

Forschung aushandeln
Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre
nach dem Community-based Research-Ansatz

Negotiating research
An observation study in the context of Community-based Research in Higher Education

Dissertation

zur Erlangung des Grades Dr. phil.
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg
(gemäß der Promotionsordnung vom 11. Oktober 2014)

vorgelegt von Anna Heudorfer

Hamburg, Juli 2022

Prüfungskommission

Erstgutachterin: Prof. Dr. **Gabi Reinmann**, Universität Hamburg
Zweitgutachterin: Prof. Dr. **Sandra Hofhues**, Fernuniversität Hagen
Mündliche Gutachterin: Prof. Dr. **Carla Bohndick**, Universität Hamburg

Datum der Disputation: 25. Oktober 2022

Anna Heudorfer

Forschung aushandeln

**Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre
nach dem Community-based Research-Ansatz**

Dissertation | 2022

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	III
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
Kurzfassungen.....	VI
Danksagung	VIII
Autoethnografischer Prolog.....	IX
1 Einleitung	1
2 Begriffliche Annäherungen an Community-based Research	8
2.1 Lernprozesse in der gesellschaftlichen Praxis.....	9
2.1.1 CBR und Service Learning.....	9
2.1.2 Lernen durch die Erfahrung der (Ver-)Gemeinschaft(ung).....	12
2.2 Bildungsinhalte und Fähigkeiten für gesellschaftliche Teilhabe	15
2.2.1 Bildung im Medium des Allgemeinen.....	16
2.2.2 CBR und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“	20
2.3 Die Verbindung der Lehre mit der Forschung	24
2.3.1 CBR und forschendes Lernen.....	24
2.3.2 Gesellschaftsorientierte Forschungsansätze	30
2.4 Die Zusammenarbeit mit Dritten im Kontext von Lehre und Forschung.....	37
2.4.1 Kooperationen mit der <i>community</i>	38
2.4.2 CBR und <i>citizenship education</i>	41
2.5 Zusammenführung	44
3 Forschungsstand und Forschungsfragen.....	47
4 Forschungsdesign.....	54
4.1 Prinzipien der Ethnografie.....	55
4.1.1 Die Erforschung von Kultur	55
4.1.2 Die praxistheoretische Ethnografie.....	59
4.2 Prinzipien der Grounded Theory Methodologie.....	60
4.2.1 Die Erforschung von Interaktion	60
4.2.2 Die konstruktivistische Grounded Theory Methodologie	62
4.3 Potenziale der Verflechtung von Ethnografie und GTM in der Forschungspraxis	63
4.4 „Im Feld“: Beobachtung und Gespräche.....	66
4.4.1 Der Feldzugang und das theoretische Sampling.....	67
4.4.2 Die „opportunistische“ Datenerhebung	70
4.4.3 Die Entwicklung des Feldaufenthalts im Zeitverlauf	75
4.5 „Am Schreibtisch“: Beschreibung und Analyse	77
4.5.1 Beobachtungsprotokolle und andere Daten	77
4.5.2 Kodieren und Datenanalyse.....	80
4.5.3 Vorbemerkungen zur Ergebnisdarstellung	85
4.5.4 (Selbst-)Reflexion des Forschungsprozesses.....	86
5 Das Feld	90
5.1 Lehrveranstaltung 01.....	93
5.1.1 Inhaltliche Annäherung	93
5.1.2 Personenbezogene Annäherung.....	95

5.1.3	Prozessuale Annäherung.....	95
5.1.4	Beobachtungsschwerpunkte	97
5.2	Lehrveranstaltung 02.....	98
5.2.1	Inhaltliche Annäherung	98
5.2.2	Personenbezogene Annäherung.....	99
5.2.3	Prozessuale Annäherung.....	100
5.2.4	Beobachtungsschwerpunkte	101
5.3	Lehrveranstaltung 03.....	102
5.3.1	Inhaltliche Annäherung	102
5.3.2	Personenbezogene Annäherung.....	103
5.3.3	Prozessuale Annäherung.....	104
5.3.4	Beobachtungsschwerpunkte	106
5.4	Lehrveranstaltung 04.....	106
5.4.1	Inhaltliche Annäherung	106
5.4.2	Personenbezogene Annäherung.....	107
5.4.3	Prozessuale Annäherung.....	108
5.4.4	Beobachtungsschwerpunkte	110
5.5	Lehrveranstaltung 05.....	111
5.5.1	Inhaltliche Annäherung	111
5.5.2	Personenbezogene Annäherung.....	112
5.5.3	Prozessuale Annäherung.....	112
5.5.4	Beobachtungsschwerpunkte	115
5.6	Grobe Typologie der Lehrveranstaltungen	115
6	Ergebnisse.....	121
6.1	Die Lehrveranstaltung als Ort wissenschaftlicher Praxis	123
6.1.1	Das Ankommen im Seminar.....	124
6.1.2	Das Ankommen in der Theorie der sozialen Praktiken	128
6.1.3	Forschungspraktiken: die Prozess- und die Eigenlogik.....	130
6.1.4	Das Randgeschehen (1): Entscheidungspraktiken und die Sozialität von Wissenschaft.....	138
6.2	Die Konstruktion der Lehrveranstaltung durch Rahmungen	144
6.2.1	Praktiken der Rahmung	145
6.2.2	Das Forschungsverständnis der Lehrenden	149
6.2.3	Das Forschungsverständnis der Studierenden	160
6.2.4	Rahmen als Organisationsprinzip von Praxis	164
6.2.5	Das Randgeschehen (2): Das Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit	168
6.3	CBR als Aushandlungsraum.....	174
6.3.1	Die Verdichtung von Interaktion in Aushandlungssituationen.....	175
6.3.2	Das Randgeschehen (3): Implizite Setzungen	190
6.3.3	Aushandlung als gesellschaftliche und wissenschaftliche Praxis.....	199
6.3.4	Aushandlungsprozesse als Lernkontexte	211
6.4	Bildung durch Parallelitäten.....	218
7	Schlussfolgerungen	222
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	222
7.2	Diskussion und Grenzen der Ergebnisse	226
7.2.1	Einordnung der empirischen Erkenntnisse	226
7.2.2	Einordnung der theoretischen Perspektiven	228
7.2.3	Einordnung des methodischen Vorgehens.....	230
7.3	Anregungen für die Hochschullehre	232
7.4	Ausblick: Demokratiebildung an Hochschulen?.....	235
	Epilog	238
	Literaturverzeichnis.....	242
	Anhang	253

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schlüsselprobleme und Nachhaltigkeitsziele	21
Tab. 2: Überblick über die methodischen Zugänge	74
Tab. 3: Datenkorpus	80
Tab. 4: Im Datenmaterial identifizierte Kodes	83
Tab. 5: Beispielhafte Analyse des Datenmaterials	83
Tab. 6: Überblick über Lehrveranstaltung 01	95
Tab. 7: Erhebungen in Lehrveranstaltung 01	97
Tab. 8: Überblick über Lehrveranstaltung 02	99
Tab. 9: Erhebungen in Lehrveranstaltung 02	102
Tab. 10: Überblick über Lehrveranstaltung 03	104
Tab. 11: Erhebungen in Lehrveranstaltung 03	106
Tab. 12: Überblick über Lehrveranstaltung 04	108
Tab. 13: Erhebungen in Lehrveranstaltung 04	111
Tab. 14: Überblick über Lehrveranstaltung 05	112
Tab. 15: Erhebungen in Lehrveranstaltung 05	115
Tab. 16: Kurzbefragung: Forschungsnahe	116
Tab. 17: Kurzbefragung: Schlüsselprobleme	117
Tab. 18: Kurzbefragung: Kooperation	118
Tab. 19: Spannungsfelder in den Lehrveranstaltungen	120
Tab. 20: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.1	123
Tab. 21: Analyse von Forschungspraktiken	131
Tab. 22: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.2	145
Tab. 23: Forschungsverständnisse und ihre Kontextualisierung in den Lehrveranstaltungen	157
Tab. 24: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.3	175
Tab. 25: Überblick über die analysierten Aushandlungssituationen	177
Tab. 26: Agonismus in den Lehrveranstaltungen	205
Tab. 27: Wissenschaftliche Kontroversen in den Lehrveranstaltungen	207
Tab. 28: Transdisziplinäre Verständigung in den Lehrveranstaltungen	209
Tab. 29: Fragen an die Studierenden bzw. Lehrenden	254
Tab. 30: Im Vorfeld identifizierte Schlüsselthemen zur Schärfung der Sensibilität in den Interviews	254
Tab. 31: Überblick über die verwendeten Kürzel für das empirische Datenmaterial	259

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kernprinzipien der CBR	4
Abb. 2: Enges und weites Verständnis von CBR	44
Abb. 3: Ausdifferenzierung von CBR in Bezug auf die Lehre	46
Abb. 4: Forschungslücke	52
Abb. 5: Verflechtung von Ethnografie und GTM	66
Abb. 6: Kontinuum der Formalität	73
Abb. 7: Entwicklung des Feldaufenthalts im Zeitverlauf	76
Abb. 8: Anleitende Fragen im Forschungsprozess	77
Abb. 9: <i>Jotted note</i> und <i>full fieldnote</i> im Vergleich	79
Abb. 10: Einengung des Untersuchungsfeldes	91
Abb. 11: Idealtypischer Forschungsprozess	130
Abb. 12: Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit	173
Abb. 13: Kulturelle Kompromisse als Ergebnisse von Aushandlungsprozessen	203
Abb. 14: Dissens und Konsens in Wissenschaft und Gesellschaft	211
Abb. 15: Teilnahme der Studierenden an verschiedenen CoP	214
Abb. 16: Einordnung der empirischen Ergebnisse in CBR	225
Abb. 17: Gezeichnete Bilder zum Forschungsverständnis aus der Gruppendiskussion mit Lehrenden	260

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BAK	Bundesassistentenkonferenz
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CBR	Community-based Research
CoP	Community of Practice
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
etc.	et cetera (und so weiter)
f.	und folgende
ff.	und folgenden
GTM	Grounded Theory Methodologie
Hervorh. i. Orig.	Hervorhebung im Original
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
LV	Lehrveranstaltung
NGO	Non-Profit-Organisation
S.	Seite
SDG	Sustainable Development Goals (Ziele für nachhaltige Entwicklung)
Tab.	Tabelle
US	United States
USA	United States of America
vs.	versus
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Kurzfassungen

[Deutsch]

Community-based Research (CBR) ist ein Forschungsansatz, der die Problematiken gesellschaftlicher Gruppen zum Gegenstand macht, nicht-wissenschaftliche, meist zivilgesellschaftliche Akteur*innen in den Forschungsprozess einbezieht und langfristig auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt. Das Konzept sieht zudem die Beteiligung von Studierenden an den Forschungsprojekten vor, sodass CBR auch als Lehrkonzept verstanden werden kann. Als solches weist es Bezüge zu mehreren Diskursen über Hochschullehre auf: CBR kann als Variante von Service Learning und forschendem Lernen verstanden werden. Das Format lässt sich bildungstheoretisch mit Deweys erfahrungsbasiertem Lernen (Dewey 1916/2018) fundieren: Es ermöglicht den Studierenden, Erfahrungen in wissenschaftlichen *und* zivilgesellschaftlichen Kontexten zu machen. Die Inhalte, die gemeinsam erforscht und bearbeitet werden, können als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1985/2007) eingeordnet werden. Die Lösungsfindung für solche Problemstellungen wird heute insbesondere im Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ angestrebt, das mit den *sustainable development goals* einen Orientierungsmaßstab für die in der CBR angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen bietet.

Gegenstand dieser empirischen Untersuchung sind fünf Lehrveranstaltungen an einer deutschen Universität, die nach dem CBR-Prinzip konzipiert sind. Der Fokus liegt auf den Praktiken, die sich in den kooperativen Forschungsprozessen der Wissenschaftler*innen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen beobachten und beschreiben lassen. Die Praktiken der CBR in der Hochschullehre werden mit den Herangehensweisen der Ethnografie und der Grounded Theory Methodologie unter der vorrangigen Nutzung des Verfahrens der teilnehmenden Beobachtung untersucht.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden in der Ausübung von Forschungspraktiken insbesondere die sozialen Komponenten des Forschens kennenlernen. Sie erleben einen Forschungsprozess, der erfordert, dass sie ihre Entscheidungen nicht nur an epistemischen, sondern auch an außerwissenschaftlichen Faktoren festmachen. Sie erfahren zudem, dass die Lehrenden und die Kooperationspartner*innen einen Rahmen festlegen, der bestimmt, wie Forschung *gemacht* wird. Dieser Rahmen ist jedoch nicht statisch, sondern kann von den Studierenden in Frage gestellt und verändert werden. Daraus folgt, dass Forschung in Aushandlungsprozessen hergestellt wird. Aushandlung als Praxis kennenzulernen, ist wiederum sowohl für wissenschaftliche als

auch für gesellschaftliche Tätigkeitsfelder relevant. Aushandlungssituationen können daher als Lernkontexte verstanden werden, die „Bildung durch Wissenschaft“ mit Demokratiebildung verbinden. CBR hat das Potenzial, Aushandlungsprozesse besonders zu begünstigen, sodass Aushandlungspraktiken eingeübt werden können.

[English]

Community-based Research (CBR) is a research approach which finds its research topics in the needs of the community. It involves non-scientific participants, mostly from civic society, in the research process and aims to bring about social change in the long term. CBR can also be understood as a teaching concept as it includes student participation in research projects. As such, it refers to several discourses on university teaching: CBR can be understood as a form of Service Learning as well as Inquiry-based Learning. The concept can be grounded in educational theory with Dewey's experiential learning approach (Dewey 1916/2018). It allows students to experience scientific *and* civic contexts. The research topics that are investigated in CBR-projects can be classified as “key problems of a certain era” (Klafki 1985/2007). Today, solutions to such problems are sought mainly through Education for Sustainable Development which is oriented towards the Sustainable Development Goals. These goals can offer a standard for the social changes CBR is aiming for.

This empirical study investigates five courses at a German university, which are designed according to CBR principles. It focuses on the practices that can be observed and described in cooperative research processes of scientists, students, and members of the civic society. Practices of CBR in Higher Education are investigated using the approaches of ethnography and Grounded Theory Methodology with the primary use of participant observation.

As a result, it can be found that students particularly learn about the social components of research when engaging in CBR research practices. The research process that they experience requires them to make decisions not only based on epistemic reasoning but also on extra-scientific factors. In addition, they learn that faculty and external partners from civic society establish a framework that determines how research has to be done. However, this framework is not static, but can be questioned and changed by the students. Consequently, research is produced through negotiation processes. Situations of negotiation can therefore be understood as learning environments that link the ideas of “education through research” with “education through democracy” as learning to negotiate is important for both fields. CBR has the potential to foster negotiation processes, so that negotiating can be practiced by the students.

Danksagung

Mein erster Dank geht an meine Betreuerin Gabi Reinmann: Neben deiner inhaltlichen Expertise, die mich immer wieder beeindruckt, danke ich dir insbesondere für die Ermutigung, die Promotion zu beginnen und später ein Ende für die Arbeit zu finden.

Danke an meine Zweitgutachterin Sandra Hofhues für die Bereitschaft, spät im Prozess einzusteigen, und vor allem für die vielen Ratschläge über die letzten gut zehn Jahre hinweg.

Auch an meine Drittgutachterin Carla Bohndick ein großes Dankeschön – ich schätze deine Perspektive sehr, gerade weil sie oft anders ist als meine.

Die eigene Lehre oder das eigene Lernen für eine Beobachterin zugänglich zu machen, erfordert Mut und ist keine Selbstverständlichkeit. Daher danke ich allen Lehrenden und Studierenden, die ich für meine empirische Erhebung begleiten durfte. Ohne euch hätte es die Arbeit nicht gegeben.

Parallel zu promovieren und berufstätig zu sein, ist eine Herausforderung. Meinen Kolleg*innen, insbesondere Antje Mansbrügge, Eileen Lübcke und Hussam Al Zaher, danke ich, dass sie es mir mit viel Verständnis und Flexibilität leichter gemacht haben.

Besondere Unterstützung habe ich von meiner Promotionsgruppe erfahren. Danke an Anna Lettow, Anja Kerle, Katrin Heucher und Stephanie Warkentin für all die inspirierenden Treffen. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Feedbackgeberinnen Alexa Brase, Cornelia Springer, Gesche Keding und Hannah Lesch für die hilfreichen Kommentare. Danke an die Heudorfers fürs Korrekturlesen.

Von unschätzbarem Wert waren die Geduld und der Zuspruch, den ich im Freundes- und Familienkreis erfahren habe. Mein größter Dank gilt Christopher: Dein Feingefühl dafür, wann es Zeit für den Schreibtisch und wann Zeit für eine Pause war, hat mich durch die Arbeit getragen. Danke für die emotionale Rückendeckung und die ganz praktische Hilfe, wenn ich den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr gesehen habe.

Autoethnografischer Prolog

„[...] *personal experience* challenges theories, categories, and interpretations“ (Douglas und Carless 2013, S. 88; Hervorh. i. Orig.).

An diese Aussage möchte ich in diesem Prolog anschließen und mehrere persönliche Erfahrungen schildern, die meinen Weg zu meinem Forschungsthema illustrieren. Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist Hochschullehre, in der zugleich forschend und zivilgesellschaftlich agiert wird. Das Ziel ist es, mögliche Bezüge der Hochschulbildung zur Forschung und zur demokratischen Gesellschaft aufzuzeigen und die Schnittmengen, aber auch die Widersprüche dieser drei Felder auszuloten. Anhand der folgenden selbstreflexiven Beschreibungen werfe ich Fragen auf, die für mich ausschlaggebend waren, um mich diesem Thema zu widmen.

Ich werde drei Perspektiven darstellen, die mit verschiedenen Rollen zusammenhängen, die ich im Kontext der Hochschule innehatte: die Studierende, die Lehrende und die Mitarbeiterin eines Vereins. Zum Einstieg an die jeweiligen Darstellungen werde ich kurze Szenen beschreiben, die mir bildhaft im Gedächtnis geblieben sind und für mich repräsentativ für die jeweilige Lebens- und Arbeitsphase stehen.

Ich lehne mich damit an das Konzept der autoethnografischen Forschung an. Dieser Forschungsansatz hat zum Ziel, das Selbst der Forschenden sichtbar zu machen. Fremd- und Selbstbeobachtungen sind keine voneinander separierten Schritte, sondern fließen in einem Datenkorpus zusammen (Anderson und Glass-Coffin 2013, S. 71 f.). Die persönliche Eingebundenheit der Forscherin im Feld und das Aufarbeiten ihrer Erfahrungen werden zum Prinzip erklärt (Douglas und Carless 2013). Dabei entstehen Narrationen, die in ihrem zeitlichen und soziokulturellen Kontext zu betrachten, also hochgradig situiert sind (Anderson und Glass-Coffin 2013, S. 78) und den Leser*innen die Rolle zuweisen, ihre eigenen Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen (Ellis und Bochner 2000, S. 751).

Mit diesem autoethnografischen Einstieg möchte ich einen Einblick in die sonst häufig verborgen bleibende persönliche Involviertheit in das Forschungsthema geben und damit erste Anknüpfungspunkte zum Gegenstand meiner Arbeit schaffen. Dahinter steht die Überzeugung,

dass das, was Forschende persönlich erleben, häufig forschungsrelevante Bedeutung hat, wenn es reflektiert wird und ein „Selbst-Verständnis“ entsteht, genau genommen:

„self-knowledge that comes from understanding our personal lives, identities, and feelings as deeply connected to and in large part constituted by – and in turn helping to constitute – the sociocultural contexts in which we live” (Anderson 2006, S. 390).

Studierendenperspektive

Wir fahren in einem kleinen Lastwagen über einen ruckeligen Schotterweg zu einer Müllhalde. Eigentlich handelt es sich eher um einen Berg, einen Abfallberg. Dort angekommen werden wir herumgeführt. Man zeigt uns zuerst die moderne Recycling-Anlage. Später haben wir die Gelegenheit, mit Menschen zu sprechen, die hier Müll sortieren, um ihn weiterzuverkaufen – von Hand und ohne Technologie. Sie wandern mit großen Säcken über den Berg, sichten alles, was dort liegt und sammeln die Dinge auf, die Recycling-Potenzial haben. Es ist heiß; die Sonne ist gnadenlos. Wir sehen ungefähr 20 bis 30 Personen, die so ihren Lebensunterhalt verdienen. Unsere Aufgabe ist es, unsere Eindrücke festzuhalten, um sie später für die Website aufzubereiten.

Das erste Interesse am Thema meiner Dissertation entstand nach Abschluss meines Studiums im Rückblick auf sechs Jahre an zwei deutschen Universitäten. Während meines Master-Studiums verbrachte ich drei Monate für ein Praktikum auf den Philippinen bei einem kleinen Medienunternehmen. Vor Ort war ich mit einer weiteren deutschen Kollegin dafür verantwortlich, für die Online-Plattform journalistische Inhalte zum Thema Müllproduktion, den damit verbundenen Umweltproblematiken und seiner gesellschaftlichen Bedeutung zu erstellen. Begleitet wurde der Aufenthalt von Vor- und Nachbereitungsseminaren. Nicht nur die Erfahrung, in einer anderen Weltregion zu leben und in einer mir zunächst unbekanntem Arbeitskultur tätig zu sein, sondern auch diese angeleitete kritische Reflexion mit zahlreichen Impulsen, die sich unter anderem aus der postkolonialen Kritik und der Anti-Rassismus-Arbeit speisten, prägten meine gesellschaftspolitische Haltung.

Nach dieser intensiven Auslandserfahrung und parallel zu den Begleitveranstaltungen studierte ich und fragte mich dabei häufig, wie ich mit meinen Erlebnissen an mein Studium anknüpfen könnte. Inhaltlich ließen sich durchaus Verbindungen ziehen, doch konnte ich diese kaum strukturell herstellen. Insgesamt wirkten mein Studium und der Auslandsaufenthalt gleichermaßen und zur gleichen Zeit in meinem Leben auf meine persönliche Entwicklung, blieben jedoch die meiste Zeit voneinander abgekoppelt. In der Masterarbeit war es schließlich möglich, ein Thema zu wählen, mit dem ich an die Erfahrungen der Praktikumszeit anknüpfen und meine persönlichen Kontakte aus dieser Zeit nutzen konnte.

Daran anschließend stellte sich mir die Frage, welcher der richtige Weg der Einbindung außerhochschulischer Erfahrungen ins Studium sein könnte. Ist die Hochschule überhaupt in der Ver-

antwortung, die andernorts gemachten Erfahrungen ihrer Studierenden zu integrieren und strukturell aufzugreifen? Wäre es von Vorteil, jegliche außerhalb der Hochschule stattfindenden Tätigkeiten ins Studium einzubinden oder muss es nicht vielmehr davon unabhängige Freiräume geben, die keiner Bemessung in ECTS und keiner Bewertung in Noten unterliegen? Obwohl ich mir mehr Anknüpfungspunkte von Studium und außerhochschulischer Arbeits- und Lebenserfahrung gewünscht hätte, stand für mich außer Frage, dass eine ‚Überformalisierung‘ für meinen Bildungsprozess kontraproduktiv gewesen wäre. Diesem Dilemma wollte ich genauer und systematisch nachgehen.

Lehrendenperspektive

*Wir sitzen in einem Zelt mitten in der Stadt, direkt neben dem Hauptbahnhof. Es ist schlecht beleuchtet und eng, bietet aber genügend Platz für uns alle: eine Studierendengruppe von ungefähr fünf Personen, meinen Kollegen und mich. Die Studierenden wollen die Aktivist*innen interviewen, die das Zelt betreiben. Eine der Studierenden hat einen Interview-Leitfaden in der Hand und versucht, Fragen zu stellen. Ihr Gegenüber jedoch lässt sich kaum darauf ein. Der Gesprächspartner, der er eine Führungsrolle zu übernehmen scheint, berichtet von den Problemen und Zielen der Aktivistengruppe. Eher hält er eine Rede, als dass er die Fragen der Studierenden beantworten würde. Einige seiner Mitstreiter*innen sitzen um ihn herum und hören gebannt zu. Ihnen gegenüber die Studierenden, deren Interview-Leitfaden keine Chance hat.*

Meine zweite Perspektive resultiert aus dem Rollenwechsel zur Lehrperson nach meinem Studium. In einer Lehrveranstaltung griffen ein Kollege und ich die gesellschaftliche Herausforderung „Flucht und Migration“ auf und bezogen das Thema gemeinsam mit den Studierenden auf die Erziehungswissenschaft.¹ Wir gestalteten das Seminar inhaltlich offen und hatten zum Ziel, die Interessen und Erfahrungen der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen. Zudem begaben wir uns mit den Studierenden auf die Suche nach Personen und Organisationen außerhalb der Universität, durch die wir Zugang zu Sichtweisen der Betroffenen erlangen könnten.

Dabei stellten sich mehrere Aspekte als interessant heraus. Erstens waren mein Kollege und ich weder Migrationsexpert*innen noch langjährig in der Forschung aktiv, sondern Nachwuchswissenschaftler*innen mit ersten Forschungserfahrungen. Durch einen offenen Umgang mit dieser Tatsache gegenüber den Studierenden, gelang es, das Gefühl einer gleichberechtigten ‚Forschungsgemeinschaft‘ zu etablieren, die sich gemeinsam dem Gegenstand näherte. Zweitens konnten wir die Studierenden des Öfteren (im positiven Sinne) irritieren, indem wir beispielsweise ihr Forschungsverständnis einer objektiven Wissenschaft durch die Einführung der Idee partizipativer Forschungsmethoden hinterfragten und so eine Diskussion über die Potenziale und Grenzen verschiedener Forschungszugänge hervorriefen. Drittens wurden wir als Gruppe in

¹ Das Seminar bezog sich unter anderem (aber nicht ausschließlich) auf die erhöhte Zuwanderung nach Europa im Sommer 2015.

der Forschungspraxis irritiert. Wir besuchten, wie oben dargestellt, eine Migrantenselbstorganisation², die in der Stadt ein Zelt als Anlaufstelle für ihre *community* aufgebaut hatte, mit dem sie aber auch auf ihre Anliegen aufmerksam machen wollte. Bei unserem Treffen mit den Mitgliedern der Organisation (wobei hier eher eine lockere Vernetzung gemeint ist), wurde uns deutlich, dass sich (insbesondere qualitative) Erhebungen nur begrenzt planen lassen und häufig anders ablaufen als gedacht. Der von den Studierenden vorbereitete Interviewleitfaden wurde von unserem Interviewpartner ‚torpediert‘, indem er seine eigenen Themen setzte und sich nicht auf die Fragen der Studierenden einließ. Vom Standpunkt her gedacht, dass die Sichtweisen der Betroffenen im Forschungsfeld zu berücksichtigen sind, wie ihn mein Kollege und ich vertraten, war diese Situation weniger problematisch denn gewinnbringend. Die Studierenden waren allerdings (teilweise) enttäuscht und hatten den Eindruck des Scheiterns ihres Interviews. Wir standen also vor der Herausforderung, die Partizipation der Akteur*innen im Feld mit den Interessen der Studierenden im Forschungsprozess in Einklang zu bringen.

An diese Erfahrungen schloss sich für mich die Frage an, wie die Rollenverteilung der verschiedenen an einer Lehrveranstaltung beteiligten Personen den Prozess beeinflusst und wie sich tradierte Rollen aufbrechen lassen, um bestenfalls kollektive Lernerfahrungen zu machen. Und nicht zuletzt: Ist ein Forschen auf Augenhöhe in der Praxis tatsächlich möglich und wie lassen sich Forschungsk Kooperationen mit Betroffenen umsetzen?

Vereinsperspektive

*Wir sitzen in unserem kleinen Büroraum vor wild beschriebenen Zetteln und diskutieren mal wieder seit einigen Stunden darüber, wie es weitergehen soll. Die Stimmung wird immer aufgeheizter. Es mangelt uns nicht an Ideen – im Gegenteil. Alle haben ihre Gedanken und Vorstellungen, wohin das Magazinprojekt sich entwickeln soll. Allerdings setzen wir unterschiedliche Prioritäten und werden uns nicht einig über die nächsten Schritte: Schaffen wir es wirklich, unser Projekt um weitere Formate zu erweitern oder sollten wir uns um den Kern kümmern bis wir mehr Ressourcen, also mehr Zeit, mehr Mitstreiter*innen und mehr Geld haben?*

Die dritte Perspektive der Zivilgesellschaft lernte ich während meiner (zunächst ehrenamtlichen und später nebenberuflichen) Tätigkeit bei einem Magazin für inklusiven Journalismus kennen. Häufig stand das Team vor der Herausforderung, dass die Ressourcen für Weiterentwicklungen und neue Aktivitäten fehlten.³ Für eine unserer Ideen ergab sich eine Lösung in der Zusammenarbeit mit einer Hochschule. Im Zuge eines (mit ECTS vergüteten) Projekts entwickelte eine Studierendengruppe das Konzept für einen Podcast als neue Säule der Magazinmarke. Die erste Podcast-Folge wurde innerhalb eines Semesters nach einem von den Studierenden entwickelten

² Unter Migrantenselbstorganisationen werden Organisationen verstanden, „die von einst zugewanderten Menschen oder deren Nachfahren gegründet wurden und deren Mitglieder mehrheitlich eine Zuwanderungsgeschichte besitzen“ (Klie 2022, S. 3).

³ Das Magazin baut zu einem großen Teil auf ehrenamtlicher Arbeit auf und finanziert sich durch Spenden sowie Fördermittelgeber.

Ablaufschema produziert. Die Studierenden waren durch ihr Studium weniger mit den Inhalten des Magazins (Flucht, Migration und Zusammenleben) vertraut, sondern brachten Kompetenzen in der Konzeption und Produktion von Medieninhalten mit. Sie beschäftigten sich im Laufe des Projekts allerdings intensiv mit den Themen und der Mission des Magazins. Zudem nahmen sie an Veranstaltungen und Besprechungen teil und fügten sich so in das bestehende Team ein. Von Vorteil war, dass eine Person aus dem Team, selbst Studentin, als feste Ansprechperson für die studentische Arbeitsgruppe fungieren und das Projekt anleiten konnte. Innerhalb der Gruppe entstanden eine hohe Verbindlichkeit und ein großes Engagement, um das Ziel zu erreichen, eine qualitativ hochwertige Podcast-Folge auf der Grundlage eines auch im Anschluss nutzbaren Konzepts zu erarbeiten.

Im darauffolgenden Semester war es für keine der beteiligten Personen möglich, ehrenamtlich weiter für das Magazin tätig zu sein, auch wenn mehrere der Studierenden ihr Interesse daran äußerten. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden bereit sind, kurzfristig einen hohen Einsatz zu zeigen, diesen aber langfristig ohne einen Gegenwert (ECTS oder Bezahlung) nicht beibehalten können. Für das Magazin entstand dennoch ein hoher Nutzen, denn auf der Grundlage des erarbeiteten Konzepts und mit der ersten Folge ‚in der Hand‘ war es einfacher, neue Freiwillige zu finden, die die Podcast-Produktion weiter betrieben.

Was also ist das Ziel einer Kooperation zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft? Inwieweit kann und soll freiwilliges Engagement im Studium gefördert werden? Und wo liegt die Grenze zur Überforderung oder Ausbeutung?

Die offenen Fragen aus den drei biografischen Perspektiven fließen in dieser Arbeit zusammen. Dabei verfolge ich nicht den Anspruch, sie final zu beantworten. Eher waren sie für mich Anlässe und Denkanstöße, um die Integration gesellschaftsrelevanter Fragestellungen ins Studium genauer zu erforschen.

1 Einleitung

„Wir alle sind Teil vernetzter Systeme, in denen nichts ohne Effekt ist, ob wir wollen oder nicht, ob wir etwas anders machen oder nicht. Das bedeutet aber auch, dass wir die Chance haben, den Veränderungen eine Richtung zu geben. Genau genommen haben wir nicht nur die Chance, sondern auch die Verantwortung dazu“ (Göpel 2020, S. 184).

Welche Rolle spielt die Hochschulbildung für die Gestaltung der Gesellschaft? Wie können Räume an Hochschulen geschaffen werden, in denen gemeinsam über gesellschaftliche Veränderungen nachgedacht wird? Wie können und sollen gesellschaftliche Problemstellungen im Studium wissenschaftlich bearbeitet werden? Der Gegenstand dieser Arbeit ist ein Konzept, das für sich beansprucht, eine Antwort auf die genannten Fragen zu sein: „Community-based Research“ (CBR)⁴. Im Rahmen von CBR führen Wissenschaftler*innen an Hochschulen gemeinsam mit Studierenden und hochschulexternen Akteur*innen Forschungsprojekte durch. Im Gegensatz zu weit verbreiteten Forschungsk Kooperationen mit Unternehmen und der Industrie stehen hier gemeinnützige Akteur*innen und Organisationen im Mittelpunkt. Charakteristisch für diese Projekte ist zudem, dass die Forschungsergebnisse auf Veränderungen abzielen, und zwar im direkten Umfeld, in dem die Forschung stattfindet, aber auch in der Gesamtgesellschaft. Dahinter liegt das Idealbild der sozialen und ökonomischen Gerechtigkeit. Zusammengefasst bedeutet CBR:

„[...] a partnership of students, faculty, and community members who collaboratively engage in research with the purpose of solving a pressing community problem or effecting social change“ (Strand et al. 2003, S. 3).

Mein Forschungsinteresse richtet sich auf den Zusammenhang von Bildung, Forschung und Gesellschaft im Kontext der Hochschule. Diese Trias wird in der CBR konkretisiert und kann daher anhand dieses Konzepts betrachtet werden. Daran schließt sich die folgende Forschungsfrage an:

⁴ Ich verwende CBR im Weiteren als Abkürzung und übersetze den Begriff nicht. Da „research“ im Deutschen jedoch „die Forschung“ meint, nutze ich für CBR den weiblichen Artikel („die CBR“). Den Begriff der *community* übernehme ich ebenfalls aus dem Englischen, gehe aber in Kapitel 2.4.1 näher auf seine Definition und Übertragbarkeit ins Deutsche ein.

*Wie werden Forschungsprojekte im Rahmen von Community-based Research in Zusammenarbeit von Studierenden, Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen zu aktuellen gesellschaftsrelevanten Fragestellungen durchgeführt?*

Dabei handelt es sich um eine offene Fragestellung, die explorativ beantwortet werden soll. Mein Vorhaben besteht darin, zu *beobachten*, was in Lehrkontexten passiert, die CBR zugeordnet werden können. Der Fokus liegt auf den *Praktiken* der beteiligten Akteur*innen, wobei die Studierenden und ihre *Interaktionen* mit den weiteren Akteursgruppen⁵ im Mittelpunkt stehen.

Hinter der Betrachtung des Formats CBR steht die Frage, was ein Hochschulstudium leisten soll: Welche (fach-)übergreifenden Ziele sollen durch ein Studium erreicht werden? Historisch betrachtet wurde diese Frage lange Zeit damit beantwortet, dass das Studium der Wissenschaft verpflichtet sei. Als Einheit von Lehre und Forschung galt das wissenschaftliche Studium als Selbstbildung durch das Streben nach Erkenntnis (siehe beispielhaft Huber 1991). Mit der Bologna-Reform und einem wirtschaftsliberal geprägten Zeitgeist kam in den 1990er Jahren der Fokus auf die Berufsvorbereitung hinzu. Die Studierenden sollten nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für den Arbeitsmarkt befähigt werden.⁶ Zunehmend lässt sich eine weitere Schwerpunktverschiebung beobachten. Die Einbettung des Studiums in gesamtgesellschaftliche Kontexte gewinnt an Bedeutung. Ein Studium umfasst demnach auch, die eigene Rolle innerhalb der (globalen) Gesellschaft zu reflektieren, eigene Positionen zu entwickeln und sich für gesellschaftliche Verbesserungen zu engagieren.

CBR greift diese Entwicklung auf und verbindet den Bezug zur Wissenschaft mit dem Bezug zur Praxis. Studierende erhalten die Möglichkeit, gemeinsam mit professionellen Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen Forschungsprojekte durchzuführen (Strand et al. 2003, xx). Zuvorderst ist CBR ein Forschungsansatz, der am Prinzip des Gemeinwohls orientiert ist und gesellschaftliche Transformationen zum Ziel hat.

„Community Based Research ermöglicht es, gemeinwohlorientierte Forschungsprojekte gemeinsam mit Partnern aus der Zivilgesellschaft gleichberechtigt zu entwickeln und den Forschungsprozess gemeinsam zu gestalten“ (Stark 2020, S. 90 f.).

In Zusammenarbeit mit Partner*innen aus der Gesellschaft werden deren Bedürfnisse identifiziert und als Forschungsthemen aufgegriffen: „CBR is collaborative and change oriented and finds its research questions in the needs of communities“ (Strand et al. 2003, xx). CBR ist also

⁵ Aus Gründen der Lesbarkeit verzichte ich bei zusammengesetzten Begriffen auf die gendergerechte Schreibweise, meine aber Personen aller Geschlechter.

⁶ Beispielhaft für diese Haltung ist ein Papier des Wissenschaftsrats. Nach diesem muss der Hochschulsektor „Qualifikationen hervorbringen, die jeweils in einer von komplexen und wissensintensiven Tätigkeiten geprägten Arbeitswelt [...] benötigt werden und die zur kontinuierlichen Weiterentwicklung dieser Arbeitswelt beitragen können“ (Wissenschaftsrat 2015a, S. 49). Ein Studium soll auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereiten; Studienangebote benötigten „Arbeitsmarktrelevanz“, begriffen als die „Bedeutung der Studien- beziehungsweise Ausbildungsinhalte und der zu erwerbenden Kompetenzen für Erwerbstätigkeiten innerhalb und außerhalb der Wissenschaft“ (Wissenschaftsrat 2015a, S. 129).

auch eine forschungsorientierte Form der Kooperation von Hochschulen mit den sie umgebenden Akteur*innen. Dabei spielen Partizipation und Gleichberechtigung eine Rolle, die sich nicht nur auf die Erarbeitung des Forschungsprozesses beziehen, sondern auch auf die Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen und Expertisen: der praxis-basierten gleichermaßen wie der wissenschaftlichen. Auch der Arbeitsprozess kann unterschiedlich gestaltet werden und sollte sich durch eine Diversität der wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Methoden zur Problembearbeitung, Lösungsfindung und Ergebnisdissemination auszeichnen.

Die entstandenen Forschungsergebnisse sollen von den Partner*innen genutzt werden können und diesen ermöglichen, ihre jeweilige Situation zu verbessern. Durch die Bearbeitung lokaler Probleme soll auch ein gesamtgesellschaftlicher Wandel in Richtung sozialer Gerechtigkeit angestoßen werden (Strand et al. 2003). Denn die lokalen Probleme, die in diesen Projekten zu Forschungsfragen weiterentwickelt werden, sind häufig in globale Herausforderungen eingebunden. Um ein Beispiel aus dieser Arbeit zu nennen: Die Frage, wie Freizeitangebote in einer Unterkunft für geflüchtete Menschen verbessert werden können, kann in Zusammenhang mit der globalen Herausforderung wachsender Fluchtbewegungen gestellt werden. Die Dringlichkeit dieser Herausforderungen macht die Relevanz von Lehr- und Forschungsansätzen wie CBR deutlich, die dazu beitragen, die Verantwortung der Wissenschaft zur Lösung dieser Probleme ernst zu nehmen. Im Kontext der Lehre bedeutet dies wiederum, dass sich Studierende mit den aktuell drängenden Fragen ihrer Zeit auseinandersetzen. Was Wolfgang Klafki in den 1980er Jahren als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1985/2007) bezeichnet hat, wird zum Bildungsinhalt. Diese Inhalte sind besonders dadurch charakterisiert, dass sie sich nicht an den Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen orientieren. Keine Disziplin kann sie alleine lösen; sie müssen inter- oder wie in der CBR sogar transdisziplinär angegangen werden (Bergmann et al. 2010, S. 19).

Die folgende Abbildung stellt eine Zusammenfassung des Konzepts CBR in Anlehnung an Strand et al. (2003) dar. Die Voraussetzung für CBR-Projekte liegt in der Kooperation von Wissenschaftler*innen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, die möglichst gleichberechtigt am Forschungsprozess teilhaben sollen. Daraus folgt, dass sich die Forschung zum einen dadurch auszeichnet, dass sich die Gegenstände aus den Problematiken der gesellschaftlichen Praxis ergeben und deren Bearbeitung zum anderen am Gemeinwohl orientiert ist. Für den Prozess ergibt sich die Notwendigkeit, die Diversität in Bezug auf Expertisen und Methoden zuzulassen und zu nutzen. Hinter CBR steht das Ziel, mit diesen Forschungsprozessen Problemlösungen für gesellschaftliche Herausforderungen zu entwickeln, Veränderungen herbeizuführen und letztendlich – heute im Sinne der Nachhaltigkeit inter- wie intragenerationale – Gerechtigkeit anzustreben.

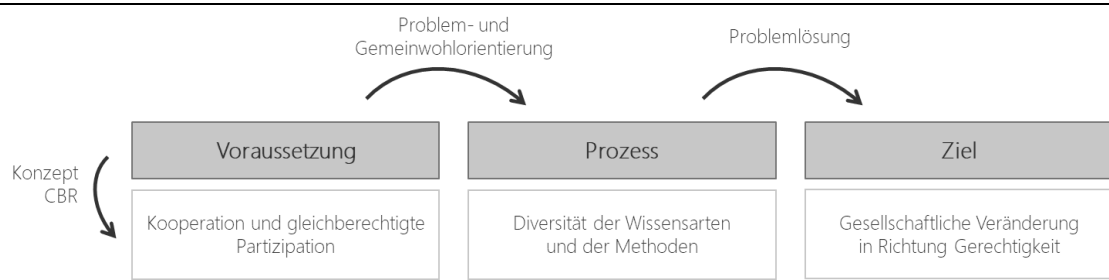


Abb. 1: Kernprinzipien der CBR

In der kommenden Studie dient das Konzept von Strand et al. (2003) als Hintergrundfolie für die Betrachtung von Lehrveranstaltungen des Typs CBR. Es bildet einen theoretischen Kern, der sich jedoch in verschiedene Richtungen mit verwandten und zur genaueren Definition notwendigen Begriffe und Ansätze verzweigt. Auf einer höher liegenden Ebene adressiert diese Arbeit den Gesellschaftsbezug von Hochschullehre, wobei dieser Bezug nicht an der reinen Berufsvorbereitung der Studierenden, sondern an einem breiten, nicht auf den Arbeitskontext begrenzten Gesellschaftsbegriff ausgerichtet ist. Die Verbindung zur Gesellschaft wird wiederum von einem Lehrverständnis aus eingegangen, das zugleich an Forschung orientiert ist.

Ziel der empirischen Studie im Rahmen dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, was in der Hochschullehre *passiert*. Der Fokus liegt auf Lehrveranstaltungen und den darin stattfindenden Situationen. Als Ebene der Betrachtung können die Interaktionen zwischen den beteiligten Akteur*innen gelten, wie Erving Goffman formulierte: Es geht „um Situationen und ihre Menschen“ (weniger um Menschen und ihre Situationen; Goffman 1986/2013, S. 9 zit. nach Breidenstein et al. 2015, S. 152). Die in den Situationen stattfindenden Interaktionen untersuche ich aus einer praxistheoretischen Perspektive und lege die Annahme zugrunde, dass soziale Praktiken als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) in verschiedenen Situationen ähnliches bedeuten können, wenn die jeweiligen Personen die darin stattfindenden Tätigkeiten und Sprechakte ähnlich interpretieren. Das Lehren und Lernen ebenso wie das Forschen an Hochschulen verstehe ich dabei als Praxisfelder, in denen Menschen tätig sind.

Lernen möchte ich in Anlehnung an Breidensteins Studie zur Teilnahme von Schüler*innen am Unterricht (2006) nicht aus der oft als leitend verstandenen Perspektive der psychologischen Lehr-/Lernforschung betrachten und damit auf kognitive Prozesse begrenzen. Stattdessen liegt der Ausgangspunkt zunächst auf dem Studierendenhandeln (bei Breidenstein: dem „Schülerhandeln“). Zwar verliert eine Lehrveranstaltung (bei Breidenstein: der Unterricht) ohne den Zweck des Lernens an Legitimität, doch soll hier eine Fokusverschiebung stattfinden: weg von (potenziellen) Lernergebnissen hin zu den Tätigkeiten der Studierenden (und ihrer Interaktionspartner*innen). Neben der Parallele zu dieser Art der Schulforschung lässt sich eine Verbindung zur Wissenschaftsforschung ziehen. Knorr Cetina (2012) untersuchte Forschungstätigkeiten in naturwissenschaftlichen Labors und beobachtete das Handeln der Wissenschaftler*innen. Damit erweitert sie den Fokus von den kognitiven Prozessen der Erkenntnisgewinnung auf die Ent-

scheidungen, die in Laboren auf unterschiedlichen, auch nicht-wissenschaftlichen Faktoren ausgerichtet werden. Für meine Studie ergibt sich aus diesen beiden Anlehnungen ein Fokus auf Tätigkeiten, die Lernen und Forschen zum Ziel haben, aber nicht darauf begrenzt sind.

Um Situationen zu untersuchen, nutze ich primär die Methode der teilnehmenden Beobachtung, die sowohl in der ethnografischen Forschung als auch in der Grounded Theory Methodologie (GTM) beheimatet sind. Beide Zugänge weisen eine gewisse Verwandtschaft auf und eignen sich miteinander kombiniert als Grundlage für die praxistheoretisch orientierte und interaktionsbasierte Untersuchung der Lehrveranstaltungen. Das Vorgehen ist explorativ ausgerichtet und orientiert sich an der für die Methodologie der Ethnografie zentrale Frage: „What the hell is going on here?“ (Geertz)⁷. Die Frage ermöglicht, dass „Antworten gefunden werden, für deren Erforschung die zuvor in Gang gesetzte soziologische Phantasie weder irgendwelche passenden Fragen noch andere Suchstrategien sich ausdenken konnte“ (Amann und Hirschauer 1997, S. 20). Es geht also zunächst darum, mit einem offenen Blick ins Forschungsfeld zu treten und Momente der Überraschung für den Erkenntnisgewinn zu nutzen (Breidenstein et al. 2015, S. 121). Im Ergebnis entstehen aus dieser Herangehensweise (dichte) Beschreibungen von Kulturen, die ihr Potenzial aus „der Genauigkeit ihrer Einzelbeschreibung und nicht dem Höhenflug ihrer Abstraktionen“ ziehen (Geertz 1987, S. 35). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es sich um eine interaktions-fokussierte Untersuchung der Integration des Forschungsansatzes CBR in die Lehre handelt.

Damit ist auch angesprochen, dass der Forschungsgegenstand „Hochschullehre“ interdisziplinär betrachtet wird. Ich werde im Folgenden Diskurse aus verschiedenen Fachgebieten zusammenführen und die empirischen Fallbeispiele mit dem Mitteln soziologischer und kulturtheoretischer Analysen untersuchen. Der Gegenstand wird im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2) anhand von Diskursen aus der Hochschuldidaktik, der Hochschulforschung, der Bildungstheorie sowie der Wissenschaftsforschung und -theorie umrissen. Im Ergebnisteil (Kapitel 6) werden weitere theoretische Modelle, beispielsweise aus der Kommunikations- oder der Politikwissenschaft, einbezogen, um die in der Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse einzuordnen und das Forschungsthema weiter zu ‚umkreisen‘. Die diversen Perspektiven ermöglichen, das empirische Datenmaterial ähnlich einem Kaleidoskop aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und dabei jeweils unterschiedliche Bilder hervorzurufen – oder mit den Worten Knorr Cetinas:

„Die verschiedenen Aktivitätskomplexe werden anhand einer Serie von Perspektivenänderungen betrachtet, wie dies dem Drehen eines Kaleidoskops entspricht, mit dem man versucht, verschiedene Aspekte eines Zielbereichs ins Blickfeld zu rücken“ (Knorr Cetina 2002, S. 38).

⁷ Interessanterweise wird diese Frage in der Literatur dem wichtigen Ethnografen Clifford Geertz häufig ohne genaue Quellenangabe zugeschrieben (z.B. bei Amann und Hirschauer 1997).

Der Arbeit liegt somit ein integrativer Ansatz zugrunde, was bedeutet, Verbindungen zwischen den verschiedenen Perspektiven herzustellen und sie in einen größeren Kontext zu stellen (Boyer 1990, S. 18). Zwangsläufig ist die Darstellung der mit der CBR verknüpften Diskurse nicht in der Tiefe möglich, sondern zeichnet sich durch ebendiese Integration eines breiten Spektrums an Zugängen zum Gegenstand aus.

Die Integration bezieht sich auch auf die Verknüpfung von Theorie und Empirie. Wie für die Ethnografie und die GTM gleichermaßen typisch wähle ich ein zirkuläres Vorgehen, in der sich die Erhebung und Analyse des empirischen Datenmaterials abwechseln (Fernandez 2016, S. 319 f.). Neue Einsichten entstehen immer wieder (auch) aus anderen theoretischen Blickwinkeln auf die Daten. Das Vorgehen des Perspektivwechsels auf die untersuchten Situationen spiegelt sich in der Darstellung der Ergebnisse. Empirische Beschreibungen werden gemeinsam mit verschiedenen theoretischen Herangehensweisen dargestellt, um wiederum neue theoretische Ideen zu entwickeln. Die Darstellung der Ergebnisse folgt einem weiteren Prinzip: der Orientierung an den Akteur*innen im Feld. Wie die an den Lehrveranstaltungen beteiligten Personen handeln, sich bewegen und sich äußern, bestimmt, in welche Richtung sich die Forschung inhaltlich entwickelt. Die Subjekte, die in meine Forschung involviert sind, und ihre Interpretationen der Welt werden ernst genommen. Der enge Austausch in Gesprächen spielt daher neben der Beobachtung eine ebenso große Rolle für die methodische Ausgestaltung des Forschungsdesigns. Damit folge ich in meiner Forschung einem zentralen Grundsatz der CBR: eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen und die Forschung an die Zielgruppe anzupassen (Frabutt und Graves 2016, S. 110).

Der erste Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) steckt den Rahmen für den Forschungsgegenstand ab und verknüpft CBR mit Diskursen zur Gestaltung der Hochschullehre, zu verschiedenen Forschungsformen und -zielen sowie zur Rolle von Kooperationen im Hochschulkontext. Das Kapitel der Begriffsannäherungen gliedert sich in zwei Unterkapitel zu Bildung und Lernen (Kapitel 2.1 und 2.2), ein Unterkapitel zur Verbindung von Lehre und Forschung sowie die darin stattfindenden Forschungsformen (Kapitel 2.3) und ein weites Unterkapitel zur Kooperation mit hochschulexternen Akteur*innen (Kapitel 2.4). Dem folgt die Darstellung des empirischen Forschungsstands in Kapitel 3. Kapitel 4 umfasst die ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns als Kombination von Herangehensweisen der Ethnografie und der GTM mit Schwerpunkten auf der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung, den Analysemethoden des Kodierens und narrativen Ergebnisdarstellungen. In Kapitel 5 stelle ich die fünf Lehrveranstaltungen dar, die Gegenstand meiner empirischen Einzelfallanalyse waren. Die Ergebnisse meiner Beobachtungsstudie finden sich in Kapitel 6. Der Fokus liegt in Unterkapitel 6.1 zunächst auf den wissenschaftlichen Praktiken, die ich in den untersuchten Lehrveranstaltungen beobachtet habe. Unterkapitel 6.2 stellt Rahmungspraktiken vor und verknüpft diese mit *framing*-Ansätzen. In Unterkapitel 6.3 gehe ich schließlich auf die Aushandlung der Forschung(stätigkeiten) ein

und beschreibe Aushandlungssituationen als Nukleus der Lehrveranstaltungen. Das letzte Ergebniskapitel (Unterkapitel 6.4) spannt den Bogen zur theoretischen Einführung in Kapitel 2, indem Demokratiebildung mit „Bildung durch Wissenschaft“ zusammengeführt wird. Die Arbeit schließt mit Schlussfolgerungen in Kapitel 7 und einem Epilog in Interview-Form (Kapitel 0).

2 Begriffliche Annäherungen an Community-based Research

CBR ist insbesondere im deutschsprachigen Raum kein etabliertes und klar umgrenztes Format, bietet aber einige Anschlussmöglichkeiten an Lehrkonzepte und Forschungsansätze, die ausführlich beschrieben und in der Praxis erprobt sind (z.B. Service Learning oder partizipative Forschung). Auch einige der hinter diesen Konzepten und Ansätzen stehenden theoretischen Fundierungen und Diskurse lassen sich mit CBR verbinden. Der Terminus CBR dient im Folgenden als Arbeitsbegriff, der weiter ausdifferenziert werden soll. Die kommenden Kapitel sind als Begriffsannäherungen zu verstehen, die sich dem bereits erwähnten kaleidoskopartigen Betrachten von CBR aus unterschiedlichen Perspektiven annähern. Ich möchte dem zwei Vorbemerkungen voranstellen, die zum einen den Begriff des Formats und zum anderen die Herkunft von CBR aus dem US-amerikanischen Kontext betreffen.

CBR ist ein Forschungsansatz, der in die Form der Lehrveranstaltung integriert ist und so zu einem Lehr-/Lernformat wird. Der Begriff des Formats impliziert, Lehren und Lernen in einem bestimmten Rahmen zu organisieren (Huber und Reinmann 2019, S. 118). Dieser Rahmen kann wiederum in bestimmten Formen bestehen, die sich für Lehrveranstaltungen etabliert haben und mit denen bestimmte Funktionen verbunden sind: Vorlesungen dienen der Präsentation von Lehrinhalten, Übungen den Fertigkeiten in der Aufgabenbearbeitung etc. (Wildt 2006, S. 22). Bei den Lehrveranstaltungen, die ich in dieser Arbeit betrachten werde, handelt es sich um Seminare. Diese zeichnen sich typischerweise durch Konversation und ein „hohes Maß an Studierenden-Interaktion“ (Schmohl 2021, S. 277) aus. CBR findet also als *seminarförmiges Lehr-/Lernformat* statt.⁸

CBR ist stets vor dem Hintergrund ihrer Herkunft aus dem US-amerikanischen Bildungssystem zu betrachten. Der dortige Bildungskontext bringt spezifische Diskurse und Haltungen mit sich, mit denen CBR eingeordnet und begründet wird. Diese Logiken können nicht unhinterfragt auf den deutschen Hochschulraum übertragen werden, darunter beispielsweise die traditionell stärkere Einbindung der Hochschulen in die sie umgebenden *communities* verbunden mit dem Ideal, einen Service für die Gemeinschaft zu leisten (Bringle und Hatcher 1996, S. 221 f.). Die

⁸ Ich verwende die Begriffe „Lehrveranstaltung“ und „Seminar“ daher im Verlauf dieser Arbeit synonym, um die untersuchten Fälle zu bezeichnen.

Umsetzung von CBR im deutschen Hochschulraum sollte daher mit einem diesbezüglich kritischem Blick begleitet werden, was an verschiedenen Stellen (besonders explizit in Kapitel 2.4.1) eine Rolle spielen wird.

Ich steige in die Begriffsannäherungen mit einem Blick auf Service Learning als der CBR verwandtes Lehr-/Lernformat ein, das anschließend mit Dewey theoretisch fundiert wird.

2.1 Lernprozesse in der gesellschaftlichen Praxis

Studierende lernen, indem sie in der Praxis tätig sind. Diese Grundidee steht sowohl hinter CBR als auch hinter Service Learning. Die Praxiskontexte sind in diesem Zusammenhang zivilgesellschaftliche Organisationen oder Gruppen. Die Studierenden arbeiten in Kooperation mit diesen Akteur*innen an studienrelevanten Inhalten. CBR bringt zudem einen Fokus auf Forschungstätigkeiten mit sich, weshalb Überschneidungen mit forschendem Lernen bestehen, auf die ich in Kapitel 2.3.1 eingehen werde. Zunächst möchte ich im folgenden Abschnitt erläutern, was Service Learning ausmacht und wie sich CBR hier einordnen lässt. CBR wird von Strand et al. (2003, S. 123) als fortgeschrittene Variante von Service Learning eingestuft, da es durch seinen Forschungsbezug analytische Komponenten umfasst und kritische Perspektiven auf gesellschaftliche Problemstellungen erfordert.

2.1.1 CBR und Service Learning

„We view service learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and 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 civic responsibility“ (Bringle und Hatcher 1996, S. 222).

Service Learning ist ein Lehr-/Lernformat, das an die Idee der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen anschließt, indem bürgerschaftliches Engagement in Lehre und Forschung integriert wird (Rosenkranz 2020, S. 43)⁹. Historisch hat Service Learning seine Wurzeln in den USA, wo es seit den 1970er Jahren praktiziert wird. Hochschulen in den USA haben es seit jeher als Teil ihrer Mission verstanden, auf die Bedürfnisse der sie umgebenden *community* zu reagieren (Bringle und Hatcher 1996, S. 221). Service Learning wendet dieses Prinzip auf die Hochschullehre an, „to enable a learning style to grow out of service“ (Sigmon 1979, S. 9).

In Deutschland ist Service Learning seit Anfang der 2000er-Jahre bekannt und wurde zunehmend an den Hochschulen verankert (Reinders 2016, S. 13 f.). Jedoch ist darauf hinzuweisen,

⁹ Es wird aus diesem Grund auch als „Lernen durch Engagement“ übersetzt (z.B. Seifert und Nagy 2014). Diese Übersetzung scheint insofern passend als der Begriff des Engagements im Deutschen im Kontext ehrenamtlicher, freiwilliger Tätigkeiten eher verwendet wird als „Service“. Dennoch bleibe ich hier bei Service Learning, da der Begriff etablierter ist als „Lernen durch Engagement“.

„dass es vor allem an Fachhochschulen in Deutschland in der praxisbezogenen Lehre und Forschung immer schon Aspekte und Facetten von Service Learning gegeben hat, ohne dass diese bisher jedoch explizit als solche benannt und verstanden wurden“ (Backhaus-Maul und Roth 2013, S. 8). Allerdings liegt der Fokus hier häufig auf der Kooperation mit Betrieben und Unternehmen, was vom Service Learning abgegrenzt werden muss, das sich durch die Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Akteur*innen auszeichnet (Rosenkranz 2020, S. 43). Service Learning setzt auf die Praxiserfahrungen, die Lernende in zivilgesellschaftlichen Kontexten machen:

„Service-learning is a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development“ (Jacoby 1996, S. 5).

Entgegen freiwilligen Engagements im privaten Bereich wird eine Strukturierung durch die Bildungseinrichtungen vorausgesetzt. Die Aktivitäten der Lernenden sind ins Studium innerhalb einer Lehrveranstaltung, einem Lehrprojekt oder einer Abschlussarbeit eingebunden, werden durch die Hochschule und die Kooperationspartner*innen fachlich begleitet und in der Regel durch ECTS oder ein Zertifikat ‚vergütet‘ (Bringle und Hatcher 1996; Zinger 2020). Ein Unterschied zu anderen Formen der Freiwilligenarbeit ist auch, dass der Fokus weniger auf dem Projektergebnis (*output*), sondern stärker auf der Reflexion der Tätigkeiten durch die Teilnehmenden liegt (Biberhofer und Rammel 2017, S. 74). Die Reflexion stellt die Verbindung zwischen der praktischen Tätigkeit und dem Hochschulkontext her, indem die Studierenden ihre Erfahrungen mit fachlichen Inhalten verknüpfen und sie „von implizitem Wissen zu explizitem Wissen transformiert“ werden können (Klopsch und Sliwka 2020, S. 58). Studierende sollen ihr im akademischen Kontext erworbenes Wissen in realen Situationen anwenden und diese wiederum im Rahmen von Lehrveranstaltungen reflektieren (Kuh und Schneider 2008, S. 11). Inhaltlich werden im Service Learning Frage- oder Aufgabenstellungen bearbeitet, die durch Partner*innen aus der Zivilgesellschaft definiert werden (Zinger 2020, S. 119). Diese sind aber immer in Verbindung mit den Fachinhalten des Studiums zu sehen (Backhaus-Maul und Roth 2013, S. 7).

Des Weiteren ist die Wechselseitigkeit der Partnerschaft zwischen Lernenden und Kooperationspartner*innen zentral, das heißt dass alle Beteiligten durch die Zusammenarbeit einen Mehrwert erfahren sollen; auf Seiten der Studierenden eine Lernerfahrung und Gelegenheit zur Persönlichkeitsentwicklung, auf Seiten der Partner*innen eine Möglichkeit, die eigenen Aktivitäten weiterzuentwickeln (Klopsch und Sliwka 2020). Im „konkreten gesellschaftlichen Tun“ entstehen Lernanlässe, während durch den Service ein „Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen und Probleme“ geleistet wird (Backhaus-Maul und Roth 2013, S. 7). Beide Komponenten – Engagement und Lernen – sind dabei in eine Balance zu bringen (Klopsch und Sliwka 2019, S. 164). Die Merkmale von Service Learning lassen sich als die

„drei R's“ zusammenfassen: Realitätsnähe, Reziprozität und Reflexion (Klopsch und Sliwka 2020).

Die Definitionen und Kernmerkmale von Service Learning lassen einen relativ großen Spielraum für unterschiedliche Ausgestaltungen und Ziele. Bereits die Beschreibung dessen, was Service Learning ist, legt die Breite des Ansatzes nahe: Handelt es sich um eine Methode (Aretz 2020, S. 16), ein Lehr-/Lernarrangement (Altenschmidt und Miller 2016), eine „educational experience“ (Bringle und Hatcher 2009, S. 38) oder eine „instructional strategy“ (Kuh und Schneider 2008, S. 11)? Sigmon (1994) unterscheidet verschiedene Varianten von Service Learning anhand der Ausprägung in Richtung *service* oder *learning*. In den Projekten kann das Lernen akademischer Inhalte anhand der Praxis im Mittelpunkt stehen (Typ 1) oder die Unterstützung der Partner*innen, während die Fachinhalte in den Hintergrund rücken (Typ 2). Beides gleichermaßen zu integrieren, ist zwar das eigentliche Ziel von Service Learning (Typ 4), die Ausgewogenheit ist aber schwer herzustellen und muss aber nicht immer zwingend gegeben sein. Vermieden werden sollte das unverbundene Nebeneinander von akademischem Inhalt und Praxiserfahrung (Typ 3).

Strand et al. (2003) unterscheiden zwischen *charity-* und *justice-oriented* Service Learning und ordnen CBR der zweiten Variante zu. Sie sehen darin eine besonders effektive Form des Service Learning, da sie entgegen der reinen Hilfeleistung (*charity*) darauf gerichtet ist, die Problemursachen im Praxisfeld kritisch zu analysieren und vor allem die dahinterliegenden strukturellen Muster zu erkennen. Diese Form des Service Learning ist also in besonderem Maße auf gesellschaftliche Veränderung und den Einsatz der Studierenden für gerechte Gesellschaftsverhältnisse gerichtet (Strand et al. 2003, S. 123; Mooney und Edwards 2001).

Zusammengefasst handelt es sich bei Service Learning um ein Wechselspiel, bei dem die Lernenden ihre bereits erworbenen Kompetenzen in einem Praxiskontext einbringen und ihren Kompetenzbereich dabei erweitern. Während akademisches Wissen zur Lösung konkreter gesellschaftlicher Probleme genutzt, also angewandt wird, wird es zugleich anhand der Praxis hinterfragt, überprüft und erweitert (Reflexion).

Neben der Praxisorientierung an Fachhochschulen hat Service Learning in Deutschland einen weiteren Vorläufer im Projektstudium, das in den 1960er Jahren im Zuge der Studentenbewegung eingefordert und in Teilen auch etabliert wurde. Der Grundgedanke des Projektstudiums war es, die Auseinandersetzung gesellschaftlicher Problemlagen ins Zentrum zu stellen und das Studium dementsprechend nicht anhand von disziplinären Kategorien, sondern entlang dieser Probleme zu organisieren. Zugleich sollte ein (vor allem auch kritischer) Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden (Rudloff 2020; Wildt 2021). In seinen Anfängen war das Projektstudium als Gegenentwurf zur theorieorientierten Wissenschaft konzeptioniert und wandte sich zugleich gegen einen als individualistisch kritisierten Bildungsbegriff, indem die Arbeit in

Gruppen methodisch ins Zentrum gestellt wurde (Huber 1983, S. 126). In dieser Form hat es allerdings nur über eine relativ kurze Zeit seine Umsetzung und in einigen Fällen (z.B. an der Universität Bremen) auch seine Institutionalisierung erfahren (Huber 1983; Rudloff 2020; Wildt 2021). In der weiteren Entwicklung bzw. „Wiederbelebung“ (Wildt 2021, S. 244) in den 1990er Jahren näherte sich das projektformige Studium anderen Formaten wie dem forschenden oder dem problembasierten Lernen an und wurde etwa durch die Einführung von Projektmanagement-Methoden anschlussfähig an den internationalen Diskurs (Wildt 2021). Zu dieser Zeit wurde auch die Verbindung zur amerikanischen Tradition nach Dewey geschlossen (Wildt 2021, 244), sodass man von einer Zusammenführung des Projektstudiums mit erfahrungsbasiertem Lernen sprechen kann, welches im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.1.2 Lernen durch die Erfahrung der (Ver-)Gemeinschaft(ung)

Viele Service Learning Definitionen beziehen ihre lerntheoretische Fundierung auf John Dewey und die zwei zentralen Aspekte seiner pädagogischen Theorien¹⁰: das Lernen durch Erfahrung und das Lernen für ein Leben in der Demokratie, welche wiederum miteinander verknüpft sind.¹¹

Hinter dem Erfahrungslernen steht das Prinzip, dass Lernen auf (gegebenenfalls angeleiteter) Entdeckung und nicht auf Wissensvermittlung beruht (Dewey 1938). Erfahrung (*experience*) ist bei Dewey nicht nur „die rein subjektive oder ‚innere‘ Erfahrung einer vermeintlich unabhängig und getrennt vom Erfahrenden gegebenen ‚äußeren‘ Wirklichkeit“ (Neubert 2011, S. 234 f.). Die Erfahrung ist immer mit Handlung verknüpft. Sie entsteht in der Verbindung aus Tun (*doing*) und Erleiden (*undergoing*), also im Zusammenspiel aus aktiven und passiven Elementen einer erlebten Situation. In seinem Prozessmodell des Lernens beschreibt Dewey, dass Lernen mit einem Spannungsfeld zwischen diesen beiden Aspekten beginnt. Tritt etwas Neues, Unvertrautes auf, so geraten Tun und Erleiden aus dem Gleichgewicht. Das Handeln verliert seine Stabilität. Der erste Impuls ist eine intuitive, emotionale Reaktion auf dieses Spannungsfeld. Diese wird daraufhin ‚rationalisiert‘, indem versucht wird, das Problem zu definieren. Durch die Entwicklung von Hypothesen und das Ausprobieren von möglichen Lösungen entstehen kognitive Konzepte, die wiederum in anderen Situationen angewandt werden können. Dieser Schritt der kognitiven Verarbeitung des Erlebten kann auch als Reflexion bezeichnet werden. Reflektierendes Denken ist somit das zentrale Element in Deweys Lernprozessmodell (Neubert 2011, S. 235 f.) – „to derive learning from experience through reflective thinking“ (Giles und Eyler

¹⁰ Deeley (2014) kritisiert, dass diese Bezüge allerdings häufig oberflächlich und ohne tiefgehende theoretische Auseinandersetzung vorgenommen werden. Giles und Eyler (1995) sowie Pacho (2015) etwa legen die theoretische Fundierung hingegen ausführlich dar.

¹¹ Dewey gilt als Vertreter der pragmatistischen Philosophie, die darauf beruht, theoretische Ideen „nach dem Kriterium ihrer möglichen praktischen Konsequenzen“ zu beurteilen (Neubert 2011, S. 225). Zwar möchte ich hier nicht ausführlich auf diese philosophische Schule eingehen, doch sei betont, dass sie sich mit ihrer Orientierung an der Praxis in die für diese Arbeit grundlegende praxistheoretischen Denkrichtung einfügt (Kapitel 4.1.2) und bedeutsam für die Entwicklung der später in dieser Arbeit relevanten GTM ist.

1995, S. 79).¹² Dewey selbst nennt diesen Schritt „Untersuchung“ (*inquiry*) oder wissenschaftliche Methode, wodurch bereits deutlich wird, dass seine Vorstellung von Lernen die Tätigkeit des (Nach-)Forschens integriert (siehe Kapitel 2.3.1). Die Problematisierung der Erfahrung oder: die Schaffung einer Ungewissheit über das, was man zu wissen glaubte, ist die Voraussetzung für das Lernen (Giles und Eyler 1995, S. 79). Reflexionsprozesse werden in weiteren, an Dewey anknüpfenden und auf Service Learning bezogenen Modellen detaillierter ausgearbeitet, wobei sich die Reflexion im Service Learning auf das Verhältnis von akademischer Theorie und im Engagement erlebter Praxis bezieht (für einen Überblick siehe Reinders 2016).

Lernen ist bei Dewey immer verbunden mit dem kulturellen Kontext, verstanden als Umgebung, in der Erfahrungen gemacht werden. Lernen durch Erfahrung führt zu *habits*. Darunter kann man „all jene Fertigkeiten, Verhaltensdispositionen, Einstellungen und Haltungen verstehen, die Lernende in der Interaktion mit ihren (natürlichen und kulturellen) Umwelten erwerben“ (Neubert 2011, S. 235). Der Mensch habitualisiert sich; er passt sich an die Umgebung an, aber nicht nur im Sinne einer Akkommodation, sondern auch als beidseitige Veränderung des Individuums und der Umgebung: „Adaptation, in fine, is quite as much adaptation of the environment to our own activities as of our activities to the environment“ (Dewey 1916/2018, S. 48). Wer *habits* aufbaut, erwirbt die Fähigkeit, über seine Umgebung zu verfügen und sie als Ressource zu nutzen (Dewey 1916/2018, S. 47; Reich 2005, S. 52). *Habits* erleichtern einerseits das Handeln, indem sie es effizienter machen. Mit ihrem Aufbau ist aber nicht nur diese körperliche Gewohnheit, sondern auch die Ausbildung intellektueller und emotionaler Dispositionen verbunden. *Habits* sind also durchaus als etwas Positives zu verstehen. Fehlt allerdings die Fähigkeit, *habits* zu reflektieren, so werden sie zu Routinen oder: schlechten Gewohnheiten. Nur wenn sie flexibel bleiben und an verschiedene Kontexte angepasst werden können (*active habits*), ist inneres Wachstum (*growth*) möglich (Dewey 1916/2018, S. 47 ff.). *Growth* steht bei Dewey für einen „reflektieren Bildungsbegriff“ (Reich 2005, S. 52)¹³, der sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

„Habits give control over the environment, power to utilize it for human purposes. Habits take the form both of habituation, or a general and persistent balance of organic activities with the surroundings, and of active capacities to readjust activity to meet new conditions. The former furnishes the background of growth; the latter constitute growing“ (Dewey 1916/2018, S. 53).

Die Ausbildung ähnlicher *habits* kann zum Aufbau einer „Gemeinschaft des Handelns“ führen, „die gesellschaftliches Leben erst möglich macht“ (Neubert 2011, S. 239). Dewey geht davon

¹² Entsprechend haben nicht alle Erfahrungen einen pädagogischen Wert: Nur solche, die als positiv wahrgenommen werden und sich zudem auf künftige Erfahrungen auswirken, sind für das Lernen relevant (Giles und Eyler 1995, S. 79).

¹³ Die Nähe von Deweys Vorstellung von *education* zu anderen Bildungskonzeptionen legt nahe, den Begriff mit „Bildung“, anstatt „Erziehung“ zu übersetzen.

aus, dass Bildung eine soziale Funktion erfüllt. Sie gibt den Angehörigen der nachfolgenden Generation eine Entwicklungsrichtung vor, indem diese am Leben der jeweiligen Bezugsgruppe teilhaben. Was Bildung bedeutet, hängt also von der Lebensart der Gruppe ab. Anders formuliert: Jede Gruppe sozialisiert ihre Mitglieder. Die Art und Weise, aber auch der Wert dieser Sozialisation, hängt von den Gewohnheiten (*habits*) und den Zielen dieser Gruppe ab. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für einen Maßstab, um den Wert des Modus sozialen Lebens zu bestimmen (Dewey 1916/2018, S. 78 f.). Dewey formuliert zwei Kriterien als Standard zur Beurteilung der demokratischen Qualität einer sozialen Gruppe: „wie zahlreich und vielfältig die Interessen sind, die von den Mitgliedern der Gruppe bewusst geteilt werden“ (internes Kriterium) und „wie umfassend und frei der Austausch mit anderen Gruppen, Gemeinschaften oder sozialen Zusammenschlüssen ist“ (externes Kriterium; Neubert 2011, S. 233). Diese zwei Eigenschaften sind genau die, die eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft kennzeichnen (Dewey 1916/2018, S. 83). Demokratie versteht Dewey entsprechend nicht nur als Staatsform, sondern als eine Art Lebenswandel, der als Maßstab in unterschiedliche Bereiche menschlichen Zusammenlebens hineinwirkt: „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1916/2018, S. 83).¹⁴

Demokratische Gesellschaften sind wiederum auf die Bildung ihrer Mitglieder angewiesen, weil sie sich durch ständige Veränderungen und Korrekturen ihrer selbst (*readjustment*) auszeichnen. Dewey spricht von der „devotion of democracy to education“ (Dewey 1916/2018, S. 83). Fortlaufende Veränderung als zentrales Merkmal von demokratischen Gesellschaften erfordert Eigeninitiative und Anpassungsfähigkeit, die durch Bildung anzustreben sind. Von Veränderungen, deren Bedeutung oder Zusammenhänge die Gesellschaftsmitglieder nicht erkennen, werden sie andernfalls überwältigt. Daraus folgt, dass der Zugang zu Bildung allen offen stehen muss (Dewey 1916/2018, S. 84). Im Umkehrschluss zeichnet sich eine undemokratische Gesellschaft durch ihre Stratifikation in Klassen aus, durch Barrieren im Innen und Außen¹⁵, die den freien Erfahrungsaustausch verhindern. Zusammengefasst sieht Dewey den Zusammenhang von Demokratie und Bildung folgendermaßen:

„A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and

¹⁴ Die Demokratie als Lebensform ist ein Idealbild, das Dewey in der gesellschaftlichen Realität keineswegs verwirklicht sah (Himmelmann 2007).

¹⁵ Die Überwindung von Rassismus, von Klassentrennungen und eines begrenzten Nationalismus sind nach Dewey Bedingungen für gelingende demokratische Verhältnisse (Reich 2017, S. 3). Auffällig ist allerdings, dass er ungleiche Geschlechterverhältnisse nicht als Barriere für demokratische Gesellschaften auffasst.

the habits of mind which secure social changes without introducing disorder” (Dewey 1916/2018, S. 93 f.).¹⁶

Daran anschließend lässt sich der Bogen zur erfahrungsbasierten Lerntheorie schlagen. Demokratisches Lernen ist durch die Erfahrung von sozialem Zusammenleben in Bildungsinstitutionen (bei Dewey: der Schule) zu erreichen (Giles und Eyler 1995, S. 81 f.). Sie sind (bestenfalls) eine „miniature community” (Dewey 1916/2018, S. 332), in der „die Einübung in demokratische Umgangsformen, die Verwirklichung eigener (Lern-)Interessen, die Fähigkeit zur Kritik und autonomen Entscheidungsfindung auf der Grundlage selbst gemachter Erfahrungen sowie die Bereitschaft zu Kooperation und Verständigung [...] unterstützt werden” (Neubert 2011, S. 229).

