiengruppen während ihrer Forschungsprojekte und erhielten dadurch zum Teil tiefere Einblicke in die Gruppenarbeit als wir Lehrende.

7.2 Beschäftigungsrelevante und berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse

Im Grundkurs Methoden durchlaufen die Studierenden erstmals in ihrem Studium ganzheitlich einen Forschungsprozess und wenden dabei ihr bisher erlerntes Wissen praktisch forschend an. Mithilfe einer standardisierten Onlineumfrage zu Semesterbeginn und am Projektende sowie drei abschließenden Gruppendiskussionen, erfasste ich die Erfahrungen der Studierenden sowie die daraus abgeleiteten Erkenntnisse⁶⁴. Darüber hinaus diente eine weitere Gruppendiskussion mit den betreuenden Tutorinnen als zusätzliches Datenmaterial.

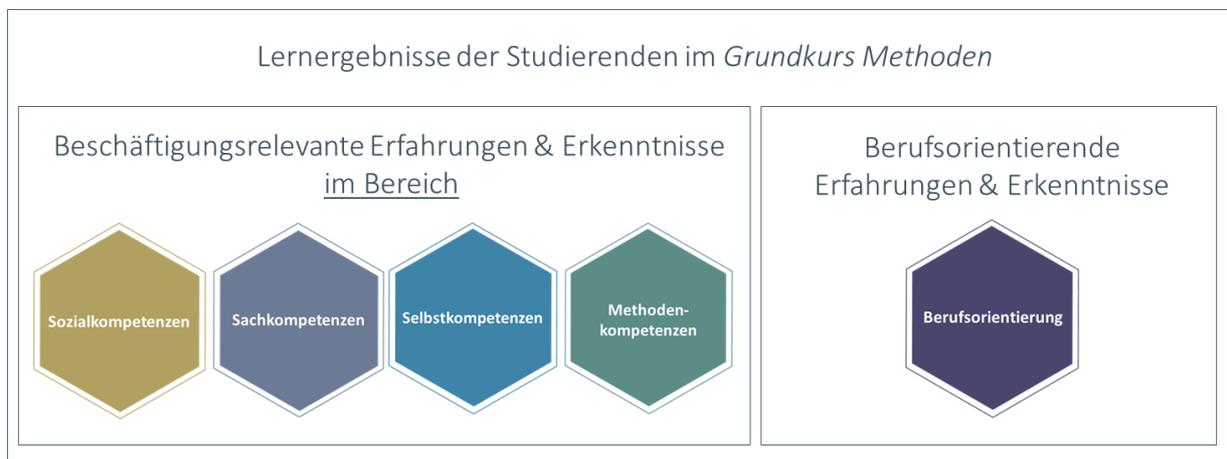
Die Analyse der quantitativen Onlinebefragungen ergab größtenteils keine signifikanten Veränderungen zwischen der Ausgangs- und Abschlussbefragung. Zudem gab es nur wenige signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Kooperationsprojekte. Im Nachfolgenden werden daher vorrangig die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen berichtet und an den Stellen durch quantitative Analyseergebnisse ergänzt, an denen signifikante Veränderungen vorliegen⁶⁵.

64 Weitere Informationen zum Forschungsdesign und der methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 5.

65 Weitere Analysen ohne signifikante Zusammenhänge können dem Anhang entnommen werden.

Bei der Darstellung der erhobenen Lernergebnisse orientiere ich mich an der Struktur der ersten Fallstudie und unterscheide dabei „*beschäftigungsrelevante Erfahrungen und Erkenntnisse*“ sowie „*berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse*“ (siehe Abbildung 20). Erstere werden auch hier in Lernergebnisse im Bereich der vier Kompetenzbereiche *Sozial-, Sach-, Selbst- und Methodenkompetenzen* untergliedert. Die Reihenfolge unterscheidet sich hingegen von der ersten Fallstudie. Die Vorstellung der Lernergebnisse ist nach Häufigkeiten der Nennungen strukturiert und beginnt mit den am häufigsten benannten Lernergebnissen.

Abbildung 20: Übersicht Lernergebnisse der Studierenden im Grundkurs Methoden



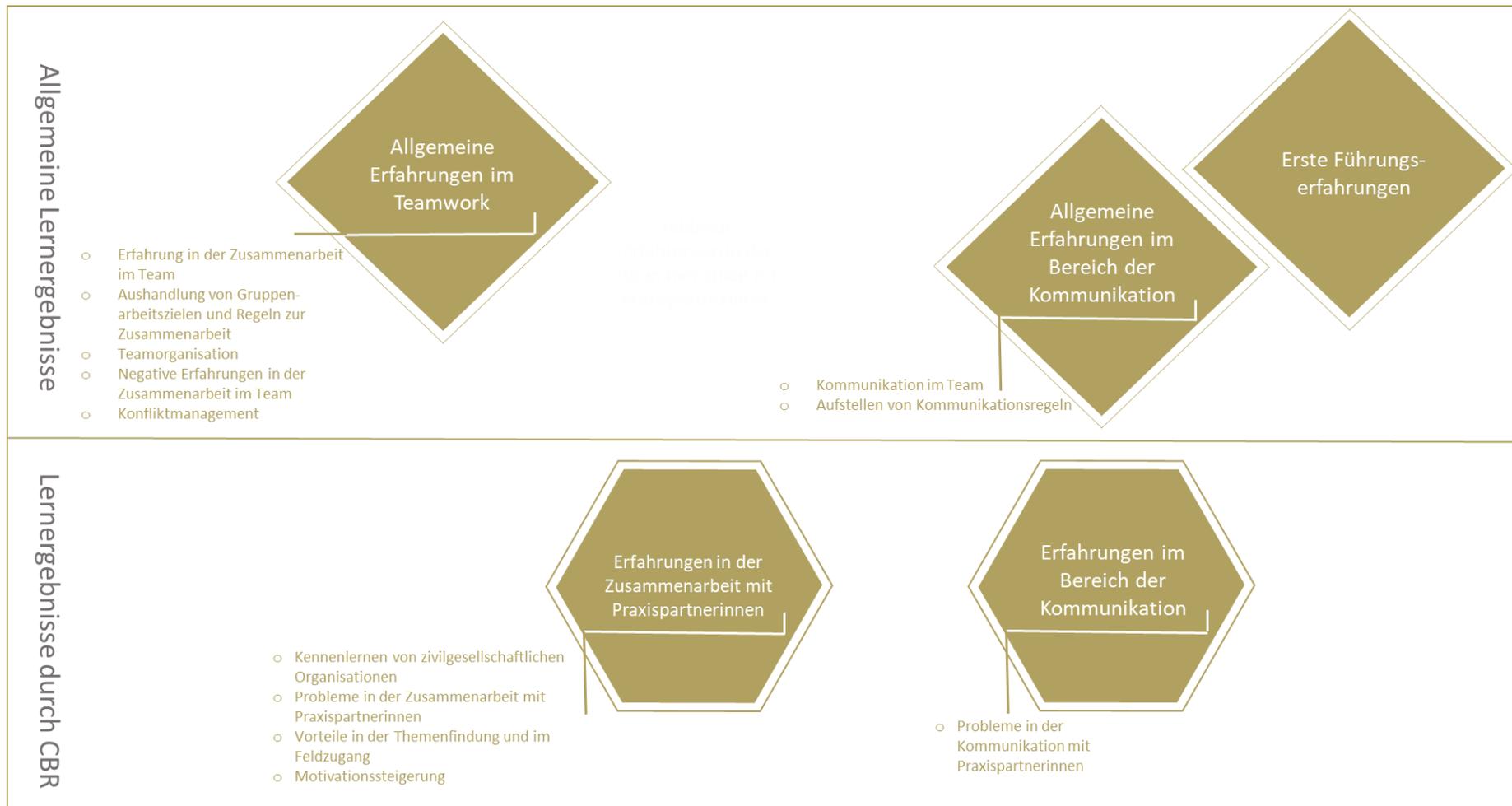
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch in dieser Darstellung der Lernergebnisse greife ich auf zahlreiche, umfassende Zitate zurück, um einen tieferen Einblick in das Datenmaterial und damit in die Erfahrungen der Studierenden zu ermöglichen. Dafür gehe ich zunächst auf die beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnisse ein, die die Lernergebnisse im Bereich der Sozial- (Abschnitt 7.2.1), Sach- (Abschnitt 7.2.2), Selbst- (Abschnitt 7.2.3) und Methodenkompetenzen (Abschnitt 7.2.4) umfassen. Im Anschluss daran stelle ich die berufsorientierenden Erkenntnisse als Lernergebnisse der Studierenden vor (Abschnitt 7.2.5). Jeder der fünf Abschnitte schließt mit einer kurzen Zusammenfassung, in der ich insbesondere die Lernergebnisse durch die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen hervorhebe.

7.2.1 Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen

Bei den Lernergebnissen im Bereich der Sozialkompetenzen der ersten Fallstudie bezog ich mich bereits auf die Definition von Huber und Reinmann (2019), die *Sozialkompetenzen* als „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Verwirklichung von Intentionen in sozialen Interaktionssituationen, besonders zur Kommunikation und Kooperation“ (ebd., S. 225) verstehen. Im *Grundkurs Methoden* sammelten die Studierenden die meisten Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozialkompetenzen. Dabei erlangten sie allgemeine Erfahrungen im Teamwork, im Bereich der Kommunikation und erste Führungserfahrungen, die unabhängig von der Zusammenarbeit mit oder ohne Praxispartnerinnen erfolgten (siehe Abbildung 21). Die Studierenden, die mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet haben, sammelten darüber hinaus Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen und zusätzliche Erfahrungen im Bereich der Kommunikation.

Abbildung 21: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.1.1 Allgemeine Erfahrungen im Teamwork

Im *Grundkurs Methoden* sammelten die Studierenden wie im Seminar *Gut alt werden* am meisten Erfahrungen und Erkenntnisse im Teamwork. Denn auch im *Grundkurs* forschten die Studierenden gemeinsam in Dreier- bis Fünfergruppen, wodurch sie **Erfahrungen in der Zusammenarbeit** mit anderen Kommilitoninnen sammelten. Diese Erfahrungen sind ähnlich und unabhängig davon, ob sie mit oder ohne Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. Ein Teil der Studierenden berichtete in den Gruppendiskussionen von einer harmonischen Zusammenarbeit und guter Gruppendynamik, die vor allem dann auftrat, wenn sich die Studierenden bereits zuvor kannten. Diese Beobachtung machten auch die Tutorinnen bei ihren Gruppen:

„Ja ich habe bei meinen (Räuspern) drei Gruppen gemerkt, dass sie alle relativ unterschiedlich waren, was so die, die Gruppendynamiken anbelangt. Und was, glaube ich, dann auch (...) damit zu tun gehabt hat, inwieweit die sich schon vorher kannten oder nicht. Die eine Gruppe, das war quasi so eine Clique, die saßen auch generell oft zusammen in Cafés, so in der Ponybar zum Beispiel. Und da wirkte das sehr harmonisch. Und da war auch so bei den Gruppenarbeiten, was man eben sehen konnte von außen, der Redeanteil relativ ausgewogen.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion mit Tutorinnen)

Einige Studierende berichteten in den Gruppendiskussionen, dass die Erfahrung der Gruppenarbeit anders gewesen sei als noch zu Schulzeiten. Das liege vor allem daran, dass man sich unter den Kommilitoninnen noch nicht ausreichend kenne. Durch die Gruppenarbeit erhielten die Studierenden die Möglichkeit, den Umgang mit unterschiedlichsten Individuen zu erlernen. Dabei machten sie die Erfahrung, dass in einem Team unterschiedliche Stärken eingebracht werden. Insbesondere Studierende aus Praxisprojekten berichteten, dass sie Spaß an Teamwork hatten und zukünftig an weitere Gruppenarbeiten interessiert sind. Es seien sogar Freundschaften aus der Zusammenarbeit entstanden. Eine befragte Person ging vor dem *Grundkurs* davon aus, dass sie lediglich in Einzelarbeit erfolgreich sei, konnte im Rahmen ihrer Gruppenarbeit jedoch neue Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit anderen sammeln:

„Während der Schulzeit zum Beispiel hab ich mich halt immer eingeschätzt, dass ich viel besser dran bin, wenn ich halt Einzelarbeit mache und diese Gruppenarbeit hat mir halt gezeigt, dass ich auch in der Gruppe ziemlich gut bin. Und das ich mit den anderen Menschen auch ziemlich gut klarkommen kann. Auch wenn das vielleicht manchmal anstrengend war, aber ich denke, das gehört halt dazu, wenn verschiedene Leute mit verschiedenen Interessen halt aufeinandertreffen und halt praktisch gezwungen sind, halt dann miteinander zu arbeiten. Und ich denke ich nehm draus

mit, dass ich halt sowohl als auch kann. Vielleicht war das jetzt 'ne ideale Situation, weil das halt Menschen waren halt, mit denen ich mich gut verstehen konnte. Und weil wir auch ähnliche Interessen hatten. Und sonst, ich denk das war die Hauptsache.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Aufgrund ähnlicher Interessen fanden sich die Gruppen laut den befragten Studierenden relativ schnell und problemlos zusammen. Einige gingen aufgrund einer bestehenden Freundschaft eine Gruppenarbeit ein, andere mussten sich hingegen zunächst einmal kennenlernen und einen Überblick darüber verschaffen, wie die anderen Gruppenmitglieder arbeiten und agieren. Dabei mussten sie **Ziele für ihre Gruppenarbeit aushandeln** und **Regeln zur Zusammenarbeit** aufstellen:

„Wir haben aber auf jeden Fall auch Gruppenregeln aufgestellt, das fand ich auch gut, und haben uns darüber Gedanken gemacht, weil ich schon wichtig finde, sich bewusst zu werden, wie möchte ich arbeiten mit Leuten, die ich noch nicht kenne.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Des Weiteren sammelten die Studierenden Erfahrungen in der **Teamorganisation**, insbesondere in der Arbeitsteilung. Sie lernten, Aufgaben gemäß den Stärken der einzelnen Gruppenmitglieder zuzuteilen. Studierende, die bereits mehr Erfahrungen mit der Statistiksoftware *Stata* hatten, übernahmen beispielsweise die Datenauswertung, während die anderen Teammitglieder sich anderweitigen Aufgaben widmeten. Die Studiengruppen unterschieden sich hinsichtlich ihres Vorgehens in der Arbeitsteilung. Ein Großteil der Studierenden berichtete, dass sie in jedem Projektschritt zunächst Aufgaben auf die einzelnen Gruppenmitglieder aufteilten, diese eigenständig bearbeiteten, um sie anschließend gemeinsam zusammenzufügen. Dabei erfuhren sie, wie andere Kommilitoninnen arbeiteten und erkannten, dass Teamwork genügend Zeit benötigt, die sie ihrer Meinung nach zukünftig besser einschätzen könnten. Wiederum andere Arbeitsgruppen teilten die einzelnen Meilensteinberichte⁶⁶ im Projekt untereinander auf. Um eine Transparenz während der Bearbeitung einzelner Aufgaben für alle Gruppenmitglieder zu schaffen, wurden Formate wie *Google Docs* oder *OpenOLAT* genutzt. Es

⁶⁶ In vier Meilensteinberichten dokumentierten die Forschungsgruppen während der Vorlesungszeit ihren aktuellen Projektstand, der von den Lehrenden und Tutorinnen kommentiert wurde. Sie dienten den Studierenden als Feedback zu ihren Forschungsvorhaben und waren zu erbringende Studienleistungen.

gab aber auch Gruppen, die keine Arbeitsteilung vornahmen, sondern jeden Projektschritt gemeinsam bearbeiteten.

Generell machten die Studierenden die Erfahrung, dass regelmäßige Treffen notwendig sind, damit Teamwork gelingen könne. Das habe sich vor allem in der Teamorganisation während der vorlesungsfreien Zeit bestätigt. Während der Vorlesungszeit gab es laut der Studierenden aufgrund der wöchentlichen Seminarsitzungen und der meist im Anschluss daran stattfindenden Arbeitsgruppenzeit keine Probleme in der Zusammenarbeit. In der vorlesungsfreien Zeit sind die Studierenden hingegen stärker auf sich gestellt. In manchen Gruppen hätte die Zusammenarbeit problemlos funktioniert, in anderen Gruppen führte die vorlesungsfreie Zeit und die damit einhergehende Urlaubszeit hingegen zu Problemen. Studierende berichteten, dass vereinzelte Gruppenmitglieder plötzlich nicht mehr erreichbar waren, ihre Urlaubspläne nicht kommuniziert hätten oder Arbeitspakete nicht rechtzeitig oder unfertig abgegeben wurden. Dadurch habe die gesamte Verantwortung für das Projekt und die Abgabe des Projektberichtes bei einzelnen Personen gelegen, die zu dem Zeitpunkt nicht verreist waren:

„Und dann hat das ja, wie B5 gesagt hat, so herausgefiltert und dann war es halt wie bei bisher allen Gruppen eigentlich in der vorlesungsfreien Zeit das größte Problem, weil wenn sich dann jemand nicht meldet oder wenn dann zum Beispiel Aufgaben verteilt wurden und dann – oder wir Sachen überarbeiten sollten auch für die Hausarbeit und man das aufgeteilt hat, und das wirkte halt so, als wäre das jetzt okay und dann haben wir uns halt Deadlines gesetzt in der Gruppe, intern, weil wir halt auch nicht zusammen an einem Ort waren, zu sagen okay, wir tragen das dann und dann zusammen, damit nochmal jeder drüber gucken kann. Hat es halt immer von bestimmten Personen aus nicht funktioniert und dann im Endeffekt haben sie dann Sachen mit eingeschickt, die wir dann auf die letzte Sekunde dann für die Deadlines einschicken mussten, die ja im Endeffekt doch nicht überarbeitet wurden oder einfach so belassen wurden.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Neben diesen problematischen Erfahrungen, die sich ausschließlich auf die vorlesungsfreie Zeit beschränkten, gab es auch Studierende, die von generell **negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Team** berichteten. Thematisiert wurde diesbezüglich vor allem die un- ausgeglichene Arbeitsteilung, die sich darin äußerte, dass sich einzelne Gruppenmitglieder vor ihrer Arbeit gedrückt hätten und andere Studierende deren Arbeit übernehmen mussten. Es zeigte sich aber auch ein anderes Extrem in der Gruppenarbeit, als einzelne Studierende sich aller Aufgaben bemächtigten und nichts abgeben konnten. Eine andere befragte Person berichtete ebenfalls von Problemen in der Zusammenarbeit mit einem Gruppenmitglied. Dieses

sei zwar zu den gemeinsamen Gruppentreffen erschienen, hätte jedoch vorgearbeitet, ihre Arbeit überreicht und frühzeitig das Treffen wieder verlassen. Andere Studierende empfanden die Arbeitsteilung nicht immer als hilfreich, da von unterschiedlichen Personen geschriebene Textpassagen nicht zusammenpassten oder Transkripte unterschiedlich kodiert wurden. Aufgrund des Arbeitsaufwandes wünschte sich eine befragte Person rückblickend, die Arbeit lieber allein gemacht zu haben. Eine andere Studierende nahm hingegen aus negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Team Erkenntnisse für zukünftige Gruppenarbeiten mit:

„Augen auf bei der Wahl der Gruppenmitglieder! In meinem Fall hat sich die Gruppe als ziemlich schwierig entpuppt. Der Großteil war extrem faul und konnte keine Entscheidungen treffen. So blieb immer alles an mir hängen. Dazu passt auch dass ich die Hausarbeit so gut wie allein geschrieben habe. Obwohl das alles sehr ärgerlich war und viel Kraft gekostet hat, habe ich daraus durchaus etwas mitgenommen. Nämlich mit schwierigen Situationen in Gruppenarbeiten fertig zu werden und trotzdem für sich persönlich etwas auf die Beine zu stellen. Derartige Situationen können schließlich immer wieder auf einen zukommen.“ (Zitat aus Onlinebefragung)

Durch diese, als auch andere auftretende Konflikte, mussten die Studierenden ihr Fähigkeiten des **Konfliktmanagements** unter Beweis stellen. Dabei mussten sie lernen Probleme zu kommunizieren⁶⁷, extreme Ungleichverteilung der Arbeit in der Gruppe zu thematisieren und im Falle einer Eskalation angemessen zu reagieren:

„[...] dass falls Konflikte entstehen, dass man kommuniziert und dem auch nicht aus dem Weg geht, sondern dass man das vernünftig macht so. Wir sind jetzt auch nicht mehr klein. Dass man das ohne laut zu werden hinbekommt. Und ich hab gesehen, dass es doch immer wieder vorkommt, dass es eben nicht funktioniert und das hätt ich gar nicht erwartet, bei so einer Sache. Deswegen war das eigentlich ganz gut mal zu sehen und auch zu lernen wie ich dann persönlich mit dem Moment damit umgehe, weil ich war sehr ruhig und hab das auch gar nicht verstanden aber und war halt sehr überrascht, dass jemand laut wurde und den Raum verlassen hat (Lachen). Was ich sehr albern fand, aber ich musste dann auch selber lernen damit umzugehen und dann nicht genauso darüber zu lachen, sondern zu sagen komm, beruhig dich, setz dich hin, lass uns darüber sprechen.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Während ihrer Gruppenarbeit lernten die Studierenden Kompromisse zu machen und auch einmal die eigenen Interessen für das Wohl der Gruppe und zum Schutz vor Konflikten hintenanzustellen. Diese Aussagen aus den Gruppendiskussionen ließ sich auch in den quantitativen Daten wiederfinden. Dem Item „*Es fällt mir leicht, eigene Interessen für den Erfolg eines Projektes hintenanzustellen.*“ wurde zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt von allen

67 Siehe auch Abschnitt 7.2.1.3 zu den Erfahrungen im Bereich der Kommunikation.

Studierenden *eher zugestimmt*⁶⁸ (Mittelwert Welle 1 = 3,96 und Mittelwert Welle 2 = 4,39) (siehe Tabelle 13). Die Zustimmungswerte in der zweiten Befragungswelle sind um 0,42 Skalenpunkte höher als noch in der Ausgangsbefragung. Der Unterschied ist statistisch signifikant. Einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen konnte ich nicht nachweisen. In der differenzierten Betrachtung zeigt sich jedoch, dass lediglich für die Studierenden ohne Praxispartnerinnen ein signifikanter Unterschied zwischen der ersten und zweiten Befragungswelle besteht (Differenzmittelwert⁶⁹ = 0,63). Das bedeutet, dass die Studierenden ohne Kooperationspartnerinnen nach dem Projekt eine um 0,63 Skalenpunkte höhere Zustimmung in diesem Item äußerten.

Tabelle 13: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item "Es fällt mir leicht, eigene Interessen für den Erfolg eines Projektes hintenanzustellen."

	Mittelwert Welle 1	Mittelwert Welle 2	Differenz zwischen den zwei Befragungswellen
Studierende MIT Praxispartnerinnen	3,95 (N=38)	4,26 (N=38)	0,32 ⁷⁰ (N=38)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	4,0 (N=19)	4,63 (N=19)	0,63* (N=19)
Gesamt	3,96 (N=57)	4,39 (N=57)	0,42* (N=57)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	-0,05	-0,37	-0,32

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Ergänzend zu den zuvor berichteten allgemeinen Erfahrungen im Teamwork gibt das Item „*Es fällt mir leicht, im Team zusammenzuarbeiten*“ einen weiteren Einblick in die Lernentwicklung der Studierenden. Sie stimmten dieser Aussage *eher zu* (Mittelwert Welle 1 = 4,36 und Mittelwert Welle 2 = 4,63) (siehe Tabelle 14). Die Differenz zwischen beiden Befragungszeitpunkten ist für alle befragten Studierenden signifikant (Mittelwert der Differenz = 0,27). Insgesamt fällt

68 Allen Items der Onlinebefragung sollten auf einer sechsstufigen Likertskala zugestimmt werden: (1) „stimme überhaupt nicht zu“, (2) „stimme nicht zu“, (3) „stimme eher nicht zu“, (4) „stimme eher zu“, (5) „stimme zu“, (6) „stimme voll und ganz zu“, zzgl. der Option „Weiß nicht“.

69 Der Differenzmittelwert stellt die Veränderung von der ersten auf die zweite Befragungswelle dar. Für Informationen zur methodischen Vorgehensweise siehe Abschnitt 5.3.2.

70 Aufgrund von Rundungsfehlern enthält die Tabelle bei der Berechnung der Differenzen geringe Abweichungen.

es den Studierenden zum Projektende tendenziell leichter im Team zusammenzuarbeiten als noch zum Zeitpunkt der Ausgangsbefragung, wobei eine Veränderung von 0,27 Skaleneinheiten eher gering ist. Darüber hinaus ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen im Hinblick auf die Zustimmungswerte dieses Items finden.