Zwischenfazit

Service Learning ist ein Format, das mit CBR gemeinsam hat, dass Studierende Erfahrungen in der zivilgesellschaftlichen Praxis machen und an der Lösung der Probleme der Akteur*innen vor Ort mitarbeiten. Service Learning wird häufig mit Deweys pädagogischen Theorien begründet. Lernen ist nach Dewey immer Auseinandersetzung des Individuums mit der Umgebung, weshalb zentral ist, welchen Charakter das soziale Umfeld der Lernenden hat. Gesellschaften, die demokratisch organisiert sind, sind wiederum auf die Bildung ihrer Mitglieder angewiesen. Lernprozesse sind nach Dewey am besten in Form von Erfahrungen organisiert: Um demokratisch handeln zu lernen, ist die Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, die von Partizipation und stetiger Veränderung geprägt ist, unerlässlich. CBR kann hier auf zwei Arten anschließen: Die Demokratisierung des Forschungsprozesses ist ein zentrales Anliegen des Ansatzes und zugleich geht es um strukturelle Veränderungen innerhalb demokratischer Gesellschaften. Nicht zuletzt zielt CBR darauf ab, Studierende für das Leben in diesen Gesellschaften zu bilden.

2.2 Bildungsinhalte und Fähigkeiten für gesellschaftliche Teilhabe

Der Bildungstheoretiker und Didaktiker Wolfgang Klafki vertrat ein Bildungsverständnis, das sich eignet, Deweys Lerntheorien um zwei wesentliche Aspekte zu ergänzen, indem er die folgenden Fragen thematisiert: (1) Welche *Bildungsinhalte* sind geeignet, um demokratieorientierte Bildung zu befördern? (2) Welche *Fähigkeiten* sind notwendig, um demokratische Gesellschaften zu gestalten? Für CBR sind relevant, da sie mit dem Aspekt der *community needs* in Zusammenhang stehen, die in der Forschung bearbeitet werden sollen. Diese Bedürfnisse sollten, so lässt sich mit Klafki argumentieren, nicht nur lokal betrachtet, sondern auf „epochaltypische

¹⁶ Im Rahmen meiner eigenen Forschung konnte ich zahlreiche Einblicke in die Pädagogik John Deweys und demokratiepädagogisches Denken gewinnen, da diese Themen in einer der Lehrveranstaltungen zentral waren, die ich im empirischen Teil dieser Arbeit untersuche. Für diese Inspiration danke ich der Lehrperson dieser Lehrveranstaltung ausdrücklich.

sche Schlüsselprobleme“ bezogen werden. Heute werden solche Problematiken häufig als „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ (*grand challenges*) bezeichnet und wissenschaftlich bearbeitet.¹⁷ Die Ziele für nachhaltige Entwicklung geben Lösungsrichtungen für diese Problematiken vor. Sie können einen Rahmen für Bildungskontexte liefern, die wie CBR auf gesellschaftliche Veränderungen gerichtet sind.

2.2.1 Bildung im Medium des Allgemeinen

Klafki entwickelte in den 1980er Jahren eine bildungstheoretische Didaktik, die sich ähnlich dem pädagogischen Konzept von Dewey auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in Bildungsprozessen richtet. Er fundiert seinen Bildungsbegriff durch eine historisch-hermeneutische Analyse der Bildungstheorie des Neuhumanismus und lehnt sich an den in dieser Zeit entwickelten Bildungsbegriff an, der heute vielfach als „klassisch“ bezeichnet wird (Klafki 1985/2007, S. 16). Erstes Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs ist seine Verankerung in der Aufklärung. Kant legte die Grundlage dafür, Bildung als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ zu verstehen (Klafki 1985/2007, S. 19). Der neuhumanistische Bildungsbegriff wird von Klafki über die individuellen Selbstbestimmung hinaus um die gesellschaftliche Perspektive ergänzt. Das Subjekt bildet sich in „Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“ (Klafki 1985/2007, S. 21). Im Anschluss an Humboldt lässt sich zudem argumentieren, dass Bildung ein „nach vorn hin offener Vermittlungsprozeß [sic] der Subjekte mit der geschichtlichen und natürlichen Welt“ ist (Klafki 1985/2007, S. 24). Das heißt, der Begriff der Objektivationen ist einerseits historisch zu verstehen, erschöpft sich aber nicht in der Auseinandersetzung mit bereits Dagewesenem, sondern schließt den Blick in die Zukunft im Sinne „humanitären Fortschritts“ (Klafki 1985/2007, S. 25) ein. Klafkis Konzept von Allgemeinbildung lautet auf Grundlage dieser Vorüberlegungen wie folgt:

- „- Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, und Solidaritätsfähigkeit,
- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkendem Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und

¹⁷ „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ prägen zunehmend die Forschungsförderung oder finden Eingang in Leitbilder von Hochschulen und anderen Wissenschaftseinrichtungen und haben daher wissenschaftspolitische Bedeutung. Die Auflistungen „Großer gesellschaftlicher Herausforderungen“ verschiedener wissenschaftspolitischer Akteur*innen gestalten sich unterschiedlich, wobei diese Offenheit konstitutiv für diese Art der Problematiken ist, stellt sie doch einen „Akt gesellschaftlicher und politischer Prioritätensetzung“ dar, der erfordert, so viele Akteur*innen und Positionen wie möglich an diesem Prozess zu beteiligen (Wissenschaftsrat 2015b, S. 19).

- als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen” (Klafki 1985/2007, S. 40).

Mit „Bildung für alle” sind zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen des Bildungssystems angesprochen. Verschiedene Selektionsmechanismen müssen abgeschafft werden, um in Richtung einer „organisatorische[n] Demokratisierung des Bildungswesens” (Klafki 1985/2007, S. 54) zu wirken. Koller (2014, S. 107) kommentiert, dass Bildungstheorie demzufolge auch die „Erörterung der politisch-organisatorischen Voraussetzungen” einschließt, unter denen Bildungsziele erreicht werden sollen. Selbstbestimmungs- Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sind als Grundfähigkeiten zu verstehen. Selbstbestimmungsfähigkeit schließt an Kants „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit” an. Die anderen beiden Fähigkeiten ergänzen den klassischen Bildungsbegriff um die über-individuelle Ebene und fokussieren die aktive (Mit-)Gestaltung des gesellschaftlichen Ganzen (Koller 2014, S. 105 f.). Solidaritätsfähigkeit meint, dass Selbstbestimmung und Mitbestimmung nur gerechtfertigt sind, wenn damit auch der Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen diese beiden Möglichkeiten verwehrt bleiben (Klafki 1985/2007, S. 52). In allen drei Fähigkeitsdimensionen klingt der Gesellschaftsbezug an: die Rolle des Individuums in der Gesellschaft, die Mitbestimmung an gesellschaftlichen Prozessen und die Mitverantwortung für andere Gesellschaftsmitglieder. Klafkis Bildungskonzept ist explizit auf gesellschaftliche Gestaltungsprozesse gerichtet und schließt insofern an Deweys Lernverständnis an: Bildung müsse „gerade heute“ auf die Mitgestaltung des Demokratisierungsprozesses der Gesellschaft abzielen (Klafki 1985/2007, S. 40).¹⁸ Während Bildung im Neuhumanismus noch nicht als politische Bildung gedacht wurde, sieht es Klafki als zentral an, Menschen zu ermutigen und zu befähigen, am Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit mitzuwirken (Klafki 1985/2007, S. 38 ff.).

Bildung als Allgemeinbildung wirft immer die Frage auf, was das Allgemeine ist oder wie Klafki formuliert: der „verbindliche[n] Kern des Gemeinsamen” (Klafki 1985/2007, S. 53). Im zweiten Punkt von Klafkis Aufzählung geht es um die Bildungsinhalte, die in der heutigen Zeit der Pluralität von Wissens- und Lebensformen nicht mehr so leicht zu bestimmen sind (Koller 2014, S. 107). Anstatt einen Wissenskanon bestehender Erkenntnisse festzulegen, schlägt Klafki vor, den allgemeinbildenden Kanon von Problemen her zu denken, die jede und jeden heute und vermutlich auch in der Zukunft betreffen (werden). Es geht also um „*Bildung in dem, was alle angeht*” (Koller 2014, 109; Hervorh. i. Orig.). Allgemeinbildung sei dann die „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren” (Klafki 1985/2007, S. 53). Er nennt diese Frage- und Problemstellungen „epochaltypische Schlüsselprobleme” (Klafki 1985/2007, S. 56).

¹⁸ „Heute“ bezieht sich auf die Entstehungszeit von Klafkis Werk Mitte der 1980er Jahre. Ich halte diese Einschätzung jedoch nach wie vor für aktuell.

Die Befassung mit Schlüsselproblemen setzt zwar eine gewisse Einigkeit darüber voraus, welche diese sind, die Lösungswege und Antwortmöglichkeiten auf diese Problemstellungen sind jedoch divers. Gleichzeitig müssen nicht alle Positionen gegenüber den Schlüsselproblemen als gleichberechtigt anerkannt werden. Vielmehr braucht es Kriterien, um Lösungsvorschläge für ein Schlüsselproblem zu beurteilen. Daraus kann die Einsicht jeder und jedes einzelnen folgen, dass die eigene Urteilsbildung, reflektierte Entscheidungen und das eigene Handeln eine hohe Relevanz haben – und damit die Erfahrung der Betroffenheit und der Mitverantwortung einhergehen. Zentral sind Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und die Bereitschaft und Fähigkeit zum vernetzenden Denken, die alle emanzipatorisches Potenzial besitzen (Klafki 1985/2007, S. 63). Außerdem folgt daraus, dass Lehrende und Lernende gemeinsam lernen und dass Lehrende in Bezug auf die Lösung von Schlüsselproblemen nur „graduelle Vorsprünge“ haben (Klafki 1985/2007, S. 61). Ein Problembewusstsein zu fördern, anstatt von bestimmten Problemlösungen auszugehen, ist also das Ziel dieses Bildungsansatzes (Klafki 1985/2007, S. 61 f.). Hervorgebracht werden soll die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilnahme an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen unter der Prämisse: „Soviel Konsens wie möglich, aber so viel Dissens wie nötig“ (Koller 2014, S. 109). Ziel ist es, zu lernen, ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben und gleichzeitig Pluralität zu gewährleisten, Kontroversen rational auszutragen, um für die eigene Überzeugung mit Argumenten einzustehen, gleichzeitig aber Kritik annehmen zu können (Klafki 1985/2007, S. 62 f.). Hierzu gehört auch, die Kontroversen in Bezug auf die Problemstellungen deutlich werden zu lassen, die im öffentlichen Diskurs existieren, und verschiedene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Klafki 1985/2007, S. 120 f.). Grundlage hierfür ist die Einsicht, dass es keine „neutralen“ Themen gibt, sondern dass jegliche potenziellen Bildungsinhalte immer schon gesellschaftlichen „Wertungskontroversen“ unterliegen. Diese gesellschaftlichen Diskurse sollen in der Lehre kritisch zutage treten, sodass die Lernenden sich dazu positionieren und verschiedene Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können (Klafki 1985/2007, 120-121).

Die Festlegung, welche Probleme als epochaltypisch gelten können, ist sehr voraussetzungsreich. Welche Herausforderungen in den „Katalog“ der Schlüsselprobleme aufgenommen werden, muss einerseits festgeschrieben werden, andererseits muss die Aufstellung der Probleme aber flexibel bleiben und immer wieder neu ausgehandelt werden (Klafki 1985/2007, S. 153). Aus wissenschaftlicher Perspektive bräuchte es eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft“ (Klafki 1985/2007, S. 56). Es geht also um eine Analyse der Gegenwart und möglichen Zukunftsszenarien in Bezug auf die Entwicklung der gegenwärtigen Probleme. Klafki selbst nennt einige Beispiele wie die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien (der Steuerung, Information und Kommunikation) sowie Liebe,

Sexualität und Beziehung¹⁹ (Klafki 1985/2007, S. 57 f.). Zentral ist die Suche „nach dem Gemeinsamen, in der Unterrichtssituation, dann in der Gesellschaft, letztlich für die ganze, globalisierte Welt“ (Meyer und Meyer 2007, S. 137). Durch die enge Vernetzung der Welt kann es nur eine – aus Klafkis Perspektive noch utopische – globale Bildungsperspektive geben. Er spricht von einem „Welt-Horizont“ (Klafki 1985/2007, S. 54). Im Grunde ist die Festlegung von Schlüsselproblemen für Klafki ein gesellschaftlicher und damit auch ein politischer Prozess.²⁰ Die Ziele für nachhaltige Entwicklung, die im Rahmen der UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung verabschiedet wurden und auf die ich im nächsten Kapitel eingehen werde, stellen das Ergebnis eines solchen Prozesses dar.

Klafki bringt sein Bildungskonzept auf die kurze Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1985/2007, S. 49). Die Bildungstheorie und -praxis können nie abgekoppelt von der Gesellschaft betrachtet werden und hat zudem die Aufgabe, aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken, anstatt lediglich ein Subsystem zu sein, das auf gesellschaftliche Bedingungen und Prozesse reagiert. Die Gesellschaft wird immer von Menschen gemacht und könnte immer auch anders sein, was nicht bedeutet, dass Macht in der Gesellschaft nicht ungleich verteilt ist, doch Machtstellungen sind nicht unabänderlich festgeschrieben. Die pädagogische Verantwortung, für die sich bildenden Menschen setzt daher voraus, auf die Gesellschaft so einzuwirken, dass die Bildung zu Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit möglich wird. Damit ist außerdem das Menschenbild verbunden, dass der oder die Einzelne mitbestimmungs- und handlungsfähig ist und sich in gesellschaftliche Prozesse einbringen kann und soll (Klafki 1985/2007, S. 50). Umgesetzt werden kann dies nur in einer demokratischen Gesellschaft, für die man sich stets erneut und fortwährend einsetzen muss (Klafki 1985/2007, S. 40).

Sowohl John Dewey als auch Wolfgang Klafki denken Bildung eingebettet in demokratische Gesellschaftssysteme.²¹ Als Basis gilt beiden, dass Bildungsprozesse immer in Auseinandersetzung mit der Welt stattfinden und stets sozial eingebunden sind. Das Individuum eignet sich seine Umgebung in Interaktion mit anderen Gesellschaftsmitgliedern an. Bildung und Gesellschaft sind nach Klafki eng miteinander gekoppelt, was sich auf verschiedenen Ebenen zeigt. Auf der individuellen Ebene ist das sich bildende Subjekt gesellschaftlich zu verstehen: Es soll befähigt werden, selbstbestimmt in der Gesellschaft zu leben, Gesellschaft zugleich mitzube-

¹⁹ Darunter fallen für Klafki auch Gender-Fragen.

²⁰ Der Begriff „epochaltypisch“ bringt zusätzlich die Herausforderung mit sich, die Unterscheidung zu Problemen mit epochenübergreifender Relevanz für die Menschheit zu treffen (was z.B. für den Erhalt der Demokratie der Fall wäre). Zudem kann letztlich immer erst im Nachhinein festgestellt werden, welche Probleme typisch für eine Epoche waren (Meyer und Meyer 2007).

²¹ Die zentralen Werke („Democracy and Education“ von Dewey aus dem Jahr 1916 und „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ von Klafki aus dem Jahr 1985) sind vor dem Hintergrund ihres zeitlichen gesellschaftlichen Kontextes zu lesen. Dewey war durch die Industrialisierung sowie den ersten Weltkrieg geprägt (Giles und Eyer 1995), während Klafki sich für die Demokratisierung der jungen Bundesrepublik einsetzte (Terhart 2017).

stimmen und sich für andere, von der Gesellschaft benachteiligte Menschen einzusetzen. Auf der Ebene der didaktischen Umsetzung wird die Gesellschaftlichkeit des Subjekts durch die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen aufgegriffen, wodurch Bildung die Aneignung von Inhalten umfasst, die für alle Menschen relevant sind. Der Gesellschaftsbezug macht eine weitere, normative Orientierungskategorie notwendig, nämlich die Demokratisierung der Gesellschaft. Wichtig ist diese Kategorie, weil Klafki nicht die Gestaltung irgendeiner Gesellschaft meint, sondern der demokratischen Gesellschaft, die nicht selbstverständlich ist und immer wieder verteidigt werden muss. Darüber hinaus ist Klafki jedoch nicht eindeutig darin, wie er Gesellschaft definiert und in welche Richtung sie sich entwickeln soll. Dewey sieht zwei Kriterien als grundlegend für die Bewertung demokratischer Gruppen: die Vielfalt an Interessen und das Ausmaß der Austauschbeziehungen mit anderen Gruppen. Damit ist eine Entwicklung angedeutet, die sich auf die Breite der Interessen innerhalb und der Menge der Interaktionen außerhalb der eigenen Gemeinschaft beziehen. Auch Dewey sieht die Demokratie als Gesellschaftsform, die nicht gesichert ist, sondern die immer wieder erneuert und erweitert werden muss. Während Klafki von der Bildung aus denkt und diese in der Demokratie verankert, nimmt Dewey die Demokratie zum Ausgangspunkt und fragt, welche Bildung diese benötigt.

2.2.2 CBR und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Mit Klafki ließ sich der Fokus auf die Inhalte legen, die für Allgemeinbildung relevant sind. Damit ist der Aspekt der gesellschaftsrelevanten Fragestellungen bereits genauer beleuchtet worden, der für meine Forschungsfrage relevant ist. Forschungsprojekte im Rahmen von CBR zielen auf gesellschaftliche Veränderungen ab. Der Weg zu diesem Ziel liegt in Forschungsoperationen, in denen aktuelle Bedürfnisse von gesellschaftlichen Gruppen (*community needs*) aufgegriffen werden. Ich werde im Folgenden das Verhältnis dieser Forschungsthemen zu größeren gesellschaftlichen Problematiken beleuchten und mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ein Bildungskonzept vorstellen, das neben der Auseinandersetzung mit Problemen Zielrichtungen für deren Lösung vorgibt.

Was Klafki als epochaltypische Schlüsselprobleme bezeichnet hat, ist heute anschlussfähig an den Begriff der „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“. Inhaltlich sind „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ dadurch charakterisiert, „dass gesellschaftliche Problemlagen zu wissenschaftlichen Fragestellungen gemacht werden“ (Wissenschaftsrat 2015b, S. 16). Angenommen wird, dass die Lösung dieser Problemstellungen wissenschaftliche Erkenntnisse erfordert. Formal tragen „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ Eigenschaften von sogenannten *wicked problems*. Sie sind nicht durch einen eindeutigen Ist- und einen Soll-Zustand definierbar und zeichnen sich durch eine Vielzahl an Variablen aus, die zu berücksichtigen und wiederum miteinander vernetzt sind. Sie betreffen verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche und sind häufig von globaler Reichweite. Lösungsversuche und Problemdefinitionen bedingen

sich wechselseitig (Wissenschaftsrat 2015b, S. 16 f.). „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ – so die Annahme im Folgenden – sind also von ähnlichem Charakter wie epochaltypische Schlüsselprobleme, ihre Bearbeitung ist jedoch stärker in der Wissenschaft denn im Bildungskontext verankert.

„Große gesellschaftliche Herausforderungen“ stehen in Verbindung mit Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Transformation: Sie erfordern Veränderungen und ein gesellschaftliches Umdenken, das häufig in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung weist. Als nachhaltig wird Entwicklung nach der heute als Ausgangspunkt des Nachhaltigkeitsdiskurses geltenden Definition der Brundtland-Kommission verstanden, „die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (UN 1987). Im Jahr 2005 verabschiedeten die Vereinten Nationen 17 Ziele (und 169 Unterziele) für eine „sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung“ (*sustainable development goals*; SDG), die universal und global gelten sollen (BMZ o.J.). Diese Art der Entwicklung erfordert einen fundamentalen Wandel der Denk- und Lebensweisen aller Menschen, die nur durch Lernprozesse erreicht werden können, welche wiederum Veränderungen im Bildungssystem voraussetzen (Michelsen und Fischer 2019). Richten sich Bildungsinhalte am „Werterahmen“ (Michelsen und Fischer 2019, S. 27) der SDG aus, so spricht man von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), welche selbst ein Nachhaltigkeitsziel darstellt: „ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development“ (UN Department of Economic and Social Affairs o.J.). Inhaltlich zeigen sich einige Überschneidungen zwischen den Nachhaltigkeitszielen und den von Klafki (1985/2007) genannten epochaltypischen Schlüsselproblemen. Was Klafki aus der offenen Problem- bzw. Frageperspektive beschreibt, wird im Nachhaltigkeitsdiskurs als Ziel konkretisiert, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 1: Schlüsselprobleme und Nachhaltigkeitsziele

Epochaltypisches Schlüsselproblem	Nachhaltigkeitsziel (SDG)
Die Friedensfrage	Ziel 16: Frieden, Recht und starke Institutionen
Die Umweltfrage	Ziel 13: Klimaschutz und Anpassung
Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	Ziel 10: weniger Ungleichheiten
Die Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien (der Steuerung, Information und Kommunikation)	Ziel 09: Industrie, Innovation und Infrastruktur
Liebe, Sexualität und Beziehung	Ziel 05: Geschlechtergleichheit

Auch einige der Grundprinzipien von Klafkis Bildungskonzept – die Orientierung an Problemen (beziehungsweise den Zielen zu ihrer Lösung), ihre globale Bedeutung und Langfristigkeit, die Bedeutung von Wertungskontroversen sowie die Zukunftsorientierung der Bildung – finden sich in der BNE wieder, werden aber erweitert oder aktualisiert. Zudem lassen sich zu den folgenden Punkten Bezüge zu CBR herstellen:

- *Problemorientierung mit globaler und lokaler Perspektive:* Während Klafki dafür kritisiert wurde, die Festlegung epochaltypischer Schlüsselprobleme als Bildungsinhalte gewissermaßen aus der Bildungssituation auszulagern und dabei weniger die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen (Meyer und Meyer 2007), wird in der BNE betont, dass ein Bezug zwischen dem globalen Problem und der Lebenswirklichkeit der Lernenden erkennbar sein muss. Bildungsinhalte sind also besonders relevant, bei denen die „Wechselwirkungen zwischen lokalem Handeln und globalem Wandel“ erfahrbar werden (Haan 2002, S. 16). In Bezug auf CBR liegt hier die Verbindung zwischen den konkreten Bedarfen der Kooperationspartner*innen und „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“. Diese sind wiederum mit den Interessen der Studierenden in Einklang zu bringen.
- *(Relative) Langfristigkeit von Problemstellungen:* Klafkis Bezeichnung von Problemstellungen als epochaltypisch birgt die Herausforderung, dass sich immer erst retrospektiv feststellen lässt, was typisch für eine Epoche war und welcher Zeitraum überhaupt als Epoche gilt (Meyer und Meyer 2007, S. 138). Naheliegender ist jedoch, dass damit Probleme gemeint sind, die sich durch ihre längerfristige Bedeutung auszeichnen wie sie in der BNE behandelt werden (Haan 2002, S. 16 f.), jedoch zugleich lösbar und daher in der nächsten Epoche nicht mehr akut sind. Das Ziel der gesellschaftlichen Veränderungen in der CBR ist hier anschlussfähig, da es voraussetzt, Problemlösungen anzustoßen, die mittel- bis langfristig wirksam werden.
- *Kontroverse Inhalte (Diskursorientierung):* Klafki betont, dass jeder Bildungsinhalt Kontroversen unterliegt, die Teil des Lehrgeschehens sein sollten. Im Rahmen der BNE wird Wert darauf gelegt, dass über die Themen, die als Bildungsinhalte ausgewählt werden, differenziertes Wissen existiert, „damit „eine gewisse Pluralität in der Bearbeitung“ gewährleistet werden kann (Haan 2002, S. 16). Klafki lässt offen, wie genau und durch welche Akteur*innen die Festlegung epochaltypischer Schlüsselprobleme vorgenommen werden soll. „Es gibt keine Organisationseinheit, in der eine intergenerationelle Aushandlung von Schlüsselproblemen stattfindet“ (Meyer und Meyer 2007, S. 141 f.). In der BNE werden hingegen die politisch durch die Vereinten Nationen festgelegten Nachhaltigkeitsziele zur Grundlage genommen. Wichtig ist, dass der Weg zu diesen Zielen beziehungsweise die Problemlösung offen bleibt und erst im Bildungsprozess erarbeitet wird (Klafki 1985/2007, S. 61 f.), was auch in der BNE betont wird: Hier geht es darum, nachhaltigkeitsorientierte Perspektiven auf Themen einzunehmen, die die Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten leiten (Michelsen und Fischer 2019, S. 27). Für CBR bietet diese Perspektive das Potenzial, einen Umgang mit den Themen zu finden, die von den beteiligten Akteur*innen in die Forschungsprojekte eingebracht werden,

indem diese mit einem nachhaltigkeitsorientierten Fokus bei gleichzeitiger Offenheit gemeinsam bearbeitet werden.

- *Zukunftsorientiertes Handlungspotenzial*: Klafki versteht die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen immer als Blick in die Zukunft. Die Handlungsfähigkeit, die Lernende in BNE-Kontexten entwickeln sollen, ist ebenfalls darauf gerichtet, Zukunft mitzugestalten. Bildungsinhalte sollen „ein Handlungspotenzial mit sich bringen und damit konkretes Engagement und die Partizipation an Gestaltungsprozessen ermöglichen“ (Michelsen und Fischer 2019, S. 26). Nachhaltige Entwicklung setzt voraus, die Zukunft nicht als lineare Fortschreibung der Gegenwart zu verstehen. Um sie zu gestalten sind prospektive Problemlösungsstrategien notwendig, die heuristisches Wissen nutzen, um Entscheidungen unter Unsicherheit treffen zu können (Haan 2008). Diese Herangehensweisen sind auch für Forschungsprozesse im Rahmen von CBR relevant, die an den Handlungskontext der *community* anschließen und ebenfalls auf die Zukunftsgestaltung gerichtet sind.

Die Zielvorstellungen der nachhaltigen Entwicklung geben einen wertebasierten Rahmen für Bildungsaktivitäten vor. Das Spannungsfeld besteht hier darin, dass Lernende einerseits zur Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden sollen, dass mit Nachhaltigkeit andererseits aber ganz bestimmte gesellschaftspolitische Ziele verbunden sind. Zwischen diesen beiden Polen gilt es so zu vermitteln, „dass eine pädagogische Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen Bildungsprozesse ermöglicht, jedoch eine Instrumentalisierung von Bildung im Sinne einer affirmativen Umsetzung einer gesellschaftspolitischen Agenda unterbleibt“ (Michelsen und Fischer 2019, S. 17).²² Dies gilt insbesondere im Feld der Hochschule, das erfordert, auf das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit hinzuweisen. Zusätzlich zur notwendigen Offenheit der Bildungsprozesse gebietet dieses die Autonomie der Hochschulen, ergo der Lehrenden und untersagt direkte inhaltliche Vorgaben für die Lehre (z.B. HRK 2018, S. 5)

Das BNE-Konzept kann zur Weiterentwicklung der Bildungsseite von CBR genutzt werden, da es die inhaltliche Ebene von CBR präzisiert und normativ unterfüttert. Der Diskurs um Nachhaltigkeit war bei der Entstehung des Konzepts von Strand et al. 2003 noch nicht so präsent und ausdifferenziert wie heute. BNE gibt einerseits Zielorientierungen für die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen (oder: „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“) vor, greift andererseits aber auch Spannungsfelder wie das Normativitätsdilemma auf, die bei ihrer Bearbeitung entstehen und schlägt Umgangsweisen mit diesen vor. Damit lässt sich auch das Ziel von CBR, zu gesellschaftlicher Gerechtigkeit beizutragen, näher bestimmen, denn

²² Vare und Scott schlagen zur Lösung dieser Problematik eine Unterscheidung in BNE 01 und 02 vor. BNE 01 meint das Lernen mit dem Ziel von Verhaltensänderungen in Richtung Nachhaltigkeit (*Outcome-Orientierung*). Diese Variante kann aber nicht ohne die BNE 02 auskommen, mit der hinterfragt werden soll, was eine nachhaltige Entwicklung überhaupt bedeutet. Dabei handelt es sich um einen offenen, sich immer weiter fortsetzenden kollektiven Lernprozess (*Prozessorientierung*; Vare und Scott 2007).

Nachhaltigkeit umfasst sowohl die die Realisierung intra- als auch intergenerationeller Gerechtigkeit. Zu der sozialen kommen die ökologischen und ökonomischen Dimensionen hinzu (Haan 2008, S. 27).

Zwischenfazit

Mit Klafki lässt sich die Frage beantworten, welcher Art die Inhalte der CBR sein können: Sie sollten bestenfalls den Charakter epochaltypischer Schlüsselprobleme haben oder Verbindungen zu diesen ermöglichen. CBR-Projekte sollen zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen. Dieser Anspruch verlangt eine Antwort auf die Frage, in welche Richtung diese Veränderungen weisen sollen. In der CBR ist nur das vage Ziel angesprochen, zu sozialer und ökonomischer Gerechtigkeit beizutragen. Der Begriff der Nachhaltigkeit hilft, die normative Grundlage gesellschaftlicher Veränderungen auszudifferenzieren und stellt mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung ein demokratisch legitimiertes Instrument zur Verfügung, das die Suche nach Lösungswegen für „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ anleiten kann und zudem die ökologische Dimension ergänzt. Bildung heißt in diesem Zusammenhang, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Erneut mit Klafki lässt sich argumentieren, dass diese Auseinandersetzung das Potenzial hat, zur Allgemeinbildung im Sinne von Selbstbestimmung-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit beizutragen.

2.3 Die Verbindung der Lehre mit der Forschung

Lehren und Lernen an der Hochschule sind nur dann akademisch, wenn sie in irgendeiner Weise auf Forschung bezogen werden. Die Forschungsorientierung kann als leitendes Prinzip der Hochschulbildung verstanden werden (Reinmann 2016). CBR lässt sich in die Verknüpfung von Lehre und Forschung einordnen, da sie eine bestimmte Art und Weise beschreibt, Forschung zu betreiben. Wird CBR in die Lehre eingebunden (beziehungsweise Studierende in CBR-Projekte integriert), so entsteht eine direkte Anschlussfähigkeit an forschendes Lernen. Man könnte auch sagen: CBR ist forschendes Lernen nach einem besonderen Forschungsansatz. Ich werde daher im Folgenden zunächst ausführen, was ich unter forschendem Lernen verstehe und im Anschluss darstellen, was genau den Forschungsansatz CBR ausmacht.

2.3.1 CBR und forschendes Lernen

Forschendes Lernen gilt als zentrales Konzept zur didaktischen Umsetzung der Forschungsorientierung an der Hochschule. Es kann auf eine Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) aus den 1970er-Jahren zurückgeführt werden.²³ Darin wird eine „wissenschaftliche Ausbildung“

²³ Historische Wurzeln hat forschendes Lernen allerdings in wesentlich früheren Schriften, besonders bei Humboldt (1809/1810) und seiner Darstellung der „Bildung durch Wissenschaft“, die in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** noch eine Rolle spielen wird.

an den Universitäten gefordert, die einerseits die Ausbildung durch Wissenschaftler*innen und andererseits die Teilnahme an der Wissenschaft umfasst (BAK 1970/2009, Textziffer 1.10). Wissenschaft wird als dynamischer Vollzug beziehungsweise Prozess der Forschung und Reflexion definiert. Eine wissenschaftliche Ausbildung besteht dementsprechend aus der Teilnahme oder mindestens dem Nachvollzug dieses Prozesses, nicht aber aus der bloßen Übernahme von Forschungsergebnissen (BAK 1970/2009, Textziffer 1.2 und 1.4). Gefordert wird die „Einheit von Forschen und Lehren“ (BAK 1970/2009, Textziffer 1.4).

Die zweite große ‚Welle‘ erlebte das Konzept des forschenden Lernens im Zuge der Bologna-Reform. Innerhalb dieses immer noch andauernden Diskurses wird forschendes Lernen mit beinahe gegensätzlichen Begründungen von zwei Seiten gefordert: Einerseits wird es als Format betrachtet, das sich in die Ziele der Förderung von *employability* und Schlüsselkompetenzen im Zuge der Bologna-Reform einfügt. Andererseits wird das Konzept in Stellung gebracht, um gegen die „Verschulung“ des Studiums durch Bologna anzugehen und das Spezifische der Hochschulbildung hervorzuheben (Huber und Reinmann 2019, S. 22 f.). „An ‚Forschendes Lernen‘ in den gestuften Studiengängen knüpft sich die Hoffnung, ein Stück akademischer Qualität der Hochschulbildung zurückzugewinnen“ (Wildt 2009a, S. 3). Nahezu Konsens scheint hingegen in Bezug auf eine grundlegende Definition von forschendem Lernen zu herrschen. Geht es heute um das Konzept, so wird meist entweder auf die BAK-Schrift verwiesen oder auf Texte von Ludwig Huber, der der BAK in den 1970er Jahren vorstand. Häufig zitiert ist seine prägnante Beschreibung von forschendem Lernen:

„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. 11).

Anhand dieser Definition lassen sich mehrere zentrale Merkmale von forschendem Lernen hervorheben, die für den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant sind.

(1) Forschendes Lernen soll Erkenntnisse hervorbringen, die nicht nur individuell, sondern „für Dritte“ interessant sind. Nicht genauer bestimmt wird in Hubers Definition, wer diese potenziell an der studentischen Forschung Interessierten sein können, auf die hier Bezug genommen wird. Naheliegender wäre zunächst die Öffentlichkeit des Seminars. Denkt man an mögliche Publikations- und Veröffentlichungsformate, so ist aber auch ein breiteres Publikum vorstellbar. Nicht zuletzt können auch konkrete universitätsexterne Kooperationspartner*innen im Zuge von CBR interessierte Dritte sein. In jedem Fall wird mit diesem Grundsatz „die Ernsthaftigkeit des Forschens unterstrichen und klar gemacht, dass forschendes Lernen am Ende doch mehr ist als

Lernen, für das es ausreichte, würde die Erkenntnis allein für den Lernenden relevant sein” (Reinmann 2020, S. 594).

(2) Studierende sollen möglichst den gesamten Forschungszyklus durchlaufen. Die „zeit- oder teilweise Mitarbeit“ ist demnach nicht gemeint (Reinmann 2020, S. 594). Forschung als Prozess kennenzulernen, impliziert außerdem, selbst zu handeln. Im Kern bedeutet forschendes Lernen: Die *Tätigkeit* des Forschens wird gelernt (Reinmann 2020, S. 593).

(3) Forschendes Lernen erfordert einen gewissen Grad an Selbstständigkeit und zeichnet sich durch Gestaltungsfreiheiten aus. Damit einhergeht die Orientierung der Forschungsprojekte an den Interessen der Studierenden, die ihre eigenen Fragestellungen formulieren und bearbeiten – oder sich zumindest aktiv für die Übernahme einer Frage von der Lehrperson entscheiden – sollen (Huber und Reinmann 2019, S. 4).

(4) Neben der (Mit)Gestaltung des Forschungsprozesses sind Erfahrung und Reflexion als wesentliche Komponenten forschenden Lernens genannt. Beides ist zusammen zu denken: Das forschend Tätig-sein muss in Phasen der Reflexion kritisch überprüft und eingeordnet werden. Im Wesentlichen handelt es sich um einen Wechsel aus neuer empirischer und theoretisch reflektierender Erfahrung. Letztere umfasst die philosophische Betrachtung theoretischer Begriffe im Rückgriff auf die vollzogenen empirischen Beobachtungen (Langemeyer 2019) – anders formuliert geht es darum, „Lesen und Leben etwas näher miteinander in Kontakt zu bringen“ (Straub et al. 2020b, S. 48).

Außerdem – und das steckt in dieser Definition nur zwischen den Zeilen – ist forschendes Lernen als sozialer Prozess zu verstehen, der über das individuelle Lernen hinausgeht (Huber und Reinmann 2019, S. 8). Siegfried und Wiemer (2020) unterscheiden verschiedene Perspektiven auf Sozialität im forschenden Lernen. Zunächst wird angenommen, dass die soziale Komponente im forschenden Lernen die individuelle Kompetenzentwicklung vorantreiben kann. Lernende werden als Partner*innen verstanden, die sich gemeinsam Wissensbestände erarbeiten. Gemeinschaftlichkeit kann ein Motivationsfaktor für das Lernen sein. Zudem ist Sozialität ein mögliches berufsorientiertes Ziel. In gemeinschaftlichem forschendem Lernen findet ein Schlüsselkompetenzerwerb statt, der für die (Team-)Arbeit im Beruf relevant ist. Diese beiden Varianten der Bedeutung von Sozialität sind auf das ‚Vorankommen‘ des Individuums gerichtet, wobei Gemeinschaft(lichkeit) zwar eine Bezugsgröße, aber letztendlich Mittel zum Zwecke des individuellen Lernens ist.

Für diese Arbeit relevanter sind die weiteren drei Perspektiven auf Sozialität nach Siegfried und Wiemer (2020). Sozialität ist erstens eine Ermöglichungsbedingung von Wissenschaft. Wissen wird hiernach gemeinschaftlich produziert und entsteht immer als Konstruktion einer wissenschaftlich agierenden Gruppe. Forschendes Lernen sollte daher die Partizipation an diesen wissenschaftlichen Gemeinschaften ermöglichen und Studierende als ihre Mitglieder wahrnehmen.

Die Partizipation gelingt dann, wenn neben dem praktischen Forschungshandeln auch die Reflexion der in der wissenschaftlichen Gemeinschaft geteilten Werte und normativen Prinzipien stattfindet. Sozialität im forschenden Lernen kann zweitens als Lernfeld für gesellschaftliche Verantwortung und bürgerschaftlichen Engagement wirken. Neben beruflichen und wissenschaftlichen Praxisbezug ist der Bezug zur Gesellschaft, vor allem das Engagement und die Verantwortung innerhalb einer Demokratie, relevant. Daran schließt sich die Frage nach demokratierelevanten Fähigkeiten und Haltungen an. Angenommen werden Analogien zwischen gemeinschaftlichem Forschungshandeln und politischem Handeln sowie ein enges Verhältnis zwischen Wissenschaft und demokratischer Kultur, auch wenn diese im Detail vom jeweiligen Demokratieverständnis abhängen. Das gemeinsame demokratische Handeln im Forschen führt zu wichtigen Kompetenzen (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit etc.) für das Leben in einer Demokratie, so die These. Sozialität betrifft drittens auch die Gemeinschaft Lehrender und Lernender, die sich an Hochschulen im gemeinsamen Forschen realisieren kann. Die Universität zeichnet sich historisch als spezifische gemeinschaftsorientierte Lebensform aus, die durch die gemeinsame Erkenntnissuche geprägt ist; mit anderen Worten: Das gemeinsame Lernen von Studierenden und Wissenschaftler*innen zielt auf die Co-Konstruktion von Wissen ab.²⁴ Als Ort der gemeinschaftlichen Erkenntnisgewinnung grenzt sich die Universität von anderen außerhochschulischen Formen der Vergemeinschaftung ab – und ist zugleich doch mit der Außenwelt verbunden.

Forschendes Lernen ist ein enges und voraussetzungsreiches Konzept. Genau genommen kann nur das „studentische Forschen im Kontext von Studium und Lehre“ tatsächlich als forschendes Lernen bezeichnet werden (Reinmann 2020, S. 598). Im forschenden Lernen fallen die Tätigkeiten des Forschens und des Lernens zusammen (Huber 2014, S. 24). Zugleich bedeutet diese Einengung aber auch, dass es andere Möglichkeiten gibt, Forschung und Lehre aufeinander zu beziehen (Reinmann 2020, S. 598). Für alle weiteren Formen dieses Bezugs kann der Begriff des „forschungsnahen Lernens“ genutzt werden: „Er drückt die gemeinsame Intention oder Richtung aus, Forschung und Studium einander anzunähern, ohne über die Art und Weise oder den Grad der Annäherung irgendetwas vorweg festzulegen“ (Huber 2014, S. 28). Unter dem Dach des forschungsnahen Lernens lassen sich neben dem forschenden Lernen wiederum zwei weitere Formen des Forschungsbezugs beschreiben.

Forschungsbasiertes Lernen: Diese Variante entspricht Lehrkonzepten, die Problemstellungen aus der jeweiligen Forschungsdisziplin und/oder der Alltagswelt der Studierenden zum Ausgangspunkt nehmen. Die Studierenden sollen nachvollziehen können, wie wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und bearbeitet werden. Sie sollen verstehen können, „wie aus einer Frage Forschung geworden ist beziehungsweise wird“ (Huber und Reinmann 2019, S. 96). Der

²⁴ Diese Idee von Sozialität bezieht sich auf Humboldts *universitas* als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden (Siegfried und Wiemer 2020). Aus diesem Grund wird hier der Begriff der „Universität“ verwendet.

Forschungsprozess wird (noch einmal) von seinem Anfang her gedacht, wobei es sich um aktuelle ebenso wie um bereits abgeschlossene Forschungsprojekte handeln kann. Forschungsbasiertes Lernen fokussiert wissenschaftstheoretische Grundlagen des Forschens und die besondere Qualität wissenschaftlichen Wissens im Gegensatz zu Alltagswissen (Huber 2014; Huber und Reinmann 2019). Damit verbunden sind bestimmte Tätigkeiten der Studierenden: Sie lernen, indem sie beispielsweise zuhören, zusehen oder lesen, sich über Forschung kundig machen und diese nachvollziehen (Reinmann 2016).

Forschungsorientiertes Lernen: Hier wird der Schwerpunkt auf den Prozess des Forschens gelegt. Es geht darum, dass Studierende in die Lage versetzt werden, selbst forschen zu können. Sie sollen die dafür notwendigen methodischen Verfahren erlernen, um passende Methoden wählen und diese Entscheidungen reflektieren zu können. Die Methodenkompetenz ist dabei weit gefasst: Fachliches wie übergreifendes methodisches Know-how sind hierfür relevant (Huber 2014, S. 24 f.). Die Studierenden bereiten sich auf Forschung vor, indem sie einzelne Erhebungs- und Auswertungsmethoden üben oder in Fallsituationen Forschung simulieren (Reinmann 2016). Dabei handelt es sich um „Kombinationen von Vermittlung und Übung, von Rezeption und eigener Aktivität der Studierenden“ (Huber und Reinmann 2019, S. 98).

Mit dieser Unterscheidung ist näher definiert, was genau den Kern forschenden Lernens ausmacht und gleichzeitig wird deutlich, dass auch andere Formen des Forschungsbezugs möglich und sinnvoll sind. Diese können stärker auf die Voraussetzungen von Forschung oder die handwerklichen und methodischen Verfahrensweisen bezogen sein. Diese Heuristik hilft, die Forschungsnähe von Lehrveranstaltungen einzuschätzen und etwa im Rahmen von CBR näher zu bestimmen, welche Art des Forschungsbezugs die Studierenden erleben sollen; das heißt auch: welche Rolle sie im Forschungsprozess einnehmen (siehe Kapitel 5.6).

Forschendes Lernen hat einen gemeinsamen Bezugspunkt mit Service Learning, besonders im internationalen Diskurs um die Verbindung von Lehre und Forschung (*research teaching nexus*): Auch hier findet sich eine Herleitung des Ansatzes bei Dewey. Die US-amerikanische *Boyer-Commission* forderte beispielsweise, forschendes Lernen zum Standard für alle Studierenden zu machen und bezog sich dabei unter anderem auf Deweys Feststellung, dass Lernen auf Entdeckung (*discovery*) basiert (The Boyer Commission 1998, S. 24). Im deutschsprachigen Raum hat Wildt (2009b) forschendes Lernen und Erfahrungslernen (in der Weiterentwicklung von Kolb 2015) zusammengebracht. Er macht darauf aufmerksam, dass sich zwischen einem erfahrungsbasierten Lernprozess und einem idealtypischen Forschungsprozess Parallelen zeigen, weshalb sich die Schritte des Lern- und Forschungszyklus „für eine Synchronisierung anbieten“ (Wildt 2009b, S. 6). Wie bereits in Kapitel 2.1.2 angedeutet ist der Ausgangspunkt eines Lernprozesses nach Dewey eine Alltagserfahrung (*Erfahrung*). Der Lernprozess beginnt mit der Distanzierung von dieser Erfahrung, die zu Reflexionen darüber führen kann (*Reflexion*). Daraus ergeben sich neue Perspektiven auf die Wirklichkeit (*Konzepte*), die schließlich im prakti-

schen Handeln überprüft werden (*Experimente*). Neue Erfahrungen entstehen, die wiederum Lernanlässe bieten können. Der (sozialwissenschaftliche) Forschungsprozess beginnt wiederum mit der Entwicklung einer Forschungsfrage, woraufhin Hypothesen entwickelt werden (*Reflexion*), die in ein Forschungsdesign überführt werden (*Konzepte*). Dem folgen die Datenerhebung, die -auswertung und die -interpretation sowie zuletzt die Darstellung der Ergebnisse (*Experimente*). Daraufhin können die Erkenntnisse in die Praxis übertragen werden, wo sie neue Forschungsfragen hervorrufen können (*Erfahrung*). Sowohl Forschungs- als auch Lernprozesse sind auf die Generierung neuen Wissens gerichtet: im Fall des Lernens auf der individuellen Ebene; im Fall des Forschens auf Ebene der wissenschaftlichen Erkenntnis. Die hochschuldidaktische Aufgabe besteht nun darin, die einzelnen Schritte dieser Zyklen in Einklang zu bringen (Wildt 2009b, S. 5). Die Lernenden sollen einen authentischen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess erleben, der didaktisch aufbereitet wird, und dabei wissenschaftliche Denkweisen kennenlernen (Pedaste et al. 2015, S. 48). Im Unterschied zu anderen (besonders in der deutschsprachigen Tradition der „Bildung durch Wissenschaft“ nach Humboldt und Schleiermacher verankerten) Modellen forschenden Lernens, die das Forschen und den Erkenntnisgewinn in den Vordergrund stellen, ist hier das Lernen der Ausgangspunkt der Argumentation (zu dieser Unterscheidung siehe auch Simons und Elen 2007).

Im Rahmen von CBR wird der Erfahrungsbegriff erweitert. Durch die Kooperation mit hochschulexternen Akteur*innen treten zu den Alltagserfahrungen der Studierenden, die Grundlage für die Entwicklung einer Fragestellung sind, die Interessen der Partner*innen hinzu.

„In community-based research with students, the affirmation of lived experience extends to and empowers both community members and students, two groups whose authority does not hold sway in conventional educational or research contexts“ (Strand et al. 2003, S. 132).

Das Forschen macht CBR zu einem spezifischen Lehr-/Lernformat, das im Vergleich zum Service Learning Merkmale betont, die dem forschenden Lernen zugeschrieben werden können: eine kritische Distanz zum Gegenstand beziehungsweise Forschungsfeld, eine offene Fragehaltung oder die besondere Bedeutung von Reflexionsprozessen. CBR verfolgt das Ziel, eine kritische Perspektive auf die Problemstellungen der Praxis zu werfen und ihre (gegebenenfalls systembedingten) Hintergründe zu beleuchten. Gerade durch das Ziel, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen, sind die Studierenden herausgefordert, die Ursachen gesellschaftlicher Problematiken genau zu analysieren. Zur Handlungsorientierung im Service Learning tritt also die analytische Komponente hinzu, durch die sich forschendes Denken auszeichnet (Strand et al. 2003, S. 14 f.). Die kritische Perspektive bezieht sich auch auf wissenschaftliche Wissensformen. Wissenschaftliche Expertise soll „entmystifiziert“ werden. Studierende sollen dazu angeregt werden, sich mit epistemologischen Diskursen über den Zweck von Forschung, der Rolle von Wissenschaftler*innen in der Gesellschaft und den Machtverhältnissen in der Wissensproduktion auseinanderzusetzen. CBR will die Autorität wissenschaftlichen Wissens hinterfragen

und erkennt die Wissensbestände der lokalen *community* als gleichwertig an. Sowohl die *community*-Akteur*innen als auch die Studierenden sollen sich bestärkt fühlen, sich im Forschungsprozess einzubringen (Strand et al. 2003, S. 132). Mit CBR geht somit ein bestimmtes Forschungsverständnis einher, das im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

2.3.2 Gesellschaftsorientierte Forschungsansätze

Forschendes Lernen wirft die Frage auf, *welche Art* des Forschungsprozesses Studierende erleben und gestalten. Unterschiedliche Fachkulturen, aber auch Paradigmen innerhalb einer Disziplin haben Auswirkungen darauf, wie Studierende Forschung durchführen. Forschendes Lernen erfordert daher eine Klärung darüber, was Wissenschaft bedeutet. Neben gemeinsamen Merkmalen wie der Unabgeschlossenheit, Perspektivität, Transparenz und Systematizität, die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung von anderen Formen der Wissensproduktion unterscheiden, wird immer wieder versucht, verschiedene Arten, Wissenschaft zu betreiben, als Forschungstypen zu systematisieren (Reinmann 2018, S. 19 f.). Die grundlegendste Ordnung ist die Sortierung in Disziplinen, welche wiederum häufig in Dichotomien (z.B. harte und weiche Wissenschaften; Grundlagenforschung und angewandte Forschung oder nomothetische und ideografische Wissenschaft) unterteilt wird (Huber und Reinmann 2019, S. 256).²⁵ Da nicht jede Disziplin eindeutig einem Forschungsstil zugeordnet werden kann, führt diese einfache Zweiteilung jedoch nicht besonders weit.

Hilfreicher ist die disziplinenübergreifende Unterscheidung nach verschiedenen sozialen Produktionsmodi und nach der Nutzenart, also der Frage, wie Forschungsergebnisse in der Praxis verwendet werden (sollen) (Beywl et al. 2015, S. 141). Unterschieden wird der instrumentelle Nutzen, der auf einen konkreten Praxiskontext gerichtet ist und der konzeptionelle Nutzen, der auf möglichst allgemeingültigen Erkenntnissen basiert. Der Produktionsmodus beschreibt die zu gestaltende soziale Beziehung von Forschenden und Stakeholdern; sie kann exklusiv (allein unter Forschenden) oder inklusiv (in Zusammenarbeit mit Praxisakteur*innen) sein (Beywl et al. 2015, S. 141 ff.). Die Unterscheidung der Produktionsmodi ist angelehnt an die Modus 1- und Modus 2-Forschung, die Gibbons et al. (2009) als Ergebnis ethnografischer Wissenschaftsforschung erarbeiteten. Modus 1-Forschung lehnt sich an das naturwissenschaftliche Ideal der empirischen und mathematischen Physik (nach Newton) an, das sich im Laufe der Zeit auf weite Teile der Wissenschaft ausgebreitet hat. Modus 2-Forschung hingegen ist in konkrete Anwendungskontexte eingebettet. Sie ist der Gesellschaft verpflichtet, arbeitet transdisziplinär und richtet ihre Qualität nicht nur an inner-wissenschaftlichen, sondern auch an praxisrelevanten Kriterien aus (Gibbons et al. 2009). „Die beiden Modi unterscheiden sich zum einen bezüglich

²⁵ Des Weiteren sind auch Vier-Felder-Schemata und Trichotomien bekannt, über die Huber und Reinmann (2019) einen Überblick liefern.

des primär angestrebten Forschungsnutzens, zum anderen bezüglich der Rollen und Interaktionen der involvierten Personen beziehungsweise Organisationen“ (Beywl et al. 2015, S. 139).

Grob lässt sich also unterscheiden zwischen Forschungstypen, die stärker an der wissenschafts-internen Logik ausgerichtet sind, und solchen, die sich nach außen wenden und nach Bezügen suchen, um ihre Ergebnisse nutzbar zu machen. CBR ist eindeutig der letztgenannten Variante zuzuordnen; im Modell von Beywl et al. (2015) ist sie inklusiv und verfolgt einen instrumentellen Nutzen. CBR gibt eine Herangehensweise an Forschung vor, die an außeruniversitären Akteur*innen ausgerichtet ist und damit die praktische Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse in den Mittelpunkt stellt. Dadurch entsteht zwangsläufig eine bestimmte Art des forschenden Lernens, die von anderen Formen dadurch abweicht, dass nicht nur die Interessen der Studierenden, sondern auch die der weiteren Akteur*innen berücksichtigt werden müssen.

CBR lässt sich in der Tradition von Forschungsansätzen verorten, die sich durch ein hohes Maß an Partizipation auszeichnen. Diese Ansätze verfolgen – in unterschiedlicher Ausprägung – das Ziel, Veränderungen in Praxiskontexten hervorzurufen und zu unterstützen. Historisch relevant ist in diesem Zusammenhang die Aktions- oder Handlungsforschung. Heute sind zudem Begriffe wie partizipative, transdisziplinäre oder auch transformative Forschung geläufig. Die folgenden Ausführungen beschreiben diese Varianten von Forschung, um näher zu beleuchten, welche Art der Forschung im CBR-Konzept gemeint sein kann.

Aktions- und Handlungsforschung

1946 erwähnte der deutsch-amerikanische Psychologe Kurt Lewin die Idee der Aktionsforschung. Lewin beschäftigte sich mit der Lösung sozialer Konflikte und sah in der Aktionsforschung eine Möglichkeit, „social management“ zu betreiben (Lewin und Weiss-Lewin 1948, S. 202). Diese Art der Forschung sollte die Bedingungen und Effekte verschiedener sozialer Handlungsformen beschreiben, um dann zu bestimmten (erwünschten) Handlungen in sozialen Kontexten zu führen (Lewin und Weiss-Lewin 1948). Im deutschsprachigen Raum hat sich die Aktionsforschung erst in den 1970er Jahren und damit wesentlich später als in den USA etabliert. Während der Zeit der Studentenbewegung erreichte das Konzept in Deutschland „eine ausgeprägte, aber kurze Blüte“ (Unger 2014, S. 4). Die Aktionsforschung zeichnet sich gegenüber anderen Forschungsansätzen dadurch aus, dass in einem partizipativen Prozess praktisches Wissen entstehen soll.

„[A]ction research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities“ (Reason und Bradbury 2011, S. 4).

Hier werden bereits Parallelen zu CBR deutlich: die Partizipation im Prozess und die praktische Problemlösung sowie die langfristige Entwicklung von *communities* als Ziel der Forschung.

Wie der Name der Aktionsforschung bereits vermuten lässt, sollen Forschungsergebnisse auf direktem Wege zu Handlungen führen und die Praxisakteur*innen dazu befähigen, den von ihnen angestrebten Wandel voranzutreiben. Forschung soll einen Beitrag zu gesellschaftlicher Veränderung und zur Demokratisierung leisten, indem benachteiligte Gruppen dazu angeregt werden, ihre Situation zu erkennen und ihre Lage durch politische Aktion zu verbessern. Im deutschen Sprachraum wird deshalb häufig der Begriff Handlungsforschung synonym gebraucht. Im Prozess der Aktionsforschung geht es darum, die Distanz zwischen Forschenden und Beforschten zu verringern.²⁶ Damit einher geht, die Machtverhältnisse herkömmlicher Sozialforschung zu überwinden und eine möglichst herrschaftsfreie Kommunikation anzustreben. Ziele und Ablauf des Forschungsvorhabens werden gemeinsam bestimmt; die Teilnehmenden werden zudem in die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse einbezogen. Die klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien werden von der Aktionsforschung in Frage gestellt und durch neue ersetzt, wie beispielsweise der Passung von Forschungsmethoden und Zielen der Untersuchung (Kramer et al. 1979).

Die Partizipation von nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen am Forschungsprozess hat in verschiedenen Weltregionen unterschiedliche Hintergründe. In Deutschland war sie in ihren Anfängen stark politisch geprägt (Unger 2014, S. 15). Missstände wie zunehmende Machtgefälle und ökonomische Ungleichheit führten zu Forderungen nach der Demokratisierung von Wissenschaft und Gesellschaft (Ornauer 1978).²⁷ Zu einem relativ schnellen Abebben dieser Strömung der Aktionsforschung führte einerseits die Kritik, die Aktionsforschung sei nicht wissenschaftlich genug und andererseits das Problem, dass die verfolgten Ziele selten erreicht wurden (Unger 2014, S. 4). In den USA hat die Aktionsforschung in der Tradition Lewins eine weniger politische Orientierung, sondern zielt auf die Lösung von Problemen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Lewin und Weiss-Lewin 1948). Im weiteren Verlauf hat sich in Deutschland eine stärkere Abgrenzung zur Aktionsforschungsansätzen durchgesetzt als in den USA. Der Versuch der Annäherung der qualitativen Sozialforschung an Kriterien wie Objektivität, die aus der quantitativen Forschung übernommen wurden, war vorherrschend. Verschiedene Aspekte der Aktionsforschung verschwanden jedoch nicht vollständig (Moser 2018, S. 452 f.). Weitere Begriffe wie Praxisforschung²⁸ oder Interventionsforschung²⁹ kamen hinzu und

²⁶ Der Autor räumt ein, dass sich die Rollen der Forschenden und der Gruppenmitglieder jedoch niemals vollständig auflösen dürfen, wenn Lernprozesse für beide Seiten ermöglicht werden sollen (Kramer et al. 1979).

²⁷ Auch in Südamerika war die Aktionsforschung politisch ausgerichtet, allerdings waren die Voraussetzungen für die Entstehung der Aktionsforschung insofern anders gelagert, als dass es nicht nur um die Chancengleichheit für bestimmte benachteiligte Gruppen, sondern um die Verbesserung der Lage der unterdrückten Mehrheitsgesellschaft ging (Ornauer 1978, S. 17). In Ländern des globalen Südens geht es zudem häufig darum, lokales Wissen, das im Zuge der Kolonialisierung marginalisiert wurde, zu revitalisieren und in die Forschung einzubeziehen (Bawa 2016).

²⁸ Unter der Praxisforschung fasst Moser Forschungsansätze zusammen, „welche das wissenschaftliche Arbeiten

legten jeweils unterschiedliche Schwerpunkte. Währenddessen hat sich die Aktionsforschung in den USA als ein Zweig qualitativer Forschung fest etabliert. Der Diskurs um die Repräsentation der ‚Beforschten‘ war hierfür ausschlaggebend und stellte die Interpretationsvorherrschaft der Forschenden in Frage (Moser 2018, S. 455 ff.). Partizipation als zentrales Stichwort führe ich im Weiteren genauer aus.

Partizipative Forschung

Partizipative Forschung stellt den die Beteiligung nicht-wissenschaftlicher Gruppen am Forschungsprozess in den Mittelpunkt. Der Begriff der Partizipation hat hier eine doppelte Bedeutung: Ziel ist es, „durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (Unger 2014, S. 1). Dahinter verbirgt sich das Prinzip, gesellschaftliche Akteur*innen an Forschungsprozessen zu beteiligen und ihnen dadurch Möglichkeiten der „kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung“ an die Hand zu geben (*empowerment*; Unger 2014, S. 1). Unterschieden werden können auch heute noch Konzepte, die auf die Verbesserung von Prozessen, etwa in Organisationen, ausgerichtet sind und Konzepte mit einem gesellschaftskritischen Impetus (im Englischen auch: *participatory action research* oder *community-based participatory research*), die Werte wie soziale Gerechtigkeit verfolgen. Insgesamt rückt partizipative Forschung die Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen als Co-Forschende stärker in den Mittelpunkt als den direkten Handlungsimpuls wie er in der Aktionsforschung gefordert war (Unger 2014, S. 2 f.). Ausgangspunkt für die Partizipation ist häufig die Betroffenheit: Beteiligt werden Personen, die von den Problematiken, die untersucht werden sollen, betroffen sind. Diese Schlüsselpersonen unterstützen dabei, schrittweise die relevante Zielgruppe (*community-partner*innen*) zu bestimmen. Von dieser Gruppe unterschieden werden können Fachkräfte, die in ihrem Arbeitskontext mit dem jeweiligen Forschungsthema in Berührung kommen und als professionelle Praktiker*innen beteiligt werden (Unger 2014, S. 36 f.). Umgekehrt nehmen Wissenschaftler*innen an den Praktiken dieser Akteur*innen teil. Dadurch entsteht eine Verwandtschaft partizipativer Forschung zu qualitativen Forschungsdesigns wie der Ethnografie (Unger 2014, S. 43 f.).

Die Art und Weise sowie der Grad der Beteiligung nicht-wissenschaftlicher Akteur*innen kann im Laufe des Forschungsprozesses variieren. Stufenmodelle ermöglichen es, einzuschätzen, wie weit die Partizipation reicht, so z.B. die „Partizipationsleiter“ von Arnstein (1969). Solche Typologien sind allerdings meist implizit normativ und geben vor, dass nur die vollständige Betei-

aus der Praxis heraus organisieren möchten“ (Moser 2018, S. 459) und betont, dass die Distanz zwischen Theorie und Praxis nicht zu unterschlagen sei, weil ihre jeweiligen Akteur*innen von unterschiedlichen Interessen ausgehen. Diese Differenz nicht anzuerkennen, habe in der Aktionsforschung häufig zu Problemen geführt (Moser 2018, S. 459).

²⁹ Interventionsforschung geht davon aus, dass Forschung immer intervenierenden Charakter hat und per se eine Wirkung in der Praxis erzeugt, was jedoch als Chance genutzt werden kann, um komplexe Probleme (*wicked problems*) zu bearbeiten, die keine an Objektivität und Evidenz orientierten Lösungen erlauben (Hübner und U-kowitz 2019, S. 6 f.).

ligung ‚richtige‘ Partizipation darstellt. In der Praxis verschwimmen die Grenzen zwischen den Stufen schnell und die Möglichkeiten, Partizipationsformen und ihre Effekte zu regulieren, sind begrenzt. Hilfreicher ist es daher, verschiedene Partizipationsmöglichkeiten auszubalancieren. Partizipation kann beispielsweise breit oder tief sein: Sie kann zahlreiche Personen(gruppen) umfassen, bleibt dann aber eher an der Oberfläche oder sie schließt zwangsläufig Personen(gruppen) aus, geht dafür aber mit den Beteiligten stärker in die Tiefe (Cornwall 2008).

Der Partizipationsanspruch bringt einige Schwierigkeiten mit sich. Machtverhältnisse werden durch partizipative Forschung nicht zwingend in Frage gestellt und abgebaut, im Gegenteil:

„To ‚participate‘ does not mean much in and of itself, if we do not consider who sets the terms of reference of that engagement with the subjects of research and who presents the results. It is, on the whole, the powerful who decide who is to ‚participate‘ and on what basis” (Munck 2016, S. 19).

Gerade in Ländern des globalen Südens, so die Beobachtung von Munck (2016, S. 14), hat partizipative Forschung häufig den Status eines Legitimationsinstruments für Maßnahmen und Entscheidungen von Organisationen oder staatlichen Akteur*innen³⁰ und dient weniger der Selbstermächtigung der lokalen Bevölkerung. Ein Indiz hierfür ist, dass Partizipation mehr und mehr kodifiziert wird. Interventionen in der Praxis werden ‚mechanistisch‘ verstanden, Outcomes werden gemessen und Partizipation wird diversen Management-Techniken unterworfen (Liston 2016, S. 33). Die Komplexität globaler Probleme wird so übersehen. Der Fokus auf lokalen Problemen kann davon ablenken, dass die eigentliche Ursache auf der Makroebene (der Gesamtgesellschaft) zu suchen und zu beheben wäre (Liston 2016, S. 31 ff.). Daran anschließend stellt sich die Frage: Wer partizipiert woran mit welchen Konsequenzen? Dieser Problematik kann nur begegnet werden, wenn Partizipation nicht ausschließlich auf Einladung von Personen in Machtpositionen und offiziellen Akteur*innen (des Staates, aus NGOs etc.) stattfindet. Vielmehr ist sie immer auch als politischer Prozess und als Opposition gegen machtvolle Strukturen zu sehen (Cornwall 2008, S. 281 f.). Eine weitere Möglichkeit ist, von den Problematiken und nicht von den Akteur*innen auszugehen, wie in der transdisziplinären Forschung vorgeschlagen.

Transdisziplinäre Forschung

Transdisziplinäre Forschung setzt ebenfalls auf Partizipation, geht aber einen anderen Argumentationsweg. Sie nimmt gesellschaftliche Problemstellungen (*real-world problems*) als Ausgangspunkt und zielt auf die Integration verschiedener Perspektiven und Wissensarten, da angenommen wird, dass einzelne Fachbereiche immer nur bestimmte Aspekte eines Problems bearbeiten können (Bergmann et al. 2012, S. 23). Transdisziplinarität ist eine Antwort auf veränder-

³⁰ Als Beispiel wird hier die Weltbank genannt, in deren Repertoire partizipative Forschung mittlerweile als Standard aufgenommen ist.

te epistemische Ansprüche an Wissenschaft und Forschung; sie ist als Versuch zu verstehen, hybride Problemlagen wissenschaftlich reflektierend zu bearbeiten (Bergmann et al. 2012, S. 27). Transdisziplinäre Forschung adressiert gesellschaftliche Problemstellungen durch interdisziplinäre Zusammenarbeit und zusätzlich durch die Kooperation mit nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen. Die Integration unterschiedlicher Wissensbestände ist das Ziel und zugleich die Herausforderung im Forschungsprozess (Fam et al. 2018, S. 29). Integration bedeutet hier, bestehendes Wissen nicht nur in der Praxis anzuwenden, sondern gemeinsam mit der Praxis neues Wissen zu produzieren. Im besten Fall ist dieses aber gleichzeitig von den Adressat*innen und Betroffenen in ihren Handlungskontexten nutzbar (Di Giulio und Defila 1998). Dieser integrative Ansatz der transdisziplinären Forschung kann als Gegenbewegung zur fortschreitenden Differenzierung wissenschaftlicher Fachgebiete gelten. Er verlangt nach Verständigung über verschiedene Theoriesprachen hinweg, um die Aspekte zusammenzuführen, die in einzelnen Fachdisziplinen bearbeitet werden (Bergmann et al. 2010, S. 18 f.). Interdisziplinarität ist folglich eine Voraussetzung von Transdisziplinarität. Letztere kann als „eine spezielle Form problemorientierter Interdisziplinarität“ (Di Giulio und Defila 1998, S. 115) verstanden werden. Umgekehrt ist Interdisziplinarität jedoch nicht immer an realweltlichen Problemen orientiert, sondern kann auch wissenschaftsintern über Disziplinen-Grenzen hinweg praktiziert werden und wissenschaftliche Fragestellungen zum Ausgangspunkt nehmen. Inter- sowie transdisziplinäre Zusammenarbeit kann wiederum zu neuen Spezialisierungen und Differenzierungen führen: Durch die Zusammenführung anhand einer Problemstellung kann spezialisiertes Wissen zu diesem spezifischen Problembereich entstehen (Bergmann et al. 2012, S. 22 f.).

„Impulse für integrative Tendenzen der Forschung entstehen häufig wissenschaftsextern“ (Bergmann et al. 2010, S. 19), da sich gesellschaftliche Probleme selten in spezialisierte Forschungsgebiete einfügen lassen. Transdisziplinäre ist daher wie die partizipative Forschung daran interessiert, Forschungsprozesse für nicht-wissenschaftliche Zielgruppen und ihre Expertise zu öffnen (Di Giulio und Defila 1998). Der Kreis der möglichen Praxisakteur*innen ist hier weit gefasst: Es kann sich um Personen handeln, für die die Forschungsergebnisse potenziell relevant sind (Anwender*innen), um Praxis-Expert*innen zum jeweiligen Forschungsthema sowie – auf organisationaler Ebene – um Unternehmen, zivilgesellschaftliche Organisationen oder öffentliche Einrichtungen (Defila und Di Giulio 2018, S. 40).

Es ist kein Zufall, dass die transdisziplinäre Forschung vor allem im Themenfeld der Nachhaltigkeit Einzug erhalten hat. Zwar muss sie nicht zwingend, aber sie wird häufig mit Zielen der nachhaltigen Entwicklung verknüpft, das heißt, die zu bearbeitenden Problemstellungen sind solche der ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘. In diesem Fall ist das Ziel ein Gestaltungsprozess: „*Transdisziplinäre Forschung wird betrieben, um Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten*“ (Krohn et al. 2017, S. 342; Hervorh. i. Orig.). Aufgrund dieses Veränderungsinteresses und des Anspruchs der Gestaltung als „Erarbeitung und Erprobung von neuen,

häufig umstrittenen Problemlösungen und anderen Innovationszielen in realweltlichen Kontexten” (Krohn et al. 2017, S. 342) wird für einige Varianten der transdisziplinären Forschung der Begriff transformative Forschung verwendet.

Transformative Forschung

Die transformative Wissenschaft erhielt erhöhte Aufmerksamkeit durch ein Papier des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU), in dem formuliert wird:

„Wissenschaft hat die Aufgabe, in Kooperation mit Politik und Gesellschaft klimaverträgliche Gesellschaftsvisionen aufzuzeigen, unterschiedliche Entwicklungspfade zu beschreiben sowie klimaverträgliche und kostengünstige technologische und soziale Innovationen zu entwickeln” (WBGU 2011, S. 341).

Die gesellschaftliche Transformation in Richtung Nachhaltigkeit soll also durch Forschung gestaltet und beschleunigt werden. Transformative Forschung ist als Erweiterung der Transformationsforschung zu verstehen. Letztere hilft, gesellschaftliche Transformationsprozesse besser zu verstehen und zu beschreiben, während erstere diese Prozesse auch aktiv unterstützt (WBGU 2011, S. 342 f.).

Aus anderen Forschungsbereichen wird auf diesen Anspruch teilweise mit Vorbehalten reagiert, die in mancher Hinsicht auch für die anderen hier beschriebenen Forschungsformen gelten, jedoch in Bezug auf die transformative Forschung am deutlichsten formuliert werden. Grunwald (2015) fasst die Kritikpunkte folgendermaßen zusammen³¹:

- *Solutionismus*: Die Logik der Problemlösung reduziere Wissenschaft auf eine Zweckrationalität.
- *Transdisziplinarität*: Was als wissenschaftliche Fragestellung gelte, werde von wissenschaftsexternen Akteur*innen und nicht mehr innerhalb der Wissenschaft entschieden.
- *Faktenlage*: Die Möglichkeiten des Zweifels und des Scheiterns würden eliminiert, da die durch Forschung entwickelten Lösungen nur durch ihre Nützlichkeit für den Zweck der Nachhaltigkeit legitimiert würden.
- *Entdifferenzierung*: Die Auflösung der Differenz von nachhaltigkeitsbezogener Relevanz und wissenschaftlicher Qualität führe zu einer gefährlichen Vermischung von Politik und Wissenschaft.

Zentral scheint die Frage zu sein, inwieweit Wissenschaft wertfrei sein kann und welche Werte sie vertreten sollte. Grunwald argumentiert, dass auch andere anwendungsorientierte Wissenschaftsbereiche wie die Technikwissenschaften (die kaum in Frage gestellt werden würde)

³¹ Die Debatte um die transformative Wissenschaft wurde 2015 stellvertretend von Uwe Schneidewind, seinerzeit Präsident des *Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie* und Peter Strohschneider, Präsident der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* in verschiedenen Texten geführt.

durch bestimmte Werten wie Effizienz und Optimierung angetrieben sind. Er sieht in der wertbasierten und lösungsorientierten Wissenschaft deshalb keine Gefahr, weil es immer um eine Ergänzung bestehender wissenschaftlicher Herangehensweisen (z.B. dem Erkenntnisgewinn um seiner selbst willen) und nicht „um eine *komplette Umstellung* des Wissenschaftssystems zugunsten der Orientierung an Nachhaltigkeit im Sinne transformativer Wissenschaft“ gehe (Grunwald 2015, S. 20). Mit der Frage nach der Normativität des Nachhaltigkeitsziels, das auf die Forschung angewendet wird, steht man einer ähnlichen Problematik gegenüber, wie sie bereits in Bezug auf die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschrieben wurde (siehe Kapitel 2.2.2). Das Dilemma gilt auch für die CBR mit ihrem Ziel, auf gesellschaftliche Veränderungen hinzuwirken.

CBR hat Bezüge zu allen vier beschriebenen Varianten gesellschaftsorientierter Forschung: Sie ist partizipativ, da sie nicht-wissenschaftliche Akteur*innen einbezieht; sie ist transdisziplinär, da sie an „Großen globalen Herausforderungen“ bzw. epochaltypischen Schlüsselproblemen und deren Niederschlag in der konkreten Lebenspraxis orientiert ist und sie ist transformativ, da sie gesellschaftliche Veränderung in Richtung Nachhaltigkeit anstrebt.

Zwischenfazit

Forschendes Lernen umfasst die aktive Forschungstätigkeit von Studierenden, wobei Forschung sehr unterschiedliches bedeuten kann. CBR ist ein möglicher Forschungsansatz, der innerhalb des forschenden Lernens praktiziert werden kann. Die Studierenden kommen im Rahmen von CBR mit Kooperationspartner*innen in Kontakt, die ebenfalls in die Forschung eingebunden sind. Forschendes Lernen an sich trägt immer schon die soziale Komponente des gemeinsamen Erkenntnisgewinns in sich, die hier besonders betont wird. CBR schließt an verschiedene Forschungsansätze an, die darauf gerichtet sind, die Partizipation nicht-wissenschaftlicher Gruppen im Forschungsprozess zu ermöglichen und anwendungsorientiertes, gesellschaftlich relevantes Wissen zu konstruieren. CBR hat partizipative, transdisziplinäre und transformative Elemente, ist jedoch trotzdem nicht mit diesen Forschungsansätzen gleichzusetzen, da die Studierenden dort nicht explizit als Teil der forschenden Gemeinschaft mitgedacht werden. Die Brücke über das forschende Lernen ist also notwendig, um die Partizipation der Studierenden am Forschungsprozess als klares Ziel zu markieren.

2.4 Die Zusammenarbeit mit Dritten im Kontext von Lehre und Forschung

Bei CBR handelt es sich nicht nur um einen Forschungsansatz und ein Lehr-/Lernformat, sondern auch um einen Weg, mit außerhochschulischen Akteur*innen in Kontakt zu treten. Das Konzept legt die *community* als zentrale Bezugsgruppe für Lehr- und Forschungsaktivitäten fest. Adressiert wird also die soziale Umgebung der Hochschule; räumlich gesprochen wird der

Campus verlassen. Kooperationspartner*innen bringen eigene Interessen und Ziele in die Forschung ein. In Bezug auf die Lehre sind Kooperationen mit Externen ein häufig gewähltes Mittel, um die Praxisorientierung der Lehre zu steigern. *Citizenship* als Bildungsziel lässt sich hier als Möglichkeit formulieren, um der Berufsvorbereitung einen breiteren Gesellschaftsbezug gegenüberzustellen.

2.4.1 Kooperationen mit der *community*

Der Begriff der *community* bringt eine gewisse Unklarheit mit sich (Barnett 2016). Er ist schwer ins Deutsche zu übertragen, zumal „Gemeinschaft“ seit dem ideologischen Missbrauch des Begriffs durch den Nationalsozialismus eher negativ konnotiert ist (Unger 2014, S. 28). Hinzu kommt aber auch eine inhaltliche Differenz zwischen dem Diskurs, wie er in Deutschland in Vergleich zu anderen Ländern geführt wird. Sie liegt darin, inwieweit die Verantwortung für die Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen dem Staat und seinen Institutionen oder privaten Organisationen und nicht-staatlichen Akteur*innen zugeschrieben wird (Maassen et al. 2019, S. 18). In den USA wird Hochschulen traditionell die Verantwortung zugewiesen, mit den sie umgebenden *communities* zusammenzuarbeiten und *campus community partnerships* zu schließen (Bringle und Hatcher 2002). In Bezug auf die Lehre steht dahinter „the idea that giving something back to the community is an important college outcome, and that working with community partners is good preparation for citizenship, work, and life“ (Kuh und Schneider 2008, S. 11).