Tabelle 14: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Es fällt mir leicht, im Team zusammenzuarbeiten.“

	Mittelwert Welle 1	Mittelwert Welle 2	Differenz zwischen den zwei Befragungswellen
Studierende MIT Praxispartnerinnen	4,44 (N=39)	4,72 (N=39)	0,28 (N=39)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	4,2 (N=20)	4,45 (N=20)	0,25 (N=20)
Gesamt	4,36 (N=59)	4,63 (N=59)	0,27* (N=59)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,24	0,27	0,03

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

7.2.1.2 Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen

7.2.1.2.1 Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen

In vier der sechs Grundkurse erhielten die Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Akteurinnen aus der Hamburger Zivilgesellschaft zu sammeln. Dabei machten sie sowohl positive als auch negative Erfahrungen. Als positive Erfahrungen werteten Studierende die Möglichkeit, die **zivilgesellschaftliche Organisation kennenzulernen**, für die sie tätig waren. Dabei erhielten sie Einblicke in deren Arbeit und lernten Menschen kennen, die deren Angebote nutzen. Die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen ermöglichte den Studierenden Einblicke und neue Perspektiven, die sie so sonst nicht erhalten hätten:

„Also ich glaube das letzte was mir einfällt ist, dass wenn man Kooperationspartner hat, man halt auch Zugang zu anderen Leuten bekommt. Also wie wir jetzt eben zu den Teilnehmenden von Dialog in Deutsch, oder wie ihr zu diesen, halt, Jugendlichen, die bei Rap for Refugees mitmachen, die man ja oft so nicht auf der Straße befragen würde, an die man sonst gar nicht rankommen würde. Und dass das ja auch irgendwie das war, was wir jetzt alle vier, die da ja so gute Erfahrungen mit den Kooperationspartnern haben, so am meisten mitgenommen haben. Und das, halt das mit den Kooperationspartnern halt auch Perspektiven ermöglicht, oder Zugang zu Perspektiven, die man sonst

so an dem Punkt wo wir sind, gar nicht bekommen würde.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Im Rahmen der Gruppendiskussionen berichteten Studierende, dass sie sich mit der Arbeit ihrer Kooperationspartnerinnen identifizieren, sich mit ihnen verbunden fühlen und zum Teil auch noch über das Seminar hinaus Kontakt haben. Ein Großteil der Studierenden konnte positive Erfahrungen mit ihren Praxispartnerinnen sammeln, da diese sich für das gemeinsame Forschungsprojekt engagierten und als Expertinnen beratend zur Seite standen. Sich mit Kooperationspartnerinnen auseinanderzusetzen und zu diskutieren empfanden die Studierenden als eine Bereicherung:

„Und auch dieses mit dem Kooperationspartner auseinandersetzen, wie jetzt Sachen gemacht werden, auf welche Art und Weise, das war vielleicht in einigen Momenten ein bisschen anstrengender, als es jetzt gewesen wäre, wenn man keinen Kooperationspartner gehabt hätte, aber gerade das fand ich auch irgendwie spannend. Also so, dieses okay, miteinander diskutieren, auch halt mit Nicht-Kommilitonen zu diskutieren und ja auch auf so einer gewissen ernsten Ebene. Aber es war trotzdem immer ein netter Kontakt. Das fand ich glaube ich so im Nachhinein wirklich den positivsten Aspekt an der Zusammenarbeit.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Trotz der Vielzahl positiver Erfahrungen, gab es auch Studierendengruppen, die **Probleme in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen** hatten. Laut der Studierenden seien die Erwartungen seitens der Kooperationspartnerinnen an sie mitunter zu hoch gewesen, wodurch sie sich überfordert fühlten. Den Praxispartnerinnen sei zum Teil nicht bewusst gewesen, dass sich die Studierenden im zweiten Semester befanden. Kooperationspartnerinnen scheinen davon ausgegangen zu sein, dass Studierende höherer Jahrgänge sich ihrem Forschungsanliegen annehmen. In den Gruppendiskussionen zeigte sich demzufolge, dass es den Studierenden zu diesem Zeitpunkt im Studium noch schwerfällt, etwas mit den Praxispartnerinnen auszuhandeln, ihnen den Ablauf eines Forschungsprozesses oder der gemeinsamen Kooperation zu erläutern:

„Ja auch, also was mir am Anfang halt aufgefallen ist, dass wir auch ganz oft vorgefallen ist, dass wir erst im zweiten Semester sind und dass das dann gleich so ein Ding war von ‚Das wussten wir eigentlich nicht‘, also unser Kooperationspartner zumindest nicht. Und dass es dann so ein bisschen dieses Vorurteil war: ‚Okay, unsere Forschung kann eigentlich eh nichts werden‘, also gerade am Anfang. So ein bisschen, was vielleicht gut gewesen wäre, wenn die das schon irgendwie gewusst hätten so. Dann hätten sie sich vielleicht vorher darüber, also hätten sie vorher entscheiden können, ob sie es dann machen wollen oder nicht. Das hat mir zumindest am Anfang so ein bisschen so ein Gefühl gegeben von ‚Okay, ich bin gerade erst im zweiten Semester und komme eh gerade erst so

halbwegs an'. Das war irgendwie am Anfang ein bisschen blöd.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Um die Erwartungen und den Druck an die Studierenden zu verringern, sehen einige Studierende das *Projektbüro Angewandte Sozialforschung*, das die Projekte akquiriert und für die Zuteilung in die Lehre zuständig ist, in der Verantwortung, den Ablauf und die Strukturen vor Beginn der Kooperation mit den Praxispartnerinnen zu klären⁷¹. Das ist vielleicht dem Umstand geschuldet, dass das *Projektbüro* und die Lehrkräfte vorab die Absprachen mit den Projektpartnerinnen treffen. Die Studierenden sind maßgeblich für die Gestaltung des Forschungsvorhabens verantwortlich und können dabei eigene Schwerpunkte setzen, allerdings in einem schon vorgegebenen Rahmen. Das könnte dazu führen, dass Studierende sich in einer untergeordneten Rolle wahrnehmen und entsprechend die Verantwortung für die Entwicklung des Projektes nicht vollständig tragen. In dieser Hinsicht zeigt sich, dass Studierende in dieser Phase des Studiums und bei diesem Seminarkonzept noch kein fachliches Selbstbewusstsein entwickelt haben (können).

Es gibt aber auch Fälle, in denen die Praxispartnerinnen nicht auf die Studierenden vertrauen und es der Autorität der Lehrenden bedarf:

„Also ich glaube, bei uns hätte das, könnte das quasi nicht irgendwo eine Rolle sein, die darüber aufzuklären, wie das alles funktioniert. Weil, das haben wir ja versucht (Lachen) und das hat nicht so richtig geklappt. Und ich weiß noch, wir haben auch irgendwann, ich weiß gar nicht mehr was das war. Aber der ging auch, ich glaube da hatten wir denen unseren Fragebogen zugeschickt und dann haben die halt irgendwie so Änderungssachen da hingeschrieben, die halt überhaupt keine Rolle so gespielt haben und dann ging das irgendwie voll hin und her. Und da haben wir dann auch halt xxx eingeschaltet, die denen dann nochmal eine klärende E-Mail geschickt hat, warum manche Sachen jetzt halt auch nicht gehen. Und da hat man halt ganz deutlich gemerkt, dass so die zwar voll Interesse an unserem Projekt hatten und auch an sich geglaubt haben, dass wir das gut gemacht haben, aber wir halt ganz klar so keine Autorität für die in dem Sinne waren. Und das nur, weil wir ihnen das gesagt haben, das irgendwie auch nicht richtig angekommen ist und wenn xxx im Prinzip das Gleiche in Grün halt nochmal geschrieben hat, dann war das halt irgendwie akzep-

71 An dieser Stelle muss ich darauf hinweisen, dass die Kooperationspartnerinnen vor Projektstart bereits durch das *Projektbüro* über den Ablauf des Seminars sowie ihre eigenen Pflichten, beispielsweise im Hinblick auf die Kommunikation, aufgeklärt werden. Zwischen dem *Projektbüro* und den Praxispartnerinnen wird darüber hinaus eine Vereinbarung geschlossen, die die wichtigsten Punkte der Kooperation beinhaltet. Dennoch kann es zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit kommen. Die Studierenden werden über die Ausgangslage und über den Kooperationsvertrag zu Projektstart von den Lehrenden informiert.

tabel. Also da war eindeutig halt so ein Ding, das hätten wir (...) also das hätte von quasi Dozentin-nenseite oder Projektbüroseite vorher gemacht werden müssen.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus thematisieren Studierende in den Gruppendiskussionen in drei Fällen fehlende Unterstützung beim Feldzugang von Seiten der Praxispartnerinnen. In einem Projekt sollten beispielsweise Kinder befragt werden, die sich jedoch zum Zeitpunkt der Feldphase in den Schulferien befanden und daher das Angebot der Kooperationspartnerin nicht nutzten. Dadurch gestaltete sich für die Studierenden die Akquise potenzieller Interviewpersonen als schwierig. An dieser Stelle hätten sie sich mehr Unterstützung bzw. rechtzeitiges Hinweisen auf die Schulferien von Seiten der Praxispartnerin gewünscht:

„Dass wir Probleme hatten, mit den Jugendlichen Kontakt aufzunehmen und die zu befragen. Also ich hätte mir persönlich an der Stelle gewünscht hätte, dass von unserem Kooperationspartner an der Stelle vielleicht so ein bisschen Initiative kommt, weil wir haben dann auch eins, zwei Mails geschrieben, versucht Leute noch zu kontaktieren vor den Sommerferien: ‚Ey, Leute. Wie sieht es aus? Können wir irgendwie nochmal an eine Liste kommen, oder so?‘ Und das (...) also es wäre halt einfach cool gewesen von vorneherein irgendwie sowas zu bekommen, um uns das halt zu erleichtern und uns dieses Hinterherlaufen und nochmal danach fragen und wie können wir jetzt da Interviews führen oder da auch nicht, warum und wie. Um uns das halt, diese Arbeit halt abzunehmen. Auf der anderen Seite weiß der Kooperationspartner jetzt ja vielleicht auch gar nicht, in welchem Umfang wir in das Projekt eingesponnen sind. Das wäre jetzt irgendwie so ein Wunsch gewesen, aber das ist jetzt nichts was irgendwie super, super schlimm war oder so. Hat im Umstand der Sommerferien natürlich ein bisschen zu Schwierigkeiten geführt, was sich im Endeffekt auf die Anzahl der geführten Interviews ein bisschen negativ niedergeschlagen hat.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

In einem anderen Projekt hatten Studierende Schwierigkeiten mit der Übernahme entstandener Druckkosten von Fragebögen durch die Praxispartnerinnen. Diese sind laut Vertrag verpflichtet, die Kosten zu übernehmen. Dennoch kam es zu Problemen, mit denen die Studierenden lernen mussten umzugehen. Dieser Vorfall führte zu einem Gefühl der mangelnden Wertschätzung ihrer Arbeit. Ähnliche Erfahrungen machte eine andere Studierendengruppe, die den Kontakt zur Praxispartnerin sowie das Interesse am Projekt vermissten. Grund dafür war ein personeller Wechsel innerhalb der Organisation, der den Studierenden nicht kommuniziert wurde. Indem die nachfolgende Ansprechperson sich nicht in das Projekt einbrachte und auch nicht den abschließenden Forschungsbericht las, erfuhren die Studierenden dadurch ebenfalls nur geringe Wertschätzung für ihre geleistete Arbeit:

„Also bei uns hat sich das nicht wirklich angefühlt wie eine Kooperation, eigentlich. Also bei uns war das so, unser Kooperationspartner war ja xxx und da hat sich der Ansprechpartner für uns mitten im Projekt geändert, weil der dann sich gekündigt wurde, oder gekündigt hat, ich weiß es nicht. Das wurde auch nicht so richtig kommuniziert. Und die anderen, die das dann neu gemacht haben, wir haben uns nicht einmal mit denen während des Projekts irgendwie auseinandergesetzt. Wir haben das einfach so. Wir haben am Anfang den Auftrag quasi bekommen, dann haben wir das durchgeführt und haben uns nur für das Abschlussgespräch nochmal mit denen getroffen. Und die haben den Projektbericht nicht einmal gelesen. Also das war irgendwie so ein bisschen, also das war echt uncool für uns so. Und das war halt echt eigentlich nur so ein, ja. Also ich hatte so das Gefühl, dass die, also der der das am Anfang gemacht hatte, hat die Uni auch angesprochen und gefragt, ob wir da für die forschen können und so. Und als er dann gegangen ist, hatte ich so das Gefühl, dass die das quasi irgendwie vergessen haben, dass es uns gibt. Ja, deswegen war das ein bisschen (...) also war nicht wirklich eine Zusammenarbeit. War eigentlich eher so ein Auftrag, den wir dann abgearbeitet haben und der dann im Endeffekt (...) mehr oder weniger wahrgenommen wurde.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Trotz dieser negativen Erfahrungen sehen die Studierenden **Vorteile** in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen **hinsichtlich der Themenfindung und dem Feldzugang**. Dadurch, dass die Praxispartnerinnen bereits mit eingegrenzten Themen und Problemstellungen an die Studierenden herantraten, wurde ein gewisser Rahmen vorgegeben, in denen sie sich bewegen und nach einer geeigneten Forschungsfrage suchen konnten. Das erachteten viele Studierende als hilfreich und gab ihnen Sicherheit:

„Uns wurde der Zugang aufgezeigt, also wozu das gut ist, welche Fragestellung wir damit erarbeiten können und das war für mich eine sehr positive Erfahrung. Grundsätzlich tue ich mich immer schwer, wenn ich mir irgendetwas komplett selbst ausdenken soll. Also ich kenne das aus der Hausarbeit, aus dem ersten Semester, wo man sich komplett eine eigene Fragestellung ausdenken soll und dazu ganz frei arbeiten soll. Wo da auch später irgendwie eine große Unsicherheit da ist, ob das, was man da macht, eigentlich gerade sinnvoll ist und ob das eine gute Fragestellung ist und man dann den gesamten Prozess hinterfragt. Und das wurde uns abgenommen, auch den ganzen Stress und Aufwand, sich damit auseinanderzusetzen, und wir hatten das Thema und damit war auch der Laden und der Aufwand, den wir investieren mussten, entsprechend (...) machbar.“ (Zitat B4, Gruppendiskussionen 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Durch diesen erleichterten Start in den Forschungsprozess mussten sich die Studierenden nicht mit einer Vielzahl an Themen auseinandersetzen. Aus Sicht der Tutorinnen fehlt den Studierenden mit Praxispartnerinnen dadurch jedoch gleichzeitig die Erfahrung, aus einer Breite an möglichen Forschungsthemen eine spezifische Forschungsfrage zuzuspitzen:

„Und, wichtiger Punkt glaube ich, dass die beiden Gruppen mit (...) xxx weniger inhaltlich Vorarbeit leisten mussten für ihre Fragestellung. Also während die anderen tatsächlich inhaltlich viel gelesen haben, war das bei der, bei den Gruppen eigentlich relativ klar. Also sie haben das teilweise auch gemacht, aber hätten es auch nicht machen müssen. Also, weil klar war, ,ok wir machen das so und das und das ist unser Thema.““ (Zitat B8, Gruppendiskussion Tutorinnen)

„[...] dass dann eben, wenn die Gruppe da nicht selber merkt, ‚gut wir hätten aber vielleicht andere selber, oder eigene Ideen‘, und das nicht so reflektiert, danach halt diesen Weg runtergehen zu diesem etwas schon vorgefertigten Weg. Und dann eben nicht so viel eventuell dabei mitnimmt, weil (...) viel vor, sozusagen schon vorgefertigt dann ist, (wo?) man darauf zurückgreifen kann. Deswegen könnte ich mir dann vorstellen, dass da dieser persönliche Lernerfolg nicht so groß wäre vielleicht, wie wenn man (...) dann das selber machen müsste, ohne viel große Hilfestellung. Aber das ist ja eben auch nicht der, das ist kein Muss. Also ich denke, wenn da die Gruppe auch ein gewisses Selbstverständnis hat, und das glaube ich kann man auch einfach (...) als, als Lehrperson unterstützen, dass die, dass sich das schärft, dass dann das vermieden werden kann. Aber ich sehe trotzdem diese Gefahr, dass man vielleicht dadurch nicht so ein (...), also nicht so ein großen Lernerfolg dadurch haben kann.“ (Zitat B7, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Neben den thematischen Vorgaben durch die Kooperationspartnerinnen berichteten die Studierenden zum Teil auch von der begrenzten Wahl der Forschungsmethoden. Bei manchen Anliegen der Praxispartnerinnen sei beispielsweise ein quantitatives Vorgehen von Anfang an ersichtlich gewesen, wenn diese z. B. eine große Personenanzahl befragen wollten. Es wurde jedoch auch von Praxispartnerinnen berichtet, die eindeutige Vorstellungen davon hatten, wie ihre Problemstellung untersucht werden sollte. Diese Vorgaben werden einerseits von den Studierenden als hilfreich, andererseits jedoch auch als erhebliche Einschränkung in der Methodenwahl empfunden.

Des Weiteren erkannten die Studierenden in der Zusammenarbeit mit den Praxispartnerinnen das Potential der Öffnung des Forschungsfeldes. Je nach Fragestellung können Kontakte hergestellt werden oder die zivilgesellschaftliche Organisation selbst zur erforschenden Einheit werden. Durch die Zusammenarbeit können den Studierenden somit Probleme bei der Akquise von Befragungspersonen erspart bleiben:

„Der Zugang zu (...) Interviewpartnern oder Forschungsobjekten ist eben durch den xxx gegeben. Einfach weil die dann E-Mail-Listen rausgeben konnten, (...) Kinder für die eine Gruppe rekrutieren konnten, während die andere das eben selbstständig dann gucken muss, wo sie das machen kann.“ (Zitat B8, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Abgesehen von den positiven und negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen und den Vorteilen in der Themen- sowie Methodenfindung, berichteten die Studierenden in den Gruppendiskussionen, dass die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen zur **Steigerung der Motivation** geführt habe. Diese Beobachtung machten auch die Tutorinnen bei ihren Gruppen. Die Motivation der Studierenden entstünde durch die Einblicke in die Arbeit der zivilgesellschaftlichen Organisationen und durch die Identifikation mit dieser:

„Ja. Also. Ich glaube, ich hätte einfach nicht so viel Motivation gehabt, hätte ich keinen Kooperationspartner gehabt, so. Also ich hatte jetzt auch meinen Wunsch-Kooperationspartner so. Hatte ich sozusagen Glück und weil mir das Projekt an sich auch persönlich sehr gut gefällt, und ich hätte um einiges weniger Motivation gehabt, wenn ich jetzt einfach nur so random, sage ich mal, was ausdenken sollte oder so. Also, das war auf jeden Fall ein bisschen intensiver.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

In den Gruppendiskussionen berichteten die Studierenden, dass sie sich durch die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen dazu verpflichtet fühlten, ein qualitativ hochwertiges Endprodukt abzugeben. Da ihre Forschungsergebnisse einen potenziellen Nutzen für die Praxispartnerinnen haben, fühlten sie sich verpflichtet und zugleich motiviert, den Forschungsprozess gewissenhaft durchzuführen. Studierende berichteten von ihren Erfahrungen beim Abschlussgespräch mit der Praxispartnerin, die dafür den Forschungsbericht sorgfältig durchgearbeitet hatte und berichten konnte, was mit den Ergebnissen geschehen würde:

„Das fand ich auch positiv. Wir waren ja auch noch bei der Nachbesprechung halt und die haben halt den richtig durchgearbeitet. (Lachen) Das war richtig süß. Die hatten ja so zwei Projektberichte in so einem Ordner drin, hinten dran haben die sich dann so eine Zusammenfassung geschrieben, wo die das alles rausgeschrieben haben, was ihnen halt irgendwie wichtig war. Und das war halt voll schön, weil man da halt auch das Gefühl hatte, dass sie uns zum ersten Mal auch mal ein bisschen ernster nehmen. Und man ihnen halt dann (...) was zu den Ergebnissen halt auch sagen konnte. Und die haben halt auch voll viel gesagt, was sie jetzt damit anfangen. Und das war halt voll das schöne Gefühl. Ja. Also ich fand dieses Abschlusstreffen war eigentlich richtig gut. Da hatte man so das Gefühl, da hat sich die ganze Arbeit gelohnt, die ich da reingesteckt habe.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

„Ja, genau und die haben sich auch voll bedankt für die Forschung und so und meinten selber, dass sie es auch so für Finanzierung und so angeben. Dass es halt schon so erforscht wurde. Dass (...) es halt ein Empowerment bei den Jugendlichen auslöst. Also sie waren halt echt voll happy darüber.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Durch die abschließenden Treffen erhielten die Studierenden weitere Einblicke in die Arbeit zivilgesellschaftlicher Einrichtungen und in die Verwendung ihrer Forschungsergebnisse. Sie beschrieben die Zusammenarbeit als eine wertvolle Erfahrung, die Universität verlassen und Einblicke in die Praxis erhalten zu haben.

In der zweiten Welle der Onlinebefragung stimmten die Studierenden, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben, dem Item *„Ich habe das Gefühl, mit meiner Projektarbeit*

etwas für meinen Kooperationspartner zu bewirken.⁷²“ durchschnittlich eher zu (Mittelwert = 4,15). Insgesamt gehen 13 Studierende (eher) nicht davon aus, dass ihre Projektarbeit etwas für die Kooperationspartnerinnen bewirkt, wohingegen 26 Studierenden annehmen, dass ihre Projektarbeit einen Nutzen für ihre Praxispartnerin hat (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Zustimmungswerte des Items „Ich habe das Gefühl, mit meiner Projektarbeit etwas für meinen Kooperationspartner zu bewirken.“

Ich habe das Gefühl, mit meiner Projektarbeit etwas für meinen Kooperationspartner zu bewirken.	Studierende in Kooperationsprojekten
Stimme überhaupt nicht zu	0
Stimme nicht zu	2
Stimme eher nicht zu	11
Stimme eher zu	8
Stimme zu	15
Stimme voll und ganz zu	3
Total	39

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Darüber hinaus zielt das Item aus der zweiten Befragungswelle „Ich habe das Gefühl, dass der Beitrag unserer Forschungsarbeit für die Hamburger Gesellschaft nur gering sein wird.“ ebenfalls auf die wahrgenommene Wirkung der Projekte ab. 58 der befragten Studierenden stimmten diesem Item durchschnittlich zu (Mittelwert = 4,72) (siehe Tabelle 16). Im Gegensatz zum Nutzen für die Kooperationspartnerinnen, gehen die Studierenden von einem geringen Nutzen für die Gesellschaft aus. Die Studierenden ohne Kooperationsprojekte stimmten diesem Item signifikant stärker zu (Mittelwert = 5,28) als Studierende, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben (Mittelwert = 4,48). Studierende ohne Kooperationspartnerinnen sprechen ihren Projekten damit einen geringeren gesellschaftlichen Beitrag zu.

72 Dieses Item wurde aufgrund eines Programmierfehles zwar allen Studierenden in der zweiten Befragungswelle gestellt, kann jedoch inhaltlich nur von den Studierenden in Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen beantwortet werden. Aus diesem Grund wurden auch nur die Studierenden der Kooperationsprojekte in die Analyse miteinbezogen.

Tabelle 16: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich habe das Gefühl, dass der Beitrag unserer Forschungsarbeit für die Hamburger Gesellschaft nur gering sein wird.“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	4,48 (N=40)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	5,28 (N=18)
Gesamt	4,72 (N=58)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	-0,80**

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Des Weiteren überprüfte ich, ob sich das Antwortverhalten der Studierenden der Kooperationsprojekte zwischen den Grundkursgruppen unterschied. Dabei konnte ich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden der zwei *Grundkurse* mit ausschließlich Praxispartnerinnen und den zwei Mischkursen feststellen. Auch für die Studierenden der Projekte ohne Kooperationspartnerinnen ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Mischkursen und den zwei *Grundkursen* mit ausschließlich selbst gewählten Forschungsthemen nachweisen.

7.2.1.2.2 Fehlende Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen

Allen Studierenden der sechs *Grundkurse* war bewusst, dass es Gruppen gab, die entweder mit oder ohne Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. In der Gruppendiskussion mit den Studierenden ohne Praxisprojekte fragte ich danach, was ihnen gut daran gefallen hat, nicht mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet zu haben. Darüber hinaus fragte ich sie, welche Nachteile sie in der nicht vorhandenen Kooperation sehen würden. Mithilfe dieser Fragen fand ich heraus, dass den Studierenden ohne Kooperationsprojekte der zuvor beschriebene **Mehrwert der eigenen Arbeit für die Praxispartnerinnen fehlte**. Durch das eigene Interesse an ihrem Forschungsprojekt und der praktischen Forschungstätigkeit, die sich von klassischen Seminaren und Vorlesungen unterschied, waren sie zwar motiviert, dennoch fehlte ihnen der Nutzen der erzielten Forschungsergebnisse:

„Ich glaub die Arbeit mit 'nem Projektpartner gibt einem, wenn man denn fertig ist, vielleicht auch ein besseres Gefühl einfach, weil man es hat mehrere Nutzen, weil man denn für jemanden wirklich irgendwie präsentierbare Ergebnisse hat, die dann auch weiterbenutzt werden und das ist bestimmt ein angenehmeres Gefühl, als wenn man weiß, ok, das ist jetzt benotet worden und jetzt ist es in der Schublade, drauf es liegt noch bei irgendwem und das war's. Weil's ja auch eigentlich zum größtenteils nur oder eigentlich alles sympathische Partner waren mit Projekten, die also zumindest

aus meiner Sicht unterstützenswert finden kann, und dann ist es natürlich nett, wenn man denen helfen kann irgendwie.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

„Dass ich das anders betrachtet hätte, also vielleicht doch 'ne andere Wichtigkeit dem Ganzen zugesprochen hätte. Auch nicht nur dann in meinem eigenen Interesse, sondern dadurch, dass es halt 'ne Kooperation gewesen wäre. Vielleicht dann auch dann das alles auch wichtiger angesehen hätte. Also das war mein Gefühl so am Ende, ich war ein bisschen neidisch, muss ich sagen (Lachen).“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen hätte für manche Studierenden zur Folge gehabt, dass sie ihre Arbeit ernsthafter verfolgt hätten, da ihre Forschungsergebnisse für Dritte von Relevanz gewesen wären. Diese Beobachtung machten auch die Tutorinnen bei einem Vergleich ihrer Projektgruppen:

„Und bei der anderen Gruppe, die keinen Projektpartner hatte (lange Pause), ja die ist sozusagen bis zum Ende, ist es, war die eine richtige Ambition dahinter. Vor, also für einen schon, aber die anderen. Es gab nicht so diesen Grund, warum machen wir das jetzt eigentlich oder warum müssten wir schnell sein oder wir. Die hatten auch nicht, die mussten ja auch nichts irgendwie präsentieren, außer halt am Ende dann.“ (Zitat B9, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen hätte positiven Druck auf die Studierenden und ihre Arbeit ausgeübt. Darüber hinaus gehen die Studierenden davon aus, dass die Zusammenarbeit mit einer Praxispartnerin und dem damit einhergehenden Nutzen der Forschungsarbeit die Akquise von Probandinnen erleichtert hätte und diese die Befragungen auch ernster genommen hätten.