In Deutschland ist der Diskurs um die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen jünger. Er wird häufig unter dem Dachbegriff einer Dritten Mission geführt, die die Hochschulen neben den Kernbereichen Forschung und Lehre für die Gesellschaft erfüllen (sollen).³² Die Dritte Mission schreibt den Hochschulen die Verantwortung zu, ihre primären Aktivitäten (Forschung und Lehre) mit sozialen und kulturellen Bedarfen der Gesellschaft sowie mit Anforderungen von Politik und Wirtschaft zu verknüpfen, was vor allem im Rahmen von Kooperationen geschehen kann (Maassen et al. 2019, S. 8).³³ Hier stellt sich – auch im Kontext der Hochschullehre – die Frage, wer für solche Kooperationen in Frage kommt. In Bezug auf Service Learning wird das Gegenüber der Studierenden mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben: gemeinnützige oder öffentliche Partner (Zinger 2020, S. 119), Vereine und Non-Profit-Organisationen (Altenschmidt und Miller 2016) oder „Individuen mit besonderen Bedarfen“ (Altenschmidt und Miller 2016, S. 41). Wie bereits erwähnt, werden in der partizipativen und transdisziplinären

³² Zunehmend kann in diesem Zusammenhang eine Anlehnung an das ökonomisch geprägte Hochschulmodell beobachtet werden, das beispielsweise in den USA verbreitet ist und Universitäten als Unternehmen versteht, sodass Aktivitäten der sogenannten *Corporate Social Responsibility* relevant werden, worunter die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen gefasst wird (Anders et al. 2020).

³³ Die Abgrenzung zu Forschung und Lehre ist nicht trennscharf, doch findet sich eine Systematik, die deutlich macht, welche Handlungsfelder von Hochschulen vor allem gemeint sind: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement (Henke et al. 2016).

Forschung Personen in den Forschungsprozess einbezogen, die von der Problematik (dem Forschungsgegenstand) betroffen, als professionelle Fachkräfte im entsprechenden Themenfeld tätig und/oder potenzielle Nutzer*innen der Forschungsergebnisse sind. Die Breite der Bezeichnungen zeigt bereits, dass der Kreis der potenziellen außerhochschulischen Kooperationspartner*innen offen ist. Zudem weisen die verschiedenen Begrifflichkeiten eine Vermischung von Personen(gruppen) und Organisationen auf. Als Sammelbegriff für den Bereich, mit dem eine Partnerschaft eingegangen wird, wird häufig „die Zivilgesellschaft“ genutzt (z.B. Altnschmidt und Miller 2016). Diese wird meist durch die Abgrenzung von anderen gesellschaftlichen Sektoren definiert: Gemeint ist ein Bereich außerhalb von Privatsphäre, Staat und Markt. Klein (2019, S. 3002) fasst unterschiedliche Definitionen folgendermaßen zusammen:

„die Gesamtheit der öffentlichen Assoziationen, Vereinigungen, Bewegungen und Verbände [...], in denen sich Bürgerinnen und Bürger auf freiwilliger Basis versammeln und auch Einfluss auf politische Meinungsbildung nehmen. Zivilgesellschaft ist somit eine gesellschaftliche Sphäre jenseits des Staates, jedoch nicht jenseits des Politischen. Die Assoziationen der Zivilgesellschaft befinden sich in einem intermediären Raum der Öffentlichkeit zwischen Staat, Wirtschaft und Privatsphäre und stehen prinzipiell jedem und jeder offen.“

Zentrale Merkmale sind demnach Freiwilligkeit, Öffentlichkeit sowie ein über privates Interesse hinausgehende Gemeinwohlorientierung. Auch „ungebundenes Engagement“, das frei von institutioneller Organisation stattfindet – beispielsweise im Rahmen von Bewegungen wie *Fridays for Future* – gehört zur zivilgesellschaftlichen Sphäre (Klein 2019, S. 3002;). Zivilgesellschaft hat im kontinental-europäischen Raum eine historische Tradition im Aufkommen des Bürgertums ab dem 17. Jahrhundert und der damit verbundenen Idee einer Bürgergesellschaft, die sich von staatlichen Einflüssen emanzipiert.³⁴ Im Angelsächsischen gab es diesen „starke[n] Staat“ als Konterpart nicht, von dem man sich abgrenzen könnte (Klein 2019, S. 3002).

Der Begriff der *community* ist gegenüber dem der Zivilgesellschaft offener und bezeichnet eine Gruppe an Menschen, die eine Gemeinsamkeit teilt. Die Kriterien für die Zugehörigkeit können dabei selbst gewählt oder von außen zugeschrieben sein (Agrusti et al. 2016, S. 15). In der CBR werden besonders Gruppen fokussiert, die innerhalb der Gesellschaft marginalisiert und benachteiligt sind (Strand et al. 2003, S. 3). Barnett (2016, S. 193) stellt fest, dass dem Begriff der *community* oft eine romantisierte Vorstellung zugrunde liegt. Das Bild einer relativ homogenen, stabilen, selbstorganisierten und von Solidarität geprägten Gruppe mit gemeinsamen Denkhorizonten ist jedoch nicht haltbar: Vielmehr sind Individuen heute in zahlreiche „posttraditionale Gemeinschaften“ eingebunden, die sich anlassbezogen formen und wieder auflösen. Traditionale Gemeinschaft wurde in der frühen Soziologie beschrieben als das „vertraute, heimliche, aus-

³⁴ Historisch gesehen handelt es sich bei der Zivilgesellschaft durch diese Verankerung im Bürgertum des 19. Jahrhunderts um ein Konzept, das bestimmte Gesellschaftsschichten (die Arbeiter*innen) exkludierte und nur einen kleinen Teil der Gesellschaft abbildete (Richter 2016).

schliessliche [sic] Zusammenleben” (Tönnies 1887, S. 4). Die Gemeinschaft wurde zur Gesellschaft in Gegensatz gestellt; diese ist „die Oeffentlichkeit [sic], ist die Welt” (Tönnies 1887, S. 4). Folglich galt:

„In Gemeinschaft mit den Seinen befindet man sich, von der Geburt an, mit allem Wohl und Wehe daran gebunden. Man geht in die Gesellschaft wie in die Fremde” (Tönnies 1887, S. 4).³⁵

Heute wird hingegen davon ausgegangen, dass die Gemeinschaft ständig reproduziert und (wieder) hergestellt werden muss; jede*r Einzelne muss zu ihrer Aufrechterhaltung beitragen. Post-traditionale Gemeinschaften sind durch temporäre und freiwillige Mitgliedschaft geprägt, die sich um gemeinsame Interessen bildet. Sie „verführen” eher zu einem Eintritt, als dass sie den Austritt aus einer quasi-natürlichen Gemeinschaft sanktionieren würden. Das Individuum entscheidet sich, dazu zu gehören (Hitzler et al. 2009). Sowohl traditionale als auch posttraditionale Gemeinschaften zeichnen sich jedoch durch die gleichen Kernmerkmale aus:

„a) die Abgrenzung gegenüber einem wie auch immer gearteten ‚Nicht-Wir‘, b) ein wodurch auch immer entstandenes Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl, c) ein wie auch immer geartetes, von den Mitgliedern der Gemeinschaft geteiltes Interesse beziehungsweise Anliegen, d) eine wie auch immer geartete, von den Mitgliedern der Gemeinschaft anerkannte Wertsetzung und schließlich e) irgendwelche, wie auch immer geartete, den Mitgliedern zugängliche Interaktions(zeit)räume” (Hitzler et al. 2009, S. 10).

Im Englischen beruht der Begriff der *community* auf der Vorstellung einer geteilten Identität, die in lokalen Räumen entstehen kann (z.B. Nachbarschaft), aber nicht muss, sondern sich etwa auch in virtuellen Räumen bilden kann. *Communities* sind zudem dynamisch und mit ihrer Umwelt verbunden, von der sie sich abgrenzen, in die sie aber zugleich integriert sind. Die Grenzen einer *community* können sich ständig verändern (Unger 2014, S. 29). Zudem sind *communities* keine in sich einheitlichen Formationen. Vielmehr handelt es sich um heterogene Gebilde, in denen sich Machtstrukturen ausbilden, wodurch es dazu kommen kann, dass die Gruppe in Partizipationsprozessen nur durch bestimmte Personen in Machtpositionen repräsentiert wird (Liston 2016, S. 32). Innerhalb einer *community* finden sich unterschiedliche soziale Positionen und Interessenlagen. Nicht zuletzt gehören Individuen meist unterschiedlichen *communities* parallel an (Unger 2014, S. 29).

Barnett (2016) macht in Bezug auf die Verbindungen von Hochschulen zu den sie umgebenden *communities* darauf aufmerksam, dass diese historisch immer gegeben waren, sie aktuell aber meist einer bestimmten Logik folgen: der ökonomischen Vernunft (*economic reason*). „With the emergence of the global knowledge economy, universities have come to be prized – around

³⁵ Tönnies unterschied drei Formen der Gemeinschaft: die Gemeinschaft des Blutes (z.B. Familie), des Ortes (z.B. Nachbarschaft) und des Geistes (z.B. Freundschaft) (Tönnies 1887).

the world – for the economic capital that they can help to generate (Barnett 2016, S. 189). Forschung, die *communities* hingegen aktiv einbezieht, ist – zumindest implizit – auf das Wohlergehen dieser Gruppen gerichtet (*community-enhancing reason*). Barnett stellt im Anschluss daran die Frage, ob die Erkenntnisinteressen, die mit dieser Art der Forschung verfolgt werden, tatsächlich etwas Drittes neben ökonomischen und akademischen Interessen darstellen. Daran anschließend argumentiert er, dass die Legitimation von Wissen zentral für diese Frage ist. In der Wissenschaft haben sich Standards und Verfahren etabliert, um Wissen in epistemischen *communities* zu sichern und zu verifizieren. Die Rolle, die *community*-Akteur*innen bei der Rechtfertigung von Wahrheitsansprüchen zukommt, bleibt bisher unklar: Sind sie als gleichberechtigte Mitglieder der wissenschaftlichen, epistemischen *communities* zu sehen? (Barnett 2016, S. 196). Um Forschung mit der *community* zu begründen, braucht es also, so Barnett, die Einsicht, dass die Hochschule eine Verantwortung gegenüber der Gesamtgesellschaft hat: „For such a university, accordingly, engagement is not an option but a necessity of its functioning“ (Barnett 2016, S. 196).

Im Rahmen dieser Arbeit sind mit *communities* Gruppen gemeint, deren Mitglieder gemeinsame Merkmale und eine geteilte Identität aufweisen. Gibt es zudem ein gemeinsames Ziel oder Interesse, weisen *community*-Akteur*innen häufig einen gewissen Organisationsgrad auf und sind daher der Zivilgesellschaft zuzuordnen. Im Anschluss an Barnett vertrete ich die Ansicht, dass Hochschulen eine Verantwortung für ihre Umgebung und die darin lebenden *communities* haben (siehe auch Schneidewind 2016).

2.4.2 CBR und *citizenship education*

CBR sorgt dafür, dass *community*-Akteur*innen Zugang zur Hochschullehre erhalten. Kümmel-Schnur et al. Kümmel-Schnur (2020, S. 18) beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„Durch das Hinzutreten eines externen Partners ist die klassische Dozent:innen-Studierenden-Dyade aufgebrochen. Ein außerakademischer Akteur dringt in das Zentrum akademischen Arbeitens ein“.

Die Zusammenarbeit mit hochschulexternen Kooperationspartner*innen firmiert häufig unter dem Anspruch der Praxisorientierung des Studiums, welche wiederum schnell mit dem Berufsbezug von Hochschullehre verknüpft wird (*employability* oder auch: Beschäftigungsfähigkeit). Wildt (2012) erweitert die Vorbereitung auf das Berufsleben um *citizenship*.³⁶ Er differenziert den Praxisbezug nach seiner Reichweite von einem engen hin zu einem weiten Verständnis unterschieden: (1) die Berufsbefähigung und Qualifikation für bestimmte eindeutig zuzuordnende

³⁶ Die Unterscheidung findet sich bereits in der Bologna-Erklärung, in der beide Ziele formuliert werden, zunächst *citizenship*: „A Europe of Knowledge is now widely recognised as [...] an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium“ und weiter im Text *employability*: „the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens’ mobility and employability“ (Europäische Bildungsminister 1999, S. 1).

Berufsfelder (was für sich genommen kein alleiniges Ziel im Hochschulkontext sein kann), (2) die wissenschaftliche Betrachtung der Praxis einerseits und die Ausbildung praktischer Handlungsrountinen für den Beruf andererseits (Professionalisierung), (3) der Erwerb von Kompetenzen, die in verschiedenen Berufen benötigt werden (Beschäftigungsfähigkeit) und (4) die Erweiterung über die Arbeitswelt hinaus (*citizenship*) (siehe auch Reinmann 2015). *Citizenship* stellt in der Logik der Reichweite die weiteste Ebene dar: Als Bezugspunkte gelten „Politik, Gesellschaft und Kultur“ (Wildt 2012, S. 274). Allerdings bleibt offen, welche Ebenen *citizenship* umfasst und welche Bezüge zwischen Studium und diesem Feld bestehen (etwas hilfreicher scheint hier die Unterscheidung der Sozialität im forschenden Lernen in Kapitel 2.3.1). Die beiden Bereiche *employability* und *citizenship* lassen sich jedoch auch integrieren, indem ihnen der gemeinsame Bezugspunkt der „Welt“ vorangestellt wird:

„The point is that higher education needs to change to better serve the fundamental purpose of educating people for the *world*, which implies preparation for both work *and* life in our local and global communities“ (Kreber 2016, S. 1).

Die Bildung für eine Welt, welche Arbeit *und* Leben umfasst, ist auf eine bestimmte Haltung gerichtet, die Kreber als *civic mindedness* bezeichnet. Mit diesem Begriff wird das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft als Streben nach einer gerechten und für alle lebenswerten Welt definiert (Kreber 2016). Diese Haltung ist sowohl im Beruf als auch in anderen Lebensbereichen von Bedeutung. *Employability* und *citizenship* lassen sich aus dieser Perspektive nicht trennen; *citizenship* ist erst recht nicht als „Korrektiv“ zu *employability* (Schubarth und Speck 2014, S. 20) zu verstehen, sondern als übergreifendes Konzept, das auf den breiten Rahmen gesellschaftlicher Prozesse gerichtet ist. Mit Praxisorientierung ist im Kontext dieser Arbeit also der Lebensbezug gemeint, der auf die Positionierung des Individuums in der demokratischen Gesellschaft abzielt.

Citizenship beschreibt einerseits den Status einer Person als Bürger*in eines Nationalstaats, andererseits aber auch ihre Partizipation innerhalb der sie umgebenden *communities*. Damit hat der Begriff neben der Haltungs- auch eine Handlungsdimension. Die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist ein wichtiger Bestandteil der *citizenship*. Er gibt einen normativen Rahmen vor: die Bürgerschaft als Mitgestaltung von Gesellschaft (Agrusti et al. 2016, S. 15). Zudem meint *citizenship* nicht die Partizipation an einer beliebigen Gesellschaftsform, sondern an der Demokratie.³⁷ Im deutschsprachigen Diskurs schließt sich daran das Konzept der Demokratiebildung an. Für den Schulbereich ist Demokratiebildung – mit jeweils etwas anderer Konnotation auch Demokratie-Lernen (z.B. Burth und Reinhardt 2020), Demokratiekompetenz (z.B. Himmelmann und Lange 2005), Demokratiedidaktik (z.B. Lange und Himmelmann 2010) und

³⁷ Dieser Hinweis ist insofern zentral, als auch „unzivils“ Engagement existiert, also „Formen von Engagement, die mit den Idealen und Werten der Demokratie in Konflikt stehen“ (Bieber et al. 2020, S. 46), wie etwa *hate speech* in digitalen Räumen.

Demokratiepädagogik (z.B. Haan 2002) – theoretisch und empirisch bereits ausführlich bearbeitet worden und wird oft im Zusammenhang mit der politischen Bildung (und Politik als Unterrichtsfach) diskutiert. Auch im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und Sozialpädagogik ist der Diskurs, z.B. mit Bezug auf die Rolle von Vereinen für die Demokratiebildung präsent (z.B. Riekmann 2012). In der Differenzierung der Begrifflichkeiten wird die Rolle des Terminus „Bildung“ deutlich: Er betont den Anspruch der Selbsttätigkeit in der Aneignung von Demokratie anstelle einer pädagogischen „Hinführung“ (Sturzenhecker und Richter 2010, S. 103), der gerade in Bezug auf nicht-schulische Kontexte stark gemacht wird. Die Hochschule als Lernraum nimmt hier eine Zwischenposition ein. Grundsätzlich handelt es sich im Gegensatz zur Schule um eine auf Freiwilligkeit basierende Organisation, deren Mitglieder sich für ein Studium *entschieden* haben. Zugleich sind die Studierenden jedoch in ihrem Studienalltag bei weitem nicht so frei wie etwa in Kontexten der Jugendarbeit; für einen Studienabschluss sind zahlreiche Voraussetzungen zu erfüllen.

CBR nimmt diese Aspekte auf und verbindet sie mit der Wissenschaft, indem eine kritische, forschende Haltung eingefordert wird:

„democratic citizenship requires more than just moral commitments such as compassion, altruism, and concern for the common good. More important are the capacity to reflect critically about social policies and conditions, as well as the knowledge and skills necessary to take thoughtful and concerted political action to bring about social change“ (Strand et al. 2003, S. 134).

Die kritische Reflexion des Status quo ist also innerhalb von CBR das zentrale Element der *citizenship*. Damit lässt sich erneut an Dewey anschließen, der *communities* als „locus for the practice of democracy“ versteht (Giles und Eyster 1995, S. 81). Demokratie wird in den *communities* erfahren und eingeübt. Das Lernen durch reflektiertes Handeln wiederum legt nahe, dass die Praktiken in *communities* jedoch zugleich stetig hinterfragt und kritisch betrachtet werden müssen. Denn *citizenship education* zielt eben nicht nur darauf ab, sich in bestehende politische, ökonomische, gesellschaftliche Systeme einzugliedern, sondern Herrschafts- und Machtstrukturen zu analysieren und selbst aktiv an politischen Prozessen teilzuhaben (Kenner und Lange 2017). In der CBR bleibt währenddessen der Kern der Hochschulbildung bestehen: die Wissenschaftlichkeit der studentischen Lernprozesse und -praktiken.

Zwischenfazit

Die *community* ist ein unklarer Begriff im Konzept der CBR. Im Folgenden verstehe ich darunter die Akteur*innen, die als Kooperationspartner*innen in CBR-Projekten fungieren und Repräsentant*innen einer bestimmten zivilgesellschaftlichen Gruppe sind, wobei zu beachten ist, dass es sich um Vertreter*innen von Organisationen, aber auch um engagierte Einzelpersonen handeln kann. Die *community*-Mitglieder vereint ein gemeinsames Interesse, das in der CBR

aufgegriffen wird. Grundlegend für die Legitimation von CBR ist die Anerkennung der Verantwortung von Hochschulen, zum gesellschaftlichen Gemeinwohl auf zwei Wegen beizutragen: durch das Engagement für und den Einbezug der sie umgebenden *communities* sowie durch die Bildung der Studierenden. In der CBR werden die Studierenden als Gesellschaftsmitglieder angesprochen, die durch die Zusammenarbeit mit den *communities* ihre Positionierung innerhalb der demokratischen Gesellschaft stärken können. *Citizenship* ist aus dieser Perspektive kein Gegenpol zur beruflichen Ausbildung der Studierenden, sondern kann als Lebensbezug verstanden werden, der eine weit gefasste Praxisorientierung ins Studium einbringt. Im Rahmen von CBR wird diese wiederum mit der Wissenschaft und ihren Prinzipien ins Verhältnis gesetzt.

2.5 Zusammenführung

Die konzeptionellen Überlegungen der letzten Kapitel stellen einen Rahmen dar, der CBR an benachbarte Diskurse anschließt. Die Begriffsannäherungen dienen dazu, die Bezüge von CBR zu weiteren Konzepten aufzuzeigen. CBR an sich ist ein voraussetzungsreicher Ansatz, der einen eng gefassten Kern hat: die Durchführung von Forschungsprojekten als Kooperation von Studierenden, Wissenschaftler*innen und *community*-Akteur*innen sowie die Fokussierung lokaler Problemstellungen und das damit verbundene Ziel, auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen hinzuwirken. Gleichzeitig zeigt die Breite der Begrifflichkeiten, die im Kontext von CBR relevant sind, dass sich eine weite begriffliche Peripherie konstruieren lässt, die aus den Bezügen zu verwandten thematischen Feldern besteht.

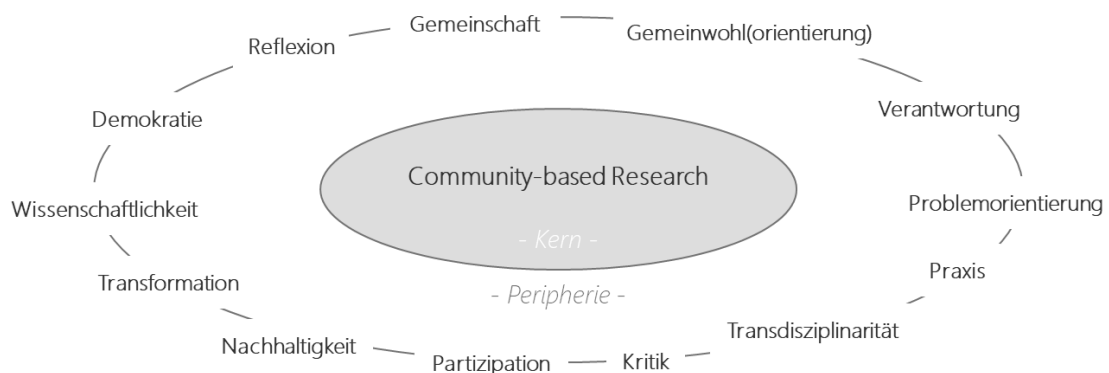


Abb. 2: Enges und weites Verständnis von CBR

Wenn in der Hochschullehre verankert, knüpft CBR an Service Learning an, das auf die praktische Tätigkeit der Studierenden in zivilgesellschaftlichen Organisationen gerichtet ist (siehe Kapitel 2.1.1). Bildungstheoretisch begründen lassen sich Service Learning wie CBR mit den pädagogischen Theorien John Deweys (Kapitel 2.1.2), die wiederum anschlussfähig sind an die Konzepte des deutschen Didaktikers Wolfgang Klafki (Kapitel 2.2.1). Beide beschäftigen sich mit dem Zusammenspiel von Bildung und (demokratisch verfasster) Gesellschaft. Deweys Fokus liegt auf dem inneren Wachstum des Individuums durch die Erfahrungen in und mit seiner

Umgebung (*reflexives Denken*) und der dadurch entstehenden Weiterentwicklung der Gesellschaft, während Klafki herausstellt, wie die Beschäftigung mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ zur Allgemeinbildung beiträgt. Heute wird die Bearbeitung dieser Problematiken in der BNE aufgegriffen, die Nachhaltigkeit als Zielrichtung gesellschaftlicher Entwicklungen vorgibt (Kapitel 2.2.2). Der Fokus auf für die Allgemeinheit relevanten Problematiken stellt wiederum eine Verbindung zu CBR her: Die Bedürfnisse der *communities* werden als Forschungsthemen aufgegriffen. Diese sind meist in „Große gesellschaftliche Herausforderungen“ (nach Klafki: epochaltypische Schlüsselprobleme) eingebunden. Zudem wird mit CBR das Ziel verfolgt, Veränderungen in der lokalen Praxis, aber auch in der Gesamtgesellschaft anzustoßen (*Transformation*). Forschungsergebnisse sollen für die *community* nutzbar sein und auf gesellschaftliche Gerechtigkeit hinwirken, die heute inter- sowie intragenerational zu verstehen ist (*Nachhaltigkeit*). Die Tätigkeit des Forschens in CBR-Projekten stellt die Anschlussfähigkeit an den Diskurs um die Verbindung von Forschung und Lehre an der Hochschule her (*Wissenschaftlichkeit*). CBR in der Hochschullehre ist nicht nur eine spezifische Form des Service Learning, sondern kann auch dem forschenden Lernen zugeordnet werden (Kapitel 2.3.1). Dadurch erhält CBR insbesondere eine kritische Komponente, die auf die wissenschaftliche Analyse gesellschaftlicher Problemstellungen und das Hinterfragen des Status quo gerichtet ist. Forschendes Lernen impliziert auch die Eingebundenheit in einen spezifischen sozialen Kontext: Die Studierenden werden Teil der Gemeinschaft der Forschenden. Durch CBR wird diese Gemeinschaft erweitert durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen, die an der Forschung beteiligt werden.

CBR als Forschungsform schließt wissenschaftstheoretisch an die Tradition der Aktionsforschung an und lässt sich partizipativen und transdisziplinären oder auch transformativen Forschungsansätzen zuordnen. Diese sind darauf ausgerichtet, nicht-wissenschaftliche Akteur*innen und ihre Expertisen in den Forschungsprozess zu integrieren (*Transdisziplinarität und Partizipation*; Kapitel 2.3.2). CBR ist daher nicht zuletzt eine Form der Kooperation und beschreibt die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Studierenden und hochschulexternen Akteur*innen. Im Mittelpunkt steht die Co-Konstruktion von Wissen in Form von Forschungsergebnissen. Bereits im Namen des Konzepts enthalten ist die Bezugsgruppe der Forschung, die *community* (Kapitel 2.4.1). Die Kooperation mit der *community* im Kontext der Hochschullehre kann wiederum in den Diskurs um die Praxisorientierung des Studiums eingeordnet werden (Kapitel 2.4.2). *Citizenship* als aktive Teilhabe an der Gestaltung demokratischer Gesellschaften stellt ein mögliches Ziel für CBR-Lehrveranstaltungen dar. Ein Querschnittsthema ist die institutionelle Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft. Unter Stichworten wie der Dritten Mission wird der Beitrag der Hochschulen zur Bearbeitung „Großer gesellschaftlicher Herausforderungen“ und die Übernahme von Verantwortung für die sie umgebenden Umwelten diskutiert (Kapitel 2.4.1).

Abbildung 3 zeigt, wie sich die in der Einleitung genutzte Darstellung des Konzepts CBR um Spezifikationen für den Lehrkontext erweitern lässt. In Bezug auf die Hochschullehre können die gesellschaftlichen Herausforderungen, die die Forschungsgegenstände in CBR-Projekten darstellen, als epochaltypische Schlüsselprobleme fundiert werden. Der Lehr-/Lernprozess, der diese Probleme zu Bildungsinhalten macht, kann sich an verschiedenen Lehrkonzepten orientieren, insbesondere solchen, die bezüglich ihrer Ziele und Methoden Überschneidungen mit CBR aufweisen. Dazu gehören vor allem Service Learning, forschendes Lernen und BNE. Als übergreifendes Bildungsziel ließ sich theoretisch herleiten, dass dahinter *citizenship* als weit gefasster Praxisbezug stehen könnte, der zugleich mit wissenschaftlichen Prinzipien verbunden ist und dadurch durch einen kritischen Blick geprägt ist.

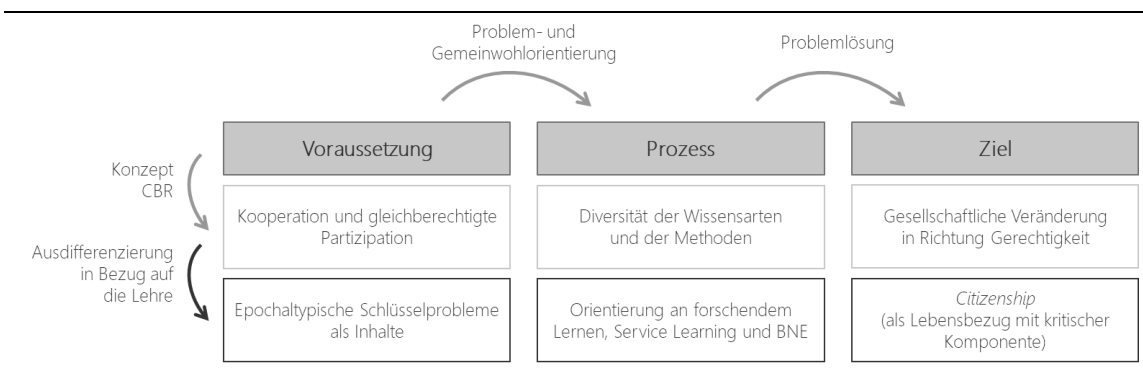


Abb. 3: Ausdifferenzierung von CBR in Bezug auf die Lehre

3 Forschungsstand und Forschungsfragen

Nach dieser theoretischen Einordnung stellt sich die Frage, wie CBR *praktiziert* wird. Mein Erkenntnisinteresse liegt in den konkreten Tätigkeiten in CBR-Settings. Der empirische Forschungsstand zu dieser Betrachtungsebene ist überschaubar. In der nun folgenden Darstellung aktueller Forschungsergebnisse lege ich den Schwerpunkt auf Studien, die beschreiben, wie CBR in der Hochschullehre umgesetzt wird, welche Aspekte dabei eine Rolle spielen und teilweise auch, welche Ergebnisse und welcher Impact sich aus diesen Settings ergeben. Die Studierendenperspektive findet dabei besondere Berücksichtigung, da diese Akteursgruppe im Zentrum meiner Arbeit steht.

National betrachtet findet sich bisher nur eine empirische Studie zur Umsetzung von CBR an deutschen Hochschulen. Glaß (2021) untersucht die Lernergebnisse, die im Austausch mit *community*-Akteur*innen entstehen und zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen. In einem Vergleich von zwei Lehrveranstaltungen stellt sich heraus, dass drei Faktoren besonders auf die Lernergebnisse der Studierenden wirken: die Intensität der Zusammenarbeit mit einer *community*, der Studienfortschritt und damit verbunden das Reflexionsvermögen der Studierenden. Je länger die Studierenden mit Kooperationspartner*innen zusammenarbeiten und je mehr Verantwortung ihnen im Kontakt mit den Partner*innen zugesprochen wird, desto eher nehmen sie „eine vermittelnde Position zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (Glaß 2021, S. 200) ein. Die Studierenden, so zeigt sich außerdem, sind zu Beginn ihres Studiums stärker damit beschäftigt, sich im Wissenschaftssystem zurechtzufinden, während CBR-Projekte zu späteren Zeitpunkten zur beruflichen Orientierung beitragen können. In frühen Phasen spielt eher der Forschungsprozess eine Rolle, während später die Zusammenarbeit und ihre Herausforderungen zusätzliche Lernanlässe bietet. Dabei kommt den Studierenden ihr Reflexionsvermögen zugute, durch das sie besser als in frühen Studienphasen mit Konfliktsituationen umgehen können (Glaß 2021).

Das CBR-Konzept hat seinen Ursprung in den USA, wo wiederum eine größere Breite an empirischer Forschung existiert. Im Folgenden stelle ich ausgewählte internationale Studien dar, die zeigen, *wie* CBR durchgeführt wird.

Ingman (2016) beschreibt seinen eigenen Weg durch ein CBR-Projekt in einer autoethnografischen Studie anhand seiner Tagebuch-Einträge und analysiert, welche Faktoren für seine Erfahrungen in diesem Projekt besonders bedeutsam waren: Vertrauen, Unbestimmtheit und Emotion. Vertrauen zwischen den Projekt-Beteiligten stellte sich auf zwei verschiedene Arten als Voraussetzung für erfolgreiche CBR heraus. Als Studierender musste sich der Autor das Vertrauen anderer Akteur*innen zunächst erarbeiten. Gleichzeitig war es für ihn relevant, auf die Unterstützung seiner Lehrpersonen und Kooperationspartner*innen bei der Lösung von Problemen vertrauen zu können. Die Unbestimmtheit der Situationen, die in der CBR auftreten, und die damit verbundene Unsicherheit ist ein Merkmal von CBR-Prozessen. Sie erfordert die Zusammenarbeit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Beteiligten sowie kreative Problemlösungsprozesse. Sich auf die Unsicherheit einzulassen, war für den Autor wichtig, um CBR als positive Erfahrung wahrnehmen zu können. Die emotionale Eingebundenheit in das Projekt brachte eine hohe Engagement-Bereitschaft mit sich. Alle drei Aspekte trugen positiv zum Lernprozess des Autors bei. Die im Artikel dargestellten Tagebuch-Ausschnitte geben Einblicke in die Tätigkeiten der Projekt-Beteiligten, aber auch in die Einschätzungen von Situationen und die emotionalen Reaktionen des Autors wie folgender Abschnitt beispielhaft darstellt:

„I sit at a long table with parents, teachers, principals, and other members of the local community – our steering committee. Small groups flit through the curriculum, jotting down reflections and recommendations to improve lessons. I stare blankly at the pages, feigning review of what I know well to be in these lesson plans, while eavesdropping on hushed critiques of the curriculum“ (Ingman 2016, S. 78 f.).

Tarantino (2017) untersucht den Mehrwert von *community-based participatory research* für die Studierenden auf *undergraduate level* und fragt, wie die Arbeit mit der und in der *community* die Lernerfahrungen der Studierenden verbessert. Gegenstand der Untersuchung ist eine Kooperation zwischen einer Studierendenorganisation an einer US-Hochschule und einer *community* in der Dominikanischen Republik, wo die Studierenden kostenlose medizinische Versorgung zur Verfügung stellten. Hierbei handelte es sich um ein Projekt, das von den Studierenden selbst initiiert wurde. Die Studierenden entwickelten im Prozess ein Forschungsinteresse und untersuchten die Ursachen der größten Gesundheitsprobleme in der *community* anhand ethnografischer Forschung. Die Autorin der Studie interviewte fünf teilnehmende Studierende zu zwei Zeitpunkten und rekonstruierte ihre Erfahrungen in der Praxis mit einem phänomenologischen Ansatz. Sie stellt die Vorteile des Engagements in drei Themenfeldern heraus: Perspektivwechsel, kritisches Denken und Teamarbeit. Die Lernprozesse der Studierenden verbesserten sich, da sie eine große Verantwortung für die *community* empfanden und sich den Akteur*innen, aber auch dem langfristigen Erfolg des Projekts verpflichtet fühlten. Diese Verantwortung kann aber auch als Last wahrgenommen werden. Die Autor*in empfiehlt daher, Reflexionsanlässe und -methoden stärker im Projekt zu verankern.

Johnson et al. (2019) betrachten Sommerkurse, in denen sich die Studierenden (*graduate level*) Zugang zu einer *community* erarbeiteten, um qualitative und ethnografische Forschungskompetenzen aufzubauen. In den Kursen wurde besonders auf die Selbstreflexion in Bezug auf die Positionierung im Forschungsprozess Wert gelegt. Die Analyse von narrativen Vignetten zielte darauf ab, Spannungsfelder und Herausforderungen im Forschungsprozess in Bezug auf drei Aspekte besser zu verstehen: Feldzugang, Aushandlung und Aufbau von Beziehungen sowie Transformation der Forschenden. Die Beschreibungen der ersten Eindrücke der Studierenden beim Feldzugang zeigen, wie die kulturelle „Vorprägung“ die Sichtweise auf die Praktiken der *community* beeinflussen kann. Der Aufbau von Beziehungen mit den Personen im Feld basiert – so zeigt sich hier ähnlich wie bei Ingman (2016) – auf dem Erwerb von Vertrauen, was laut dieser Studie umso besser gelingt, je mehr sich die Forschenden von der Rolle als reine Beobachter*innen verabschieden und stattdessen an den Praktiken des Feldes teilnehmen. Auch hier zeigt sich, dass die teilnehmenden Studierenden besonders durch den direkten Kontakt mit Mitgliedern der *community* und die Eingebundenheit in deren Strukturen Transformationsprozesse durchliefen, da sie dazu angeregt wurden, ihren eigenen Lebensstil und ihre Glaubenssätze zu hinterfragen und dadurch teilweise ihre Alltagspraktiken veränderten. Die Studierenden gewannen durch die Selbstreflexion ein größeres Bewusstsein für ihre eigenen Reaktionen auf bestimmte Erlebnisse im Kontext der CBR. Die Autor*innen merken kritisch an, dass es hingegen in der Kürze des Projektzeitraums kaum möglich war, der *community* Ergebnisse „zurückzugeben“, die die Akteur*innen nutzen könnten.

Mayer et al. (2019) untersuchen das Potential von CBR für das studentische Lernen und für das Ziel, die Studierenden zu wissenschaftlichen Karrierewegen zu ermutigen. Betrachtet wird ein Workshop zum Thema „Armut“, in dem Studierende Fragebogen-Erhebungen in von Armut betroffenen Haushalten durchführten. Die Daten wurden lokalen Organisationen für deren Arbeit in den Stadtteilen zur Verfügung gestellt. Die Studierenden präsentieren ihre Forschungsergebnisse zudem mit Postern in einem *community forum*. Der Workshop wird einmal jährlich für 50-60 Studierende (*undergraduate level*) angeboten, die die Erhebungen in kleinen Teams in ca. 300 Haushalten durchführen. Im Unterschied zu den anderen hier dargestellten Studien wurde die Evaluation des Workshops von externen Evaluators*innen durchgeführt und stützt sich auf einen Fragebogen (Selbsteinschätzung durch die Studierenden im Prä- und Posttest; n = 164). Darin wurde erhoben, wie der Erwerb von forschungsmethodischen Kompetenzen und soziologischem Wissen über Armut zur Motivation für eine künftige Karriere in den Wissenschaften beiträgt. Die Evaluationsergebnisse wurden mit einer „traditionellen“ Lehrveranstaltung zu Forschungsmethoden in der Soziologie verglichen, um sie auf den CBR-Kontext zurückführen zu können. Die Forschungskompetenzen erhöhten sich durch den Workshop signifikant, die wissenschaftliche Motivation jedoch nicht. Verbesserungen konnten auch bei der allgemeinen

Selbstwirksamkeit, dem soziologischen Wissen über Armut sowie dem Interesse an bürgerschaftlichem Engagement festgestellt werden.

Shostak et al. (2019) beschreiben ihre eigene Lehrveranstaltung, ein Abschlussprojekt auf *undergraduate level*, das in Kooperation mit einem Institut stattfand, dessen Aufgabe es ist, urbane Landwirtschaft (weiter-)zuentwickeln. Im Kontext des CBR-Projekts stand der Wiederaufbau eines Landwirtschaftsbetriebs in einem armen Stadtteil im Fokus. Der Schwerpunkt der studentischen Forschung war es, aktuelle und ehemalige Bewohner*innen in *oral history interviews* zu befragen, um Informationen über die Ernährung, Gesundheit und den Lebensstil der *community* zu sammeln. Ergänzend führten die Studierenden mehrere Forschungsprojekte in Kleingruppen durch. Der Fokus des Artikels liegt auf dem Lernfortschritt und den Lernerfahrungen der Studierenden, welche durch quantitatives Assessment und Tagebucheinträge dokumentiert wurden. Wie sich in der quantitativen Erhebung zeigte, erlangten die Studierenden ein höheres Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Forschungskompetenzen und ihr Wissen zu der Frage, wie Interventionen in lokalen Nachbarschaften die Gesundheit der Bewohner*innen beeinflussen kann. Ähnlich den zuvor genannten Studien fallen auch hier drei Aspekte auf, die aus Sicht der Studierenden bedeutsam waren: die Eingebundenheit in eine *community* und die Erfahrung ihres Alltags und ihrer Problematiken, das Erleben „echter“ Forschung und die Frage, ob der *community* genug „zurückgegeben“ werden konnte. Die Autor*innen folgern aus ihrer Erhebung, dass zwei Aspekte zum Erfolg des CBR-Projekts beitragen: besonders gut auf die *community* angepasste Forschungsergebnisse zu liefern und die Nutzung von Mixed Methods in mehreren studentischen Projekten, die miteinander verknüpft waren. Dieser Ansatz hatte den Vorteil, dass die Studierenden ihre präferierte Forschungsmethodik wählen, während sie zugleich von den Projekten der Kommiliton*innen lernen konnten. Er führte außerdem dazu, dass eine Fülle an Forschungsfragen der Kooperationspartner*innen adressiert werden konnte. So konnten laut den Autor*innen sowohl das studentische Lernen als auch der Nutzen der Forschungsergebnisse für die Partnerorganisation sichergestellt werden.

Eine Selbsteinschätzung aus Sicht einer Lehrperson, findet sich im Artikel von Gnagey (2020). Die Autorin identifiziert Stärken und Schwächen ihrer Lehrveranstaltung anhand der CBR-Prinzipien nach Strand et al. (2003) und Beckman et al. (2011). Dabei stellt sie zunächst ausführlich dar, wie ihr Projekt gestaltet war: Die Studierenden (37 Teilnehmende, hauptsächlich aus dem Studiengang Wirtschaft) entwickelten auf Grundlage von ökonomischen Messmodellen ein lokal angepasstes Instrument zur Erhebung von Armut in der Stadt. Alle Studierende verfassten einen Bericht, in dem sie ihre Berechnungen zur Bemessung der Armutsgrenze darlegten und der Kooperationspartnerin, einer lokalen Non-Profit-Organisation, zur Verfügung stellten. Als Stärke identifiziert die Autorin unter anderem, dass es sich bei dem Messinstrument um einen realen Bedarf der Kooperationspartnerin handelte. Eine Schwäche stellte beispiels-

weise dar, dass positive Effekte in Bezug auf die Lebenssituation der Menschen in der *community* durch das Projekt nicht nachweisbar waren.

Die kaum vorhandene Forschung zu CBR in Deutschland stellt eine Lücke dar, aus der geschlossen werden könnte, dass CBR an deutschen Hochschulen keine Rolle spielt. Dagegen spricht, dass es Lehrkonzepte gibt, die eng mit CBR verknüpft und an den Hochschulen weit verbreitet sind. Vor allem Service Learning und forschendes Lernen sind hier zu nennen. Die Überschneidung von Service Learning und forschendem Lernen wiederum verdient besondere Beachtung, da die an sich jeweils unterschiedlichen Ziele der beiden Konzepte in der CBR miteinander verbunden werden (siehe dazu auch Heudorfer 2019). Forschendes Lernen und Service Learning sind in der deutschen Hochschullandschaft in den vergangenen Jahren vermehrt erprobt und untersucht worden. Vor allem im Zuge des Qualitätspakt Lehre entstanden Publikationen, die zahlreiche Einzelfallbeschreibungen von Lehrveranstaltungen umfassen. In Bezug auf Service Learning sind hier beispielsweise zu nennen: Rosenkranz et al. (2020) Kümmel-Schnur et al. (2020), Hofer und Derkau (2020) oder auch die Dissertationen von Meyer (2019) und Wirtherle (2019). Forschendes Lernen wird etwa in den Sammelbänden von Brinkmann (2020), Hoffmeister et al. (2020), Straub et al. (2020a), Kaufmann et al. (2019) oder Reinmann et al. (2019) dargestellt.

Auch Beiträge mit *Elementen* von CBR finden sich durchaus, wenn auch noch nicht in sehr großer Anzahl. Der Band von Straub et al. (2020a) versammelt einige Beiträge unter dem Titel „Forschendes Lernen und Kooperationen mit außeruniversitären Institutionen und Partnern“. Besondere Bedeutung scheint die Öffnung der Lehre an den Schnittstellen von Wissenschaft und kreativen Tätigkeitsfeldern wie bildender Kunst oder Theater zu haben (zum Beispiel Ruppel et al. 2020 beziehungsweise Köhnen et al. 2020), dargestellt wird aber auch ein Beispiel aus der Slavistik zum Thema Pflege und Altern (Karl und Behrens 2020) sowie eines aus dem Themenfeld Nachhaltigkeit und Umwelt (Thome 2020). Forschendes Lernen mit der Öffentlichkeit beschreiben Gottschalk und Zajak (2020) für das Fach Soziologie als „öffentliche Lehrforschung“. Dabei wird „eine Öffentlichkeitsorientierung in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses mitgedacht“ (Gottschalk und Zajak 2020, S. 363). Studierende sind zugleich Forschende und Kommunikator*innen im Forschungsprozess. Öffentliche Lehrforschung nutzt partizipative Methoden und lässt Interessierte, Adressierte und „Beforschte“ an der Forschung teilhaben (dialogorientierte öffentliche Lehrforschung). Eine Variante sind zudem Selbstexperimente, in denen Studierende (zeitlich begrenzt) zu Aktivist*innen in einem bestimmten Themenfeld werden und diese Erfahrungen reflektieren ((selbst-)transformative Forschung). Dass Forschungstätigkeiten ein Schwerpunkt von Service Learning sein können, wird zwar immer wieder erwähnt (z.B. nennen Müller-Naevecke und Naevecke (2020) forschendes Lernen als Möglichkeit, transferorientierte Lehre umzusetzen), doch finden sich hierzu keine detaillierten Beschreibungen.

Einzelfallstudien zu CBR (und verwandten Konzepten) sind häufig ähnlich aufgebaut: Der Beschreibung der Lehrveranstaltung (beispielsweise Lernziele, Meilensteine, Aufgaben der Studierenden etc.) folgt die Evaluation von Lernergebnissen und/oder Erfahrungen der Studierenden.³⁸ Die in den Forschungsprojekten stattfindenden Praktiken bleiben häufig implizit, selbst wenn Tätigkeiten aus reflektiven Texten oder Selbstdarstellungen abgeleitet werden können.³⁹ Meist handelt es sich eher um Beschreibungen der *Lehrkonzepte* in Form von Selbstberichten der Lehrenden. Zwar wird der Gewinn beschrieben, den die Studierenden aus den Projekten ziehen, doch wird nicht im Detail untersucht, wie sie in den Projekten *handeln*. Selten sind zudem Beobachtungen von außen, die die ‚Blackbox‘ der Lehre öffnen und die Interaktionen der Akteur*innen in der konkreten Situation erheben. Hier zeigen sich Leerstellen in Bezug auf die Beobachtung der Hochschullehre aus der Außenperspektive sowie die Betrachtung mehrerer Lehrveranstaltungen im Vergleich. Die Kombination beider Zugänge verspricht, sowohl Einblicke in die Tiefe (Außenperspektive auf Hochschullehre) als auch in die Breite (Vergleich mehrerer Fälle) zu erhalten, weshalb ich diese Herangehensweise in meiner Arbeit verfolgen werde. Inhaltlich möchte ich dazu beitragen, die Lücke in Bezug auf die Untersuchung von CBR an deutschen Hochschulen zu schließen und rücke die konkreten Tätigkeiten in diesen Kontexten ins Blickfeld.

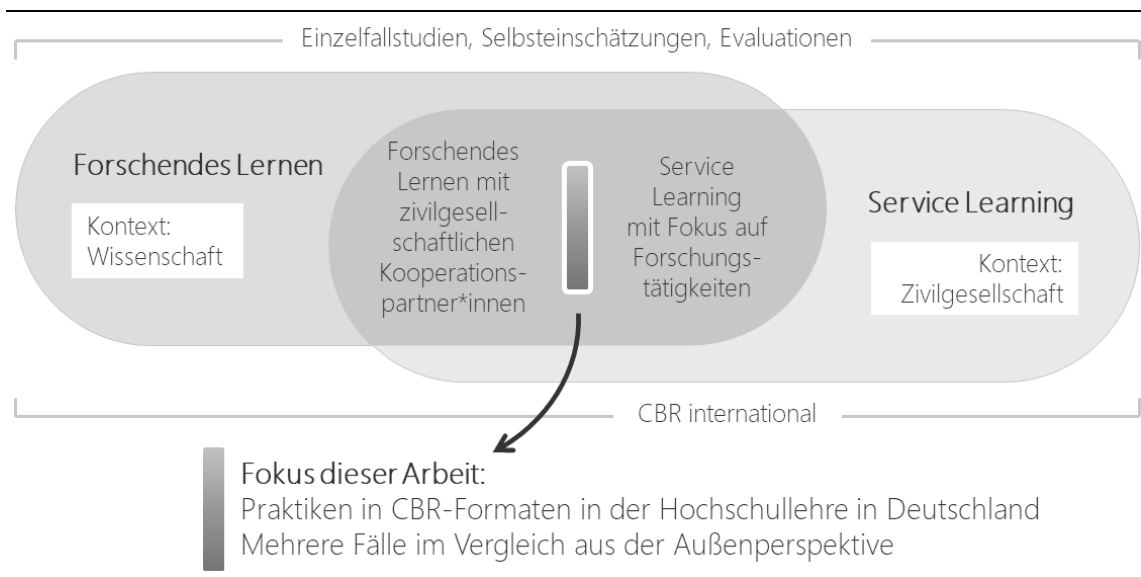


Abb. 4: Forschungslücke

Ziel dieser Arbeit ist es, die Praktiken und Prozesse im Kontext von CBR in der Hochschullehre zu beobachten und zu beschreiben, wobei ich die Akteursgruppe der Studierenden in den Mittelpunkt stelle. Die eingangs gestellte Forschungsfrage *„Wie werden Forschungsprojekte im*

³⁸ Einen Überblick über weitere Studien zu Lernergebnissen durch CBR liefert Glaß (2021) und zeigt auf, dass es zwar Hinweise auf positive Lerneffekte gibt, die Forschung zu CBR bisher aber diffus ist und zahlreiche Lücken aufweist.

³⁹ Furco (2020) weist auf diese Lücke in der Forschung zu Service Learning hin und stellt die Notwendigkeit von „Implementation/Process Studies“ heraus, um die Passung von Praktiken zu bestimmten Zielen von Service Learning zu bestimmen.

*Rahmen von Community-based Research in Zusammenarbeit von Studierenden, Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen zu aktuellen gesellschaftsrelevanten Fragestellungen durchgeführt?“ differenziere ich folgendermaßen aus:*

Welche **Praktiken** lassen sich in CBR-Lehrveranstaltungen identifizieren in Bezug auf

- den Forschungsprozess und die gemeinsame Konstruktion von Wissen,
- die Kooperation der Akteur*innen und
- den Umgang mit Inhalten/Forschungsthemen?

Mein Interesse liegt dabei auf CBR-Projekten, die in Lehrveranstaltungen verankert sind, um die Wissenschaftler*innen in ihrer Rolle als Lehrpersonen betrachten zu können und die Fokussierung der Studierenden sicherzustellen.

Im folgenden Kapitel werde ich darstellen, wie ich die Praktiken anhand von Methoden der Ethnografie und der Grounded Theory Methodologie (GTM) untersuche und beschreibe.

4 Forschungsdesign

Mit meiner Arbeit möchte ich sowohl die Lehr-/Lern- als auch die Forschungspraktiken in CBR-Projekten beobachten und beschreiben und damit in zwei Lücken in der Erforschung von Hochschullehre vorstoßen.

Die erste Leerstelle besteht darin, dass Hochschullehre ein meist von der Außenwelt verborgenes Phänomen bleibt. Personen, die nicht direkt an einer Lehrveranstaltung beteiligt sind, erhalten selten Einblick in das, was in der Lehre passiert. Studien, die die Praktiken des Lehrens und Lernens beschreiben, sind äußerst rar. Gerade die Ethnografie ist ein selten gewählter Weg der Erforschung von Hochschullehre (Pabian 2014, S. 6). Auch wenn die quantitative Evidenz für diesen Befund fehlt, so Forsey (2020), lässt sich doch feststellen, dass kein etabliertes Feld der ethnografischen Hochschulforschung existiert (Forsey 2020, S. 17).⁴⁰ Vor allem die Eingebundenheit der Wissenschaftler*innen in die Hochschule scheint eine gewisse Skepsis hervorzurufen, diese als ethnografisches Forschungsfeld zu betrachten (Pabian 2014; Forsey 2020). Auch vonseiten der Lehrenden, so möchte ich hinzufügen, kann man Zurückhaltung gegenüber der Beobachtung der eigenen Lehre durch Außenstehende attestieren.⁴¹ Hinzukommt der übergreifende Fokus der Forschung zur Hochschullehre auf der psychologischen Lernforschung (Treppe und Eugster 2019, S. 43), die sich eher auf quantitativ-messende Verfahren stützt.

Die zweite Leerstelle ergibt sich aus der Beschreibung von Praktiken des Forschens. Die ethnografische Wissenschaftsforschung hat eine relativ lange Tradition, doch zeichnet sie sich durch einen *science bias* aus (Reinmann 2018, S. 24). Forschungspraktiken sind innerhalb der Natur- und Technikwissenschaften relativ gut beschrieben, jedoch kaum in den Sozial- und Geisteswissenschaften. So verbleibt eine Lücke in der Beobachtung der Disziplinen, von denen Beobachtungen wissenschaftlicher Praktiken ausgehen, beispielsweise eine Selbstbeobachtung und -reflexion der Soziologie und ihren Konstruktionsprozessen wissenschaftlicher Erkenntnis (Sutter 2012).

⁴⁰ Forsey (2020) positioniert sich selbst als „educational ethnographer“, argumentiert also aus einer pädagogischen Perspektive heraus.

⁴¹ Die Hemmschwelle, Lehrveranstaltungen für andere Personen zu öffnen, sieht etwa auch Burgsteiner (2014) z.B. in Bezug auf die hochschuldidaktische Methode der kollegialen Hospitation.

Im Folgenden werde ich die beiden Forschungsansätze vorstellen, mit denen ich meine Forschungsfrage bearbeite: die Ethnografie und die GTM. Die Verbindung zweier methodologischer Denkweisen erfordert es, diese zunächst für sich darzustellen und ihre Grundprinzipien zu erläutern, um dann zu zeigen, inwiefern die Kombination gewinnbringend ist. Da sowohl die Ethnografie als auch die GTM Ansätze sind, die jeweils in verschiedene Denkrichtungen ausdifferenziert und unterschiedlich theoretisch fundiert sind, gilt es zudem, die eigene Positionierung *innerhalb* dieser Methodologien transparent zu machen.

Daher gebe ich zunächst eine allgemeine Einführung in die Ethnografie (Kapitel 4.1) und die GTM (Kapitel 4.2). Anhand des Kulturbegriffs stelle ich einige Aspekte dessen dar, wie sich die Ethnografie entwickelte und mit welcher methodologischen Grundhaltung ich den Zugang nutze. Zu diesem Zweck erläutere ich meinen Fokus auf sozialen Praktiken als analytischem Rahmen. Die Ethnografie in dieser Ausprägung ist eng mit der GTM verbunden. Besonders die konstruktivistische GTM weist zahlreiche Parallelen zu ethnografischen Denk- und Handlungsweisen auf. Beide gemeinsam (oder zum Teil im Wechsel) zu nutzen, birgt Potenziale, die ich in Kapitel 4.3 beschreiben werde. In den Kapiteln 4.4 und 4.5 stelle ich mein methodisches Vorgehen der Datenerhebung und -analyse dar. Diese beiden Schritte sind zirkulär zu betrachten und lassen sich nicht eindeutig trennen. Ich nehme jedoch zur Vereinfachung der Darstellung eine Unterscheidung in Arbeitsvorgänge „im Feld“ und „am Schreibtisch“ vor (Kalthoff 1997, S. 242 f.). Schließlich werde ich den Forschungsprozess in Kapitel 4.5.4 reflektieren.

4.1 Prinzipien der Ethnografie

Die Ethnografie ist ein Ansatz, der auf Feldforschung basiert und dessen grundlegendes Prinzip es ist, als Forschende im Feld stets eine Haltung der Offenheit zu bewahren, wie folgendes Zitat auf den Punkt bringt:

„Es geht in der Ethnografie gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern“ (Amann und Hirschauer 1997, S. 29).

Der Forschungsschwerpunkt entwickelt sich daher mit der Zeit (weiter). Mein Grundinteresse liegt auf den Forschungs- sowie Lernprozessen der Studierenden, wobei diese nicht im Sinne von Lernergebnissen gemessen, sondern anhand ihrer Praktiken nachgezeichnet werden sollen. Die Zuspitzung des Forschungsinteresses stelle ich in Kapitel 4.4.3 dar. Zunächst werde ich im Folgenden darstellen, wie die Ethnografie Kultur erforscht.

4.1.1 Die Erforschung von Kultur

Worum es in der Ethnografie geht, lässt sich bereits etymologisch klären: die Beschreibung („graphie“) von Kultur („ethno“; Breidenstein et al. 2015, S. 31). Zu ihren Anfangszeiten wurde die Beschreibung von Kultur in der Ethnologie als realistische Darstellung „fremder“ Kulturen

verstanden. Auch als die Ethnografie durch die *Chicago School* in der Soziologie aufgenommen wurde, war zunächst ein solches positivistisches Weltbild vorherrschend, das die Beschreibung der (einzig existierenden) Realität durch die Feldforscher*innen vorsah. Die Ethnografie differenzierte sich jedoch im Laufe der Zeit weiter aus. Entscheidend für diese Entwicklung war die „interpretative Wende“, die unter anderem von Clifford Geertz vorangetrieben wurde (Atkinson et al. 1999). Die Untersuchung von Kultur wurde zu einer interpretativen wissenschaftlichen Tätigkeit (Geertz 1987, S. 9), nach der Realität nicht *als solche* beschreibbar ist, sondern immer nur als Interpretation. Es gibt nicht die eine „korrekte“ Beschreibung eines Ereignisses, sondern verschiedene Möglichkeiten der Beschreibung, die der Realität entsprechen (Geertz 1987, 29f.). Der damit verbundene Kulturbegriff von Geertz besagt, „daß [sic] der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1987, S. 9). Geertz versteht Kultur als „Gefüge von Symbolsystemen“ (Lentz 2009, S. 313). Metaphorisch gesprochen handelt es sich um Text, der im Rahmen ethnografischer Analysen ähnlich einem schwer leserlichen Manuskript entziffert werden muss (Lentz 2009, S. 313; Geertz 1987, S. 10). Es geht dabei nicht individualistisch verstanden um das Wissen und Denken des Einzelnen, sondern um die „kollektiv geteilten Symbolsysteme, die in öffentlichen Handlungen sichtbar werden“ (Lentz 2009, S. 313). Dabei ist es wichtig, einen Mittelweg zu finden zwischen der Beschreibung kultureller Regeln und dem postmodernen Verständnis der Unbestimmbarkeit von Kultur (Wimmer 2005, S. 32). Es gilt, den „kollektiv bindenden Charakter von Kultur“ anzuerkennen und ihr gleichzeitig kein „eigenständiges Dasein zuzugestehen, das sozusagen über den Individuen schwebt“ (Wimmer 2005, S. 36).

Die ethnografische Aufgabe besteht darin, soziale Diskurse nachzuzeichnen, niederzuschreiben und festzuhalten. Aus flüchtigen Ereignissen werden Aufzeichnungen, die unabhängig von diesen Ereignissen existieren und wiederholt herangezogen werden können (Geertz 1987, S. 27). Dabei entstehen *dichte Beschreibungen*, in denen die Aufmerksamkeit auf das scheinbar Normale gerichtet wird, auf „das Gewöhnliche an Orten, wo es in ungewohnten Formen auftritt“ (Geertz 1987, S. 21). Dicht zu beschreiben bedeutet nicht, Fakten über eine Kultur zu sammeln, sondern sie zu „erhellen“ und die Leser*innen mit „dem Leben von Fremden in Berührung zu bringen“ (Geertz 1987, S. 24). Es geht darum, beispielhafte Fälle, die für ein Phänomen stehen, möglichst aussagekräftig zu beschreiben, nicht darum, die Realität zu kopieren (Hirschauer 2001, S. 437). Die Perspektive der Ethnografie liegt zwischen der Betrachtung einzelner Individuen (Mikroebene) und der Betrachtung komplexer Gesellschaften (Makroebene). Der Gegenstandsbereich kann als „gelebte und öffentlich praktizierte Sozialität“ bezeichnet werden (Breidenstein et al. 2015, S. 32) oder als die „situiereten, öffentlichen Ausdrucksformen gegenwärtiger kultureller Ereignisse“ (Amann und Hirschauer 1997, S. 22), will heißen: Situationen, Szenen oder Milieus (Mesoebene; Trowler 2014, S. 20; Breidenstein et al. 2015, S. 32).

Ein Wendepunkt in der Historie der Ethnografie war die „Writing Culture-Debatte“ ab Mitte der 1980er Jahre (zusammengefasst z.B. bei Gottowik 2007). In diesem Diskurs wurde die bisherige ethnografische Arbeit scharf kritisiert und entwickelte sich im Anschluss daran weiter. Der Vorwurf an Geertz als Stellvertreter der interpretativen Ethnografie lautete, dass er den Ethnograf*innen gegenüber den Personen, die beobachtet werden, einen „Interpretationsvorsprung“ zuspreche (Lentz 2009, S. 313). Er behauptete, eine Kultur aus der Perspektive der in ihr Lebenden zu interpretieren, interpretiere dabei aber eigentlich sein eigenes Konstrukt eines kulturellen Ereignisses: „There is only the constructed understanding of the constructed native’s constructed point of view“ (Crapanzano 1992, S. 54).⁴² „Writing Culture“ ist im Kontext postkolonialer Kritik zu sehen, die die Machtposition westlicher Wissenschaftler*innen hervorhebt und die Haltung ablehnt, Ethnograf*innen wüssten besser über die kulturellen Bedeutungen der Handlungen von ‚Einheimischen‘ Bescheid als diese selbst (Gottowik 2007). Damit verbunden war der Vorwurf des sogenannten *othering*, des ‚Anders-machens‘ oder auch der „Exotisierung“ des Fremden und „eine klischeehafte Projektion europäischer Obsessionen auf dieses andere“ (Breidenstein et al. 2015, S. 19). Einen ebenfalls problematischen Gegenpol zum *othering* stellt die Unterordnung des Unbekannten unter die eigenen, bekannten Kategorien dar. Beides seien keine neutralen Beschreibungsstrategien, sondern machtvolle Zuschreibungen, die vorgeben, die Kultur der Beschriebenen zu repräsentieren (Breidenstein et al. 2015, S. 19). Diese „Krise der Repräsentation“ zeigte, dass die Perspektive der ‚Beforschten‘ und ihrer Bedeutungskonstruktionen („members‘ meanings“; Emerson et al. 2011) im Zentrum ethnografischer Forschung stehen sollte. Die Ethnografie stützt sich hier auf die Ethnomethodologie, die davon ausgeht, dass die Alltagswelt immer schon auf eine bestimmte Weise sinnvoll strukturiert und geordnet ist. Zur Herstellung dieser Ordnung nutzen Menschen Methoden und Verfahren (Ethnomethoden) und erzeugen so ihre gemeinsame soziale Wirklichkeit (Böhme 2016, S. 343). Das Ziel liegt für die Ethnograf*innen darin, dieser Ordnung zu folgen und zu lernen, Berichte so zu verfassen, wie es die Personen im Untersuchungsfeld selbst tun würden: „to transfer observations into accounts that group members say are possible interpretations of what is going on“ (Agar 1980, S. 131). Diese zentralen Entwicklungen der Ethnografie nehme ich in meiner Untersuchung auf, indem ich die Personen im Feld und ihre Sicht der Dinge ins Zentrum stelle. Besonders eignet sich hierfür die methodische Kombination aus teilnehmender Beobachtung und Gespräch, wie ich sie später beschreiben werde.

Im Gegensatz zu den von Geertz und anderen verfassten Ethnografien über Kulturen außerhalb des eigenen Lebensfeldes, ist seit den Forschungen der *Chicago School* in den 1920er Jahren ein Strang soziologischer Forschung entstanden, der sich der Untersuchung von Phänomenen widmet, die sich im eigenen kulturellen Raum stattfinden. Dazu gehört einerseits die Suche

⁴² Beispielhaft ist hier Geertz dichte Beschreibung des balinesischen Hahnenkampfs (Geertz 1987) zu nennen, wobei Geertz laut Crapanzano (1992) aus einem Hahnenkampf *den* balinesischen Hahnenkampf macht und damit eine unzulässige Generalisierung vornimmt.

nach dem „Exotischen inmitten der eigenen Gesellschaft“ (Breidenstein 2006, S. 21). Andererseits ist damit aber auch gemeint, dass letztlich *alle* sozialen Gegenstandsbereiche ethnografisch betrachtet werden können und dass es weniger um die Fremdheit als um die „Befremdung“ zum Gegenstand geht. Amann und Hirschauer verstehen unter diesem Prozess Folgendes:

„Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Amann und Hirschauer 1997, S. 12).

Damit wird nicht nur das Fremde im eigenen Lebensraum, sondern auch das eigentlich Bekannte und Vertraute Gegenstand ethnografischer Forschung. Prinzipiell können alle Gegenstände „kurios“ und damit „zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier“ gemacht werden (Amann und Hirschauer 1997, S. 9).

Nicht nur für die Soziologie, auch für die Bildungsforschung ist die Strategie der Befremdung von hoher Relevanz, denn den meisten Forschenden ist die Welt der Bildungseinrichtungen nur allzu vertraut. Zugleich bleiben bestimmte Perspektiven, wie etwa die eines Kindes für die Erwachsenen, im Wesentlichen fremd (Friebertshäuser und Panagiotopoulou 2010, S. 303). In der Forschung im Hochschulkontext stellt sich die Frage der Befremdung nochmals verstärkt, da das Feld Hochschule für die Forschenden den Arbeits- und in Teilen auch Lebensraum darstellt:

„ethnography of higher education presents researchers with the most complex conflation of roles and thus complicates to the limits the insider/outsider problem as academic researchers research other academics, not unusually at their ‘home’ institution or in their ‘home’ discipline“ (Pabian 2014, S. 14).

Für meine Arbeit sind Strategien der Befremdung besonders relevant, da sich meine Position als Forscherin und Hochschulangehörige in genau diesem von Pabian beschriebenen Spannungsfeld befindet.⁴³ Amann und Hirschauer nennen vier Strategien der Objektivierung der eigenen Felderfahrung. (1) Die Sozialisation in der Wissenschaft ist die erste relevante (und keineswegs banale) Voraussetzung dafür, dass sich die Forschende in ihrem Blick auf die Geschehnisse von den Feldteilnehmenden unterscheidet. Sie kann Wissen explizieren, das von den betreffenden Personen nicht formuliert werden kann („Explikationschance“). (2) Zudem müssen Forschende verinnerlichen, dass ihr Fokus – im Gegensatz zu den Teilnehmenden – auf dem Registrieren der Ereignisse liegt und die Beteiligung nur sekundär ist. (3) Dabei hilft die Aufzeichnungstätigkeit, die zur Explikation dessen drängt, was gerade geschieht („Explikationszwang“). (4) Die vierte Strategie bezieht sich auf die zeitlich versetzte Distanzierung und meint die Aufbereitung der Daten, mit der ein Kollektivierungsprozess einhergeht: Im Gegensatz zur individuell statt-

⁴³ Die alternative Strategie zur Befremdung ist die Nutzung der eigenen Erfahrung als Forschungsgegenstand, wie sie in der Autoethnografie vorgenommen wird (siehe Prolog).

findenden Datengewinnung wird das Erkannte nun an den disziplinären Diskurs angeschlossen, also kollektiviert (Amann und Hirschauer 1997, S. 27 f.).⁴⁴

4.1.2 Die praxistheoretische Ethnografie

Heute finden sich verschiedene methodologische Ausgestaltungen der Ethnografie wie die ethnomethodologische, die lebensweltanalytische oder die fokussierte Ethnografie (Fernandez 2016, S. 310). Sie alle geben der Ethnografie eine spezifische theoretische Perspektive, eine Blickrichtung, mit der ins Feld gegangen wird: „a particular ‘take’ on ethnography which sees the world in a specific way” (Trowler 2014, S. 18). Ich schließe mich hier der praxistheoretischen Ethnografie an, die soziale Praktiken analysiert. Praxistheorie (andere Begriffe sind „Praxeologie” oder „Theorien sozialer Praktiken”) ist nicht als eine in sich geschlossene Theorie zu verstehen, sondern eher als Gruppe von theoretischen Ansätzen mit ‚Familienähnlichkeit‘ (Schatzki 1996, S. 12), die sich gegenüber handlungstheoretischen ebenso wie gegenüber strukturtheoretischen Ansätzen abgrenzt. Das Soziale entsteht für Vertreter*innen von Praxistheorien nicht durch normative Orientierungen („homo sociologicus”) oder rationale Entscheidungen („homo oeconomicus”), sondern durch praktisches Wissen und Können (Reckwitz 2003, S. 286 ff.). Es wird angenommen, dass der Vollzug der Praxis eine eigene Qualität hat. Während der Strukturalismus von vorab festgelegten Struktureigenschaften ausgeht, die das Soziale bestimmen und die Handlungstheorie annimmt, dass Handlungsintentionen entscheidend für die Entstehung des Sozialen sind, sind diese Vorannahmen für die Praxistheorie eher Effekte der Praxis. Zwar können Intentionen vorhanden sein, allerdings als Dispositionen, die erst in der Praxis wirksam werden. Auch Strukturprinzipien werden nicht per se abgelehnt, doch ergeben sie sich ihrerseits aus bereits vergangener Praxis und sind nicht „zeitlos” (Hillebrandt 2014, 10f.). Relevant ist hier der Begriff der Routinen: Handeln ist als „ein routinierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ zu verstehen, der jedoch jederzeit durch die „Unberechenbarkeit interpretativer Unbestimmtheiten“ unterbrochen werden kann (Reckwitz 2003, S. 294).

Die Praxistheorie versteht sich als eine Variante der Kulturtheorie. Innerhalb der Kulturtheorien lassen sich Mentalismus und Textualismus als zwei Wege ausmachen, die beschreiben, wo ‚Kultur‘ verortet wird. Mentalistische Ansätze verstehen Kultur als kognitive Schemata, textualistische Ansätze hingegen gehen von Symbolen innerhalb von Diskursen und Kommunikationen aus (siehe auch das Kulturverständnis von Geertz). Praxistheoretische Ansätze wenden sich gegen den „Intellektualismus” dieser Ansätze und gehen hier einen dritten Weg: „Der ‚Ort‘ des Sozialen [...] sind die ‚sozialen Praktiken‘” (Reckwitz 2003, S. 289).⁴⁵ Praxistheoretische Eth-

⁴⁴ Spradley (1980, S. 54 ff.) nennt ähnliche Kriterien, die den teilnehmenden Beobachter von anderen Feldteilnehmern unterscheidet: (1) *Dual purpose*, (2) *Explicit awareness*, (3) *Wide-angle lense*, (4) *Insider/outsider experience*, (5) *Introspection* und (6) *Record keeping*.

⁴⁵ Praxistheoretische Überlegungen entstanden in unterschiedlichen Forschungsfeldern wie der Wissenschafts- und Technikforschung, der Organisationsforschung, der Gender Studies oder der Medienforschung (einen Überblick gibt Reckwitz 2003, S. 284 ff.).

nografie wiederum hat folgendes Ziel: „the approach seeks to uncover broader reservoirs of ways of thinking and practising which are being differently instantiated locally” (Trowler 2014, S. 19). Praxistheoretische Ethnografie liefert Berichte von Handlungen, die miteinander zusammenhängen und dadurch soziale Praktiken bilden (Schatzki 1996, S. 90). Wie genau diese theoretische Perspektive in der Analyse angewandt wird, beschreibe ich in Kapitel 6.1.2.

4.2 Prinzipien der Grounded Theory Methodologie

Ergänzend zur Ethnografie stütze ich meine Untersuchung auf die Grounded Theory Methodologie (GTM). Die GTM und die (soziologische) Ethnografie sind keineswegs als voneinander unabhängige Forschungsansätze zu verstehen, sondern sind historisch eng miteinander verbunden. Diese Verbindung löste sich im Laufe der Zeit auf, Potenziale dieser Verknüpfung werden aber in der Literatur immer wieder hervorgehoben und in der Forschungspraxis erprobt. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die GTM nicht allein eine Interviewmethode ist, wie sie häufig praktiziert wird, sondern sich durch diverse Datenerhebungs- oder Analysestrategien auszeichnet (Charmaz 2011, S. 188). Dem schließe ich mich mit meinem Forschungsdesign an und stelle im Folgenden die GTM als Forschungsansatz vor.

4.2.1 Die Erforschung von Interaktion

Die GTM wurde in den 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss im Rahmen ihrer Studie „Awareness of dying” (Glaser und Strauss 1965/2009) begründet und im Laufe der Zeit weiterentwickelt und ausdifferenziert. Ähnlich zur Ethnografie wurde auch die GTM vor allem durch konstruktivistische und poststrukturelle Denkrichtungen kritisiert und modernisiert, beispielsweise durch Kathy Charmaz und Adele Clarke, auf die ich mich im Folgenden hauptsächlich beziehen werde. Während erste GTM-Studien zu Zeiten der *Chicago School* noch von der Idee möglichst realistischer Darstellungen der sozialen Welt ausgingen,⁴⁶ beziehen sich GTM-Forschende mit einer interpretativen Grundhaltung häufig auf den symbolischen Interaktionismus; Clarke spricht von einem „Theorie-Methoden-Paket” (Clarke 2005, S. 4). Der symbolische Interaktionismus geht von drei Prämissen aus: (1) Menschen handeln gegenüber Dingen auf der Basis der Bedeutung, die diese Dinge für sie haben. (2) Die Bedeutung der Dinge wird abgeleitet oder ergibt sich aus der sozialen Interaktion mit Mitmenschen. (3) Menschen bearbeiten und verändern die Bedeutungen der Dinge, auf die sie treffen, in einem interpretativen Prozess (Blumer 1969, S. 2). Kurz zusammengefasst: „Thus, symbolic interactionism sees meanings as social products, as creations that are formed in and through the defining activities of people as they interact“ (Blumer 1969, S. 4 f.). Bedeutungen entstehen also weder aus den Dingen selbst

⁴⁶ Charmaz sieht in den Grundlagen von Glaser und Strauss (später: Strauss und Corbin) zwar primär eine positivistische Grundhaltung, findet aber auch bereits konstruktivistische Elemente angelegt (Charmaz 2006, S. 127).

heraus noch aus dem Zusammenspiel psychologischer Faktoren auf Seiten des Individuums; der Mensch wird vielmehr als aktiv handelnder Organismus verstanden. Auf der individuellen Ebene setzt die Entstehung von Bedeutung voraus, mit sich selbst in Interaktion zu stehen und die Dinge zu interpretieren, um die eigenen Handlungen daran auszurichten (Blumer 1969, S. 5). Die Handlungen anderer müssen dabei stets berücksichtigt werden und können die eigenen Handlungsintentionen verändern (Blumer 1969, S. 8). Die Interaktion verläuft auf Basis von Symbolen (Gesten), die anzeigen, wie das Gegenüber eine Situation interpretiert. Diese angenommene Interpretation wird mit der eigenen Deutung zusammengebracht, woraus sich schließlich Handlungen ergeben. Die gegenseitige Rollenübernahme ist die Basis der Kommunikation und der effektiven symbolischen Interaktion (Blumer 1969, S. 9 f.). „So wird der Sinn der Interaktion durch wechselseitige Interpretationen fortlaufend ausgehandelt“ (Abels 2010, S. 44). Der Fokus des symbolischen Interaktionismus liegt daher auf den aktiven Prozessen, durch die Menschen Bedeutung schaffen und vermitteln. Zwischen Bedeutung (Denken) und Handeln besteht eine dynamische Beziehung: Bedeutungen entstehen durch Handlungen und beeinflussen umgekehrt das Handeln (Charmaz 2006, S. 189).