Neben dem fehlenden Mehrwert der eigenen Forschung bemängelten die Studierenden die **generell fehlende Erfahrung, mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet zu haben**. Diese Erfahrungen fehlen ihnen ihrer Meinung nach für das spätere Berufsleben, in dem sie auch nicht immer nur ihren eigenen Interessen nachgehen könnten, sondern lernen müssten, sich anzupassen. Das sei laut der befragten Studierenden vor allem dann wichtig, wenn die in Auftrag gegebene Forschung nicht den eigenen Interessen entspräche oder aber die Auftraggeberinnen als uninteressant empfunden würden:

„Mir würde eigentlich nur einfallen, so allgemein die Erfahrung zu haben da einen Partner zu haben, weil ich mir vorstelle, dass ich später vielleicht auch so im Job halt so externe Aufträge bekomme und dann halt für die halt arbeite und nicht nach meinem Forschungsinteresse arbeite und diese Erfahrung, so wie es ist halt zu forschen und zu studieren für halt niemand anderen.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus sei es den Studierenden ohne Kooperationspartnerinnen schwerer gefallen, sich in Gruppen zusammenzufinden. Während sich die andere Studierenden den Praxisprojekten zuordneten, mussten die Studierenden ohne Praxisbezug zunächst Themen identifizieren und sich dementsprechend zu Gruppen zusammenfinden. Diese Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen ließ sich auch in der Konkretisierung des Forschungsthemas und der Forschungsfrage finden. So gehen die befragten Studierenden ohne Praxisbezug davon aus, dass die **Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen die Themenfindung hätte erleichtern können**. Denn einige Studierende, die nicht mit Praxispartnerinnen zusammenarbeiten wollten oder konnten, fühlten sich zwischenzeitlich überfordert:

„Aber ich bin halt dann in diesen Kurs reingekommen, aber wie sie ja schon gesagt hat, halt am Anfang diese Schwierigkeits-(unv.). Wo sind meine Interessen? Wo ist das Interesse der Gruppe? Was wollen wir damit erreichen oder wen wollen wir befragen und so weiter. Da hab ich halt gemerkt, dass es halt wirklich schwierig ist, aber am Ende muss ich sagen, dass mir diese Freiheit doch auch gefallen hat, dass ich halt dann nichts bekommen habe und mir das halt so selbst mit der Gruppe erarbeiten musste. Ich denk das war auch eigentlich eine gute Erfahrung, die ich auch dann für später mitnehmen kann.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Die Tutorinnen konnten diese anfänglichen Schwierigkeiten ebenfalls in ihren Gruppen beobachten, insbesondere dann, wenn sie sowohl Projekte mit als auch ohne Praxispartnerinnen betreuten. Die Studierenden ohne Kooperationsprojekte brauchten ihrer Meinung nach bei der Themenfindung und bei der Formulierung der Forschungsfrage länger als die Studierenden, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. Diese Unterschiede zwischen den zwei Projekttypen konnten sie auch in anderen Schritten des Forschungsprozesses beobachten:

„Während die freie Gruppe besonders am Anfang lange noch um das richtige Thema oder das Thema ge, gerungen hat, welches sie dann auch dann beforschen möchte. Als sie dann das Thema eingegrenzt hatten, gab es Schwierigkeiten mit der Eingrenzung der Fragestellung und der (...), Probleme mit Hypothesenfindung. Also in jedem Schritt war es deutlich (lange Pause), deutlich, oder wirkte es deutlich schwerer, sich da zu konkretisieren für die freie Gruppe.“ (Zitat B7, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Darüber hinaus gingen die Studierenden davon aus, dass die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen generell den Feldzugang erleichtern kann:

„Und ich glaub bei der, ich kann es jetzt nicht richtig beurteilen, aber ich glaub bei der Feldphase kann es einfacher sein, wenn man 'nen Projektpartner hat, weil man dann schon 'nen Ansprechpartner hat, den man fragen kann, und weil es dann auch meistens qualitative Befragungen sind,

wo man dann vier, fünf Leute aus der, aus der Firma oder so befragen kann. Wir hatten halt die Aufgabe, dass wir auch selber Leute finden, die dann für uns die Fragen beantworten. Aber gleichzeitig haben dann auch die Leute gesagt, die qualitative Analyse gemacht haben, ihr müsst ja nur Fragebögen ausfüllen und das dann berechnen. Also ich glaub, wenn man auf der anderen Seite ist, ist das Ganze immer ein bisschen (unv.). Aber wir hatten halt das Gefühl, dass es einfacher sein könnte, wenn man schon irgendeinen Ansprechpartner hat.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Diesen Nachteilen, **nicht mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet zu haben**, stehen laut der Studierenden aber auch **Vorteile** gegenüber, u. a. weniger Druck ausgesetzt zu sein. Geringere Verantwortung zu haben sei vor allem dann hilfreich gewesen, wenn sich die Studierenden ohnehin im Forschungsprozess überfordert gefühlt haben:

„Ja ich schätze auch, dass das ähnlich gewesen wäre, dass man dann mit 'nem Projektpartner zusammengearbeitet hat, ein bisschen. Ja, also wir hatten das öfters so bei der Arbeit irgendwie, dass wir halt wie gesagt dieses in der Luft hängen hatten und nicht genau wussten, wie machen wir jetzt weiter? Oder ist das, was wir machen überhaupt richtig? Weil man halt das erste Mal irgendwie 'nen Interviewleitfaden erstellt und alles. Und dann war es so, ja macht das jetzt überhaupt Sinn und hat das irgendwie ja Hand und Fuß, sag ich jetzt mal. Ich glaub, wenn man denn für einen Projektpartner gearbeitet hätte, wäre das nochmal deutlich verstärkt gewesen, weil man denn irgendwie ja das noch jemanden übergeben muss und präsentieren muss. Ja gut ok, so wurde es natürlich auch geprüft und benotet, aber irgendwie, ich glaub, es hätte sich einfach anders angefühlt.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen hätte weiteren Druck auf die Studierenden ausgeübt, da sie relevante Forschungsergebnisse für die weitere Verwendung hätten erzielen müssen. Sich den eigenen Forschungsinteressen zu widmen und keine Verpflichtungen den Praxispartnerinnen gegenüber zu haben, sei laut der Studierenden nicht so anstrengend gewesen, wie sie es bei ihren Kommilitoninnen der Kooperationsprojekte beobachtet haben. Darüber hinaus waren sie inhaltlich nicht eingeschränkt und konnten ihren eigenen Interessen nachgehen. Demzufolge waren sie auch freier in der Methodenwahl.

7.2.1.3 Erfahrungen im Bereich der Kommunikation

7.2.1.3.1 Allgemeine Erfahrungen im Bereich der Kommunikation

Unabhängig davon, ob die Studierenden mit oder ohne Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben, sammelten sie **Erfahrungen in der Kommunikation mit ihren Teammitgliedern**. Dabei erkannten sie vor allem, wie wichtig Kommunikation generell ist und dass es eine klare Form der Kommunikation für das Gelingen einer Gruppenarbeit benötigt:

„Ganz klar kommunizieren, würde ich sagen. Weil ich glaube, man macht viel so unterschwellig und versucht so viel so unterschwellig zu sagen, ja, wäre gut, wenn man das so und so macht oder wäre schön, wenn das dann und dann fertig ist, weil man im Endeffekt ja auch versucht, irgendwie so die Sympathie in der Gruppe, die Gruppenstimmung ja aufrecht zu erhalten, während sich aber halt so langsam rausfiltert, wer da andere Vorstellungen oder andere Prioritätensetzungen hat, ist es glaube ich auch nicht dumm, dann klar zu formulieren: Hast du da jetzt noch Lust darauf? Machst du da noch was oder machst du es nicht? Weil sonst machen wir das dann, oder irgendwie, dass man dann klare Aussagen fasst und nicht auch mit dem Projektpartner dieses ständige hin und her mit Mails. Wie wäre es dann und dann? Oder was wäre dann da und damit? Sozusagen, dass man damit klar kommuniziert, weil ich glaube, dass das einfach sehr viel Zeit spart im Endeffekt.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Im Rahmen ihrer Projekte erfuhren die Studierenden, dass es wichtig ist, von Anfang an klar zu kommunizieren. Dazu gehöre u. a. auch das Kommunizieren von Problemen oder Schwierigkeiten beim Einhalten von Deadlines. Generell erfuhren die Studierenden, dass die Zusammenarbeit im Team zeitaufwendig ist, da sie umfassende Kommunikation benötigt. Eine Studierende erachtet diese Erfahrungen als notwendig für das spätere Berufsleben, da Kommunikation in jedem Arbeitsbereich benötigt würde.

In der Gruppenarbeit machten einige Studierenden die Erfahrung, dass das Kommunizieren und Besprechen von Problemen vor allem mit befreundeten Teammitgliedern leichter fiel. Das sei ihrer Meinung nach bei nicht befreundeten Gruppenmitgliedern anders, auch wenn diese sich sympathisch seien. Dort sei es schwerer klare Aussagen zu treffen, um die Höflichkeit zu wahren:

„Ja, ich glaube auch, dass- ich glaube der Unterschied ist da, wenn du schon fast so eine freundschaftliche Ebene aufgebaut hast, ist es eine andere Verantwortung. Dann fühlt man sich den Leuten anders verantwortlich gegenüber, als wenn ich jetzt- da ist ja auch jeder anders eingestellt, aber, wenn man mit einer Gruppe zusammenarbeitet, wo ein freundschaftliches Verhältnis herrscht, ich glaube dann, ist halt auch nochmal ein anderer Aspekt, wenn du dann sagst: ‚Ich schaff es jetzt nicht bis zu dem und dem Punkt das und das abzuliefern.‘ Und da kommunizierst du natürlich auch ganz anders, aber wenn du also ich sag mal, wir sind jetzt ja auch nicht von Anfang an, wir waren uns ja jetzt nicht unsympathisch, aber wenn sich dann halt so rausfiltert, dann bleibt man halt auf dieser höflichen Ebene so. Das ist ja auch nochmal was anderes, als wenn man einfach freundschaftlich kommuniziert, da ist man ja nett und höflich, aber das ist ein anderes höflich, als wenn du jemandem quasi Fremden versuchst zu sagen, dass er doch bitte etwas machen soll, so höflich wie möglich auszudrücken, ist dann, glaube ich, nochmal eine ganz andere Distanzierung. Und ich fände es tatsächlich auch nicht verkehrt, wenn man das von Anfang an klarer aus- also, würde ich zum Beispiel- ich glaube in einer Freundesgruppe würdest du viel eher ganz klare Aussagen treffen, weil du nicht das Gefühl hast, dass du damit anderen irgendwie auf den Schlips trittst, wenn du jetzt sagst, ja bis Montag haben wir das fertig, aber wenn du in einer Gruppe bist und da ist so einer, der sagt: Ja, weiß ich nicht, ob ich das schaffe, dann würdest du bei Freunden vielleicht eher sagen: Ja komm, wir machen das, das ist kein Ding und bei nicht so freundschaftlichen- ich glaube, da ist dann eher noch so diese Distanz da und dann versuchst du das irgendwie zu wahren

und ich glaube das ist so der große Fehler, wenn man denn da versucht so Drumherum zu tänzeln, irgendwie, anstatt dann da klare Aussagen zu treffen.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Im Gegensatz zu den Studierenden thematisierten die Tutorinnen in der Gruppendiskussion umfassender die beobachteten Kommunikationsprobleme innerhalb der Projektgruppen. So konnten sie beispielsweise in zwei Gruppen nur wenige inhaltliche Diskussionen wahrnehmen. In anderen Gruppen gab es hingegen vor allem Probleme mit vereinzelt Teammitgliedern, die ihren Aufgaben nicht nachkamen und nicht erreichbar waren.

Des Weiteren sammelten die Studierenden während ihres Projektes die Erfahrung, dass es hilfreich ist, zu Beginn einer Gruppenarbeit **Kommunikationsregeln aufzustellen**. Darin sei beispielsweise festgelegt, über welches Medium kommuniziert wird und innerhalb welchen Zeitraums geantwortet werden soll. Für die interne Kommunikation und zur Koordination der Gruppe bewährte sich größtenteils der WhatsApp-Gruppenchat. Den Erfahrungen der Studierenden zufolge sei so eine schnelle und unkomplizierte Gruppenkommunikation möglich, indem beispielsweise Sprachnachrichten verschickt werden könnten.

7.2.1.3.2 Erfahrungen im Bereich der Kommunikation durch Praxispartnerinnen

Neben den zuvor beschriebenen *allgemeinen Erfahrungen* im Bereich der Kommunikation sammelten die Studierenden der Praxisprojekte in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen noch weitere Erkenntnisse:

„Also im Vergleich zu den Kursen, die quasi das gleiche Konzept hatten, aber nur keinen Kooperationspartner, ist dann glaube ich halt so bei uns habe ich halt auch noch ganz viel mitgenommen so über Kommunikation mit dem, mit dem Partner. Und was da irgendwie auch gut ist und nicht.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Die Studierenden erfuhren beispielsweise, dass es notwendig ist sich klar auszudrücken, damit es nicht zu Missverständnissen in der Kommunikation mit den Kooperationspartnerinnen kommt. Darüber hinaus nahmen sie wahr, dass die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen zeitaufwendig ist, da zusätzliche Absprachen benötigt werden. Durch die Erfah-

rungen in der Kommunikation mit Praxispartnerinnen seien die Studierenden nun selbstbewusster, um zukünftige Konversationen mit älteren und höhergestellten Personen führen zu können.

Neben diesen positiven Erfahrungen im Bereich der Kommunikation berichteten Studierende in den Gruppendiskussionen jedoch vor allem von **Problemen in der Kommunikation mit den Praxispartnerinnen**. Sie beklagten die mangelnde Kommunikation von Seiten der Kooperationspartnerinnen, die Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit dieser oder das nicht Kommunizieren wechselnder Ansprechpersonen. Das habe laut der Studierenden zu Schwierigkeiten in Abstimmungsprozessen während des Projektes geführt, sodass sie eigenständig weiterarbeiten mussten, ohne sich vorab mit den Praxispartnerinnen abzusprechen. Bei solchen Problemen suchten sie Hilfestellung bei ihren Dozierenden und Tutorinnen. Des Weiteren berichteten Studierende von Kommunikationsschwierigkeiten mit den Praxispartnerinnen in der Planung der Datenerhebungsphase. Wie bereits im Abschnitt zu den *Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen* (siehe Abschnitt 7.2.1.2) beschrieben, sehen die Studierenden jedoch nicht sich selbst in der Verantwortung für eine gelingende Kommunikation:

„Eine bessere Vernetzung wäre ein bisschen besser. Also wäre schöner gewesen. Dass man sich ein bisschen ernst genommener fühlt. Das hatten wir ja zum Beispiel gar nicht bei uns. (...) Ja. Also generell finde ich das cool, dass die Uni das macht mit Kooperationspartnern, aber dann sollte vielleicht dafür gesorgt werden, dass da ein bisschen mehr Kommunikation vielleicht besteht. Oder es ein bisschen besser abgesprochen ist von beiden Seiten.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Dennoch seien laut einer Studierenden die aufgetretenen Kommunikationsprobleme Erfahrungen, aus denen gelernt werden könne:

„Und die Kommunikation hat sich tatsächlich nicht immer als einfach gestaltet, aber ich finde auch das war für mich so eine Art Lehre, weil, man hat gemerkt, okay, man hat je so mehr oder weniger ein größeres Fachwissen da irgendwie da also aufgebaut und dann muss man sich zusammenkommen und irgendwie sich da in der Mitte treffen, was sozusagen die Fragestellung oder so generell die gesamte Handhabe angeht mit dem Projektpartner dort einen Kompromiss zu finden. [...] Aber ich glaube, dass letztlich alle diese Probleme, die wir hatten, eigentlich auch genau der Grund dafür sind, warum man eben letztlich so viel gelernt hat. Dass es nicht immer irgendwie- also diese, ich nenne es jetzt mal Weisheit, und während der Projektarbeit aber meistens nicht, aber ich finde eigentlich, dass genau das irgendwie mal zu merken, so hey, jetzt arbeiten wir mit einem Projektpartner, mit dem es nicht vielleicht irgendwie ganz einfach ist.“ (Zitat B8, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Die Reflexion zeigt, dass die Studierenden aus den aufgetretenen Problemen in der Zusammenarbeit mit den Praxispartnerinnen einen Bezug zu realen praktischen Arbeitssituationen herstellen.

7.2.1.4 Erste Führungserfahrungen

Neben den zuvor beschriebenen Erfahrungen im Teamwork, in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen und im Bereich der Kommunikation, sammelten einige Studierende in ihrer Gruppenarbeit erste Führungserfahrungen. Durch Schwierigkeiten in der Arbeitsteilung oder der Aufgabenerledigung lernten sie Zuständigkeiten zuzuweisen, um die Projektarbeit voranzutreiben. Zwei Studierende berichteten, dass sie trotz ihrer ruhigeren Persönlichkeiten im Laufe des Projektes lernten, Führung in der Gruppe zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen:

„Mich eher zurücknehmen, also ich wäre quasi das Gegenteil, das ich sage, also dass nicht unbedingt meine Entscheidungen durchgesetzt werden, ich dann aber doch gemerkt hab, dass wenn das von niemand anderem kommt, dass ich dann da hinterher bin. Und auch sag, ok, wenn ihr euch nicht freiwillig entscheidet, dann sag ich jetzt, dass das und das zu tun ist. Wo ich eigentlich sonst mich eher zurücknehme und erstmal gucke, was passiert. Entscheidet das vielleicht jemand anderes für mich?“ (Zitat B1, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Diese Erfahrungen sammelten sowohl Studierende mit als auch ohne Kooperationspartnerinnen.

7.2.1.5 Zusammenfassung der Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen durch die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen

Die Studierenden des *Grundkurs Methoden* erzielten in erster Linie Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen, die zum Großteil unabhängig von der Zusammenarbeit mit oder ohne Praxispartnerinnen erzielt wurden. Dazu gehören die *allgemeinen Erfahrungen im Teamwork* und im *Bereich der Kommunikation* sowie *erste Führungserfahrungen*.

Darüber hinaus gibt es jedoch auch **Erfahrungen** und Erkenntnisse, von denen nur Studierende berichteten, die **mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben**. Als positive Er-

fahrungen beschrieben die Studierenden das *Kennenlernen von zivilgesellschaftlichen Organisationen* und ihrer Arbeit. Sich generell mit den Kooperationspartnerinnen auseinanderzusetzen und zu diskutieren, empfanden die Studierenden als eine Bereicherung. Dennoch gab es auch *Probleme in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen*, indem beispielsweise zu hohe Erwartungen an sie gestellt wurden, sie zum Teil nicht beim Feldzugang unterstützt wurden oder es zu Kommunikationsproblemen kam. Laut der Studierenden habe die *Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen* dennoch *Vorteile in der Themenfindung und dem Feldzugang*. Darüber hinaus führe die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen generell zur *Steigerung der Motivation* der Studierenden, da ihre Forschungsarbeit einen Nutzen für die Kooperationspartnerinnen darstellt.

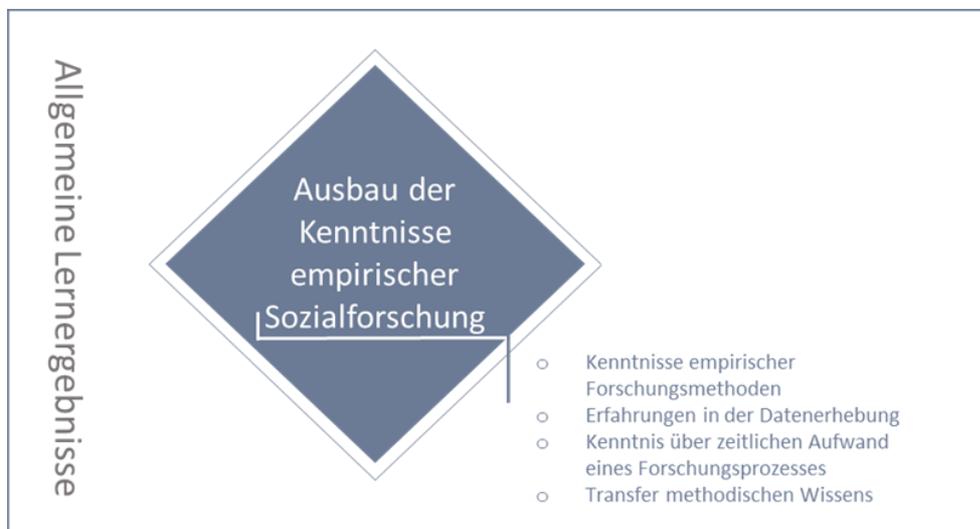
Neben den Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen sammelten die Studierenden zusätzlich zu den allgemeinen Erfahrungen im Bereich der Kommunikation spezielle ***Erfahrungen in der Kommunikation mit Kooperationspartnerinnen***. In der Zusammenarbeit mit ihnen lernten die Studierenden, sich klar auszudrücken, um Missverständnisse zu vermeiden. Dabei erfuhren sie, dass die zusätzlichen Absprachen mit den außeruniversitären Akteurinnen zeitaufwendig waren. Dennoch erfuhren andere Studierende *Probleme in der Kommunikation mit ihren Praxispartnerinnen*, die sich in der mangelnden Kommunikation von Seiten der Kooperationspartnerinnen oder deren schweren Erreichbarkeit äußerten.

Den Studierenden *ohne Praxisprojekte fehlen* all die zuvor vorgestellten *Erfahrungen*. In ihren Gruppendiskussionen thematisieren sie den fehlenden Mehrwert der eigenen Arbeit und das Fehlen genereller Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen, die für das spätere Berufsleben hätten relevant sein könnten. Darüber hinaus hätten ihrer Meinung nach die Themenfindung und der Feldzugang durch eine Praxispartnerin erleichtert werden können. Dennoch habe es Vorteile gehabt, nicht mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet zu haben. Im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen seien sie beispielsweise geringem Druck und auch weniger der Verantwortung ausgesetzt gewesen, nutzbare Forschungsergebnisse für Dritte zu produzieren. Darüber hinaus seien weitere Vorteile gewesen, sich den eigenen Forschungsinteressen widmen zu können und frei in der Wahl der Forschungsmethode zu sein.

7.2.2 Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen

Meine Untersuchungen zeigten, dass die Studierenden im *Grundkurs Methoden* nach den Lernergebnissen im Bereich der Sozialkompetenzen verstärkt Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der *Sachkompetenzen* ausbauten. Sie umfassen „spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben benötigt werden“ (Schaper, 2012, S. 16). Im Gegensatz zu den Studierenden des Seminars *Gut alt werden*, bauten die Studierenden des *Grundkurs Methoden* ausschließlich ihre Kenntnisse der empirischen Sozialforschung aus, die unabhängig von der Zusammenarbeit mit oder ohne Praxispartnerinnen erfolgte und damit eher ein Produkt des forschenden Lernens ist (siehe Abbildung 22).

Abbildung 22: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.2.1 Ausbau der Kenntnisse empirischer Sozialforschung

Im *Grundkurs Methoden* durchlaufen die Studierende ein gesamtes Forschungsprojekt. Nach den wöchentlichen kurzen Inputphasen der Dozierenden, sollen die Studierenden das erlangte Wissen jeweils auf ihre Projekte anwenden. Unabhängig davon, ob Studierende mit oder ohne Kooperationspartnerinnen forschten, bauten sie ihre **Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden** aus. Durch das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses er-

hielten sie Einblicke in einen vollständigen Forschungsprozess, dessen Teilschritte und zeitlichen Umfang. Durch diese Erfahrungen würden sie zukünftige Forschungsprojekte strukturierter angehen. Zu diesen Erkenntnissen seien einige Studierenden jedoch erst im Nachhinein gelangt:

„Also mir geht das so wie XXX, dass ich auch ganz Vieles erst so im Nachhinein verstanden habe. Also dass auch während wir das gemacht haben halt oft irgendwie was super verwirrend und unklar war. Und dann irgendwann war es aber so: Wenn man dann so einen Meilensteinbericht weiter war (Lachen), dann hat der Meilensteinbericht davor Sinn gemacht. Und man hatte so langsam das Gefühl, ach das stimmt jetzt! Deshalb würde ich auch sagen, dass ich ganz viel so über den Forschungsprozess und so mitgenommen habe.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus erzielten die Studierenden in der Vorbereitung der Datenerhebung Kenntnisse über die Gestaltung von quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten. Sie erfuhren, welches Wissen hinter der Gestaltung eines Erhebungsinstrumentes steckt und wie Fragen in einem standardisierten Fragebogen formuliert sein müssen, damit auch die Dinge gemessen werden, die beabsichtigt wurden:

„Ich persönlich, ganz für mich gesprochen, nehme auf jeden Fall viel größeres Verständnis für diesen ganzen Forschungsprozess mit und am Anfang gab es den Vergleich, hat xxx gemacht, zwischen Fragebogen entwerfen mache ich Sonntagnachmittag beim Kaffeetrinken versus ein wissenschaftlich fundierter Fragebogen, irgendwie. Und, und so eine Forschung und ja. Dass das halt viel Abstimmung bedarf, weil man ja auch Ergebnisse haben, also also und dass das den Grund hat, dass man das dann auch auswerten kann und so. Und das alles zusammenspielt. Ich glaube es war nicht mal unbedingt vielleicht learning by doing, sondern eher so learning im Nachhinein (Lachen). Ah, jetzt ergibt es Sinn! Aber man hat sehr viel Sinn mitgenommen.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Des Weiteren sammelten die Studierenden Erfahrungen in der Programmierung von Online-Umfragen sowie in der Anwendung des Statistiksoftwareprogramms *Stata* oder der qualitativen Analysesoftware *MAXQDA*.

Neben den allgemeinen Kenntnissen zur Durchführung eines Forschungsprojektes thematisierten die Studierenden in den Gruppendiskussionen insbesondere ihre **Erfahrungen in der Datenerhebung**. Zum einen nannten sie positive Erfahrungen, die sie während der Datenerhebung sammelten:

„Ja, ich fand's beeindruckend oder erkenntnisreich, wieviel man aus so einer qualitativen Forschung ziehen kann. Also wir haben im Endeffekt mit Pretest glaub ich sieben Leute interviewt und wie viele Informationen da trotzdem draus entstehen, also ich glaub wir hätten auch noch weiterschreiben

können und noch mehr daraus schließen können, dass man's halt auch irgendwie natürlich, dass es passt am Ende alles irgendwie, also von der Länge. Und man hätte, ich weiß nicht, noch bestimmt zehn andere Fragen damit auch trotzdem beantworten können. Und was auch beeindruckend war, also wie gut die Interviews liefen, wir dachten, weil wir haben auch Sechzehn-, Siebzehnjährige interviewt, hatten am Anfang bisschen Angst, dass wir dann da sitzen und denn man so Ein-Satz-Antworten kommen. Und da saßen denn wirklich junge Erwachsene vor uns, die viel zu erzählen hatten. Und das war dann nicht so viel immer fragen mussten oder sowas. Das war auch eigentlich beeindruckend, ja.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Dazu gehörten auch die gewonnenen Erkenntnisse in der Führung von Interviews sowie dessen Transkription und Kodierung. Zum anderen berichteten Studierende vor allem von Problemen während der Feldphase. Mehrfach wurde die geringe Teilnahmebereitschaft von Passantinnen auf der Straße beklagt:

„Ja die Datenerhebung war ein bisschen nervig. Wir haben quantitativ geforscht und haben einen Fragebogen erstellt und wir haben, glaube ich, 130 Personen befragt. (B6: 120.) 120. Und wir sollten halt eine Straßenumfrage machen und das war echt frustrierend, weil halt keiner Lust hatte, da irgendwie mitzumachen. Ja, das war eigentlich so der Hauptpunkt, wo wir keinen Bock mehr hatten zwischendurch. Aber es war jetzt nicht so, dass wir dachten: ‚Okay, wir hören jetzt auf und das ist jetzt unerträglich‘, aber das wirklich nicht so ideal.“ (Zitat B5, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Die Kaltakquise von Befragten sei eine frustrierende Erfahrung gewesen, die die Studierenden nicht wiederholen möchten. Auch die Tutorinnen konnten die allgemeinen Probleme beim Akquirieren von Befragungspersonen in ihren Gruppen beobachten.

Am Ende gab es jedoch Studierende, die überrascht waren, dass sie in relativ kurzer Zeit tatsächlich Forschungsergebnisse produziert haben, worauf sie stolz waren. Dennoch hatten sie den hohen zeitlichen Aufwand eines Forschungsvorhabens unterschätzt. Durch das vollständige Durchlaufen eines Forschungsprozesses erhielten die Studierenden **Kenntnis über den zeitlichen Aufwand** einzelner Projektschritte und der Abstimmung einzelner Forschungsschritte aufeinander:

„Ich habe gelernt, dass es sehr viel Aufmerksamkeit und Arbeit kostet, alle Forschungsschritte gut auf einander abzustimmen, damit sich eine gute und kohärente Forschung ergibt und man auch das erhebt, was man wissen möchte.“ (Zitat aus Onlinebefragung)

„Aber was auch beeindruckend war, war der Zeitaufwand allgemein, weil eigentlich ging es ja nur darum eine Frage zu beantworten und wir haben da jetzt natürlich ein halbes Jahr dran gearbeitet und ja auch jede Woche da irgendwie Stunden da reingesteckt. Und man kann das irgendwie schwer einschätzen, bevor man es wirklich gemacht hat, wieviel Arbeitsaufwand das wirklich ist.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus erfuhren die Studierenden, wie zeitaufwendig das digitale Übertragen von Papierfragebögen zur Erstellung eines Datensatzes ist, sowie das Transkribieren von Audiomaterial und dessen anschließende Kodierung. Eine Tutorin berichtete in diesem Zusammenhang, dass es Studierende gab, die zu Beginn des Projektes davon ausgingen, dass quantitative Forschungsprojekte zeitsparender seien, sie im Laufe des Projektes jedoch andere Erfahrungen machen mussten:

„Die ersten Probleme kamen dann erst als es dann zur wirklichen Auswertung der quantitativen (...) Ergebnisse ging. Also von, die Auswertung vom Pretest und die Gestaltung vom Fragebogen, weil da dann dieser Irrglaube so ein bisschen (Lachen) verloren gegangen ist, dass quanti- ja be, einfacher sei als qualitative Verfahren. Das hat die Gruppe dann so ein bisschen für sich selber dann herausfinden müssen.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Außerdem **transferieren** die Studierenden ihr erlangtes **methodisches Wissen** seither auch auf andere Kontexte. Sie fühlen sich beispielsweise befähigt, die in den Medien erwähnten Studien und Statistiken reflektiert und kritisch zu hinterfragen:

„Also ich nehm Sachen nicht mehr hin, wenn sie gesagt werden. Vor allem, wenn’s so Umfragen sind. Wenn jetzt, ich glaub ich hab jetzt so eine Umfrage gelesen, dass die Hälfte der Deutschen rassistisch sind zum Beispiel. Und das fand ich halt ein bisschen merkwürdig (Lachen). Und dann kann man halt, ich weiß auch nicht, jetzt wie seriös die Umfrage war und dann kann man halt googeln, und welche Fragen wurden gestellt zum Beispiel wie wurde das operationalisiert. Und das hab ich, das ist jetzt ein sehr plakatives Beispiel, aber allgemein was die- was jetzt Umfragen angeht, oder Wahlumfragen, Vorhersagen oder so. Dass man da jetzt ein bisschen- dass man das nicht mehr, ich meine bevor man das Studium angefangen hat, hat man das einfach so hingenommen, dann wird das wohl so sein. Und jetzt ist es eher andersrum, dass man sagt, ja, aber vielleicht auch nicht, was wurde eigentlich gefragt? Also es ist so, man hört das, man hört und liest irgendwie anders, als man das vor dem Studium gemacht hat und vor allem vor dem Grundkurs.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Ihre Kenntnisse der empirischen Sozialforschung tragen beispielsweise auch zum näheren Verständnis von Marktforschungsumfragen bei, da sie nun besser verstehen, warum Fragen wie gestellt werden. Darüber hinaus wenden sie ihr methodisches Wissen auch in anderen Kontexten im Rahmen des Studiums an, u. a. beim Interpretieren von Forschungsergebnissen. Selbst im Alltag nutzen manche Studierende ihre Kenntnisse, indem sie Hypothesen bilden, wenn sie mit bestimmten Themen konfrontiert werden oder sich bei auftauchenden Begriffen fragen, wie diese operationalisiert werden.

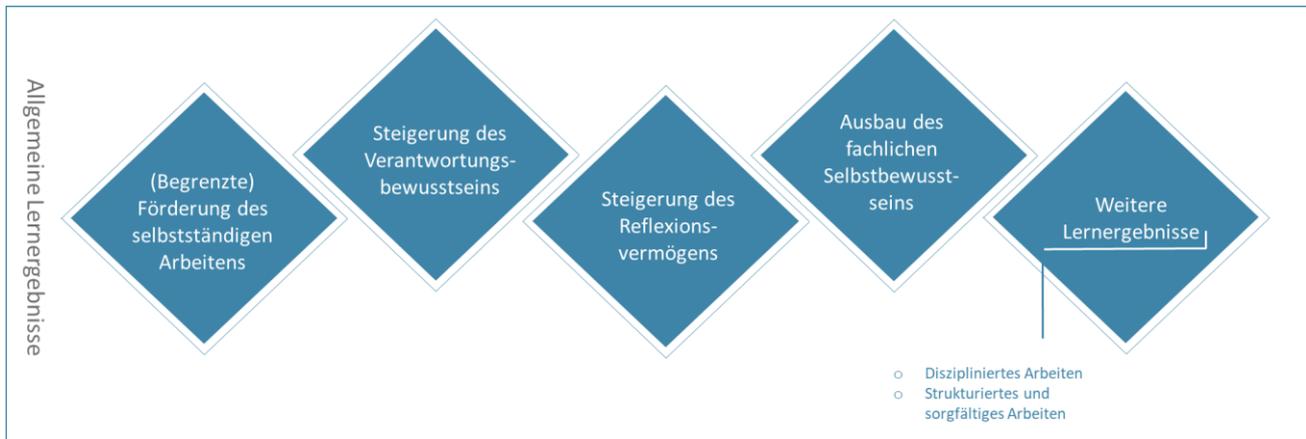
7.2.2.2 Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen

Die Lernergebnisse im Bereich der Sachkompetenzen umfassen ausschließlich den Ausbau der *Kenntnisse empirischer Sozialforschung*, die nicht auf die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen zurückzuführen sind. Studierende des *Grundkurs Methoden* erwerben daher sowohl mit als auch ohne Praxispartnerinnen allgemeine Kenntnisse der empirischen Forschungsmethoden. Zu ihnen zählen Erfahrungen in der Datenerhebung, Kenntnisse über den zeitlichen Aufwand von Forschung und das Transferieren von methodischen Wissen auf alltägliche Situationen.

7.2.3 Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen

Über die bereits vorgestellten Lernergebnisse hinaus, sammelten die Studierenden Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der *Selbstkompetenzen*. Diese umfassen „persönlichkeitsbezogene Dispositionen, wie Einstellungen, Werthaltungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen“ (Schaper, 2012, S. 17). Zu den Lernergebnissen im Bereich der Selbstkompetenzen zählen die Förderung des selbstständigen Arbeitens, die Steigerung des Verantwortungsbewusstseins und des Reflexionsvermögens (siehe Abbildung 23). Darüber hinaus werden das fachliche Selbstbewusstsein ausgebaut sowie weitere Lernergebnisse erzielt, wie das disziplinierte, strukturierte und sorgfältige Arbeiten.

Abbildung 23: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.3.1 (Begrenzte) Förderung des selbstständigen Arbeitens

Im *Grundkurs Methoden* sind die Studierenden selbst für das Gelingen ihrer Projekte verantwortlich, wodurch das selbstständige Arbeiten gefördert wird. Dabei mussten sie alle Entscheidungen selbstständig als Gruppe treffen. Das war für die Studierenden eine neue Erfahrung, da sie nicht ausschließlich für sich selbst Entscheidungen trafen, sondern mit und für andere. Der Aspekt des selbstständigen Arbeitens wurde lediglich von einer Studierenden in den Gruppendiskussionen angesprochen, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. Dennoch sind auch die Studierenden ohne Kooperationspartnerinnen für das Gelingen ihres Projektes selbst verantwortlich. Wie selbstständig manche Gruppen arbeiteten, unabhängig davon ob mit oder ohne Praxispartnerinnen, beobachteten die Tutorinnen bei ihren Gruppen. Zugleich dienten jedoch die vorgegebenen Meilensteinberichte als Orientierung im Forschungsprozess. Diese geben sowohl eine inhaltliche Struktur als auch einen zeitlichen Rhythmus vor, an die sich die Gruppen halten müssen. Sie erfordern somit ein kontinuierliches Arbeiten. Die Meilensteine gaben den Studierenden demnach eine Orientierungshilfe, an denen sie sich schrittweise abarbeiteten:

„Also ich würde sagen, insgesamt haben wir uns sehr häufig an den doch sehr detaillierten Punkten in den Meilensteinberichten irgendwie entlangehangelt. Also das war so unser genereller, unsere generelle Struktur.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

„Ja, das gab so ein bisschen eine Orientierungshilfe, so eine Art Grundgerüst, weil wir oft irgendwie so das hatten, dass wir in der Luft hingen und jetzt nicht so richtig wussten, ok, was kommt jetzt als

Nächstes, was müssen wir machen und denn konnte man eben in den Meilensteinberichten sich so ein bisschen orientieren. Das war ganz gut.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus thematisierten die Studierenden, dass sie intensiv durch die Lehrenden und Tutorinnen unterstützt und angeleitet wurden:

„Ja, also bei uns war das wirklich sehr hilfreich, dass xxx immer sehr begleitend und sehr- einfach immer nachgeharkt hat, so habt ihr eigentlich noch eigene Ideen, die ihr da hinzufügen wollt und wenn ja, wie kann man das ausbalancieren.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Bei den Gruppen mit Praxispartnerinnen sorgten die Tutorinnen für den regelmäßigen Kontakt zu den Kooperationspartnerinnen, bereiteten die Studierenden auf die Treffen vor und begleiteten sie.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das selbstständige Arbeiten der Studierenden durch die Eigenverantwortung für ihr Projekt gefördert wurde. Zugleich wurde der Forschungsprozess maßgeblich durch die Meilensteine sowie die Unterstützung der Lehrenden und Tutorinnen geprägt. Dadurch waren die Studierenden nur begrenzt selbstständig tätig.

7.2.3.2 Steigerung des Verantwortungsbewusstseins

Wie zuvor erwähnt, waren die Studierenden für ihre Projekte selbst verantwortlich, ebenso für die darin getroffenen Entscheidungen. Der *Grundkurs Methoden* gab den Studierenden einen geschützten Rahmen vor, um ihr Verantwortungsbewusstsein zu erproben. Dabei mussten sie u. a. lernen, Verantwortung für das Gelingen der Gruppenarbeit zu übernehmen:

„Ich finde, man nimmt aus der Gruppenarbeit auf jeden Fall auch 'ne gewisse Verantwortung mit oder lernt das, die zu tragen. Was ich vielleicht jetzt nicht unbedingt so gehabt hätte, wenn das nur Freunde von mir gewesen wären. Also bei den Gruppenarbeiten, die in meinem Leben stattgefunden haben, war es meistens eher so, dass man sich wegen der Freundschaft zusammengetan hat und nicht aus gleichen Interessen oder aus- wegen des Themas, wie das halt dieses Mal war. Was ich eigentlich schön finde, wenn es funktioniert. Aber dass man auf jeden Fall auch dafür bereit sein muss, Dinge anzusprechen und dass Kommunikation einfach so wichtig ist und, dass man da auch nicht aufgeben darf, wenn man eigentlich, wenn das für einen selber ein wichtiger Wert ist. Dass man das trotzdem beibehält, auch wenn das nicht für jeden so ist. Das konnt' ich jetzt mitnehmen.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus thematisierten Tutorinnen die Verantwortung der Studierenden den Praxispartnerinnen gegenüber. Im Falle einer Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen hatten die Studierenden die Verantwortung, ihnen am Ende des Projektes Forschungsergebnisse zu übermitteln. Dadurch unterschied sich die Art der Verantwortung zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen.

In der Auswertung der zwei quantitativen Befragungen zeigte sich, dass die Studierenden dem Item „*Ich übernehme gerne Verantwortung*“ tendenziell zu Projektende geringer zustimmten als noch in der ersten Befragungswelle (Mittelwert Welle 1 = 4,47 und Mittelwert Welle 2 = 4,33) (siehe Tabelle 17). Diese Veränderung ist jedoch nicht signifikant. Lediglich die negative Differenz von 0,25 Skaleneinheiten zwischen erster und zweiter Welle ist für die Studierenden signifikant, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben. Das bedeutet, dass Studierende aus Praxiskooperationen nach ihren Projekten tendenziell weniger gern Verantwortung übernehmen. Das kann beispielsweise damit zusammenhängen, dass sie während ihrer Projekte erfuhren, was es bedeutet Verantwortung zu haben, wenn Dritte involviert sind. Dabei ließen sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Studierenden der Grundkurse mit ausschließlich Praxispartnerinnen und den zwei Mischkursen feststellen. Des Weiteren konnte ich generell keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Kooperationsprojekte nachweisen.

Tabelle 17: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich übernehme gerne Verantwortung“

	Mittelwert Welle 1	Mittelwert Welle 2	Differenz zwischen den zwei Befragungswellen
Studierende MIT Praxispartnerinnen	4,58 (N=40)	4,33 (N=40)	-0,25* (N=40)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	4,25 (N=20)	4,35 (N=20)	0,1 (N=20)
Gesamt	4,47 (N=60)	4,33 (N=60)	-0,13 ⁷³ (N=60)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,33	-0,03	-0,35

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

⁷³ Aufgrund von Rundungsfehlern enthält die Tabelle bei der Berechnung der Differenzen geringe Abweichungen.

7.2.3.3 Steigerung des Reflexionsvermögens

Nur die Studierenden, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben, thematisierten in den Gruppendiskussionen den Aspekt des Reflexionsvermögens, insbesondere in Zusammenhang mit ihrer Gruppenarbeit. Sie lernten sich und ihr Verhalten in Bezug zur Gruppe zu reflektieren und ihr Verhalten entsprechend anzupassen. Darüber hinaus lernten sie darauf zu achten, dass sich alle Gruppenmitglieder einbringen und nicht nur individuelle Interessen durchgesetzt werden:

„[...] also von Person her würde ich mich selbst als extrovertiert bezeichnen und in einer Gruppe bin ich dann immer: Okay, gehe jetzt einen Schritt zurück. Versuche jedem den Raum zu geben. Rede jetzt nicht so viel. Also dass ich irgendwie versuche, nicht in dem Sinne zurückzustecken, aber so eine Balance finden zwischen ‚Ich könnte da doch noch was einwenden, im Sinne von, ich habe den Blick oder könnten wir das nicht so machen, oder doch eine Nachfrage stellen‘. Das ist dieser Balanceakt, das zwischen Individuum an sich, also jede Person in der Gruppe, und Gruppe. Also dass das immer so ausgeglichen ist. Habe ich das Gefühl, dass ich dann auch im Nachhinein sehr, sehr oft reflektiere: Hättest du das jetzt doch nicht sagen sollen, hättest du das so und so sagen sollen, warst du jetzt zu grob, oder warst du jetzt zu lasch? Und das ist irgendwie in dem Sinne nicht immer mit Feedback, wobei ich das dann auch offen anspreche. Ich habe das und das gesagt, war das dann irgendwie falsch und meistens war es das nicht, aber trotzdem, das ist für mich immer so eine, so ein Rückblick: Okay, es ist gut oder du nimmst nicht zu viel Raum ein oder auch nicht zu wenig. So Persönlichkeitsentwicklungs-Richtungs-Schiene.“ (Zitat B6, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus mussten die Studierenden lernen, ihre Rolle als Forschende im Forschungsprozess zu reflektieren:

„Was mich aber zugleich besonders gepackt hat, was für mich bei diesem an die Hand nehmen für mich besonders wichtig war, ist, dass man einfach nicht nur die Methoden aufgezeigt bekommt, sondern eben sich selbst irgendwie als Forscher infrage stellen musste. Also, dass xxx irgendwie diesen hermeneutischen Zirkel eingeführt hat und den Blick auf das Fremdverstehen und man sich eigentlich dessen bewusst wird, was man da eigentlich gerade macht. Was gerade passiert, welche Deutung man vielleicht auch irgendwelchen Prozessen zudichtet, was man in welchen Wörtern anderer Leute mitnehmen kann und was nicht. Also einfach über meine eigenen Ergebnisse auch zu reflektieren war sicherlich sehr wichtig.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Aber auch die Tutorinnen beobachteten sowohl bei den Studierendengruppen mit als auch ohne Praxispartnerinnen das Reflexionsvermögen, insbesondere im Hinblick auf das Reflektieren von Fehlern. Denn durch das Schreiben der Meilensteinberichte waren die Studierenden dazu angehalten, sich und ggf. entstandene Fehler im Forschungsprozess zu reflektieren.

Darüber hinaus erhielten sie durch die Lehrenden und Tutorinnen umfangreiches Feedback zu ihren Meilensteinen und ihrer Hausarbeit, sodass auch diese konstruktive Kritik zur Selbstreflexion beitrug.

7.2.3.4 Ausbau des fachlichen Selbstbewusstseins

Die Erfahrungen, die die Studierenden beim vollständigen Durchlaufen ihres Forschungsprojektes sammelten, trugen für manche Studierenden zu einem gesteigerten fachlichen Selbstbewusstsein bei. Folglich würden die Studierenden an ein weiteres Forschungsprojekt selbstbewusster herangehen. Auch im Hinblick auf das spätere Berufsleben lässt sich ein gesteigertes Selbstbewusstsein erkennen. Ein paar Studierende berichteten in der Gruppendiskussion, dass sie seit der Projektarbeit besser einschätzen könnten, wo ihre Kompetenzen liegen. Dadurch könnten sie sich gewisse Berufe später einmal vorstellen. Eine weitere Studierende erzählte, dass sie ein höheres Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten hätte, an denen sie vor der Projektarbeit noch gezweifelt habe:

„Ja es geht schon in die Richtung, dass man sich selbst mehr zutraut, weil man weiß, dass man das machen kann. Also ich glaub das ist jetzt das fünfte Mal, dass ich das sage, aber jetzt zum Beispiel (Lachen) (I: Ist nicht schlimm.) Ich bin halt ein komplett technisch unbegabter Mensch. (I: Ah, ok.) Dann hab ich mir das halt selbst beigebracht, ja also ich, weiß ich nicht, ich kann halt Technik nicht und dann ist das so. Aber wenn man sich dann, wenn man dann einfach mal keine Wahl hat, weil die anderen Menschen das halt noch nicht hatten, oder das schon zu weit weg ist und man dann ins kalte Wasser geworfen wird, dann kann man halt schon sagen, ok, so schlecht bin ich da jetzt auch nicht drin. Und ich kann mir schon vorstellen, dass ich das auch verbessern kann und so. Und ich hab jetzt zum Beispiel auch gemerkt, dass mir das Spaß macht dieses, nicht unbedingt das Technische, aber dass man präzise Antworten hat, dass man Ergebnisse rauskriegt, bei STATA ist das halt so angenehm, wenn man in so einer unsicheren Hypothese und dann prüft man das, aber man kann es nicht verifizieren und so und dann hat man irgendwann einfach mal ja Error oder nicht Error, das stimmt. Und das ist halt manchmal angenehm. Und dass man dann in die Richtung geht, dass man dann auch, also was jetzt mein Privatleben angeht, hab ich jetzt zum Beispiel jetzt Kurse besucht, was fortgeschrittenen Excel und Word und sowas angeht, weil ich vorher gedacht hab, ist halt nicht meins. Aber jetzt sag ich halt ja, ist vielleicht nicht meins, aber trotzdem hält mich das ja nicht davon ab, dass ich das machen kann, wenn ich das möchte. Und das hat der Kurs halt schon gebracht, man wurde halt immer ein bisschen an die Hand genommen natürlich von Dozenten, aber man musste die Arbeit selber machen und wenn es keiner für einen macht, dann muss man das halt selber machen. Und dann findet man schon raus, dass man Sachen besser kann als man es denkt.“
(Zitat B4, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

7.2.3.5 Weitere Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen

Neben der Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Steigerung des Verantwortungsbewusstseins und des Reflexionsvermögens sowie dem Ausbau des fachlichen Selbstbewusstseins erlangten die Studierenden im *Grundkurs Methoden* weitere Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen. Unter ihnen sind *disziplinierte, strukturierte und sorgfältige Arbeitsweisen* subsumiert.