Die GTM auf Basis des symbolischen Interaktionismus unternimmt den Versuch, diese Dynamiken in der Analyse zu berücksichtigen (Charmaz 2006, S. 129). Diese theoretische Verankerung unterscheidet die GTM von der praxistheoretisch fundierten Ethnografie, sie steht aber aus meiner Sicht nicht in einem Widerspruch zur Praxistheorie. Die Differenzen und Gemeinsamkeiten beider Theorierichtungen zu diskutieren, wäre an anderer Stelle zu leisten.⁴⁷ Ich schließe in meiner Forschungspraxis vor allem in zwei Aspekten an den symbolischen Interaktionismus an, die diesen wiederum mit der praxistheoretischen Ethnografie vereinen: (1) Die ständige Interpretationsleistung handelnder Personen setzt voraus, Phänomene als *Prozesse* zu beschreiben und die sich fortlaufend verändernden Bedingungen von sozialen Situationen in den Forschungsmethoden abzubilden. (2) Ein ‚mittlerer‘ Grad an *Determinismus* bedeutet, dass Menschen unterstellt wird, in der Lage zu sein, Entscheidungen auf Basis ihrer Interpretationen der vorliegenden Bedingungen zu treffen. Es gilt in der GTM-Forschung daher nicht nur, diese Bedingungen zu beschreiben, sondern auch, wie die Akteur*innen auf veränderte Bedingungen und auf die Folgen ihres eigenen Handelns reagieren (Corbin und Strauss 1990, S. 5). Hier sehe ich Anschlussmöglichkeiten an die Vorstellung des Handelns als „routinisierte Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ in der Praxistheorie (Reckwitz 2003, S. 294). Aus forschungspraktischer Sicht lässt sich daraus schließen, dass soziale Interaktionen als Aneinanderreihung von Handlungen zu beschreiben sind, die einem Hin und Her der Tätigkeiten und sprachlichen Äußerungen zwischen den Akteur*innen gleicht.

⁴⁷ Der symbolische Interaktionismus wurde wiederum durch die Denkrichtung des Pragmatismus inspiriert, wie ihn etwa Dewey vertrat (Charmaz 2006, S. 7). Die Verbindung von Praxistheorie und Pragmatismus arbeiten beispielsweise Laux et al. (2017) auf.

4.2.2 Die konstruktivistische Grounded Theory Methodologie

Eine Verbindung von Ethnografie und GTM lässt sich auch über die „interpretative Wende“ ziehen. Die GTM wurde nach ihrer ersten eher positivistisch ausgerichteten Phase weiterentwickelt und an konstruktivistische sowie poststrukturalistische Denkweisen angeschlossen. Dabei handelt es sich weniger um eine vollständige Neuausrichtung, sondern eher um eine Fokusverschiebung und ein Herausarbeiten bestimmter in der GTM bereits angelegter Aspekte (Charmaz 2006, S. 127). Klassischerweise hat die GTM zum Ziel, Theorie zu generieren. Die konstruktivistische GTM zielt darauf an, die Komplexität der sozialen Welt aufzuzeigen und multiple Realitäten zu beschreiben, anstatt *einen* grundlegenden Prozess, also *eine* Theorie in den Daten zu finden (Charmaz 2006, S. 132).⁴⁸ So legt etwa Clarke (2011) den Fokus auf Variationen und Differenzen in den Situationen, indem ein möglichst breites Spektrum an Fällen identifiziert wird. Heterogene Positionen und Beziehungen sollen ins Zentrum gerückt werden.

Die Grundlage der Analyse und Ergebnisdarstellung ist die Prämisse der Perspektivität allen Handelns (Clarke 2005, S. 3), wobei der Realismus gewahrt wird. Gegenstand der Betrachtung sind die Realitäten von Menschen. Von der Existenz realer Welten wird also ausgegangen, jedoch ist das, was ein Mensch als real wahrnimmt, seine Perspektive (Charmaz 2000, S. 523). Die daran anschließenden Grundfragen der GTM sind folglich: „What do people assume is real? How do they construct and act on their view of reality?“ (Charmaz 2006, S. 127). Aus diesen Fragen entstehen „Theoretisierungen“ (Clarke 2011, S. 221) anstatt kompletter Theorien, die – anders als in früheren Varianten der GTM – nicht in den Daten „entdeckt“ werden können. Eher handelt es sich um eine doppelte Konstruktionsleistung: zunächst durch die Personen im Feld, die durch ihre Aussagen und Handlungen ihre Realitäten schaffen und später durch die Forscherin, die das Datenmaterial und daraus Theorien kreiert (Charmaz 2006, S. 16; Emerson et al. 2011, S. 199). Forschende konstruieren *grounded theories* also durch ihre Eingebundenheit in der Welt, die sie untersuchen (Charmaz 2006, S. 10). Ein reflexiver Standpunkt ist in der Forschungspraxis daher besonders bedeutsam. Da Fakten nicht unabhängig von Werten und Vorannahmen existieren, ist es relevant, sich diese als Forscherin bewusst zu machen, um sie nicht unreflektiert auf das Feld anzuwenden (Charmaz 2006, S. 131). Für meine Untersuchung war diese Haltung leitend und schlägt sich insbesondere in einem eigenen Kapitel zur Selbstreflexion (Kapitel 4.5.4) nieder.

Absichtsvoll gewählte „sensibilisierende Konzepte“ können den Konstruktionsprozess der Forscherin anleiten und analytisch schärfen (Charmaz 2006, S. 133). Forschende blicken mit ersten Grundannahmen sowie ihren disziplinären Perspektiven auf die Daten und setzen so erste

⁴⁸ Andere Varianten der GTM streben an, eine formale Theorie zu entwickeln (Clarke 2011, S. 221 f.). Bei Blumer (1969) werden diese als „definitive Konzepte“ bezeichnet. Definitive Konzepte sieht er in den Gemeinsamkeiten einer Klasse von Objekten, die sich durch eine klare Definition in Form von Eigenschaften oder festen Maßstäben festlegen lassen (Blumer 1969, S. 147 f.). In der Forschungspraxis versuchen etwa Corbin und Strauss (1990), eine „Kernkategorie“ im Datenmaterial zu finden, um die alle weiteren Konzepte angeordnet werden können.

Schwerpunkte. Diese Konzepte der Forschenden sensibilisieren dafür, bestimmte Fragen an das Feld zu stellen und erste Analyseideen zu entwickeln. Sie sind als grober Rahmen zu verstehen, der die Analyse leiten kann und der später erweitert wird (Charmaz 2006, S. 16 mit Bezug auf Blumer 1969). Sensibilisierende Konzepte sollten aber immer nur Ausgangspunkte und nicht Endpunkte der Analyse sein. Die Offenheit für weitere Themen und Fragen, die im Forschungsprozess entstehen, ist grundlegend für das Vorgehen der GTM. Die ersten Konzepte werden im Verlauf der Analyse zugespitzt, ergänzt oder verworfen (Charmaz 2006, S. 17). „Theoretische Sensibilität“ steht für Momente des Innehaltens im Forschungsprozess und ermöglicht die Distanzierung vom Feldgeschehen (Charmaz 2006, S. 135). Das Ziel des Analyseprozesses ist die Entwicklung neuer sensibilisierender Konzepte (Clarke 2011, S. 221 f.). Im Ergebnis von GTM-Analysen wird die Datenkonstruktion durch die Forscherin nachgezeichnet. Der Prozess des Theoretisierens wird transparent gemacht (Charmaz 2006, S. 125), wobei das Theoretisieren selbst eine Praxis darstellt: „It entails the practical activity of engaging the world and of constructing abstract understandings about and within it“ (Charmaz 2006, S. 128 f.).

4.3 Potenziale der Verflechtung von Ethnografie und GTM in der Forschungspraxis

„Using grounded theory methods can streamline fieldwork and move ethnographic research toward theoretical interpretation. Attending to ethnographic methods can prevent grounded theory studies from dissolving into quick and dirty qualitative research“ (Charmaz und Mitchell 2014, S. 160).

Wie dieses Zitat auf den Punkt bringt, können die Ethnografie und die GTM ‚in beide Richtungen‘ Vorteile füreinander haben. Für das ‚Gründungswerk‘ der GTM nutzten Glaser und Strauss (1965/2009) intensive Feldforschung als Kombination aus Beobachtung und Interviews. Die GTM basiert damit ursprünglich auf ethnografischen Verfahren; sowohl die GTM als auch die soziologische Ethnografie haben ihren Ursprung in der *Chicago School*. Hier entstanden verschiedene Varianten qualitativer Sozialforschung, die sich in der Erforschung der Stadt gründeten. Feldforschung war das übliche Verfahren der Datenerhebung (Fernandez 2016, S. 308). Doch kristallisierten sich bald Unterschiede heraus: Mit der GTM kritisierten Glaser und Strauss die rein deskriptiven Ergebnisse der Ethnografie. Sie wollten weitergehen und auf Basis der im Feld erhobenen Daten Theorien generieren. Die Ethnografie entwickelte sich parallel dazu jedoch ebenfalls weiter und die oberflächlichen wichen den dichten Beschreibungen (Fernandez 2016, S. 309). Timmerman und Tavory konstatieren, dass sich die Verbindung von GTM und Ethnografie im Laufe der Zeit immer mehr auflöste und die GTM zunehmend zu einem Ansatz der systematischen qualitativen Datenanalyse wurde (Timmerman und Tavory 2010, S. 494). Inzwischen ist vor allem im deutschsprachigen Raum ein starker Fokus auf der Analyse von Interviews oder Gruppendiskussionen erkennbar (Fernandez 2016, S. 209 f.), so-

dass „das selbstverständliche Denken von GTM *als* Ethnografie nicht mehr vorausgesetzt werden [kann]“ (Unterkofler 2016, S. 293; Hervorh. i. Orig.).

Die GTM kann ethnografischen Beschreibungen den Mehrwert bringen, dass sie eine „analytische Fokussierung“ (Fernandez 2016, S. 310) erhalten. Sie ist darauf gerichtet, tief in die Datenanalyse einzusteigen und ein höheres Abstraktionsniveau des Datenmaterials zu erreichen (Timmerman und Tavory 2010, 496). Die in der GTM üblichen Zwischenauswertungen führen zu einer „Schärfung der beobachterischen Sensibilität“ (Fernandez 2016, S. 311). Die Fokussierung beginnt bereits im Feld durch den ständigen Wechsel zwischen Datenerhebung und -auswertung, wie er für die GTM typisch ist (Fernandez 2016, S. 311). Einzelne Ereignisse können durch die Methode des ständigen Vergleichens miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Aufhebung der in der Ethnografie lange Zeit aufrecht erhaltenen Trennung von Datensammlung und -analyse, hilft dabei, oberflächliche, zufällige Datensammlungen zu vermeiden (Charmaz und Mitchell 2014, S. 161 f.). Fernandez (2016, S. 314) betont, dass dabei zwei Dinge zu beachten sind: Die Beschreibung sollte durch die Fokussierung nicht ihre Dichte verlieren und die Analysephasen dürfen nicht dazu führen, den Feldzugang zu verlieren. Besonders geeignet für die analytische Fokussierung ist aus meiner Sicht der Kodierprozess der GTM, der verhindern kann, sich als Forschende in den Daten zu verlieren und Kodier-Heuristiken anbietet, die auf die Zusammenhänge verschiedener Phänomene und auf soziale Prozesse abzielen (Timmerman und Tavory 2010, S. 509; Fernandez 2016, S. 320). Dieses Vorgehen unterstützt dabei, den Datenanalyseprozess, der in der Ethnografie häufig intransparent bleibt (Breidenstein et al. 2015, S. 111), gezielt zu strukturieren und den Forschungsprozess kontrollierter durchzuführen. Allerdings besteht die Gefahr, in das Ausführen starrer Regeln zu verfallen. Die GTM hat sich zunehmend zu einem Regelsatz entwickelt, der das Risiko birgt, dass bei seiner Anwendung das Gesamt-Phänomen aus dem Blick gerät (Charmaz und Mitchell 2014, S. 161 f.).

Umgekehrt hat aber auch die Ethnografie Potenzial für die GTM. Wo die Ethnografie offen bleibt, was die Methoden der Auswertung angeht, sind in der GTM die Datenerhebungsverfahren flexibel, dadurch teilweise aber auch beliebig: „[...] everyone could find something they liked and ignore the rest“ (Timmerman und Tavory 2010, S. 509 f.). Ein erster Vorteil der Ethnografie ist das aus Erfahrungen im Feld entstehende Datenmaterial. Es bietet eine bessere Grundlage als Interviews oder Dokumente, um die Anbindung entstehender Konzepte an die soziale Welt nicht zu verlieren. Ein Grundsatz der GTM besteht im ständigen Testen vorläufiger Konzepte im Feld. Theorien entstehen durch die fortlaufende Verifizierung erster Hypothesen im Forschungsprozess. Diese Möglichkeit besteht vor allem bei längeren Feldaufenthalten und der teilnehmenden Beobachtung. Die Ethnografie kann damit das „grounding“ der Theorie in den Daten verstärken. Die Teilnahme an den Interaktionen der Feld-Akteur*innen („being present“) stellen Timmerman und Tavory sogar als Voraussetzung für die erfolgreiche Theorieentwicklung der GTM heraus (Timmerman und Tavory 2010, S. 498). Die Immersion der For-

schenden im Feld führe zudem dazu, dass (vor allem im Zuge der „Writing Culture-Debatte“) die Reflexion der Positionierung der Forschenden eine zentrale Rolle im Prozess der teilnehmenden Beobachtung spielt, was in der GTM nur zum Teil diskutiert wird (z.B. in der reflexiven Grounded Theory nach Breuer 2010). Die Ethnografie ermöglicht es auch, Daten aus Interviews und Dokumenten mit den Erfahrungen der Forscherin in der teilnehmenden Beobachtung in Beziehung zu setzen. Selbstauskünfte und -darstellungen der Feldakteur*innen können so hinterfragt und mit ihrem Handeln konfrontiert werden (ein Beispiel findet sich bei Charmaz und Mitchell 2014, S. 167):

“Ethnographic study can connect theory with realities, not just with research. Thus, it may prompt grounded theorists to go deeper into their studied phenomena to understand experience as their subjects live it, not simply talk about it” (Charmaz und Mitchell 2014, S. 161).

Im Prozess des Kodierens kann die Teilnahme im Feld Kontextinformationen liefern, die helfen, treffende Codes für spezifische Situationen zu finden (Charmaz und Mitchell 2014, S. 166). Die GTM birgt das Problem, dass die im Laufe des Forschungsprozesses entwickelten Konzepte den Anschluss an das empirische Material verlieren und die Forschungsfrage beim Kodieren aus dem Blickfeld gerät. Die Ethnografie mit ihren dichten Beschreibungen kann die Codes mit narrativem Material unterfüttern (Timmerman und Tavory 2010, S. 506 f.). Die Ethnografie bringt auch in der Ergebnisdarstellung einen Fokus auf Geschichten mit sich, der dazu führen kann, dass diese weniger distanziert und objektivierend sind (Charmaz und Mitchell 2014, S. 161), sodass sie den Leser*innen ein vollständigeres Bild des Feldes vermitteln. Letztlich geht es der Ethnografie um ein „understanding of life“ (Timmerman und Tavory 2010, S. 507), was GTM-Herangehensweisen die Tiefe zurückbringen kann, die sie durch schnelle, pragmatische Datenerhebungsverfahren häufig vermissen lassen (Timmerman und Tavory 2010, S. 507).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die GTM und die Ethnografie beziehungsweise ihre jeweiligen Methoden und Strategien auch in der Literatur nicht völlig voneinander unabhängig behandelt werden, sondern ihre gemeinsamen Wurzeln, ihre forschungspraktischen Überschneidungen und ihr Mehrwert füreinander an vielen Stellen zumindest durchscheint. Die Weiterentwicklungen von GTM und Ethnografie in Richtung konstruktivistischer und interpretierender Grundhaltungen führt die Forschungsansätze zudem wieder enger zusammen. Beide verstehen die Tätigkeiten der Forschenden als Konstruktionsprozesse und sind an der Analyse sozialer Situationen interessiert. Greifen beide Ansätze im Laufe des Forschungsprozesses sinnvoll ineinander, so entstehen „unschätzbare Potenziale“ (Unterkofler 2016, S. 304) für die Erforschung sozialen Handelns. Diese Verflechtung wird daher im Folgenden leitend für meine Untersuchung sein.

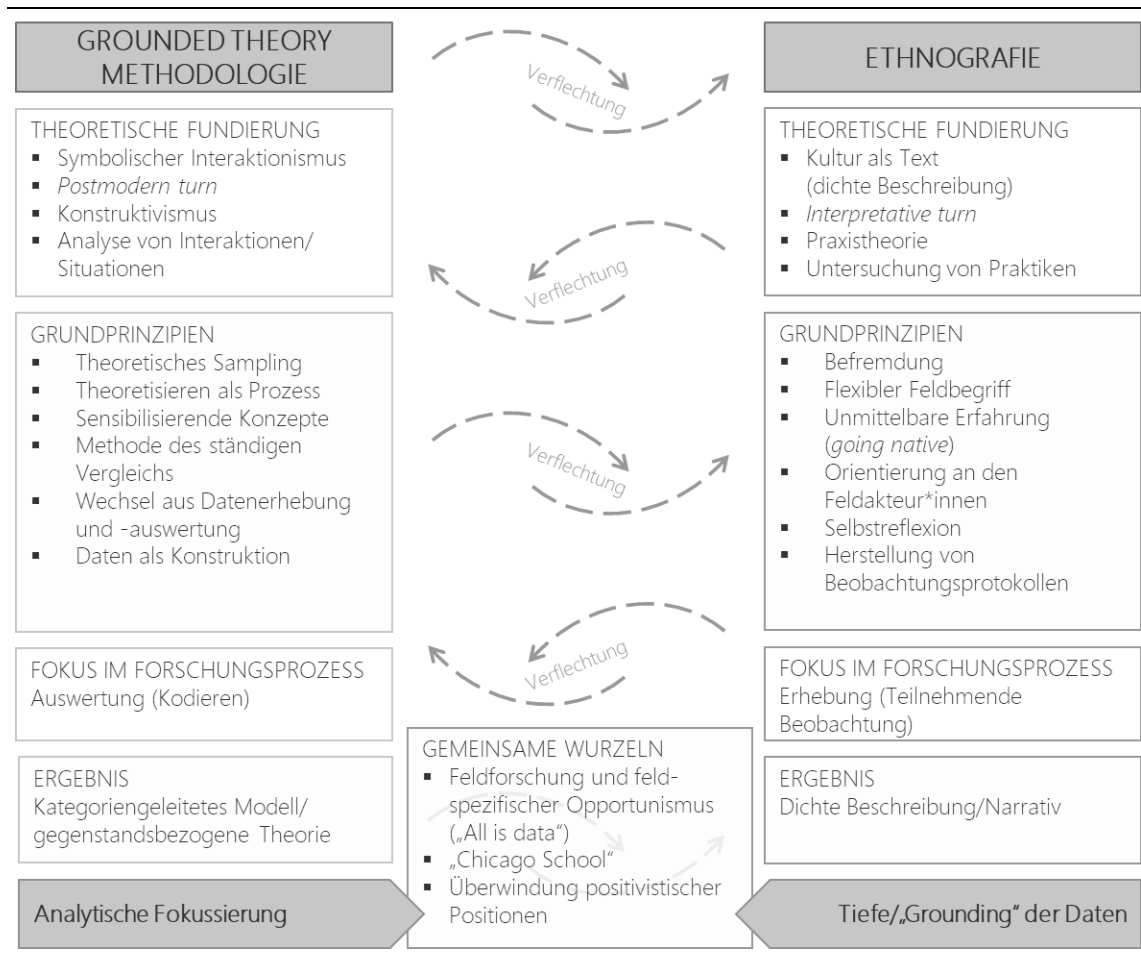


Abb. 5: Verflechtung von Ethnografie und GTM

4.4 „Im Feld“: Beobachtung und Gespräche

Im Folgenden werde ich meine Aktivitäten im Feld beschreiben. Dabei ist die Unterscheidung von „Feld“ und „Schreibtisch“ (Kalthoff 1997, S. 242 f.) eine künstliche, die jedoch eine gewisse Klarheit darüber mit sich bringt, welche Arbeitsschritte eher der Datenerhebung und welche der -analyse zuzuordnen sind. Das Feld steht dabei für den Ort der Erhebung, den Raum, in dem die Ereignisse stattfinden und festgehalten werden. Der Schreibtisch dagegen repräsentiert den Ort der Analyse und der Reflexion der Erfahrungen im Feld. Diese Unterscheidung nach Örtlichkeiten soll verdeutlichen, dass die Datenerhebung und -analyse in einem ständigen Wechsel stattfanden, in dem neue empirische Daten und analytische Ideen sich gegenseitig ergänzen und so letztendlich nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Ich gehe im kommenden Kapitel auf Prinzipien und Methoden der Ethnografie und der GTM ein und mache transparent, wie ich sie im Forschungsprozess genutzt habe. Zur Illustration meiner Vorgehensweise nutze ich Beispiele aus meiner Forschungspraxis.

4.4.1 Der Feldzugang und das theoretische Sampling

Am Anfang einer Ethnografie wie auch einer GTM-Untersuchung steht der Feldzugang. Das Feld ist im ethnografischen Prozess unabgeschlossen und flexibel zu verstehen. Die Bestimmung der Untersuchungseinheiten und die „Konstitution“ des Feldes sind als erste Resultate des Forschungsprozesses zu werten (Amann und Hirschauer 1997, S. 20). In Anlehnung an die GTM habe ich Untersuchungseinheiten im Rahmen eines theoretischen Sampling festgelegt.

Theoretisches Sampling bedeutet minimal und/oder maximal kontrastierende Fälle zu identifizieren und miteinander zu vergleichen. Zentral hierfür ist die Methode des ständigen Vergleichens. Sie baut darauf auf, Phänomene anhand von Übereinstimmungen und Differenzen zu ordnen. Dafür bedarf es der Interpretationsleistung des Forschers, „der diesen Vergleich auf Basis seiner Erfahrung und seines Wissens vornimmt und anhand seiner Relevanzstrukturen die Vergleichskriterien bestimmt“ (Strübing 2014, S. 463). Ein Untersuchungssample kann daher nicht im Vorfeld festgelegt werden, da sich erst im Untersuchungsverlauf zeigt, welche Fälle in Bezug auf die Forschungsfrage relevant sind. Für den Abschluss des theoretischen Samplings wird der Begriff der theoretischen Sättigung verwendet. Theoretische Sättigung ist erreicht, wenn durch neue Fälle keine weiteren Eigenschaften des entstandenen Konzepts und damit kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten sind (Strübing 2014, S. 463 ff.). Das Sampling findet im Forschungsprozess auf unterschiedlichen Ebenen statt. Der Fallbegriff ist dabei flexibel: Vergleiche können zwischen verschiedenen institutionellen Einheiten, Personen, Situationen und Ereignissen oder zwischen unterschiedlichen Zeitpunkten (bei derselben Person etc.) gezogen werden (Charmaz 2000, S. 515; Strübing 2014, S. 465). „Die Unterscheidung von Fällen und Phänomenen erweist sich hier als im Grund obsolet, denn es geht beim Begriff des Falls immer um eine relationale Bestimmung: Wofür ist etwas ein Fall?“ (Strübing 2014, S. 465).

Ich bewegte mich im Prozess des Sampling an einer deutschen Volluniversität und wählte dort fünf Lehrveranstaltungen aus, die ich dem Typus CBR zuordnen konnte. Dabei handelte es sich auch um eine analytische Zuschreibung: Die Seminare waren nur zum Teil als CBR gekennzeichnet. Der Ausgangspunkt meines Sampling war das Vorlesungsverzeichnis, das mir eine erste Möglichkeit bot, Lehrveranstaltungen auf Aspekte von CBR zu prüfen. Schnell ergab sich parallel dazu der Kontakt zu einer Koordinierungsstelle an der Universität, die Kooperationen zu hochschulexternen Organisationen aufbaut (im Folgenden: *Koordinierungsstelle*). Die Leitung dieser Einrichtung brachte mich in Kontakt zu Lehrenden, die Lehrveranstaltungen mit hochschulexternen Akteur*innen durchführten. Nicht zu unterschätzen sind aber auch Zufallsbegegnungen mit Personen an der Hochschule, die mir von ihrer Lehre berichteten oder mich an Kolleg*innen weiterverwiesen, zu deren Lehrveranstaltungen das CBR-Konzept zu passen schien. Die Entscheidung für vier Lehrveranstaltungen fiel nach einigen Gesprächen mit den Lehrenden. Die fünfte Lehrveranstaltung kam erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzu, um einen Vergleichspunkt für ein anderes Seminar zu schaffen: Beide waren im gleichen Modul angesie-

delt und wurden von der Koordinierungsstelle begleitet. Mit der Beobachtung dieser fünf Lehrveranstaltungen ergaben sich bereits so viele Differenzierungen, dass eine große Bandbreite an Varianten von CBR deutlich wurde (theoretische Sättigung), obwohl das Konzept die Auswahl der Lehrveranstaltungen durch seine Voraussetzungen stark eingeschränkt hat (mehr zum Sampling in meiner Studie siehe Kapitel 5).

Der Zugang zum Forschungsfeld ist ein Prozess der ständigen Aushandlung, der vor allem in der Literatur zur Ethnografie beschrieben ist. Der formale Feldzugang stellt nur den ersten Schritt dieses Prozesses dar; im weiteren Verlauf muss das Vertrauen verschiedener Gruppen und Einzelpersonen gewonnen werden (Hammersley und Atkinson 2007). Im ersten Schritt meines Feldzugang spielten vor allem die Lehrenden eine Rolle, die ihre Seminare für meine Beobachtung öffneten. Im weiteren Verlauf gab es auch innerhalb der Studierendenschaft des Seminars einzelne Studierende, die wiederum den Zugang zu Arbeitsgruppen ermöglichten.

Gerade in Organisationen wird der Zugang nicht selten durch verschiedene Mechanismen abgewehrt (Breidenstein et al. 2015, S. 51). Um Zugang zu gewinnen, können persönliche Netzwerke eine Rolle spielen, aber auch Einzelpersonen, die den Zugang zu bestimmten Kreisen eröffnen, sogenannte *sponsors* (oder *patrons*, wenn die Personen nicht selbst Teil des Feldes sind). Manche dieser Personen können aber genauso als *gatekeeper* fungieren und den Zugang versperren oder zumindest versuchen, die Kontrolle über das Vorgehen der Forschenden zu behalten (Hammersley und Atkinson 2007). Die Rollen der Feldakteur*innen, die für meinen Feldzugang bedeutsam waren, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- *sponsors*: Lehrende und Studierende, die Zugang zum Seminar als Gesamtkontext beziehungsweise zu einzelnen studentischen Arbeitsgruppen gewährten
- *patron*: Leiter der Koordinierungsstelle
- *gatekeeper*: Verantwortliche Personen in den Partnerorganisationen der Lehrveranstaltungen

Eine Herausforderung stellte der Zugang zu den Kooperationspartner*innen dar. Diese waren teilweise schwer erreichbar, worin sich eine feldspezifische Schwierigkeit zeigte: Auch für die Studierenden erschienen manche Partnerorganisationen als verschlossene Systeme, in die sie keinen Einblick gewinnen konnten. Diese Zugangsschwierigkeit offenbarte somit eine Information über das Feld und war hilfreich für die „Relevanzaufspürung“ von wichtigen Dynamiken im Feld (Amann und Hirschauer 1997, S. 19; Hammersley und Atkinson 2007, S. 41). Diese Grenzziehungen sorgen dafür, dass sich das Feld *selbst herstellt*, indem der Ethnografin aufgezeigt wird, wozu sie keinen Zugang haben soll (Breidenstein et al. 2015, S. 59).

Neben diesen ‚Weisungen‘ des Feldes sind es vor allem die inhaltlichen Schwerpunkte der Forscherin, die über den Zuschnitt des Feldes entscheiden. Ihre Fragestellungen und Erkenntnisinteressen leiten ihre Bewegung im Feld: Es wird *analytisch hergestellt* (Breidenstein et al. 2015,

S. 59). Hierfür nutzte ich das Instrument einer kurzen schriftlichen Befragung, in der ich die Lehrenden um eine Selbsteinschätzung ihrer Lehrveranstaltungen in Bezug auf drei Kriterien bat: die Ausprägung der Forschungsnähe, die Rolle epochaltypischer Schlüsselprobleme und die Form der Kooperation mit hochschulexternen Akteur*innen (siehe Anhang 02). Diese Kurzbefragung diente sowohl der Vertrauensbildung als auch der Gewinnung erster Informationen über die Lehrveranstaltungen zur Absicherung ihrer Passung zum Forschungsgegenstand CBR. Die Ergebnisse werden in Auszügen in Kapitel 5.6 beschrieben.

Entsprechend der GTM-Logik habe ich den Eintritt ins Feld mehrfach wiederholt; Datengewinnung und erste -analyse wechselten sich ab. Durch die ‚natürliche‘ Strukturierung der Hochschullehre in Semesterzeiten war es möglich, das Feld immer wieder zu verlassen und die Semesterferien für erste Analysen zu nutzen. Drei der fünf Lehrveranstaltungen liefen über zwei beziehungsweise drei Semester, sodass auch im Verlauf eines Seminars Analysephasen möglich waren.

Bei der Suche nach dem Zugang zum Feld ist zu entscheiden, wie viele Informationen die Feldteilnehmenden erhalten sollen. Hier muss zwischen der ethischen Maßgabe des *informed consent* und der Möglichkeit abgewogen werden, mehr Informationen zu erhalten, wenn die Details des Untersuchungsvorhabens nicht bekannt sind (Breidenstein et al. 2015, 55f.). Mit den Lehrenden stand ich in intensivem persönlichen Kontakt und erläuterte mein Forschungsvorhaben in mindestens einem Vorgespräch. Zudem erhielten sie im Zuge der Kurzbefragung eine schriftliche Zusammenfassung meines Forschungsinteresses (via E-Mail). Für die Studierenden wählte ich ein Verfahren, dass von verschiedenen möglichen Erhebungs- und Dokumentationsmethoden (Beobachtungsprotokollen, Audioaufnahmen, Fotografien oder Interviews) ausging und es den Studierenden ermöglichte, in einem gestuften Prozess zu wählen, zu welchen Verfahren sie zustimmen. Die Inhalte meiner Forschung (Forschungsfrage und -thema) erläuterte ich sowohl mündlich als auch in einer kurzen schriftlichen Beschreibung, sodass die Studierenden sich ein Bild machen konnten. Die externen Projektpartner*innen, die in einigen Seminaren von Beginn der Lehrveranstaltung an eingebunden waren, wurden dann in mein Vorhaben eingeweiht, wenn es angemessen erschien, weil ich beispielsweise um ein direktes Gespräch bat. In manchen Fällen hätte die Offenbarung meiner Identität aber ein laufendes Gespräch unterbrochen oder den Kontakt der Studierenden zu ihren Kooperationspartner*innen beeinträchtigt. Konnte ich an Gesprächen der Studierenden mit ihren Kooperationspartner*innen teilnehmen, so hielten mich diese gelegentlich für eine der Studierenden der Gruppe, was ich erst im Nachhinein auflöste.⁴⁹

⁴⁹ Breidenstein et al. (2015, 55f.) nennen einige Gründe, wieso es sinnvoll sein kann, keine vollständige Transparenz über das Forschungsvorhaben herzustellen, darunter beispielsweise, dass zu detaillierte Informationen die Handlungsrountinen und -abläufe stören können. Auch Hammersley und Atkinson (2007, S. 57) argumentieren aus forschungspraktischer Sicht: „Much more common is that some people are kept in the dark while others are taken into the researcher’s confidence, at least partly“.

4.4.2 Die „opportunistische“ Datenerhebung

Ist der Feldzugang gelungen, so stellt sich die Frage nach der Methodenwahl. Die Ethnografie ist ein Forschungsansatz, der verschiedene methodische Zugänge unter sich vereinen kann. „Sie gibt kein methodisches Regelwerk vor, sondern „stiftet die soziale Form, in der alle möglichen Daten erst gewonnen werden können“ (Breidenstein et al. 2015, S. 34). Kennzeichnend für die Ethnografie ist ein „*feldspezifischer Opportunismus*“ (Breidenstein et al. 2015, 34; Hervorh. i. Orig.) in Bezug auf die Forschungsmethoden, der auf der ethnomethodologischen Annahme aufbaut, dass das Feld bereits eine Ordnung besitzt, der man folgen kann. Daraus schließt die Ethnografie, dass die Methodenwahl und -anwendung zum Ziel haben sollte, sich erfolgreich an das Feld anzupassen. Breidenstein et al. bezeichnen diesen Prozess als ein „Einschreiben“ der Strukturen des Feldes in den Forschungsprozess (Breidenstein et al. 2015, S. 39).

„Nicht die Logik der Forschung, sondern die gelebte Ordnung des Feldes erfordert bestimmte Verhaltens- und Beobachtungsweisen. Es ist der Gegenstand selbst, der ein bestimmtes methodisches Vorgehen und mitunter methodische Strenge erfordert“ (Breidenstein et al. 2015, S. 38).

In der GTM werden Methoden als Werkzeuge verstanden, die flexibel eingesetzt werden können und gleichzeitig Richtlinien für die Untersuchung vorgeben. Auch wenn Methoden nicht als starre Vorgaben zu verstehen sind, ist ihr Einsatz nicht beliebig, sondern muss sorgfältig abgewogen werden, da jede Methodenentscheidung Konsequenzen hat und die Perspektive auf das untersuchte Phänomen (mit)bestimmt (Charmaz 2006, S. 15).

Teilnehmende Beobachtung als zentrale Strategie

Die traditionell eng mit der Ethnografie verbundene Methode ist die teilnehmende Beobachtung im Feld (Breidenstein et al. 2015, S. 34). Die Grundidee der Feldforschung ist es, sich den Personen im Feld anzunähern und über einen längeren Zeitraum an ihren Alltagsaktivitäten teilzunehmen, um ihre Perspektive auf diese Aktivitäten zu verstehen (Emerson et al. 2011, S. 14). In der *Chicago School* war von einem „Nosing around“ die Rede:

„Entsprechend der persönlichen und kontextuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten hält man sich im Untersuchungsfeld auf, man guckt herum [...] wendet sich hierhin und dorthin, nimmt Kontakte auf, man unterhält sich mit diesem und jener, probiert das eine oder das andere aus, macht sich bekannt und vertraut“ (Breuer 2010, S. 62).

Die Aufhebung von „Methodenzwängen“ ist in diesem Zuge notwendig, um dem Forschenden den Kontakt zum Geschehen im Feld zu erleichtern und Vertrauen zu den Akteur*innen im Feld aufzubauen (Amann und Hirschauer 1997, S. 17). Erst die Erfahrungen der Teilnahme im Feld führen zu Daten und Ergebnissen. Die Ethnografin wird selbst zum Forschungsinstrument und generiert Daten aus erster Hand (Clarke 1975, S. 96; Amann und Hirschauer 1997, S. 25; Emerson et al. 2011, S. 4; Breidenstein et al. 2015, S. 37).

„Es geht um den zeitgleichen, mit Aufzeichnungen unterstützten Mitvollzug einer lokalen Praxis“ (Breidenstein et al. 2015, S. 40). Dieses Prinzip des „going native“ ist also einerseits Grundvoraussetzung für die ethnografische Arbeit. Andererseits muss der Immersion im Feld immer eine Distanzierung gegenübergestellt werden, denn: „immersion is not merging“ (Emerson et al. 2011, S. 43). Diese geschieht einerseits zeitlich versetzt im Nachgang des Feldaufenthaltes, andererseits aber auch während der Feldphase durch die Haltung des Forschenden. Der Forschende sollte dort stets ein Stück weit fremder bleiben. Er versucht sich ‚den anderen‘ zu nähern, wird aber keiner von ihnen, auch wenn er viele ihrer Erfahrungen teilt (Emerson et al. 2011, S. 43). Festhalten lässt sich, dass der Prozess des „going native“ gleichzeitig das größte Potenzial und die größte Gefahr der teilnehmenden Beobachtung ausmacht. Der Status wird einerseits genutzt, um durch eine zunehmende Vertrautheit mit dem Feld Einsichten zu gewinnen, die nur durch eine Innenperspektive zugänglich werden. Gleichzeitig birgt er das Risiko, die kritische Außenperspektive des Beobachters zu verlieren und Sichtweisen im Feld unhinterfragt zu übernehmen (Flick 2014, S. 291). Daher gilt, die Distanz des „professionellen Fremden“ zu bewahren (Agar 1980). Je stärker die Immersion ins Feld, desto größer die Notwendigkeit nach Strategien der Distanzierung. Unterstützt werden können Befremdungsprozesse durch die Nutzung der sensibilisierenden Konzepte auf theoretischer Basis, die die Distanz vom Gegenstand erleichtern und helfen, mit lebensweltlichen Perspektiven auf das Forschungsfeld zu „brechen“ (Amann und Hirschauer 1997). Wie ich mit der Immersion im Feld umgegangen bin und welche Herausforderungen sich dabei stellten, beschreibe ich in Kapitel 4.5.4.

Die teilnehmende Beobachtung stellt die zentrale Erhebungsstrategie meiner Untersuchung dar. Das Feld, das sich zunächst in Form der fünf ausgewählten Lehrveranstaltungen eröffnete, erlaubte mir die Teilnahme, indem ich in den Sitzungen der Seminare anwesend sein konnte. Die teilnehmende Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Zeit erfordert. Feldforschung ist ein Datengewinnungsprozess, der sich im Gegensatz zu anderen qualitativen Forschungszugängen über mehrere Monate oder sogar Jahre erstrecken kann (Amann und Hirschauer 1997, S. 16). Meine Untersuchung verlief über drei Semester. Im ersten Semester nahm ich an vier bis sechs Sitzungen von vier Lehrveranstaltungen als Beobachterin teil. Im zweiten Semester setzte ich die Beobachtungen der Lehrveranstaltungen fort. Eine Lehrveranstaltung dauerte nur ein Semester und fiel daher weg. In den anderen Fällen beobachtete ich jeweils vier Lehrveranstaltungssitzungen über das Semester hinweg. Im dritten Semester nahm ich weiterhin an vier bis sechs Sitzungen der drei Lehrveranstaltungen teil. Ein neuer Fall kam hinzu, aus dem ich fünf Sitzungen beobachtete (siehe Tab. 2).

Meine Teilnahme beschränkte sich jedoch nicht auf die Lehrveranstaltungen als Zusammenkünfte der beteiligten Akteur*innen im Seminarraum, sondern erweiterte sich um Situationen außerhalb dieses Settings wie Treffen von studentischen Arbeitsgruppen, Termine der Studierenden bei ihren Kooperationspartner*innen oder Nachbereitungsgespräche der Lehrenden

(wenn es sich um mehr als eine Lehrperson handelte). Vor diesem Hintergrund gilt es zu reflektieren, was überhaupt als Lehrveranstaltung gilt und ob diese auf den Seminarraum beschränkt ist. Im Laufe der Zeit verlagerte sich der Fokus meiner Beobachtung nämlich aus dem Gebäude der Universität hinaus. Ich legte den Schwerpunkt zudem stärker auf die Beobachtung der Studierendengruppen und ihrer Projekte. Mein Ziel war es, aus jedem Seminar mindestens eine studentische Projektgruppe zu gewinnen, zu der ich näher in Kontakt kam. Dieser Schritt gelang in allen drei Lehrveranstaltungen, meine Nähe zu den Gruppen war aber unterschiedlich ausgeprägt (siehe Kapitel 4.5.4).

Ergänzende methodische Zugänge

Im Verlauf der Untersuchung kamen weitere methodische Zugänge wie Interviews und informelle Gespräche, eine Gruppendiskussion und die Sammlung von feldspezifischen Artefakten wie inhaltlichen Präsentationen der Lehrenden oder Abschlussberichten der Studierenden hinzu.

Die Befragung der Akteur*innen im Feld ist ein in der Ethnografie wie in der GTM übliches Verfahren. Ethnografische Interview-Tätigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass durch den längeren Feldaufenthalt langfristige Vertrauensverhältnisse der Forschenden zu den Personen im Feld entstehen können, was die Interviewsituation im Vergleich zu anderen qualitativen Methoden verändert. Es kann sich um ausgiebige Gespräche handeln, die eher den Charakter eines Austauschs besitzen und in denen die Interview-Partner*innen ausführlich ihre Interpretation von Ereignissen und ihre Perspektiven darlegen können. Die Interviewten haben einen Anteil daran, die Interview-Situation und -Fragen mitzugestalten. Die Ergebnisse aus Interviews werden als Co-Konstruktion verstanden, die aus der Interaktion der Interviewerin mit ihren Gesprächspartner*innen entstehen. Was Interviewte in den Gesprächen preisgeben, hängt davon ab, wie die Beziehung der Personen charakterisiert ist (Heyl Sherman 2014, S. 369 f.). Ganz ähnlich verstehen auch Charmaz und Belgrave (2012) Interviews in der GTM als Geschichte der Interviewten. GTM-Forschende versuchen jedoch, diese Geschichte in soziale Prozesse einzuordnen und untersuchen, ob sie theoretisch plausibel sind. Es geht nicht nur um eine individuelle, sondern auch um eine kollektive Erzählung. Die Bandbreite der Daten bei gleichzeitiger Tiefe ermöglicht es, die erzählten Geschichten anhand weiterer Daten auf ihre Plausibilität zu überprüfen und Variationen von Phänomenen zu erkennen.

Am Ende des ersten Semesters jeder Lehrveranstaltung führte ich Interviews mit den Lehrenden und den Studierenden durch, wobei beide Gruppen voneinander getrennt befragt wurden, um die beiden Perspektiven voneinander unabhängig erheben zu können. In einigen Fällen handelte es sich um Gruppeninterviews, da zwei Lehrpersonen oder bis zu vier Studierende am Gespräch teilnahmen. Die Interviewsituation war in allen Fällen vertrauensvoll und entspannt. Das Ziel war es, eine retrospektive Sichtweise auf den Verlauf des Semesters einzufangen. Die Interviews hatten einen narrativen Charakter (Breuer 2010, S. 64), um den Gesprächspartner*innen

das offene Erzählen über das Semester zu ermöglichen. Nach einem Erzählimpuls standen die Relevanzsetzungen der Lehrenden und Studierenden im Mittelpunkt. Nachfragen stellte ich nur in sehr allgemeiner Form oder wenn es dem Aufrechterhalten des Gesprächsflusses diente.⁵⁰ Zudem nutzte ich eine Strategie, um den Abgleich zwischen meiner Beobachtung einer Situation und der Perspektive der Feldteilnehmenden zu realisieren: Ich las kurze, ausgewählte Abschnitte aus meinen Beobachtungsprotokollen vor und fragte die Interviewpartner*innen, wie sie diese Situation im Rückblick einschätzen. Nach Ende des dritten Semesters führte ich erneut Gespräche mit allen Lehrenden und einigen Studiendengruppen, die noch stärker den Charakter eines offenen Austauschs hatten.

Neben den Interviews ergaben sich zahlreiche informelle Gespräche im Feld. Diese hatten Eigenschaften von Alltagsgesprächen und fanden häufig am Rande der Lehrveranstaltungssitzungen statt, im sprichwörtlichen Sinne zwischen Tür und Angel. Einige längere Gespräche beim Kaffee kamen sowohl mit einzelnen Studierenden als auch mit den Lehrenden zustande. Ich war oftmals früher im Seminarraum oder blieb etwas länger, um Gesprächsgelegenheiten wahrzunehmen. Auch Wege – von Seminarraum zu Seminarraum oder Busfahrten zu den Kooperationspartner*innen – konnte ich für Gespräche nutzen.

Kontakt zu den Kooperationspartner*innen aufzunehmen erwies sich, wie bereits erwähnt, als schwieriger, da sie nur punktuell im Seminar waren. Bei Besuchen vor Ort fungierte ich eher als stille ZuhörerIn. Mit den Ansprechpersonen der Partnerorganisation einer Lehrveranstaltung konnte ich jedoch ein längeres Gespräch führen. Die folgenden Pole bilden ein Kontinuum, das aufzeigt, wie sich Interviews von informellen Gesprächen unterscheiden, wobei der Übergang (z.B. im Fall der Gespräche am Ende des dritten Semesters) fließend ist:

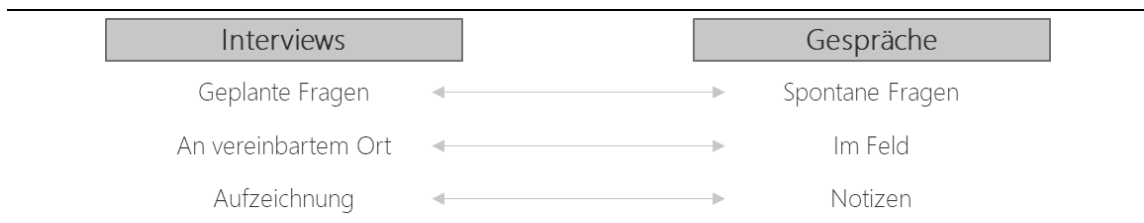


Abb. 6: Kontinuum der Formalität

Inhaltlich entstand zum Ende des ersten Semesters die Fragestellung, vor dem Hintergrund welchen Forschungsverständnisses die Lehrenden ihre Lehrveranstaltungen entwickeln. Dieses Thema drängte sich gewissermaßen auf, da alle Lehrenden Forschung als Inhalt ihrer Lehre markiert und ihr Seminar als forschungsnahe Veranstaltung eingeordnet hatten. In der Beobachtung zeigte sich, dass Forschung in den Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich umgesetzt wurde. Aus diesem Grund erschien es gewinnbringend, die Lehrenden zu ihrem Forschungsverständnis zu befragen. Eine Gruppendiskussion in Anlehnung an die Studie von Schouteden et al.

⁵⁰ In Vorbereitung auf das Gespräch notierte ich einige allgemeine Fragen und spezifische Themen zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen, auf die ich besonders achten wollte (siehe Anhang 01A und 01B).

(2014) war eine Möglichkeit, um die Lehrenden zu diesem Thema in den Austausch zu bringen. Der Mehrwert der Gruppendiskussion lag darin, dass die Forschungsverständnisse in der natürlichen Interaktion der Gruppe erhoben wurden, wodurch Unterschiede klarer herausgearbeitet werden konnten. In der Ethnografie werden Gruppendiskussionen vor allem für natürliche Gruppen des Feldes verwendet. Die Lehrenden zeigten im Zuge meiner Berichte über mein Forschungsvorgehen immer wieder Interesse daran, mit den Lehrenden der anderen Seminare in Kontakt zu kommen. Die Gruppenkonstellation ergab sich somit auch aus einem Bedürfnis der Feldakteur*innen.

Gesammelte Dokumente wie Präsentationen, Arbeitsblätter oder studentische Projektergebnisse wie Poster oder Abschlussberichte unterfütterten meine Beobachtungsprotokolle. Sie waren hilfreich, um den Verlauf der Lehrveranstaltungen zu stützen und die Aussagen der Feldakteur*innen zu untermauern. Ich nutzte sie also zur Illustration meiner Protokolle, nahm jedoch keine systematische Dokumentenanalyse vor. Insgesamt ergibt sich aus den Feldaufenthalten über die drei Semester hinweg der folgende Überblick:

Tab. 2: Überblick über die methodischen Zugänge

LV	Semester 01	Semester 02	Semester 03
01	Teilnehmende Beobachtung von LV; Interviews mit Lehrenden und Studierenden	Teilnehmende Beobachtung von LV	Teilnehmende Beobachtung von LV (inklusive Abschlusskolloquium und eine Tagung); Gespräche mit Studierenden und Lehrenden
02	Teilnehmende Beobachtung von LV; Interviews mit Lehrenden und Studierenden	Teilnehmende Beobachtung von LV	Teilnehmende Beobachtung von LV und studentischer Forschung beim Kooperationspartner; Gespräche mit Studierenden und Lehrenden
03	Teilnehmende Beobachtung von LV; Interviews mit Lehrenden und Studierenden	---	---
04	Teilnehmende Beobachtung von LV; Interviews mit Lehrenden und Studierenden	Teilnehmende Beobachtung von LV	---
05	---	---	Teilnehmende Beobachtung von LV (inklusive Abschlusskolloquium); Interviews und Gespräche mit Lehrenden und Studierenden
Übergreifend			Gruppendiskussion mit Lehrenden

4.4.3 Die Entwicklung des Feldaufenthalts im Zeitverlauf

Im Gegensatz zu anderen Forschungszugängen wird in der Ethnografie nicht nur untersucht, was die Forschungsteilnehmenden sagen, sondern, was sie in der Interaktion mit anderen sagen (Emerson et al. 2011, S. 140 ff.). Dafür ist die „Gleichörtlichkeit“ des Geschehens und der Aufzeichnung notwendig (Amann und Hirschauer 1997, S. 22). Deshalb ist die Ethnografin nicht nur Beobachterin, sondern auch Teilnehmerin im Feld. Die Teilnehmerrolle kann dabei variieren. Die Beziehungen zu den Personen im Feld unterscheiden sich von Situation zu Situation, von Person zu Person und über die Zeit (Emerson 1981, S. 364). Breidenstein spricht von einer situativen Aushandlung der Beobachterrolle, empfiehlt aber grundsätzlich das eher unauffällige Verhalten des „unbedarften, aber wohlwollenden und interessierten ‚Fremden‘, dem man bereitwillig einiges zeigt und erklärt“ (Breidenstein 2006, S. 23).

Mein Status als Teilnehmerin im Feld lässt sich besonders anhand der Beziehungen zu den Akteur*innen nachzeichnen. Zu Beginn der Lehrveranstaltungen stellte ich den Kontakt zu den Lehrenden her und gewann ihr Vertrauen, ihre Seminare für mich zu öffnen, sodass zahlreiche Gesprächsgelegenheiten entstanden. Im Verlauf der Lehrveranstaltungen konnte ich auch den Zugang zu einigen Studierenden gewinnen. Meine Teilnahme veränderte sich von der Beobachterin am Rande zur Vertrauensperson, mit der die Studierenden offen ihre Ansichten über das Seminar teilten und die sie an ihren Arbeitsgruppentreffen teilnehmen ließen. Einige nahmen die Gespräche mit mir als willkommene Möglichkeit zur Reflexion ihrer Lernprozesse wahr. Durch die engere Beziehung zu den Studierenden veränderte sich wiederum mein Status im Seminar von der fremden Beobachterin zur von allen Seiten akzeptierten Teilnehmerin (wenn auch am Rande). Die Teilnahme an den Forschungstätigkeiten der Studierenden mit und bei den Kooperationspartner*innen gelang in einem Fall besonders gut; in anderen Fällen erfuhr ich durch die Berichte der Studierenden von ihren Aktivitäten. Im Feld entwickelte sich mein Status also von der Wahrnehmung als Gast der Lehrenden zur Vertrauten der Studierenden und zum selbstverständlichen, akzeptierten Mitglied der Seminargruppe (in einer Sonderrolle). Abschließend ist anzumerken, dass sich meine Rollen in den verschiedenen Lehrveranstaltungen durchaus unterschieden: Mein Verhältnis zu den Lehrenden und den Studierenden war in manchen Seminaren enger als in anderen. In einer Lehrveranstaltung war auch der Austausch mit den Kooperationspartner*innen möglich, in den anderen weniger.

Beobachtungen können im Verlauf einer ethnografischen Untersuchung verschiedene Formen annehmen. Zunächst sind sie meist deskriptiv und versuchen, die sozialen Situationen so umfassend wie möglich zu erfassen. Fokussierte Beobachtungen sind im Anschluss stärker auf bestimmte bereits identifizierte Kategorien gerichtet, während selektive Beobachtungen gegen Ende der Untersuchung noch genauer auf die Unterschiede zwischen diesen Kategorien und Typen eingehen. Dieser „Beobachtungstrichter“ spitzt die Beobachtung also immer weiter zu,

während gleichzeitig über den gesamten Verlauf weitere deskriptive und fokussierte Beobachtungen stattfinden können (Spradley 1980, S. 128). Mit anderen Worten lässt sich sagen:

„Während die Beobachtung einerseits immer näher heran‘zoomt‘ an das interessierende Geschehen, muss sie andererseits immer wieder auf Distanz gebracht werden, um *neue* Einsichten zu ermöglichen“ (Breidenstein 2006, S. 23; Hervorh. i. Orig.).

Entsprechend der beschriebenen Veränderung meines Teilnahmestatus entwickelte sich auch mein Beobachtungsfokus. Der Zugang zu den verschiedenen Akteur*innen im Seminar ermöglichte es mir, häufig die Perspektive zu wechseln und schützte vor einer Vereinnahmung durch eine Akteursgruppe. So erfuhr beispielsweise mein Blick auf die Lehrenden und ihre Perspektiven durch den Austausch mit den Studierenden einen Wandlungsprozess. Mein Beobachtungsfokus verschob sich weg vom Schwerpunkt der Interaktion der Lehrenden mit den Studierenden als Gesamtgruppe hin zu den Interaktionen unter den Studierenden und mit den Kooperationspartner*innen. Damit folgte ich der Logik des Feldes, denn die Lehrveranstaltungen selbst waren zu Beginn stärker an den Aktivitäten der Lehrpersonen ausgerichtet und verlagerten sich später eher auf die eigenständige Projektarbeit der Studierenden.

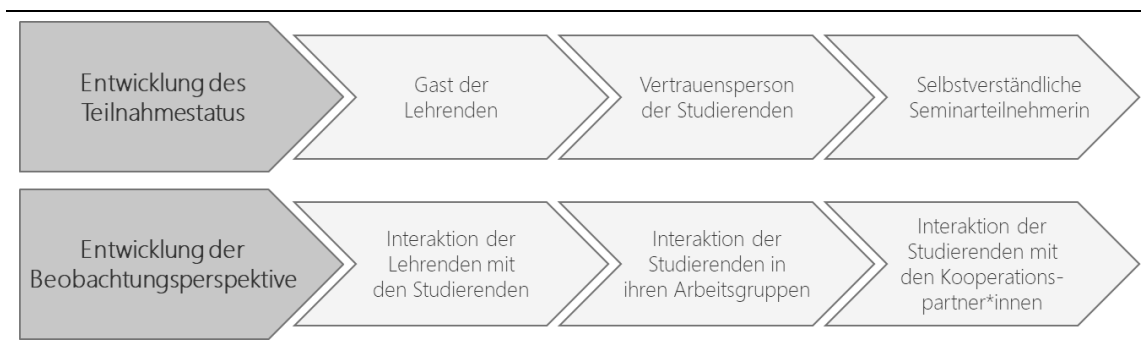


Abb. 7: Entwicklung des Feldaufenthalts im Zeitverlauf

Neben der Perspektivität der Akteur*innen nimmt auch die inhaltliche Fokussierung zu, die durch das Wechselspiel zwischen den theoretischen, sensibilisierenden Konzepten der Forscherin, den beobachteten Ereignissen im Feld und den wahrgenommenen Alltagstheorien der Akteur*innen im Feld ermöglicht wird. Die Forschungsfragen schärfen sich im Prozess; ihre Wandlung wird in der GTM und der Ethnografie als Normalität verstanden. Meine Ausgangsfrage, was in Lehrveranstaltungen nach dem CBR Prinzip passiert, fokussierte sich zunehmend, wobei nicht von einer Zuspitzung auf einen thematischen Schwerpunkt gesprochen werden kann, sondern eher von einer Ausdifferenzierung in mehrere inhaltliche Stränge, die später wieder zusammenliefen. Da Forschungstätigkeiten konstitutiv für CBR sind, entschied ich mich zunächst für diesen Fokus. Schnell stellte sich dabei heraus, dass die zahlreichen im Forschungsprozess notwendigen Entscheidungen von den Studierenden anhand unterschiedlicher Orientierungspunkte getroffen wurden. Diese Orientierungen erfolgten häufig im Rahmen von Setzungen und als Reaktion auf Aussagen von Lehrenden und Kooperationspartner*innen. Daran schloss sich die These an, dass die Forschungsverständnisse der jeweiligen Akteur*innen

für die Rahmungen der Lehrveranstaltungen bedeutsam sind. Zugleich ließ sich gegenteiliges beobachten, nämlich, dass die Studierenden Rahmungen nicht einfach hinnehmen, sondern in Frage stellen, diskutieren und angreifen. Diese Aushandlungsmomente stellten schließlich den Kern meiner Betrachtung dar.

Im Verlauf des Forschungsprozesses ergaben sich zahlreiche Fragen, von denen einige – grob chronologisch in der Reihenfolge ihres Auftretens sortiert und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in der folgenden Darstellung zu finden sind. Die Fragen dienen nach ihrem Aufkommen als Ankerpunkte für den weiteren Verlauf der Erhebung. Sie sind als anleitende Thesen zu verstehen, die sich aus dem bereits Geschehen entwickelten und eine Perspektive für die noch kommenden Ereignisse darstellten.

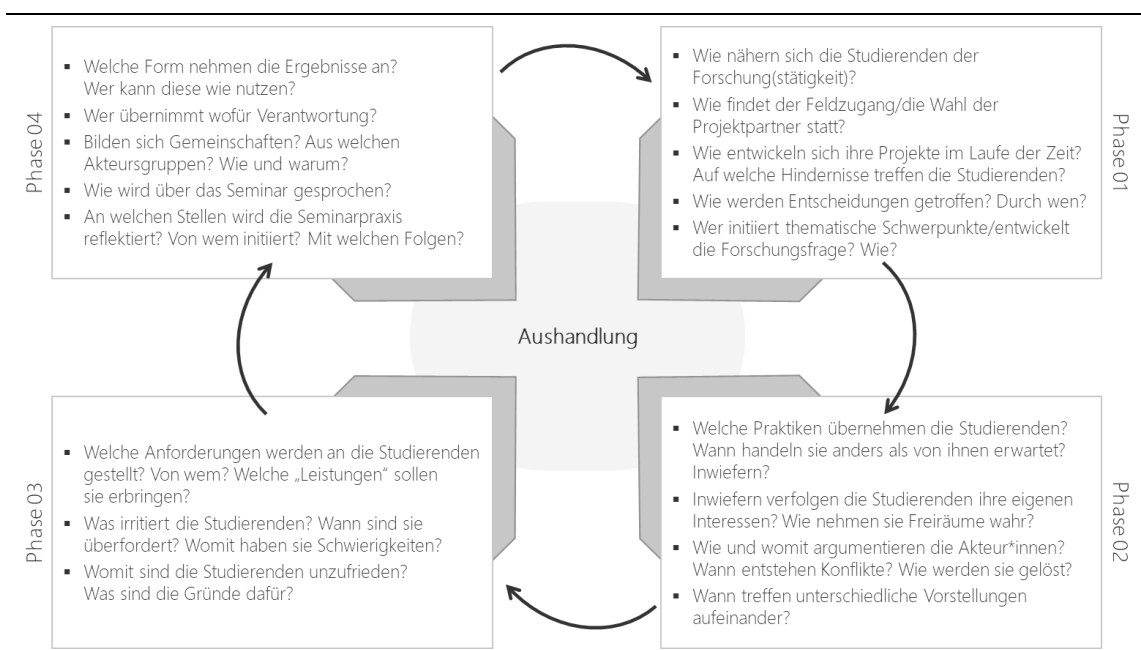


Abb. 8: Anleitende Fragen im Forschungsprozess

4.5 „Am Schreibtisch“: Beschreibung und Analyse

Die Aktivitäten am Schreibtisch sind nicht gleichzusetzen mit Phasen des Forschungsprozesses, die nacheinander stattfinden, sondern wechseln sich mit Feldaufenthalten ab. Der Fokus liegt im Folgenden auf den analytischen Tätigkeiten: der Aufbereitung des Datenmaterials und der Erarbeitung von Beobachtungsprotokollen, dem Kodieren und Verfassen von Memos sowie dem Schreiben des finalen Textes. Die folgenden Kapitel sollen den Weg von der Teilnahme im Feld zum finalen Ergebnis aufzeigen.

4.5.1 Beobachtungsprotokolle und andere Daten

Schreibende Tätigkeiten bilden den Übergang von der Erhebung zur Analyse, da sie sowohl im Feld als auch am Schreibtisch eine Rolle spielen. In der ethnografischen Forschung nimmt das

Schreiben einen hohen Stellenwert ein, was schon allein daran deutlich wird, dass als Ethnografie nicht nur die Forschungspraxis, sondern auch das Ergebnis, das entstandene Schriftstück bezeichnet werden kann (Breidenstein et al. 2015, S. 35). Die Hauptaufgabe ethnografischer Forschung besteht darin, sozialen Diskurs niederzuschreiben und festzuhalten, wobei die Komplexität der sozialen Realität reduziert wird (Emerson et al. 2011, S. 12). Aus flüchtigen Momenten werden Berichte, die die jeweilige Situation zeitlich überdauern und immer wieder herangezogen werden können (Geertz 1973, S. 19). Durch die Verschriftlichungen werden Ereignisse zu Datenmaterial, das ähnlich wie digitale Aufzeichnungen oder Transkripte wiederholt betrachtet und analysiert werden kann (Breidenstein et al. 2015, S. 96). Die besondere Bedeutung des Schreibens liegt im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Verfahren darin, dass im schreibenden Beobachten zugleich eine sprachliche Erschließung von Phänomenen stattfindet. Ethnograf*innen benennen die soziale Welt, sie übertragen nicht-sprachliches in sprachliche und schriftliche Form (Breidenstein et al. 2015, S. 35).

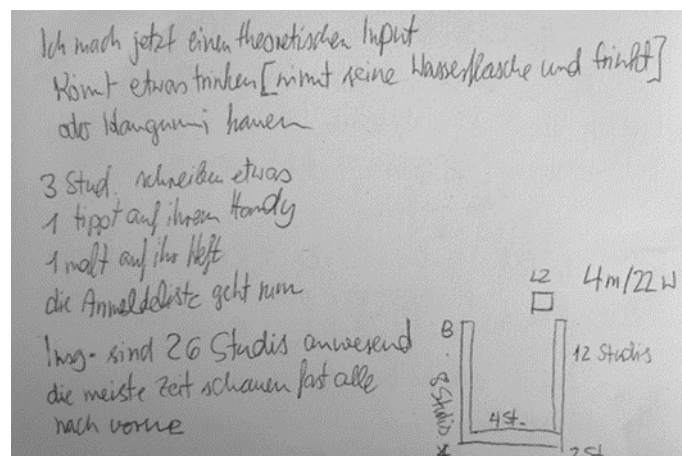
„Ethnografen schreiben Ereignisse nieder, die sie gerade noch erlebt und beobachtet haben, sie wechseln von der körperlichen Teilnahme und der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, von der Interaktion Vieler zur [sic] einer einsamen Interaktion mit den eigenen Notizen. Es ist ein Wechsel der Kommunikationskanäle: von den geräuschvollen Geschehnissen der beobachteten Situation zum schweigsamen Dialog mit sich selbst. Kurz und abstrakt gesagt: Ethnografie treiben ist ein Forschen mit dem Körper im Medium der Schrift“ (Breidenstein et al. 2015, S. 95).

Das Schreiben begleitet den Forschungsprozess fortlaufend. Das zentrale Dokumentationsinstrument der Ethnografie sind Beobachtungsprotokolle.⁵¹ Die Grundlage für das Verfassen von Beobachtungsprotokollen ist die Annahme, dass Erkenntnisse nicht plötzlich entstehen, sondern in einem Prozess, in dem neue Einsichten auf vorherigen Einsichten aufbauen. Diesen emergenten Prozess gilt es, währenddessen zu dokumentieren und nicht im Nachhinein zu rekonstruieren (Emerson et al. 2011, S. 17). Daher kommt es in der Ethnografie weniger auf die Genauigkeit der Aufzeichnung als auf die Ganzheitlichkeit der Daten an. Die Körperlichkeit (das Im-Feld-sein) lässt Erfahrungswissen entstehen, das genutzt werden kann und soll (Breidenstein et al. 2015, S. 116). Die Daten sind flexibel in ihrer Herstellung. Das bedeutet etwa, dass ein Beobachtungsprotokoll im Forschungsverlauf erneut überarbeitet werden kann, wenn der Forscherin weitere Aspekte aus der beobachteten Situation in den Sinn kommen (Breidenstein et al. 2015, S. 117). Aufgrund dieses prozesshaften Entstehens von Feldnotizen kann man nicht davon sprechen, dass man es in der Ethnografie mit „Rohdaten“ zu tun hat, also dem unbearbeiteten Material einer Erhebung (Hirschauer 2001, S. 433). Das zur Analyse bereitstehen-

⁵¹ Die Begriffe Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle verwende ich synonym. In der englisch-sprachigen Literatur hat sich „field notes“ durchgesetzt, während im deutschsprachigen Raum eher von Beobachtungsprotokollen die Rede ist.

de Datum ist nie ‚gegeben‘, sondern ‚etwas in der Analyse Gemachtes‘ (Breidenstein et al. 2015, S. 116). Daten werden stets konstruiert: im Fall von Dokumenten und anderen Artefakten von den Personen im Feld und/oder im Fall von Interview-Transkripten oder Feldnotizen von den Forschenden (Charmaz 2006, S. 16).

Während meines Feldaufenthalts orientierte ich mich am Grundsatz, möglichst früh viele Ideen niederzuschreiben und hielt jede besuchte Lehrveranstaltungssitzung in Beobachtungsprotokollen fest. Im Feld fertigte ich handschriftliche Notizen („jotted notes“) an, die ich später zu ausführlichen Protokollen erweiterte („full fieldnotes“ Emerson et al. 2011).



Christian kündigt dann an, dass er jetzt einen „theoretischen Input“ machen werde. Die Studierenden könnten etwas trinken oder Kaugummi kauen. Er selbst greift zu seiner Wasserflasche und trinkt einen Schluck. Die Inhalte des Inputs ähneln denen aus den ersten Sitzungen der letzten beiden Semester. [...]

Abb. 9: Jotted note und full fieldnote im Vergleich

Die Schreibtätigkeit ließ sich im Feld unproblematisch umsetzen, da das Schreiben zur üblichen Praxis in Lehr-/Lernsituationen an der Hochschule gehört. Auch die Studierenden nutzen Laptops oder machen handschriftliche Notizen, sodass ich durch das Schreiben mit dem Feld ‚verschmelzen‘ konnte. Die Passung der Schreibpraxis zum Feld erleichtert das Festhalten der Beobachtungen. Gleichzeitig entsteht die Gefahr, durch das ständige Schreiben eine Distanz zum Feld aufzubauen und sich hinter dem Laptop zu ‚verstecken‘. In anderen Situationen im Feld war das Schreiben schwieriger (z.B. in Gesprächen, bei denen ein Notizbuch unpassend erschien). Mit dem Einverständnis der Akteur*innen im Feld nutzte ich von Zeit zu Zeit Audioaufnahmen als Gedächtnisstütze. Im Anschluss an jeden Feldaufenthalt fertigte ich aus den Notizen ausführliche Beobachtungsprotokolle an. Diese bilden die Basis meiner Analyse. Sie haben sich fortlaufend verändert und erweitert, beispielsweise durch erste analytische Texte (Memos). Auch meine eigenen Gedanken, Interpretationen und emotionalen Reaktionen sind in die Protokolle integriert.⁵² Emerson et al. (2011, S. 25) empfehlen, „that the ethnographer first reg-

⁵² Inwieweit die Gedanken, Emotionen und erste Interpretationen der Forschenden in die Beobachtungsprotokolle einfließen, wird unterschiedlich gehandhabt. Manche Forschende legen hierfür gesonderte Feldtagebücher an (Emerson et al. 2014, S. 354). Die fortlaufende Konstruktion der Protokolle macht diese Trennung jedoch aus meiner Sicht obsolet.

ister her feelings, then step back and use this experience to ask how others in the setting see and experience these matters.”

Die anfänglichen Protokolle haben einen sehr weiten Beobachtungsradius, der sich im Laufe der Zeit zuspitzte. Zunehmend folgte ich nicht mehr dem ‚Offensichtlichen‘, z.B. den Handlungen, auf denen in den Lehrveranstaltungen der Fokus lag (etwa dem Vortrag der Lehrperson), sondern konzentrierte mich auf den ‚Rand‘ des Geschehens, das weniger Deutliche und das Implizite. Zudem nutzte ich zunehmend diversere Beschreibungsformate wie Personenportraits, reflexive Texte und Analysen von Situationen, aber auch nicht-sprachliche Formate wie Skizzen und Fotos.

Der methodische Opportunismus führt zu sehr unterschiedlichen Formen von Daten („All is data“; Glaser 2007). Daten können verstanden werden als „jene meist textförmigen aber auch hörbaren, taktil erfassbaren oder visuellen Objekte der Analyse, die zur Interpretation von Aspekten der Wirklichkeit eines sozialen Feldes herangezogen werden können“ (Breidenstein et al. 2015, S. 116). Durch den zeitlichen Umfang der Datenerhebung und die Methodenvielfalt entsteht in der ethnografischen Untersuchung ein äußerst umfangreicher Datenkorpus (Amann und Hirschauer 1997, S. 16). Der Datenkorpus meiner Untersuchung umfasst die folgenden Dokumente:

Tab. 3: Datenkorpus

Methoden	Material	Umfang
Teilnehmende Beobachtung und Gespräche	Beobachtungsprotokolle (mit einfachen Memos) ⁵³	157 Seiten
Narrative Interviews mit Lehrenden und Studierenden	Interview-Transkripte ⁵⁴	147 Seiten
Teilnehmende Beobachtung und Gespräche	Beobachtungsprotokolle (mit ausführlichen Memos)	147 Seiten
Gruppendiskussion	Transkript und Zeichnungen	26 Seiten
Teilnehmende Beobachtung	Bilder	ca. 100 Fotos
Sammlung von Zusatzmaterialien	z.B. Präsentationen, Arbeitsblätter, Literatur(listen), Seminarkonzepte/-pläne, studentische Projektergebnisse wie Poster und Berichte	ca. 200 Dateien

4.5.2 Kodieren und Datenanalyse

Aus der Flexibilität des Datenmaterials folgt nicht, dass der systematischen Analyse des angefertigten Materials kein Stellenwert beigemessen wird. Im Gegenteil: Die Analyse treibt die

⁵³ Ich unterscheide zwischen einfachen und ausführlichen Memos. Der Unterschied liegt Detail- und Reifegrad der Texte: Einfache Memos haben den Stil von ersten Gedanken und Ideen, während ausführliche Memos bereits theoretische Bezüge und weitergehende Interpretationen enthalten (siehe auch die Unterscheidung in frühe und fortgeschrittene Memos von Charmaz (2006) weiter unten).

⁵⁴ Transkription in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015).

Strategie der Distanzierung vom Feld voran. Sie unterscheidet die Alltagsbeobachtung von der wissenschaftlichen, ethnografischen Beobachtung. Die Ethnografin entfernt sich gedanklich vom ‚Dabei-Sein‘ im Feld. Sie wechselt die Rolle von der Teilnehmerin und Beobachterin zur Analytikerin, die sich dem Datenkorpus mit einem systematisierenden Blick widmet (Breidenstein et al. 2015, S. 125). Der Zweck der Analyse besteht darin, die „Welt des Feldes“ mit der „Welt des wissenschaftlichen Diskurses“ in Verbindung zu bringen (Breidenstein et al. 2015, S. 112 f.). Kurz zusammengefasst, ist das Ziel:

„The ultimate goal is to produce coherent, focused analyses of aspects of social life that have been observed and recorded, analyses that are comprehensible to readers who are not directly acquainted with the social world at issue“ (Emerson et al. 2011, S. 171).

Um vom Datenkorpus in die Analyse zu kommen, ist das „Aufbrechen“ der Daten nach der GTM zielführend. Unter Nutzung von Kodierverfahren wird die einzelne Situation überschritten, indem verschiedene Ausschnitte des Datenmaterials in Codes zusammengeführt werden. Mit „Kodieren“ ist gemeint, symbolisch (meist textlich, aber auch bildlich) fixierte Ereignisse und Phänomene zu verallgemeinernden Begriffen zuzuordnen. Es handelt sich um eine Überführung in theoretische Begriffe (Breuer 2010, S. 69). Beim Kodieren werden Teile des Datenmaterials mit Bezeichnungen versehen, die deren Inhalt kategorisieren, zusammenfassen und repräsentieren. Zu Kodieren bedeutet, die Ebene der konkreten Aussagen der Akteur*innen im Feld zu verlassen und analytische Interpretationen zu beginnen (Charmaz 2006, S. 43). Auch das Kodieren ist eine Konstruktionsleistung: Codes sind nicht unabhängig vom Subjekt, das diese entwickelt. Sie sind das Resultat dessen, was die Forscherin glaubt, in den Daten zu sehen und was sie auf ihre Weise versprachlicht. Zugleich handelt es sich um einen Prozess der Interaktion. Auch im Stadium der Datenanalyse interagiert die Forscherin mit dem Material und damit indirekt mit den Personen im Feld und versucht, ihre Aussagen und Handlungen aus ihrer Perspektive zu verstehen. Das Kodieren hilft, tief in die Daten einzusteigen und implizite Bedeutungen zu interpretieren (Charmaz 2006, S. 47).

Der Kodierprozess lässt sich in zwei Schritte unterteilen: das offene und das fokussierte Kodieren. Beim offenen Kodieren bleibt die Forschende zunächst möglichst dicht am Datenmaterial und entwickelt vorläufige Codes, die später verfeinert oder auch wieder verworfen werden können. In diesem Schritt lautet die Grundfrage: Wofür stehen die Daten? („What is this data a study of?“ (Glaser 1978, S. 57)). Fokussiertes Kodieren dient dazu, die zuvor erstellten Codes auf ihre Angemessenheit zu überprüfen. Dafür wird das Material erneut mit den wichtigsten und/oder häufigsten Codes durchgearbeitet. Dies erfordert, zunächst zu entscheiden, welches die vielversprechenden Codes sind. Im Prozess des fokussierten Kodierens können nach wie vor neue Codes entstehen, die wiederum helfen können, auch andere Textstellen zu erklären. Das GTM-Prinzip des permanenten Vergleichs kommt hier zum Tragen: „Through comparing data

to data, we develop the focused code. Then we compare data to these codes, which helps to refine them.” (Charmaz 2006, S. 60)

Im Verlauf des offenen Kodierens habe ich die Codes mehrere Male sortiert und in Kategorien mit Subkategorien geordnet. Dabei entschied ich für einzelne Codes, ob diese (1) mit einem anderen Code zusammengelegt (2) in Unterkodes ausdifferenziert oder (3) als Unterkode einem anderen Code zugeordnet werden sollten. Zudem dokumentierte ich, welche Codes besonders relevant erschienen und gegebenenfalls im Material nachkodiert werden sollten. Parallel dazu verliefen weitere offene Kodierrunden. Immer wieder kam neues empirisches Datenmaterial hinzu, sodass der Prozess mehrfach wiederholt werden musste. Dabei nutzte ich farbige Markierungen, um festzuhalten, in welcher Runde ein Code entstand. Durch die weitere Beschäftigung mit bestehenden Theorien und der Literatur verfeinerten sich die Codes; dabei ergaben sich mehrere thematische Fokussierungen. Im Prozess stellten sich die folgenden Konzepte als besonders interessant heraus:

- Wissenschaftliche Praktiken
- Rahmen/*framing*
- Forschungsverständnisse
- Aushandlung/Widerständigkeit

Beispielsweise verdichteten sich die Hinweise darauf, dass Aushandlungssituationen eine besonders hohe Bedeutung im Prozess der Lehrveranstaltungen haben. Daraufhin markierte ich die entsprechenden Textstellen, kodierte diese in einem offenen Prozess und entwickelte daraus neue Codes. In den Aushandlungssituationen zeigten sich verschiedene Aushandlungsfelder:

- Kooperation vs. Unabhängigkeit
- Projektgestaltung
- Theorie
- Objektivität
- Relevanz
- Veränderung der Gesellschaft

Diese Kategorien ließen sich für den Schritt des fokussierten Kodierens nutzen und mit weiteren Subkategorien (in diesem Fall Aushandlungspraktiken) versehen. Sie bilden die Grundlage für die Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.3. Die folgende Übersicht zeigt die Überkodes aus den beiden Kodierschritten, welche jeweils weitere Unterkodes enthalten:

Tab. 4: Im Datenmaterial identifizierte Kodes

Offenes Kodieren	Fokussiertes Kodieren
Bildung	Forschungspraktiken
Emotionen	Kommunikationspraktiken
Ethnografische Beschreibung	Rahmen
Forschung	Forschungsverständnis_Lehrende
Forschungsprozess	Forschungsverständnis_Studierende
Gesellschaft	Aushandlungsfelder
Lehransätze	Aushandlungsformen
Lernen/Wissen/Qualifikation	Grenzen der Aushandlung
Seminargestaltung	Aushandlungsergebnisse
Seminarpraxis	Widerständigkeitspraktiken
Übergreifende Themen	Widerständigkeitsbezüge
Universität	

Ein wichtiges Werkzeug für die Datenanalyse sind Memos, konzeptuelle und reflexive Texte, die im Forschungsprozess geschrieben werden (Breuer 2010, S. 103). Das Verfassen von Memos ist ein ausschlaggebender Zwischenschritt zwischen dem Kodieren des Datenmaterials und der eigentlichen Ergebnisdarstellung. Er unterstützt dabei, frühzeitig im Forschungsprozess in die Analyse einzusteigen. Memos enthalten Hinweise auf sensibilisierende Konzepte, ohne diese zwingend explizit zu machen. Sie entwickeln sich im Forschungsprozess weiter und sind als Dokumente zu verstehen, die stetig verfeinert werden (Charmaz 2006, S. 72 ff.). Sowohl in der GTM als auch in der Ethnografie dienen Memos dazu, Muster zu identifizieren, doch ist das Vorgehen unterschiedlich: GTM-Forschende analysieren Muster explizit, um eine Theorie mittlerer Reichweite daraus zu entwickeln; Ethnographen bemühen sich zu beschreiben, wie sich das Handeln in der sozialen Welt und im Leben ihrer Mitglieder abspielt; Muster bleiben eher implizit und sind umfassenderen ethnographischen Berichten oder Geschichten untergeordnet (Charmaz und Mitchell 2014, S. 167).