Der Forschungsprozess im *Grundkurs* ist durch vier Meilensteinberichte gegliedert, die den Studierenden zu festen Zeitpunkten bestimmte Forschungsschritte vorgeben. Wie bereits im Abschnitt zum selbstständigen Arbeiten erwähnt, bieten diese Meilensteine den Studierenden eine Struktur, an der sich sie orientieren sollen. Sie tragen dazu bei, dass die Studierenden regelmäßig an ihren Forschungsprojekten arbeiten. Das führte bei manchen Studierenden zu einer positiven Veränderung der Arbeitsmoral, die auch über das Kursende hinweg anzuhalten scheint. Aber auch die Gruppenarbeit hat zu einem **disziplinierteren Arbeiten** beigetragen, da die Studierenden sich in die Gruppe einbringen mussten und sich nicht der Arbeit entziehen konnten:

„Und zwar hat mir das unglaublich geholfen, diese Gruppenarbeit, auch wenn das bei uns dann Partnerarbeit war, irgendwie meine Arbeitsethik zu verändern. Weil ich normalerweise wirklich, ich mache mehr Pause, als dass ich arbeite und ich bin dann wirklich notorisch faul und mache einfach nichts, also auf den letzten Drücker. Und seit dieser Projektarbeit bin ich wirklich konstant an dem dran und mache sie tatsächlich, anstatt sie immer weiter aufzuschieben. Weil die, mit der ich zusammengearbeitet habe, wir saßen dann da und dann hatte ich eine ganz andere Verpflichtung, wenn jemand neben mir sitzt und die Person arbeitet, so dann kann ich ja nicht in der Luft herumgucken. Und das hat sich tatsächlich bis jetzt von den Semesterferien an durchgezogen.“ (Zitat B7, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Darüber hinaus berichteten einige Studierende, dass der *Grundkurs* sie dazu angetrieben hat, solche Dinge zu üben, die sie bisher weniger gut konnten. Das würden den Studierenden auch in anderen Bereichen ihres Studiums behilflich sein.

Neben dem disziplinierten Arbeiten lernten die Studierenden beim Durchführen ihres Forschungsprojektes **strukturiert und sorgfältig zu arbeiten**. Sie erkannten beispielsweise, dass ein strukturiertes Vorgehen in der Vorbereitung der Datenerhebung notwendig ist. Sie lernten

aber auch sich generell zu strukturieren. Die Tutorinnen beobachteten dabei, dass die Studierenden aus Praxisprojekten strukturierter in ihrer Arbeit waren, da sie ein klares Ziel durch die Kooperation hatten:

„Aber so haben sich, fand ich, dass die Gruppen, die eben Kooperationspartner haben, eben strukturierter gearbeitet haben. Und irgendwie auch ein klareres Ziel hatten.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Laut der Tutorinnen gab es jedoch auch Gruppen, die ihrer Meinung nach unstrukturiert und unvorbereitet waren, Texte nicht gelesen und Materialien verloren hatten.

7.2.3.6 Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Selbstkompetenzen

Wie auch bei den Lernergebnissen im Bereich der Sachkompetenzen, erzielten die Studierenden im Bereich der Selbstkompetenzen zwar vielfältige Lernergebnisse, jedoch keine, die auf die Kooperation mit Praxispartnerinnen zurückzuführen sind. Der *Grundkurs Methoden* hat das *selbstständige Arbeiten* der Studierenden nur begrenzt gefördert, da sich die Studierenden vor allem an den Meilensteinen orientierten. Dabei wurden sie intensiv durch Lehrende und Tutorinnen unterstützt sowie angeleitet. Dennoch waren die Studierenden für das Gelingen ihres Projektes und der Gruppenarbeit selbst *verantwortlich*. Durch die Projektarbeit im Grundkurs bauten die Studierenden darüber hinaus ihr *Reflexionsvermögen sowie ihr fachliches Selbstbewusstsein* aus. Darüber hinaus erlernten sie *disziplinierte* als auch *strukturierte Arbeitsweisen*.

Lediglich im Bereich des *Verantwortungsbewusstseins* thematisierten die Tutorinnen in der Gruppendiskussion, dass die Studierenden mit Praxispartnerinnen eine andere Verantwortung tragen als Studierende ohne Kooperationsprojekte. Mit Praxispartnerinnen haben die Studierenden die Verantwortung, Forschungsergebnisse zu produzieren, die am Ende an die auftraggebende zivilgesellschaftliche Organisation überreicht werden können.

7.2.4 Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen

Im Verhältnis zu den Lernergebnissen in den Bereichen der Sozial-, Sach- und Selbstkompetenzen erzielten die Studierenden des *Grundkurs Methoden* nur wenige Lernergebnisse im Bereich der *Methodenkompetenzen*. Als Methodenkompetenzen werden Fähigkeiten definiert, die über das disziplinspezifische Fachwissen hinausgehen und auch in anderen Bereichen zur Bewältigung komplexer Aufgaben benötigt werden (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 224–225; Schaper, 2012, S. 16–17). In den Gruppendiskussionen wurden vereinzelt die Erfahrungen und Erkenntnisse im Zeitmanagement, der Ausbau von Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten, das Einarbeiten in neue Themenfelder oder das Krisenmanagement thematisiert (siehe Abbildung 24).

Abbildung 24: Übersicht der Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.4.1 Allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Methodenkompetenzen

Durch das vollständige Durchlaufen eines eigenen Forschungsprojektes sammelten die Studierenden **Erfahrungen und Erkenntnisse im Zeitmanagement**. Sie lernten in arbeitsintensiven Projektphasen Prioritäten sowie sich und dem Team Fristen zu setzen. Darüber hinaus erkannten sie die Wichtigkeit, Zeiträume für Kommunikation einzuplanen. Aus ihren Erfahrungen nehmen sie Erkenntnisse mit, um zukünftig Projekte zeitlich besser managen zu können:

„Ich denk ich kann den einzelnen Aussagen, die vorher gemacht worden sind, zustimmen halt. Für mich- was ich daraus nehmen kann ist halt Zeitmanagement auf jeden Fall. Also man weiß natürlich von vornherein, man sollte sich halt die Zeit gut einteilen. Aber wenn man halt wirklich ein Projekt selbst macht, dann lernt man es halt vielleicht bisschen härter halt dann, dass man die Zeit halt wirklich nutzen muss. Und dass gegen Ende halt vielleicht die Zeit auch knapper wird, je nachdem wie man zuvor gearbeitet hat. Und hätte ich jetzt nur eine Vorlesung gehabt, hätte ich auch die immense- den immensen Arbeitsaufwand total unterschätzt. Das hat mir auch wirklich die Augen geöffnet, dass man für so ein Projekt auch wirklich viel Zeit investieren muss, viel Arbeit auch, insbesondere, wenn man noch eher unerfahren ist, wie wir halt. Und ich denk, wenn ich später, also würde ich zum Beispiel im nächsten Semester nochmal einen Methodenkurs belegen müsste, wäre ich sicher, dass ich schon viel, viel sicherer wäre im Thema Zeitmanagement und wie ich das so einschätzen kann. Und dann würde meine Arbeit auch viel, viel einfacher fallen, also ja.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Des Weiteren thematisierten die Tutorinnen, dass die Studierenden im Rahmen des *Grundkurs Methoden* ihre **Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeitsweisen ausbauen** konnten:

„Ich würde das jetzt eigentlich auch nur nochmal auf der abstrakteren Ebene nochmal so, so, so zusammenfassen, weil man, was ich da jetzt sehe, ich glaube, dass die Kernkompetenz, die man aus dem Kurs mitnehmen kann, eigentlich die ist, dass man ein gesellschaftliches, soziales oder vielleicht auch politikwissenschaftliches Problem erkennen kann. Und irgendwie auch eigenständig lösen kann, oder zumindest bearbeiten kann. Wo man aus einer bestimmten Perspektive betrachten kann, um eben dann eigenständig da auf die spezifische Fragestellung Lösungen zu finden. Und es ist einfach diese, dieses eigenständige wissenschaftliche Arbeiten, was glaube ich als Kernkompetenz mitgenommen werden kann. Also das Identifizieren von Problemen und (...) die Suche nach Lösungen an der Stelle.“ (Zitat B3, Gruppendiskussionen Tutorinnen)

Die Tutorinnen beobachteten in den von ihnen betreuten Gruppen zudem, dass es den Studierenden mit Praxispartnerinnen in Anbetracht der Adressatinnen leichter fiel, das Forschungsvorgehen strukturiert und nachvollziehbar zu verschriftlichen:

„Aber am Ende bei der Hausarbeit ist es glaube ich besser, wenn die Gruppe dann (...) eben weiß, ok wir geben das ab, das bedeutet wir müssen jetzt den und den und den Punkt vielleicht erwähnen, damit der Praxispartner dann daraus die Schlüsse ziehen kann. Während bei der anderen Gruppe, die haben jetzt (...) sehr viel gemacht, und das ist vielleicht auch meine persönliche Erfahrung, dass Dinge die mehr Spaß (bringen?) schwieriger sind am Ende umzusetzen, weil man mehr reinschreibt. Während die andere Gruppe dann fokussierter (...), oder die anderen Gruppen fokussierter schreiben können.“ (Zitat B8, Gruppendiskussion Tutorinnen)

Die Studierenden thematisierten lediglich im Zusammenhang des Schreibens von Hausarbeiten, dass sie durch die Gruppenarbeit lernen mussten, unterschiedliche Schreibstile zusammenzubringen. Dadurch erhielten sie Einblicke in andere Texte und Formulierungen, von denen sie lernen konnten:

„Also ich hab da jetzt kein großes Fazit für mich gezogen, das war einfach ja man hat sich das durchgelesen und dann einfach so 'ne Orientierung irgendwie gehabt ok, so kann man das machen

oder vielleicht ein bisschen was vom Wortschatz mitgenommen, wie die Leute strukturieren einfach. Ich hab das Gefühl, dass ich allgemein bisschen einfach also von den anderen auch lernen konnte. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich da eine prägnante Sache für mich rausgezogen hab und jetzt eine Sache ganz anders deswegen mache. Es war nur einfach allgemein, dass man Erfahrungen gesammelt hat so.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion ohne Praxispartnerinnen)

Neben dem Aspekt des gezielten Schreibens eines Forschungsberichtes führt die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen zu der **Einarbeitung in neue Themenfelder**, die sich zum Teil auch in anderen Disziplinen verorten:

„Na also erst einmal hat man einen kleinen Einblick in ein anderes Fach bekommen und zum anderen lernt man auch einfach, also das ist ja wahrscheinlich auch so in der Forschung, wenn man sich für dieses Feld irgendwie interessieren sollte, dass man nicht nur zu dem forscht, was man jetzt gerade spezifisch irgendwie in den Nachrichten sieht. Wofür man sich so oder so interessiert, sondern das es, wenn man beispielsweise in so einem Projektbüro arbeitet oder in diesem Kontext eingebunden ist, eben Angebote gibt und Anfragen, die von Menschen aus anderen Kontexten kommen, von Organisationen, zivilgesellschaftlichen Organisationen. Und sich denn da einzuarbeiten ist ja kein Minuspunkt, sondern das bringt ja eigentlich nur noch mehr Erfahrung. Das fand ich sehr gut.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

In der quantitativen Onlinebefragung stimmten sowohl die Studierenden mit als auch die ohne Praxispartnerinnen dem Item *„Es fällt mir leicht, mich schnell in neue Arbeitsbereiche einzuarbeiten“* in beiden Befragungswelle durchschnittlich *eher* zu (Mittelwert Welle 1 = 4,42 und Mittelwert Welle 2 = 4,68) (siehe Tabelle 18). Es ist ein signifikanter Anstieg von der Ausgangs- zur Abschlussbefragung von 0,26 Skaleneinheiten zu verzeichnen. Darüber hinaus gibt es eine signifikante Veränderung bei den Studierenden der Praxisprojekte (Differenzmittelwert = 0,28). Tendenziell scheint ihnen das Einarbeiten in neue Arbeitsbereiche leichter zu fallen als noch zu Projektbeginn. Dennoch handelt es sich hierbei um eine geringe Steigerung der Selbsteinschätzung von 0,28 Skaleneinheiten. Die Grundkursezugehörigkeit (Grundkurse ausschließlich mit Praxispartnerinnen oder Mischkurse) hatte dabei keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten der Studierenden. Darüber hinaus konnte ich generell keinen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen nachweisen.

Tabelle 18: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Es fällt mir leicht, mich schnell in neue Arbeitsbereiche einzuarbeiten“

	Mittelwert Welle 1	Mittelwert Welle 2	Differenz zwischen den zwei Befragungswellen
Studierende MIT Praxispartnerinnen	4,44 (N=39)	4,72 (N=39)	0,28* (N=39)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	4,39 (N=18)	4,61 (N=18)	0,22 (N=18)
Gesamt	4,42 (N=57)	4,68 (N=57)	0,26* (N=57)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,05	0,11	0,06

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Neben den Erfahrungen und Erkenntnissen im Zeitmanagement, dem Ausbau wissenschaftlicher Arbeitsweisen und dem Einarbeiten in neue Themenfelder wurden in den Gruppendiskussionen die Erfahrungen im **Krisenmanagement** von den Studierenden, die mit Praxispartnerinnen zusammengearbeitet haben, benannt:

„Ja, irgendwie so dieses mit, also, dass man schon auch das Krisenmanagement. Dass man irgendwie es noch hinbekommt, auch wenn es noch so aussichtslos aussehen mag, quasi, ist noch eine große Erkenntnis für mich.“ (Zitat B3, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Wie sie Krisen im Detail managten, führten sie jedoch nicht weiter aus.

7.2.4.2 Zusammenfassung der allgemeinen Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen

Im Vergleich zu den Lernergebnissen im Bereich der Sozial- und Sachkompetenzen erzielten die Studierenden im *Grundkurs Methoden* verhältnismäßig wenige Lernergebnisse im Bereich der Methodenkompetenzen. Studierende mit als auch ohne Praxispartnerinnen thematisierten in den Gruppendiskussionen ihre *Erfahrungen und Erkenntnisse im Zeitmanagement*. Darüber hinaus benannten ausschließlich Studierende aus den Kooperationsprojekten vereinzelt die Erfahrungen im *Krisenmanagement* und das *Einarbeiten in neue Themenfelder*. Des Weiteren thematisierten ausschließlich die Tutorinnen in der Gruppendiskussion den *Ausbau von Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten* bei den Studierenden, insbesondere das zielgerichtete Schreiben eines Ergebnisberichtes durch die Kooperation mit einer Praxispartnerin.

Diesen Aspekt sprechen die Studierenden in ihren Gruppendiskussionen hingegen nicht an, sodass ich auch hier nicht von einem nennenswerten Lernergebnis aufgrund der Praxispartnerinnen sprechen würde.

7.2.5 Berufsorientierende Erkenntnisse als Lernergebnis

Neben den zuvor beschriebenen beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnissen in den vier Kompetenzbereichen erwarben die Studierenden vereinzelt auch *allgemeine berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse* (siehe Abbildung 25).

Abbildung 25: Übersicht der berufsorientierenden Erkenntnisse als Lernergebnis



(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2.5.1 Allgemeine berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse

Die befragten Studierenden in den Gruppendiskussionen gaben an, dass sie **noch nicht wüssten, was sie später einmal beruflich machen möchten**, da sie sich größtenteils erst im zweiten Fachsemester befanden. Ein Teil der befragten Studierenden konnte daher keine Aussage darüber treffen, inwieweit sie für ihr späteres Berufsleben etwas aus dem *Grundkurs Methoden* bzw. aus ihren Projekten mitnehmen:

„Also ich würde mich bei B7 anschließen. Ich weiß auch nicht oder ich habe jetzt ehrlich gesagt für mich noch keinen Schluss aus diesem Kurs im Hinblick auf einen möglichen späteren Beruf gezogen.“ (Zitat B1, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

Eine Studierende gab in der Onlineumfrage an, dass sie anstelle beruflicher Orientierung Erkenntnisse empirischer Forschungsmethoden und Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Team mitnehme:

„Ich glaube ich habe in diesem Forschungsprojekt eher etwas über die Methoden und auch über gute Zusammenarbeit in der Gruppe gelernt als über spätere berufliche Orientierung.“ (Zitat aus Onlinebefragung)

In der ersten Welle der Onlinebefragung stimmten die Studierenden dem Item „Ich weiß bereits jetzt, was ich später einmal beruflich machen möchte“ eher nicht zu (Mittelwert = 3,18) (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Ich weiß bereits jetzt, was ich später einmal beruflich machen möchte“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	3,15 (N=40)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	3,25 (N=20)
Gesamt	3,18 (N=60)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	-0,1

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Anstelle des ersten Items verwendete ich in der zweiten Befragungswelle die Aussage „Durch die Projektarbeit in diesem Seminar weiß ich, was ich später einmal beruflich machen möchte“, der ebenfalls nicht zugestimmt wurde (Mittelwert = 2,16) (siehe Tabelle 20). Einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen konnte ich in beiden Items nicht nachweisen.

Tabelle 20: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Durch die Projektarbeit in diesem Seminar weiß ich, was ich später einmal beruflich machen möchte“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	2,18 (N=38)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	2,1 (N=20)
Gesamt	2,16 (N=58)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,08

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Dennoch gibt es Studierende, die zwar nicht wissen, was sie später einmal beruflich machen möchten, aber ein Gespür für Forschungsmethoden, deren Nutzen und Anwendung erhielten. Dadurch empfanden manche Studierenden ihr **Studium als interessant** und wurden in ihrer Studienwahl bestätigt. Diese Aussagen lassen sich hingegen nicht in den Daten der zweiten quantitativen Befragungswelle wiederfinden. Dort stimmten die befragten Studierenden dem Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, dass die Wahl meines Studiums die richtige Entscheidung war“⁷⁴ eher nicht zu (Mittelwert = 3,73) (siehe Tabelle 21). Die geringe Zustimmung zu dem Item könnte beispielsweise damit zusammenhängen, dass nicht nur die Projektarbeit, sondern auch andere Faktoren den Studierenden aufzeigen können, dass die Wahl ihres Studiums die richtige Entscheidung war. Es kann jedoch auch sein, dass sie bereits vor dem Kurs das Gefühl hatten, die richtige Studienentscheidung getroffen zu haben. Einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen konnte ich auch hier nicht feststellen.

Tabelle 21: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, dass die Wahl meines Studiums die richtige Entscheidung war“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	3,75 (N=37)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	3,68 (N=19)
Gesamt	3,73 (N=56)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,07

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Durch die Projektarbeit erhielten die Studierenden **Einblicke in eine forschende Tätigkeit**, die bei ein paar Studierenden das Interesse an einer Promotion und ggf. einer wissenschaftlichen Laufbahn weckte:

„Also mir hat es ein bisschen gezeigt, was man eigentlich an der Uni machen kann. Also was in der Forschung so geschieht. Und hat mir außerdem die Option aufgezeigt, vielleicht selber mal in die Wissenschaft zu gehen, irgendwann dann zu promovieren, an der Uni zu arbeiten. Und das würde ich in Erwägung ziehen. Hätte ich vielleicht vorher nicht getan, weil mir das vorher vielleicht zu abstrakt gewesen wäre, was da eigentlich den ganzen Tag passiert und wie man da zu Ergebnissen kommt.“ (Zitat B4, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

74 Dieses Item wurde ausschließlich in der zweiten Welle der Onlinebefragung erhoben.

Diese berufsorientierenden Einblicke in den Bereich der Forschung erhielten die Studierenden unabhängig von der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen. Dennoch scheint die Projektarbeit eher wenige *(neue) berufliche Möglichkeiten aufgezeigt*⁷⁵ zu haben (Mittelwert = 3,7) (siehe Tabelle 22). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxisprojekten ist darüber hinaus nicht vorhanden.

Tabelle 22: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir (neue) berufliche Möglichkeiten aufgezeigt“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	3,72 (N=39)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	3,65 (N=20)
Gesamt	3,69 (N=59)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,07

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

Ergänzend zu den Einblicken in eine forschende Tätigkeit gehen die Tutorinnen davon aus, dass die Studierenden der Kooperationsprojekte **Einblicke in Auftragsforschungen** erhalten haben sowie die darin notwendigen Absprachen mit Auftraggeberinnen erproben konnten. Laut der Tutorinnen ermöglichte die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Einrichtungen darüber hinaus Einblicke und Perspektiven, die den **Nutzen der Sozialwissenschaften** verdeutlicht haben, aber auch wofür das Studium in der Praxis später einmal nützlich sein kann. Diese Einschätzung der Tutorinnen lässt sich nur geringfügig in den quantitativen Daten der Onlinebefragung wiedererkennen. Dem Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, wofür mein Studium nützlich ist“ stimmten die Studierenden in der zweiten Befragungswelle *eher zu* (Mittelwert = 4,02) (siehe Tabelle 23). Damit hat die Projektarbeit nur in einem geringen Maße die Nützlichkeit des Studiums aufgezeigt. Einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen konnte ich nicht nachweisen.

⁷⁵ Das Item lautete „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir (neue) berufliche Möglichkeiten aufgezeigt“ und wurde ausschließlich in der zweiten Welle der Onlinebefragung erhoben.

Tabelle 23: t-Test für die Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen für das Item „Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, wofür mein Studium nützlich ist“

	Mittelwert
Studierende MIT Praxispartnerinnen	4,03 (N=40)
Studierende OHNE Praxispartnerinnen	4,0 (N=20)
Gesamt	4,02 (N=60)
Differenz zwischen den Studierenden MIT und OHNE Praxispartnerinnen	0,03

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

(Quelle: Eigene Darstellung der selbsterhobenen Daten)

In den Gruppendiskussionen berichteten einige Studierende des Weiteren, dass sie **Spaß an der Projektarbeit** hatten. Obwohl sie derzeit noch nicht wissen, was sie später einmal beruflich machen möchten, hat ihre Freude an der Projektarbeit beispielsweise Einfluss auf die Wahl zukünftiger Praktika:

„Also es ist weit weg. Ich würde jetzt für mich persönlich noch nicht bis auf das Berufsleben vorgreifen, weil ich für mich persönlich noch nicht weiß, was dazwischen noch kommt. Aber jetzt auf jeden Fall in Bezug auf- wir haben ja Pflichtpraktikum im Politikwissenschafts-Bachelor und da hat mich das definitiv bei meiner- beziehungsweise bei meiner Bewerbungswahl, also wo ich mich bewerbe Einfluss drauf genommen. Wo ich eben meinte, dass ich Spaß an Projektarbeit habe und mir das sehr gut gefällt, habe ich eben versucht, mich in dem Bereich zu bewerben, weil ich irgendwie das Gefühl hatte, irgendwie liegt es mir, es bringt mir Spaß, ich habe das Gefühl, ich kann was erreichen. Und da hat es definitiv Einfluss drauf genommen. Und beim Praktikum werde ich denn ja sehen, ob das tatsächlich was für mich ist beruflich. (I: Projektarbeit oder gerade so methodische Sachen?) Projektarbeit weit gefasst, ob da jetzt Methodisches reinfällt oder nicht. Eine Sache würde da auf jeden Fall- ist es wichtig.“ (Zitat B7, Gruppendiskussion 50 % mit und 50 % ohne Praxispartnerinnen)

„Ja jetzt wo du es sagst, wenn man sich mal so umschaue nach Studentenjobs oder sowas. Und man weiß immer nicht, ich hab jetzt im ersten Semester das Problem gehabt, dass ich jetzt nicht wusste, wo liegen jetzt meine Kompetenzen, womit kann ich auftrumpfen sozusagen, das könnt ich sagen. Und- Aber bevor man jetzt zu Praktika geht, würde ich jetzt schon sagen, ja ok, dann will ich so was statistische Konzepte angeht, das würd mich interessieren und da würd ich auch hingehen können. Und dann könnt ich auch ein bisschen was, dann müsste ich nicht nur Kaffee kochen, weil ich da auch irgendwas einbringen kann zum Beispiel. Das Gefühl hab ich.“ (Zitat B4, Gruppendiskussionen ohne Praxispartnerinnen)

Die Projektarbeit hat einigen Studierenden jedoch auch aufgezeigt, **was sie zukünftig nicht mehr machen möchten**. Genannt wurden vor allem Umfragen im öffentlichen Raum, da sich die Kaltakquise als eine frustrierende Erfahrung erwies. Darüber hinaus war eine Erkenntnis, dass Forschung generell nicht interessant sei:

„Die Erkenntnis, dass Forschungsarbeit nicht mein Fall ist (Lachen). Aber (...) (I: Das ist ja auch eine Erkenntnis! Ja. Nein und magst du das einmal ausführen warum?) Also es ist, glaube ich, sehr individuell und persönlich. Also dass ich einfach, also ich studiere Politikwissenschaften, und sehr viel mehr mit bestehenden Theorien und bestehende theoretische Strömungen et cetera mich damit

lieber auseinandersetze, was sind aktuelle Forschungen und so weiter. Anstatt mir selber ein Theoriegebilde, vielleicht ist das auch einfach der Tatsache geschuldet, dass ich noch relativ wenig weiß irgendwie als drittes Semester. Und ja im Zweiten wir dann das Projekt gemacht haben. Aber an sich gefällt mir das Studieren des vorhandenen Stoffes und das mich damit kritisch Auseinandersetzen besser als jetzt: Okay. Wir stehen hier vor nichts und wollen jetzt aber irgendwie etwas herausfinden.“ (Zitat B2, Gruppendiskussion mit Praxispartnerinnen)

Eine Studierende aus den Praxisprojekten nahm aus ihrer Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen mit, dass sie zukünftig nie in der Marktforschung tätig sein möchte. Vielmehr möchte sie sich gesellschaftsrelevanter Forschung widmen, mit der sie etwas bewirken kann.

7.2.5.2 Zusammenfassung allgemeiner berufsorientierender Erkenntnisse als Lernergebnis

Neben den beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnissen in den Bereichen der Sozial-, Sach-, Selbst- und Methodenkompetenzen erzielten die Studierenden **allgemeine berufsorientierende Erkenntnisse**. Diese waren größtenteils sehr gering, da die Studierenden in der Phase ihres Studiums *noch nicht wissen, was sie später einmal beruflich machen möchten*. Dennoch erhielten sie durch den *Grundkurs Methoden* und die darin durchgeführten Projekte *Einblicke in eine forschende Tätigkeit*. Darüber hinaus nahmen sie wahr, dass ihnen die Projektarbeit Spaß machte und grenzten für sich ein, was sie zukünftig nicht mehr machen möchten. Dazu gehörten beispielsweise Befragungen im öffentlichen Raum. Bei diesen Lernergebnissen handelt es sich um allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse, die nicht zwangsläufig durch die Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen beeinflusst wurden. Lediglich die Tutorinnen gehen davon aus, dass die Kooperationsprojekte *Einblicke in Auftragsforschungen* ermöglicht und den *Nutzen der Sozialwissenschaften verdeutlicht* haben. Letztere Vermutung konnte durch die Onlinebefragung nur bedingt bestätigt werden. Dem Item *„Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, wofür mein Studium nützlich ist“* stimmten die Studierenden nur *eher zu*. Darüber hinaus gibt es hinsichtlich dieses Items keinen Unterschied zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen.

8 Schluss

Wie wirken sich CBR-Projekte auf die Lernergebnisse Studierender aus, die im Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungsfähigkeit stehen? Das ist die Forschungsfrage, die im Zentrum meiner Arbeit steht und die ich in diesem Kapitel zusammenfassend beantworten werde. Zuvor hatte ich die von den Studierenden gesammelten beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen sowie die daraus abgeleiteten Erkenntnisse jeweils getrennt für das Seminar *Gut alt werden* (siehe Kapitel 6) und den *Grundkurs Methoden* (siehe Kapitel 7) dargestellt. In diesem Kapitel geht es nun darum, die Forschungsergebnisse auf einer höheren Abstraktionsebene zu diskutieren und die Lernergebnisse beider Fallstudien miteinander zu vergleichen (Abschnitt 8.1). Im Anschluss daran nehme ich eine Reflexion meines methodischen Vorgehens (Abschnitt 8.2) vor und schließe meine Arbeit mit einem Ausblick auf weiterführende Forschung zu CBR (Abschnitt 8.3).

8.1 Diskussion und Vergleich der Lernergebnisse beider Fallstudien

Alle erzielten Lernergebnisse der Studierenden beider Lehrprojekte sind auf gewisse Weise beschäftigungsrelevant. Von Interesse sind für mich jedoch ausschließlich diese, die im Zusammenhang mit einer Community stehen, mit der die Studierenden in ihren Projekten zusammengearbeitet haben. Welche der erworbenen Lernergebnisse zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen können, stelle ich in Abschnitt 8.1.1 für das Seminar *Gut alt werden* und in Abschnitt 8.1.2 für den *Grundkurs Methoden* vor. Dabei werden bereits Unterschiede in den Lernergebnissen beider Seminare deutlich werden, mit denen ich mich im Anschluss daran beschäftige. Dabei arbeite ich die Gründe für die Unterschiede der Lernergebnisse der zwei untersuchten Lehrprojekte heraus und nehme dabei nochmals auf den aktuellen Forschungsstand Bezug (Abschnitt 8.1.3). Ob die Lernergebnisse im Verhältnis zum häufig kritisierten Mehraufwand des Ansatzes stehen, erörtere ich abschließend und ziehe ein Fazit aus meinen Forschungserkenntnissen (Abschnitt 8.1.4).

8.1.1 Seminar *Gut alt werden*: Beschäftigungsfähigkeit und Berufsorientierung durch CBR

Im Seminar *Gut alt werden* erzielten die Studierenden Lernergebnisse in den Bereichen der Sozial-, Methoden-, Selbst- sowie Sachkompetenzen und sammelten darüber hinaus berufsorientierende Erfahrungen und Erkenntnisse. Inwieweit diese Lernergebnisse zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen, zeige ich im Folgenden auf und fasse damit zugleich die in Kapitel 6 ausführlich dargestellten Forschungsergebnisse nochmals zusammen.

Durch die intensive Zusammenarbeit mit den Community-Vertreterinnen nahmen die Studierenden während des gesamten Projekts eine vermittelnde Position zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein, wodurch sie professionelles Handeln erlernten (vgl. Ludwig, 2014). Das zeigt sich beispielsweise auf der fachlichen Ebene. Durch die Anwendung empirischer Forschungsmethoden im außeruniversitären Kontext, sammelten sie reale Erfahrungen in der Umsetzung und Wirkung sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte. Sie lernten Fachinhalte zu transferieren, indem sie diese in der Sprache sowie Komplexität an die Gegebenheiten der Community-Vertreterinnen anpassten. Mit ihrer adressatinnengerechten Kommunikation stellten die Studierenden ihr professionelles Handeln unter Beweis. Das zeigte sich nicht nur in der mündlichen Form der Kommunikation, sondern auch bei der Verschriftlichung der Forschungsergebnisse. Nicht immer fiel es den Studierenden leicht, die Interessen der Community-Vertreterinnen mit den wissenschaftlichen Standards zusammenzubringen. Aber auch dabei erprobten sie professionelles Handeln, indem sie die Bedürfnisse der zwei Seiten zusammenbringen mussten und dadurch lösungsorientiertes sowie kompromissbereites Handeln erlernten. An der engen Zusammenarbeit mit den Community-Mitgliedern und dem damit einhergehenden beidseitigen Wissenstransfer lernten die Studierenden darüber hinaus die Stärken eines heterogenen Teams zu schätzen. Denn mit ihrer lokalen Expertise brachten die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen relevante Informationen über das Forschungsfeld in das Projekt ein und setzten damit inhaltliche Schwerpunkte. Diese Lernergebnisse tragen zum professionellen Handeln bei und sind wichtige Erfahrungen sowie Erkenntnisse, die die Studierenden für ihr späteres Berufsleben beschäftigungsfähig machen.

Darüber hinaus brachte die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen noch weitere Erfahrungen und Erkenntnisse, die für das spätere Berufsleben der Studierenden relevant sind. Durch die Akquise der Community-Vertreterinnen zu Projektbeginn bauten sie ihre Kontaktfähigkeit aus, die für die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und für den Aufbau beruflicher Netzwerke von Bedeutung ist. Aber auch ihre Erfahrungen in einem heterogenen Team zusammenzuarbeiten, kann im späteren Berufsalltag hilfreich sein, wenn sie mit Personen unterschiedlicher Wissensstände zu tun haben. Neben dem Aspekt der adressatinnengerechten Kommunikation bringen die Studierenden Wissen darüber mit, wie ein heterogenes Team organisiert werden muss, um alle Beteiligten ausreichend zu informieren und einzubinden. Die Zusammenarbeit mit einer Community hat ebenso das Konfliktmanagement der Studierenden geschult und ihnen verdeutlicht, wieviel Zeit aufgewendet werden muss, um mit heterogenen Akteurinnen zusammenarbeiten zu können. Letzteres führte zu der Erkenntnis der Notwendigkeit, zeitliche Ressourcen im Blick zu behalten, realistische Zeitpläne zu erstellen sowie flexibel auf Unvorhergesehenes zu reagieren. Die Fähigkeit, Arbeitsschritte zeitlich abzuschätzen, entsprechende Zeitpläne zu erstellen und Deadlines einzuhalten, ist in jeder zukünftigen beruflichen Tätigkeit von Relevanz.

Ergänzend dazu tragen Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sachkompetenzen ebenfalls zur Beschäftigungsfähigkeit bei. Der Erwerb forschungsmethodischer Fähigkeiten und ihre praktische Anwendung kann auch durch andere didaktische Formate wie das forschende Lernen erzielt werden. Die Einbindung von Praxispartnerinnen in CBR-Projekten führt jedoch neben dem Erwerb von thematischem Fachwissen auch zu Kenntnissen über zivilgesellschaftliche Strukturen. Durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Einrichtungen und Organisationen erhielten die Studierenden zudem Einblicke in deren Arbeitsfelder, in interne Strukturen, Hierarchien, Kommunikationswege und Machtverhältnisse. Diese praktischen Einblicke außerhalb des Kontextes Wissenschaft tragen dahingehend zur Beschäftigungsfähigkeit bei und ermöglichen, dass in zukünftigen beruflichen Entscheidungen und Handlungen auf diese Erfahrungen und Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann.

Beschäftigungsrelevant sind auch jene Kenntnisse, die im Bereich des Projektmanagements oder in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit erzielt wurden. Sie erweitern das Spektrum an

Fähigkeiten, die für das spätere Berufsleben relevant sein können. Des Weiteren haben die Studierenden in ihren CBR-Projekten zum Teil erste Führungserfahrungen gesammelt, indem sie Gruppentreffen leiteten, das gesamte Projekt im Blick behielten und die Community-Mitarbeitenden zur Teilnahme motivierten. Diese ersten Erfahrungen reichen zwar noch nicht für eine Führungsposition aus, geben den Studierenden jedoch ein Gefühl davon, welche Verantwortung mit ihr einhergeht und wie wichtig es ist, Mitarbeitende zu motivieren.

Zugleich sind es die Schlüsselkompetenzen, also die Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen, die einen entscheidenden Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit leisten. Es ist das gesteigerte Selbstbewusstsein, das selbstsichere Auftreten im Kontakt mit außeruniversitären Akteurinnen, die Flexibilität auf unvorhergesehene Ereignisse zu reagieren, die Kreativität und die Fähigkeit auch einmal Aufgaben an andere abgeben zu können, die die Studierenden aus den CBR-Projekten mitnehmen. Sie alle gelten als überfachliche Fähig- und Fertigkeiten, die unabhängig vom späteren Berufsfeld Anwendung finden und die Studierenden beschäftigungsfähig machen. Dazu zählt auch das adressatinnengerechte Kommunizieren, um im Studium erlernte Fachinhalte verständlich in die spätere berufliche Tätigkeit einzubringen.

Neben dem Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit wirken die praktischen Einblicke auch berufsorientierend, indem den Studierenden mögliche spätere Berufsfelder aufgezeigt wurden. Stiftungen oder zivilgesellschaftliche Organisationen stellen für Sozialwissenschaftlerinnen mögliche Tätigkeitsfelder dar, die den Studierenden ggf. vorab nicht bekannt waren. CBR ermöglicht tiefgehende und vor allem reale Einblicke in Berufe, die in anderen Lehrformaten mit referierenden Praktikerinnen nicht vermittelt werden können. Auf der Basis ihrer gesammelten Erfahrungen konkretisierten manche Studierenden ihre Berufspläne. Außerdem ermöglichen CBR-Projekte das Knüpfen von beruflichen Kontakten, auf die sie im späteren Berufsleben oder zum Berufseintritt zurückgreifen können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Teilnahme an CBR-Projekten im Seminar *Gut alt werden* erhebliche Lernergebnisse bei den Studierenden erzielte, die auf die intensive Zusammenarbeit mit einer Community zurückzuführen sind und so zu ihrer Beschäftigungsfähigkeit beitragen.

8.1.2 Grundkurs Methoden: CBR als motivierendes und unterstützendes Lehrelement

Die CBR-Projekte im *Grundkurs Methoden* differieren in ihrer Umsetzung von denen im Seminar *Gut alt werden* (siehe Abschnitt 4.3), wodurch sich auch Unterschiede in den Lernergebnissen der Studierenden ergeben. Im *Grundkurs Methoden* sammelten die Studierenden ebenfalls zahlreiche Lernergebnisse im Bereich der Sozial-, Sach-, Selbst- und Methodenkompetenzen (siehe Kapitel 7). Dennoch ließen sich im *Grundkurs* nur geringe Unterschiede in den Lernergebnissen zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen feststellen. Insbesondere im Bereich der Sozialkompetenzen sammelten die Studierenden aus Kooperationsprojekten weitergehende Erfahrungen und Erkenntnisse, die den Studierenden ohne Praxispartnerinnen verwehrt blieben. Zu ihnen zählen beispielsweise Erfahrungen im Bereich der Kommunikation mit Praxispartnerinnen. Durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen erfuhren die Studierenden wie wichtig es ist, sich klar auszudrücken, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Darüber hinaus gab es jedoch auch Studierendengruppen, die negative Erfahrungen in der Kommunikation mit Praxispartnerinnen sammelten. Dabei wurde beispielsweise der generelle Mangel an Kommunikation oder die fehlende Erreichbarkeit der Kooperationspartnerinnen benannt. Des Weiteren erfuhren die Studierenden, dass die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen zeitaufwendig ist, da es zusätzliche Absprachen benötigt.

Die Erfahrung, mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet zu haben, die damit einhergehende Erkenntnis, welche Schwierigkeiten auftreten können, und das Verständnis des Zeitaufwands für zusätzliche Absprachen, können für das spätere Berufsleben relevant sein. Allerdings war die Zusammenarbeit mit den Praxispartnerinnen auf einzelne Abstimmungsprozesse begrenzt, wodurch die Studierenden keine nachhaltigen Erfahrungen im professionellen Handeln erwerben konnten. Dennoch erhielten sie vor allem durch die aufgetretenen

Schwierigkeiten einen Eindruck davon, was es bedeutet, mit außeruniversitären Akteurinnen zusammenzuarbeiten. Diese Erfahrungen können im weiteren Studium dazu beitragen, die Fähigkeit zum professionellen Handeln auszubauen.

Darüber hinaus erhielten die Studierenden in der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen Einblicke in die jeweiligen kooperierenden zivilgesellschaftlichen Organisationen und in deren Arbeit sowie Informationen über die Nutzerinnen der Angebote. Da sich die Studierenden zum Zeitpunkt des *Grundkurs Methoden* noch am Beginn ihres Bachelorstudiums befanden, tragen diese Erfahrungen jedoch nicht zur beruflichen Orientierung bei. Denn in dieser Studienphase liegt der Fokus der Studierenden zunächst noch auf das Ankommen und Zurechtfinden im Wissenschaftssystem und damit weniger auf der späteren Berufsplanung.

Zusammenfassend lässt sich für den *Grundkurs Methoden* festhalten, dass die Einbindung von Praxispartnerinnen hier eher weniger zur Beschäftigungsfähigkeit und beruflichen Orientierung beitragen. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen wirkt in dieser Phase des Studiums vielmehr als ein unterstützendes Element. Die Kooperation mit außeruniversitären Akteurinnen trägt zur Motivation der Studierenden bei, da sie Einblick in die Arbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen erhalten, mit denen sie sich identifizieren können, und ihre Forschungsarbeiten einen Verwendungszweck haben. Darüber hinaus erleichtert die Zusammenarbeit die Findung einer Forschungsfrage und den Feldzugang (siehe Abschnitt 7.2.1.2.1).

8.1.3 Gründe für die Unterschiede in den Lernergebnissen beider Lehrprojekte

Die zwei vorangegangenen Zusammenfassungen zeigen bereits, dass sich die Lernergebnisse der Studierenden zwischen dem Seminar *Gut alt werden* und dem *Grundkurs Methoden* unterscheiden. Das lässt sich zum einen mit der unterschiedlichen Ausgestaltung der Kurse, d. h. der Intensität der Einbindung einer Community in den Forschungsprozess, zum anderen mit dem Fortschritt der Studierenden im Studium erklären.

Während im Seminar *Gut alt werden* die Community-Vertreterinnen in jedem Projektschritt partizipiert, fungieren die Kooperationspartnerinnen im *Grundkurs Methoden* als „Auftraggebende“. In meinen Untersuchungen zeigte sich, dass die **Intensität der Zusammenarbeit mit**

den Praxispartnerinnen einen maßgeblichen Einfluss auf die Lernergebnisse hat. Überraschend ist dabei nicht, dass in einem dreisemestrigen Seminar eine intensivere Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen möglich ist, als in einer einsemestrigen Lehrveranstaltung. Im Seminar *Gut alt werden* nehmen die Studierenden eine vermittelnde Rolle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein, indem sie Fachwissen transferieren, unterschiedliche Vorstellungen zusammenbringen und Entscheidungen aushandeln. Dadurch ist es ihnen möglich, zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit Praxispartnerinnen zu sammeln. Im *Grundkurs Methoden* ist diese intensive Zusammenarbeit aufgrund der zeitlichen Restriktion von einem Semester nicht vorgesehen. Hier ist der Kontakt zwischen Studierenden und Kooperationspartnerinnen auf wenige Zeitpunkte während des Semesters beschränkt, in denen beispielsweise der Forschungsauftrag geklärt sowie das Erhebungsinstrument und der Feldzugang abgestimmt werden. Dadurch nehmen die Studierenden im *Grundkurs* weniger eine vermittelnde Position zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein. Hinzu kommt, dass sie nicht wie im Seminar *Gut alt werden* für die Akquise der Praxispartnerinnen zuständig sind und sich daraus eine andere Verantwortung ergibt. Aufgrund der geplanten Verwendung der Forschungsergebnisse von Seiten der Kooperationspartnerinnen, fühlen sich die Studierenden des *Grundkurs Methoden* zwar verantwortlich, ein qualitativ hochwertiges Produkt zu überliefern, im Falle von Problemen in der Zusammenarbeit mit den Praxispartnerinnen waren sie jedoch überfordert oder sahen sich zum Teil nicht selbst in der Verantwortung diese zu lösen.

Des Weiteren ergeben sich **aufgrund der unterschiedlichen Studienphasen Differenzen in den Lernergebnissen** der Studierenden der zwei untersuchten Lehrprojekte. Grund dafür sind die unterschiedlichen Fokusse zu Beginn und im fortgeschrittenen Studium. Die Studierenden des *Grundkurs Methoden* befinden sich größtenteils im zweiten Bachelor-Fachsemester und müssen sich noch im Wissenschaftssystem zurechtfinden. In den Untersuchungen zeigte sich, dass die Studierenden während ihrer Projektarbeit vorrangig damit beschäftigt waren, die einzelnen Schritte eines Forschungsprozesses zu verstehen und zu durchlaufen. Die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* befinden sich hingegen am Ende ihres Bachelorstudiums oder bereits im Masterstudium. Sie verstehen bereits besser, wie das Wissenschaftssystem funkti-

oniert, wie wissenschaftlich gearbeitet wird und welche Phasen ein Forschungsprozess umfasst. Während bei den Studierenden der *Grundkurse* die Konzentration also auf dem Durchlaufen eines Forschungsprozesses liegt, verfügen die fortgeschrittenen Studierenden aus dem Seminar *Gut alt werden* über Kapazitäten, um sich neben dem Forschungsprozess auch anderen Herausforderung zu stellen, wie die der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen. Hinzu kommt, dass sie sich am Ende ihres Studiums bereits Gedanken dazu machen, wie es danach (beruflich) weitergehen soll. Aus diesem Grund hat das CBR-Projekt im fortgeschrittenen Studium eine andere Wirkung auf die berufliche Orientierung der Studierenden als beispielsweise in der Studieneingangsphase.

Mit den unterschiedlich weit fortgeschrittenen Studierenden der zwei Lehrprojekte zeigen sich auch **Unterschiede im Reflexionsvermögen, das ebenfalls Einfluss auf die Lernergebnisse hat**. Nach dem Konzept des Erfahrungslernens von Dewey (1993) ist die Reflexion von Erfahrungen essentiell, damit aus ihnen gelernt werden kann und damit die daraus abgeleiteten Erkenntnisse in nachfolgenden Situationen sinnvoll eingebracht werden können. Das Reflektieren, beispielsweise von Fachinhalten, des eigenen Vorgehens oder der eigenen Rolle im Forschungsprozess, ist wesentlicher Bestandteil des sozialwissenschaftlichen Studiums. Mit fortschreitendem Fachsemester entwickeln die Studierenden eine gewisse reflektierende Haltung. Hinzu kommt, dass die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* durch die Reflexionspapiere mehrfach während des CBR-Projekts ihre Erfahrungen reflektieren mussten. Beide Faktoren trugen dazu bei, dass die Studierenden des Seminars *Gut alt werden* sich ihren Erfahrungen und Lernergebnissen in den Reflexionspapieren sowie der abschließenden Gruppendiskussion bewusster waren und diese auch artikulieren konnten. Im *Grundkurs Methoden* fehlte den Studierenden diese reflexive Haltung, die sich einerseits in den begrenzten berichteten Erfahrungen und Erkenntnissen, andererseits in den inhaltlichen Äußerungen in den Gruppendiskussionen zeigte. Letzteres umfasst beispielsweise den Umgang mit Problemen in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen. Die Studierenden suchten zwar nach Lösungen für derartige Konfliktsituationen, wiesen dabei jedoch anderen Personen die Verantwortungen zu, ohne sich selbst dabei zu reflektieren und sich selbst eine Rolle in der Problemlösung zuzusprechen.

Die Intensität der Zusammenarbeit mit einer Community, der Studienfortschritt und das damit einhergehende Reflexionsvermögen hat Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Studierenden. Das sind Erkenntnisse, die über den bestehenden Forschungsstand hinausgehen. Bisherige Untersuchungen zeigen, dass die Studierenden vorrangig wissenschaftliche und forschungsmethodische Arbeitsweisen, disziplinspezifisches Fachwissen sowie Wissen über die Community erwerben (siehe Kapitel 3). In meiner Forschung konnte ich diese Lernergebnisse ebenfalls finden. Dennoch führe ich die forschungsmethodischen Erkenntnisse nicht zwangsläufig auf die Zusammenarbeit mit einer Community zurück. Sie können ebenso in Lehrveranstaltungen erworben werden, die den didaktischen Ansatz des forschenden Lernens anwenden. Auch die dem CBR eigene Möglichkeit, disziplinspezifisches Fachwissen praxisnah zu vermitteln, kann in andere Lehrformate eingebaut werden und ist nicht zwangsläufig auf die Zusammenarbeit mit einer spezifischen Community angewiesen. Das Wissen über die Arbeit zivilgesellschaftlicher Einrichtungen, deren Abläufe und Nutzerinnen sowie die Kenntnisse über nicht öffentliche Machtverhältnisse können hingegen nur durch Formate wie CBR erlebbar gemacht werden.

Über die Gemeinsamkeiten mit dem bestehenden Forschungsstand hinaus, sind in meinen Untersuchungen die Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen zentral und im Vergleich zu anderen Lernergebnissen die am häufigsten gesammelten Erfahrungen in beiden Lehrprojekten. Toh und Tambyah (2019) sowie Tarantino (2017) erfassten beispielsweise bisher vereinzelt Lernergebnisse im Bereich der Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit und die Kommunikation mit den Community-Vertreterinnen. Sie wurden jedoch nicht in der Intensität und Zentralität thematisiert wie in meinen beiden Fallstudien. Ein Ergebnis meiner Forschung ist, dass die Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Sozialkompetenzen den überwiegenden Teil der Lernergebnisse durch die Zusammenarbeit mit einer Community ausmachen. Im Hinblick auf das zukünftige Berufsleben ist das von besonderer Bedeutung, da eine Befragung von deutschen Unternehmen ergab, dass diese bei der Einstellung von Hochschulabsolventinnen den Sozialkompetenzen die größte Bedeutung beimessen (vgl. Maaß Frank & Kay Rosemarie, 2011, S. 59–60). Erst danach seien für die Arbeitgeberinnen Sachkompetenzen von Interesse (vgl. ebd.).

8.1.4 Aufwand-Nutzen-Verhältnis von CBR

Meine als auch andere vorliegende Studien zeigen, dass CBR vielfältige Lernergebnisse bei den Studierenden erzielen kann. Bereits in der Literatur wurde der zeitliche Aufwand von CBR als ein Nachteil des Ansatzes kritisiert (siehe Abschnitt 2.5.4). Inwieweit der Nutzen (Lernergebnisse) im Verhältnis zum Arbeitsaufwand steht, werde ich im Folgenden erörtern.

Die Erfahrung des Zeitaufwandes machten vor allem die Studierenden des Seminars *Gut alt werden*. Beklagt wurde der erhebliche Mehraufwand im Verhältnis zu anderen Lehrveranstaltungen mit gleicher Leistungspunktzahl pro Semester. Der hohe Zeitaufwand war auf die regelmäßigen Treffen mit den Community-Vertreterinnen und die dafür benötigte Fahrzeit an den Hamburger Stadtrand von zum Teil ein bis eineinhalb Stunden pro Strecke zurückzuführen. Am zeitaufwendigsten war zudem die Anfangsphase, in der die Studierenden zunächst Community-Mitglieder für die Projektarbeit akquirieren mussten. Diese Akquise stellt eine besondere Herausforderung des Ansatzes dar. Denn nicht alle zivilgesellschaftlichen Vertreterinnen haben Interesse an der Zusammenarbeit mit der Universität, die nötige Motivation oder zeitlichen Ressourcen, die in das Projekt investiert werden müssten.

Obwohl diese Themen regelmäßig in den Seminarsitzungen kritisiert und diskutiert wurden, sehen zehn der zwölf Studierenden des Seminars *Gut alt werden* vorrangig den Nutzen von CBR und sprechen sich für das Konzept aus:

„Ich würde nochmal ein CBR Projekt durchführen wollen und habe auch schon anderen Studierenden dazu geraten, sollte es so ein Projekt nochmal im Angebot geben. Es hat mich einfach in so vielen Bereichen weitergebracht. Inhaltlich als auch was meine Softskills angeht habe ich echt viel dazu gelernt. Ich habe das Gefühl, dass es eins der wenigen Seminare war, die mich wirklich auch im Hinblick auf berufsrelevante Fähigkeiten geschult haben. Das Seminar hat mich auch im Hinblick auf mein weiteres Studium sehr gut vorbereitet. Besonders vor dem riesigen Projekt „Master-Arbeit“ habe ich nun nicht mehr so viel Angst, da ich nun schon einmal ein Projekt mit einem großen Umfang durchgeführt habe. Außerdem habe ich jetzt endlich eine bessere Antwort auf die Frage meiner Oma ‚Was genau ich denn da jetzt eigentlich studiere‘.“ (Zitat P3, Reflexionspapier 3)

Eine weitere Person brachte sowohl Argumente für als auch gegen den Einsatz auf. Nur eine Studierende sprach sich aufgrund des Zeitaufwandes gegen CBR aus:

„Einmal reicht mir definitiv. Der hohe Zeitaufwand würde mich davon abschrecken, noch einmal ein Forschungsprojekt mit CBR durchzuführen. Ich bin nun jedoch sehr interessiert, wie das ganze Projekt weitergeht und ob es am Ende einen wirklichen Unterschied gebracht hat. Außerdem fand ich die Arbeit mit Co-ForscherInnen eher hinderlich und nervig. Positiv in der wissenschaftlichen Arbeit wäre auf jeden Fall ein Ansprechpartner vor Ort bzw. aus dem Forschungsfeld, an den man sich wenden könnte.“ (Zitat P1, Reflexionspapier 3)

Folglich ermöglicht der CBR-Ansatz in dieser intensiven Form der Umsetzung trotz zeitlichen Mehraufwands einen Praxisbezug, der die Studierenden motiviert, sich mit realen gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen.