Anhand des folgenden Beispiels soll der Zusammenhang zwischen dem kodierten Beobachtungsprotokoll und dem Memo, das ich zu einem darin als relevant erkannten Aspekt verfasst habe, deutlich werden.

Tab. 5: Beispielhafte Analyse des Datenmaterials

Beobachtungsprotokoll	Kodes
Wir gehen in den Besprechungsraum, der auch vom Druckerraum abgeht und setzen uns an den großen Tisch, der darin steht. [...]	Ethnografische Beschreibung/Raum
Der Lehrer äußert, dass er zwei Anliegen hat: Das erste ist, dass die Kunstlehrer und der Sicherheitsbeauftragte das Spray-Projekt „mehr als kritisch“ sehen. Es ginge nur mit Gasmasken und außerhalb der Unterrichtszeit, weil „das“ sonst in die Klassenräume zieht. Ein Graffiti-Projekt wurde schon mal gemacht und sei problema-	Akteur*innen/Projektpartner Forschung/ Interaktion_Studierende-Kooperationspartner*innen
	Emotionen/Unsicherheit

<p>tisch gewesen. Daher hätten die daran Beteiligten „wahnsinnige Auflagen“ bekommen.</p> <p>Das zweite Anliegen ist, dass er schon mit dem Team der Verbindungslehrer und der Schulsprecher über das Projekt gesprochen hat, das Jan im Vorfeld vorgestellt hat. Daraus seien wiederum zwei Fragen entstanden, die sie „umtreiben“: „Da wird über Demokratie geredet und dann?“ Er formuliert seine „schlimmste Erwartung“: Die Schüler*innen erleben, Demokratie kommt von außen und geht dann auch wieder. „Was ist mit Transparenz, was passiert mit den Ergebnissen? Was bringt denen das? Was nehmen die mit?“ Er sagt, im schlechtesten Fall wäre es so: „Ihr macht irgendein Projekt für die Uni und sagt, guck mal, wir waren in [Stadtteil; anonym.] und haben was mit Demokratie gemacht und da kommt nichts bei den Schüler*innen an.“</p> <p>Die Schüler*innen hätten gefragt, ob sie sich darauf vorbereiten können. Sie haben Angst, „doof dazustehen“. Er sagt, dass er nicht vermutet, dass es so sein wird, aber dass das die schlimmsten Befürchtungen seien. Aber man könne ja jetzt darüber diskutieren und sich dann beim „Perfekten“ treffen. Die Studierenden finden gut, dass er die Befürchtungen äußert.</p>	<p>Aushandlungsfelder/Kooperation vs. Unabhängigkeit</p> <p>Forschung/Impact, Nutzen, Relevanz</p> <p>Gesellschaft/Demokratie, demokratisches Handeln</p> <p>Übergreifende Themen/Transparenz</p> <p>Forschungsprozess/Forschungsergebnisse darstellen</p> <p>Forschung/Impact, Nutzen, Relevanz Emotionen/Unsicherheit</p> <p>Forschung/Forschungsethik</p> <p>Forschungsprozess/Feld(zugang) suchen/ Hindernisse überwinden</p> <p>Aushandlungsformen/Verständigung</p>
---	---

Memo-Ausschnitt zum Thema Entscheidungen

Der Lehrer stellt sich als Botschafter für die Anliegen der anderen dar. Es wird nicht ganz deutlich, welche Befürchtungen er auch selbst teilt. Wieso äußert er nur die negativen Erwartungen und malt Worst Case-Szenarien aus? Dass er damit einsteigt, kommt mir so vor, als würde er sich direkt davor schützen wollen, dass er am Ende für Probleme verantwortlich gemacht wird (von der Schulleitung?).

Auch dass die Schüler*innen sich vorbereiten wollen, erscheint mir so, als hätten sie schlechte Erfahrungen gemacht. Insgesamt scheint eine ganz schöne „Angst-Stimmung“ zu herrschen. Die Studierenden sind erstmal in der Rolle, die Bedenken auszuräumen. Ihr Projekt können sie plötzlich nicht mehr nur nach ihren eigenen Interessen gestalten, sondern müssen auf den Lehrer eingehen. Eigentlich genau das CBR-Prinzip, aber hier (erstmal) negativ belastet, weil der Lehrer so viele Einwände und wenig konstruktive Vorschläge hat. Die Studierenden können nur reagieren. Sie müssen ihre Entscheidungen für das Forschungsprojekt an den Bedenken des Lehrers ausrichten.

Identifiziertes Thema für die weitere Analyse: Entscheidungsprozesse in den Forschungsprojekten in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen

Die GTM und die Ethnografie unterscheiden sich in ihrem Endprodukt: Während die GTM darauf abzielt, theoretische Modelle zu entwickeln, ist das Ziel ethnografischer Forschung ein narrativer Text, eine Version der Welt aus der Sicht des Forschenden (Emerson et al. 2014, S. 358). Die GTM wiederum nutzt narrative Anteile eher illustrativ, um die analytischen Ergebnisse zu stützen (Charmaz 2006, S. 82). In meiner Studie entstehen Modelle oder Heuristiken, die als neue sensibilisierende Konzepte wirken können, ebenso wie ethnografisch geprägte narrative Darstellungen. In meinem Ergebnisteil werde ich aufzeigen, wann welcher methodologische Weg im Vordergrund stand. In einigen Kapiteln werde ich die fallübergreifende Analyse im Modus des ständigen Vergleichens, in anderen Kapiteln das fallbezogene Vorgehen der dichten Beschreibung verfolgen. Die Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses ist sowohl in der GTM als auch in der Ethnografie als zentrales Gütekriterium anzusehen (Amann und Hirschauer 1997, S. 35; Breuer 2010, S. 109). Es geht daher um eine wissenschaftliche Haltung des „Zei-

gens von Deutungsarbeit“, das die Entscheidungen im Forschungsprozess transparent macht (Reichertz 1992, S. 346).

4.5.3 Vorbemerkungen zur Ergebnisdarstellung

Daran anschließend möchte zu meinen Ergebnissen (insbesondere in Kapitel 6) einige Anmerkungen dazu vorausstellen, weshalb ich bestimmte Formen der Darstellung gewählt habe.

Diverse Datenquellen: Anschließend an ein breites Datenverständnis wie es in der Ethnografie und der GTM vertreten wird, verwende ich unterschiedliche Datenquellen, um meine Argumente zu stützen. Dabei unterscheide ich in der Struktur der kommenden Kapitel nur grob zwischen den verschiedenen Materialarten und markiere Auszüge aus Beobachtungsprotokollen und Transkripten nach dem Schema in Anhang 03. Ich werde Beispielsituationen beschreiben, die für die beobachteten Praktiken stehen. Einem Kernbeispiel füge ich im Sinne des ständigen Vergleichs nach der GTM weitere Beispielsituationen hinzu, die ähnliche oder abweichende Praktiken zeigen. Dabei betrachte ich teilweise alle fünf Lehrveranstaltungen im Vergleich, teilweise hat der direkte Vergleich von zwei Lehrveranstaltungen oder die Darstellung einer besonderen Situation aus einem Seminar jedoch eine stärkere Aussagekraft.

*Den Akteur*innen folgen:* Ein Grundprinzip ethnografischer Arbeit ist die Orientierung an den Feldakteur*innen. Diese Haltung wird sich in der Ergebnisdarstellung auch dadurch wiederfinden, dass ich Begriffe der Akteur*innen nutze und mich teilweise an ihre Sprachwahl anlehne, um Ereignisse zu illustrieren.⁵⁵ Die sprachliche Nähe zum Feld soll den Leser*innen einen lebendigen Eindruck davon vermitteln, was dort geschieht. Ich werde beispielsweise für die namentlichen Bezeichnungen der Akteur*innen entsprechend der Verwendung im Feld anonymisierte Vor- oder Nachnamen nutzen, da die Ansprache der Akteur*innen ein Gefühl für ihr Verhältnis zueinander vermittelt: Sprechen die Studierenden die Lehrenden mit Vornamen an, so legt dies eine geringere Distanz nahe als die Ansprache mit dem Nachnamen.

*Die Akteur*innen kennenlernen:* Zudem spiegelt sich mein Beobachtungsprozess insofern in den Beschreibungen, dass ich die Akteur*innen im Laufe der Zeit besser kennenlernte. So verwendete ich beispielsweise anfangs häufig die Formulierung „ein Studierender“ beziehungsweise „eine Studierende“. Nach der Eingewöhnung im Feld konnte ich Einzelpersonen mit Namen bezeichnen. Teilweise hat die Bezeichnung „die Studierenden“ aber auch die Funktion, über den Einzelfall hinauszugehen. Ich bezeichne dann eine Gruppe, die für eine bestimmte Haltung oder Tätigkeit steht, ohne sie genauer zu definieren (sicherlich gibt es Studierende, die die Situation anders angehen oder eine andere Meinung vertreten würden). Meiner Arbeit liegt die Multi-

⁵⁵ Aus Gründen der Anonymisierung muss ich allerdings teilweise von dieser Logik abweichen.

Perspektivität von Lehrenden, Studierenden und ihren Kooperationspartner*innen⁵⁶ zugrunde. Alle Akteursgruppen sollen zu Wort kommen, wobei ich den Fokus auf die Studierenden lege.

Theorie-Empirie-Verflechtung: Ich möchte in den Ergebniskapiteln zudem die begleitende Rolle des Literaturstudiums (Breuer 2010, S. 56 f.) transparent machen und werde daher einige theoretische Zugänge einführen, die mir als sensibilisierende Konzepte dienten. Sie trugen die Analyse voran und waren elementar, um das Phänomen zu ‚umkreisen‘ und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dabei kommen sowohl gegenstandsbezogene Modelle als auch ‚größere‘ Theorien zum Tragen. Diese theoretischen Bezüge sind zwar wesentlich für die Entwicklung neuer theoretischer Konzepte auf Grundlage der empirischen Daten, doch sind die empirischen Beschreibungen als Kern der Ergebnisse zu verstehen.

Lücken und Überraschungen: Ein weiteres Prinzip meiner Darstellungen ist der Versuch aufzuzeigen, was im Feld nicht passiert. Interessante Analyse Momente entstehen dann, wenn sich Praktiken anders gestalten als man es erwarten würde. Ich nutze Momente meiner eigenen Überraschung, um zu reflektieren, was sich anders darstellt als gedacht. Auch sprachliche Leerstellen, Themen, die vermieden werden oder die plötzlich nicht mehr weiter diskutiert werden, geben Hinweise darauf, dass sich unter der Oberfläche interessante Phänomene verbergen. Auf solche Momente werde ich in den folgenden Kapiteln besonders aufmerksam machen.

4.5.4 (Selbst-)Reflexion des Forschungsprozesses

Die Umstände des Feldaufenthaltes, die Aktivitäten der Forschenden und ihre (emotionalen) Reaktionen formen die Forschungsergebnisse mit und sollten daher als wichtiger Teil des Forschungsprozesses anerkannt und reflektiert werden (Emerson et al. 2011, S. 15). Die Subjektivität spielt in der Feldforschung eine große Rolle, da die Perspektivität der Forschenden mitbestimmt, was überhaupt im Feld gesehen werden *kann*. Forschende gehen mit ihren Annahmen, ihrem Vorwissen, ihrem eigenen sozialen Status und ihren Zielen ins Feld, was ihren Blick auf das Feld und ihr Handeln darin zwangsläufig beeinflusst (Charmaz 2006, S. 15).

Wie bereits in Kapitel 4.1.1 angesprochen, ist die Befremdung eine wesentliche ethnografische Strategie. Meine Forschung fand in meinem eigenen Arbeitsumfeld Hochschule statt, wodurch mir die Praktiken im Feld (scheinbar) bekannt waren. In der Selbstbeobachtung stellte ich fest, dass ich als junge Wissenschaftlerin vieles noch aus der Perspektive der Studierenden wahrnahm. Diese innere Haltung hatte den Vorteil, dass ich mich gut in die Studierenden hineinversetzen konnte, um ihre Deutungen („members‘ meanings“) zu erfassen. Jedoch erschwerte sie die Befremdung, da ich mich im Seminar zeitweise wie eine Studentin fühlte, die den Seminarinhalt aufnimmt und sich Notizen macht. Zugleich werden in Lehrveranstaltungen an Hoch-

⁵⁶ Der Zugang zu manchen Kooperationspartner*innen war schwierig, sodass sie eher indirekt (z.B. durch die Berichte der Studierenden) in meiner Erzählung vorkommen. Auch das spiegelt jedoch ihre Rolle im Seminar, in dem sie wenig präsent waren.

schulen komplexe Inhalte verhandelt, denen zu folgen eine hohe Aufmerksamkeit erfordert. Mein reflexartiger Versuch, die Inhalte zu verstehen, zeigte, dass der Rollenwechsel von der Studierenden zur Ethnografin nicht leichtfiel, weshalb die Beobachtungsprotokolle zu Beginn eher inhaltlichen Mitschnitten glichen als ethnografischen Feldnotizen. Das Notieren überwog über das Beobachten (Emerson et al. 2011, S. 18 f.). Dennoch gelang es, enge Kontakte mit den Lehrenden aufzubauen. Da es sich meist um Nachwuchswissenschaftler*innen handelt, entstand schnell ein Austausch auf Augenhöhe, woraus sich zum Teil freundschaftliche Beziehungen entwickelten. Auch aus diesem Grund war eine Distanzierung nach dem Feldaufenthalt notwendig (Emerson et al. 2011, S. 42). Bei der Befremdung hilfreich waren Interpretationsgruppen, in denen andere Wissenschaftler*innen ihre Perspektiven auf das Datenmaterial einbrachten (Breidenstein et al. 2015, 155 f.), sodass meine Subjektivität der Forscherin einen Gegenpol erfuhr.

Gleichzeitig stellte sich die Frage meiner Beteiligung am Seminar. An manchen Stellen war ich versucht, mich an Diskussionen zu beteiligen, hielt mich aber zurück, um den Verlauf nicht zu stören. Wenn ich explizit angesprochen wurde, gab ich jedoch bereitwillig Auskunft: In manchen Momenten wurde ich als Expertin für ethnografisches Forschen oder Hochschuldidaktik adressiert (Zum Zuschreiben der Expertenrolle siehe Breidenstein et al. 2015, S. 52). In kleineren Gruppen oder mit Einzelpersonen verlief der Austausch hingegen wie ein „natürliches“ Gespräch, wobei ich es allerdings als unangenehm empfand, wenn ich dazu aufgefordert wurde, Situationen oder Personen zu bewerten („Wie findest du denn das Seminar?“). In Bezug auf den Forschungsprozess gilt außerdem: „Nicht nur der Ethnograf macht sich ein Bild von ‚seinem‘ Feld, sondern auch die Teilnehmer reflektieren den Forschungsprozess“ (Breidenstein et al. 2015, S. 53). In meiner Untersuchung stellten die Studierenden immer wieder neugierige Fragen. Häufig zeigten sie sich verwundert darüber, wieso das, was sie gerade tun, wissenschaftliche Relevanz haben soll („Wieso schreibst du das auf?“).

Hammersley und Atkinson (2007, S. 52) beschreiben, dass es schwierig sein kann, Zugang zu Situationen zu gewinnen, die die Feldteilnehmenden selbst als problematisch wahrnehmen: Phasen der Veränderung oder des Übergangs, Konflikte und persönliche Unsicherheiten. Die Feldteilnehmenden tendieren dazu, den ‚forschenden Blick‘ von solchen Momenten wegzulenken. In meiner Forschung zeigte sich hingegen, dass es im Seminarraum grundsätzlich gut möglich war, mich unauffällig zu halten und Gespräche mitzubekommen, die zwischen den Studierenden stattfanden. Allerdings verspürte ich zu Beginn eine hohe Hemmschwelle, mich den Studierenden während Gruppenarbeiten und Gesprächen zu nähern und zuzuhören, weil ich trotz ihres grundsätzlichen Einverständnisses zu meiner Studie unsicher war, wie sie reagieren würden. In einigen Situationen wiederum schienen die Studierenden sogar vergessen zu haben, dass ich als Forscherin vor Ort war. Sie hielten mich für eine Studierende. Hier stellt sich wiederum die forschungsethische Frage nach dem *informed consent*: Ist es legitim, Gesprächen zu folgen und sie zu protokollieren, wenn man für jemand anderen gehalten wird als man ist? Wird

die Forschung zu einer verdeckten Untersuchung (Hammersley und Atkinson 2007, S. 53), wenn die Identität der Forschenden nicht als solche wahrgenommen wird?

In der Feldforschung herrscht eine hohe Abhängigkeit von Gatekeepern, was dazu führte, dass ich vor allem die (Studierenden-)Gruppen näher untersuchte, zu denen der Zugang leicht war. Andere, gegebenenfalls ebenfalls interessante Gruppen, habe ich dadurch möglicherweise vernachlässigt. Hinzukommt die Schwierigkeit, dass man als Ethnografin mit den Personen, die einem den Zugang ermöglicht haben, assoziiert wird (Breidenstein et al. 2015, S. 55). Häufig hatte ich den Eindruck, mit den Lehrenden in Verbindung gebracht zu werden und befürchtete eine dadurch entstehende Distanz auf Seiten der Studierenden. Die Hierarchie, die zwischen Lehrenden und Studierenden besteht, könnte sich auf mich als Forschende übertragen. An vielen Stellen zeigte sich jedoch, dass das Vertrauen der Studierenden groß war und sie sich mir öffneten. Sie sprachen beispielsweise über ihre Schwierigkeiten im Seminar und kritisierten die Lehrenden mit deutlichen Worten, ohne die Befürchtung zu haben, dass ich diese Aussagen weitergeben könnte. Hier gilt es, sensibel dafür zu sein, welche Informationen die Feldteilnehmenden dennoch im Nachhinein als zu persönlich betrachten könnten, sodass sie nicht Teil des Datenkorpus werden sollten (Emerson et al. 2014, S. 357).

Der angestrebte Wechsel zwischen „Feld und Schreibtisch“ (Beobachtung und Analyse) stellte sich als Herausforderung heraus. Die Nähe zum Feld „Hochschule“ war Fluch und Segen zugleich, denn zeitgleiche berufliche und private Verpflichtungen verhinderten ein vollständiges Eintauchen ins Feld. Nach den Aufenthalten in den Seminaren standen oft andere Termine an, die das zeitnahe Ausarbeiten der Beobachtungsprotokolle erschwerten. Allerdings machte die Nähe zum Feld die ethnografische Arbeit überhaupt erst möglich, da ich nur so in drei bis vier Seminarsitzungen pro Woche anwesend sein konnte. Der Versuch, so viel Zeit wie möglich im Feld zu verbringen, überwog daher gegenüber dem Einschleichen von „analytischen Pausen“, um den Feldzugang nicht zu verlieren (Fernandez 2016, S. 314). Der Wechsel zu längeren analytischen Phasen war für die vorlesungsfreie Zeit vorgesehen. Diese Pausen waren wichtig für die Distanzierung vom Feld, sodass die Entwicklung von Themen und die Zuspitzung der Beobachtung gelingen konnten.

Ergänzend zu dieser organisatorischen Schwierigkeit war die theoretische Arbeit für mich aufwändig und umfangreich, da ich mich mit meiner Arbeit einem mir neuen Themenfeld widmete. Auch dieser Umstand bot Vor- und Nachteile: Ich hatte kein theoretisches Raster im Kopf, dem ich fest ‚verpflichtet‘ war, was der Offenheit des ethnografischen und GTM-Vorgehens entspricht.⁵⁷ Jedoch musste ich mir den notwendigen theoretischen Hintergrund erst erarbeiten, um sensibilisierende Konzepte in der Hand zu haben. Für mich selbst überraschend war, dass ich

⁵⁷ Die Ethnografin sollte offen genug sein, dass die Empirie sie überhaupt „überraschen“ kann. „Dies impliziert, dass die Ethnografin dem Konzept, das sie verwenden will, nicht (zu sehr) verpflichtet sein darf, weil sie ihm ihr intellektuelles Kapital verdankt“ Breidenstein et al. (2015, S. 174).

auch in den beforchten Seminaren durch die fachliche Nähe auf relevante theoretische Inhalte gestoßen wurde, die mir in meiner Arbeit weiterhalfen (z.B. Dewey und die Demokratiebildung, siehe Kapitel 2.1.2). Ich lernte also im Seminar mit.

5 Das Feld

Dieses Kapitel dient dazu, die Fälle vorzustellen, die ich in meiner Studie betrachtet habe. Ich werde anknüpfend an Kapitel 4.4.1 einige Bemerkungen zu der Frage voranstellen, was überhaupt als Fall zu bezeichnen ist. Im Anschluss folgt eine Beschreibung der fünf Lehrveranstaltungen, die ich zunächst als Fälle identifiziert habe. Ich gehe davon aus, dass sich Fälle nicht einfach ‚offenbaren‘, sondern im Verlauf des Forschungsprozesses hergestellt werden und folge dabei Ragin (2000, S. 218):

„consider cases not as empirical units or theoretical categories, but as the products of basic research operations. Specifically, making something into a case or ‚casing‘ it can bring operational closure to some problematic relationship between ideas and evidence, between theory and data“.

Den Fall festzulegen, gehört also immer schon zur Forschungsarbeit. Anstatt von einem feststehenden Fall (*case*) auszugehen, ist der Begriff des *casing* treffender, der die Herstellung eines Falls als Bewegung zwischen Daten und Theorie beschreibt. *Casing* stellt eine Einengung des Forschungsgegenstandes dar, der seine Untersuchung erst ermöglicht. Ragin (2000) beschreibt das *casing* als schrittweisen Prozess. Für meine Studie habe ich die folgenden Eingrenzungen identifiziert, die die Herstellung von Fällen als schrittweise Einengung darstellen:

- *Ebene 01 – Hochschullehre im CBR-Format:* Die erste Eingrenzung ergibt sich aus dem Forschungsinteresse an CBR in der Hochschullehre. Im ersten Teil dieser Arbeit habe ich das Konzept CBR theoretisch eingeführt. Für meine Untersuchung habe ich es anhand der drei Kriterien (1) Forschungsnahe in der Lehre, (2) Themen, die sich mit epochaltypischen Schlüsselproblemen verknüpfen lassen, und (3) Mitarbeit von hochschulexternen Kooperationspartner*innen operationalisiert. Zu diesen Kriterien führte ich mit Lehrenden von potenziell geeigneten Lehrveranstaltungen Kurzbefragungen durch. Die Selbsteinschätzungen der Lehrenden bestätigten die Passung zu meinem Forschungsinteresse und legten so die Grenzen des Feldes fest.
- *Ebene 02 – Universität:* Parallel dazu grenzte ich das Untersuchungsfeld auf eine bestimmte Organisation ein und beschränkte mich auf eine Universität. Diese Engführung war notwendig, da die teilnehmende Beobachtung die Anwesenheit im Feld über einen längeren

Zeitraum erfordert. In meiner empirischen Erhebung begleitete ich Lehrveranstaltungen über den Verlauf von drei Semestern. Diese Art der Untersuchung konnte ich nur durch den Fokus auf *eine* Hochschule in meinen Alltag integrieren. Ich kann daher keine Aussage über verschiedene Hochschultypen treffen.

- *Ebene 03 – fünf Lehrveranstaltungen:* Zwei Module in der Erziehungswissenschaft beziehungsweise der Soziologie und der Politikwissenschaft, in denen der Forschungs- und der Gesellschaftsbezug verankert sind, boten erste Anhaltspunkte für passende Lehrveranstaltungen. Es handelt sich bei den beobachteten Lehrveranstaltungen um Seminare, die im Curriculum festgeschrieben sind. Der Zugang zur Hochschullehre für ein Beobachtungsverfahren erfordert eine hohe Sensibilität. Die Öffnung der Lehre für externe Besucher*innen setzt das Vertrauen in diese Personen voraus. Einige informelle Gespräche dienten dem Kennenlernen der in diesen Modulen tätigen Lehrenden. Ich entschied gemeinsam mit vier Lehrenden, ihre Lehrveranstaltungen zu begleiten. Später kam eine fünfte Lehrveranstaltung hinzu, um weitere Vergleiche zu ermöglichen.
- *Ebene 04 – Situationen und ihre Akteur*innen:* Innerhalb der Lehrveranstaltungen beobachtete ich Situationen und die darin stattfindenden Interaktionen zwischen den Akteur*innen. Dabei betrachtete ich das Seminar als Gesamtgruppe, Kleingruppen aus mehreren Akteur*innen oder Einzelpersonen. Ich verfolgte das Ziel, möglichst diverse Perspektiven abzubilden und die Studierenden, Lehrenden sowie Kooperationspartner*innen abwechselnd zu fokussieren. Im Zentrum standen jedoch die Studierenden und ihre Interaktionen mit den anderen Akteursgruppen.

Die beschriebenen Ebenen lassen sich als „Trichter“ darstellen, der die zunehmende Einengung des Untersuchungsfeldes darstellt. Den einzelnen Ebenen ist zudem ihre Verortung innerhalb meiner Arbeit zugeordnet:

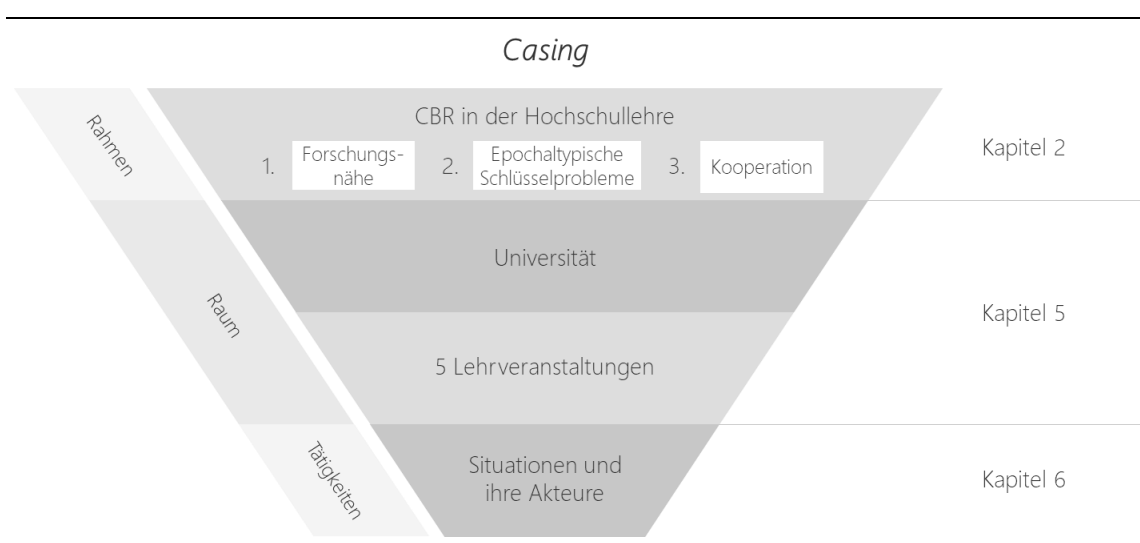


Abb. 10: Einengung des Untersuchungsfeldes

Bei der ausgewählten Hochschule handelt es sich um eine Volluniversität mit einem breiten Studienangebot von rund 170 Studiengängen an acht Fakultäten. Die untersuchten Lehrveranstaltungen sind in den Fachbereichen der Sozial-, Politik- und Bildungswissenschaft (inklusive Lehramt) angesiedelt. Die Universität bildet den organisatorischen Rahmen, in dem die Lehrveranstaltungen stattfinden.

Die Lehrveranstaltungen können wiederum als Räume verstanden werden, in dem sich die Akteur*innen begegnen und miteinander interagieren. Diese Räume sind ungeschlossen und variabel, je nachdem, wohin sich die Akteur*innen im wörtlichen wie im übertragenen Sinne bewegen. Wie ein Feld konstituiert ist, hängt vor allem von der Mobilität der Feldteilnehmenden ab. Sind sie an verschiedenen Orten aktiv, gilt es, ihnen zu folgen (Breidenstein et al. 2015, S. 49). Das Seminargeschehen spielt sich selten ausschließlich in einem geschlossenen Seminarraum ab. Vielmehr arbeiten die Studierenden an unterschiedlichen Orten an ihren Projekten, die Lehrenden bereiten ihre Inhalte an wieder anderen Orten vor. Diese Tätigkeiten sind aus meiner Perspektive Teil des gemeinsamen Raumes; er verkleinert, vergrößert oder verschiebt sich immer wieder. Auch ich gehöre als teilnehmende Beobachterin zu diesem Raum. Innerhalb dieser Räume finden Situationen statt, in denen die Akteur*innen miteinander interagieren. Die Personen verbindet, was sie gemeinsam tun.

Eine Besonderheit dieser teilnehmenden Beobachtung liegt darin, dass die Entstehung des Feldes zeitgleich mit meiner Ankunft als Forscherin stattfindet. Mit dem ersten Kontakt von Studierenden, Lehrenden und gegebenenfalls Kooperationspartner*innen beginnt die Lehrveranstaltung. Es handelt sich also nicht um ein bereits bestehendes Feld mit einer eigenen Logik, in das die Forscherin als „Fremde“ hinzutritt und integriert wird (Amann und Hirschauer 1997, S. 16 f.). Stattdessen bildet sich das Feld meiner Untersuchung zeitlich und räumlich immer wieder neu, wenn die Akteur*innen aufeinandertreffen. Der Seminarraum innerhalb des Hochschulgebäudes stellen dabei ebenso das Feld dar wie Studierendengruppen, die sich mit Kooperationspartner*innen an anderen Orten treffen. Diese temporären Felder lösen sich nach dem Zusammentreffen wieder auf - außerhalb des Seminarbezugs existiert das Feld nicht. Erst die „Versammlung“ der Akteur*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort stellt das Feld her. Daraus entstehen Situationen, in denen die Akteur*innen miteinander interagieren.

In den kommenden fünf Fallbeschreibungen konzentriere ich mich auf die Ebene der Lehrveranstaltungen und gebe einen ersten Einblick in ihre Konzeption, die beteiligten Akteur*innen und den Ablauf. Außerdem zeige ich auf, wo ich Beobachtungsschwerpunkte gelegt habe. Das Datenmaterial für diese Beschreibungen besteht vor allem aus der Kurzbefragung der Lehrenden zu Beginn der Studie (im Folgenden auch: Selbstbeschreibung), aus Modulbeschreibungen und Ankündigungen in Vorlesungsverzeichnissen sowie Seminarplänen oder Konzeptpapieren zu den Lehrveranstaltungen. Diese Dokumente können als Manifestationen der Ideen der Leh-

renden gelesen werden. Ihre Schriftlichkeit macht diese Ankündigungen und Pläne relativ statisch und scheinbar unveränderlich. Inwieweit die Seminarbeschreibungen und die darin formulierten Ziele allerdings tatsächlich handlungsanleitend für die Lehrveranstaltungen sind, konnte erst die teilnehmende Beobachtung beleuchten.

Die Darstellung der einzelnen Phasen der Lehrveranstaltungen basiert primär auf meinen Beobachtungen. Da ich nicht in allen Sitzungen vor Ort war, mögen manche Passagen detaillierter erscheinen als andere. Insgesamt soll ein grobes Bild der Lehrveranstaltungen und ihrer Prozesse entstehen. Ich werde mich den Seminaren auf unterschiedliche Weise *annähern*. Für jede Lehrveranstaltung beschreibe ich zunächst den formalen Rahmen, im Anschluss das Konzept und die inhaltlichen Schwerpunkte sowie das Vorgehen und die didaktischen Prinzipien (*inhaltliche Annäherung*). Ich gebe einen kurzen Überblick über die am Seminar beteiligten Personen (*personenbezogene Annäherung*) über den Ablauf der Lehrveranstaltung (*prozessuale Annäherung*). In allen Lehrveranstaltungen ergaben sich im Laufe der Zeit Schwerpunkte in der Beobachtung. Entsprechend der Zuspitzung der Beobachtung und der Logik des Folgens der Akteur*innen im Feld (siehe Kapitel 4.4.3), ergab sich eine Nähe zu bestimmten Akteur*innen, darunter vor allem Studierendengruppen. Diese Beobachtungsschwerpunkte der einzelnen Lehrveranstaltungen beschreibe ich zuletzt.

5.1 Lehrveranstaltung 01

5.1.1 Inhaltliche Annäherung

Bei Lehrveranstaltung 01 handelt es sich um ein Seminar im Studiengang Erziehungswissenschaft, das sich über drei Semester erstreckt. Das Seminar bildet gleichzeitig ein Wahlpflichtmodul, das praxisorientiert ausgerichtet ist und zeitlich nicht festgelegt im Laufe des Studiums im Umfang von 9 ECTS absolviert werden muss. Die Studierenden müssen alle drei Semester des Seminars besuchen. Die Seminarleistung wird nicht benotet. Die Lehrenden entscheiden sich erst im Laufe des Seminars gemeinsam mit den Studierenden für einen Abschlussbericht als Prüfungsform; diese ist also nicht im Vorfeld festgelegt.

In der Kurzbefragung beschreibt die Lehrende das Ziel der Veranstaltung wie folgt:

„Insgesamt geht es [...] darum, die gesellschaftlich relevante Fragestellung nach den Fluchtursachen und der Verantwortung der Erziehungswissenschaft bei (insbesondere) gelingender Inklusion durch die Aneignung gesellschaftskritischer Theorie und damit der Aufklärung der Zusammenhänge des Problems sowie wissenschaftlicher Praxis im Sinne des forschenden Lernens zu vertiefen und zu bearbeiten.“

Laut der Modulbeschreibung sollen sich die Studierenden mit der Rolle der Erziehungswissenschaft in der Gesellschaft auseinandersetzen. Sie sollen wissenschaftliche Fragestellungen zu

gesellschaftlichen Problemen formulieren, eigene Positionen zu diesen Problemen entwickeln und zu ihrer Lösung beitragen. Dabei sollen sie sich kritisch auf die Gesellschaft beziehen, Erkenntnisse aus benachbarten Disziplinen berücksichtigen und ihre Fragestellung gemeinsam theoretisch (mit praktischen Konsequenzen) bearbeiten.

Zusammengefasst lässt sich hieraus ein klarer Bezug zu gesellschaftlichen Problemstellungen erkennen, die bearbeitet werden sollen. Auch die Meinungsbildung („Positionierung“) und die praktische Lösungsfindung in Bezug auf diese Probleme werden angestrebt. Kritik, Theorie, und Interdisziplinarität sind weitere Stichworte, die diese Lehrveranstaltungsbeschreibung kennzeichnen.

„Inhaltlich-thematisch wird es im Projektstudium um die massive soziale Ungleichheit sowie Krieg und Frieden, exemplarisch am Beispiel Flucht und Migration, gehen sowie die Verantwortung und besondere Aufgabe diesbezüglich der Erziehungswissenschaft/Pädagogik – sowohl in Bezug auf die Überwindung der Fluchtursachen als auch auf gelingende Inklusion. Bei der theoretischen Einordnung beziehe ich mich auch auf Klafki sowie auf die gegenwärtige (krisenhafte) kapitalistisch-neoliberale Gesellschaftsformation und deren Ausprägungen.“

Klafkis Konzept wird hier explizit als theoretische Grundlage für die Seminarinhalte genannt. Der Erziehungswissenschaft/Pädagogik wird eine Verantwortung dafür zugesprochen, epochaltypische Schlüsselprobleme zu lösen. Der Lösungsansatz werden bereits genannt: die Überwindung von Fluchtursachen und gelingende Inklusion. Zudem wird die aktuelle Gesellschaftsform als „krisenhafte“ gerahmt, wodurch nahegelegt wird, dass sie zur Lösung der beschriebenen Problematiken verändert oder überwunden werden muss.

Das erste Semester bildet den „Grundkurs“ des Seminars und ist auf die Findung von Arbeitsgruppen und thematischen Schwerpunkten fokussiert. Im zweiten Semester steht die Projektarbeit im Mittelpunkt, die im dritten Semester fortgesetzt wird. Am Ende werden die Ergebnisse für eine Abschlusskonferenz aufbereitet. Zentral ist die Konzeption eines theorie- oder praxisorientierten Projekts. Die Nähe zur Forschung ist dadurch gegeben, dass die Studierenden „Teil der Wissenschaft, ggf. aber auch der politischen Auseinandersetzung“ werden (Selbstbeschreibung). Der Fokus liegt also neben der Forschung auch auf einer politischen Perspektive.

Die Studierenden sollen eine Fragestellung finden, vertiefen und bearbeiten. Je nach Schwerpunkt der studentischen Arbeitsgruppen können sie tiefer in den Forschungsprozess eintauchen und den Schwerpunkt auf das Erlernen von Methoden legen. Die Lehrende unterstützt diesen Schritt bei Bedarf. Ob es eine Kooperation mit anderen Gruppen und Organisationen gibt, wird durch die jeweilige Projektgruppe selbst bestimmt.

5.1.2 Personenbezogene Annäherung

Die Veranstaltung wird von zwei Lehrenden geleitet, Ines und Stefan. Ines hat das Seminar als Lehrauftrag übernommen; Stefan unterstützt sie auf freiwilliger Basis. Teilnehmende der Lehrveranstaltung sind 22 Studierende im Bachelorstudium. Durch die Möglichkeit, das Seminar zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium zu besuchen, befinden sich die Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen: Manche sind erst im zweiten Semester, andere stehen kurz vor der Bachelorarbeit. Viele von ihnen sind oder waren in der pädagogischen Praxis tätig, im Rahmen eines Praktikums, eines Ehrenamts oder eines Nebenjobs. Im Seminarverlauf zeigt sich, dass die Studierenden bisher wenig Forschungserfahrung in ihrem Studium gemacht haben. Kooperationspartner*innen können, so das Konzept, im Laufe der studentischen Projekte von den Studierenden selbst angesprochen und eine Zusammenarbeit initiiert werden. Kooperationen werden nicht im Vorfeld festgelegt, sind aber erwünscht. In der Arbeitsgruppe, die ich genauer beobachtet habe, führen die Studierenden Interviews mit verschiedenen Universitätsangehörigen, sodass nicht von einer Kooperation im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann. Ähnliches gilt für andere Gruppen: Die Kontakte zu außerhochschulischen Akteur*innen (z.B. in Wohneinrichtungen für Geflüchtete) finden meist nur punktuell statt.

Tab. 6: Überblick über Lehrveranstaltung 01

Lehrtart	Lehre mit Lehrauftrag (und einem freiwillig Lehrenden)
Dauer	3 Semester
Prüfungsrahmen	Format offen; Entscheidung für Abschlussbericht
Curriculare Einbindung	9 Leistungspunkte, unbenotet
Modulare Verortung	Praxismodul im Studiengang Erziehungswissenschaft (Wahlpflicht)
Inhalt	Flucht und Migration
Akteur*innen	Lehrende: Ines und Stefan 16 Studierende: unterschiedliche Semesterzahl (Bachelor) Kooperationspartner*innen nach Wahl der Studierenden (oder keine Kooperation)

5.1.3 Prozessuale Annäherung

Ankommen im Seminar und in der wissenschaftlichen Tätigkeit

Ines nimmt sich zu Beginn des Seminars viel Zeit dafür, die Entstehungsgeschichte des Wahlpflichtmoduls zu rekapitulieren. Sie führt aus, dass an der Fakultät vor ein paar Jahren ein Modul konzipiert wurde, das die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorbereiten sollte. Im Rahmen dieses Moduls waren berufsrelevante Schlüsselqualifikationen zu erwerben. Einige Studierende (darunter Ines) hielten diese „Marktorientierung der Uni“, wie sie es nannten für einen fatalen Fehler und entwarfen ein Gegenkonzept. Dieses sei an die Idee des Projektstudiums angelehnt, die in den 1970er Jahren „als Einheit der Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie und der Umsetzung von Projekten“ entstanden war, berichtet Ines. Das Seminar soll daher „anwendungs- und handlungsorientiert“ sein und hat die „kritische Persönlichkeitsbildung“ zum Ziel.

Phase 01: Orientierung

Die ersten Seminarsitzungen laufen nach einem ähnlichen Schema ab: Die Lehrenden haben Texte ausgewählt, die die Studierenden im Vorfeld lesen sollen und die dann im Seminar diskutiert werden.⁵⁸ Die Diskussionen sind oft kontrovers, wobei die Lehrenden (vor allem Stefan) einen hohen Redeanteil haben und sich nur bestimmte Studierende an der Diskussion beteiligen, andere wenig oder gar nicht. Während der Sitzungen bleibt es von Zeit zu Zeit still im Seminarraum. Meist übernimmt dann Stefan das Wort und redet für einige Minuten über das Thema, das gerade besprochen wird. Um die Interessen der Studierenden stärker zu berücksichtigen, entscheiden Studierende und Lehrende nach einigen Wochen gemeinsam, im nächsten Schritt zu einem Herkunftsland von Geflüchteten zu recherchieren (politische Lage, Fluchtgründe, Geografie etc.). Die Wahl fällt auf Somalia.

Phase 02: Projektfindung und -entwicklung

Zum Ende des ersten Semesters fordern die Lehrenden die Studierenden auf, erste Themen für Projekte zu sammeln. Dabei entstehen zunächst eher grobe Themenbereiche oder erste Aufhänger für Projekte. Manche sind praxisorientiert (z.B. einen Film über eine geflüchtete Person drehen), andere beziehen bereits Überlegungen zu Forschungsmethoden ein. Manche orientieren sich an dem, was sie durch ihre eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit Geflüchteten und Migrant*innen bereits kennen, andere an Fragen, die sie zum Thema Flucht und Migration beschäftigen oder an Problemen, die sie beobachten. Ines und Stefan versuchen, dabei zu unterstützen, die Gedanken zu ordnen und Themen-Cluster zu bilden.

Phase 03: neuer Themenfokus und Feedback zu den Projektideen

Im darauffolgenden Semester verschiebt sich der inhaltliche Fokus: Anschließend an die Diskussionen im ersten Semester sehen die Lehrenden „Inklusion“ als neuen thematischen Schwerpunkt. Im ersten Schritt wird versucht, eine Arbeitsdefinition für den Begriff zu finden. Wieder wird mit Texten gearbeitet, die Ines und Stefan vorschlagen. Als Endprodukt entstehen Plakate, auf denen Studierendengruppen ihre Definition von Inklusion darstellen. Gemeinsam wird überlegt, wo und wie man zu diesen Inklusionsverständnissen forschen könnte. Parallel dazu finden ab dem zweiten Semester weniger Präsenzsitzungen statt, sodass die Studierenden an ihren Projekten arbeiten können. In den Seminarsitzungen wird der Zwischenstand besprochen und Feedback gegeben.

Phase 04: Projektbearbeitung und -abschluss

Das letzte Semester steht im Zeichen der Bearbeitung der studentischen Projekte. Die Kleingruppen treffen sich nun häufiger außerhalb des Seminars, um ihr Projekt zu planen. Manche Arbeitsgruppen führen Interviews, um ihre Fragestellung zu beantworten. Die Kleingruppen

⁵⁸ Ob manche Studierende die Texte nicht gelesen haben, lässt sich nicht eindeutig beobachten.

vereinbaren individuelle Beratungstermine mit den beiden Lehrenden. Es finden nur wenige Seminarsitzungen statt. Schließlich steht das Abschlusskolloquium an, in dem insgesamt fünf Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vorstellen. Nach dem Ende der Vorlesungszeit arbeiten die Studierenden an ihrem Abschlussbericht. In der letzten Seminarsitzung initiieren die Lehrenden eine Reflexionsrunde zum Seminar.

5.1.4 Beobachtungsschwerpunkte

Im ersten Semester dieser Lehrveranstaltung beobachtete ich sechs (von zwölf) Präsenzsitzungen. In den beiden darauffolgenden Semestern war ich in jeweils vier Sitzungen anwesend, da ich mich – der Logik des Feldes folgend – ab dem zweiten Semester stärker auf die Arbeit konzentrierte, die nun in den Kleingruppen stattfand. Besonders interessant erschienen mir dabei zwei Gruppen: Die erste befragte Akteur*innen an der Universität zum Thema Inklusion; die zweite plante zunächst ein Sprachlernspiel zu entwickeln, entschied sich nach einer Feedbackrunde aber ebenfalls, Interviews zu führen, in diesem Fall in Einrichtungen für Geflüchtete.⁵⁹ Die erstgenannte Gruppe erstellte aus Ausschnitten ihrer Interviews ein Video, das sie als Endprodukt ihres Projekts auf dem Abschlusskolloquium präsentierte.⁶⁰ Die andere Gruppe erläuterte ihre Ergebnisse anhand mehrerer Thesen, die sie mit den Interviews bestätigen oder widerlegen wollten. Die „Filmgruppe“ habe ich besonders intensiv begleitet, indem ich bei mehreren Gruppentreffen war und einige Gespräche mit den Studierenden geführt habe. Die „Sprachlerngruppe“ habe ich vor allem im Plenum des Seminars erlebt und am Rande mit einigen Studierenden aus der Gruppe gesprochen.

Tab. 7: Erhebungen in Lehrveranstaltung 01

Zeitraum	Erhebungspunkte	Methodischer Zugang (Datenquelle)	Perspektive
Semester 01	6 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	Interview mit den Lehrenden Ines & Stefan	narratives Interview (Transkript)	Lehrendenperspektive
	Interview mit der Studentin Laura	narratives Interview (Transkript)	Studierendenperspektive
Semester 02	4 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
Semester 03	3 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	4 Treffen der Filmgruppe (studentische Arbeitsgruppe)	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Studierendenperspektive
	Abschlusskolloquium	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar

⁵⁹ Im Folgenden bezeichne ich diese Gruppe als „Sprachlerngruppe“.

⁶⁰ Im Folgenden bezeichne ich diese Gruppe als „Filmgruppe“.

Feedbackgespräch der „Sprachlerngruppe“ (studentische Arbeitsgruppe) mit den Lehrenden	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Studierendenperspektive
Gespräch mit den Lehrenden Ines und Stefan	Gespräch (Notizen)	Lehrendenperspektive
Tagung zum Thema "Inklusion" an der Fakultät	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Studierenden- und Lehrendenperspektive
Gespräch mit Ines und Stefan (Rückblick auf das Semester)	Gespräch (Notizen)	Lehrendenperspektive

5.2 Lehrveranstaltung 02

5.2.1 Inhaltliche Annäherung

Lehrveranstaltung 02 ist ebenfalls im Studiengang Erziehungswissenschaft angesiedelt und im gleichen Wahlpflichtmodul verankert wie Lehrveranstaltung 01. Ein Unterschied liegt darin, dass die Studierenden nicht alle drei Semester (für 9 ECTS) besuchen müssen, sondern die Semester auch einzeln belegen können. So kommen jedes Semester neue Studierende in die Lehrveranstaltung dazu. Die Seminarleistung wird auch hier nicht benotet. Der Lehrende entscheidet sich für eine Portfolio-Prüfung.

Die Studierenden sollen Demokratie als Prinzip der Konfliktbearbeitung in verschiedenen Kontexten vermitteln und umsetzen lernen (Modulbeschreibung). Lehrveranstaltung 02 besteht im Grunde aus drei Seminaren, die aufeinander aufbauen. Im Modulhandbuch sind die Semester als eigenständige Seminare beschrieben, da sie auch unabhängig voneinander besucht werden können. Im ersten Semester sollen die Studierenden erkennen, dass sie mitverantwortlich, aber auch berechtigt sind, die demokratische Gesellschaft zu gestalten. Daraus folgt das Ziel, dass sie sich für Andere engagieren (Modulbeschreibung). Ab dem zweiten Semester steht im Mittelpunkt, pädagogische Arbeitsfelder in Hinblick auf demokratische Teilhabemöglichkeiten zu analysieren. Im dritten Semester werden Projekte in Zusammenarbeit mit Institutionen innerhalb dieser Felder umgesetzt, in denen die Studierenden üben, ihre wissenschaftliche Qualifikation (auch) für die Gestaltung des Gemeinschaftlichen zu nutzen (Modulbeschreibung). Die Lernziele sind damit in mehrere Schritte aufgeteilt: zu erkennen, zu vermitteln, zu analysieren und zu üben.

In den Lehrveranstaltungen wird insofern ein Bezug zu epochaltypischen Schlüsselproblemen hergestellt, als dass das Thema der Demokratie mit zahlreichen Problematiken in Verbindung gebracht werden kann. Es steht gewissermaßen auf einer Metaebene über den weiteren gesellschaftlichen Herausforderungen: *„Demokrat*in zu sein bedeutet, an Aushandlungsprozessen zu allen anderen Schlüsselproblemen aktiv und selbstbestimmt teilzunehmen und an ihren Ergebnissen mitverantwortlich teilzuhaben. Demokratiebildung ist damit der Modus der gemeinsa-*

men, friedlichen und gleichberechtigten Bearbeitung ,epochaltypischer Schlüsselprobleme‘‘
 (Selbstbeschreibung).

Die Studierenden sollen im Seminar selbst forschend tätig werden und den gesamten Forschungsprozess durchlaufen. Der Lehrende will im ersten Semester an die persönlichen Erfahrungen der Seminarteilnehmenden mit demokratischer Partizipation und Demokratie anknüpfen. Gemeinsam werden daran anschließend Kriterien guter demokratischer Praxis entwickelt. Dem folgt im zweiten Semester die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Praxis, in der die entwickelten Kriterien überprüft und gegebenenfalls ergänzt werden sollen. Im dritten Semester werden theoretische Kenntnisse hinzugezogen und mit einem bestimmten Demokratiemodell gearbeitet. Als Leitfragen formuliert der Lehrende: Wie soll es sein (theoretische Auseinandersetzung)? Wie ist es tatsächlich (Beobachtung der Praxis)? Was kann verbessert werden (Gestaltung der Praxis)?

5.2.2 Personenbezogene Annäherung

Die Lehrveranstaltung wird von Christian geleitet, der wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Fachbereich Erziehungswissenschaft ist.⁶¹ Über die drei Semester hinweg nehmen jeweils zwischen 22 und 26 Studierende am Seminar teil. Ungefähr ein Drittel besucht alle drei Semester. Die Studierenden sind unterschiedlich fortgeschritten in ihrem Studium.

Das Seminarconcept sieht vor, dass die Studierenden ab dem zweiten Semester mit Praxisakteuren zusammenarbeiten. Die Wahl der pädagogischen Felder, in denen die Studierenden sich Einrichtungen für die Zusammenarbeit suchen, bleibt ihnen freigestellt. Im Seminar gibt es zwei Phasen der Zusammenarbeit mit der Praxis: Im zweiten Semester soll eine Erhebung stattfinden, im dritten Semester geht es stärker darum, gemeinsam mit den Einrichtungen Verbesserungen hin zu mehr Demokratie zu entwickeln.

In meiner Beobachtung fokussiere ich eine Arbeitsgruppe, die mit einer Schule zusammenarbeitet. Andere Praxisfelder sind beispielsweise eine Einrichtung für Menschen mit Behinderung, eine Weiterbildungseinrichtung, ein Sportverband oder eine türkische Gemeinde.

Tab. 8: Überblick über Lehrveranstaltung 02

Lehrart	Lehre durch wissenschaftlichen Mitarbeiter
Dauer	1-3 Semester
Prüfungsrahmen	Portfolio
Curriculare Einbindung	3-9 Leistungspunkte, unbenotet
Modulare Verortung	Praxismodul im Studiengang Erziehungswissenschaft (Wahlpflicht)
Inhalt	Demokratiebildung
Akteur*innen	Lehrender: Christian

⁶¹ Da Lehrveranstaltung 01 im gleichen Modul angesiedelt ist, tauschen sich Christian und Ines regelmäßig über die Lehrveranstaltungen aus.

	22-26 Studierende: unterschiedliche Semesterzahl (Bachelor) Kooperationspartner*innen nach Wahl der Studierenden
--	---

5.2.3 Prozessuale Annäherung

Ankommen im Seminar

Zu Beginn der Lehrveranstaltung berichtet Christian von seinen Forschungs- und Lehrerfahrungen. Er kündigt an, dass er wahrscheinlich immer wieder Beispiele aus seinem Arbeitsschwerpunkt einbringen wird und bittet die Studierenden darum, sich dann zu „beschweren“ und auch Anschauungsmaterial aus anderen Bereichen einzufordern. Die erste Seminarsitzung verwendet Christian jedes Semester darauf, eine Einführung in Demokratietheorien und Forschungsbeispiele zu Demokratiebildung zu geben. Er stellt zudem den Seminarplan als „Vorschlag“ vor und betont, dass dieser jederzeit durch eine gemeinsame Entscheidung revidiert werden kann. Er wünscht sich, dass er den Prozess nicht allein steuern muss, sondern dass die Studierenden Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.

Phase 01: Alltagserfahrungen

In den ersten Seminarsitzungen reflektieren die Studierenden zunächst ihre eigenen Erfahrungen mit Demokratie. Verschiedene Anekdoten und Alltagserlebnisse werden zusammengetragen und systematisiert. Der zweite Schritt besteht darin, Praxisprojekte zu recherchieren, die Demokratiebildung in verschiedenen Institutionen fördern. Christian schlägt mehrere Projekte vor und lässt die Studierenden auswählen. Die Studierenden recherchieren im Anschluss zu diesen Projekten, die schließlich in einer Diskussion ebenfalls anhand bestimmter Kriterien geordnet werden.

Phase 02: Theorie

Dem folgt eine längere Phase der Textarbeit. Die Studierenden werden mit „schwierigen“ Texten konfrontiert, die sich theoretisch mit Demokratie(-bildung) befassen. Jeweils eine Kleingruppe stellt den anderen einen Text vor, der dann diskutiert wird. Manche Studierende haben Schwierigkeiten mit der Theoriearbeit, andere sehen sie zwar als Herausforderung, kommen aber gut damit zurecht. In einem Rückblick auf das erste Semester stellen alle gemeinsam fest, dass es weitere Mittel gebraucht hätte, um Diskussionen in Gang zu bringen und dass es häufig zu still war, wenn Christian oder die Studierenden, die Inhalte vortrugen, eine Frage stellten.

Phase 03: Blick in die Praxis

Das zweite Semester beginnt mit der Wiederholung einiger Inhalte, da die Seminargruppe neu zusammengesetzt ist. Die theoretische Einführung hat Christian dieses Mal anhand von vier Thesen strukturiert. Er weist denjenigen, die im vorherigen Semester schon dabei waren, die Aufgabe zu, die „Neuen“ in das Seminar einzuführen. Er erklärt erneut, dass die Studierenden das Seminar mitbestimmen können. In einer Gruppenarbeit werden die Thesen bearbeitet, die

Christian zu Beginn aufgestellt hat. Darauf folgen erste Überlegungen dazu, in welchem Forschungsfeld die Studierenden aktiv werden wollen. Sowohl ihnen bekannte Felder (durch Praktika, Nebenjobs oder ähnliches) als auch neue Felder seien möglich, betont Christian. Schließlich werden Gruppen aus Personen gebildet, die sich für die gleichen Institutionen interessieren. Christian schlägt vier Schritte für die Projekte der Studierenden vor: die Erhebung planen, die Daten erheben, die Daten auswerten und Projektideen entwerfen. Außerdem stellt er drei methodische Zugänge vor, um die Forschungsfragen der Studierenden zu bearbeiten: Interviews, teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalysen. Die Studierenden entwickeln in ihren Gruppen erste Fragen, mit denen sie in die Institutionen gehen wollen. Die erarbeiteten Fragen werden im Anschluss anhand eines Rasters mit verschiedenen Ebenen und den dazu passenden Forschungsmethoden systematisiert. Die Seminargruppe entscheidet gemeinsam, sich während der Feldforschungsphase nur bei Bedarf mit Christian zu treffen. Gegen Ende des Semesters werden die Ergebnisse der Feldphase mit Hilfe von Plakaten präsentiert. Alle Arbeitsgruppen haben Interviews geführt. Die Studierenden berichten von ihren Ergebnissen: Wen haben sie befragt? Welche Fragen haben sie gestellt? Welche Antworten haben sie bekommen? Die Studierenden geben ihre Einschätzung dazu ab, inwieweit die Institutionen demokratisch sind und welche Verbesserungen es geben könnte.

Phase 04: Projektarbeit

Auch im dritten Semester kommen neue Studierende hinzu. Dementsprechend startet Christian wieder mit einer Einführung ins Seminar und benennt diejenigen, die schon länger dabei sind, als Vermittler*innen gegenüber den neuen Studierenden. Auch in diesem Semester beschäftigen sich die Studierenden zunächst mit Theorie, wobei diese Phase kürzer andauert. Im Anschluss führen sie „Mini-Projekte“ durch – so formuliert Christian, um den Studierenden zu zeigen, dass sie sich nicht „übernehmen“ sollen. Ziel sei es, mit Einrichtungen im Feld zu sprechen und zu fragen, wo sie bereits Partizipation ermöglichen und was man verbessern könne. Diese Arbeit in Gruppen soll eigenständig verlaufen, doch mindestens ein Gesprächstermin mit Christian sei „Pflicht“, sagte er. Zunächst werden Arbeitsgruppen gebildet. Erste mögliche Felder für die Projekte werden gesammelt, zu denen sich Gruppen zusammenfinden. Die Projektarbeit findet nun in den Kleingruppen statt. An einigen Terminen berichten die Studierenden im Seminarplenum von ihrem aktuellen Stand. Zum Abschluss des Semesters präsentieren die Studierenden ihre Projektergebnisse.

5.2.4 Beobachtungsschwerpunkte

Während der Projektarbeit im letzten Teil des Seminars konzentrierte sich meine Beobachtung auf eine Arbeitsgruppe, die ein Projekt an einer Schule durchführte.⁶² Die Studierenden befragten dort Schüler*innen, wie sie die Schule verbessern würden und in welchen Bereichen sie

⁶² Im Folgenden bezeichne ich diese Gruppe als „Schulgruppe“.

gerne mehr mitbestimmen würden. Die Studierenden entwickelten kreative Erhebungsformate für die Pausenzeit an der Schule. Sie analysierten die Antworten und erstellten eine Abschlusspräsentation, die sie der Schule zur Verfügung stellten, um dort Veränderungen anzuregen. Ich begleitete die Studierenden zu einem Vorgespräch an der Schule, zu ihrer Erhebung in der Schulpause und bei einem Arbeitstreffen für die Analyse. Nach dem Projekt führte ich außerdem ein Gespräch mit den Studierenden, in dem sie ihr Vorgehen reflektierten.

Tab. 9: Erhebungen in Lehrveranstaltung 02

Zeitraum	Erhebungspunkte	Methodischer Zugang (Datenquelle)	Perspektive
Semester 01	6 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	Interview mit dem Lehrenden Christian	narratives Interview (Transkript)	Lehrendenperspektive
	Interview mit den Studierenden Lisa, Jessica und Clara	narratives Interview (Transkript)	Studierendenperspektive
Semester 02	4 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
Semester 03	7 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	Begleitung der „Schulgruppe“ (studentische Arbeitsgruppe) bei ihrer Erhebung	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Studierendenperspektive
	Begleitung der „Schulgruppe“ (studentische Arbeitsgruppe) beim Vorgespräch mit einer Lehrkraft	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Studierendenperspektive
	Gespräch mit Lisa und Miriam aus der der „Schulgruppe“ (Rückblick auf das Semester)	Gespräch (Notizen)	Studierendenperspektive
	Gespräch mit Christian (Rückblick auf das Semester)	Gespräch (Notizen)	Lehrendenperspektive

5.3 Lehrveranstaltung 03

5.3.1 Inhaltliche Annäherung

Lehrveranstaltung 03 ist ein Einführungskurs in wissenschaftliche Methoden, der von Studierenden der Soziologie und der Politikwissenschaft besucht wird. Er dauert ein Semester und wird mit 8 ECTS vergütet. Es handelt sich um einen Pflichtkurs. Er wird von mehreren Lehrenden parallel angeboten und ist am Anfang des Studiums (zweites Semester) im Modulplan verankert. Die Prüfungsleistung besteht aus mehreren Zwischenberichten und einem Projektbericht, wobei nur der abschließende Bericht bewertet und benotet wird. Das Ziel der Lehrveranstaltung ist es, ein sozialwissenschaftliches Forschungsprojekt zu planen und umsetzen (Vorlesungsverzeichnis).

Der Methodenkurs baut auf einer Vorlesung zu empirischen Forschungsmethoden auf und bietet den Studierenden die Möglichkeit, eigene Forschungsprojekte durchzuführen, die optional in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen umgesetzt werden können. Die Lehrveranstaltungen dieses Moduls werden von der Koordinierungsstelle an der Fakultät unterstützt, die Kooperationen mit Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft initiiert und bei der Durchführung unterstützt.

Inhaltlich ist das Seminar offen. Die Studierenden sollen eigenständig Fragestellungen entwickeln, die an keinem bestimmten Überthema ausgerichtet sind. Sie sind aber dennoch häufig an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientiert, „*da der Interessenschwerpunkt von Sozialwissenschaftlern häufig genau auf diesen Themen liegt*“ (Selbstbeschreibung). Arbeiten die Studierenden mit Kooperationspartner*innen zusammen, so beschäftigen sie sich mit den Themen, die diese einbringen. Die Organisationen kommen auf die Universität zu, da sie an der „*Bearbeitung einer für sie relevanten Fragestellung interessiert sind*“ (Selbstbeschreibung). Auch diese Fragestellungen betreffen teilweise Schlüsselprobleme wie z.B. soziale Ungleichheit.

„*Das Erleben und Reflektieren des gesamten Forschungsprozesses*“ steht im Mittelpunkt von Lehrveranstaltung 03. In den Kursen wird versucht, den Studierenden Freiheit bei der Themen- und Methodenwahl zu lassen. Die Lehrenden „*leiten sie aber an, nach den gängigen Prinzipien empirischer Forschung vorzugehen und stellen sicher, dass sie eine angemessene Forschungsstrategie auswählen und auf Umsetzungsprobleme achten*“ (Selbstbeschreibung). Die Studierenden erarbeiten sich ihr Projekt Schritt für Schritt anhand von drei vorgegebenen Meilensteinen, mit denen jeweils ein Zwischenbericht verbunden ist. Der vierte Meilenstein besteht in der Erstellung eines Posters für das Abschlusskolloquium. Das Vorgehen umfasst alle Phasen eines Forschungsprozesses von der Formulierung einer Fragestellung über die Durchführung einer eigenen Erhebung bis zum Projektbericht. Insbesondere die Ausführung von Forschungsmethoden (z.B. Befragung) wird dabei praktisch geübt (Vorlesungsverzeichnis).

5.3.2 Personenbezogene Annäherung

Die Lehrende Frau Koch⁶³ ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Politikwissenschaft tätig. An der Lehrveranstaltung nehmen insgesamt 14 Studierende teil. Damit ist die Teilnehmerzahl im Vergleich zu den anderen Methodenkursen relativ klein. Die Studierenden sind im zweiten Semester. Den Studierenden steht zur Wahl, mit einem Verein zusammenzuarbeiten, der Bildungsangebote für Erwachsene in „bildungsfernen“ Stadtteilen macht. Zwei Vertreter*innen stellen die Arbeit des Vereins und die Wünsche an ein studentisches Projekt in einer der ersten Sitzungen vor. Eine Studierendengruppe entscheidet sich dafür, mit der Organisation

⁶³ Frau Koch wird mit Nachnamen bezeichnet, da sie als einzige Lehrperson der untersuchten Lehrveranstaltungen von den Studierenden gesiezt wird.

zusammenzuarbeiten. Drei Arbeitsgruppen bearbeiten andere Themen. Außerdem sind zwei Tutorinnen Teil des Seminars, die die Studierenden bei ihren Projekten unterstützen.

Tab. 10: Überblick über Lehrveranstaltung 03

Lehrtart	Lehre durch wissenschaftliche Mitarbeiterin mit zwei Tutor*innen
Dauer	1 Semester
Prüfungsrahmen	Abschlussbericht
Curriculare Einbindung	8 Leistungspunkte, benotet
Modulare Verortung	Methodenmodul in den Studiengängen Soziologie und Politikwissenschaft (Pflicht)
Inhalt	Offen (verschiedene Themen der Soziologie/Politikwissenschaft möglich)
Akteur*innen	Lehrende: Natalie Koch 14 Studierende: 2. Semester (Bachelor) 2 Tutor*innen Kooperationspartner: Verein - Bildungsangebote für Erwachsene (oder keine Kooperation)

5.3.3 Prozessuale Annäherung

Ankommen im Seminar

Zu Beginn des Seminars stellt sich die Partnerorganisation vor, mit der die Studierenden zusammenarbeiten können. Zwei Ansprechpersonen sind im Seminar zu Besuch und formulieren Ziele, die sie mit der studentischen Forschungsarbeit verfolgen würden. Frau Koch stellt die Vorteile davon heraus, mit dem Verein zusammenzuarbeiten: Die Studierenden können für die Partnerorganisation ein Forschungsprojekt erarbeiten, das diese sich sonst „nicht leisten“ könnte. Für die Studierenden selbst sei der Vorteil, dass der Zugang zu Personen, die befragt werden sollen, erleichtert wird.

Phase 01: Projektfindung

Frau Koch verwendet eine Seminarsitzung auf die Gruppenbildung und Themenfindung. In dieser Sitzung stellen sich auch die beiden Tutorinnen Nina und Annika vor. Frau Koch führt ins Seminar ein und erklärt, was die Studierenden in den kommenden Wochen erwartet. Es folgt ein Brainstorming, in dem die Studierenden zu zweit überlegen, welche Fragestellung sie interessiert. Einige Studierende äußern, dass sie mit dem Verein zusammenarbeiten wollen, weil die Fragestellungen „überschaubar“ und „einfach“ seien. Manche Studierende entwickeln eigene Themenideen, z.B. den Mitgliederschwund bei Gewerkschaften oder die Wahrnehmung von Links- und Rechtsextremismus in der Gesellschaft. Die Vorschläge werden an der Tafel gesammelt. Im Anschluss bekommen die Studierenden die Möglichkeit, ihre Präferenz für ein Thema zu äußern. Sie bilden Gruppen zu den vier meistgewählten Themen und diskutieren, wie sie das Thema zu einer Fragestellung konkretisieren können. Danach wechseln sie zu ihrer zweiten Themenpräferenz und bilden neue Gruppen. Zum Schluss ordnen sich die Studierenden dem Thema zu, das sie bearbeiten wollen. Manche Gruppen werden zusammengelegt, sodass insgesamt drei Gruppen entstehen, wovon eine mit dem Verein zusammenarbeiten wird.

Phase 02 - Input

Die nächsten Seminarsitzungen bestehen aus Inputs zu verschiedenen Aspekten des Forschungsprozesses. Frau Koch erläutert verschiedene Forschungsdesigns und die Unterschiede zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen anhand von Beispielen (Ex-post-facto Design, ethnografisches Design, Experimentaldesign, Grounded Theory Design). Im Anschluss daran geht es um Untersuchungs- und Sampling-Strategien, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Forschungsethik und die Beschreibung von Forschungsergebnissen. Insgesamt orientiert sich das Seminar an folgendem Themenablauf, wobei nicht alle Punkte in gleichem Umfang angesprochen werden:

- *Weltsicht/Paradigma/Wissenschaftsverständnis*
- *Forschungsproblem/Theorie/Konzept (Erkenntnisinteresse, Frage(n), Hypothesen)*
- *Konkretisierung und Operationalisierung von Konzepten*
- *Untersuchungsstrategie (Fallanalyse, Umfrage, Experiment, Grounded Theory, Action Research, Ethnographie, ...)*
- *Datenerhebungsinstrument (Leitfaden, Fragebogen, Online-Fragebogen, Experiment-Anordnung)*
- *Sampling/Fallauswahl (Zufallsstichprobe, Einzelfall, kriteriengestützt, ...)*
- *Datensammlung (Standardisierte Befragung, narratives/offenes Interview, ...)*
- *Datenanalyse (Statistische Methoden, Kodierung, Diskursanalyse, ...)*
- *Interpretation und Schlussfolgerungen (Deskriptionen, Theorie, Generalisierung) (Seminarplan)*

An die Inputs schließen häufig Gruppenarbeiten an, in denen die Inhalte auf das eigene Projekt bezogen werden. Zudem können die Studierenden an insgesamt vier Workshops zur Datenerhebung (standardisierte Befragung und qualitative Interviews) und Datenanalyse teilnehmen, die gemeinsam mit den Studierenden der anderen Methodenkurse stattfinden. Die Studierenden können hier jeweils zwischen der quantitativen und der qualitativen Variante wählen. Außerhalb der Seminarsitzungen planen die Studierenden ihr eigenes Forschungsvorgehen und setzen ihre Projekte um, wobei sie sich an den Meilensteinen orientieren. Die Meilensteinberichte geben die Taktung der Lehrveranstaltung vor. In den Seminarsitzungen werden auch Probleme besprochen, die den Studierenden in ihren Projekten begegnen. Gemeinsam mit den Tutorinnen wird versucht, Lösungen zu finden. In der Gruppe, die mit dem Verein zusammenarbeitet, betrifft das beispielsweise Schwierigkeiten in der Kommunikation mit dem Projektpartner, aber auch gruppeninterne Problematiken, wie das ‚Abspringen‘ von zwei Gruppenmitgliedern.

Phase 03 - Postererstellung und Seminarabschluss

Der vierte Meilenstein sieht die Erstellung eines Posters vor, anhand dessen die Studierenden ihre Ergebnisse in einer Abschlusskonferenz präsentieren. Zu dieser Präsentation sind auch die

Kooperationspartner*innen eingeladen. Die Studierenden zeigen ihre Poster gemeinsam mit allen anderen Seminarteilnehmenden des Methodenmoduls. Zunächst stellen einige ausgewählte Studierendengruppen ihre Ergebnisse in einem Vortrag vor. Im Anschluss gibt es die Möglichkeit, sich die Poster anzusehen und den Studierenden Fragen zu stellen.

Im Vorfeld wird in einer Lehrveranstaltungssitzung darüber gesprochen, wie ein gutes Poster erstellt werden kann. Dafür hat Frau Koch einige Beispiel-Poster mitgebracht. In der gleichen Sitzung wird auch die inhaltliche Darstellung von Forschungsergebnissen thematisiert.

Nach der Präsentation erarbeiten die Studierenden eigenständig ihren Abschlussbericht, in dem sie auch die Analyse der erhobenen Daten darstellen. Frau Koch macht darauf aufmerksam, dass die Analyse immer „eine subjektive Sache“ sei und es kein richtig oder falsch gebe. Man müsse seine Interpretationen nur gut begründen können.

5.3.4 Beobachtungsschwerpunkte

Für meine Beobachtung wählte ich die Studierendengruppe, die mit dem Verein zusammenarbeitete. Da die Studierenden selbst Schwierigkeiten hatten, einen guten Kontakt zu ihrer Partnerorganisation herzustellen, war es auch für mich nicht leicht, sie in ihrer Feldphase zu begleiten. Wie die Studierenden ihre Erhebung durchführten, konnte ich daher nicht genau beobachten, sondern nur in Gesprächen mit den Studierenden rekonstruieren, wie das Projekt abgelaufen ist. Inhaltlich haben die Studierenden eine Fragebogenerhebung zu den Bildungsangeboten des Vereins durchgeführt, um die Zufriedenheit und „Preissensibilität“ der Teilnehmenden zu erfassen.

Tab. 11: Erhebungen in Lehrveranstaltung 03

Zeitraum	Erhebungspunkte	Methodischer Zugang (Datenquelle)	Perspektive
Semester 01	6 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
Semester 01	Interview mit den Studierenden Josephine und Helen	narratives Interview (Transkript)	Studierendenperspektive
Semester 01	Interview mit der Lehrenden Natalie Koch	narratives Interview (Transkript)	Lehrendenperspektive

5.4 Lehrveranstaltung 04

5.4.1 Inhaltliche Annäherung

Lehrveranstaltung 04 kann von allen Studierenden der Lehramtsstudiengänge besucht werden. Das Seminar ist im zweiten Master-Semester angesiedelt und hat zum Ziel, die Studierenden auf die Masterarbeit vorzubereiten. Es verläuft über zwei Semester und die Studierenden erhalten 10 ECTS. Die Lehrveranstaltung muss pflichtmäßig besucht werden, jedoch kann zwischen den

Angeboten verschiedener Lehrpersonen gewählt werden. Als Prüfungsleistung ist ein Abschlussbericht vorgesehen.

Die Studierenden sollen forschungsmethodische Kompetenzen innerhalb eines bildungsbezogenen Evaluationsprojekts erwerben. Die „Rückbindung an ein real existierendes Bildungsangebot“ (Vorlesungsverzeichnis) sichert einen starken Praxisbezug, der wiederum die Relevanz von Forschung in pädagogischen Kontexten verdeutlicht (Vorlesungsverzeichnis).

Grundlage für das Seminar ist eine neue Kooperation zwischen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und der Koordinierungsstelle (siehe auch: Lehrveranstaltung 03 und 05). Daher wird mit einer Partnerorganisation aus dem Bildungssektor zusammengearbeitet, der von der Koordinierungsstelle vermittelt wurde. Im Mittelpunkt steht das Ziel des Erwerbs forschungsmethodischer Kompetenzen. Dabei sollen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren der Datenerhebung zum Einsatz kommen. In der Modulbeschreibung wird außerdem angekündigt, dass die Studierenden am Bildungsangebot des Kooperationspartners teilnehmen werden. Ziel sei es auch, dem Verein durch die von den Studierenden durchgeführte Evaluation der „Entwicklungsperspektiven“ aufzuzeigen.

Im ersten Teil der Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt auf der thematischen Auseinandersetzung, das heißt auf der Problematik, die der Verein ins Seminar ‚mitbringt‘. Inhalt seiner Arbeit ist der Faire Handel vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte. Damit ist das Thema laut den Lehrenden den epochaltypischen Schlüsselproblemen *„der Umweltfrage als auch dem rapiden Wachstum der Weltbevölkerung“* zuzuordnen. Dazu äußern sie sich in der Selbstbeschreibung:

„Zwar werden diese Themen nicht primär vermittelt, sondern in Hinblick auf die zu bearbeitende Fragestellung relevant. In der Lehrveranstaltung „soll ein Bildungsangebot [...] evaluiert werden.“

Die Studierenden arbeiten sich im Seminar zunächst in die Themen und Tätigkeiten des Vereins ein. Dafür nehmen sie unter anderem an einem Workshop teil, den die Partnerorganisation anbietet. Im Anschluss entwickeln sie einen Fragebogen sowie einen Interviewleitfaden zur Datenerhebung, führen diese selbstständig durch, werten die Daten aus und bereiten die Ergebnisse für eine Abschlusspräsentation auf (Vorlesungsverzeichnis). Die Studierenden können sich in diesem letzten Teil entscheiden, ob sie mit dem quantitativen oder dem qualitativen Datenmaterial arbeiten möchten. Sie durchlaufen also den gesamten Forschungsprozess und entwickeln ein Forschungsdesign zur Fragestellung der Partnerorganisation.