Im *Grundkurs Methoden* wurde ebenfalls der Mehraufwand thematisiert, der durch zusätzliche Absprachen mit den Kooperationspartnerinnen entstand. Die Diskussion darüber nahm jedoch nicht im Ansatz den Raum ein wie im Seminar *Gut alt werden*. Der *Grundkurs* ist generell für die Studierenden ein anspruchsvoller Kurs, da sie erstmals ganzheitlich einen Forschungsprozess durchlaufen, der durch viel Unsicherheit geprägt ist. Hinzu kommt der straffe Zeitplan von einem Semester, um ein Forschungsprojekt zu planen und umzusetzen. Jede zusätzliche Absprache mit Kooperationspartnerinnen bedeutet dabei einen Mehraufwand, der vielleicht durch die leichtere Themenfindung und Unterstützung beim Feldzugang wieder wettgemacht wird. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Zusammenarbeit mit regionalen zivilgesellschaftlichen Einrichtungen Praxiseinblicke ermöglicht und einen eher „trockenen“ Forschungsprozess mit realen Inhalten befüllt und dadurch motivierende Effekte aufweist.

Aus meiner Forschung folgt die abschließende Erkenntnis, je intensiver eine Community in das CBR-Projekt eingebunden ist, desto höher ist der Mehraufwand für Studierende, Lehrende und die Community-Vertreterinnen selbst. Desto höher ist jedoch auch der Nutzen für den Lernprozess der Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass es dabei sinnvoll ist, die intensivere Einbindung einer Community zum Schutz vor Überforderung der Studierenden erst in höheren Semestern vorzunehmen. Denn diese finden sich bereits im Wissenschaftssystem zurecht und können sich der Herausforderung, in jedem Projektschritt mit einer Community zu kooperieren, besser stellen. Aus der intensiven Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen können dann umfassende beschäftigungsrelevante Lernergebnisse erzielt und berufsorientierende Erfahrungen gesammelt werden. In niedrigeren Semestern zeigt die Einbindung

von Kooperationspartnerinnen, die mehr auftraggebend als mitwirkend sind, einen erheblichen Einfluss auf die Motivation der Studierenden. Die Einbindung von Praxisprojekten in der frühen Phase des Studiums trägt noch nicht in dem Maße zur Beschäftigungsfähigkeit bei, wie sie es eine intensivere Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen in höheren Semestern ermöglicht. Dennoch bieten CBR-Projekte bereits zu Beginn des Studiums Studierenden die Möglichkeit, theoretische Lerninhalte mit praktischen Situationen zu verbinden. Dadurch werden erste Erfahrungen erzielt, die im weiteren Verlauf zum professionellen Handeln ausgebaut werden können.

8.2 Methodische Reflexion der zwei Fallstudien

In diesem Abschnitt werde ich mein methodisches Vorgehen kritisch reflektieren und dabei auf (1) meine Rolle als Forschende und zugleich Lehrende, (2) die Kritik an Selbsteinschätzungsverfahren und (3) der Verallgemeinerung von Einzelfallstudien, (4) die Ungleichverteilung von Studierenden mit und ohne Kooperationspartnerinnen in den studentischen Gruppendiskussionen im *Grundkurs Methoden* und (5) auf die ungünstige Formulierung von Items im quantitativen Erhebungsinstrument im Seminar *Gut alt werden* eingehen sowie (6) den Nutzen von Reflexionspapieren darstellen.

(1) Zu Beginn dieser Arbeit setze ich mich bereits in meiner Situierung mit meiner Rolle im Forschungsprozess auseinander (siehe Abschnitt 1.2). Problematisch dabei war, dass ich zum Teil meine eigenen Lehrveranstaltungen beforschte und dadurch zugleich die Rolle als Lehrende und Forschende einnahm. Das betraf das Seminar *Gut alt werden* und einen der sechs *Grundkurse*. Indem ich die Lernergebnisse der Studierenden meiner Lehrveranstaltungen untersuche, befasse ich mich indirekt auch mit meinen Leistungen als Lehrende. Kritisch daran ist, dass ich dadurch einer gewissen „Betriebsblindheit“ unterliege, voreingenommen an die Forschung herangehe und dadurch eine geringere Objektivität aufweise. Vorteil kann hingegen sein, dass ich mit den CBR-Projekten, den Lehrkonzepten und zum Teil mit den Problemen der Forschungsgruppen vertraut bin. Diese Einblicke ermöglichen es mir, das Datenmaterial

in seinem Kontext zu interpretieren. Um den kritischen Punkten der Eigenforschung entgegenzuwirken, setzte ich mich von Anfang an bewusst mit dieser auseinander. Dafür reflektierte ich mich regelmäßig, unterhielt mich mit Fachkolleginnen und situierte mich in Bezug auf meine Forschungsarbeit.

Die Doppelrolle als Lehrende und zugleich Forschende kann vor allem in meinen Gruppendiskussionen aufgrund sozialer Erwünschtheit (vgl. Diekmann, 2010, S. 447–448) oder „äußerer Interviewmerkmale“ (ebd., S. 466) zu Verzerrungen im Antwortverhalten geführt haben. Meine Rolle als Lehrende erzeugt eine soziale Distanz zwischen den Studierenden und mir, da ich sie u. a. benote. Zum Zeitpunkt der Befragungen war die Notengebung zwar bereits abgeschlossen, dennoch kann meine höhergestellte Position Auswirkungen auf das Antwortverhalten gehabt haben. Als Lehrende eine Gruppendiskussion mit den eigenen Studierenden oder Tutorinnen zu führen birgt die Gefahr, dass sie sich nicht trauen, sich wahrheitsgemäß zu äußern. Das kann insbesondere bei kritischen Punkten der Fall sein.

(2) Ein weiterer Punkt, der insbesondere an meinem quantitativen Vorgehen kritisiert werden könnte ist, dass es sich um einen „subjektiven Messzugang“ (Clasen, 2010, S. 11) durch Selbsteinschätzungen der Studierenden handelt und nicht um testtheoretische Verfahren. Standardisierte selbsteinschätzende Verfahren stehen häufig aufgrund ihres Mangels an Validität und Reliabilität in der Kritik (vgl. Schaeper, 2005, S. 212; Schaeper & Wolter, 2008, S. 615). Es kann beispielsweise zu Verzerrungen aufgrund bewusster Falschnennungen oder fehlender Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung kommen. Verschiedene Studien (vgl. Braun et al., 2008; Klieme et al., 2012; Pike, 1995, 1996) konnten jedoch nachweisen, dass es einen systematischen „Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept eigener Kompetenzen und alternativen Messungen derselben Konstrukte“ (Schaeper & Wolter, 2008, S. 615) gibt. Schaeper argumentiert zudem, dass „Selbstkonzepte zukünftiges Handeln entscheidend mitstrukturieren, also handlungsleitend sind“ (Schaeper, 2005, S. 212). Auch wenn gewisse Kompetenzbereiche nicht mittels einer Selbsteinschätzung erhoben werden könnten, so lassen sich die Voraussetzungen für kompetentes Handeln („z. B. die kognitiven, emotionalen und motivationalen Prämissen sozialer Kompetenz“ (ebd.)) erfassen. Eben dieses ist für meine Forschung besonders von Interesse.

(3) Aus einer quantitativen Forschungslogik heraus könnten an meiner Forschungsarbeit zudem die zwei Einzelfallstudien kritisiert werden, die von „Vertretern des quantitativen Ansatzes als unstandardisiertes und unkontrollierbares Verfahren [gelten], das für verzerrende Einflüsse aller Art (Biases) offen ist“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 289). Ein weiterer Kritikpunkt könnte demzufolge auch die geringe Fallzahl sein, wodurch die Forschungsergebnisse nicht verallgemeinerbar sind. Diesen Bedenken kann jedoch entgegnet werden, dass die Erfahrungen der Studierenden in den CBR-Projekten und ihre Lernergebnisse nicht auf ein paar wenige Variablen reduziert werden können, da ihr Zusammenspiel viel zu komplex ist. Vielmehr bedarf es eines Ansatzes, der die Studierenden als Untersuchungsobjekt umfassend über einen längeren Zeitraum betrachtet und dadurch einen „genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren“ (Klimke et al., 2020, S. 177) ermöglicht (siehe Abschnitt 5.2). Das ist etwas, das eine Einzelfallstudie leisten kann. Darüber hinaus erfordert der unzureichende Forschungsstand zu den Lernergebnissen von CBR ein exploratives Vorgehen. Hinzu kommt, dass meine Forschung gezeigt hat, dass die Art der Ausgestaltung der CBR-Projekte Einfluss auf die Lernergebnisse der Studierenden hat. Diese Erkenntnis unterstützt die Durchführung von Fallstudien, da sich die Ergebnisse nicht für alle CBR-Projekte verallgemeinern lassen.

(4) In den abschließenden Gruppendiskussionen im *Grundkurs Methoden* konnten aus Kapazitätsgründen nur 19 von insgesamt 124 Studierenden teilnehmen. Davon waren sieben Studierende, die ausschließlich mit Praxispartnerinnen gearbeitet haben, vier Studierende, die selbst identifizierte Fragestellungen untersucht haben und acht Studierende aus den zwei Kursen, in denen sowohl mit als auch ohne Praxispartnerinnen geforscht wurde (siehe Abschnitt 7.1). Letztere hatten jedoch alle mit Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet. Damit entstand ein Ungleichgewicht zwischen den fünfzehn Studierenden mit Praxiserfahrungen und den vier ohne, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert wird. Problematisch wäre dies jedoch vor allem dann gewesen, wenn die Studierenden aus den Kooperationsprojekten erhebliche Unterschiede in den Lernergebnissen zu den Studierenden ohne Praxisprojekte aufgewiesen hätten. An dieser Stelle hätte es an ausreichenden Vergleichswerten gefehlt. Letztendlich gab es jedoch nur geringe Unterschiede in den Lernergebnissen der Stu-

dierenden mit und ohne Kooperationspartnerinnen. Die Differenzen sind dabei auf die konkrete Zusammenarbeit mit den Praxispartnerinnen begrenzt. Darüber hinaus bezog ich bei der Untersuchung des *Grundkurs Methoden* nicht ausschließlich die drei studentischen Gruppendiskussionen ein, sondern auch eine mit Tutorinnen und die quantitativen Onlinebefragungen. Letztere bestätigten die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen, dass es nur geringe Unterschiede in den Lernergebnissen zwischen den Studierenden mit und ohne Praxispartnerinnen gab. Die Ungleichverteilung in den studentischen Gruppendiskussionen scheinen demzufolge keinen bedeutenden Einfluss auf die Forschungsergebnisse zu haben.

(5) Lichtenstein et al. (2011) entwickelten ein valides sowie reliables quantitatives Erhebungsinstrument zur Erfassung der Lernergebnisse von Studierenden durch CBR-Projekte. Ich entschied mich gegen die Verwendung ihres Instruments, da es zum einen zu wenige inhaltliche Faktoren abbildet, zum anderen ausschließlich der abschließenden Erhebung dient und keine Vorhermessung vorsieht. Aus diesem Grund entwickelte ich eigene quantitative Erhebungsinstrumente. Anders als erhofft, zeigten sich im Seminar *Gut alt werden* keine belastbaren Ergebnisse. Das kann einerseits mit der geringen Anzahl von zwölf Studierenden zusammenhängen, andererseits mit der Formulierung einzelner Fragen. Während der Datenanalyse traten Schwierigkeiten bei der Interpretation bestimmter Items auf, wie beispielsweise der Aussage „Ich finde es schwer, mich mit Nicht-AkademikerInnen zu unterhalten“. Aus dem Item wird nicht ersichtlich, warum die Studierenden die Unterhaltung als schwierig empfinden. Liegt es daran, dass sie nicht wissen, wie sie adressatinnengerecht kommunizieren können? Oder sind sie zwar befähigt, adressatinnengerecht zu kommunizieren, empfinden es aber dennoch als schwer? Im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit gibt dieses Item keinen Rückschluss auf die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden und ist dadurch für diese Studie unbrauchbar. Im quantitativen Erhebungsinstrument des Seminars *Gut alt werden* lassen sich leider ein paar solcher Items finden, die ich bei einer erneuten Datenerhebung überarbeiten würde.

(6) In Anbetracht beider Fallstudien und der eher geringen Aussagekraft der quantitativen Daten stellt sich mir die Frage, ob sich standardisierte Vorher-Nachher-Befragungen generell zur Erhebung von Lernergebnissen eignen. Ein Lernprozess ist von vielen Faktoren abhängig und

verläuft nicht geradlinig. Bowman und Holmes (2018) zeigten beispielsweise für das forschende Lernen, dass die Wirkung meist erst verzögert auftritt. Das würde entweder einen späteren Erhebungszeitpunkt erfordern oder vielmehr ein anderes Erhebungsinstrument, das den Lernprozess nachvollziehen lässt: Ein Instrument, das die Erkenntnisse mit den Erfahrungen in Verbindung bringt und durch das nachvollziehbar wird, woraus Studierende etwas gelernt haben. Diese Informationen können standardisierte Erhebungsinstrumente nicht liefern, wohl aber Reflexionspapiere, wie meine Forschungsarbeit zeigte. Reflexionspapiere wie im Seminar *Gut alt werden* ermöglichen einerseits als Erhebungsinstrument die Nachvollziehbarkeit des Gelernten und andererseits als Reflexionsinstrument aus den gewonnenen Erfahrungen zu lernen. Denn nach Dewey müssen Erfahrungen erst reflektiert werden, um daraus lernen zu können (vgl. 1963, 1993, 1997). Die Anwendung von Reflexionspapieren zu unterschiedlichen Projektzeitpunkten ermöglichte es den Studierenden regelmäßig, die bisher gesammelten Erfahrungen zu reflektieren und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse in den nächsten Projektschritt wieder einfließen zu lassen. Welchen Effekt das auf den Lernprozess haben kann, zeigte ich bereits in Abschnitt 8.1.3.

8.3 Ausblick auf weiterführende Forschung zu CBR

Abschließend skizziere ich noch einige Ideen für anschließende Forschungsprojekte, die sich entweder aus meinem Datenmaterial ergeben oder meine Forschungsergebnisse weiter ausbauen sollen.

In beiden Lehrprojekten konnte ich zahlreiche Daten erheben, welche ich aufgrund meiner Forschungsfrage lediglich im Hinblick auf die beschäftigungsrelevanten und berufsorientierenden Erfahrungen und Erkenntnisse analysierte. Es könnten jedoch noch weitere Fragen an das Material herangetragen werden. Beispielsweise könnte untersucht werden, inwieweit CBR-Projekte das Engagement von Studierenden fördern, welche Auswirkungen sie auf die persönlichen Einstellungen der Studierenden haben oder was die Studierenden für ihr weiteres Stu-

dium daraus mitnehmen. Die Reflexionspapiere und die Gruppendiskussionen der Studierenden des Seminars *Gut alt werden* geben zudem umfassende Informationen und Reflexionen zur Umsetzung von CBR in der Lehre. Der Ansatz könnte im Hinblick auf Vor- und Nachteile untersucht werden, um daraus didaktische Hilfestellungen für Lehrende und Studierende zu erarbeiten.

Darüber hinaus bietet meine Forschung derzeit lediglich Momentaufnahmen – vor, während und direkt nach den CBR-Projekten. Die Wirkung des Ansatzes kann jedoch auch erst verzögert auftreten, wie es Bowman und Holmes (2018) für das forschende Lernen beobachteten. Interessant wäre daher, für den CBR-Ansatz eine Langzeituntersuchung durchzuführen. Für das Seminar *Gut alt werden* stellt sich die Frage, ob die in den CBR-Projekten gesammelten beschäftigungsrelevanten Erfahrungen und Erkenntnisse im Berufsalltag hilfreich sind. Um das herausfinden zu können, müssten die Studierenden eine gewisse Zeit nach ihrem Berufseintritt befragt werden. Die Studierenden des *Grundkurs Methoden* könnten im fünften oder sechsten Fachsemester noch einmal dazu befragt werden, was sie aus ihren Projekten mitgenommen haben. Durch das im Studium weiter ausgebaute Reflexionsvermögen können sie ggf. ihre Erfahrungen aus der Projektarbeit in Bezug zu weiteren Studienerfahrungen setzen, wodurch ihnen weitere Lernergebnisse des *Grundkurses* bewusstwerden könnten.

Mit meinen Erkenntnissen im Forschungsprozess gehen noch weitere Ideen für anschließende Forschungsprojekte einher, die über weiterführende Analysen des bestehenden Datenmaterials und ergänzende Erhebungen zur Betrachtung der Langzeitwirkung der zwei Lehrprojekte hinausgehen. Bisher wurde beispielsweise noch nicht untersucht, ob sich die Lernergebnisse unterschiedlicher Fachdisziplinen voneinander unterscheiden. Je nach Fachrichtung können CBR-Projekte unterschiedlich ausgestaltet sein. Damit geht die Vermutung einher, dass sich demzufolge auch die Lernergebnisse unterscheiden könnten. Eine disziplinübergreifende Erhebung könnte Aufschluss darüber geben.

Des Weiteren hat die intensive Zusammenarbeit mit einer Community im Seminar *Gut alt werden* Schwierigkeiten sowie Grenzen der Zusammenarbeit und damit auch des CBR-Ansatzes

aufgezeigt. Für die Forschung als auch für die Umsetzung weiterer CBR-Projekte ist es relevant, sich mit der Partizipation der Community-Vertreterinnen auseinanderzusetzen. Wie weit ist es möglich, eine Community überhaupt einzubinden? In welchen Projektphasen kann welcher Grad an Partizipation erreicht und auch als sinnvoll erachtet werden?

Der Fokus meiner Forschung lag auf den Studierenden und ihre Lernergebnisse, nicht auf anderen Zielgruppen. Ein anderer Blickwinkel bringt jedoch die Fragen auf, was die Community-Vertreterinnen in den CBR-Projekten gelernt haben und welche Wirkung CBR tatsächlich erzielen kann. Können CBR-Projekte einen „social change“ (Strand et al., 2003, S. 6) bewirken? Und welche Wirkung hat die Durchführung von CBR-Projekten auf Lehrende und Forschende?

Abschließend lässt sich festhalten, dass der CBR-Ansatz zwar seit den 90er-Jahren Anwendung im US-amerikanischen Hochschulsystem findet, hierzulande jedoch noch einen innovativen Ansatz darstellt. Generell handelt es sich um ein recht junges Forschungsfeld, weshalb CBR und dessen Wirkung noch unzureichend erforscht ist. Wie meine vorherigen Überlegungen zeigen, gibt es noch viele Dinge, die wir über diesen partizipativen Ansatz herausfinden können.

9 Literaturverzeichnis

- Altenschmidt, K. (2016). Community-based Research umsetzen. In K. Altenschmidt & W. Stark (Hg.), *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen* (S. 43–60). Springer VS.
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning - Ein Konzept für die dritte Mission. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 25(1), 40–51. <https://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs116.htm>
- Altenschmidt, K. & Stark, W. (Hg.). (2016a). *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Springer VS.
- Altenschmidt, K. & Stark, W. (2016b). Vorwort. In K. Altenschmidt & W. Stark (Hg.), *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen* (S. 9–15). Springer VS.
- Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Action Research: a closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1(3), 329–360. <https://doi.org/10.1080/0965079930010302>
- Anderson, J. B., Thorne, T. & Nyden, P. (2016). Community-based Research in den USA: Ein Überblick über Prinzipien und Prozesse. In K. Altenschmidt & W. Stark (Hg.), *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen* (S. 19–42). Springer VS.
- Bach, R. & Weinzimmer, J. (2011). Exploring the Benefits of Community-based Research in a Sociology of Sexualities Course. *Teaching Sociology*, 39(1), 57–72. <https://doi.org/10.1177/0092055X10390647>
- Beck, S. (2007). *Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation - Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte* (3. Aufl.). *Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 2*. ibw Hohenheim.
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010). *Mission Gesellschaft: Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen - Ziele, Konzepte, internationale Praxis*.
- Blancke, S., Roth, C. & Schmid, J. (2000). *Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft*. Eine Konzept- und Literaturstudie. Universität Stuttgart.

- Bloch, R., Gellert, C. & Pasternack, P. (2006). Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung. In P. Pasternack, R. Bloch, C. Gellert, M. Hölscher, R. Kreckel, D. Lewin, I. Lischka & A. Schildberg (Hg.), *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen: Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich* (S. 47–100). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8242. Budrich.
- Bowman, N. A. & Holmes, J. M. (2018). Getting off to a good start? First-year undergraduate research experiences and student outcomes. *Higher Education*, 76(1), 17–33.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30–42.
- Bingle, R. G. & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 2009(147), 37–46.
<https://doi.org/10.1002/he.356>
- Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen: Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5*.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2021). *Zivilgesellschaft*. <https://www.bmz.de/de/service/glossar/Z/zivilgesellschaft.html>
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Suhrkamp.
- Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 16–19).
- Chur, D. (2012). Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna: Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 289–314). V&R Unipress.
- Clasen, H. (2010). *Die Messung von Lernerfolg: Eine grundsätzliche Aufgabe der Evaluation von Lehr- bzw. Trainingsinterventionen* [Dissertation].
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-27004>

- DeHaven, M. J., Gimpel, N. E., Dallo, F. J. & Billmeier, T. M. (2011). Reaching the underserved through community-based participatory research and service learning: description and evaluation of a unique medical student training program. *Journal of public health management and practice : JPHMP*, 17(4), 363–368.
<https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e3182214707>
- DeSeCo. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*.
- Dewey, J. (1963). *Reform des Erziehungsdenkens: Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform* (W. Correll, Hg.). Verlag Julius Beltz.
- Dewey, J. (1993). *Reformpädagogik: 57 : Essay. Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* ((E. Hylla, Übers.)) (J. Oelkers, Hg.). Beltz.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Diaz-Bone, R. (2006). *Statistik für Soziologen*. UTB GmbH; UVK.
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dongre, A. R., Kalaiselvan, G. & Mahalakshmy, T. (2011). The Benefits to Medical Undergraduates of Exposure to Community-based Survey Research. *Education for Health*, 24(3), 1–7.
- DQR. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWjes4SJzMrqAhXpsYsKHVBRB1YQFjAAegQI-ARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.dqr.de%2Fmedia%2Fcontent%2FDer_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf&usg=AOvVaw3JrqPeNG1Eeru-YORNqMWuV
- Dunbar, D., Nielsen, C., Watterson, N., Xu, J., Terlecki, M., Cardone, J., Ratmansky, L., Medved, C., Gill, S. & Owens, O. (2014). A Cost Benefit Analysis from Instructor, Community Partner, and Student Perspectives: Cabrini College CBR Courses Merge Service, Education, and Research. *JOURNAL OF COMMUNITY ENGAGEMENT AND SCHOLARSHIP*, 7(1), 24–36.
- Dunbar, D., Terlecki, M., Watterson, N. & Ratmansky, L. (2013). An Honors Interdisciplinary Community-Based Research Course. *Honors in Practice - Online Archive*, 9, 129–140.
- Eilers, M. (2019). *Kooperieren, Forschen, Praktizieren - Ein Für und Mit zwischen Universität und Zivilgesellschaft*. Universität Hamburg, Masterarbeit.
- EQR. (2017). *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*.
https://www.dqr.de/media/content/EQR_Empfehlung_2017de.pdf

- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed. Penguin education*. Penguin Books.
- George, C. L., Wood-Kanupka, J. & Oriel, K. N. (2017). Impact of Participation in Community-Based Research Among Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Allied Health*, 46(1), 15–24.
- Gimpel, N., Kindratt, T., Dawson, A. & Pagels, P. (2018). Community action research track: Community-based participatory research and service-learning experiences for medical students. *Perspectives on medical education*, 7(2), 139–143. <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0397-2>
- Glaß, K. (2021). Community-based Research zur Förderung des professionellen Handelns von sozial-wissenschaftlichen Studierenden. In A. Boos, M. van den Eeden & T. Viere (Hg.), *Management-Reihe Corporate Social Responsibility. CSR und Hochschullehre: Transdisziplinäre und innovative Konzepte und Fallbeispiele*. Springer Gabler.
- Glaß, K., Golombek, M. & Schnapp, K.-U. (2019). *Erfahrungsbericht zum Lehrlabor-Projekt: In und mit der Hamburger Zivilgesellschaft sozialwissenschaftlich forschen*. <https://www.uni-versitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/praxisberichte-lehrlabor/lehrlabor-pb-wiso-schnapp-community-based-research.pdf>
- Glaß, K. & Schnapp, K.-U. (2020). Community-based Research in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung: Zwei Praxisbeispiele. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen & T. S. Hoffmeister (Hg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 235–242). transcript-Verlag.
- Hall, B. L. (1992). From margins to center? The development and purpose of participatory research. *The American Sociologist*, 23(4), 15–28.
- Harder, S. (2017). *Konzept zum Erfahrungslernen und zum problemlöseorientierten Lehren und Lernen*. Universität Rostock.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjVp8jo_4TuAhVD6qQKH_aDyYQF-jAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-rostock.de%2Fstorages%2Funi-rostock%2FUniHome%2FWeiterbildung%2FKOSMOS%2FKOSMOS_2015-2017%2FVeroeffentlichungen_KOSMOS_2%2FKonzept_zum_Erfahrungslernen_und_Konzept_fuer_problemlueseorientiertes_Lehren_und_Lernen.pdf&usq=AOvVaw2qYemklMK9mVCacQf4u_rl
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>