5.4.2 Personenbezogene Annäherung

Die Lehrveranstaltung wird von zwei Lehrenden gemeinsam geleitet. Franziska und Barbara arbeiten beide (als wissenschaftliche Mitarbeiterin beziehungsweise Junior-Professorin) am

Fachbereich Erziehungswissenschaft. Am Seminar nehmen 22 Studierende teil. Sie sind im zweiten Master-Semester und damit im letzten Abschnitt ihres Studiums. In Gesprächen fällt allerdings auf, dass sie bisher wenig Berührung mit empirischen Forschungsmethoden hatten.

Der Partnerverein ist in der Lehrveranstaltung vorab festgelegt. Hier ist die Koordinierungsstelle involviert, die den Kontakt zwischen den Lehrenden und der Partnerorganisation hergestellt hat. Die Studierenden arbeiten alle gemeinsam an der Evaluation für den Verein. Dieser macht Bildungsangebote (Workshops) für Schulklassen zum Thema Fairer Handel. Aus dem Verein sind zwei Personen für das Seminar zuständig: Charlotte und Sven sind regelmäßig im Seminar vor Ort und fungieren als Ansprechpersonen für die Studierenden.

Tab. 12: Überblick über Lehrveranstaltung 04

Lehrtart	Lehre durch Professorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin
Dauer	2 Semester
Prüfungsrahmen	Abschlussbericht
Curriculare Einbindung	10 Leistungspunkte, benotet
Modulare Verortung	Forschungsmodul im Lehramt (Pflicht)
Inhalt	Fairer Handel und Nachhaltigkeit
Akteur*innen	Lehrende: Barbara und Franziska 17 Studierende: 2.-3. Semester (Master) Kooperationspartner: Verein - außerschulische Bildungsangebote für Schulklassen; Ansprechpersonen: Charlotte und Sven

5.4.3 Prozessuale Annäherung

Ankommen im Seminar

Die Lehrenden beginnen das Semester mit einer Einführung in die Ziele des Seminars und einem Überblick über Forschungsmethoden. Im Anschluss nehmen die Studierenden am Bildungsangebot des Partnervereins, einer Rallye und einem Workshop zum Thema Fairer Handel für Schulklassen, teil. In der darauffolgenden Sitzung stellt Charlotte ihre Arbeit außerdem in einer Präsentation vor. Sie erläutert den Studierenden die Ziele, die der Verein mit der Evaluation verbindet. Im Anschluss werden Rückfragen der Studierenden zum Projekt geklärt.

Phase 01 - Instrumentenentwicklung

Die Aufgabe der Studierenden ist es, das Angebot aus der Perspektive der Teilnehmenden zu evaluieren, wobei die Schüler*innen mit einem Fragebogen und die Lehrer*innen in Interviews befragt werden sollen. In einer ersten Gruppenarbeit entwickeln die Studierenden Unterthemen zu den von den Kooperationspartner*innen genannten Zielen. Barbara zeigt in der darauffolgenden Seminarsitzung eine geordnete Aufstellung der Themen, die die Studierenden identifiziert haben. Die Lehrenden geben außerdem Inputs, z.B. zur Entwicklung eines Fragebogens und zur Klärung von Begrifflichkeiten wie Indikatoren oder Operationalisierung.

Die Studierenden arbeiten in Kleingruppen zu den jeweiligen Themenblöcken an der Entwicklung von Items für den Fragebogen. Die Ergebnisse werden anschließend in der Gesamtgruppe diskutiert. Nach einem Pretest und einer erneuten Überarbeitung des Fragebogens gehen die Studierenden in Gruppen zum Verein und führen die Erhebung nach den Workshops mit den Schulklassen durch. Da für den Fragebogen sehr viel Zeit aufgewendet wird, wird der Interviewleitfaden schneller entwickelt und die Lehrenden übernehmen manche Arbeitsschritte. Die Studierenden, die sich für die qualitative Erhebung entschieden haben, führen die Interviews mit den Lehrkräften durch, sodass die Erhebungsphase im ersten Semester des Seminars abgeschlossen wird.

Phase 03: Übergang zur Datenauswertung

Die letzte Sitzung des Semesters findet im Computerraum statt, da mit dem Auswertungsprogramm SPSS gearbeitet wird. Zunächst erläutert Franziska in einem Input bestimmte Begriffe und Konzepte wie Häufigkeitsverteilungen, Signifikanzen oder Korrelationskoeffizienzen. Anhand von Beispielen zeigt sie verschiedene Möglichkeiten, Daten in Diagrammen und Tabellen darzustellen. Die Studierenden pflegen die Daten aus der Fragebogenerhebung in SPSS ein. Das Semester endet mit einer Reflexionsrunde, in der die Studierenden Feedback zum Semester geben und ihre Wünsche für den zweiten Teil des Seminars äußern können.

Für die vorlesungsfreie Zeit bekommen die Studierenden die Aufgabe, einen individuellen Fokus für die Datenanalyse zu finden. Zu ihrer Fragestellung werden sie eine Hausarbeit verfassen, die Teil des Abschlussberichts für die Partnerorganisationen ist. Über die Lernplattform findet während der Semesterferien eine Themenabsprache statt, sodass nicht mehrere Personen das gleiche Thema bearbeiten.⁶⁴

Phase 04: Datenauswertung

Das zweite Semester beginnt mit einer Einführung in Auswertungsmethoden. In der zweiten Seminarsitzung sind Charlotte und Sven vor Ort, um den Studierenden Rückmeldung zu ihren Themenvorschlägen zu geben. Die Studierenden sollen ihre Forschungsfragen schärfen. Sie stellen Charlotte und Sven reihum ihre Themen vor, beispielsweise:

- Motivation der Lehrkräfte, am Bildungsangebot teilzunehmen
- Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Angebot
- Bewusstsein für die Eigenverantwortung beim Thema Fairer Handel und Veränderung des eigenen Kaufverhaltens
- Wirkung der Lehratmosphäre auf den Lernzuwachs unter Berücksichtigung der Geschlechter

⁶⁴ In allen Lehrveranstaltungen wird eine Lernplattform verwendet. Allerdings scheint deren Funktion in keiner der anderen Seminare über die Ablage und den Austausch von Dateien hinauszugehen.

Danach wird über die Fragestellungen gesprochen, die neu sind und über die Vorschläge der Kooperationspartner*innen hinausgehen. Zudem wird thematisiert, wie die Studierenden auf ihre Fragen gekommen sind. Charlotte und Sven äußern die ein oder andere Ergänzung zu den Fragestellungen. Es stellt sich allerdings heraus, dass die meisten zusätzlichen Fragen schon in die bestehenden integriert sind. Im Anschluss werden aus den individuellen Fragestellungen der Studierenden Gruppen gebildet, die ein gemeinsames Überthema haben. Sie sollen zusammenarbeiten und sich absprechen. Der zweite Teil der Sitzung umfasst einen Input zu SPSS und weitere Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Daten.

Die Studierenden bearbeiten ihre Auswertungsprojekte im Anschluss eigenständig. Die Lehrenden bieten eine Sprechstunde an. Erst gegen Ende des Semesters kommen wieder alle zusammen. Die Studierenden geben sich gegenseitig Peer-Feedback zu ihren Projekten. Letzte Fragen zur Auswertung und formale Fragen zum Aufbau des Abschlussberichts oder zum Zitieren von Quellen werden geklärt. Im zweiten Teil der Sitzung sollen die Studierenden erste Implikationen für den Verein aus ihren Ergebnissen ableiten. Barbara stellt nach einer Austauschrunde fest, dass es ihnen offenbar schwerfällt, diese zu formulieren. Daher wird zunächst noch einmal darüber gesprochen, wie Implikationen dargestellt werden können, wie sie sich von Interpretationen abgrenzen und wie man Vorschläge machen kann, die nicht wie Vorgaben klingen.

Phase 06: Seminarabschluss

In der letzten Sitzung des Seminars werden Sven und Charlotte die Ergebnisse der Forschungsprojekte vorgestellt. Die Studierenden haben Barbara im Vorfeld PowerPoint-Folien geschickt, die sie nun nacheinander zeigt und die Studierenden aufruft, ihre Ergebnisse vorzustellen. Charlotte und Sven stellen einige Nachfragen, äußern sich aber insgesamt positiv über die Arbeit der Studierenden. In der vorlesungsfreien Zeit stellen die Studierenden ihre Hausarbeiten fertig, die dann von Franziska und Barbara zu einem Gesamtbericht für den Verein zusammengestellt werden.

5.4.4 Beobachtungsschwerpunkte

Dieses Seminar strukturiert sich maßgeblich um die Arbeit in der Gesamt-Seminargruppe. Die Studierenden arbeiten zwar in einzelnen Phasen in Kleingruppen, haben aber keine feste Projektgruppe, die über die beiden Semester hinweg bestehen bleibt. Erst bei der Datenanalyse arbeiten die Studierenden individuell und interessengeleitet. Ich beobachtete das Seminar daher als Ganzes und legte den Fokus auf den Prozess der Erstellung der Forschungsinstrumente und der Überarbeitungs- sowie Feedbackprozesse im Seminarraum.

Tab. 13: Erhebungen in Lehrveranstaltung 04

Zeitraum	Erhebungspunkte	Methodischer Zugang (Datenquelle)	Perspektive
Semester 01	4 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	Interview mit Desiree und Fiona	narratives Interview (Transkript)	Studierendenperspektive
	Interview mit Franziska und Barbara	narratives Interview (Transkript)	Lehrendenperspektive
Semester 02	3 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
	Interview mit Charlotte und Sven	narratives Interview (Transkript)	Perspektive der Kooperationspartner*innen

5.5 Lehrveranstaltung 05

5.5.1 Inhaltliche Annäherung

Lehrveranstaltung 05 findet im gleichen Modul wie Lehrveranstaltung 03 statt. Der Einführungskurs in wissenschaftliche Methoden wird im zweiten Semester von Studierenden der Soziologie und Politikwissenschaft besucht. Die Studierenden erhalten dementsprechend auch hier 8 ECTS und schreiben einen Abschlussbericht als Prüfungsleistung. In der Lehrveranstaltung sind empirische Forschungsprojekte vorgesehen, die die Studierenden bevorzugt mit Partnerorganisationen aus der Zivilgesellschaft durchführen sollen. Die Forschungsfragen werden gemeinsam mit den Kooperationspartner*innen entwickelt, die eine grundsätzliche Idee ins Seminar mitbringen (Vorlesungsverzeichnis).

Auch die Umsetzung eigener Forschungsideen ist möglich, wenn genügend Teilnehmer*innen im Kurs sind, sodass die Projekte der Partnerorganisationen abgedeckt werden können. Im Kurs wird mit drei zivilgesellschaftlichen Organisationen zusammengearbeitet. Die Vereine sind in den Themenfeldern Klimawandel, Pflegeelternschaft und Flüchtlingshilfe tätig.

Die Kooperationspartner*innen bestimmen maßgeblich die Inhalte der Lehrveranstaltung. Ihre Fragestellungen geben die Richtung für die studentischen Projekte vor. Die Lehrende schätzt diese Themen als epochaltypische Schlüsselprobleme ein:

„Für die Projekte mit Themenschwerpunkt Geflüchtete sehe ich diese Bezüge am deutlichsten. [...] Ich würde aber sagen, dass das Recht auf ein sicheres und liebevolles Zuhause für Kinder vor dem Hintergrund der großen Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem nochmal an gesellschaftlicher Brisanz gewinnt und somit ebenfalls ein drängendes gesellschaftliches Problem darstellt“ (Selbstbeschreibung).

Im Seminar bilden sich vier Gruppen (zwei zum Verein der Flüchtlingshilfe und für die anderen Kooperationspartner*innen jeweils eine). Die Lehrende betont, dass trotz der Zusammenarbeit mit den gewisse Freiheiten gegeben sind:

„Die genaue Ausgestaltung und Umsetzung dieser Ideen ist dann aber wiederum Gegenstand des Seminars, sodass genügend Raum für eigene Ideen besteht.“

Auch in diesem Kurs wird mit einem Meilensteinmodell gearbeitet. Die Studierenden erarbeiten drei Zwischenberichte und ein Poster zur Präsentation ihrer Ergebnisse vor den Kooperationspartner*innen sowie den Lehrenden und Studierenden der anderen Methodenkurse. Die Meilensteine orientieren sich *„stark am idealtypischen Forschungsprozess (von der Idee zur Fragestellung über Methodenwahl, Erhebung, Auswertung, Interpretation und Präsentation)“* (Selbstbeschreibung). Durch diese Schritte sind deutliche Forschungsbezüge gegeben. Je nach Forschungsfrage arbeiten die Studierenden mit qualitativen oder quantitativen Methoden.

5.5.2 Personenbezogene Annäherung

Die Lehrende Susanne ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Kommunikationswissenschaft. Sie wird von den Tutor*innen Marc und Pia unterstützt. Das Seminar wird von 23 Studierenden besucht. Die Kooperationspartner*innen werden, wie in den Methodenkursen üblich, von der Koordinierungsstelle vermittelt. Die Studierenden können wählen, mit welcher Organisation sie zusammenarbeiten oder ob sie ein davon unabhängiges Projekt durchführen wollen, was von der Lehrenden aber weniger empfohlen wird.

Tab. 14: Überblick über Lehrveranstaltung 05

Lehrtart	Lehre durch wissenschaftliche Mitarbeiterin
Dauer	1 Semester
Prüfungsrahmen	Abschlussbericht
Curriculare Einbindung	8 Leistungspunkte, benotet
Modulare Verortung	Methodenmodul in den Studiengängen Soziologie und Politikwissenschaft (Pflicht)
Inhalt	Pflegeelternschaft, Raumklima, Freizeitangebote für Geflüchtete (je nach Kooperationspartner)
Akteur*innen	Lehrende: Susanne 23 Studierende: 2. Semester (Bachelor) 2 Tutorinnen Kooperationspartner: Verein - Pflegeelternschaft, Raumklima, Freizeitangebote für Geflüchtete

5.5.3 Prozessuale Annäherung

Ankommen im Seminar

Zu Beginn des Semesters leitet Susanne eine „lebendige Statistik“ an. Sie stellt einige Fragen und die Studierenden sollen sich im Raum positionieren, je nachdem, wo sie sich zwischen zwei Polen auf einem Antwortspektrum einordnen. Susanne wählt danach einen humoristischen Ein-

stieg und zeigt einen Comic zum Thema Forschung. Sie fragt die Studierenden, was sie damit assoziieren. Danach stellt sie das Prinzip des forschenden Lernens und Community-based Research als spezifischen Forschungsansatz vor, der das Seminar anleitet. Susanne erklärt, dass das Besondere am Kurs die Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen sei. Diese könnten von den Projekten profitieren, weil sie es sich meist nicht leisten können, ein Meinungsforschungsinstitut zu beauftragen und weil die Studierenden einen offenen und wissenschaftlichen Blick auf den Gegenstand haben. Sie wolle vor allem vermitteln, dass es im Forschungsprozess viele Entscheidungen zu treffen gebe, die nie eindeutig richtig oder falsch sind. Vor allem die Reflexion und Begründung seien daher wichtig. Sie spricht an, dass der Kurs viele Freiräume lasse, dass man aber auch Verantwortung übernehmen muss.

*Phase 01: Vorstellung der Arbeit mit den Kooperationspartner*innen*

Im Anschluss stellen sich die Kooperationspartner*innen vor. Die Mitarbeiterin des Flüchtlingshilfeprojekts beschreibt beispielsweise, dass sich der Verein die Aufgabe gestellt hat, geflüchtete Kinder dabei zu unterstützen, die Flüchtlingsunterkünfte regelmäßig zu verlassen und Freizeitangebote macht. Sie erhofft sich von den Studierenden Daten dazu, was die Geflüchteten am meisten interessiert und wie man die Zusammenarbeit mit den Ehrenamtlichen verbessern könne, da man die Zivilgesellschaft für die Integration brauche. In Bezug auf das Vorgehen der Studierenden schlägt sie vor, zuerst eine Unterkunft zu besuchen. Voraussetzung für das Projekt sei Toleranz, Weltoffenheit, aber auch die Bereitschaft, ein zweites Mal „nachzubohren“, wenn man nicht gleich eine Antwort bekommt. Die Projektpartnerin sagt, sie sei bereit, an der Fragestellung für das Forschungsprojekt mitzuarbeiten, doch die Studierenden müssen die Erhebung selbst durchführen.

Phase 2: Planung der Projektarbeit

Im Verlauf des Seminars wechseln sich Inputs von Susanne mit Gruppenarbeiten der Studierenden ab. Besprochen wird etwa die „Marienthal-Studie“ als Beispiel für eine sozialwissenschaftliche Untersuchung. Susanne stellt außerdem die Unterschiede zwischen positivistischen und konstruktivistischen Denkweisen und zwischen quantitativen und qualitativen Methoden vor. Sie empfiehlt, sich für das Projekt eine der beiden Herangehensweisen auszusuchen, da eine Kombination aus mehreren Ansätzen forschungspraktisch schwer umzusetzen sei. In den Gruppen sollen die Studierenden ihr Erkenntnisinteresse diskutieren, eine Fragestellung entwickeln, damit zusammenhängende zentrale Begriffe und Konzepte identifizieren und definieren, Theorien auswählen oder eine Sampling-Strategie entwickeln. Die Tutor*innen wechseln während der Gruppenarbeit zwischen den Arbeitsgruppen und unterstützen bei Fragen.

Phase 03: konkrete Projektplanung

Die Gruppenarbeiten im Seminar werden im Laufe der Zeit immer stärker auf die konkrete Projektarbeit bezogen. Die Gruppe zum Flüchtlingsprojekt diskutiert beispielsweise darüber, in

welchem Unterprojekt des Vereins sie ihre Erhebung machen wollen. Außerdem sprechen sie darüber, wie sie die Eltern erreichen können, die sie befragen wollen oder welche Merkmale die Interviewpartner*innen haben sollten (Geschlecht, Herkunft, Alter etc.). Die Studierenden beschäftigen sich auch mit dem Meilensteinbericht und überlegen, dass es wohl eine gute Strategie wäre, während des Forschungsprozesses immer gleich mitzuschreiben, was sie tun und welche Entscheidungen sie treffen. Geplant wird außerdem der erste Termin zur Erhebung in der Unterkunft für Geflüchtete.

Phase 04: Forschungsethik

Eine Lehrveranstaltungssitzung dreht sich um das Thema „Forschungsethik“. Zunächst gibt Susanne einen Input zu Ethik und Moral, zu Ethikkodizes und zur Datenschutzgrundverordnung. Dem folgt eine Gruppenarbeit, in der die Studierenden sich Beispiele für ethische Problematiken in Forschungsprojekten als Text oder Video ansehen. In zufällig zusammengesetzten Gruppen wird zunächst über die Beispiele diskutiert, die verschiedene Problematiken aufwerfen. Dabei geht es beispielsweise um Marktforschung zu Werbezwecken und die damit verbundene potenzielle positive ‚Einfärbung‘ von Forschungsergebnissen. Im Plenum wird im Anschluss der Transfer zu den Projekten der Studierenden vorgenommen. In Bezug auf das Beispiel der Marktforschung wird die mögliche Abhängigkeit und Beeinflussung der Partnerorganisationen als Auftraggeber der Forschung diskutiert. Ein weiteres Beispiel ist das „Milgram-Experiment“. Obwohl es sich um ein „*extremes Beispiel*“ handelt, wie Susanne sagt, können auch hier einige Schlussfolgerungen für die Projekte der Studierenden gezogen werden: Studienteilnehmer*innen sollen nicht manipuliert werden, sie sollen wissen, worauf sie sich einlassen, ihnen dürfen keine Schmerzen zugefügt werden, wobei diese auch psychischer Art sein können (bei Geflüchteten z.B. durch Retraumatisierung).

Phase 05: Ergebnispräsentation und Abschlussbericht

Am Ende der Lehrveranstaltung steht auch hier eine Abschlusskonferenz, die gemeinsam mit den anderen Seminaren aus dem Modul stattfindet. Zunächst stellen zwei Gruppen ihre Ergebnisse in einer Präsentation im Hörsaal vor. Alle anderen Gruppen haben Poster angefertigt, die man sich im Anschluss im Nachbarraum ansehen kann. Einige der Kooperationspartner*innen sind vor Ort, auch aus dem Flüchtlingsprojekt. Die Studierenden sprechen mit der verantwortlichen Person. Auf ihrem Poster haben sie Eindrücke aus dem ersten Interview zusammengefasst.

Nach dem Semesterende sind manche Gruppen noch mit den letzten Erhebungen in ihren Projekten beschäftigt. Sie führen außerdem die Analyse ihrer Daten durch und schreiben den Abschlussbericht, der (in gekürzter Form) an die Partnerorganisationen weitergegeben wird.

5.5.4 Beobachtungsschwerpunkte

In meiner Beobachtung konzentrierte ich mich auf eine der studentischen Arbeitsgruppen, die mit dem Verein aus der Flüchtlingshilfe zusammenarbeitete.⁶⁵ Ich beobachtete die Studierenden in den Seminarsitzungen und führte zum Ende des Semesters ein ausführliches Gespräch mit ihnen. Da es den Studierenden besonders wichtig war, die Privatsphäre der Geflüchteten, die sie befragen, zu wahren, nahm ich an den Interview-Gesprächen im Feld nicht teil. Die Fragestellung der Studierenden lautete, wieso die Nachfrage nach den Freizeitangeboten des Vereins gering ist. Sie befragten die Eltern von Kindern, die mit den Angeboten angesprochen werden sollten.

Tab. 15: Erhebungen in Lehrveranstaltung 05

Zeitraum	Erhebungspunkte	Methodischer Zugang (Datenquelle)	Perspektive
Semester 03	5 Seminarsitzungen	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
Semester 03	Abschlusskolloquium	teilnehmende Beobachtung (Protokoll/Memos)	Gesamtseminar
Semester 03	Gespräch mit der Lehrenden Susanne (Rückblick auf das Semester)	Gespräch (Notizen)	Lehrendenperspektive
Semester 03	Interview mit Studierenden der „Vereinsgruppe“	narratives Interview (Transkript)	Studierendenperspektive

5.6 Grobe Typologie der Lehrveranstaltungen

Im Vergleich ist allen Lehrveranstaltungen gemeinsam, dass sie sich am Prinzip der Verbindung von Forschung und Lehre orientieren, dass sie aktuelle, gesellschaftlich relevante Themen aufgreifen und dass hochschulexterne Kooperationspartner*innen einbezogen werden (teilweise: wenn die Studierenden sich dafür entscheiden). Diese drei Kriterien wurden in der Kurzbefragung der Lehrenden zu Beginn der Feldphase abgefragt und waren die Grundlage für die Auswahl der Lehrveranstaltungen, in denen die Untersuchung stattfand. Dennoch zeigen sich im Detail deutliche Unterschiede zwischen den Seminaren. Im Folgenden nehme ich eine Einordnung der Lehrveranstaltungen anhand ihrer unterschiedlichen Merkmale orientiert an den Kriterien aus der Kurzbefragung vor und präsentiere Auszüge aus den Antworten der Lehrenden (jeweils in Tabellenform).

Forschungsnähe

In der Kurzbefragung habe ich die Annäherung von Forschung und Lehre als Konzept eingeführt, das verschiedene Varianten umfasst. Die Lehrenden erhielten einen einleitenden Text, in

⁶⁵ Im Folgenden bezeichne ich diese Gruppe als „Vereinsgruppe“.

dem die Kategorien a) forschungsbasiertes Lernen, b) forschungsorientiertes Lernen und c) forschendes Lernen nach Huber (2014) sowie die Heuristik aus a) *learning about research*, b) *learning for research* und c) *learning through research* nach Reinmann (2016) vorgestellt wurden (dazu genauer siehe Kapitel 2.3.1).⁶⁶

Sie waren aufgefordert, ihre Einschätzung dazu abzugeben, wo sie ihre Lehrveranstaltung innerhalb dieser Varianten verorten. Dabei zeigte sich, dass sie tendenziell forschendes Lernen anstreben, aber auch andere Varianten in ihrer Lehrveranstaltung vertreten sehen. Das Ziel, dass die Studierenden einen gesamten Forschungsprozess durchlaufen können, wird in allen Beschreibungen sichtbar. Die eigenständige Arbeit der Studierenden und das Forschend-tätig-sein wird in den Mittelpunkt gestellt. Für die Lehrveranstaltungen 01 und 02 wird auch forschungsorientiertes Lernen (beziehungsweise *learning for research*) genannt und mit der Methodenauswahl und -aneignung sowie der Vorbereitung des Forschens umschrieben.

Tab. 16: Kurzbefragung: Forschungsnähe

LV 01	„Insgesamt geht es [...] darum, die gesellschaftlich relevante Fragestellung nach den Fluchtursachen und der Verantwortung der Erziehungswissenschaft bei (insbesondere) gelingender Inklusion durch die Aneignung gesellschaftskritischer Theorie und damit der Aufklärung der Zusammenhänge des Problems sowie wissenschaftlicher Praxis im Sinne des forschenden Lernens zu vertiefen und zu bearbeiten. [...] Die Studierenden werden Teil der Wissenschaft, ggf. aber auch der politischen Auseinandersetzung. [...] Das forschungsorientierte Lernen , die Methodenauswahl und -aneignung, wird von mir als Seminarleitung in der Kleingruppenarbeit, aber auch - bei Bedarf - im Großplenum unterstützt.“
LV 02	„ ‘Learning through Research’ , weil die Studierenden selbst forschend tätig werden und – so ist es zumindest geplant – den gesamten Forschungsprozess durchlaufen. Somit ist auch ‘Forschendes Lernen’ intendiert. Genauso aber auch ‘Learning for Research’ , da zum Forschungsprozess die Vorbereitung dazugehört. Gleichzeitig trifft aber auch das ‘Forschungsorientierte Lernen’ insofern zu, als dass ‘Problemstellungen aus der jeweiligen Forschungsdisziplin oder der Alltagswelt der Studierenden zum Ausgangspunkt’ genommen werden.“
LV 03	„Der Kurs [anonym.] befindet sich aus meiner Sicht jeweils in dem Bereich Forschendes Lernen nach Huber oder Learning Through Research nach Reinmann, da Studierende im Grundkurs ein eigenes Forschungsprojekt entwickeln und durchführen. Da der Kurs im zweiten Semester stattfindet, kommen die Studierenden mit nur geringen Vorkenntnissen in die Veranstaltung und lernen das „Forschen“ durch Erproben (learning by doing). Wir versuchen in den Veranstaltungen, den Studierenden viele Freiheiten bei der Auswahl des Themas, der Methode und ähnlich zu lassen, leiten sie aber an, nach den gängigen Prinzipien empirischer Forschung vorzugehen [...]“
LV 04	„Im Rahmen des Kurses [anonym.] wird angestrebt, forschendes Lernen umzusetzen. Die Studierenden durchlaufen den gesamten Forschungsprozess, da sie ausgehend von einer offenen Fragestellung, die durch den außeruniversitären Akteur an die Studierenden herangetragen wird, ein Forschungsdesign entwickeln sollen. Hierzu zählen sowohl die Entwicklung von Instrumenten, die Datenerhebung, die Datenauswertung und Berichtlegung. Die Lehrenden stehen dabei beratend und unterstützend zur Seite, ohne vorgefertigte Materialien zur Verfügung zu stellen.“

⁶⁶ Huber und Reinmann haben diese Dreiteilungen in ihrer gemeinsamen Publikation 2019 zusammengeführt (siehe Kapitel 2.3.1). Zum Zeitpunkt der Befragung der Lehrenden existierte dieses Werk jedoch noch nicht, sodass hier die Begrifflichkeiten aus zwei älteren Publikationen der beiden Autor*innen gewählt wurden. Reinmann kategorisiert (2016) verschiedene Beziehungen von Lernen und Forschung: Lernen *über* Forschung, Lernen *für* Forschung und Lernen *durch* Forschung. In ihrem Modell bedient sich der entsprechenden englischen Begriffe.

LV 05	„Der Kurs [anonym.] ist für mich ganz klar (a), „ Learning through Research “. Die Studierenden suchen sich eine eigene Fragestellung, die sie dann mit den Mitteln empirischer Sozialforschung beantworten. Die Forschungsbezüge sind durch die einzelnen Schritte in der Projektarbeit, unterstützt durch Meilensteinberichte, gegeben, die sich stark am idealtypischen Forschungsprozess (von der Idee zur Fragestellung über Methodenwahl, Erhebung, Auswertung, Interpretation und Präsentation) orientieren.“
-------	---

Schlüsselprobleme

Alle Lehrenden sehen in ihren Lehrveranstaltungen Bezüge zu epochaltypischen Schlüsselproblemen, auch wenn diese unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Die Themen, die in den Lehrveranstaltungen behandelt werden sollen, sind auf unterschiedlichen Konkretniveaus angesiedelt. So ist in Lehrveranstaltung 01 etwa „Flucht und Migration“ genannt, während in Lehrveranstaltung 05 „Freizeitangebote für Geflüchtete in Sammelunterkünften“ der thematische Schwerpunkt ist. Themen werden also unterschiedlich weit gefasst und bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen. In Lehrveranstaltung 01 wird es in übergeordnete Schlüsselprobleme wie „soziale Ungleichheit“ oder „Krieg und Frieden“ eingeordnet und damit theoretisch betrachtet (deduktive Herangehensweise). Lehrveranstaltung 05 beginnt dagegen bei der konkreten Problemstellung: Hier wird die Situation in einer Geflüchtetenunterkunft zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung des Themas genommen (induktive Herangehensweise).

Tab. 17: Kurzbefragung: Schlüsselprobleme

LV 01	„Inhaltlich-thematisch wird es im Projektstudium um die massive soziale Ungleichheit sowie Krieg und Frieden , exemplarisch am Beispiel Flucht und Migration , gehen sowie die Verantwortung und besondere Aufgabe diesbezüglich der Erziehungswissenschaft/Pädagogik - sowohl in Bezug auf die Überwindung der Fluchtursachen als auch auf gelingende Inklusion .“
LV 02	„In den Lehrveranstaltungen wird m.E. ein ‚epochaltypische Schlüsselproblem‘ behandelt, da Studierende Demokratie als Strukturprinzip der Bearbeitung sozialer und gesellschaftlicher Konflikte kennen und umsetzen lernen [...]. [...] Die Frage wo Menschen Demokrat*innen werden, ist insofern ein ‚epochaltypische Schlüsselproblem‘, da Demokrat*in zu sein bedeutet, an Aushandlungsprozessen zu allen anderen Schlüsselproblemen aktiv und selbstbestimmt teilzunehmen und an ihren Ergebnissen mitverantwortlich teilzuhaben. Demokratiebildung ist damit der Modus der gemeinsamen, friedlichen und gleichberechtigten Bearbeitung ‚epochaltypischer Schlüsselprobleme‘.“
LV 03	„Es gibt kein übergreifendes Thema in der Veranstaltung. In der Regel sollen Studierende eigenständig ihre Fragestellungen entwickeln. Diese Fragestellungen sind häufig in den oben genannten Bereichen eingeordnet, da der Interessenschwerpunkt von Sozialwissenschaftlern häufig genau auf diesen Themen liegt. Der Kurs wird außerdem den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich mit externen Projekten zu beschäftigen. [...] Projekte aus der Zivilgesellschaft waren in den letzten Jahren (in anderen Kursen) nicht nur für die Organisationen interessant, sondern beinhalteten durchaus Fragestellungen, die oben genannte Schlüsselprobleme wie z.B. die soziale Ungleichheit betrafen.“
LV 04	„Die inhaltliche Ausrichtung der in der Forschungswerkstatt umgesetzten Forschung ist Nachhaltigkeit und Fairer Handel und ist damit sowohl der Umweltfrage als auch dem rapiden Wachstum der Weltbevölkerung zuzuordnen. Zwar werden diese Themen nicht primär vermittelt, sondern in Hinblick auf die zu bearbeitende Fragestellung relevant.“
LV 05	„Die Projekte werden in Kooperation mit Partnern aus der Hamburger Zivilgesellschaft durchgeführt und umfassen die Frage, warum Freizeitangebote für Geflüchtete in Sammelunterkünften nur in geringem Ausmaß in Anspruch genommen werden, nehmen die Prozess der Vermittlung von Pflegeeltern an Kinder in den Blick oder befassen sich mit der Frage, wie erfolgreich die Vermittlung von Wissen über richtiges Lüften an Schüler*innen mittelfristig war. Ich würde sagen, alle Themen sind Schlüsselprobleme im Sinne der genannten Definition.“

Kooperation

Wie bereits angedeutet, sind nur in manchen Lehrveranstaltungen bereits zu Beginn Kooperationspartner*innen involviert. Inwieweit mit der Lehrveranstaltung tatsächlich CBR im Sinne einer Zusammenarbeit mit Praxisakteur*innen angestrebt wird, ist unterschiedlich ausgeprägt. Der Schwerpunkt kann auf dem Kennenlernen zivilgesellschaftlicher Akteur*innen und dem Austausch mit diesen liegen, womit unterschiedliche Ziele verbunden sind: ein Perspektivenwechsel für die Studierenden oder auch die Integration der unterschiedlichen Interessen der Beteiligten. Manche Lehrende gehen darüber hinaus und streben Bildungsprozesse bei allen am Forschungsprozess Beteiligten an (*empowerment*). Auch die Verbesserung und Weiterentwicklung der Situation in den Partnerorganisationen kann ein Ziel sein. Zuletzt kann die Kooperation aber auch der Durchführung und Veranschaulichung des Forschungsprozesses dienen und ist damit Mittel zum Zweck sein.

Tab. 18: Kurzbefragung: Kooperation

LV 01	„Forschung [wird] als ein gemeinsamer und demokratischer Bildungsprozess verstanden wird mit dem Ziel, die Bedingungen für alle Beteiligten zu verbessern . Ob es eine Kooperation mit anderen Gruppen und Organisationen gibt, wird jedoch durch die jeweilige Projektgruppe bestimmt. [...] Das heißt es sind nicht von vornherein bestimmte Kooperationen vorgesehen, allerdings sind sie sehr erwünscht.“
LV 02	„Sowohl im zweiten als auch dritten Semester ist geplant, dass die Studierenden forschend in der pädagogischen Praxis tätig werden (2. Semester: voraussichtlich Interviews; 3. Semester: Praxis-Forschung-Projekte). Dabei sollen sie nicht nur – wie in Wissenschaft oft üblich – Daten erheben und Auswerten, sondern [...] mindestens kommunikativ und im besten Falle auch argumentativ validieren [...]. Diese Formen der Validierung ermöglichen [...] Bildungsprozesse bei allen am Forschungsprozess Beteiligten Akteur*innen. Eine solche Bildung kann, in Bezug auf den CBR als empowerment verstanden werden, da sie subjektive Handlungsfähigkeit erweitert .“
LV 03	„Der Kurs bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich mit externen Projekten aus der Zivilgesellschaft [...] zu beschäftigen. Solche Projekte bieten den Studierenden die Möglichkeit, sich mit einem konkreten Problem aus der Praxis von gemeinnützigen Organisationen auseinanderzusetzen und gleichzeitig im besten Fall mit ihrer Forschung zur ihrer Verbesserung/Weiterentwicklung beizutragen . Im Vordergrund des Kurses steht allerdings das Verstehen, Nachahmen und Reflektieren des Forschungsprozesses, weniger die stärkere Einbindung von Studierenden in lokale Organisationen und das Engagement für die Gemeinschaft .“
LV 04	Der Kurs „wird in direkter Kooperation mit dem Verein [anonym.] durchgeführt. Es werden sowohl Hospitationen der Studierenden beim Verein stattfinden als auch Seminarbesuche von Mitarbeitenden des Vereins. Die Fragestellung für das Seminar kommt direkt vom Kooperationspartner und wird im Austausch mit diesem durch die Studierenden bearbeitet. Von daher wird ein kontinuierlicher Austausch angestrebt, der über das gesamte Seminar besteht und die Interessen des außeruniversitären Akteurs mit den Handlungsperspektiven der Studierenden zusammenbringt .“
LV 05	„Durch die Kooperation mit den Praxispartnern aus der [anonym.] Zivilgesellschaft weisen alle Projekte Elemente der CBR auf. Studierende lernen so entsprechende Akteur*innen kennen und werden für die Perspektive meist benachteiligter Akteur*innen sensibilisiert . Allerdings würde ich nicht so weit gehen, dass diese Akteur*innen und Praxispartner durch die Kurse [anonym.] eine Form von „empowerment“ erfahren , insbesondere weil die Studierenden im zweiten Semester noch mehr mit sich und ihrer Forschung zu tun haben und noch nicht so sehr offen zu sein scheinen für entsprechende Perspektiven von außen.“

Neben diesen Unterschieden, die sich anhand der Kurzbefragung herausarbeiten ließen, konnten durch die Beobachtung der Lehrveranstaltungen weitere Unterscheidungsmerkmale identifiziert werden, die teilweise direkt an die Aussagen der Lehrenden anschließen. Auffällig ist zunächst der grundlegend unterschiedliche Fokus: Steht ein inhaltliches Thema im Mittelpunkt oder das Erlernen von methodischem ‚Handwerkszeug‘ der empirischen Forschung? Beide Herangehensweisen schließen sich nicht grundsätzlich aus, jedoch lassen sich die Lehrveranstaltungen relativ eindeutig einem der beiden Schwerpunkte zuordnen. In der ersten Variante sind die Forschungsmethoden das Mittel, um die Forschungsfrage zu beantworten und dabei Erkenntnisse zum Forschungsthema zu gewinnen. Die exakte Anwendung der Methoden rückt dabei in den Hintergrund. In der zweiten Variante hingegen wird die Fragestellung zum Zweck der Anwendung der Methoden entwickelt. Die inhaltlich geprägte Seminargestaltung geht wiederum mit einer umfangreicheren Auseinandersetzung mit Theorien zum Gegenstand einher, während die auf den Methodenerwerb ausgerichteten Seminare eher daran orientiert sind, für die Kooperationspartner*innen nutzbare Ergebnisse zu generieren.

Damit ist bereits eine weitere Unterscheidung angesprochen: Die Lehrveranstaltungen, in denen von Anfang an eine Partnerorganisation involviert ist, orientieren sich stärker an den Kriterien der Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen in der Praxis. Während diese Beobachtung naheliegend ist, so ist interessant, woran sich die anderen Seminare ausrichten. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis scheint in einem Seminar das entscheidende Qualitätskriterium zu sein, während im anderen die Tiefe der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema eine große Rolle spielt.

Der Forschungszugang unterscheidet sich, obwohl alle Lehrveranstaltungen anwendungsorientierte, transdisziplinäre Forschung zum Ausgangspunkt haben. Während in einem Seminar ein Forschungsansatz vertreten wird, der die (Um-)Gestaltung der Gesamtgesellschaft zum Ziel hat, wird in anderen Lehrveranstaltungen die Praxissituation im Tätigkeitsfeld der Partnerorganisationen fokussiert. Hier werden unterschiedliche Ebenen der Gesellschaftsorientierung deutlich: Der Bezug zu einer konkreten Situation auf der einen und der Bezug zur gesellschaftlichen Transformation lassen sich hier als Kontinuum aufspannen. Damit zusammen hängt auch die epistemische Haltung, die im Seminar vertreten und gelebt wird: Wird Objektivität im Forschungsprozess angestrebt oder geht es eher um eine Wissenschaft, die sich politisch positioniert und in gesellschaftliche Prozesse eingreift?

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist der Grad der Strukturierung der Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden oder durch ein von außen vorgegebene Konzept. Das Außen ist in drei der Seminare die Koordinierungsstelle, die einen bestimmten Ablaufplan anhand von Meilensteinen vorschlägt. Durch die Kooperationspartner*innen kommen weitere strukturierende Elemente wie Termine an den Einsatzorten dieser Organisationen hinzu. Andere Lehrveranstaltungen sind

offener gestaltet: Sie arbeiten nur mit einem groben Zeitplan. Themenschwerpunkte und Kooperationspartner*innen sind von den Studierenden selbst zu wählen.

Bei diesen Gegenüberstellungen handelt es sich nicht um Schwerpunkte, die sich wie ein Raster über die Lehrveranstaltungen legen lassen, sondern um Spannungsfelder, die sich als relevant für die Konstitution der Seminare herausgestellt haben. Diese sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tab. 19: Spannungsfelder in den Lehrveranstaltungen

Grundsätzlicher Schwerpunkt	Inhaltliches Thema	Empirische Forschungsmethoden	
	LV 01, 02	LV 03, 04, 05	
Qualitätskriterium	Anwendbarkeit	Theorie-Praxis-Verzahnung	persönliche Auseinandersetzung
	LV 04	LV 02	LV 01
Forschungszugang	Gesamtgesellschaftliche Transformation	Verbesserung der konkreten Praxissituation	
	LV 01	LV 04	
Epistemische Haltung	Objektivität	(politische) Positionierung	
	LV 03	LV 01	
Gestaltung	Struktur	Offenheit	
	LV 04	LV 01, 02	

Auch wenn jedem Schwerpunkt eine oder mehrere Lehrveranstaltungen zugeordnet sind, sind diese eher als Kontinuum gemeint: Eine Lehrveranstaltung kann immer auch Elemente der anderen Schwerpunkte haben. Die Spannungsfelder sind als Konstruktionen meinerseits zu verstehen, die eine erste Orientierung geben und Einblicke in die grundlegende Struktur der Lehrveranstaltungen ermöglichen. Sie sind jedoch insofern flexibel, als ihre Pole in den Seminaren ständig in Aushandlung begriffen sind. Die bisher dargestellten Perspektiven und Prioritätensetzungen der Lehrenden werden beispielsweise immer wieder von den Studierenden in Frage gestellt. Im Folgenden gilt es, die Beobachtung weiter auszudifferenzieren und vor allem die einzelnen Sichtweisen der beteiligten Akteur*innen (Lehrende, Studierende und Kooperationspartner*innen) genauer in den Blick zu nehmen.

6 Ergebnisse

Die Typologie im vergangenen Kapitel zeigte, wie hoch die Diversität der Lehrveranstaltungen trotz der eng gefassten Voraussetzungen des Konzepts CBR ist. Die Charakteristiken der Fallbeispiele werden nun in den Ergebnissen weiter ausdifferenziert. Der Fokus liegt dabei nicht mehr auf der Lehrveranstaltung in ihrer Gesamtheit, sondern auf Situationen, die in den Seminaren stattfinden. Die Ergebnisse gliedern sich in drei Teile, die unterschiedliche Perspektiven auf die untersuchten Lehrveranstaltungen werfen, zugleich aber aufeinander aufbauen. Jedes Kapitel wirft neue Fragen auf, die im darauffolgenden Kapitel bearbeitet werden. Insgesamt habe ich sieben inhaltliche Schwerpunkte herausgearbeitet: (1) Studentische Forschungs- und Entscheidungspraktiken in den CBR-Projekten, (2) Rahmungspraktiken der Lehrenden und Kooperationspartner*innen, (3) Forschungsverständnisse der Lehrenden und Studierenden, (4) Widerständigkeitspraktiken der Studierenden, (5) Aushandlungssituationen und -praktiken, (6) Implizite Setzungen der Lehrenden und (7) Aushandlung als gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Lernkontext.

Um weiterhin die Transparenz über die Vorgehensweisen der Analyse des Datenmaterials und über die sensibilisierenden Konzepte herzustellen, die diese Analyse angeregt und weitergeführt haben, um also die Nachvollziehbarkeit des Prozesses zu gewährleisten, steige ich in jedes Unterkapitel mit einem Überblick ein, der die folgenden Punkte umfasst:

- *Analysefokus:* Ich zeige auf, welche Aspekte ich im Datenmaterial untersucht habe und auf welchen Akteurskonstellationen der Schwerpunkt der Analyse lag.
- *Analyseverfahren:* Ich stelle dar, welches Analyseverfahren mich zu den Ergebnissen dieses Kapitels geführt hat und welche Analysemethoden ich verwendet habe.
- *Fragen an das Material:* Ich nenne Fragen, die ich an das empirische Datenmaterial herangetragen habe und die sich im Laufe der Analyse ergeben haben. Diese Fragen werde ich im jeweiligen Kapitel beantworten.
- *Sensibilisierende Konzepte:* Ich führe in die theoretischen Konzepte ein, die für meine Analyse hilfreich waren und den Blick auf das empirische Material geschärft haben.

- *Ergebnisdarstellung*: Die Ergebnisdarstellung kann eher eine analytisch-beschreibende oder eine narrativ-darstellende Form haben, je nachdem, ob ich im jeweiligen Kapitel stärker der GTM oder der ethnografischen Darstellungsweise folge. Ich unterscheide daher zwischen narrativen und analytischen Textteilen.

Meine übergreifende theoretische Perspektive ist die der sozialen Praktiken, welche die praxis-theoretische Ethnografie anleitet. Praktiken eröffnen Räume, die aus Handlungen und sprachlichen Äußerungen bestehen, welche wiederum an verschiedenen Orten ausgeführt werden: „A place to X is a place where it is understood that X-ing occurs“ (Schatzki 1996, S. 115). Orte werden von Akteur*innen verstanden als etwas, das für bestimmte Tätigkeiten geeignet ist. Die Tätigkeiten, die an diesen Orten ausgeführt werden, verbinden sie wiederum mit anderen Orten, die sich für die gleiche Tätigkeit eignen. Die Verbindungen zwischen den Tätigkeiten an den verschiedenen Orten nennt Schatzki „Praktiken“. Wichtig ist dabei, dass verschiedene Akteur*innen dasselbe unter einen Ort verstehen und ihn mit denselben Tätigkeiten verbinden, was die folgenden Beispiele veranschaulichen:

„When a tree is understood as something to climb, for instance, it becomes a place at which climbing is intelligible; similarly, when a platform is understood as something from which to observe the landscape, it becomes a place at which observing is intelligible. In this way, beds are understood as places to sleep, tables as places to eat, and bus stops as places to catch the bus“ (Schatzki 1996, S. 115).

Auch Lehrveranstaltungen sind Orte, an denen bestimmte Tätigkeiten stattfinden. Gemeinhin werden sie als Orte des Lehrens und des Lernens an der Hochschule verstanden. Im Kontext des CBR-Formats liegt ein Fokus der Lehrveranstaltungen zudem auf Tätigkeiten des Forschens. Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, streben alle Lehrenden der beobachteten Seminare an, forschendes Lernen umzusetzen. Daher möchte ich mit den folgenden Fragen in die Analyse einsteigen: *Welche Forschungspraktiken machen die Lehrveranstaltungen nach dem CBR-Format aus? Was wird in diesem Zusammenhang von den Akteur*innen als passend und angemessen empfunden, im Seminar zu tun?*

Auf dieser Grundlage werden sich die weiteren Fragen für die darauffolgenden Kapitel entwickeln. Zudem ermöglicht die Beobachtung der Praktiken durch die Forscherin, auch Bereiche der Lehrveranstaltungen zu sehen, die nicht direkt ins Auge springen. In jedem Teil der Ergebniskapitel findet sich ein Abschnitt zum ‚Randgeschehen‘ der Seminare – dem, was erst bei genauem Hinsehen und Abwenden des Blicks vom Offensichtlichen sichtbar wird.

6.1 Die Lehrveranstaltung als Ort wissenschaftlicher Praxis

Bereits das Ankommen am Ort der Lehrveranstaltung verspricht erste Erkenntnisse über das Feld. Soziale Praktiken offenbaren sich vor allem im scheinbar Selbstverständlichen. Zu Anfang einer Lehrveranstaltung, in der alle Akteur*innen neu zusammenkommen, kann sich daher besonders gut zeigen, was von den Akteur*innen als naheliegende Tätigkeiten aufgefasst wird. Der Zugang ist zunächst offen und folgt der klassischen ethnografischen Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Breidenstein et al. 2015, S. 156 f.). Ich werde die Einstiegssituationen aus zwei Lehrveranstaltungen beispielhaft beschreiben, wie sie sich aus meiner Perspektive dargestellt haben. So entsteht eine Parallelität meines Ankommens im Feld mit dem Ankommen der Leserin im Text. Im Anschluss werde ich erneut auf soziale Praktiken als theoretische Zugangsweise und sensibilisierendes Konzept eingehen, da dieses einen Moment des *gedanklichen* Ankommens erfordert.

Um die Forschungspraktiken in den Lehrveranstaltungen zu analysieren, wähle ich den Zugang, mit dem Modell eines empirischen Forschungsprozesses auf die Lehrveranstaltungen zu blicken und untersuche, inwieweit sich Praktiken finden, die den einzelnen Schritten dieses Prozesses zugeordnet werden können. Daraus ergibt sich, dass sich verschiedene Tätigkeiten mit dem Prozess in Zusammenhang bringen lassen, dass aber auch weitere Praktiken für das Forschen relevant sind. Mit Knorr Cetina (2012) lässt sich zeigen, dass Forschungsprozesse nie *allein* durch epistemische Tätigkeiten konstituiert werden. Dies trifft auch auf die Entscheidungen zu, die die Studierenden in ihren Forschungsprojekten treffen, da gerade für CBR die Überschreitung des Wissenschaftlichen konstitutiv ist. Um darzustellen, wie die Studierenden im Seminar Entscheidungen treffen, bediene ich mich erneut einem narrativen Zugang. Ich bezeichne diese Beschreibung als ‚Randgeschehen‘, da sie sich aus der Verschiebung des Fokus weg vom Forschungsprozessmodell hin zu darüber hinaus gehenden Ereignissen ergibt. Wie sich zeigen wird birgt gerade dieser durch die teilnehmende Beobachtung ermöglichte Perspektivwechsel das Potenzial, fruchtbare Erkenntnisse über die Interaktionen in Lehrveranstaltungen herzubringen.

Tab. 20: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.1

Analysefokus	<ul style="list-style-type: none"> - Ethnografische Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ - Untersuchung der Forschungspraktiken der Studierenden - Untersuchung der Entscheidungsprozesse der Studierenden in Interaktion mit den weiteren Akteur*innen
Analyse-vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Offenes Kodieren: Praktiken in den Beobachtungsprotokollen - Fokussiertes Kodieren: Praktiken entlang des Forschungsprozesses - Methode des ständigen Vergleichs - Fokusverschiebung: vom Offensichtlichen zum Randgeschehen
Fragen an das Material	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ‚verstehen‘ die Akteur*innen die Lehrveranstaltung? - Welche Forschungstätigkeiten führen die Studierenden aus? - Wie treffen die Studierenden in ihren Forschungsprojekten Entscheidungen?
Sensibilisierende Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrveranstaltung als Ort wissenschaftlicher Forschung - Soziale Praktiken

	<ul style="list-style-type: none"> - Idealtypischer Forschungsprozess - Forschung als sozialer Prozess/Fabrikationsgeschehen - Transepistemische und transwissenschaftliche Entscheidungen
Ergebnis- darstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Prozess des Ankommens: narrativ - Forschungspraktiken: analytisch anhand des Modells eines Forschungsprozesses - Entscheidungen: narrativ

6.1.1 Das Ankommen im Seminar

Die Ankunft der Akteur*innen im Seminarraum markiert die Entstehung des Feldes und damit auch den Start der teilnehmenden Beobachtung. Den Beginn der Lehrveranstaltungen möchte ich zum Einstieg mit einem Rückblick der Studierenden Laura (Lehrveranstaltung 01) illustrieren, der zeigt, dass die Situation des Ankommens von Unsicherheit geprägt ist:

„Am Anfang wusste ich ja gar nicht so richtig, was auf mich zukommt. Ich habe einfach gewählt, weil mich das Thema interessiert hat und weil ich auch Interesse hab, in dem Bereich etwas zu machen. Weil ich persönlich finde immer, naja, dass die Welt so von Vorurteilen irgendwie durchgeflossen ist / Wie sagt man das? / Nee. Ach... / Es gibt viele Vorurteile und (...) ich selber hab auch welche und möchte sie eigentlich versuchen zu bearbeiten, weil mich das stört, dass ich sie hab. Und ich dachte in dem Bereich kann man das gut machen, mit so ‘nem Projekt. Dementsprechend hatte ich halt keine Vorstellung, was auf mich zukommt. Ich wusste halt nur, irgend so ein Projekt. (...) Und dementsprechend war ich recht neugierig als es angefangen hat und ich fand dann die ersten Sitzungen / Ich persönlich war ein bisschen überrascht, weil / ich hatt’s mir anders vorgestellt.“ (IT-S01/01)

Laura beschreibt ihre Neugierde auf das Seminar und begründet ihr Interesse an der Lehrveranstaltung damit, dass sie ihre eigenen Vorurteile reflektieren möchte. Dafür hält sie ein Projekt für geeignet. Gleichzeitig war sie im Vorfeld unsicher, was genau sie im Seminar erwartet. Sie drückt dann ihre Überraschung darüber aus, dass das Seminar anders war als erwartet. An dieser Stelle wird deutlich, dass sie ein implizites Verständnis einer Seminar-Normalität hat, das sie ihrem Herangehen an die Lehrveranstaltung zugrunde legt. In ihren Aussagen steckt ein gewisser Widerspruch: Laura hatte keine Vorstellung, was auf sie zukommt, aber sie hat es sich anders vorgestellt. Dieser Interview-Ausschnitt zeigt, dass sich bereits beim Ankommen im Seminar erste Themen aufdrängen, die sich im gesamten Verlauf der Lehrveranstaltungen als relevant erweisen: Implizite Vorverständnisse von Forschung und Lehre werden in den folgenden Kapiteln eine Rolle spielen.

Um weitere erste Herangehensweisen an das Material herauszuarbeiten, stelle ich im Folgenden das Ankommen in zwei Seminaren in längeren Sequenzen aus meinen Beobachtungsprotokollen dar. Wie lange das Ankommen andauert, ist flexibel zu verstehen. Hier lässt sich kein eindeutiger Zeitpunkt festlegen. Vielmehr handelt es sich um einen fließenden Übergang von Ritualen des Sich-Vorstellens und des Vor-Strukturierens zu den Auseinandersetzungen mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen. Hier zunächst der Ausschnitt aus Lehrveranstaltung 02:

In Lehrveranstaltung 02 stellt sich der Lehrende Christian zunächst vor. Er berichtet von seinen Forschungsschwerpunkten, aber auch von seinen hochschulpolitischen Tätigkeiten. Er stellt die Agenda für die erste Sitzung und den Seminarplan für das gesamte Semester vor. Im Anschluss fragt er, ob alle einverstanden sind und betont, dass es sich um Vorschläge handelt, die „reviviert“ werden können. Christian thematisiert auch die „Arbeitsweise“, die er im Seminar etablieren will. Dafür liest er eine Szene aus einem Roman vor, in der eine Vorlesungssituation beschrieben wird. Christian kommentiert den Ausschnitt damit, dass die beschriebene Situation zeige, wie sich die Hochschullehre inzwischen verändert hat. Er fragt nach Reaktionen der Studierenden auf den Buchausschnitt. Es kommen nur zögerliche und wenige Antworten. Ein Studierender sagt, der vorgelesene Text zeige, wie hierarchisch Lehre früher war. Christian sagt, er wolle Wissen nicht in „Tablettenform“ verabreichen, sondern das Angebot machen, die Inhalte selbst zu bestimmen. Ziel sei die Anregung eines Selbstbildungsprozesses. Deshalb gebe es auch das Portfolio als Leistungsnachweis, in dem alle angefertigten Texte hinterlegt werden. Das Portfolio diene dazu, „sich selbst zu erforschen“ und der Reflexion der eigenen demokratischen Tätigkeit und der eigenen Selbstbildung. Danach werden formale Vorgaben und Anmeldeeregularen geklärt. Christian verweist auf den Raum auf der Lernplattform mit den PowerPoint-Präsentationen, einer Literaturablage und Diskussionsforen. Im Anschluss gibt er einen relativ langen Input zu begrifflichen Grundlagen von Demokratie und einigen Forschungsbeispielen, Danach bleibt nur noch wenig Zeit. Die erste gemeinsame Aufgabebearbeitung wird verschoben. Christian sagt, er befürchtet, dass er zu viel Informationen gegeben hat, räumt aber gleich danach, dass er „bewusst überfrachten wollte“, um seine eigene Sicht darzustellen und hofft, dass den Studierenden einiges im Semesterverlauf bekannt vorkommen wird. Die Aufgabe bis zur zweiten Sitzung ist es, biografische Erfahrungen mit Demokratie und eigenes demokratisches Handeln zu beschreiben. Christian schlägt eine schnelle Vorstellungsrunde vor, in der alle ihren Namen, ihren Studiengang und ihr Fachsemester nennen. Er bietet den Studierenden das Du an und entschuldigt sich im Voraus, falls er in das „Sie“ zurückfallen sollte. Nach der Vorstellungsrunde beendet Christian die Sitzung mit dem Versprechen, dass er ab jetzt weniger Redeannteil im Seminar haben werde. In der zweiten Lehrveranstaltungssitzung folgt eine weitere Vorstellungsrunde, in der die Studierenden neben Namen, Studiengang und Semesterzahl auch ihre Teilnahmemotivation darlegen sollen. Einige „brauchen die Leistungspunkte“, andere hatten schon Kontakt zu Demokratietheorie, wieder andere wollen ihre Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis einbringen oder das Seminar nutzen, um sich auf die Bachelorarbeit vorbereiten. (BP02/01)

Zum Vergleich folgt der Ausschnitt aus Lehrveranstaltung 05:

*In Lehrveranstaltung 05 bittet die Lehrende Susanne zu Beginn die Studierenden, die ganz hinten sitzen, nach vorne zu kommen. Einige Studierende stehen langsam auf und suchen sich neue Plätze. Danach erzählt Susanne, was sie für die heutige Sitzung geplant hat. Sie sagt, sie möchte vor allem zeigen, was an diesem Seminar „vielleicht anders“ ist als an anderen Seminaren, die die Studierenden kennen. Susanne stellt sich dann selbst vor und bittet auch die beiden Tutor*innen, ein paar Sätze zu sich zu sagen, was Marc und Pia dann auch tun. Susanne möchte eine „lebendige Statistik“ machen, um die Studierenden kennenzulernen. Sie hat fünf Fragen*

*vorbereitet. Die Studierenden sollen sich im Raum aufstellen, je nachdem welcher Antwort sie sich näher fühlen. Zunächst sollen sie sich danach sortieren, ob ihr Wohnort nah an der Universität oder sehr weit weg ist. Die Studierenden stehen langsam auf und verteilen sich im Raum. Sie reden kaum miteinander, sodass nicht ganz klar wird, ob die Aufstellung den Wohnorten entspricht. Susanne fragt den nächsten und den weitesten Wohnort ab. Die nächsten Fragen sind: ob man im Raum viele oder wenige Personen kennt, ob man sich gut oder schlecht an die Inhalte der Vorlesung erinnern kann und ob man Lust auf ein Praxisprojekt hat oder lieber „in der Bibliothek bleiben“ würde. Die Studierenden bewegen sich im Raum, sprechen während des Spiels aber kaum miteinander. Im Anschluss setzen sich alle wieder. Um die Kernidee des Seminars vorzustellen, zeigt Susanne einen Comic. Sie fragt, ob sich jemand vorstellen kann, warum sie dieses Bild ausgewählt hat. Die Studierenden sagen nichts, niemand meldet sich. Sie fragt nochmal nach: „Was macht er denn?“ Irgendjemand sagt, ohne sich zu melden: „Experimentieren.“ Susanne sagt „genau“ und erklärt, dass sie damit zeigen wollte, dass die meisten Leute die Vorstellung von Experimenten im Labor haben, wenn sie an Forschung denken. In den Sozialwissenschaften geht es aber eher darum, Meinungen und Einstellungen zu erforschen, also Dinge, die erstmal nicht sichtbar sind. Doch auch diese Forschung folge bestimmten Regeln. Susanne sagt: „Das war meine Assoziation dazu, aber der Funke ist wohl nicht gleich übergesprungen. Das kann ja noch kommen.“ Susanne erklärt, dass das Besondere am Seminar die Zusammenarbeit mit Projektpartnern ist. Sie sagt, dass es etwas anderes sei, Forschungsprojekte in die Lehre einzubinden, als wenn man einfach ein Marktforschungsunternehmen beauftragt. Erstens könnten sich die zivilgesellschaftlichen Akteur*innen nicht leisten und zweitens schauen die Studierenden offener auf den Gegenstand. Sie bringen verschiedene Perspektiven ein und sind „Wissenschaftsstudierende“. Auf einer Folie hat Susanne eine Liste mit Lernzielen mitgebracht. Sie hebt die rot markierten hervor, die sie am wichtigsten findet. Das „Haupt-Learning“ sei, dass es viele Entscheidungen zu treffen geben wird, die nicht eindeutig richtig oder falsch sein können. Daher sei es wichtiger, dass die Entscheidungen reflektiert und gut begründet werden. Außerdem hat Susanne die Definition von forschendem Lernen nach Huber dabei. Auf der nächsten Folie sind die Begriffe „Freiräume“ und „Verantwortung“ zu sehen. Susanne sagt, forschendes Lernen sei viel Arbeit, das soll aber nicht abschrecken, sondern realistisch auf Forschung vorbereiten. Man kann sich nicht zurücklehnen, aber es sei ein toller Kurs, weil es so praktisch ist. Für sie selbst sei es sogar der Lieblingskurs. Sie hoffe, dass sie aus ihrer Rolle als Lehrende „rauskomme“ und die Studierenden auch wirklich begleiten darf. Verantwortung bedeute auch, „aus Fehlern lernen“. Sie sagt, dass „wir sicher mal zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen“, da empirische Sozialforschung nicht eindeutig ist. Wenn die Studierenden anderer Meinung seien, müssten sie das nur gut begründen: „Das ist ihre Verantwortung“, sagt Susanne. (BP05/03)*

Zu Beginn der Lehrveranstaltungen zeigt sich, wie die Lehrpersonen den Mittelpunkt einer implizit vorhandenen Ordnung bilden, von der alle Beteiligten auszugehen scheinen. Die Fokussierung auf die Lehrenden wird beispielsweise dadurch konkretisiert, dass ein Teil der ersten Sitzung als Vortrag der Lehrenden vor der Gruppe der Studierenden gestaltet ist. Das Festschreiben bestimmter Strukturen in Seminarplänen und auf Präsentationsfolien verstärken den

Eindruck der Steuerungsfunktion. Durch ihre Schriftlichkeit erscheinen die Seminarkonzepte schwer veränderbar. Die Lehrenden geben den Verlauf der Ereignisse vor, ohne auf Widerständigkeiten der Studierenden zu stoßen. Einzig die fehlende Bereitschaft der Studierenden, eine aktive Rolle einzunehmen, stellt eine Irritation dar.

Beide Lehrpersonen zeigen zugleich Bemühungen, die Studierenden als selbstbestimmte Akteur*innen zu adressieren. Stichworte wie Freiräume, (Mit-)Verantwortung und Selbstbildung drücken diese Haltung aus. Zudem geben die Lehrenden ihre Sprech- und Steuerungsfunktion an einem bestimmten Punkt der Lehrveranstaltung an die Studierenden ab: In Lehrveranstaltung 02 ist es die Vorstellungsrunde, in der die Studierenden aufgefordert sind, etwas über sich zu sagen. In Lehrveranstaltung 05 ist es die körperliche Bewegung im Raum durch die Methode der „lebenden Statistik“. Die Lehrenden nehmen die ihnen implizit zugeschriebene Steuerungsrolle auch dadurch ein, wollen diese aber zugleich abgeben. In ihrem Bemühen um eine Abgabe der Verantwortung an die Studierenden zeigt sich paradoxerweise aber erneut die Praktik der Anleitung: Die Studierenden sollen zu (aus Perspektive der Lehrenden) angemessenen Zeitpunkten mit der Gruppe interagieren und kommunizieren. Die Sprecherrolle zuweisen zu können, ist Teil ihrer leitenden Funktion im Seminar. Hinzukommt, dass die Studierenden noch nicht als Einzelpersonen sichtbar werden. In der Vorstellungsrunde von Christian werden sie zwar als Individuen angesprochen, doch sie treten nur kurz in Erscheinung. Eher scheint eine Sammlung an Namen, Semesterzahlen und Studienfächern zu entstehen, die jedoch wenig über die im Raum anwesenden Personen sagen. Letztlich geht es weniger darum, sich gegenseitig kennenzulernen, als die Aufmerksamkeit von der Lehrperson weg zu lenken und den Studierenden den Raum zu geben, gesehen und gehört zu werden.

Die Tätigkeiten und Äußerungen der Lehrenden wirken als „handlungsanleitender Rahmen“ (Kirschner 2014, S. 125) für die Lehrveranstaltung. Sie sind in der Position, die Interaktion zu bestimmen. Die Studierenden nehmen die Rolle ein, auf die Aussagen und Handlungen der Lehrenden zu reagieren. Diese Positionierungen scheinen durch die Situation gegeben zu sein. Sie werden den Akteur*innen „nahegelegt“ (Schatzki 1996, S. 121). Lehrende wie Studierende scheinen zu wissen, welche Rolle ihnen zukommt. Die Rollen, die beim Ankommen im Raum der Lehrveranstaltung eingenommen werden, sind jedoch keinesfalls als festgeschrieben zu verstehen, sondern werden immer wieder neu hergestellt und ausgehandelt, wie die folgenden Kapitel zeigen werden.

Die ritualisierte Vorstellungsrunde, die Präsentation des Seminarplans oder die Einführung in theoretische Konzepte können als seminar-typische oder lehrveranstaltungs-konforme soziale Praktiken gelesen werden, die einen üblichen Einstieg in eine Lehrveranstaltung markieren. Sie sind der Modus, der die soziale Ordnung der Situation herstellt, die jedoch nicht als solche bestehen bleibt. Auch das wird sich in den kommenden Kapiteln erweisen. Nach diesem ersten

Eindruck von Praktiken, die die Lehrveranstaltung ausmachen, werde ich nun genauer auf die Theorie der sozialen Praktiken eingehen und den Begriff theoretisch fundieren.

6.1.2 Das Ankommen in der Theorie der sozialen Praktiken

Nicht nur die Empirie, auch die Theorie erfordert einen Moment des Ankommens. Dieser ist gedanklicher Natur und bezieht sich darauf, die praxistheoretische Grundlage meiner Analyse genauer darzustellen. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist relevant, wie ich soziale Praktiken im Rückgriff auf Schatzki (1996, 2001) verstehe.

Grundlegend können soziale Praktiken als „sets of actions“ (Schatzki 2001, S. 56) verstanden werden. Praktiken setzen sich aus Handlungen zusammen, die entweder körperliche Tätigkeiten sein können (*basic actions*) oder Handlungen, die auf diesen körperlichen Tätigkeiten basieren (Schatzki 2001, S. 56). Diese Unterscheidung lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Die körperliche Handlung des Schreibens trägt beispielsweise dazu bei, Ideen zu dokumentieren, was wiederum Teil der Praktik⁶⁷ des Brainstormings sein kann. Brainstorming wird aber erst durch weitere *basic* und *constituted actions* zu einer erkennbaren Praktik, darunter etwa das mündliche Sammeln von Ideen in einer Gruppe von Menschen oder das Anpinnen und Ordnen von Papierkarten an einer Pinnwand (mehr zur Praktik des Brainstormings in Kapitel 6.2.1).

Eine Praktik ist also ein Zusammenhang von Handlungen, mit Schatzki: „a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings.“ Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen *doings* und *sayings* entsteht durch drei Prinzipien: (1) durch Verständnisse beziehungsweise das Verstehen (*understandings*), (2) durch explizite Regeln, Prinzipien, Richtlinien oder Anweisungen und (3) durch „teleoaffektive“ Strukturen wie Ziele, Zwecke, Projekte, Aufgaben, Überzeugungen, Emotionen und Stimmungen (Schatzki 1996, S. 89). Soziale Praktiken strukturieren Handlungen über Zeit und Raum hinaus – sie sind daher geeignet, um Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lehrveranstaltungen zu beschreiben. In der Praxistheorie sind sie das zentrale Moment des Sozialen überhaupt und stellen die soziale Ordnung her: „practices form the chief context of social orders by molding action and meaning - that is, by helping to shape the practical intelligibility that governs activity“ (Schatzki 2001, S. 56). Unter Intelligibilität versteht Schatzki wiederum, sich einen Sinn zu erschließen. Die Sinnerschließung bezieht sich einerseits auf die Welt (Welchen Sinn ergeben Dinge?), andererseits auf Handlungen (Was ist sinnvoll zu tun?). Was von einem Individuum für sinnvoll gehalten wird, wird wiederum durch Praktiken geformt (Schatzki 1996, S. 111). Umgekehrt setzt eine Praktik ein gemeinsames Verständnis voraus: „people share an understanding of a word or action when they use that word or carry out the action intelligibly to one another“ (Schatzki 1996, S. 110).

⁶⁷ Ich verwende hier den Begriff der Praktik als Übersetzung des englischen „practice“ und als Singular des Begriffs „Praktiken“, um ihn von einem anderen Praxisverständnis abzugrenzen, das z.B. als Gegensatz zur Theorie oder zur Wissenschaft verstanden wird.

Ein „Wir“ kommt zustande, wenn Individuen sich durch ihr Handeln und/oder ihr Sprechen gegenseitig verstehen. Praktiken sind zwar aus individuellen Handlungen zusammengesetzt, sie werden aber erst zu *sozialen* Praktiken, wenn sich darin eine Reihe an gemeinsamen Verständnissen, Regeln und „teleoaffektiven“ Strukturen ausdrückt. Schatzki (1996, S. 106) nennt als Beispiel, dass das Zeichnen einer Linie eine basale körperliche Handlung darstellt, als soziale Handlung kann es sich aber um das Ausfüllen eines Stimmzettels bei Wahlen handeln und folgert: „So a practice is a set of individuals' actions, but not a set of actions defined by reference to individuals alone“.

Das Wissen, das für das gegenseitige Verstehen vonnöten ist, ist ein praktisches und implizites Wissen. Nach Schatzki besteht das meiste Verhalten aus unreflektierten Reaktionen, die nicht durch bewusstes Nachdenken gesteuert werden. Handlungen werden einer Person eher „nahegelegt“ (Schatzki 1996, S. 121 f.):

„The signifying instead focuses and channels the flow of unreflective action onto the performance of particular actions. And it accomplishes this [...] by singling out an action - what is now to be done - that can be carried out without further ado by performances that are part of a person's spontaneous bodily repertoire. As what is now to be done, signifying specifies an action that can be performed immediately“ (Schatzki 1996, S. 122).

Bestimmte Handlungen liegen für Individuen also näher als andere, wenn nicht bewusst darüber reflektiert wird, was getan werden soll. Diese Handlungen werden durch körperliche Tätigkeiten und Sprechakte automatisch ausgeführt. Um handlungsfähig zu sein, braucht es kein explizites Denken, das den Fluss an Handlungen unterbricht (Schatzki 1996, S. 122). Das Wissen darum, was zu tun ist, kann auch als Know-how oder ein „praktisches Verstehen“ bezeichnet werden (Reckwitz 2003, S. 289). In Praktiken schlägt sich nieder, welches Wissen handelnde Akteur*innen zugrunde legen, wie sie Dinge verstehen und was für sie Sinn ergibt.

Für die Akteur*innen selbst ist dieses Wissen kaum explizierbar, was Auswirkungen auf die empirische Analyse von sozialen Praktiken hat: Die Anwendung praktischen Wissens lässt sich nur beobachtend erforschen, durch Beobachter*innen, die nicht involviert sind und denen die Explikation dessen, was vor sich geht, daher leichter fällt (Breidenstein 2006, S. 19). Die ethnografische Beobachtung und Analyse sind daher die Mittel, um Praktiken zu beschreiben. Breidenstein spricht von der „Entdeckung“ von Praktiken in einer empirischen Suchbewegung. Im Nachgang lässt sich deren „Logik“ rekonstruieren (Breidenstein 2006, S. 19). Dieser Schritt wird in den folgenden Kapiteln vorgenommen. Wie sich zeigen wird, ist für diese Arbeit besonders interessant, inwieweit Praktiken innovatives Potenzial haben. Wie entsteht Neues, wenn sich Individuen stets entsprechend der ihnen nahegelegten Handlungen verhalten? Wann brechen Praktiken auf und verändern sich? Zunächst soll es aber darum gehen, Praktiken des Forschens in den Lehrveranstaltungen zu identifizieren und zu beschreiben.

6.1.3 Forschungspraktiken: die Prozess- und die Eigenlogik

Nachdem ich in Kapitel 2.3.2 die Frage aufgeworfen habe, welche Art der Forschung Studierende im forschenden Lernen erleben und mehrere Forschungsansätze vorgestellt habe, mit denen CBR in Verbindung steht, möchte ich die gleiche Frage nun noch einmal auf der Ebene der Tätigkeiten stellen. Diese sind anschlussfähig an die „Erkenntnistätigkeiten“, die Reinmann in Bezug auf forschendes Lernen beschreibt (Reinmann 2018)⁶⁸, liegen aber auf einem konkreteren Handlungsniveau und wurden induktiv aus dem Datenmaterial identifiziert. Ich folge damit der Tradition der Wissenschaftssoziologie, Forschungstätigkeiten in ethnografischen Untersuchungen herauszuarbeiten (zentral war für mich Knorr Cetina (2012); einen Überblick liefern Collins und Evans (2002)).

Zusätzlich werde ich eine Prozessperspektive einnehmen: Studierenden Forschung *als Prozess* nachvollziehbar zu machen ist eine der Grundprämissen des forschenden Lernens, die sich schon bei Humboldt (1809/1810) findet und in der Schrift der BAK (1970/2009) fortgeführt wird. Dahinter steht die Annahme, dass Wissenschaft niemals abgeschlossen ist und dass sie es nie mit „fertigen und abgemachten Kenntnissen“ zu tun hat (Humboldt 1809/1810, S. 230). Aus diesem Grund muss auch für Studierende sichtbar werden, wie wissenschaftliche Ergebnisse zustande kommen, wieder verworfen und weiterentwickelt werden. Um Noviz*innen in die Wissenschaft einzuführen, ist die „prozessuale Dechiffrierung der anzueignenden Wissensgüter“ notwendig. Gemeint ist, Wissen anstatt als Resultat von Forschung eher als „Verlaufsform“ zu präsentieren (Laitko 2017, S. 22 f.). Vor diesem Hintergrund werde ich mich an einem Prozessmodell orientieren, das den Status eines sensibilisierenden Konzepts hat, und die induktiv gewonnenen Forschungspraktiken darin einordnen. Angelehnt an Wildt (2009b) und Pedaste et al. (2015) nutze ich folgendes grobes Modell:



Abb. 11: Idealtypischer Forschungsprozess

⁶⁸ Als Grundlage dient ihr ein Papier des Wissenschaftsrats, in dem die wissenschaftlichen Tätigkeiten Experimentieren, Beobachten, Interpretieren, Theoretisieren und Gestalten unterschieden werden (Wissenschaftsrat 2012).