- Heudorfer, A. (2019). Studentische Forschung für gesellschaftlichen Wandel? Konzeptionelle und empirische Ziele von Community-Based Research. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 207–228). Springer VS.
- Huber, L. (2009). *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wiC3sn76M_qAhVkAhAIHYIYDdEQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.fh-potsdam.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fforschen%2Fmaterial-publikation%2FHuber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf&usg=AOvVaw1qUSV3ETpXiUWgZwOe0Sft
- 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 (HSW)*, 62(1+2), 22–29. <https://www.google.com/search?q=huber+Forschungsbasiertes%2CForschungsorientiertes%2CForschendesLernen%3A+Alles+dasselbe%3FEin+Pl%C3%A4doyer+f%C3%BCr+eine+Verst%C3%A4ndigung+%C3%BCber+Begriffe+und+Unterscheidungen+im+Feldforschungsnahen+Lehrens+und+Lernens&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-e>
- Huber, L. (2016). "Studium Generale" oder "Schlüsselqualifikationen"? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung. In U. Konnertz & S. Mühleisen (Hg.), *Zivilisationen und Geschichte / Civilizations and History / Civilisations et Histoire: Bd. 39. Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten* (S. 101–122). Peter Lang.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Ingman, B. C. (2016). The Student Experience of Community-Based Reserach: An Autoethnography. *The Journal of Higher Education Outreach & Engagement*, 20(3), 62–89. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1293/1290>
- Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J. & Parker, E. A. (2012). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health* (2nd ed.). Jossey-Bass. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=918182>
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. & Becker, A. B. (1998). REVIEW OF COMMUNITY-BASED RESEARCH: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health. *Annual Reviews Public Health*, 19, 173–202. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173&hl=de&sa=T&oi=ucasa&ct=ufr&ei=UeL0XOzAMom-wmwHAsavYBw&scisig=AAGBfm1UQC9tAviHrq6jcCYFullwkiac7Q

- Keen, C. & Baldwin, E. (2004). Students promoting economic development and environmental sustainability: An analysis of the impact of involvement in a community-based research and service-learning program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(4), 384–394. <https://doi.org/10.1108/14676370410561081>
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2012). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_5
- Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C. & Wienold, H. (2020). *Lexikon zur Soziologie*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30834-6>
- Klopp, E. (2010). *Explorative Faktorenanalyse*. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/3369>
- Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 5–15).
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Pädagogik. Kohlhammer. http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=892329
- Krüger, T. & Altenschmidt, K. (2017). *Community-Based Research (CBR)*. https://www.uniaktiv.org/fileadmin/uniaktiv/Regio_ELF/regio_ELF_Wettbewerb/RegioELF_Wettbewerb_CBR_Paper_01.pdf
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *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*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjG7Zy7y8vvAhUJkxQKHQqeBZcQFjADegQIB-BAD&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2FDateien%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2011%2F2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf&usq=AOvVaw2_lcZ9DoJduyB_yrJFgz8K
- Kümmel-Schnur, A. (2020). Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir "Transfer in der Lehre"? In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen & T. S. Hoffmeister (Hg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 17–38). transcript-Verlag.

- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie: Bd. 8303. Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Lichtenstein, G., Thorme, T., Cutforth, N. & Tombari, M. L. (2011). Development of a National Survey to Assess Student Learning Outcomes of Community-Based Research. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(2), 7–33.
- Ludwig, J. (2008). Interdisziplinarität als Chance - Einführung in Projektkontext, Ziele, Fragestellungen. In J. Ludwig (Hg.), *Wissenschaft Praxis D/ALOG Weiterbildung: Bd. 13. Interdisziplinarität als Chance: Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang* (S. 13–27). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Ludwig, J. (2012). Studieneingangsphase als Professionalitätsproblem. In P. Kossack, U. Lehmann & J. Ludwig (Hg.), *Die Studieneingangsphase - Analyse, Gestaltung und Entwicklung* (S. 45–56). UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Ludwig, J. (2014). *Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik: Bd. 7. Lehre im Format der Forschung*. Universitätsverlag Potsdam.
- Maaß Frank & Kay Rosemarie. (2011). *Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master*.
- Mayer, B., Blume, A., Black, C. & Stevens, S. (2018). Improving Student Learning Outcomes through Community-based Research: The Poverty Workshop. *Teaching Sociology*, 47(2), 135–147. <https://doi.org/10.1177/0092055X18818251>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *The American psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Müller-Naevecke, C. & Naevecke, S. (2020). "Von der Roll": Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen & T. S. Hoffmeister (Hg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 43–55). transcript-Verlag.
- Pacho, T. O. (2015). Unpacking John Dewey's Connection to Service-Learning. *Journal of Education & Social Policy*, 2(3), 8-16.
- Pike, G. R. (1995). The relationship between self reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education*, 36, 1–22.

- Pike, G. R. (1996). Limitations using students' self-reports of academic development as proxies for traditional achievement measures. *Research in Higher Education*, 37, 89–114.
- Rambow, R. & Nückles, M. (2002). Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 50(3), 113–120.
- Reinmann, G. (2011). Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen (Preprint Version Mai 2009). In M. Mühlhäuser, W. Sesink, A. Kaminski & J. Steimle (Hg.), *Interdisciplinary Approaches to Technology-enhanced Learning – Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen*. Waxmann Verlag GmbH. <https://gabi-reinmann.de/?p=1008>
- Reynolds, P. (2009). Community Engagement: What's the Difference Between Service Learning, Community Service, and Community-Based Research? *Journal of Physical Therapy Education*, 23(2), 3–9. <https://doi.org/10.1097/00001416-200907000-00001>
- Roberts, L. W. (2013). *Community-Based Participatory Research for Improved Mental Healthcare: A Manual for Clinicians and Researchers*. Springer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Schroedel.
- Schaeper, H. (2005). Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In U. Teichler & R. Tippelt (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Beiheft. *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 209–220). Beltz Verlag.
- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess: Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607–625. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0054-y>
- Schermutzki, M. (2007). *Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung: Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses* [Zentrale Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Aachen]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wiEg9D9wozuAhUlrxoKHQhRAi8QFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.hrk-nexus.de%2Ffileadmin%2Fredaktion%2Fhrk-nexus%2F07-Downloads%2F07-03-Material%2FLernergebnisse_Kompetenzen_FH_Aachen_schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf&usg=AOvVaw2Km-gG_NYAHFbLOSfXqogS
- Schnapp, K.-U. (2017). Das Hamburger „Projektbüro Angewandte Sozialforschung“. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s41358-018-0120-9>
- Schnapp, K.-U. (2018). *Transkriptionsregeln: Grundkurs Methoden, Workshop II: Qualitative Analyseverfahren*.

- Schnapp, K.-U. & Glaß, K. (2020). Wie aus Zumutungen Chancen werden: Das Projektbüro Angewandte Sozialforschung an der Universität Hamburg. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen & T. S. Hoffmeister (Hg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 309–324). transcript-Verlag.
- Schnapp, K.-U. & Heudorfer, A. (2019). Universität Hamburg: Forschendes Lernen mit Praxisbezug im „Projektbüro Angewandte Sozialforschung“. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (Bd. 25, S. 233–247). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_15
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J., Dudziak, I. & Zylla, B. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium: Hochschulrektorenkonferenz-Fachgutachten*. <https://www.google.com/search?q=FACHGUTACHTENEmployability+und+Praxisbez%C3%BCgeim+wissenschaftlichen+Studium&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-e>
- Seelheim, T. & Witte, E. H. (2007). Teamfähigkeit und Performance. *Gruppendynamik und Organisationsberatung: Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 38(1), 73–95. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0006-7>
- Sliwka, A. (2009). Reflexion: das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hg.), *Beltz-Bibliothek. Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 85–101). Beltz Verlag.
- Stark, W. (2009). Universitäten mit sozialer Verantwortung - gesellschaftliches Engagement als Wettbewerbsfaktor für eine Universität der Zukunft? In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hg.), *Beltz-Bibliothek. Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 16–25). Beltz Verlag.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2010). *Mission Gesellschaft: Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen Ziele, Konzepte, internationale Praxis*.
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R. & Donohue, P. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5–15. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0009.301/1>
- Tarantino, K. L. (2017). Undergraduate Learning Through Engaged Scholarship and University–Community Partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 103–130.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–74). Klinkhardt.

- Toens, K. (2009). Hochschulpolitische Interessensvermittlung im Bologna-Prozess. Akteure, Strategien und machtpolitische Auswirkungen auf nationale Verbände. In B. Rehder, T. von Winter & U. Willems (Hg.), *Interessenvermittlung in Politikfeldern: Vergleichende Befunde der Policy- und Verbändenforschung* (S. 230–247). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Toh, T. C. & Tambyah, S. K. (Hg.) (2019). *From the Classroom to the Community and Back: The Development of a Community-Based Research Model for Contemporary Higher Education*.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Beltz Verlag.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66, 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Willis, J., Peresie, J., Waldref, V. & Stockmann, D. (2003). The Undergraduate Perspective on Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 36–43.
- Wissenschaftsrat. (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt: Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. <https://www.google.com/search?q=wissenschaftsrat+Empfehlungen+zumVerh%C3%A4ltnis+vonHochschulbildungund+Arbeitsmarkt&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-e>
- Wissenschaftsrat. (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus Verlag.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story“? In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21–36). Springer VS.
- Wright, M. T. (Hg.). (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (1. Aufl.). Verlag Hans Huber. <http://elibrary.hogrefe.de/9783456948676/A>

Wright, M. T., von Unger, H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (1. Aufl., S. 35–52). Verlag Hans Huber.

Zimmer, A. (2012). *Die verschiedenen Dimensionen der Zivilgesellschaft*.
<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138713/dimensionen>

10 Anhang

10.1 Fallstudie I: Seminar *Gut alt werden*, ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Onlinebefragungen

Item	Aufgliederung der Antworten	Welle 1		Welle 2		Welle 3		Welle 4	
		N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu									
Für den Erfolg eines Projekts ist es für mich manchmal wichtig, die eigenen Interessen hintenanzustellen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	3,83	12	4,25	12	4,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	3,63	8	4,13	8	4,13	8	4
Ich arbeite gerne im Team.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	5	12	4,25	12	4,67	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	5	8	4,38	8	4,63	8	4,88
Ich finde es schwierig, mich mit Nicht-AkademikerInnen zu unterhalten, da diese mich selten verstehen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	1,58	12	1,92	12	1,92	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	1,5	8	2,13	8	2	8	2
Mir fällt es leicht, mich mit fremden Menschen zu unterhalten.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,25	12	4,42	12	4,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	3,88	8	4,25	8	4,38	8	4
Wenn außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium oder im Beruf) unerwartet Probleme auftauchen, kann ich diese schlecht bewältigen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	2,36	12	2,75	12	3	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	2,36	8	2,75	8	3	8	2,36

Item	Aufgliederung der Antworten	Welle 1		Welle 2		Welle 3		Welle 4	
		N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu									
	Ich weiß, wo meine Stärken außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium, im Beruf, etc.) liegen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,67	12	4,83	12	4,92	-
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,63	8	4,88	8	4,88	8	4,88
Ich weiß, wo meine Schwächen außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium, im Beruf, etc.) liegen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,75	12	4,92	11	5,27	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,63	8	5	7	5,43	8	4,88
Mir fällt es leicht, Arbeitsaufgaben zu priorisieren.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	4,36	12	4,25	12	4,17	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	4,43	8	4,25	8	4	8	4
Ich mag es am liebsten, wenn man mir meine Arbeitsaufgaben vorgibt.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	3,64	11	3,45	12	3,33	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	3,43	7	3,43	8	3,25	8	4
Ich finde, dass ich ein selbstsicheres Auftreten habe.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,25	12	4,25	12	4,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4	8	4,13	8	4,5	8	4,38
Ich treffe ungern Entscheidungen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	3,58	12	3,75	12	3,25	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4	8	4,25	8	3,63	8	3,5
Ich übernehme gerne Verantwortung.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,5	12	4,25	12	4,42	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,25	8	4,13	8	4,38	8	4,25

Item	Aufgliederung der Antworten	Welle 1		Welle 2		Welle 3		Welle 4	
		N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu									
Ich habe keine Scheu, selbstbewusst für meine Interessen einzutreten.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,58	12	4,5	12	4,75	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,38	8	4,38	8	4,5	8	4,38
Ich arbeite gerne im Team.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	5	12	4,25	12	4,67	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	5	8	4,38	8	4,63	8	4,88
Für den Erfolg eines Projektes ist es für mich manchmal wichtig, die eigenen Interessen hintenanzustellen.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	3,83	12	4,25	12	4,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	3,63	8	4,13	8	4,13	8	4
Wenn mich jemand kritisiert, verunsichert mich das.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	3,33	12	3,67	12	3,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	3,75	8	4,38	8	4	8	4,13
Mir fällt es leicht, Kritik anderen gegenüber zu äußern.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,17	12	4,08	12	3,92	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,13	8	4,25	8	3,75	8	3,88
Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir neue berufliche Möglichkeiten aufgezeigt. ⁷⁶	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	-	-	11	3,36	12	4,17	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	-	-	7	3,57	8	4,63	8	4,5

⁷⁶ Das Item wurde noch nicht in Welle 1 erhoben.

Item	Aufgliederung der Antworten	Welle 1		Welle 2		Welle 3		Welle 4	
		N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu									
	Durch die Projektarbeit in diesem Seminar weiß ich, was ich später einmal beruflich machen möchte. ⁷⁷		2,25	2,42	3				-
	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen		2	2,63	3,13	3,13			
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen		-	12	3,08	12	4		-
Das Praxisprojekt hat mir gezeigt, wie die „Welt“ außerhalb des universitären Kontextes funktioniert. ⁷⁸	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen		-	8	3,25	8	4,5	8	4,13
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen		-	12	4,08	12	4,08		-
Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, wofür mein Studium nützlich ist. ⁷⁹	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen		-	8	4,25	8	4,25	7	4,86
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen		-	11	3,55	11	3,45		-
Die Projektarbeit in diesem Seminar hat mir gezeigt, dass die Wahl meines Studiums die richtige Entscheidung war. ⁸⁰	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen		-	7	3,71	8	3,5	7	4,29
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	12	2,92	12	2,83	12	2,67		-
Ich fühle mich unsicher bezüglich meiner beruflichen Fähigkeiten.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	8	3	8	2,75	8	2,63	8	3,13
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen								

⁷⁷ In Welle 1 lautete das Item „Ich weiß bereits jetzt, was ich später einmal beruflich machen möchte.“ und wurde in den darauffolgenden Wellen auf „Durch die Projektarbeit in diesem Seminar weiß ich, was ich später einmal beruflich machen möchte“ angepasst.

⁷⁸ Das Item wurde noch nicht in Welle 1 erhoben.

⁷⁹ Das Item wurde noch nicht in Welle 1 erhoben.

⁸⁰ Das Item wurde noch nicht in Welle 1 erhoben.

Item	Aufgliederung der Antworten	Welle 1		Welle 2		Welle 3		Welle 4	
		N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu									
	Empirische Forschungsprojekte geben meinem Studium einen Sinn.	11	4,36	12	4,25	12	4,5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	4,14	8	4,13	8	4,63	8	4,75
Durch den Praxispartner "HiP" gibt es endlich einen praktischen Bezug im Studium.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	12	4,83	11	4	12	4,75	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	8	4,88	7	4	8	4,75	7	4,57
Ich habe das Gefühl mit meiner Projektarbeit etwas für die Mitglieder/NutzerInnen des "HiP" bewirken zu können.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	11	4	12	4,08	12	5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	7	4,29	8	4	8	5,13	7	4,57
Ich habe das Gefühl, dass unsere Forschungsarbeit nur einen geringen Beitrag für den Stadtteil Hamburg-Bergedorf leisten wird.	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	10	4	12	3,42	12	3	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	6	4,17	8	3,63	8	2,75	8	3,63
Ich habe das Gefühl mit meiner Projektarbeit etwas für die SeniorInnen in Bergedorf zu bewirken. ⁸¹	Antworten aller 12 Studierenden, die an den ersten zwei Semestern teilnahmen	-		12	4	11	5	-	
	Antworten der 8 Studierenden, die an allen drei Semestern teilnahmen	-		8	4	7	5,14	8	4,75

⁸¹ Das Item wurde noch nicht in Welle 1 erhoben.

10.2 Fallstudie II: *Grundkurs Methoden*, weitere Ergebnisse der quantitativen Onlinebefragungen

Item	Welle 1		Welle 2		Differenzmittelwert von Welle 1 zu Welle 2	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
	N	Mittelwert	N	Mittelwert				
Ich weiß, wo meine Stärken im privaten Bereich liegen.	60	4,87	60	4,88	.0166667	.0840086	-0,1514341	0,1847674
Ich weiß, wo meine Schwächen im privaten Bereich liegen.	60	4,78	60	4,87	.0833333	.0988398	-0,1144446	0,2811113
Ich sehe im privaten Bereich vor allem meine Schwächen, anstatt mir meine Stärken bewusst zu machen.	56	3,57	56	3,52	-.0535714	.1428368	-0,3398229	0,23268
Ich weiß, wo meine Stärken außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium, im Beruf, etc.) liegen.	60	4,27	60	4,42	0,15	.118429	-0,0869758	0,3869758
Ich weiß, wo meine Schwächen außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium, im Beruf, etc.) liegen.	59	4,56	59	4,73	.1694915	.1282726	-0,0872739	0,426257
Ich sehe außerhalb des privaten Bereichs (z. B. im Studium, im Beruf, etc.) vor allem meine Schwächen, anstatt mir meine Stärken bewusst zu machen.	59	3,37	59	3,51	.1355932	.1767583	-0,218227	0,4894134
Ich treffe ungern Entscheidungen.	59	3,51	59	3,36	-.1525424	.1706274	-0,4940902	0,1890055

Item	Welle 1		Welle 2		Differenzmittelwert von Welle 1 zu Welle 2	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
	N	Mittelwert	N	Mittelwert				
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu								
Wenn ich Entscheidungen treffe, hole ich mir immer vorher die Meinung anderer ein.	60	3,98	60	3,82	-.1666667	.1348082	-0,4364173	0,103084
Mir ist es wichtig, was andere über mich denken.	60	4,02	60	3,93	-.0833333	.1171499	-0,3177498	0,1510831
Es fällt mir leicht, Studieninhalte mit Vorstellungen über meinen späteren Beruf zu verbinden.	57	3,39	57	3,40	.0175439	.1532669	-0,2894866	0,3245744
Es fällt mir leicht, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen.	58	4,22	58	4,07	-.1551724	.094628	-0,3446617	0,0343169
Es fällt mir leicht, Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren.	59	3,71	59	3,83	.1186441	.1411416	-0,1638815	0,4011697
Es fällt mir leicht, Arbeitsaufgaben zeitlich sinnvoll zu strukturieren.	59	3,98	59	3,88	-.1016949	.1382341	-0,3784005	0,1750106
Es fällt mir leicht, Arbeitsaufgaben fristgerecht zu erledigen.	58	4,45	58	4,62	.1724138	.1372488	-0,1024221	0,4472497
Es fällt mir leicht, Arbeitsaufgaben selbständig zu erkennen und diese zu bearbeiten.	59	4,62	59	4,76	.1355932	.119559	-0,1037301	0,3749165
Es fällt mir leicht, Fachinhalte aus dem Studium Nicht-Akademikern verständlich zu erklären.	59	4,41	59	4,53	.1186441	.1491937	-0,1799996	0,4172877
Es fällt mir leicht, selbstsicher vor anderen Menschen aufzutreten.	58	4,19	58	4,21	.0172414	.128962	-0,2410006	0,2754834

Item	Welle 1		Welle 2		Differenzmittelwert von Welle 1 zu Welle 2	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
	N	Mittelwert	N	Mittelwert				
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu								
Es fällt mir leicht, mit Kritik um- zugehen.	59	4,02	59	4,02	0,00	.1053784 1	-0,2109379	0,2109379
Es fällt mir leicht, Kritik anderen gegenüber zu äußern.	59	3,69	59	3,69	0,00	.1159415	-0,2320821	0,2320821
Es fällt mir leicht, in stressigen Situationen den Überblick zu be- halten.	59	4,44	59	4,53	.0847458	.1141332	-0,1437166	0,3132081
Es fällt mir leicht, Arbeitsaufga- ben bei einem hohen Arbeitsauf- kommen zu priorisieren.	59	4,36	59	4,54	.1864407	.1334578	-0,0807041	0,4535854
Es fällt mir leicht, Führung in ei- nem Team zu übernehmen.	57	4,49	57	4,53	.0350877	.1250687	-0,215455	0,2856304
Es fällt mir leicht, unter Druck zu arbeiten.	59	4,58	59	4,63	.0508475	.1194761	-0,1883099	0,2900048
Es fällt mir leicht, meine eigene Belastbarkeit einzuschätzen.	59	4,03	59	4,19	.1525424	.1506145	-0,1489453	0,45403
Es fällt mir leicht, anderen Men- schen Arbeitsanweisungen zu erteilen.	57	4,16	57	4,05	-.1052632	.1363786	-0,3784624	0,1679361
Es fällt mir leicht, Präsentatio- nen vor größeren Menschen- gruppen zu halten.	59	4,02	59	3,80	-.220339	.1369019	-0,494378	0,0537
Es fällt mir leicht, eigenständig wichtige Entscheidungen zu tref- fen.	59	4,31	59	4,27	-.0338983	.1024712	-0,2390167	0,1712201

Item	Welle 1		Welle 2		Differenzmittelwert von Welle 1 zu Welle 2	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
	N	Mittelwert	N	Mittelwert				
Sechsstufige Likertskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu 6 = stimme voll und ganz zu								
Es fällt mir leicht, selbstbewusst für eigene Interessen einzutreten.	59	4,54	59	4,36	-.1864407	.0951008	-0,3768057	0,0039243
Es fällt mir leicht, mich mit fremden Menschen zu unterhalten.	59	4,46	59	4,41	-.0508475	.1333464	-0,3177692	0,2160743
Es fällt mir leicht, unerwartete Probleme außerhalb des privaten Bereichs zu bewältigen (z.B. im Studium oder im Beruf).	58	4,28	58	4,29	.0172414	.1241825	-0,2314297	0,2659125
Es fällt mir leicht, Konflikte/Probleme außerhalb des privaten Bereichs anzusprechen und zu lösen (z.B. im Studium oder im Beruf mit KollegInnen).	58	4,02	58	4,02	0,00	.1574909	-0,3153701	0,3153701

11 Digitaler Anhang

11.1 Fallstudie I: Seminar *Gut alt werden*

11.1.1 Reflexionspapiere

11.1.1.1 Vorlagen Reflexionspapiere 1-4

11.1.1.2 Verschriftlichte Reflexionspapiere 1-4 der Studierenden

11.1.1.3 MAXQDA-Datei der ausgewerteten Reflexionspapiere

11.1.1.4 Kategoriensystem

11.1.2 Gruppendiskussion

11.1.2.1 Leitfaden Gruppendiskussion

11.1.2.2 Datenschutzbestimmung Gruppendiskussion

11.1.2.3 Transkriptionsleitfaden

11.1.2.4 Transkript Gruppendiskussion

11.1.2.5 MAXQDA-Datei der ausgewerteten Gruppendiskussion

11.1.2.6 Kategoriensystem

11.1.3 Quantitative Onlinebefragungen

11.1.3.1 Fragebögen der Wellen 1-4

11.1.3.2 Datensatz

11.1.3.3 Do-File Datensatzaufbereitung

11.1.3.4 Do-File Datenanalyse

11.2 Fallstudie II: Grundkurs Methoden

11.2.1 Quantitative Onlinebefragungen

11.2.1.1 Fragebögen der Wellen 1-2

11.2.1.2 Datensatz

11.2.1.3 Do-File Datensatzaufbereitung

11.2.1.4 Do-File Datenanalyse

11.2.2 Gruppendiskussionen mit Studierenden

11.2.2.1 Leitfäden Gruppendiskussionen

11.2.2.2 Informationsbrief zum Datenschutz

11.2.2.3 Einverständniserklärung

11.2.2.4 Transkripte Gruppendiskussionen

11.2.2.5 MAXQDA-Datei der ausgewerteten Gruppendiskussionen Studierende und
Tutor*innen

11.2.2.6 Kategoriensystem Studierende und Tutori*nnen

11.2.3 Gruppendiskussion mit Tutor*innen

11.2.3.1 Leitfaden Gruppendiskussion

11.2.3.2 Informationsbrief zum Datenschutz

11.2.3.3 Einverständniserklärung

11.2.3.4 Transkript Gruppendiskussion