Diese Heuristik dient dazu, ‚typische‘ Forschungspraktiken in den Lehrveranstaltungen entlang dieses Prozesses aufzuspüren. Unterdessen sollen auch „Brüche“ aufgezeigt werden, die diesen Konzepten widersprechen und Möglichkeiten deutlich werden, das Forschungsprozessmodell zu erweitern. Die Frage, die sich anschließt, ist die nach den spezifischen Forschungspraktiken in CBR-Kontexten. Damit einher geht ein Fokus auf der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen, die in den Forschungsprozess involviert sind. In einem analytischen Vorgehen, das eng an den Kodierprozess der GTM gekoppelt ist, ließen sich den Prozessphasen die folgenden Kategorien zuordnen:

Tab. 21: Analyse von Forschungspraktiken

Heuristik	Induktiv gewonnene Codes	Induktiv gewonnene Unter-Codes
Eintauchen in die Praxis	---	---
Orientierung (Themenfindung und -aushandlung)	Forschungsthemen identifizieren	---
	Theorie erarbeiten	---
	Forschungsstand aufbereiten	---
Untersuchungskonzept (Formulierung von Frage- stellungen beziehungsweise Hy- pothesen)	Forschungsthemen konkretisieren	---
	Forschungsfrage entwickeln	---
	Forschungsfrage fokussieren	---
	Hypo(thesen) aufstellen	---
Entwurf eines Forschungsdesigns	Forschungsvorgehen planen	---
	Forschungsansatz wählen	---
Durchführung (Experimentieren und Explorieren)	Feld(zugang) suchen	Auswahl treffen
		Kontakt aufnehmen
		Hindernisse überwinden
	Forschungsdesign umsetzen	Pretest durchführen
		Operationalisieren
		Methoden anwenden: Erheben
Datenauswertung und -interpretation	Forschungsdesign umsetzen	Methoden anwenden: Analysieren
Diskussion und Kommunikation	Forschungsergebnisse darstellen	Präsentieren
		Generalisieren
		Qualitätsstandards einhalten
Anwendung	---	---

Die Methode des ständigen Vergleichs von Materialstellen innerhalb dieser Kategorien brachte verschiedene Ausprägungen bestimmter Praktiken in Bezug auf die Phasen der Heuristik hervor. Das Prinzip der Befremdung ermöglicht einen Blick auf vermeintliche Normalitäten in der Hochschullehre, durch den diese aufgebrochen und neu betrachtet werden können. Ich werde einige Praktiken (in Tab. 21 grau hinterlegt) im Folgenden anhand von Beispielsituationen aus

dem Datenmaterial beschreiben. Diese sind exemplarisch zu verstehen: Sie stellen eine Auswahl dar, die darauf beruht, welche Tätigkeiten aus meiner Perspektive in den Lehrveranstaltungen im Vordergrund standen. Ich werde meine Beobachtungen hier stark zusammenfassen und komprimiert darstellen. Besonders der Vergleich der Lehrveranstaltungen wird die Bedeutung der einzelnen Schritte im Forschungsprozess verdeutlichen.

Orientierung (Themenfindung und -aushandlung)

Eine Orientierung findet zu Beginn der Lehrveranstaltungen statt und umfasst verschiedene Aspekte: das Hineinfinden in das Seminarthema und das Herausfinden der eigenen Interessen, aber auch das Zusammenfinden als Seminargruppe. Das Seminarthema, das die Lehrenden in Lehrveranstaltungsbeschreibungen (z.B. im Vorlesungsverzeichnis) festgeschrieben haben, bildet dabei einen Orientierungspunkt. Er wird zunächst umkreist und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, aber auch erweitert, eingegrenzt und ausdifferenziert. Häufig führen die Lehrenden oder die Kooperationspartner*innen tiefer ins Thema ein.

Teil der Orientierungsphase ist auch, sich den Kooperationspartner*innen anzunähern, vorausgesetzt sie sind zu diesem Zeitpunkt bereits ins Seminar involviert. In manchen Fällen können die Studierenden die Entscheidung treffen, ob sie mit oder ohne Partner*in arbeiten möchten. Bei dieser Entscheidung spielt eine Rolle, wie sich die Studierenden die Forschungsarbeit vorstellen: Manche antizipieren, dass die Arbeit mit einer Partnerorganisation interessanter, einfacher oder praxisnaher sein wird.

In der anfänglichen Orientierungsphase unterscheiden sich die beobachteten Lehrveranstaltungen vor allem darin, ob die Themenwahl eher an einem praktischen Problem oder an theoretischen Überlegungen orientiert ist. In welche Richtung die Tendenz geht, hängt wiederum davon ab, ob bereits zu Beginn des Prozesses eine Partnerorganisation feststeht. Tendenziell lässt sich sagen: Je früher Kooperationspartner*innen Vorstellungen und Ziele einbringen, desto weniger liegt der Fokus auf den Eigeninteressen der Studierenden sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Seminarthema.

Nicht nur zu Beginn, sondern auch zu späteren Zeitpunkten orientieren sich die Studierenden im Seminar. Die Neu-Orientierung folgt oft auf Momente der Irritation und der Unsicherheit, die im Verlauf der Lehrveranstaltungen immer wieder auftreten. Ein Irritationsfaktor kann das Feedback der Lehrenden und/oder der Kommiliton*innen sein. Sich neu zu orientieren ist zudem oft die Folge einer Verantwortungszuschreibung an die Studierenden: Wird ihnen von den Lehrenden zugesprochen, eigenständig zu arbeiten, müssen sie sich zunächst orientieren.

Orientierung im Seminar heißt nicht zuletzt, das eigene Handeln an bestimmten Rahmen auszurichten, die von anderen Akteur*innen vorgegeben werden. Wie Lehrende und Kooperationspartner*innen Rahmen für die Lehrveranstaltungen schaffen, werde ich in Kapitel 6.2.1 analysieren.

Forschungsfrage entwickeln

Forschungsfragen gelten als zentrales Element eines Forschungsprozesses, was sich in allen Lehrveranstaltungen widerspiegelt. Allerdings unterscheidet sich, wie explizit das Entwickeln einer Forschungsfrage als eigenständiger Schritt im Prozess thematisiert wird. Die Tätigkeit hat in den Lehrveranstaltungen einen unterschiedlich hohen Stellenwert:

Lehrveranstaltung 01: Die Forschungsfrage wird nach einer langen Phase der thematischen Auseinandersetzung in der Gesamtgruppe des Seminars in einzelnen studentischen Arbeitsgruppen entwickelt. Die Lehrenden Ines und Stefan erläutern, was eine gute Forschungsfrage ausmacht und geben den Studierenden später des Öfteren die Rückmeldung, dass die Forschungsfrage noch nicht klar genug formuliert sei. Die Forschungsfrage ist also ein Element des Forschungsprozesses, das von den Lehrenden immer wieder präsent gemacht wird, den Studierenden bei der Erarbeitung ihrer Projekte aber zunächst weniger relevant erscheint.

Lehrveranstaltung 02: Auch hier ist in der Planung des Lehrenden Christian vorgesehen, am Übergang von der Auseinandersetzung mit Texten und Theorien zur Projektarbeit Fragen zu entwickeln, mit denen die Studierenden ins Feld gehen. Diese werden jedoch nicht als *Forschungsfragen* bezeichnet. Erst als eine Studierende eine Forschungsfrage einfordert, die ihr helfen würde, sich zu orientieren, wird eine gemeinsame, übergreifende Forschungsfrage entwickelt, die sich am Seminartitel orientiert.

Lehrveranstaltung 03 und 04: Hier sind die Forschungsfragen von den Kooperationspartner*innen vorgegeben und betreffen vor allem die Evaluation ihrer Tätigkeiten, z.B. wie ist die Akzeptanz, die Reichweite, oder die Wirksamkeit ihres Angebots bei der Zielgruppe. Eine Kernfrage ist auch die Erhöhung der Nachfrage nach dem Angebot. Es geht in diesen Lehrveranstaltungen also um das Verhältnis des Anbieters zu seinem Adressat*innenkreis, das die Studierenden untersuchen sollen. Diese Aufgabe wird teilweise auch als Auftragsforschung bezeichnet, was den Forschungsprojekten einen anderen Rahmen gibt als es der Fall ist, wenn die Studierenden ihre Forschungsfragen auf Grundlage ihrer Eigeninteressen entwickeln.

Lehrveranstaltung 05: Eine Forschungsfrage zu finden, ist hier eine von mehreren Aufgaben, die die Lehrende den Studierenden im Laufe der Lehrveranstaltung stellt. Sie orientiert sich an der Prozesslogik des Forschens und gibt den Studierenden Aufträge, die verschiedene Schritte des Forschungsprozesses abbilden. Diese Aufgaben sind als Fragen formuliert, die die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen beantworten sollen; beispielsweise: *Wie lautet die konkrete Fragestellung? Erfüllt die Fragestellung die Kriterien einer guten Frage? Was sind die zentralen Begriffe der Fragestellung?* Der lineare Ablauf des Phasenmodells wird in Lehrveranstaltung 05 durch die Eigenlogik der Studierenden durchbrochen, die ihre Forschungsfrage daran ausrichten wollen, was forschungspraktisch möglich ist. Den Studierenden gelingt es nicht, zunächst ihre Forschungsfrage zu bestimmen und erst im Anschluss die Methodenwahl zu treffen

und die Zielgruppe der Erhebung festzulegen. Sie nehmen damit aber auch vorweg, was eine gute Forschungsfrage ausmacht: Die Verknüpfung mit einem methodischen Vorgehen, um die Beantwortbarkeit der Frage anhand wissenschaftlicher Vorgehensweisen zu gewährleisten.

Feld(zugang) suchen

In den idealtypischen Modellen des Forschungsprozesses (Wildt 2009b; Pedaste et al. 2015) spielt der Zugang zu einem Forschungsfeld keine große Rolle. In den beobachteten Lehrveranstaltungen stellt er sich allerdings als zentral heraus. Das Feld konstituiert sich für die Studierenden häufig durch den Arbeitsbereich der Kooperationspartner*innen. In Lehrveranstaltung 02 sollen die Studierenden der Erziehungswissenschaft beispielsweise Forschungsprojekte in pädagogischen Arbeitsfeldern umsetzen, wobei ihnen der Lehrende zwei Optionen vorschlägt: in Feldern zu forschen, die sie aus ihrer pädagogischen Praxis (durch Nebenjobs oder Praktika) kennen oder sich in neue Felder zu begeben, um diese kennenzulernen. Der Feldzugang wird vom Lehrenden durch ein vorformuliertes Anschreiben unterstützt, das die Studierenden für die Kontaktaufnahme nutzen können. Die meisten Studierenden wählen letztlich Felder, in denen sie bereits Erfahrungen sammeln konnten.

Dennoch zeigen sich einige Herausforderungen beim Feldzugang, wie Schwierigkeiten bei der Terminvereinbarung oder bürokratische Hürden (z.B.: Wessen Genehmigung ist vor der Befragung im Feld einzuholen?). Auch in anderen Lehrveranstaltungen zeigen sich diese Problematiken, selbst wenn feste Ansprechpersonen für die Studierenden vorgesehen sind, vor allem dann, wenn die Zielgruppe der Befragung nicht die Mitarbeiter*innen der Organisation sind, sondern die Adressat*innen, an die sich die Organisation mit ihrer Arbeit richtet (z.B. die Teilnehmenden an Kursen, die ein Verein anbietet). Der Zugang zu einer Organisation als Partnerin bedeutet also nicht unbedingt, dass den Studierenden der Zugang in ein Forschungsfeld erleichtert wird. Wenn die Vertreter*innen dieser Organisationen das Feld für die Studierenden nicht öffnen, ist es für sie schwierig und langwierig, ein Sampling für ihre Erhebungen vorzunehmen. Die Organisationen fungieren als Gatekeeper, die den Studierenden den Zugang erleichtern, ihn aber auch erschweren können. Die Praktik des Zugang-suchens braucht also auf der anderen Seite die Praktik des Zugang-gewährens.

Theorie erarbeiten

Sich mit Theorie auseinanderzusetzen, ist Teil der Seminarpraxis, besonders zu Beginn des Forschungsprozesses, aber auch zu späteren Zeitpunkten. Dabei zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von Theoriearbeit. Während in Lehrveranstaltung 01 und 02 Texte bearbeitet werden, die von den Lehrenden ausgewählt werden, werden die Studierenden in Lehrveranstaltung 05 dazu aufgefordert, sich eigenständig Theorie zu erarbeiten. Im Internet recherchieren sie daraufhin Begriffe wie „Partizipation“ und „Integration“, um zu einer Auswahl an Theorien zu gelangen, aus der eine ausgewählt werden kann. Die Studierenden wollen sich mehrere Theo-

rien „aneignen“. Die Theoriearbeit ist hier also eine Auseinandersetzung mit Begriffen, die wiederum zu einem ‚Strauß‘ an Theorien führen, die angeeignet werden können. Welche Bedeutung diese Aneignung wiederum für das Forschungsprojekt hat, wird nicht deutlich.

Auch in Lehrveranstaltung 02 zeigt sich diese Trennung zwischen theoretischer Arbeit und der Durchführung des Forschungsprojekts. Hier manifestiert sich die Theoriearbeit eher als Auseinandersetzung mit Textmaterial, *bevor* die Studierenden ihre Forschungsfragen entwickeln. Der Gegenstand wird also im Vorfeld der empirischen Forschungsarbeit theoretisiert. Allerdings – so zeigt sich am Ende des Seminars in den Abschlusspräsentationen – wird die Theorie kaum mit der empirischen Praxis verknüpft (siehe Kapitel 6.3.1). Die Praktik des Theoretisierens bleibt also häufig abgekoppelt von den Praktiken des empirischen Forschens.

Methoden anwenden: Erheben

In der Phase der Datenerhebung sind die Studierenden in Kontakt mit den Personen im Feld, beispielsweise mit Ansprechpersonen der Partnerorganisation oder mit den Personen, die von diesen Organisationen adressiert werden. Die Datenerhebung setzt die Auswahl von Forschungsmethoden voraus, also die Entscheidung für bestimmte Herangehensweisen, um die Forschungsfrage zu beantworten. Hier zeigt sich besonders deutlich, ob – wie in Kapitel 5.6 beschrieben – der Inhalt oder das empirische ‚Handwerkszeug‘ im Fokus der Lehraktivitäten steht.

Die Studierenden orientieren sich bei diesem Schritt im Forschungsprozess besonders stark an den Prioritätensetzungen der Lehrenden. Bestimmte methodische Herangehensweisen werden eher gewählt als andere. Innerhalb des Methodenspektrums nehmen die meisten Lehrenden Einschränkungen vor und begrenzen die Auswahl der Methoden, indem sie z.B. bestimmte Zugänge herausstellen und andere nicht erwähnen. Grundsätzlich wird in den meisten der beobachteten Lehrveranstaltungen zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden. In den Lehrveranstaltungen 03, 04 und 05 werden diese beiden Forschungsrichtungen von den Lehrenden als Wahlmöglichkeiten dargestellt. Wie sich zeigt, orientieren sich die Studierenden an diesen Methodenpräsentationen der Lehrenden. Die Praktik des Erhebens ist davon geprägt, dass die Lehrenden methodische Zugänge vorstellen und damit bestimmte Vorgehensweisen nahelegen, denen die Studierenden folgen.

In *Lehrveranstaltung 01* betrachten die Lehrenden Forschungsmethoden als Werkzeug, das benötigt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie stellen keine methodischen Zugänge vor, sondern empfehlen den Studierenden, sich Methoden entsprechend ihres „Anliegens“ anzueignen. Die Studierenden, die ich beobachtet habe, führen Interviews zur Frage „Wie inklusiv ist die Universität?“ mit verschiedenen Angehörigen der Universität. Die Interviews zeichnen sie auf Video auf, um daraus später einen Film zu produzieren.

In *Lehrveranstaltung 02* schlägt der Lehrende drei methodische Zugänge vor und erläutert diese kurz: Dokumentenanalyse, Interviews und teilnehmende Beobachtung. Seine Vorschläge schränkt er im Nachhinein dadurch ein, dass die Methode der teilnehmenden Beobachtung einen längeren Aufenthalt im Feld erfordern würde, was für die Studierenden kaum möglich sei. Andere, z.B. quantitative Zugänge erwähnt er nicht. Die von mir beobachtete Studiengruppe stellt an einer Schule in der Pause Stellwände im Schulhof auf, an die sie Fragen pinnen, die die Schüler*innen schriftlich mit Kreide beantworten sollen.

In *Lehrveranstaltung 03* stellt die Lehrende Forschungsdesigns vor: Experimental- und Ex-Post-Facto-Designs erläutert sie ausführlich, während sie Ethnographische Studien nur kurz darstellt. Die Methoden sind laut der Lehrenden nach der Entscheidung für ein Design zu wählen. Den Studierenden wird zu quantitativen und qualitativen Methoden jeweils ein Workshop angeboten. Die Studierenden, die ich genauer beobachtet habe, nutzen standardisierte Fragebögen, um die Teilnehmenden an den Bildungsangeboten des Partnervereins zu befragen.

In *Lehrveranstaltung 04* wird von den Lehrenden festgelegt, dass die gesamte Seminargruppe für den Verein eine Fragebogenerhebung mit Schüler*innen und qualitative Interviews mit Lehrer*innen durchführen wird. Der Fragebogen wird vom gesamten Seminar gemeinsam entwickelt, wobei einzelne Gruppen für bestimmte Abschnitte des Fragebogens verantwortlich sind. Einige Studierende sind im Anschluss für die Durchführung der Fragebogenerhebung in den Workshops des Partnervereins zuständig, andere für die Leitfaden-Interviews mit den begleitenden Lehrkräften.

In *Lehrveranstaltung 05* nennt die Lehrende verschiedene Methoden wie Befragung (standardisiert/offen), Beobachtung, Inhaltsanalyse, nicht-reaktive Verfahren und das Zusammentragen von Sekundärdaten. Die Studierenden erhalten im Anschluss den Auftrag, sich selbst in das methodische Vorgehen einzuarbeiten, dass sie für ihre Untersuchung wählen. Zudem werden auch hier Workshops zu quantitativen und qualitativen Methoden angeboten. Die Studiengruppe, die ich beobachtet habe, führt Interviews mit Bewohner*innen einer Unterkunft für Geflüchtete und befragt diese zum Kinderbetreuungsangebot des Projektpartners, wofür sie im Vorfeld einen Leitfaden entwickelt hat. In der Unterkunft klopfen die Studierenden an die Türen der Bewohner*innen und fragen, ob diese zu einem Interview bereit sind.

Methoden anwenden: Analysieren

Die Datenanalyse nimmt in allen Lehrveranstaltungen einen geringeren Stellenwert ein als die Datenerhebung. Diese Phase ist zum Teil nicht mehr ins Seminar eingebunden, sondern findet nach der Vorlesungszeit statt, sodass die Ergebnisse nur für die Lehrenden in Abschlussberichten sichtbar werden und nicht Teil der Auseinandersetzung im Gesamtseminar sind. In manchen Seminaren finden zwar Abschlusspräsentationen statt, in denen Zwischenergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Oft sind dazu auch die Kooperationspartner*innen eingeladen, die ihr

Feedback geben. Doch werden hier noch nicht die finalen von den Studierenden erarbeiteten Ergebnisse gezeigt. Diese liegen in allen Seminaren nur in schriftlicher Form vor.

Die Praktik des Analysierens ist somit eine gruppeninterne oder sogar individuelle Tätigkeit, die für den Großteil der Akteur*innen im Feld (so auch für mich als Beobachter*in) nicht sichtbar wird. Im Gegensatz dazu werden Methoden und Vorgehensweisen der Erhebung durchaus im Seminar diskutiert, indem beispielsweise Feedback zu den geplanten oder bereits durchgeführten Schritten im Feld gegeben wird. Die Analyse ist nur für die Lehrenden und gegebenenfalls für die Kooperationspartner*innen nachvollziehbar. Die schriftliche Form gibt dem Prozessschritt der Analyse einen anderen Charakter als den vorherigen Phasen des Forschungsprozesses. Es handelt sich um eine Praktik, die sich weniger durch Austausch als durch das eigenständige Arbeiten von Einzelpersonen oder kleinen Gruppen auszeichnet.

Diskussion und Kommunikation/Anwendung und Eintauchen in die Praxis

Die letzten Phasen des Forschungsprozesses lassen sich zusammenfassen, da sie nicht eindeutig im Zyklusmodell verortet werden können. Kommunikation beziehungsweise Diskussion findet in den beobachteten Lehrveranstaltungen nicht nur am Ende des Forschungsprozesses, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Die Ideen, Pläne und Zwischenergebnisse der Studierenden im Seminar sichtbar zu machen und zu diskutieren ist zentraler Bestandteil aller Lehrveranstaltungen. Die Diskussionsphase ist daher parallel zu den anderen Phasen zu verstehen. In allen Lehrveranstaltungen werden die dezentral außerhalb des Seminarraums stattfindenden Prozesse zurück ins Seminar getragen, um dort besprochen zu werden. Die Studierenden erhalten von den Lehrenden und von ihren Kommiliton*innen Feedback zu ihren Projekten. Welche hohe Bedeutung Kommunikation und Diskussion für die Konstitution der Lehrveranstaltungen haben, wird in Kapitel 6.3 deutlich werden.

Den Kooperationspartner*innen kommt als ‚Publikum‘ die Rolle zu, die Qualität der Forschungsergebnisse anhand ihrer Praxistauglichkeit zu bewerten. In den Abschlussberichten entwickeln die Studierenden teilweise konkrete Implikationen für die Arbeit der Kooperationspartner*innen. Neben der wissenschaftlichen kommt somit eine weitere Instanz der Validierung hinzu. Zudem kann Anwendbarkeit bedeuten, die Adressat*innen der Partnerorganisationen zu unterstützen und zu stärken.

Zu erwarten wäre, dass die Anwendung der Forschungsergebnisse für die Praxis im CBR-Kontext eine besonders große Rolle spielt. Tatsächlich offenbarte die Beobachtung der Lehrveranstaltungen, dass sich der Bezug zur außeruniversitären Praxis nicht an einer bestimmten Phase festmachen lässt, sondern fortlaufend relevant bleibt. Bei der Entwicklung der Forschungsfrage wird der Input der Kooperationspartner*innen einbezogen. Im Prozessschritt des Feldzugangs sind die Gegebenheiten des Praxisfeldes zu berücksichtigen. Bei der Wahl der Erhebungsmethoden entscheiden die Studierenden, wie welche Akteur*innen im Feld erreicht und

befragt werden können und denken häufig bereits mit, welche Art der Ansprache (z.B. Stellwände auf den Schulhof) sich für die jeweilige Zielgruppe ihrer Befragungen eignen. Nicht zuletzt zeigen die Studierenden ein hohes Interesse daran, mit den Akteur*innen im Feld in den Austausch zu treten und ihre Lebensrealität kennenzulernen.

Blick auf den Gesamtprozess

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Forschungsprozessmodell hilfreich ist, um Forschungspraktiken in den Lehrveranstaltungen zu identifizieren. Deutlich wird aber auch, dass seine Linearität schwer aufrechtzuerhalten ist: Die Studierenden etablieren eine eigene Reihenfolge ihrer Forschungstätigkeiten und auch die Lehrenden tragen durch ihre Strukturierung der Lehrveranstaltung dazu bei, dass einzelne Schritte an unterschiedlichen Stellen im Verlauf des Prozesses stattfinden oder wiederholt werden. Sie setzen außerdem Prioritäten, sodass manche Phasen ausführlicher bearbeitet werden als andere.

Der Prozess zeigt zudem Herausforderungen, vor die die Studierenden durch die Anforderungen der Wissenschaftlichkeit gestellt werden. Gerade durch die Nähe zur Praxis (verstanden als Arbeitsfelder der Praxisakteur*innen) scheint es den Studierenden schwer zu fallen, *Forschungsfragen* zu entwickeln und von praxisorientierten Lösungsvorschlägen abzugrenzen. Umgekehrt kommt es aber auch vor, dass die Lehrenden von den Studierenden erwarten, anwendungsorientiert zu denken, die Studierenden sich dem aber verweigern. Vor allem die Unabhängigkeit der Forschung wird in diesem Zusammenhang diskutiert (siehe Kapitel 6.3.1).

Gleichzeitig umfasst der Forschungsprozess Praktiken, die über das Modell hinausgehen. Es ist nicht trivial zu entscheiden, welche Praktiken dem Forschen zuzuordnen sind und welche Praktiken andere Bereiche der Lehrveranstaltung betreffen. Im Umkehrschluss lässt sich sagen, dass das Forschen weitere Tätigkeiten umfasst, die nicht in der Heuristik abbildbar sind. Dieser These werde ich folgenden Kapitel nachgehen und zudem zeigen, dass das Überschreiten der Logik des Prozessmodells eine Normalität in Forschungskontexten darstellt.

6.1.4 Das Randgeschehen (1): Entscheidungspraktiken und die Sozialität von Wissenschaft

In meiner Untersuchung zeigte sich: Forschung umfasst mehr Tätigkeiten als die im idealtypischen Forschungsprozess abgebildeten. Neben den Forschungspraktiken, die im letzten Abschnitt beschrieben wurden, soll es nun darum gehen, den Fokus auf das zu legen, was abseits eines weitläufigen Verständnisses von Forschung geschieht – und doch auch wissenschaftliche Tätigkeit ist. Wie sich zeigen wird, sind diese Praktiken zentral für das Treffen von Entscheidungen, aus denen die Forschungsprojekte entstehen. Entscheidungen werden im Forschungsprozess immer in sozialen Situationen getroffen.

Ich werde im Folgenden eine längere Sequenz aus meiner Beobachtung darstellen, um aufzuzeigen, wie die Studierenden in ihren Projekten Entscheidungen treffen. Es handelt sich dabei um vier Situationen: (1) Die Vorbereitung einer „Aktion“, die die Studierenden bei ihrem Kooperationspartner, einer Schule, durchführen wollen, (2) ein Vorgespräch an der Schule, (3) die eigentliche Aktion sowie (4) die Nachbereitung. Der Einstieg findet im Seminar statt, wo der Lehrende Christian die Projektplanung anleitet.

1. *Christian fordert im Seminar dazu auf, pädagogische Praxisfelder zu sammeln, in denen die Studierenden ihre Projekte ansiedeln wollen. Miriam, Lisa, Philipp und Felix finden sich um das Feld „Schule“ zusammen. Miriam hat an einer Schule ein Praktikum gemacht. Sie fragt dort an, ob die Studierenden mit der Schule zusammenarbeiten können. Die erste Projektidee besteht darin, eine „Pausenhofaktion“ zu machen. Die Schule selbst hat vorgeschlagen, gemeinsam mit den Schüler*innen Graffiti zu machen, wofür es eine geeignete Wand an der Schule gäbe. Die Grundfrage an die Schüler*innen ist, in welchen Bereichen sie sich gerne mehr beteiligen würden und welche Wünsche sie haben, um ihren Schulalltag zu verbessern. Darüber gibt es keine lange Diskussion. Die Frage scheint mehr oder weniger gegeben zu sein. Die Studierenden wollen nicht einfach eine Fragebogenerhebung machen, um Ergebnisse zu erzielen, da er den Schüler*innen zu sehr wie Unterricht vorkommen würde. Außerdem müssten sie sich dann an die Lehrer*innen wenden und könnten nicht direkt auf die Schüler*innen zugehen. Auch eine Bekannte von Lisa (die Lehrerin ist) habe bestätigt, dass ein Fragebogen nicht gut funktionieren würde.*

Die Gruppe versucht, einen Termin an der Schule zu vereinbaren, bei dem ein Lehrer und ein Sozialarbeiter dabei sein sollen, um das Projekt abzusprechen. Es gibt einen ersten Terminvorschlag, der gemeinsam mit dem Sozialarbeiter festgelegt wird. Bis kurz vor dem Termin ist nicht klar, ob der Lehrer ebenfalls dabei sein kann. Die Studierenden diskutieren, ob sie trotzdem an die Schule fahren sollen oder nicht. Erste Alternativtermine werden gesucht. Schließlich sagt der Lehrer doch noch zu, sodass die Studierenden noch am selben Tag an die Schule fahren.

2. *Das Gespräch findet an einem Dienstagabend in einem Nebenraum des Lehrerzimmers statt. Der Lehrer, Marius, äußert zahlreiche Bedenken und will viele Details mit den Studierenden klären. An der Schule gab es bereits ein anderes Graffiti-Projekt, das nicht gut gelaufen ist. Die Kunstlehrer und der Sicherheitsbeauftragte der Schule sehen die Idee kritisch, berichtet Marius. Man bräuchte Gasmasken und müsste es außerhalb der Schulzeit durchführen. Gemeinsam mit dem Lehrer werden Ideen entwickelt, wie das Projekt stattdessen ablaufen kann. Philipp erklärt zunächst, dass es den Studierenden darum geht, den Schüler*innen zu zeigen, dass sie Wünsche und Bedürfnisse artikulieren können, dass sie das Recht dazu haben und dass das nicht daran geknüpft ist, erwachsen zu sein. Miriam zeigt ein Modell, das in der Lehrveranstaltung besprochen wurde. Es könnte als Orientierung für die Wünsche der Schüler*innen dienen und diese in verschiedene Bereiche gliedern. Marius empfiehlt, nicht zu komplexe Begriffe für die*

*Fragen zu verwenden, die den Schüler*innen gestellt werden sollen. Philipp schlägt vor, das Graffiti sein zu lassen. Die Aktion sollte hauptsächlich „aufmerksamkeitsstark“ sein, meint Miriam. Eine alternative Idee wäre, die Aktion mit Kreide zu machen. Davon ist der Lehrer begeistert. Er schlägt vor, Stellwände zu nutzen und Schreibstationen, um sicherzugehen, dass alle Beiträge lesbar sind. Sein Anliegen ist, dass die Ergebnisse gut dokumentiert sind. Die Studierenden ergänzen, dass man zusätzlich Papier und Stifte nutzen kann.*

*Der richtige Zeitpunkt für die Aktion wird besprochen. Die große Pause wird gewählt, weil in der Mittagspause häufig Sportangebote stattfinden, wie Marius berichtet. Außerdem gibt es einige Termine, zu denen einzelne Jahrgänge nicht da sind. Jahrgang 9 sollte dabei sein, finden alle, da Miriam mit diesen Schüler*innen bereits gearbeitet hat. Marius schlägt vor, von der Schulleitung das Einverständnis dafür einzuholen, dass die Lehrer*innen die Aktion in den Klassen ankündigen. Die Studierenden planen, Flyer zu machen und darzustellen, dass die Aktion nicht von den Lehrer*innen kommt, um der Befürchtung der Schüler*innen zu begegnen, dass sie abgefragt werden. Philipp schlussfolgert, man würde den Lehrern sagen, dass das stattfindet, aber nicht, was genau passiert. Marius schlägt vor, einen Text zu formulieren, den die Lehrkräfte einfach vorlesen sollen.*

*Schließlich wird besprochen, was mit den Ergebnissen passieren soll. Die erste Idee kommt wieder von Miriam, die vorschlägt, anhand des Modells zu entscheiden, wem welche Ergebnisse zugespielt werden (z.B. was zum Thema „Lernen“ gesagt wird, geht an die Lehrkräfte). Andere Themen könnten auch an Lokalpolitiker*innen im Stadtteil kommuniziert werden. Marius hat hier die Sorge, dass die Schulleitung auf ihn zukommen würde und ihm vorhält, dass das Thema „Demokratie“ eigentlich bei ihm läge. Es könnte der Eindruck entstehen, dass die Studierenden seine Arbeit oder die des Schülerrates machen. Miriam nimmt ihm die Bedenken, indem sie betont, dass sie solche Entscheidungen nicht allein treffen wollen, sondern nur Vorschläge machen. Ziel sei es, dass die Schule auf die Ergebnisse aufbauen und damit weiterarbeiten kann.*

*Ein weiteres Anliegen von Marius ist es, die Schüler*innen zu schützen. Sie haben ihm im Vorfeld ihre Sorge mitgeteilt, auf die Fragen der Studierenden nicht gut vorbereitet zu sein. Außerdem fände er es problematisch, wenn die Schüler*innen ihre Wünsche äußern könnten, daraus aber keine Konsequenzen entstehen würden. Die Studierenden sind mit ihm einer Meinung, dass das Projekt nur sinnvoll ist, wenn es in Kooperation stattfindet. Die Studierenden seien da, um Aufmerksamkeit für das Thema „Demokratie“ zu erregen, die Schule könne es dann vertiefen und die Ergebnisse der studentischen Aktion weiter nutzen.*

3. *Am Tag des Projekts treffen die Studierenden und ich uns vor der Schule und gehen hinein, um alles vorzubereiten. Aus verschiedenen Räumen in der Schule müssen Stellwände zusammengetragen werden. Daran hängen Miriam und Lisa schwarze Plakate, die die Schüler*innen beschriften können. Insgesamt gibt es vier Stellwände mit vier*

*Themen und jeweils einer Frage an die Schülerschaft, außerdem einen Tisch mit einer Box, in die anonym Zettel mit Antworten geworfen werden können. Die Schüler*innen sind neugierig. Viele kommen auf die Studierenden zu und fragen, was es mit den Stellwänden auf sich hat. Die Studierenden erklären, dass sie dort ihre Wünsche hinschreiben können. Um die Stellwände herum herrscht reger Betrieb. Die Schüler*innen rufen sich gegenseitig zu, was sie schreiben sollen. Die Wände füllen sich. An manchen Stellen kann man irgendwann nicht mehr gut lesen, was geschrieben wurde. Auch an der Box, die für anonyme Antworten gedacht sind, tummeln sich viele Schüler*innen. Miriam steht dazwischen und versucht zu erklären, was die Schüler*innen aufschreiben sollen. Als die Pause vorbei ist, leert sich der Schulhof. Die Stellwände sollen noch bis zur Mittagspause stehen bleiben, sodass die Schüler*innen weitere Beiträge ergänzen können.*

4. *Im Nachgang tragen die Studierenden die Ergebnisse anhand von Fotos zusammen, die sie von den Stellwänden gemacht haben. Ergänzend notieren sie die Aussagen, die auf den Karten in der anonymen Box gemacht wurden. Sie diskutieren kurz, ob sie die Anzahl gleicher Aussagen zählen sollen, obwohl es eine qualitative Analyse ist und entscheiden sich dafür, dass es nicht schaden kann. Die Studierenden besprechen ihre weiteren Pläne: Sie wollen eine Liste der Aussagen für die Schülersvertretung machen. Bei manchen Punkten können sie sich auch vorstellen, direkt Erklärungen oder Tipps zu geben, wie man das umsetzen könnte. Die Studierenden finden, es wäre auch interessant, weiter nachzuverfolgen, wer die Ergebnisse an der Schule wie nutzt. Lisa sagt, sie hätte aber leider keine Zeit, um das weiter ehrenamtlich zu machen. Man könne vielleicht einen Leitfaden bereitstellen, wie man mit den Ergebnissen umgehen kann. Die Studierenden entscheiden sich letztendlich dafür, eine Präsentation mit den Ergebnissen zu erstellen, die sie der Schülersvertretung und den Verbindungslehrern zur Verfügung stellen wollen. Sie wollen damit die Schüler*innen unterstützen und ihnen Inspiration geben, da die Studierenden selbst im nächsten Semester nicht mehr vor Ort sein können, um sie zu begleiten. Darin finden sich auch Beispiele für Handlungsmöglichkeiten, da die Studierenden den Schüler*innen aufzeigen wollen, wie sie gegenüber den Lehrkräften agieren könnten, um ihre Wünsche umzusetzen. Die Studierenden ziehen zwar die Möglichkeit in Erwägung, ehrenamtlich weiter an dem Projekt zu arbeiten und noch einmal Kontakt zu den Schüler*innen aufzunehmen, relativ schnell äußern aber alle, dass sie dafür keine Zeit haben. (BP02/03).*

Aus der Zusammenfassung des Verlaufs des studentischen Projekts lassen sich drei Bereiche ausmachen, an denen sich die Studierenden bei ihrer Entscheidungsfindung orientieren:

- das Demokratieverständnis, das im Seminar erarbeitet wurde,
- die Strukturen und Beschränkungen der Schule und
- der Nutzen für die Schüler*innen.

Während der Demokratiebegriff sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, die im Seminar aufgearbeitet und diskutiert wurden, sind die anderen beiden Aspekte auf den ersten Blick eher außerhalb des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses angesiedelt. Jedoch haben beide Faktoren direkte Auswirkungen auf die Gestaltung des studentischen Projekts und bestimmen damit den Erkenntnisgewinn mit. Sie bilden den Handlungsrahmen, in dem sich die Studierenden mit ihrem Projekt bewegen. Die hierarchischen Strukturen, die es erfordern, das Einverständnis der Schulleitung für mehrere Bereiche des Projekts einzuholen, gehören genauso dazu wie die Befürchtung der Schüler*innen, sich vor den Studierenden zu ‚blamieren‘. Des Weiteren sind die Studierenden daran interessiert, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre Wünsche zu realisieren und ‚Demokratie zu üben‘. Dieser Aspekt bildet die Grundlage des studentischen Projekts. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn lässt sich also nicht von außerwissenschaftlichen Faktoren trennen, die die Entscheidungsfindung beeinflussen.

Wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen in einem Prozess aneinandergereifter Entscheidungen und damit ständiger Selektionen, die immer auch sozial geprägt sind. Wie in der ethnografischen Wissenschaftsforschung herausgefunden wurde, entscheiden sich Naturwissenschaftler*innen beispielsweise aus Kostengründen für die Wahl bestimmter Gerätschaften oder verfolgen bestimmte Ideen weiter und lassen andere fallen, je nachdem, ob sie sie für bestimmte Publikationsorgane geeignet halten (Knorr Cetina 2012). Die „Fabrikation von Erkenntnis“ kann nicht eindeutig in kognitive und nicht-kognitive Schritte aufgeteilt werden. „Fabrikationsprozesse involvieren eine Kette von Entscheidungen und Verhandlungen, durch die die entsprechenden Resultate zustandekommen“ (Knorr Cetina 2012, S. 26). Die Prozesse erfordern Selektionen, die als Ergebnis des Zusammenspiels der unterschiedlichen Faktoren getroffen werden. Die Handlungsarenen von Wissenschaftler*innen „schließen ‚gemischte‘ Gruppen und Argumente ein, die sich nicht einfach in eine Kategorie der ‚Wissenschaft‘ oder dem ‚Spezialgebiet‘ angehöriger Angelegenheiten einerseits und eine Kategorie ‚sonstiger‘ Geschäfte andererseits zerlegen lassen“ (Knorr Cetina 2012, S. 154). Viele Entscheidungen der Studierenden basieren auf den Umständen, die sie vor Ort in der Schule vorfinden, genauso wie verschiedene Faktoren „an einem bestimmten Ort die Umstände ausmachen, unter denen die Wissenschaftler operieren“ (Knorr Cetina 2012, S. 32 f.). Wie die Studierenden ihr Projekt durch eine Aneinanderreihung von Entscheidungen entwickeln, unterscheidet sich also nicht grundlegend davon, wie Wissenschaftler*innen Erkenntnis produzieren.

Nach Knorr Cetina (2012) ist die Sozialität von Forschungsprozessen das ausschlaggebende Merkmal für die Wissenschaft. Forschende bewegen sich in „Handlungsarenen, die sowohl transepiSTEMISCH als auch transwissenschaftlich sind“ (Knorr Cetina 2012, S. 154). TransepiSTEMISCH meint, dass auch der Austausch unter Wissenschaftler*innen eines Fachgebiets selten „rein ‚kognitiver‘ Natur“ ist. Transwissenschaftlich deutet darauf hin, dass immer auch Akteur*innen, die nicht zu diesem Fachgebiet gehören, in die Forschung involviert sind. Wissen-

schaftler*innen agieren einerseits auf einem recht engen Feld aus Personen und Tätigkeiten in ihrem direkten Umfeld. Andererseits orientieren sie sich in ihren Entscheidungen nie ausschließlich an ihrem Spezialgebiet, was ihr Tätigkeitsfeld auf einer anderen Ebene erweitert (Knorr Cetina 2012, S. 156). Beides erleben die Studierenden in ihrem Projekt. In ihren Entscheidungsprozessen orientieren sie sich maßgeblich an den Lehrenden, den Kooperationspartner*innen oder deren Zielgruppen und damit an einem relativ engen Akteursfeld. Sie orientieren sich inhaltlich zugleich nicht nur an epistemischen Faktoren – beispielsweise einer bildungswissenschaftlichen Forschungsfrage –, sondern beziehen Aspekte wie die strategische Unterstützung der Schüler*innen gegenüber der Schulleitung in ihre Projektdurchführung ein.

CBR-Projekte rücken die Transwissenschaftlichkeit ins Zentrum. Das Gespräch mit der Lehrkraft Marius lässt sich als für CBR üblicher Aushandlungsprozess einordnen: Die Studierenden (als Forschende) entwickeln gemeinsam mit dem hochschulexternen Akteur ihre Projektplanung. Mit Knorr Cetina (2002) lässt sich nun argumentieren, dass das Verschwimmen der Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft für die Forschung generell konstitutiv ist. Daraus folgt wiederum, dass die Studierenden einen Prozess erleben, der für jede Art der Forschung zentral ist und dass Aspekte, die häufig am Rand von Forschungsprojekten verortet werden – nämlich das Aushandeln des Handlungsrahmens mit verschiedenen Akteur*innen und das Einbeziehen nicht-wissenschaftlicher Faktoren bei der Entscheidungsfindung – tatsächlich ausschlaggebend sind und zudem nicht eindeutig von anderen, als wissenschaftlich verstandenen Praktiken (wie im vorherigen Kapitel dargestellt) getrennt werden können.

Zwischenfazit: Aneignung sozialer Praktiken

Die Perspektive der sozialen Praktiken macht deutlich, dass Forschung stets in soziale Kontexte eingebunden ist. In diesem Kapitel habe ich gezeigt, wie die Studierenden die Sozialität von Forschung *erleben*. Zunächst habe ich beschrieben, welche Tätigkeiten für die Akteur*innen im Feld naheliegend sind. Dieser Beschreibung von Forschungspraktiken anhand eines Prozessmodells folgte die Fokussierung von Entscheidungspraktiken, die nicht in das im ersten Teil verwendete Modell des Forschungszyklus‘ fallen, die aber zentral für den Forschungsprozess sind. Der Blick auf das ‚Randgeschehen‘ offenbart, dass ein handlungsleitender Rahmen existiert, der nicht nur auf kognitiven Faktoren basiert. Die Studierenden – so die sich daraus ergebende These – eignen sich in ihren Projekten die sozialen Komponenten des wissenschaftlichen Arbeitens an. Die Lehrveranstaltung kann als Ort verstanden werden, in dem sich Praktiken manifestieren. Praktiken eröffnen Räume. Was zunächst Offenheit impliziert, bedeutet aber auch eine Begrenzung, oder: eine Rahmung. Nachdem *doings* und *sayings* des Forschens beschrieben wurden, soll es im folgenden Kapitel darum gehen, wie Rahmungsprozesse vonstattengehen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Art von Forschung kommunikativ hergestellt wird.

6.2 Die Konstruktion der Lehrveranstaltung durch Rahmungen

Im vorherigen Kapitel habe ich gezeigt, dass die Lehrveranstaltung einen Rahmen darstellt, der durch die Handlungen und Sprechakte der Akteur*innen geschaffen wird. Die Lehrveranstaltung ist in ihrer Gesamtheit keine gegebene Struktur, sondern wird von den Beteiligten konstruiert. Das Bild des Rahmens werde ich im Folgenden weiter ausdifferenzieren und mit Hilfe von Ansätzen der Rahmenanalyse nach Goffman (1980/2018) und des *framing* theoretisieren. Wie sich zeigen wird, kommt den Lehrenden und in manchen Lehrveranstaltungen den Kooperationspartner*innen die Rolle zu, den Rahmen für die weiteren Tätigkeiten im Seminar zu schaffen. Zunächst erläutere ich auf die rahmengebenden Praktiken dieser Akteur*innen und stelle dar, *wie* sie Rahmungen herstellen.

Im Anschluss lege ich den Schwerpunkt darauf, was einen Rahmen inhaltlich ausmacht. In der Beobachtung der Lehrveranstaltungen stellte sich früh heraus, dass die Forschungsverständnisse der Akteur*innen bedeutsam für die Konstruktion der Seminare sind. Um diese genauer zu analysieren, führte ich eine Gruppendiskussion durch. Das Datenmaterial dieser Erhebung dient als Grundlage für die Darstellung der Forschungsverständnisse der Lehrenden. Diese werden in einem Dreischritt präsentiert: Zunächst fasse ich das Verständnis der Lehrperson zusammen, im Anschluss lege ich dar, wie die Lehrperson beschreibt, dass dieses Verständnis in der Lehrveranstaltung zum Tragen kommt und ergänze diese Selbsteinschätzung schließlich durch meine Eindrücke aus der Beobachtung der Seminare.

Die Studierenden stellen diese rahmengebende Struktur immer wieder in Frage, indem sie sie mit ihren eigenen Forschungsverständnissen konfrontieren. Anhand von drei Gesprächssituationen mit Studierenden analysiere ich, welche Ideen von Forschung sie in die Lehrveranstaltung tragen.

Zuletzt werde ich zeigen, wie Rahmen verändert, erweitert und angepasst werden. Dafür werde ich erneut auf das ‚Randgeschehen‘ eingehen und Momente fokussieren, in denen das Seminar-geschehen unterbrochen wird. Dies passiert häufig, wenn die Studierenden sich *widerständig* gegenüber den Rahmensetzungen der Lehrenden (oder Kooperationspartner*innen) zeigen. Praktiken der Widerständigkeit haben sich als zentral für den Verlauf der Lehrveranstaltungen herausgestellt, da sie ihn zunächst stören, in der Tat aber auf besonders dichte Situationen hinweisen. Letztlich kann der Prozess der Lehrveranstaltungen als Wechselspiel aus Rahmungen und Widerständigkeiten gegen diese Rahmensetzungen beschrieben werden.

Tab. 22: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.2

Analysefokus	<ul style="list-style-type: none"> - Untersuchung der rahmengebenden Praktiken der Lehrenden (und gegebenenfalls Kooperationspartner*innen) - Untersuchung der Forschungsverständnisse der Lehrenden - Untersuchung der Forschungsverständnisse der Studierenden - Konstruktion der Lehrveranstaltungen als Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit
Analyse- vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung der Beschreibungen von Forschungsverständnissen in der Gruppendiskussion mit Lehrenden und ihrer Bedeutung für die Lehrveranstaltungen (Selbst- und Fremdeinschätzung) - Vergleich mehrerer Gesprächssituationen mit Studierenden - Fokusverschiebung: vom Offensichtlichen zum Randgeschehen
Fragen an das Material	<ul style="list-style-type: none"> - Wie wird die Lehrveranstaltung konstruiert? - Wie werden Rahmen hergestellt? - Was wird unter Forschung verstanden? - Wann und wie werden Rahmen erweitert und verändert?
Sensibilisierende Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> - Rahmenanalyse - <i>framing</i> - Forschungsverständnisse
Ergebnis- darstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Praktiken der Rahmung: analytisch (induktiv identifizierte Kategorien) - Forschungsverständnisse: narrativ (Zusammenfassungen) - Rahmung und Widerständigkeit: analytisch (induktiv identifizierte Kategorien)

6.2.1 Praktiken der Rahmung

Bereits Kapitel 6.1.1 zeigte, dass sich im Seminar schnell Grundstrukturen etablieren, die auf für die Akteur*innen naheliegenden Handlungen gründen, darunter die zentrale Position der Lehrenden. Den Lehrenden kommt zunächst eine exponierte Stellung im Kommunikationsgeschehen zu. Sie haben durch ihre Rolle eine zentrale Sprecher*innenposition, die sie mal mehr, mal weniger stark ausfüllen. Ihre Position gibt ihnen die Möglichkeit, die Kommunikation im Seminar zu ‚lenken‘, indem sie die Inhalte auf ihre Art und Weise *rahmen*; das heißt, sie tragen eine bestimmte Interpretation der inhaltlichen Gegenstände in die Lehrveranstaltung. Einen ersten Hinweis auf diese Positionierung fand ich in der Selbstreflexion meiner Reaktion als teilnehmende Beobachterin: Selbst wenn ich versucht habe, mich auf die Studierenden zu konzentrieren, waren die Lehrenden immer wieder präsent, indem beispielsweise in Gesprächen auf sie Bezug genommen wurde. Ähnliches gilt in manchen Fällen für die Kooperationspartner*innen. Beim „Ankommen im Seminar“ scheint eine quasi-natürliche Ordnung zu bestehen, die die Lehrperson ins Zentrum des Geschehens stellt. Diese ergibt sich aus Praktiken, die im Lehrveranstaltungskontext üblich und daher bekannt sind. Wie genau diese Ordnung hergestellt und aufrechterhalten werden kann, möchte ich im Folgenden genauer betrachten. Dabei liegt der Fokus darauf, zu ergründen, *wie es den Lehrenden (und/oder Kooperationspartner*innen) gelingt, Themen zu etablieren und auf eine bestimmte Art und Weise zu besprechen*. Ein Rahmen wird nun also als kommunikatives Konstrukt verstanden, das von den Akteur*innen genutzt wird, um inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Ich beschreibe nun einige Beispiele für Praktiken

der Rahmung, die aufzeigen, welche Handlungen und vor allem auch welche Sprechakte der Lehrenden beziehungsweise Kooperationspartner*innen zu Rahmensetzungen führen.

Präsentieren

Die erste zentrale Praktik ist das Vorstellen von Inhalten in Form von Präsentationen, die die Lehrenden oder die Kooperationspartner*innen halten. Die Praktik des Input-Gebens lässt sich in allen Lehrveranstaltungen beobachten, allerdings sind Form und Inhalt sehr unterschiedlich. Teilweise sprechen die Lehrenden spontan über die Inhalte, die sich im Austausch mit den Studierenden entwickeln. Daraus können sich längere monolog-artige Passagen entwickeln, in denen die Lehrperson ihre Perspektive auf einen Sachverhalt darstellt. An anderer Stelle wird mit PowerPoint-Präsentationen gearbeitet, die im Vortragsstil vorgestellt werden. Input-Phasen wechseln sich mit Arbeitsphasen ab oder stehen am Anfang jeder Sitzung. Ganz ohne die Vorstellung von Inhalten durch die Lehrenden oder die Kooperationspartner*innen kommt keine der Lehrveranstaltungen aus. Das Präsentieren legt Themen fest und gibt den Lehrenden den Raum, ihre Sichtweise auf diese Themen darzulegen. Ein Beispiel findet sich in Lehrveranstaltung 02, in der der Lehrende Christian seine Lehrveranstaltung jedes Semester mit einem längeren, in das Seminarthema einführenden Vortrag beginnt. Er berichtet von Forschungsbeispielen und legt theoretische Hintergründe dar. Er selbst kündigt den Studierenden seinen Vortrag folgendermaßen an: *„Ich nenne mehrere Thesen, die ich andiskutieren möchte. Ich mache das überblickshaft und das wird jetzt wahrscheinlich sehr viel. Aber das ist immer so in der ersten Seminarsitzung.“* (BP02/02) Damit nimmt er vorweg, dass sein Input ausführlich wird und stellt ihn als Normalität der ersten Lehrveranstaltungssitzung dar.

Definieren

Die zweite – teilweise in die des Inputs integrierte – Praktik ist das Definieren. Hierbei werden inhaltliche Setzungen in Bezug auf den Gegenstand der Lehrveranstaltung vorgenommen. Oft wird dabei auch mit schriftlichem Material gearbeitet, entweder mit Texten oder mit PowerPoint-Folien, auf denen Definitionen dargelegt werden. Das Definieren geht ins Detail der Themen und findet auf der Begriffsebenen statt, was bedeutet, dass Konzepte oder einzelne Worte erklärt und damit festgelegt werden. Die Definition von Begriffen, mit denen im Seminar gearbeitet wird, wird häufig von den Lehrenden vorgenommen, teilweise aber auch von den Kooperationspartner*innen. In Lehrveranstaltung 04 stellen die Kooperationspartner*innen Charlotte und Sven ihren Verein und seine Mission vor. Sie erläutern, dass ihr Projekt im Kontext von BNE und des globalen Lernens agiert. Globales Lernen komme aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, BNE habe dagegen eher einen umweltpädagogischen Ursprung. Globales Lernen als pädagogisches Konzept fokussiere soziale Gerechtigkeit und dabei vor allem die Lebenssituation von Menschen im globalen Süden. Das Leitbild der Nachhaltigkeit gelte dabei als Basis. Mit dieser Definition wird einerseits der Rahmen der Arbeit des Vereins, an-

dererseits aber auch der Rahmen für die studentischen Projekte festgelegt, da sich diese direkt auf die Aktivitäten der Partnerorganisation beziehen sollen.

Aufgaben stellen

In allen Lehrveranstaltungen ist es üblich, den Studierenden Aufgaben zu stellen. Typischerweise strukturieren die Aufgaben den Fortschritt der studentischen Arbeit. Sie werden vor Ort im Seminarraum oder zwischen zwei Lehrveranstaltungssitzungen bearbeitet. In einigen Lehrveranstaltungen sind Aufgaben als Meilensteine definiert. Die Studierenden bearbeiten Aufgaben zu mehreren Terminen im Semester in Form eines Meilensteinberichts. In Lehrveranstaltung 05 sind die Aufgabenstellungen beispielsweise in die PowerPoint-Präsentation der Lehrenden integriert und als Fragen formuliert, etwa:

- „Was wollen wir herausfinden? > Unser Erkenntnisinteresse?
- In welchem Kontext bewegen wir uns? > Zielgruppe(n), Rahmenbedingungen, Auftraggeber-Interessen etc.
- Wie könnte unsere Fragestellung lauten? > Zuspitzung des Erkenntnisinteresses: Was herausfinden in welchem Kontext vor welchem Hintergrund?“ (BP05/03)

Die Aufgabenstellungen sind hier an einem idealtypischen Forschungsprozess orientiert und enthalten Fragen zu unterschiedlichen Phasen dieses Prozesses. Sie strukturieren damit das Vorgehen der Studierenden und haben die Funktion, Orientierung zu bieten, indem sie ein Raster für die studentischen Forschungsprojekte vorgeben.

Feedback geben

Zu verschiedenen Zeitpunkten der Lehrveranstaltungen erhalten die Studierenden von den Lehrenden, den Kooperationspartner*innen oder ihren Kommiliton*innen Feedback zu ihren Projekten. Meist gibt es Phasen im Verlauf der Lehrveranstaltung, die speziell dafür vorgesehen sind. Die Studierenden berichten von ihrem Zwischenstand, woraufhin die anderen Akteur*innen ihre Einschätzung dazu abgeben. Ein Beispiel aus Lehrveranstaltung 03 zeigt, wie die Lehrende Frau Koch auf die Vorstellung des Sampling-Verfahrens einer Studierendengruppe reagiert:

„Irgendwas behagt mir noch nicht so ganz an Ihrem Sampling. Vielleicht können wir das nächste Woche nochmal besprechen. Sie brauchen nicht unbedingt die zwei Gruppen. Wenn Sie das Alter abfragen, können Sie, auch wenn Sie andere Leute in der Stichprobe haben, das mit einem ‚je mehr-desto‘ testen.“ (BP03/01)

Solche Rückmeldungen zu den Plänen der Studierenden können deren Vorgehen beeinflussen und zur Neuorientierung führen. In den meisten Fällen überdenken die Studierenden ihre geplanten Schritte und nehmen Anpassungen vor. Feedback lässt aber immer auch den Entschei-

dungsspielraum, es abzulehnen und beim bisherigen Vorgehen zu bleiben, was in den Lehrveranstaltungen ebenfalls vorkommt.

Informationen übermitteln

In einigen Lehrveranstaltungen nimmt ein*e Akteur*in eine Stellvertreterrolle für eine andere Akteursgruppe ein. Beobachten lässt sich, dass die Lehrenden beispielsweise für die Kooperationspartner*innen sprechen, indem sie deren Feedback zu den Forschungsprojekten an die Studierenden weitergeben. In Lehrveranstaltung 04 berichten die Lehrenden häufig davon, wie sich die Kooperationspartner*innen zu Zwischenschritten der studentischen Arbeit geäußert haben. Auch die Ansprechpersonen der Partnerorganisationen sprechen für andere Gruppen, meist die Mitglieder oder Adressat*innen ihrer Organisation. Der Lehrer, mit dem die Studierendengruppe aus Lehrveranstaltung 02 ihr Projekt vorbereitet, übernimmt die Rolle des Fürsprechers für die Schüler*innen und bringt deren Bedenken in das Gespräch ein. Die Vermittlerrolle gibt den Akteur*innen die Möglichkeit, zu entscheiden, welche Informationen sie weitergeben und wie sie diese darstellen. Im Extremfall können sie Informationen sogar zurückhalten, was für das weitere Vorankommen der Forschungsprojekte problematisch ist wie beispielsweise in Lehrveranstaltung 03, wo den Studierenden wichtige Details zu Weiterbildungskursen fehlen, in denen sie für den Partnerverein Erhebungen durchführen sollen.

Brainstorming

Brainstorming dient in den Lehrveranstaltungen der Ideenfindung zu möglichen Forschungsfragen und -gegenständen oder zu Analysethemen. Meist werden Vorschläge gesammelt und dokumentiert, häufig auf Papierkarten, die anschließend für alle sichtbar gemacht werden. Ziel dieser Praktik ist es, einzelne Schritte des Forschungsprozesses ‚in Gang zu bringen‘. Daran schließt sich häufig an, Ideen zu ordnen und Cluster zu bilden, die dann beispielsweise in die Aufteilung von Arbeitsgruppen münden. Mit der Praktik des Brainstormings geht also zugleich eine Phase der Herstellung von Ordnung einher, indem Gedanken thematisch sortiert werden. In Lehrveranstaltung 04 etwa haben die Kooperationspartner*innen drei Themenbereiche vorgeschlagen, die die Studierenden bearbeiten können. Im Anschluss daran werden Unterfragen für die drei Themenbereiche gesammelt. Die Studierenden finden sich in Gruppen zusammen und tauschen sich dazu aus. Im weiteren Verlauf werden die Karten an eine Pinnwand geheftet und dort sortiert, während weitere Punkte ergänzt werden.

Die Praktiken der Rahmung zeigen, wie in den Lehrveranstaltungen eine erste Struktur hergestellt wird, die eine Art Grundgerüst für den weiteren Verlauf bildet. Die Lehrenden und die Kooperationspartner*innen sind in der Position, den Rahmen vorzugeben. Doch auch wenn es zunächst so scheint, als würden diese Rahmungen den Lehrveranstaltungen eine Struktur geben, die schwer zu durchbrechen ist, sind diese nicht statisch. Tatsächlich werden sie an vielen Stellen durchbrochen und erweitert. Dem Aufbrechen der Rahmungen in Form von Aushandlungs-

prozessen widmet sich Kapitel 6.3. Anschließend an die Praktiken der Rahmung möchte ich aber zunächst die Frage stellen, was genau der Gegenstand der Rahmung ist. Ich schließe erneut an Kapitel 6.1 an und betrachte, wie Forschung konstruiert wird. Dabei folge ich der These, dass in der Lehre gesetzte Rahmen maßgeblich von den Forschungsverständnissen der Akteur*innen abhängen. Je nach Forschungsverständnis werden andere Inhalte präsentiert, Begriffe unterschiedlich definiert und Aufgaben anders gestellt. Ausgehend von dieser Beobachtung in den Lehrveranstaltungen stelle ich im Folgenden zunächst die Forschungsverständnisse einiger Lehrender dar.

6.2.2 Das Forschungsverständnis der Lehrenden

Die bisher dargestellten Analysen haben gezeigt: Einerseits orientieren sich die Studierenden bei der Umsetzung ihrer Forschungsprojekte nicht nur an epistemischen Faktoren, sondern auch an außerwissenschaftlichen Aspekten. Andererseits haben die Kommunikationspraktiken der Lehrenden einen rahmen-gebenden Charakter. Die Lehrenden sprechen häufig über Forschung: wie sie betrieben wird, welche Tätigkeiten dazugehören und was verschiedene Ansätze voneinander unterscheidet. Es schien also wichtig, genauer zu hinterfragen, welche Vorstellungen von Forschung die Lehrenden haben, wie auch Brew herausstellt:

„What researchers understand research and scholarship to be are key influences in how we conceptualise the nature of student learning [...]. For when academics talk about research and scholarship, different aspects are in the foreground of their awareness and other aspects recede to the background“ (Brew 2012, S. 109).

Es geht also um eine Prioritätensetzung auf Seiten der Lehrenden, ein Herausstellen bestimmter als besonders relevant wahrgenommener Aspekte von Forschung. Um diese herauszuarbeiten, verlasse ich zunächst die Logik der Praktiken und begeben mich auf die Ebene der Deutungsrahmen, gedanklichen Konzepte und impliziten Annahmen, die ich in Kapitel 6.2.4 im Rückgriff auf *framing*-Ansätze genauer theoretisieren werde. Zunächst stelle ich aber genauer vor, wie ich die Forschungsverständnisse der Lehrenden untersucht habe.

Schouteden et al. (2014) führten eine Studie durch, in der sie den Zusammenhang der Forschungsverständnisse (*research conceptions*) von Lehrenden und ihren Lehrpraktiken untersuchten. In Fokusgruppeninterviews wurden die teilnehmenden Lehrenden aufgefordert, Personen beim Forschen zu zeichnen und der Gruppe im Anschluss ihr Bild zu erläutern. Danach wurden aus dieser mündlichen Beschreibung Kernbegriffe als Forschungsattribute identifiziert, die sich in Forschungsschritte, Eigenschaften des Forschungsprozesses und Eigenschaften von Forschenden untergliedern lassen. Dem folgte eine Diskussion, welche Rolle diese Attribute für die Lehre spielen. Die Autor*innen kommen so zu *kontextualisierten Forschungsverständnissen*, die wiederum beeinflussen, wie Forschungspraktiken in die Lehre integriert werden. Es zeigt sich, dass zwischen den generellen Vorstellungen der Lehrenden über Forschung und den

umgesetzten Integrationspraktiken von Forschung in Lehre Unterschiede bestehen und dass Forschungsattribute im Lehrkontext je nach Lernziel und Vorwissen der Studierenden angepasst werden. Die Autor*innen schlussfolgern:

„It is easily assumed that teachers hold a certain general view of research and therefore strive at integrating research into their teaching in congruence with this general view on research. This study questions this assumption and argues [...] that teachers’ contextualised research conceptions mediate between teachers’ general research conceptions and teaching practices” (Schouteden et al. 2014).

Die Studie gibt interessante Hinweise darauf, wie Forschungsverständnisse mittels kreativer Methoden expliziert werden können. In Anlehnung daran konzipierte ich eine Gruppendiskussion, an der fünf der sieben Lehrenden meiner Untersuchung teilnahmen. Ich forderte die Lehrenden dazu auf, sich eine Situation vorzustellen, die zeigt, wie geforscht wird und diese Situation zu zeichnen.⁶⁹ Während der Vorstellung der Zeichnungen notierte ich erste Kernbegriffe auf Moderationskarten. Anhand dieser Karten fasste ich die Ausführungen der Teilnehmenden nochmals zusammen und bat um Ergänzungen oder Berichtigungen. Um in die Diskussion einzusteigen, stellte ich die Frage, welche Bedeutung die angepinnten Begriffe für die Lehrveranstaltung der Teilnehmenden haben.

Aus der Gruppendiskussion entstanden die folgenden kurzen Portraits der Forschungsverständnisse der Lehrenden. Sie sind als Zusammenfassungen der Erzählungen zu den gezeichneten Bildern zu lesen (die Zeichnungen finden sich in Anhang 04). Dem folgt jeweils eine Zusammenfassung der Selbstauskünfte zur Kontextualisierung der eigenen Forschungshaltung in der Lehre: Was ist den Lehrenden in Bezug auf Forschung in ihrer Lehre besonders wichtig? Die Selbstbeschreibungen werden im Anschluss meinen Eindrücken aus den Lehrveranstaltungen gegenübergestellt. Hier kommt zum Tragen, dass die Forschende in der Ethnografie als Forschungsinstrument agiert und die Selbsteinschätzungen der Akteur*innen im Feld mit ihren Beobachtungen kontrastieren kann. Bereits während der Gruppendiskussion wurden gemeinsam Stichworte identifiziert, die das Gesagte zusammenfassen. Diese finden sich in Tab. 23, in der zudem die Kernaussagen jeder Lehrperson nochmals verdichtet sind. Die Zeichnungen lassen sich als Metaphern lesen, die für das Forschungsverständnis in der Lehrveranstaltung stehen. Manche Zeichnungen enthalten eine Grundmetapher, andere bestehen aus mehreren metaphorischen Bruchstücken. Diese Metaphern lassen sich aus den Beschreibungen der Lehrenden herauslesen und finden sich ebenfalls in der Tabelle.

⁶⁹ Als Alternative zum Zeichnen bot ich den Lehrenden an, Stichpunkte zu notieren, die diese Situation beschreiben. Alle Lehrenden haben jedoch Zeichnungen angefertigt.

Lehrveranstaltung 01: Ines' Forschungsverständnis

Ines zeichnet Menschen, „die sich auseinandersetzen“, wie sie sagt. Sie nennt diese Personen die „Gemeinschaft der Forschenden“. Forschung sieht sie als das „Erkennen von Zusammenhängen“. Diesen Erkenntnisprozess können Einzelne nicht allein bewältigen. Er kann nur in einer Gemeinschaft vollzogen werden. Im Forschungsprozess ist es daher wichtig, Möglichkeiten zu schaffen, um sich miteinander auseinanderzusetzen und auch zu streiten. Spiralen stehen in ihrem Bild für die Dynamik, die sich durch den wissenschaftlichen und theoretischen Streit entwickelt. Wichtig ist Ines, sich für diese Prozesse der Auseinandersetzung innerhalb der Forschung (und der gesamten Wissenschaft) viel Zeit zu nehmen.

Selbsteinschätzung zur Forschung in der Lehre

Ines stellt heraus, in einer Lehrveranstaltung einen gemeinsamen Standpunkt zu entwickeln, was nicht bedeute, dass alle die gleiche Meinung vertreten müssen, sich aber mit der Thematik auseinandersetzen sollten. Ein gemeinsames Anliegen zu entwickeln, beinhaltet auch von Zeit zu Zeit zu streiten, was für viele Studierende ungewohnt sei. In vielen Diskussionen in anderen Seminaren stünden die verschiedenen Positionen oft nebeneinander. Sie sagt:

„Und das war so ein bisschen unsere, also jetzt Stefans und mein Anliegen, das sind wirklich sehr diskursiv und das schon auch so auszuarbeiten, oder in Zusammenhang zu stellen und wirklich zu durchdringen, was da eigentlich der Gegenstand und so weiter ist.“ (GD-L01-05/03)

Einschätzung der Autorin zur Forschung in der Lehre

In Lehrveranstaltung 01 zeigt sich deutlich, dass die Auseinandersetzung und auch der Streit wichtige Kommunikationspraktiken sind. Zwar stellen die Lehrenden den Streit nicht als explizites Ziel der Forschung dar, doch wird diese Haltung schon allein an der Anzahl der Debatten deutlich, zu denen es in der Lehrveranstaltung kommt.

Ein weiterer Aspekt ist die Eingebundenheit von Wissenschaft in die Gesellschaft. Forschung sollte ‚die Welt‘ aus Sicht der Lehrenden nicht nur beobachten und beschreiben, sondern aktiv gestalten. Damit einher geht auch die Haltung, dass Wissenschaft politisch ist. In der Lehrveranstaltung spielen aktuelle politische Ereignisse und die politische Meinungsbildung eine wichtige Rolle. Die Lehrenden beziehen deutliche Positionen, woraus sich ihre Ablehnung neoliberaler Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen erkennen lässt, die aus ihrer Sicht wiederum in die Universität hineinwirken, weshalb auch die Wissenschaft und das Studium davon betroffen sind. Die Lehrenden sehen die gemeinsame Aufgabe (in der Lehre und darüber hinaus) darin, Gegenentwürfe zur aktuellen weltpolitischen Lage zu entwickeln, um eine *inklusive* Gesellschaft zu schaffen. Aus diesem Grund ist es ihnen auch besonders wichtig, Forschungsergebnisse an die Öffentlichkeit zu kommunizieren. Des Weiteren halten sie für relevant, Menschen nicht zu ‚beforschen‘ und zu objektivieren, sondern ihre Partizipation als Subjekte in den For-

schungsprozess zu gewährleisten. Dahinter steht die Ablehnung der Idee einer objektiven Realität und damit ein konstruktivistisches Weltbild, das sich in der Lehre niederschlägt.

Lehrveranstaltung 02: Christians Forschungsverständnis

Christian nutzt das Bild eines Strudels, um zu beschreiben, wie man als forschende Person in ein Feld eintaucht. Damit verbunden ist die Gefahr, zu tief in das Feld zu geraten und „sich zu verlieren“. Damit verbunden sieht er die Frage, wie tief man sich in ein Feld begeben sollte, ohne den Überblick oder auch den Blick für die gesellschaftlichen Bedingungen zu verlieren. Das Bild des Segels steht dafür, den Prozess anhand von Methoden steuern zu können. Die Brille nutzt er als Metapher für die Methodologie, mit der man „in diesen Strudel reinguckt“. Um nicht nur das forschende Subjekt darzustellen und das Feld zu verobjektivieren, zeichnet er einen gemeinsamen Weg der Forschenden und Beforschten. Er geht noch einen Schritt weiter und sagt, eigentlich müsste man sogar schon am Anfang des Prozesses ein gemeinsames Forschungsinteresse identifizieren, was ihm aber schwergefallen ist, bildlich dazustellen.

Selbsteinschätzung zur Forschung in der Lehre

Christian misst den Methoden in seiner Lehrveranstaltung einen geringeren Stellenwert bei als der Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Er entscheide eher flexibel, welche Methoden er mit den Studierenden entwickeln kann und verlasse dabei schnell die wissenschaftlichen Standards. Da sehr stark an der „eigenen Positionierung zum Gegenstand“ gearbeitet werde, fehle dafür die Zeit. Besonders relevant ist für ihn die Auseinandersetzung mit Theorie, die es seiner Ansicht nach braucht, um sich eine eigene Position zu erarbeiten. Die Theorie ist in seinem thematischen Feld mit der Lehre verknüpft:

„[...] was ich dann eben auch noch dazu versuche, ist eigentlich eine Einheit von Lehre und Theorie herzustellen, also zu sagen, wenn wir jetzt uns Theorien über Demokratie aneignen und demokratisches Forschen und dann demokratische Projekte, müsste meine Lehre eigentlich auch demokratisch sein.“ (GD-L01-05/03)

Einschätzung der Autorin zur Forschung in der Lehre

Das Eintauchen ins Feld stellt sich in der Lehrveranstaltung so dar, dass Christian die Studierenden auffordert, sich ein Gebiet der pädagogischen Praxis zu suchen, in dem sie gerne ein Projekt durchführen wollen. Er stellt ihnen frei, ob sie in Feldern forschen wollen, die sie bereits durch ihre eigene praktische Arbeit kennen oder ob sie sich neue Felder erschließen wollen. Die Möglichkeiten des methodischen Vorgehens beschreibt er nur sehr kurz und gibt den Studierenden die Möglichkeit, zwischen einer teilnehmenden Beobachtung, einer Dokumentenanalyse und Interviews zu wählen. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Lehrveranstaltung, der Demokratiebildung, hingegen nimmt einen größeren Raum ein. Die Studierenden sollen in das Thema „eintauchen“, indem sie Texte lesen, ihre eigenen Erfahrungen reflektieren und schließlich „ins Feld“ gehen, das heißt Organisationen der pädagogischen Praxis aufsuchen und

mit ihnen gemeinsam Projekte entwickeln. Er kommuniziert deutlich, dass die enge Zusammenarbeit mit den Einrichtungen einen hohen Stellenwert hat. Nur *gemeinsam* mit den Praxisakteuren können Institutionen demokratisiert werden.

Der Versuch, die Lehre „demokratisch“ zu gestalten wird unter anderem daran deutlich, dass er seine Seminarstruktur als „Vorschlag“ formuliert und den Studierenden immer wieder die Möglichkeit gibt, sich an der Gestaltung der Lehrveranstaltung zu beteiligen.⁷⁰ Demokratie „zu leben“ bedeutet für Christian auch, Demokratietheorie in die Praxis zu tragen und umgekehrt, die Theorie von der Praxis beeinflussen zu lassen. Die Theorie muss sich an der Praxis messen. In der Lehre ist es daher Voraussetzung, zunächst ein Verständnis für die Theorie zu entwickeln, bevor Projekte in Praxisfeldern durchgeführt werden, was Christian durch intensive Textarbeit umzusetzen versucht.

Lehrveranstaltung 03: Natalies Forschungsverständnis

Natalie zeichnet assoziativ, was ihr zuerst zur Tätigkeit des Forschens eingefallen ist, nämlich eine Person vor einem Bildschirm, der eine Grafik zeigt. Sie möchte damit die Datenanalyse darstellen. Die einzelne Forscherin muss die Aufgabe bewältigen, sich einen „Reim auf die Daten zu machen“. Bücher, vorherige Studien und Theorien können dabei hilfreich sein. Ziel ist es, eine Erkenntnis zu gewinnen. Natalie geht davon aus, dass die Welt aus Zusammenhängen besteht, die man erkennen kann. Dahinter steht eine „Strukturhaftigkeit“ der Welt. In einer Nebenbemerkung reflektiert sie, dass ihr bewusst ist, aus einer bestimmten Forschungslogik zu kommen und dass ihr qualitative Ansätze weniger vertraut sind. Ergänzend hält sie für wichtig, im Hinterkopf zu behalten, dass Daten aus Interaktionen zwischen Menschen entstehen, sowohl in standardisierten als auch in offenen Verfahren. Hierfür hat sie zwei Menschen gemalt, die sich gegenüberstehen. Sie erklärt, dass die Personen möglicherweise eine Fragenbogenerhebung durchführen oder sich unterhalten.

Selbsteinschätzung zur Forschung in der Lehre

Aus Natalies Sicht ist es sinnvoll, das Forschungsvorgehen für die Studierenden zu strukturieren, die noch am Anfang ihres Studiums stehen. Auch das qualitative Vorgehen sei beispielsweise in eine Struktur „reingezwängt“ worden, sodass für die Studierenden klarer wird, was sie zu tun haben. Sie findet es zwar schade, dass nicht mehr Zeit ist, um sich mit der Fragestellung, passenden Theorien und Definitionen auseinanderzusetzen. Allerdings sieht sie ihre Aufgabe eher darin, das „Handwerkszeug“ beizubringen.

„Während wenn man so hört, dass man ein ganzes Semester dafür verwenden kann, das ausdiskutieren, wie definieren wir bestimmte Konzepte? Wie kann das sonst verstanden

⁷⁰ Gleichzeitig schlägt er eine Struktur vor, die stringent wirkt und wenige zeitliche Freiräume lässt, wodurch sich die Frage stellt, inwieweit die Studierenden sich tatsächlich eingeladen fühlen, seinen Plan zu kritisieren und gegebenenfalls zu revidieren.

werden, was spricht dafür, was spricht dagegen? Das ist schon ein bisschen schade, aber andererseits, wir haben halt auch so ein bisschen die Aufgabe, erstmal dieses Handwerkszeug beizubringen.“ (GD-L01-05/03)

Einschätzung der Autorin zur Forschung in der Lehre

In Lehrveranstaltung 03 wird die Haltung „Forschen als Handwerk“ insofern deutlich, als das Erlernen von Methoden einen hohen Stellenwert einnimmt. In mehreren Workshops werden die Studierenden an Forschungsmethoden herangeführt und die Lehrende gibt ausführliche Inputs zu verschiedenen methodischen Herangehensweisen. Dabei ist der Forschungsprozess in klare Schritte strukturiert. Meilensteine geben den Studierenden vor, was wann zu tun ist.

Die Dichotomie von quantitativer und qualitativer Forschung stellt ein Grundmuster für die Präsentation von Forschungszugängen und -methoden dar. Frau Koch stellt den Studierenden sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze vor, wobei deutlich wird, dass sie selbst mehr Erfahrung in der quantitativen Forschung hat. Wie sie sagt, ist Frau Koch „keine Expertin“ in anderen Ansätzen wie der Ethnografie. Frau Koch berät bei der Entwicklung des Forschungsdesigns und gibt Feedback zu den Forschungsinstrumenten, die die Studierenden entwickelt haben. Sie stellt die Vorteile davon heraus, ein Forschungsprojekt mit einer Partnerorganisation durchzuführen. Sie rahmt diese Art der Forschung als Auftragsforschung, wobei sie dennoch wichtig findet, dass die Interessen der Studierenden Berücksichtigung finden.

Lehrveranstaltung 04: Franziskas Forschungsverständnis

Franziska nutzt Fragezeichen, um die Offenheit des Forschungsprozesses zu symbolisieren. Die Buchstaben A, B, C und D stehen für verschiedene Forschungsgegenstände, die in einem Zusammenhang miteinander stehen, was sie mit Pfeilen symbolisiert. Allerdings ist gerade in den Sozialwissenschaften zunächst ungewiss, wie sie zusammenhängen. Alle „Richtungen“ und „Konstellationen“ seien hier möglich. Zuerst muss sich die forschende Person zum Gegenstand positionieren. Fragezeichen stehen dafür, sich selbst in Hinblick darauf zu hinterfragen, wie man den Gegenstand definiert.

„Was ist eigentlich A, was ist eigentlich B, was ist eigentlich C, was ist D, was ist A und B zusammen“. (GD-L01-05/03)

Parallel dazu steht der Austausch mit anderen forschenden Personen, um sich darüber zu verständigen, ob alle dasselbe meinen. Hauptsächlich geht es Franziska um die vielen Fragen, die man sich beantworten muss. Diese betreffen die Operationalisierung des Forschungsgegenstandes, aber auch den Konsens, den Austausch, den Diskurs über Forschungsgegenstände und die Forschungszusammenhänge. Forschung sei ein reflexiver Prozess. Wenn man im Austausch mit anderen unterschiedlichen Definitionen finde, müsse man „zirkulär von vorne anfangen“ und fragen, warum man nicht zu einem Konsens über den Gegenstand komme.

Selbsteinschätzung zur Forschung in der Lehre

Franziska legt vor allem Wert darauf, dass sie in ihrer Lehrveranstaltung die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand gewährleistet.

„Also so, das war quasi unser Vorgehen, um diese Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand auch zu gewährleisten, dass wir die wirklich dann mal haben, ganz frei auch brainstormen lassen, erinnert euch dran, wo, was haben wir gemacht und was fällt euch dazu ein und das dann letztendlich auch quasi diese Gegenstände selbst durch die Studierenden selbst nochmal definiert wurden [...]“. (GD-L01-05/03)

Nachdem die Studierenden am Bildungsangebot des Partnervereins teilgenommen hatten, das sie beforschen sollten, hatten sie den Freiraum, Forschungsgegenstände zu definieren. Die Mitbestimmung der Studierenden ist Franziska ein Anliegen.

Einschätzung der Autorin zur Forschung in der Lehre

In der Lehre zeigt sich die angestrebte Offenheit und Konsensorientierung daran, dass alle Akteur*innen am Forschungsprozess beteiligt sind. Sowohl die Studierenden als auch die Kooperationspartner*innen sind in die Entwicklung von Forschungsinstrumenten involviert. Die Studierenden arbeiten im Wechsel in Kleingruppen, in Einzelarbeit oder in der Gesamtseminargruppe, gemeinsam mit den Lehrenden. Zu mehreren Zeitpunkten kommen die Kooperationspartner*innen hinzu, um Feedback zu geben. Ziel scheint dabei immer zu sein, eine Einigung über das weitere Vorgehen zu treffen. Die Forschung ist folglich von der Kooperation zwischen den drei Akteursgruppen geprägt. Allerdings wird auch deutlich: Die Kooperationspartner*innen bestimmen den Forschungsgegenstand; die Lehrenden geben die Forschungszugänge und den -prozess vor. Das Forschungsvorgehen ist klar strukturiert; für Zirkularität scheint kein Raum zu sein. Die Offenheit ist also nur innerhalb bestimmter Grenzen gegeben. Die Forschung folgt dagegen klaren Regeln, die die Lehrenden in Form von methodischen Schritten kommunizieren.

Lehrveranstaltung 05: Susannes Forschungsverständnis

Susannes spontaner Zugang zur Forschung ist der Fragebogen. Sie stellt Forschung ebenfalls mit Personen dar, die sich unterhalten. In Denkblasen sind verschiedene Konzepte des gleichen Begriffs dargestellt („Zuhause“ dargestellt als Einfamilienhaus und als Hochhaus). Hiermit möchte Susanne die „Indexikalität“ darstellen. Sie will zeigen, dass die forschende Person möglicherweise ein anderes Verständnis eines Begriffs hat als die befragte Person und dadurch mit ihrer Erhebung nicht das abbildet, was tatsächlich in der Lebenswelt der Befragten passiert. Darin „wohne“ eine Diskrepanz. Sie zeichnet außerdem, wie die befragte Person trotzdem antwortet, weil ihr die Diskrepanz nicht bewusst ist. Die Person, die die Daten erhebt, bildet nicht genau das ab, was in der subjektiven Lebenswelt der befragten Person passiert. Für Susanne ist das „Bewusstmachen dieser Geschichten“ ein wesentlicher Teil von Forschung. Die „Validie-

„Anhand der Befragungssubjekte“ ist der Fokus von Forschung. Es geht ihr um den „Abgleich von dem, was ich herausfinden möchte, mit dem, was ich eigentlich herausfinden kann, wenn ich so vorgehe“. Forschung drehe sich um die Frage, wie man den Zugang zu dem findet, was man erforschen möchte. Man müsse darüber nachdenken, ob der gewählte Zugang letztendlich der Lebenswirklichkeit derjenigen entspricht, die man zu seinem Forschungssubjekt mache. Es sei wünschenswert, darauf zu achten, ob man mit seinen Vorprägungen und seinem Blick auf die Welt überhaupt die richtigen Fragen finden kann.

Selbsteinschätzung zur Forschung in der Lehre

Für Susanne spielt grundsätzlich eine große Rolle, Begriffsbedeutungen zu hinterfragen:

„[...] warum ist mein Blick so, wie handeln wir aus, oder auch die Definition, die schreibt sich irgendwie so schnell hin, aber habe ich wirklich verstanden, was das meint, oder was bedeutet das, wenn ich diese Definition verwende für die gesamte Forschung, für das gesamte Ergebnis am Ende.“ (GD-L01-05/03)

Allerdings findet sie, dass das in ihrer Lehrveranstaltung zu kurz kommt. Sie stellt fest, dass die Forschung der Studierenden „sehr losgelöst“ von den Kooperationspartner*innen funktioniert. Einerseits liege das an der Art zu forschen, die anders als in Lehrveranstaltung 01 oder 02, eher quantitativ-prüfend sei. Andererseits fände sie es aber wünschenswert, wenn es mehr Raum für den beschriebenen Schritt gäbe. Das sei durch die zeitliche Beschränkung auf ein Semester nicht möglich. Sie würde sich mehr Zeit dafür wünschen, dass die Studierenden darüber nachdenken können, ob sie mit ihrem Forschungsvorgehen ihr Ziel tatsächlich erreichen können.

Einschätzung der Autorin zur Forschung in der Lehre

Susannes Ziel ist es, die Studierenden zum Hinterfragen und zur Reflexion anzuregen. In der Lehrveranstaltung stellt sie dafür Aufgaben, die die Studierenden bearbeiten sollen. Dabei ist allerdings fraglich, ob die Studierenden sich diese Anregungen tatsächlich zu eigen machen. Zumindest in der von mir beobachteten Arbeitsgruppe scheinen die Studierenden sich wenig auf die Aufgaben einzulassen. Nach ihrer eigenen Aussage hatten sie daran wenig Interesse. Trotzdem reflektieren sie in einem Gespräch nach Ende des Seminars, wie das Projekt abgelaufen ist und was sie hätten anders machen können. Auch die Frage, welche methodischen Zugänge generell welche Vor- und Nachteile haben, wird besprochen. Was die Studierenden tatsächlich zum Reflektieren bringt, bleibt dabei offen.

Auch die Regelgeleitetheit und die Vollständigkeit des Forschungsprozesses scheinen Susanne in ihrer Lehrveranstaltung wichtig zu sein. Durch Inputs und Aufgaben strukturiert sie den Forschungsprozess, den die Studierenden möglichst vollständig durchlaufen sollen. Gleichzeitig lässt sie den Studierenden den Freiraum, ihr Forschungsprojekt gemeinsam mit dem Kooperationspartner*innen durchzuführen, ohne dass sie in den Prozess eingreift.

Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick über die Kernbegriffe, die sich für die jeweiligen Lehrpersonen herauskristallisiert haben, eine Zusammenfassung der Forschungsverständnisse und deren Kontextualisierung in der Lehre sowie ein Beispielzitat, das das Forschungsverständnis illustriert:

Tab. 23: Forschungsverständnisse und ihre Kontextualisierung in den Lehrveranstaltungen

LV	Kernbegriffe	Forschungsverständnis	Kontextualisierung in der Lehre	Beispielzitat
01	Dynamik, Erkennen von Zusammenhängen, Auseinandersetzung/Streit, Zeit nehmen, Gemeinschaft Metapher: Spiralen	Auseinandersetzung mit dem Ziel eines gemeinsamen Anliegens	gemeinsames Anliegen, Streit, diskursiv, den Gegenstand durchdringen Priorität auf der inhaltlichen Auseinandersetzung und einem praktisch orientierten Projekt gegen-über sorgfältiger Ausführung von Forschungsmethoden	„Und das war so ein bisschen unser, also jetzt Stefans und mein Anliegen, das sind wirklich sehr diskursiv und das schon auch so auszuarbeiten, oder in Zusammenhang zu stellen und wirklich zu durchdringen, was da eigentlich der Gegenstand und so weiter ist.“
02	forschendes Subjekt, Eintauchen ins Feld, Überblick behalten, Methodologie/Blick, Methoden, Forschungsinteresse der Beforschten, sich verlieren, gesellschaftliche Bedingungen Metaphern: Strudel, Segel, Brille, Weg, Eintauchen	Eintauchen in ein inhaltliches Feld mit Hilfe von Theorie (und Methoden - aber zweitrangig); im Feld Kooperation mit den „Forschungssubjekten“	Inhalt vor Methoden, Auseinandersetzung mit Theorie, demokratische Lehre Priorität auf der inhaltlichen Auseinandersetzung und dem Feldkontakt gegenüber der Einhaltung wissenschaftlicher Standards	„[...] was ich dann eben auch noch dazu versuche, ist eigentlich eine Einheit von Lehre und Theorie herzustellen, also zu sagen, wenn wir jetzt uns Theorien über Demokratie aneignen und demokratisches Forschen und dann demokratische Projekte, müsste meine Lehre eigentlich auch demokratisch sein.“
03	Interaktion zwischen Menschen führt zu Daten, vorherige Studien/Theorien, Erkenntnisgewinn, Strukturen erkennen, quantitative Methoden, Datenanalyse Metaphern: sich einen Reim machen, Bildschirm = analytisches Denken	Datenanalyse der individuellen forschenden Person mit dem Ziel, Strukturen zu erkennen/eine Erkenntnis zu gewinnen anhand seines "Handwerkszeugs"	Strukturierung des Forschungsvorgehens, Handwerkszeug beibringen, Methoden vor Inhalt Priorität auf dem Forschungsprozess gegenüber der tiefgehenden Diskussion von Inhalten und Konzepten	„Während wenn man so hört, dass man ein ganzes Semester dafür verwenden kann, das ausdiskutieren, wie definieren wir bestimmte Konzepte? Wie kann das sonst verstanden werden, was spricht dafür, was spricht dagegen? Das ist schon ein bisschen schade, aber andererseits, wir haben halt auch so ein bisschen die Aufgabe, erstmal dieses Handwerkszeug beizubringen.“

04	reflexiver zirkulärer Prozess, Austausch, „Fragezeichen“, viele mögliche Zusammenhänge, eigene Positionierung zum Gegenstand, verschiedene Gegenstände, offener Prozess, Konsens Metaphern: Fragezeichen, Pfeile	Fragen stellen und Zusammenhänge untersuchen, um im Austausch mit anderen Forschenden zu einem Konsens über den Forschungsgegenstand zu gelangen, dabei offen sein und den Forschungsprozess zirkulär und reflexiv verstehen	Offenheit gegenüber dem Gegenstand Priorität auf der Qualität der Forschung gegenüber den Interessen der Studierenden und der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand	„Also so, das war quasi unser Vorgehen, um diese Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand auch zu gewährleisten, dass wir die wirklich dann mal haben ganz frei auch brainstormen lassen, erinnert euch dran, wo, was haben wir gemacht und was fällt euch dazu ein und das dann letztendlich auch quasi diese Gegenstände selbst durch die Studierenden selbst nochmal definiert wurden [...]“.
05	Blick auf die Welt, Vorprägungen, „Lebensweltentsprechung“, Zugang zum Gegenstand?, kommunikative Validierung (mit Forschungsobjekten), Diskrepanz verschiedener Lebenswelten und der Datenerhebung, Fragebogen Metapher: Haus	Zugang zum Forschungsgegenstand finden und immer wieder hinterfragen, ob man mit den gewählten Mitteln das erforschen kann, was man erforschen möchte	Definitionen, Reflexion, Hinterfragen Priorität auf dem Abschluss eines vollständigen Forschungsprojekts gegenüber dem Kennenlernen verschiedener Forschungszugänge	„[...] warum ist mein Blick so, wie handeln wir aus, oder auch die Definition, die schreibt sich irgendwie so schnell hin, aber habe ich wirklich verstanden, was das meint, oder was bedeutet das, wenn ich diese Definition verwende für die gesamte Forschung, für das gesamte Ergebnis am Ende.“

Nach dieser Darstellung der individuellen Forschungsverständnisse möchte ich zusätzlich auf das Gespräch eingehen, das sich im Rahmen der mit den Lehrenden durchgeführten Gruppendiskussion ergeben hat. Denn die Auseinandersetzung mit anderen in der Gruppenkonstellation bringt die Perspektiven verschiedener Personen zusammen (Schouteden et al. 2014, S. 83).

In der Gruppendiskussion mit den Lehrenden zeichnen sich Aspekte von Forschung ab, auf die sich alle Lehrenden einigen können, andere sind kontrovers. Konsens besteht unter den Lehrenden über die Bedeutung des „Tätig-seins“ im forschenden Lernen. Alle Seminare zeichneten sich durch das Tun aus und seien nicht „trocken“: „Wir tun es gleich und damit lernen wir es“ (Ines, Lehrveranstaltung 01). Oft seien die Studierenden dadurch besonders motiviert. Es entstehe eine „Identifikation“ mit dem Projekt und ein hohes Engagement für das Seminar (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Dazu gehöre auch die Übernahme von Verantwortung (Christian, Lehrveranstaltung 02). Vor allem die „Selbstwirksamkeitserfahrung“ sei beim Forschen wichtig, also das Gefühl zu haben, mit der Forschung etwas zu erreichen (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Daran anknüpfend spielt die Relevanz der Forschung eine Rolle. Diskutiert wird, dass

Ergebnisse generiert werden sollen, die „irgendjemandem nützlich sind“ und die keinen Selbstzweck erfüllen (Natalie, Lehrveranstaltung 03).

Unterschiede in den Haltungen der Lehrenden zeigen sich in Hinblick auf die Bedeutung von Komplexität. In den Sozialwissenschaften gebe es so viele verschiedene Zusammenhänge, dass die Forschung schnell sehr komplex werde. Komplexitätsreduktion sei ein „elementares Qualitätsmerkmal guter Forschung“ (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Für die Forschenden gelte es, sich zu fokussieren, weil häufig „alles miteinander interagiert“ (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Dagegen wird argumentiert, dass die Studierenden manchmal „unterkomplexe“ Forschungsdesigns entwickeln, indem sie etwa Forschungsfragen direkt in Fragebögen übernehmen (Susanne, Lehrveranstaltung 05). Reduktion könne außerdem erst passieren, wenn man alle Aspekte eines Themas „auf den Tisch packt“ und man sich mit den Ursachen des Phänomens beschäftigt hat, um dann zu entscheiden, „was man als Problem anerkennt“ und welche Frage man beantworten möchte (Ines, Lehrveranstaltung 01). Die Lehrenden einigen sich darauf, dass es um eine „angemessene Abbildung von Komplexität“ geht und eine bewusste Entscheidung für die relevanten Aspekte eines Themas (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Teil der hohen Komplexität der Forschung ist für die Lehrenden das „Verhältnis von Theorie und Empirie“ (Christian, Lehrveranstaltung 02) beziehungsweise der „Wissenschafts-Praxis-Transfer“ (Franziska, Lehrveranstaltung 04). Wissenschaftliches von nicht-wissenschaftlichem Wissen zu unterscheiden und zugleich als gleichwertig zu betrachten, wird als Herausforderung gesehen. Darunter fallen Fragen wie: Wie können Wissenschaft und Praxis voneinander lernen? Wie geht man aber auch damit um, wenn wissenschaftliches mit Erfahrungswissen „kollidiert“? (Franziska, Lehrveranstaltung 04) Zuletzt wird von allen Lehrenden als relevant erachtet, sich der methodologischen Hintergründe des eigenen Vorgehens bewusst zu sein, doch in den meisten Lehrveranstaltungen fehle hierfür die Zeit, wodurch methodologische Fragen höchstens in einer abschließenden Reflexion im Rückblick auf die Projekte (Was hätte man anders machen können?) stattfinden (Christian, Lehrveranstaltung 02; Franziska, Lehrveranstaltung 04 und Susanne, Lehrveranstaltung 05).

Zentral für die Lehre scheinen also Fragen der Offenheit des Prozesses zu sein. Angemessen mit Komplexität umzugehen ist eine Herausforderung für alle Lehrenden, ebenso wie die Auseinandersetzung mit methodologischen Hintergründen der Forschung. Eine Position zum Forschungsgegenstand zu entwickeln, halten alle Lehrenden für wichtig, dieser Aspekt wird aber unterschiedlich stark in der Lehre umgesetzt. Forschung hat für alle Lehrenden mit Gemeinschaft zu tun, teilweise mit dem Ziel eines Konsenses, teilweise mit der Idee eines produktiven Streits.

Wie sich zeigt ist die angemessene Abbildung von Komplexität nicht nur ein Forschungs-, sondern auch ein Lehrproblem. Die Lehrenden müssen bestimmte Aspekte von Wissenschaft in den Vordergrund rücken und andere vernachlässigen. Gleichzeitig gilt es, die Komplexität in einem

angemessenen Umfang beizubehalten, um Forschungsprozesse nicht zu stark zu vereinfachen und auf wenige Elemente zu begrenzen. Die Komplexitätsreduktion bewirkt, dass die Lehrenden wissenschaftliche Arbeit anhand unterschiedlicher Prioritätensetzungen rahmen. Je nach individueller Prioritätensetzung stellen sie andere Aspekte von Forschung in den Mittelpunkt ihrer Lehre. Unterschiede lassen sich dabei vor allem auf folgenden Ebenen beobachten:

- Wird die Auseinandersetzung mit dem Inhalt (Forschungsgegenstand) oder dem „Werkzeug“ (Forschungsmethoden) in den Vordergrund gestellt?
- Welche Paradigmen (z.B. Dichotomie von quantitativer und qualitativer Forschung) werden vorausgesetzt?
- Welche Rolle spielt Theorie für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand? Wie wird Theorie einbezogen?
- Wird von einer Strukturhaftigkeit der Realität oder von einer Herstellung im Diskurs ausgegangen?
- Welche Rolle spielt Reflexion und die Zirkularität des Forschungsprozesses?
- Wird „die Praxis“ als Partnerin oder als Gegenstand betrachtet (mit dem Ziel der Motivationssteigerung)?

Die in Kapitel 5.6 bereits herausgearbeiteten Spannungsfelder lassen sich somit anhand der Gruppendiskussion weiterentwickeln bzw. ergänzen. Die Pole „Inhalt vs. Methoden“, die Rolle von Theorie oder die epistemische Haltung (Objektivität vs. Positionierung) hatten sich bereits in den Selbstbeschreibungen der Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden als relevant herausgestellt. Inwieweit sie sich tatsächlich in der Praxis der Lehrveranstaltungen niederschlagen, wird sich in den kommenden Kapiteln zeigen.

Als besonders wichtig wird sich zudem erweisen, dass die Studierenden die Prioritätensetzungen der Lehrenden nicht immer teilen. Damit wird die Eingangsbeobachtung erweitert: Die Studierenden richten ihre Entscheidungen zwar in bestimmten Situationen an dem aus, was sie von den Lehrenden über Forschung erfahren, was jedoch nicht bedeutet, dass sie die Forschungsverständnisse der Lehrenden unhinterfragt übernehmen. Erneut lässt sich argumentieren, dass es sich um einen Rahmen handelt, der durch die Lehrenden gesetzt, durch die Studierenden jedoch nicht zwingend eingehalten wird.

6.2.3 Das Forschungsverständnis der Studierenden

Dass auch die Studierenden ein Verständnis davon haben, was Forschung ist und was sie ausmacht, lässt sich anhand der Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle rekonstruieren. Hierfür werde ich zunächst darstellen, wie eine Studierendengruppe auf die Frage reagiert, ob sie in ihrem Projekt geforscht haben. Anhand eines weiteren Beispiels werde ich die ablehnende Haltung einer Studierenden gegenüber Forschung beschreiben, die zugleich eine bestimmte Vorstellung von Forschung offenbart. Zuletzt werde ich ein Gespräch einer weiteren Studierenden-

gruppe zusammenfassen, die sich über verschiedene Forschungszugänge austauscht. Alle drei Beispiele zeigen, dass die Studierenden eine bestimmte Qualitätsvorstellung haben: Was macht ‚richtige‘ Forschung aus?

Lisa und Miriam sind Mitglieder der Studierendengruppe in Lehrveranstaltung 02, die mit einer Schule zusammenarbeitet und dort ein Projekt zur Demokratieförderung für die Schüler*innen durchführt („Schulgruppe“). Das Vorgehen der Gruppe habe ich bereits in Kapitel 6.1.4 beschrieben. Im Nachgang des Projekts fragte ich die Studierenden, ob sie denken, dass ihr Projekt ein *Forschungsprojekt* war.

*Lisa würde sagen, sie haben „erhoben“. Zum Forschen würde für sie eine längere Begleitung gehören, um zu sehen, wie sich Dinge verändern. Miriam fand es ein bisschen unprofessionell. Das ging ihr letztes Semester schon so, als sie eine Befragung machen, aber nur eine Fachkraft befragen sollten. Das sei so subjektiv, dass es „rein gar nichts“ aussage. „Es ist auf jeden Fall nicht empirisch“, ergänzt Lisa. Sie würde schon sagen, dass das, was sie gemacht haben, eine Grundlage sein kann, wenn man die Schüler*innen in einem Jahr nochmal befragen würde. Nur einmal zu fragen, sei aber nicht ergiebig und es käme nur eine Aussage raus, die man hätte vorher treffen können: dass die Schüler*innen wahrscheinlich nicht wissen, was „Demokratie als Lebensform“ ist. (BP02/03)*

Die Studierenden sind an empirischer Forschung und ihren Gütekriterien orientiert. Sie sind nicht der Meinung, dass sie „professionell“ geforscht haben. Der Grund für diese Einschätzung liegt in der kleinen Fallzahl von nur einer Interviewpartnerin. Forschung heißt für die Studierenden demnach, ein angemessen großes Sample zu erstellen. Die Befragung von einer Person wertet Miriam als zu subjektiv, woraus sich schließen lässt, dass Objektivität ein Kriterium sein könnte, an dem sie ‚gute Forschung‘ bemisst. Ein weiterer Faktor ist die Untersuchung von Entwicklungen, das heißt, Forschung sollte zu mehreren Erhebungszeitpunkten stattfinden. Eine Langzeitstudie wäre den Studierenden demnach als passender Weg für ihre Fragestellung erschienen. Die Studierenden sehen ihr Projekt als mögliche Grundlage für Forschung. Sie haben eine Erhebung durchgeführt, die Teil eines Forschungsprojekts sein könnte, die jedoch für sich stehend nicht ausreicht, um von Forschung zu sprechen. Die Aussage, die sie nach ihrem Projekt treffen können, halten die Studierenden für zu trivial. Daran wird der Anspruch deutlich, Ergebnisse zu erzielen, die über das hinausgehen, was sich alltagslogisch erschließen lässt.

Auch in Lehrveranstaltung 05 findet eine Diskussion darum statt, was ‚gute Forschung‘ ausmacht. Eine Studierendengruppe reflektiert ihr Forschungsprojekt, das darin bestand, Interviews mit Geflüchteten in Sammelunterkünften zu führen.

Johanna sagt, bei ihr habe sich manifestiert, dass sie „quali“ viel sinnvoller findet als „quanti“. *Dominik widerspricht ihr. Melanie beschwichtigt und sagt, dass es drauf ankommt, was man machen will. Gerade in ihrem Projekt wäre es unmöglich gewesen, etwas Quantitatives zu machen. Die Befragten hätten sich einen Fragebogen wahrscheinlich nicht mal durchgelesen, son-*

dem einfach irgendwo ihre Kreuzchen gesetzt, sagt sie. Dominik glaubt trotzdem, dass es viele gesellschaftliche Phänomene gibt, die sich gut mit quantitativer Forschung erforschen lassen. Johanna hat immer noch Zweifel und sagt, sie hätten in ihrem Projekt eine „humanistische Perspektive“ eingenommen, indem sie den gesellschaftlichen Diskurs und die Individuen mit ihren Vergangenheiten und den Gegebenheiten, unter denen sie leben, einbezogen hätten. Sie wisse nicht, ob sie quanti jemals für sinnvoller halten würde. Dominik sagt, man brauche quantitative Forschung, um zu untermauern. Qualitative Forschung habe ja überhaupt keine Repräsentanz. Johanna sagt resigniert: „Ja, ich weiß.“ Melanie ergänzt, dass qualitative Forschung nicht ernst genommen werde, „weil die Leute keine Fakten auf dem Tisch haben.“ Stattdessen habe man einen langen Text, den man erstmal durchlesen und verstehen müsse. Johanna stimmt zu, findet aber, dass man in einem Fragebogen immer Punkte voraussetze, von denen es keine Abweichung mehr geben könne. Dominik sagt, das sei aber auch nicht das Ziel in der quantitativen Forschung. Johanna denke „rein explorativ“ und werde daher immer qualitative Forschung benutzen. Er glaubt aber, dass sie über Phänomene stolpern werde, die man auch anders untersuchen kann. Johanna stimmt zu, fand es aber für ihr Projekt „super-wichtig“, es qualitativ gemacht zu haben. (BP05/03)

In diesem Gespräch geht es um die Dichotomie von quantitativer und qualitativer Forschung. Diese Grundstrukturierung von Forschungszugängen scheint selbstverständlich zu sein, sodass sie an sich nicht weiter erklärt werden muss oder in Frage gestellt wird. Im Gespräch werden die beiden Zugänge sogleich in eine Gewichtung gebracht: Johanna hält qualitative Forschung für grundsätzlich gewinnbringender. Nachdem Dominik widerspricht, diskutieren die Studierenden die Vor- und Nachteile der beiden Zugänge. Sie sind der Meinung, quantitative Forschung produziere Fakten, während qualitative Forschung näher an den Menschen, explorativ und offen ist. Im Gespräch schwingt ein Grundinteresse daran mit, die Beforschten als Subjekte ernst zu nehmen: Johanna möchte sie als „Individuen“ einbeziehen. Die Nähe und der persönliche Kontakt zu den Menschen und ihren Geschichten scheint ihr wichtig zu sein, weshalb ihr qualitative Forschung näher liegt. Diese persönliche Präferenz wird durch ihren Kommilitonen Dominik aufgebrochen und in Frage gestellt. Er hält es für wichtig, Phänomene mit quantitativer Forschung zu „untermauern“. Die Studierenden einigen sich darauf, dass der qualitative Zugang für ihr eigenes Projekt passend war. Die Passung von Forschungsfrage und -zugang steht somit hinter der Diskussion der Studierenden. Dominik und Melanie nehmen einen relativierenden Standpunkt ein und argumentieren, dass der Forschungszugang vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängt. Johanna hingegen vertritt den Standpunkt, dass qualitative Forschung *grundsätzlich* sinnvoller sei.

In Lehrveranstaltung 01 findet sich ein Beispiel, das die ablehnende Haltung einer Studierenden gegenüber Forschungsmethoden zeigt. Ihre Arbeitsgruppe hat den aktuellen Stand ihres Projekts im Seminar vorgestellt. Die Studierenden wollen ein Sprachlernspiel für Kinder mit unterschiedlichen Sprachhintergründen entwickeln und in pädagogischen Einrichtungen anwenden.

Die Lehrenden geben unter anderem die Rückmeldung, dass die Forschungsfrage noch nicht deutlich genug wird. Die Studierende Kerstin reagiert mit den Worten:

„Ich hätte gedacht, dass es reicht, das erstmal auszuprobieren. Und zu schauen, ob die Kinder Spaß haben. Nicht, dass man das von A-Z ausgestaltet. Das kann man ja nicht im Rahmen eines solchen Seminars. Ich würd's krass finden, wenn man da jetzt Untersuchungen macht... Quali-Studie, Quanti-Studie, das volle Programm. Einerseits dachte ich, wir können einfach mal ausprobieren, und jetzt hab' ich das Gefühl, es läuft wieder auf typisch Universität raus: Man muss forschen und das so und so machen und wir kriegen wieder jede Menge Vorgaben.“ (BP01/02)

Kerstin setzt die Universität mit Forschung gleich und Forschung mit quantitativen und qualitativen Zugängen. Forschung ist für sie „typisch Universität“ und damit etwas, das Kerstin offensichtlich ablehnt, möglicherweise auf der Grundlage von Vorerfahrungen wie das „wieder“ in ihrer Aussage nahelegt. Forschung impliziert aus Kerstins Perspektive bestimmte „Vorgaben“, die wiederum von den Lehrenden gestellt werden. Sie nimmt die Lehrpersonen als Repräsentant*innen der Wissenschaft wahr, die das Forschen einfordern. Konträr zur Forschung sieht Kerstin das „Ausprobieren“. Freies Experimentieren ohne Regeln und Vorgaben wertet sie als das Gegenteil von Forschung. Besonders auffällig ist, dass Kerstin Forschung mit einem hohen Aufwand gleichsetzt, der aus ihrer Sicht unangemessen für ein Seminar ist. „Das volle Programm“, bestehend aus quantitativen und qualitativen Studien, sei im Rahmen einer Lehrveranstaltung nicht umsetzbar. Interessant ist, dass sie die Aussagen der Lehrenden auf diese Art und Weise interpretiert, da sie diese Anforderung nicht explizit formulieren (diese Beobachtung werde ich in Kapitel 6.3.2 näher ausführen).

Alle drei Beispiele haben mit der Rolle, der Bedeutung und der Qualität von Empirie zu tun. Die Studierenden zeigen in den Beispielsituationen grundsätzlich an Empirie ausgerichtete Forschungsverständnisse. Die Dichotomie der qualitativen und quantitativen Forschung scheint dabei besonders präsent zu sein. Andere, beispielsweise theoretische Forschungszugänge, spielen in den Gesprächen keine Rolle. Außerdem zeigt sich, dass die Studierenden von einer Regelgeleitetheit des empirischen Forschungsprozesses ausgehen. Sie nehmen an, dass gewisse Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um Forschung als solche bezeichnen zu können, darunter ein ausreichend großes Sample oder mehrere Erhebungszeitpunkte. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden von einem bestimmten Forschungsverständnis ausgehen: der empirischen Forschung, die sich in quantitative und qualitative Ansätze unterteilen lässt.

Für einige der Studierenden ist nicht eindeutig, dass sie forschend tätig waren. Wie Lisa und Miriam beschreiben, sehen sie ihr Projekt nicht als Forschungsprojekt. Gerade dieses Beispiel ist interessant, denn es zeigt, dass die Studierenden transwissenschaftliche Praktiken nicht als Forschung einordnen. Wie in Kapitel 6.1.4 beschrieben, treffen die Studierenden innerhalb ihres Projekts jedoch Entscheidungen, wie es in der Wissenschaft üblich ist: nach epistemischen und transepistemischen Kriterien. Sie agieren in transwissenschaftlichen Kontexten, sodass sich ihr

Projekt auch an den Umständen dieses Umfeldes ausrichtet. Für die Studierenden führt dies jedoch dazu, dass sie ihr Projekt als weniger wissenschaftlich bewerten.

Die Forschungsverständnisse der Studierenden zeigen, dass die Rahmungen der Lehrenden (und der Kooperationspartner*innen) nicht für sich stehen, sondern immer auf die Rahmungen der Studierenden treffen, die eigene Vorstellungen von Forschung und ihren Anforderungen in die Lehrveranstaltung mitbringen. Die Akteur*innen müssen sich aufeinander einstellen und die angenommenen Interpretationen des Gegenübers in die eigenen Handlungen einbeziehen (Blumer 1969).

6.2.4 Rahmen als Organisationsprinzip von Praxis

Wie lassen sich Praktiken der Rahmung, insbesondere in Bezug auf das Forschungsverständnis der Akteur*innen, interpretieren? Zur Beantwortung dieser Frage scheint eine theoretische Betrachtung des Begriffs des Rahmens sinnvoll. Was genau als Rahmen gelten kann, lässt Rückschlüsse darauf zu, welche Bedeutung die Forschungsverständnisse für die untersuchten Lehrveranstaltungen haben.

In seinen Ethnografien des Alltags bedient sich etwa der Soziologe Erving Goffman der Rahmen-Metapher, um zu beschreiben, wie sich Menschen Situationen erklären. Ähnlich wie im Konzept der sozialen Praktiken sind es bei Goffman Rahmen, die bestimmte weitere Handlungen in einer Situation nahelegen und ihnen Sinn verleihen (Goffman 1980/2018). Goffman betrachtet Situationen als Analyseeinheiten und geht davon aus, dass sich Menschen, die sich in einer solchen befinden, immer die Frage stellen, was vor sich geht (Goffman 1980/2018, S. 16). Er vertritt die These, dass dem eine Organisation der Situation durch Rahmungen folgt:

„Ich gehe davon aus, daß [sic] wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich ‚Rahmen‘“ (Goffman 1980/2018, S. 19).

Goffman geht es also um die Herausarbeitung, ergo die Analyse der Rahmen, anhand derer Einzelpersonen Ereignisse ordnen und von denen sie ihre Reaktionen auf diese bestimmen lassen. Rahmen verleihen einzelnen Aspekten einer Situation erst ihren Sinn. Die Anwendung eines Rahmens ermöglicht „die Lokalisierung, Wahrnehmung, Identifikation und Benennung einer anscheinend unbeschränkten Anzahl konkreter Vorkommnisse, die im Sinne des Rahmens definiert sind“ (Goffman 1980/2018, S. 31).⁷¹ Rahmen sind nicht (vollständig) bewusst, das heißt

⁷¹ Goffman unterscheidet natürliche und soziale Rahmen: Natürliche Rahmen sind „nicht gerichtet, nicht orientiert, nicht belebt, nicht geleitet“ und werden von natürlichen Ursachen, nicht von handelnden Personen bestimmt. Soziale Rahmen dagegen stehen hinter Ereignissen, mit denen ein „Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen, beteiligt sind“. Es handelt sich um „orientierte“ Handlungen (Goffman 1980/2018, 32). Diese Unterteilung ist heute sicher immer schwerer aufrechtzuerhalten. Man denke beispielsweise an Algorithmen, die weder bewusst handeln noch natürlich sind, aber sehr wohl Einfluss auf soziale Situationen haben.

sie werden angewandt, ohne dass man sie benennen oder beschreiben könnte (Goffman 1980/2018, S. 31). Dennoch gelingt es dem Einzelnen häufig, mit einer Handlung, die er auf einen Rahmen gründet, Erfolg zu haben (Goffman 1980/2018, S. 36 f.). Ein Rahmen ist also ebenso wie Praktiken ein strukturgebendes Element, das die soziale Welt ordnet. Rahmen sind aber stärker situationsbezogen und an das Individuum geknüpft. Sie werden individuell angewandt und organisieren die individuelle menschliche Erfahrung. Goffman stellt den einzelnen Handelnden in den Mittelpunkt, weniger das soziale Gesamtgefüge (Goffman 1980/2018, S. 22).⁷² Die Forschungsverständnisse lassen sich im Anschluss an Goffman als Rahmen bezeichnen, die die Situationen für die Akteur*innen organisieren. Das bedeutet, dass sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden einen solchen Rahmen auf Situationen innerhalb der Lehrveranstaltung anwenden, in der Forschung praktiziert wird. Sie blicken mit einer bestimmten Perspektive auf die Geschehnisse, die ihnen dabei hilft, diese einzuordnen.

Die Kommunikationswissenschaft und andere Disziplinen bauen auf der durch Goffman begründeten Idee auf und versteht Rahmen als Heuristiken, die dem Individuum helfen, eingehende Informationen zu deuten und überhaupt damit umzugehen (Oswald 2019, S. 13). Rahmen werden nicht nur als individuelle Organisationsprinzipien, sondern auch als kommunikative Konstrukte verstanden und analysiert. Diese Betrachtungsweise von Rahmen und den Prozessen ihrer Entstehung und Nutzung wird als *framing* bezeichnet. Der Hauptfokus von *framing*-Ansätzen⁷³ liegt auf der Analyse der Kommunikation in den Massen- und sozialen Medien; sie betrachten, wie mediale Inhalte *öffentlich gerahmt* werden (Lam 2020, S. 173). Kurz gefasst, beschreibt *framing* „the process by which people develop a particular conceptualization of an issue or reorient their thinking about an issue“ (Chong und Druckman 2007, S. 104). Ausgangspunkt für die Übertragung des *framing* auf die untersuchten Lehrveranstaltungen ist der Umstand, dass die Akteur*innen in den Lehrveranstaltungen in einer Öffentlichkeit stehen. Diese „Seminaröffentlichkeit“⁷⁴ bildet eine „Arena“ (Ullrich 2008, S. 23), in der die Akteur*innen sich miteinander auseinandersetzen.

Die zentrale Definition von *framing* nach Entman erläutert die beiden Grundelemente des Ansatzes, Salienz und Selektion:

„To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described“ (Entman 1993, S. 52; Hervorh. i. Orig.).

⁷² Jedoch besitzen Rahmen immer auch eine soziale Komponente, denn sie haben etwas verbindendes: Nach Goffman bilden die Rahmen einer sozialen Gruppe zusammengenommen deren Kultur (Goffman 1980/2018, S. 37).

⁷³ Beim *framing* handelt es sich weniger um eine konsistente Theorie als um einen Forschungsansatz, der in verschiedenen Disziplinen wie der Psychologie, der Linguistik, der Kommunikationswissenschaft und der Soziologie entwickelt wurde, wobei jede ihre eigene Forschungsstradition verfolgt (Oswald 2019, S. 4).

⁷⁴ Der Begriff der „Seminaröffentlichkeit“ ist einer Aussage des Lehrenden Christian entlehnt. Er scheint mir für die hier geforderte Beschreibung sehr gut geeignet.

Hier lassen sich die Prioritätensetzungen der Lehrenden einordnen, die ich im vorherigen Kapitel beschrieben habe. Bestimmte Aspekte von Forschung werden besonders hervorgehoben, andere werden nicht berücksichtigt. Zu betonen ist, dass das *framing* von Forschung nicht grundsätzlich problematisch ist. Das Hervorheben bzw. Aussparen bestimmter Aspekte ist vielmehr notwendig, um den komplexen Gegenstand „Forschung“ überhaupt greifbar und besprechbar zu machen. Die volle Bandbreite aller Aspekte von Forschung in der Lehre darzustellen, ist schlicht unmöglich. Um forschend tätig werden zu können, müssen bestimmte Bereiche ausgewählt und priorisiert werden. *Framing* ist ein unbewusster Prozess, der fortlaufend stattfindet (Oswald 2019, S. 8). Die Konstruktion der Lehrveranstaltung durch Rahmungen stellt also eine Normalität dar, die anders nicht denkbar wäre. Allerdings können *framing*-Prozesse reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Warum stehen bestimmte Aspekte im Vordergrund? Welche alternativen Herangehensweisen werden gegebenenfalls übersehen? Welche Werte, welches Weltbild und welche Vorstellungen von Qualität und Güte der Forschung stehen hinter den vertretenen Verständnissen?

Framing ist aber nicht nur ein ständig ablaufender Mechanismus öffentlicher Kommunikation, sondern kann auch strategisch eingesetzt werden, indem bewusst entschieden wird, wie ein Sachverhalt dargestellt werden soll. Bewusst gewählte Kommunikationsstrategien können dafür genutzt werden, einen bestimmten Blickwinkel auf ein Thema in der Öffentlichkeit zu verfestigen (Oswald 2019). Im Kontext der Hochschullehre ließe sich von didaktischer Planung sprechen, wenn Lehrende gezielt auswählen, welche Elemente eines Themas sie wie in die Lehrveranstaltung einbringen wollen. Die Selbsteinschätzungen zur Forschung in der Lehre aus der Gruppendiskussion zeigten, dass die Lehrenden bestimmte Aspekte des Forschens betonen wollen, während andere in den Hintergrund rücken (siehe Tab. 23).

Unterschieden wird in der *framing*-Forschung zwischen Kommunikationsrahmen und Denkrahmen. *Framing* findet, wie bereits angedeutet, auf zwei Ebenen statt: öffentlich und individuell. Auf der Ebene der öffentlichen Kommunikation wird betrachtet, wie ein Thema in der Kommunikation dargestellt wird und welche Aspekte als relevant herausgestellt werden (*frames in communication*). Auf der individuellen Ebene sind Rahmen (im Sinne Goffmans) als Interpretationsschemata zu verstehen, die die Wahrnehmung einer Situation anleiten (*frames in thought*; Druckman 2001; Chong und Druckman 2007). Der Begriff des Rahmens hat folglich eine doppelte Bedeutung (Oswald 2019, S. 11); in beiden Fällen spielt aber die Salienz, also die Betonung bestimmter Aspekte eine Rolle (Druckman 2001, S. 228). Kommunikations- und Denkrahmen unterscheiden sich darin, dass sich erstere darauf beziehen, was jemand sagt, letztere darauf, was jemand denkt (Druckman 2001, S. 228). Auf der individuellen Ebene spielen im *framing*-Prozess Glaubenssätze eine Rolle, die darüber bestimmen, wie ein (gerahmter) Kommunikationsinhalt wahrgenommen wird. Eine zu den individuell vorhandenen Glaubens-

ätzen passende Aussage wird eher befürwortet (oder überhaupt registriert), eine unpassende eher abgelehnt (Oswald 2019, S. 16).⁷⁵

In Bezug auf die Rahmung von Forschung wird nun interessant, wie die Studierenden mit den Prioritätensetzungen der Lehrenden umgehen. Im Sinne des *framing* ist davon auszugehen, dass sie das, was sie in der Lehrveranstaltung über Forschung erfahren, in ihre bisherigen Forschungsverständnisse einordnen. Entscheidend hierbei scheint nun zu sein, ob dabei eine Passung zu bestehenden Rahmen entsteht oder ob Dissonanzen hervorgerufen werden, da sich ein Widerspruch zu den eigenen Wertvorstellungen ergibt (Oswald 2019, S. 48). Im Kontext meiner Beobachtung der Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass solche Diskrepanzen häufig auftreten. Die studentischen Rahmen von Forschung sind andere als die der Lehrenden. Die kognitiven Dissonanzen lassen sich selbstverständlich nicht beobachten, doch *framing* umfasst immer auch einen Rückkanal. Treffen die Rahmungen der Lehrenden auf alternative Rahmungen der Studierenden, reagieren diese mit Widerständigkeit, die sich in verschiedenen Praktiken äußert.

Neben dem Output, also der Analyse der Rahmen, lässt sich auch der Prozess des *framing* in den Blick nehmen. Nach Scheufele umfasst dieser vier Schritte: (1) Rahmenaufbau, (2) Rahmensetzung, (3) *framing*-Prozesse auf der individuellen Ebene und (4) Feedback des Individuums in Richtung der Rahmungeber*innen (Scheufele 1999, S. 118). Die Schritte des Rahmenaufbaus und der Rahmensetzung setzen sich damit auseinander, wie Rahmen in der medialen Kommunikation entstehen und öffentlich vermittelt werden. Welche Voraussetzungen bedingen einen bestimmten Rahmen und in welchen kommunikativen Darstellungen manifestiert er sich? Dieser Prozessschritt lässt sich mit den in Kapitel 6.2.1 beschriebenen Praktiken der Rahmung in Verbindung bringen. Dort habe ich beispielhaft dargestellt, wie Rahmen von den Lehrenden gesetzt werden (Präsentieren, Definieren, Aufgaben stellen, Feedback geben, Informationen übermitteln und Brainstorming). Durch diese Praktiken gelingt es den Lehrenden, ihre Sichtweisen im Seminar zu platzieren. Voraussetzung hierfür ist ihre zentrale Position als Sprecher*innen, in der ihnen die Rolle zukommt, die Forschungsaspekte und -inhalte festzulegen und über diese zu kommunizieren.

Framing-Forschung untersucht vor allem auch die *framing*-Effekte (Schritt 3), also die Veränderungen in den Einstellungen, Meinungen und Handlungen auf Seiten des Individuums (Denkrahmen), die durch Kommunikationsrahmen hervorgerufen werden können (Druckman 2001, S. 228; Chong und Druckman 2007, S. 104). Was sich mit *framing*-Ansätze jedoch nicht hinreichend betrachten lässt, ist die direkte Konfrontation verschiedener Rahmungen und ihre Auflösung beziehungsweise Weiterentwicklung. Zwar wird das Feedback vom Individuum in Richtung Kommunikator*innen im *framing*-Modell berücksichtigt (Schritt 4) und auch unterschiedliche, widerstreitende Rahmen in der öffentlichen Kommunikation sind der *framing*-Forschung

⁷⁵ Dieser Effekt ist auch als „Confirmation Bias“ bekannt.

bekannt und werden als *counterframing* oder *framing*-Wettbewerb untersucht (z.B. Chong und Druckman 2013). Wie der direkte Austausch, also die Interaktion, zwischen Personen abläuft, die wechselseitig auf bestimmte Art und Weise gerahmte Inhalte kommunizieren, das heißt, wenn es wie in den Lehrveranstaltungen die Möglichkeit zum (nicht medial vermittelten) Gespräch gibt, kann die *framing*-Forschung nicht beantworten. Sie ist weniger akteursbezogen, sondern operiert mit abstrakten Konstrukten von Medien, Publikum und öffentlichem Diskurs und folgt dabei einem vereinfachten Sender-Empfänger-Modell. Im Folgenden möchte ich diese durch das Bild des Rahmens aufgeworfenen Fragen der Passung beziehungsweise Nicht-Passung verschiedener Forschungsverständnisse näher betrachten. Die Kernfrage wird lauten, was geschieht, wenn unterschiedliche Verständnisse von Forschung bei den Studierenden und den Lehrenden in einem Raum aufeinandertreffen.

6.2.5 Das Randgeschehen (2): Das Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit

Ich möchte nun erneut darauf eingehen, was ‚am Rand‘ der Lehrveranstaltung geschieht: Mit dem ‚Randgeschehen‘ sind in diesem Fall jene Momente gemeint, die den Fluss der Lehrveranstaltung unterbrechen. Der Fokus liegt auf Situationen, in denen die Rahmung der Lehrenden (oder Kooperationspartner*innen) aufgelöst wird. Es soll um Augenblicke der Irritation, der Unsicherheit und des Unbehagens gehen. Oft folgt auf diese der Widerstand gegen Handlungen und Äußerungen der Akteur*innen. Die Praktiken der Rahmung werden durchbrochen durch Praktiken der Widerständigkeit⁷⁶. Dieses Wechselspiel will ich im Folgenden darstellen. An vielen Stellen zeigt sich ein Hin und Her zwischen Praktiken des Vorgebens, des Definierens oder Präsentierens und Praktiken der Verweigerung, des Widerspruchs oder des Unverständnisses.

Im Folgenden will ich Widerständigkeit nicht als Störung oder Unwille begreifen, sondern sie ernst nehmen und ihr auf den Grund gehen. In Lehr-/Lernkontexten sind Widerstände eher die Regel als die Ausnahme. Wie Faulstich bemerkt, sind sie „nichts Schlechtes, Abwegiges, gegen die Lehrenden Gerichtetes, zu Bekämpfendes, sondern sie sind oft berechtigt, verständlich und begründbar. Es gibt gute Gründe, nicht zu lernen“ (Faulstich 2005, S. 20). Mit einer ähnlichen Haltung will ich die Widerstände der Studierenden betrachten, die sich gegen unterschiedliche Aspekte der Lehrveranstaltung richten; nicht nur gegen das Lernen. Ich werde beschreiben, welche Äußerungen und Handlungen auf Widerstand stoßen und wie sich diese Widerständigkeiten ausdrücken. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Widerständigkeit gegenüber Tätigkeiten, deren Ausführung von den Studierenden erwartet wird. Diese Erwartung lässt sich als Rahmung betrachten, die von den Lehrenden vorgenommen wird.

⁷⁶ Ich spreche im Folgenden von Widerständigkeit anstelle von Widerstand, um zweierlei abzudecken: (1) Widerstand ist ein politisch geprägter Begriff, der im deutschsprachigen Raum schnell mit dem historischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus assoziiert wird. Diese Widerstandsbewegung sollte in ihrer Einzigartigkeit anerkannt werden. (2) Widerständigkeit drückt stärker aus, dass es sich zunächst um einen inneren Impuls handelt, der dann gegebenenfalls verbal geäußert wird. Dem müssen jedoch (noch) keine weiteren Handlungen folgen.

„Schwierige“ Texte lesen

Als erstes Beispiel möchte ich hier auf mehrere Situationen aus Lehrveranstaltung 02 eingehen, in denen die Studierenden die Aufgabe ablehnen, „schwierige“ Texte zu lesen.

Christian sagt: Ich habe vorgeschlagen, einen Text von Habermas zu lesen und ihr habt nichts dagegen eingewendet. Deshalb musstet ihr den lesen.“ Er hoffe, die Studierenden haben das getan, da „wir sonst heute nicht zusammenkommen“. Der Text wird in Gruppen besprochen. Die Studierenden schauen während der Gruppenarbeit in den Text und suchen einzelne Textstellen raus, die sie in eigenen Worten zusammenfassen. Eine Studierende sagt zu einem Textteil: „Das hab‘ ich nicht ganz verstanden“, worauf ihre Sitznachbarin sagt: „Ich hab den ganzen Text nicht ganz verstanden.“ Ein bisschen früher als geplant ruft Christian die Studierenden wieder zurück ins Plenum. Er sagt, er habe gehört, dass es viele Fragen in den Gruppen gebe. Er räumt ein, dass der Text nicht ganz einfach war. Die Studierenden bewegen sich währenddessen durch den Raum und setzen sich zurück auf ihre Plätze. Christian fragt, ob die Studierenden den Text für die Lehre ungeeignet finden. Einige rufen: „Ja!“. Eine Studierende sagt, man müsste sich damit vorher schon mal beschäftigt haben. Der Text sei schwierig, weil man nicht mitkommt. (BP02/03)

An anderer Stelle äußert ein Studierender im Anschluss an eine Textarbeit:

„Ich finde ehrlich gesagt, in der Pädagogik muss man Texte lesen, die ich auch verstehe. Ich halte mich nicht für doof, aber ich lese einen Text, und verstehe gar nichts. Das kann doch nicht Sinn der Sache sein. Ich finde den Text nicht so gut. Ich bin jetzt nicht so der EW-Pro, der in seiner Freizeit Mollenhauer und so liest, aber ich finde, wenn man gar nichts versteht, ist das nicht gut. Vor allem nicht in der Pädagogik.“⁷⁷ (BP02/01)

Am Ende des Seminars geht der Lehrende darauf ein, wie es in den nächsten Semestern für ihn weitergeht:

Christian kündigt an, dass der Seminarablauf im nächsten Semester wieder von vorne losgeht und man den ersten Teil besuchen kann (diesmal: reiner Lektürekurs). Das sei die theoretische Grundlage zu dem, was sie jetzt eher praktisch gemacht hätten, um z.B. Habermas endlich zu verstehen. Eine Studierende ruft rein: „Lesen wir den dann nochmal?“ Christian sagt: „Könnte passieren.“ Sie sagt: „Dann muss ich es mir überlegen.“ Christian lacht, einige Studierende schmunzeln. (BP02/03)

In diesen Situationen zeigt sich, dass die für die Wissenschaft typische Tätigkeit der Textarbeit für die Studierenden eine Herausforderung darstellt. Die Notwendigkeit, sich mit komplexem Textmaterial auseinanderzusetzen wird von den Studierenden in Frage gestellt. Wie vor allem der erste Protokollausschnitt darlegt, sind die Studierenden durchaus bereit, sich mit Texten zu

⁷⁷ Um das Bild zu vervollständigen, möchte ich ergänzen, dass nicht alle Studierende die Ablehnung schwieriger Texte teilen, sondern dass der Aussage des Studierenden von zwei Kommilitoninnen widersprochen wird: *„Ich finde auch, aus der Perspektive, in so einer Gruppe zu sein, die sich damit beschäftigt, finde ich das super, dass man sich an Fragen abarbeitet, die man vielleicht nicht gleich versteht. Das ist viel spannender als Texte, die man sofort versteht.“*

beschäftigen, doch entsteht Frustration, wenn diese schwer zu verstehen sind. Der Lehrende greift hier auf die Situation zurück, in der er die Textarbeit angekündigt hat („Ihr habt euch nicht gewehrt“) und nimmt damit möglicherweise aufkommende Kritik vorweg. Er bezieht sich damit auf eine Rahmensetzung, die er zuvor vorgenommen hat. Zugleich hat er ein Interesse daran, zu erfahren, wie die Studierenden mit dem Text zurechtkommen und fragt daher nach, wie die Studierenden seine Eignung für die Lehre einschätzen. In diesem Moment zeigt sich, dass viele Studierende nicht „mitgekommen“ sind. An späteren Stellen im Verlauf der Lehrveranstaltung wird die Widerständigkeit gegenüber anspruchsvollen Texten nochmals deutlicher. Es scheint, als wäre den Studierenden bewusst, dass Textarbeit zum Seminarkontext gehört. Doch sie haben Schwierigkeiten, den Nutzen der Texte zu erkennen. Wieso schwierige (anstelle von leichter verständlichen) Texten gelesen werden müssen, erschließt sich ihnen nicht.

Sich selbst organisieren

Weitere Widerständigkeiten zeigen sich in Bezug auf die Rahmung der Lehrenden, das Seminar so offen zu gestalten, dass die Studierenden ihre Projekte ohne formale Vorgaben durchführen können. Die Studierenden fordern diese Strukturen hingegen ein; hier ein Beispiel der Studentin Laura:

Laura fragt, ob es denn einen Abgabetermin für den Bericht gibt. Es entsteht eine Diskussion darüber. Stefan fragt, ob die Studierenden denn einen wollen. Laura sagt, sie fände es gut, weil man es sonst vor sich herschiebt. Ines sagt, sie fände unproduktiven Druck nicht gut, der z.B. durch die Klausurenphase oder viele Hausarbeiten entstehen kann. Christina sagt, manche brauchen ja auch Druck. Sie zählt sich dazu. Laura schlägt vor, das Ende des Semesters zu nehmen wie bei anderen Hausarbeiten. Die Lehrenden sagen, „das können wir machen“. Niemand hat Einwände. Daher wird dieser Termin festgelegt. [...]

Zum Ende des Seminars ergänzt Laura rückblickend:

Laura sagt, in ihrer Gruppe wäre noch viel mehr Potenzial gewesen, wenn sie strengere Vorgaben bekommen hätten. Sie habe gerade nochmal in den Seminarplan geschaut und sagt, dass sie eigentlich am 13.07. schon eine vorläufige Projektskizze hätten abgeben müssen. Das habe keiner gemacht. Stefan wiederholt: Das hat keiner gemacht. Laura sagt, das war alles im letzten Semester und wenn man ein bisschen Druck gehabt hätte, hätte man sich mehr reingehängt und die Ergebnisse wären „viel cooler“ gewesen ohne dass sie jetzt die Projekte schlechtreden wollen. Sie habe das Gefühl, dass man eher an der Oberfläche gekratzt habe, anstatt tief reinzugehen und z.B. in ihrem Fall noch mehr Leute zu befragen, um noch mehr Perspektiven zu erhalten. Sie sagt, natürlich sei man es gewohnt, Vorgaben zu bekommen und natürlich könne man sich davon abwenden, aber sie könne damit nicht umgehen, wenn man das ganz abschaffe. Deshalb hatte sie auch um die Abgabefrist für die Hausarbeit gebeten. (BP01/03)

Die Studierenden verweigern sich der Offenheit, ihr Projekt ohne jegliche Vorgaben von außen zu planen und umzusetzen. Daher schlägt Laura vor, einen Abgabetermin für den Abschlussbe-

richt der Projekte festzulegen. Sie bemüht sich darum, für alle verbindliche Regeln aufzustellen, um selbst produktiver zu arbeiten. Die Lehrenden akzeptieren diesen Vorschlag, allerdings bringt Ines den Einwand, dass unproduktiver Druck entstehen könnte. In dieser Situation wird deutlich, wie die Rollen in dieser Lehrveranstaltung gewechselt werden: Die Lehrenden geben einen offenen Rahmen vor und setzen auf Selbstorganisation der Studierenden. Diese reagieren, indem sie gewohnte Strukturelemente wie Abgabefristen einführen. Sie übernehmen damit die Rolle der Seminargestalter*innen. Ihre Widerständigkeit bezieht sich auf die Anforderung, sich selbst in Gruppen zu organisieren und in einer selbstgewählten Geschwindigkeit, unabhängig von den anderen Gruppen, an ihrem Projekt zu arbeiten.

Zu einem Forschungsprojekt gehört für die Studierendengruppe aus Lehrveranstaltung 01 auch, sich mit Forschungsmethoden auseinanderzusetzen und diese zu „lernen“, was in einem Reflexionsgespräch nach Ende des Seminars deutlich wird:

Dass sie durch Projekte lernen, wissenschaftlich zu arbeiten, findet Sandra eigentlich gut, sagt sie. Die anderen widersprechen ihr gleichzeitig und durcheinander, dass sie ja nicht lernen würden, wissenschaftlich zu arbeiten, weil die Dozenten sagen würden, sie bräuchten keine Forschungsmethoden. (BP01/03)

Die Studierenden vertreten, dass Forschungsmethoden für die Durchführung des Projekts notwendig gewesen wären. Ohne Methoden handelt es sich für die Studierenden nicht um wissenschaftliches Arbeiten. Auch hier wird deutlich, dass ihnen eine Strukturierung des Seminars fehlt. Die Aneignung von Forschungsmethoden ohne Anleitung durch die Lehrenden scheint für die Studierenden keine Option zu sein. Insgesamt richtet sich ihre Widerständigkeit gegen die Offenheit und die von ihnen erwartete Selbstständigkeit.

Forschungsmethoden einüben

In Lehrveranstaltung 05 hingegen ist das Gegenteil zu beobachten. Die Studierende Johanna äußert sich – ebenfalls in einem Reflexionsgespräch am Ende des Semesters – skeptisch zum Mehrwert der Seminarsitzungen.

Johanna sagt, sie habe öfters gedacht, dass sie es gar nicht so sinnvoll findet, Mittwoch morgens zum Seminar zu kommen, weil sie nicht so viel lerne, was sie nutzen könne. Melanie ergänzt, die Treffen außerhalb des Seminars hätten viel mehr gebracht. Dominik stimmt zu, dass die Vorlesungen immer ein bisschen so waren, dass man sich hinterher die Folien rausgesucht habe, auf denen stand, was im Meilensteinbericht auftauchen muss. [...]

Johanna räumt ein, dass es vielleicht auch an ihnen lag, dass sie das besser hätten nutzen können, andererseits war es aber so viel, dass sie nicht die Zeit hatten, die Folien noch nachzuarbeiten. Das sei in den Hintergrund gerückt, weil es ja auch nicht das wichtigste am Projekt sei, sondern vielmehr das Soziale, das Zusammenarbeiten. Sie ergänzt, dass man sich vielleicht dagegen gewehrt habe, weil das ein wenig Lehrerinnen-haft war: Susanne stand vorne und erzählt

etwas und dann sollte man das hinterher anwenden. Johanna ging das „gegen den Strich“, weil es so eine „gezwungene Gruppenarbeit“ war. Sie hätte lieber am Projekt weitergearbeitet. [...]

Dominik fände es auch sinnvoller, wenn man den Studierenden sagen würde: ‚Von jetzt ab bis zum Ende des Semesters werdet ihr eine komplette Forschung durchführen und abgeben müssen, macht euch das bewusst‘ - und den Studierenden gleichzeitig mehr Freiraum und mehr Zeit gebe, das zu machen.⁷⁸ (BP05/03)

Die Studierenden stellen in Frage, dass die Inputs in der Lehrveranstaltung sinnvoll waren. Ihnen widerstrebt das Zuhören im Seminarraum. Die Zeit hätten sie lieber für die Planung und Umsetzung ihres Projekts genutzt. Die Studierenden verweigern sich also der Anleitung, die die Lehrende durch ihre Vorstrukturierung des Forschungsprozesses anhand von Aufgaben im Seminar gibt. Hier zeigt sich, dass genau das, was die Studierenden in Lehrveranstaltung 01 einfordern, in Lehrveranstaltung 05 negativ aufgenommen wird. Die Studierenden wollen eigenständig tätig werden.

Der Zusammenhang von Forschungsverständnis und Seminargestaltung dringt, ausgelöst durch diese Widerständigkeiten, an die Oberfläche: Die Studierenden wehren sich gegen die Rahmungen der Lehrenden, da sie auf Basis ihrer Forschungsverständnisse andere Prioritäten setzen würden. Forschung als das „Soziale“ zu verstehen, führt dazu, dass Methoden-Inputs als weniger relevant gewertet werden. Forschung hingegen als Anwendung von Methoden zu verstehen, hat zur Folge, dass gerade solche Impulse gewünscht werden. Der strukturierten Aneignung von Forschungsmethoden wird eine hohe Relevanz beigemessen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die Lehrenden auf der Grundlage ihrer Forschungsverständnisse bestimmte Rahmungen der Lehrveranstaltungen vornehmen. Die beschriebenen Beispiele zeigen nun auf, dass divergierende Forschungsverständnisse zu Widerständigkeiten der Studierenden gegen diese Rahmungen führen können. Häufig geht es um die Tätigkeiten, die die Lehrenden von den Studierenden erwarten und damit auch um ihren Anspruch an die Leistung der Studierenden: Was wird von ihnen verlangt, um sagen zu können, dass sie forschend tätig sind? Daran wird deutlich, welche Prioritäten die Lehrenden setzen und was sie als relevant erachten, also: wie sie Forschungstätigkeiten rahmen. Wollen die Studierenden diese Tätigkeiten nicht ausführen, wird deutlich, dass ihr Forschungsverständnis abweicht. Ihre Denkrahmen und damit ihre Relevanzsetzungen sind andere. Sie bewerten unterschiedlich, was für Forschung wichtig ist. Dadurch ist die Gestaltung der Seminare neben den Rahmensetzungen der Lehrenden auch durch die Widerständigkeiten der Studierenden geprägt; das Seminar entsteht in einem Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit.

⁷⁸ Die Studierenden räumen in dem Gespräch aber auch ein, dass die Vorlesung von Susanne anderen Studierenden geholfen haben mag. Zudem betonen sie, dass Susanne die Inhalte gut aufbereitet hat und dass „es nicht an ihr lag“.

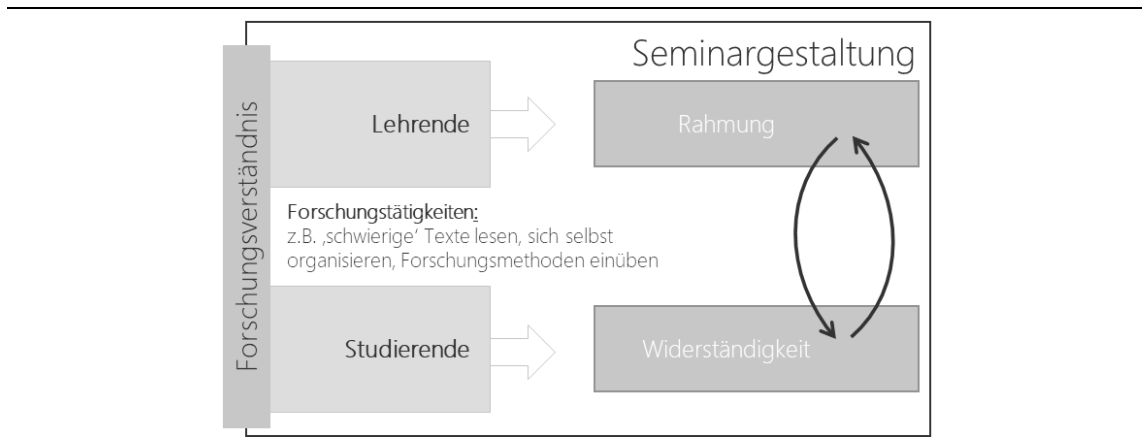


Abb. 12: Wechselspiel aus Rahmung und Widerständigkeit

Widerständigkeit drückt sich in unterschiedlichen Praktiken aus. Dabei lässt sich unterscheiden, ob es sich um offenen oder um inneren beziehungsweise stillen Widerstand handelt. Offene, verbale Formen der Widerständigkeit bestehen beispielsweise darin, dass die Studierenden Forderungen (z.B. nach Abgabefristen) stellen oder die Sinnhaftigkeit bestimmter Tätigkeiten öffentlich in Frage stellen (z.B. der Textarbeit). In anderen Situationen kommt es vor, dass sie Gegenpositionen zu inhaltlichen Äußerungen der Lehrenden einnehmen oder kritische Nachfragen stellen. Diese Situationen sind häufig Anlässe für tiefergehende Diskussionen, die ich hier als Aushandlung bezeichnen will. In den folgenden Kapiteln werde ich die zentrale Rolle von Aushandlungsprozessen für die Konstitution der Lehrveranstaltungen darstellen.

Stille Widerständigkeit kann sich darin äußern, dass die Studierenden Aufgaben umdeuten und sich so den Rahmungen der Lehrenden entziehen. Die Studierenden nutzen beispielsweise die Gruppenarbeitsphasen zur Planung ihrer Projektarbeit anstelle der Bearbeitung der Übungsaufgaben. Diese Form der Widerständigkeit wird erst sichtbar, wenn die Studierenden darüber sprechen, wie etwa in den erwähnten Reflexionsgesprächen nach Semesterende. Es kann sich aber auch um körperliche Praktiken wie dem Fernbleiben von der Lehrveranstaltung handeln.

Zuletzt möchte ich ergänzen, dass auch fehlende Widerständigkeit eine Betrachtung wert ist. In Kapitel 6.3.2 werde ich aufzeigen, dass die Studierenden in Lehrveranstaltung 04 die Rahmungen der Lehrenden kaum hinterfragen, während die Lehrenden die Verantwortung für den Forschungsprozess übernehmen. In der Analyse wird besonders der Expertinnenstatus und die damit verbundene Machtposition der beiden Lehrpersonen aufgezeigt, die sich auch in den vergangenen Beispielen bereits angedeutet hat: Die Lehrenden setzen den Rahmen, während die Studierenden in der reaktiven Rolle sind, diesen zu akzeptieren oder anzugreifen. Sie können ihn durchbrechen, ausdehnen oder verändern, sind aber nicht in der Position, ihn selbst herzustellen.

Zwischenfazit: Prioritäten und Angriffe

Die Erkenntnis, dass die Lehrenden Rahmungen der Lehrveranstaltungen vornehmen, mag zunächst nicht überraschen, da den Lehrpersonen qua ihrer Rolle die didaktische Gestaltung der

Seminare zukommt. Allerdings ließe sich diese Leitungsfunktion in Frage stellen, wenn man von der Grundannahme des CBR-Konzepts ausgeht, auf gleichberechtigte Partizipation der beteiligten Akteur*innen abzielen. Die Lehrenden sind auf unterschiedliche Art und Weise bemüht, den Studierenden zu ermöglichen, den Forschungsprozess mitzuverantworten. Doch scheint unvermeidbar, dass sie Prioritäten setzen und bestimmten Aspekten von Forschung größere Relevanz zumessen als anderen. Gleiches gilt für die Studierenden, deren Denkraum von denen der Lehrenden abweichen können. Allerdings sind sie in einer anderen Position: Um ihre Forschungsverständnisse durchzusetzen, müssen sie die Rahmungen der Lehrenden zunächst in Frage stellen. Ihre Widerständigkeit verändert dann allerdings den Verlauf der Lehrveranstaltungen und prägt deren Gestaltung mit. Rahmungen und Widerständigkeiten haben sich als zentrale Konstruktionselemente der Lehrveranstaltungen erwiesen. In den nächsten Kapiteln betrachte ich im Anschluss daran genauer, was geschieht, wenn sich die kommunikative Struktur im Seminar zu Aushandlungssituationen verdichtet.⁷⁹

6.3 CBR als Aushandlungsraum

Ausgelöst durch die Widerständigkeiten der Studierenden entstehen Aushandlungssituationen, in denen die Akteur*innen miteinander diskutieren. Diese Situationen stellten sich als besonders bedeutsam für den Verlauf der Lehrveranstaltungen heraus. Eine Aushandlungssituation ist gewissermaßen als Nukleus des Seminars zu verstehen. Es handelt sich um Momente, in denen sich zuspitzt, was zuvor passiert ist. Gleichzeitig sind diese Momente prägend für die weiteren Interaktionen der Akteur*innen. Aushandlungssituationen sind also eingebettet in die Historie des Seminars und wirken zugleich in die Zukunft. CBR ist dementsprechend als Aushandlungsraum zu verstehen, in dem Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Forschungsprojekte der Akteur*innen, aber auch zu übergreifenden Fragen nach Forschung und Wahrheit verhandelt werden. Ich werde zunächst bedeutsame Aushandlungssituationen anhand des Datenmaterials darstellen.

Der Blick auf das ‚Randgeschehen‘ fokussiert in diesem Teil der Analyse Andeutungen und Hinweise auf implizite Setzungen, die Aushandlungsprozesse erschweren und Aushandlungsergebnisse teilweise sogar unmöglich machen. Betrachtet werden vor allem Aspekte, die ungesagt bleiben. Häufig beziehen sich diese auf Anforderungen der Lehrenden an die Studierenden, die sich wiederum aus wissenschaftlichen Qualitätskriterien ergeben, die nicht transparent gemacht werden.

⁷⁹ Auch wenn in Kapitel 6.2 die Lehrenden und die Studierenden im Fokus standen, sei an dieser Stelle hinzugefügt, dass auch die Kooperationspartner*innen Forschungsverständnisse in die Lehrveranstaltung einbringen. Entsprechend finden sich auch Situationen, in denen die Studierenden sich widerständig gegenüber den Kooperationspartner*innen zeigen. Ein Beispiel findet sich im folgenden Kapitel unter der Frage „Inwieweit dürfen die Kooperationspartner*innen in die Forschung/das Projekt eingreifen?“.

Dem folgt eine Zusammenführung der empirischen Beobachtungen mit mehreren theoretischen Zugangsweisen, die sich auf die Bedeutung von Aushandlungsprozessen für die Wissenschaft und die Gesellschaft als Ganze beziehen. Dabei unterscheide ich auf theoretischer Basis zwischen Kompromiss und Konflikt in Bezug auf gesellschaftliche und zwischen Verständigung und Kontroverse in Bezug auf wissenschaftliche Aushandlungsprozesse. Im Anschluss werde ich diese Erkenntnisse auf Bildungsprozesse beziehen und aufzeigen, dass CBR einen Lernkontext darstellt, der situiertes Lernen durch die Eingebundenheit in eine *Community of Practice* ermöglicht. Schließlich werde ich vorschlagen, dass CBR eine im Hochschulkontext vielversprechende Verbindung zwischen Demokratiebildung und „Bildung durch Wissenschaft“ darstellt.

Tab. 24: Überblick über die Analyse für Kapitel 6.3

Analysefokus	<ul style="list-style-type: none"> - Offenes Kodieren: Aushandlungssituationen - Fokussiertes Kodieren: Aushandlungsgegenstände - Systematisierung aus der Darstellung der Aushandlungssituationen: Aushandlungspraktiken - Fokusverschiebung: vom Offensichtlichen zum Randgeschehen - Interpretative Rekonstruktion: Implizite Setzungen auf Grundlage von Andeutungen und Hinweisen
Analyse-vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Untersuchung der sprachlichen Interaktion der Akteur*innen - Fokussierung auf Zuspitzung von Gesprächen zu Aushandlungssituationen - Untersuchung von Aushandlungsmodi und -praktiken - Interpretation von Nicht-Gesagtem
Fragen an das Material	<ul style="list-style-type: none"> - Wie interagieren die Akteur*innen miteinander? - Welche Gegenstände werden ausgehandelt? - Wie finden Aushandlungsprozesse statt? - Was wird nicht gesagt/bleibt implizit (und kann nicht ausgehandelt werden)?
Sensibilisierende Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> - Aushandlung als kultureller Kompromiss - Politischer Agonismus und Antagonismus - Wissenschaftliche Kontroversen - Transdisziplinäre Verständigung - Demokratiebildung und „Bildung durch Wissenschaft“ - Situiertes Lernen in <i>communities of practice</i>
Ergebnis-darstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Aushandlungssituationen: narrativ - Aushandlungspraktiken: analytisch (induktiv identifizierte Kategorien) - Implizite Setzungen: narrativ - Communities of practice: narrativ

6.3.1 Die Verdichtung von Interaktion in Aushandlungssituationen

Gegenstand dieses Kapitels sind Aushandlungssituationen in den Lehrveranstaltungen. Diese Situationen verstehe ich als verdichtete sprachliche Interaktion. Anschließend an Ullrich lassen sich grob zwei Wege unterscheiden, Diskurse zu definieren: als „Prozess der sprachlichen Erzeugung von Realität“ (Ullrich 2008, S. 22) oder als „Prozesse der Ausfechtung von Deutungskonflikten“ (Ullrich 2008, S. 23; Hervorh. i. Orig.). Das erstgenannte poststrukturalistische Verständnis basiert darauf, dass Kommunikation oder Sprache bestimmt, wie Menschen die Realität wahrnehmen. Diskurse sind hier machtvolle soziale Prozesse, die die gesellschaftlichen Ver-

hältnisse (mit)bestimmen und dabei manche Realitätsvorstellungen als Normalität konstruieren und andere marginalisieren (Ullrich 2008, S. 20 ff.). Auch wenn Machtverhältnisse im Folgenden eine Rolle spielen werden, war diese theoretische Perspektive nicht explizit leitend für meine Beschreibung von Aushandlungssituationen. Vielmehr will ich den zweiten von Ullrich identifizierten Strang folgen, der Diskurs als öffentliche Debatte mit dem Ziel der Meinungsbildung begreift.⁸⁰ Die Öffentlichkeit ist in dieser Logik der Schauplatz der Aushandlung; häufig wird die Metapher der Arena genutzt. Im Rahmen der Seminare kann nur von Teilöffentlichkeiten die Rede sein, doch handelt es sich um Orte der Konfliktaustragung, sodass die Metapher durchaus treffend ist.⁸¹

In den nachfolgend beschriebenen Aushandlungssituationen werden verschiedene Aspekte ausgehandelt, die mit Forschung zusammenhängen. Diese spielen sich auf unterschiedlichen Ebenen ab. Einige sind auf die konkrete Projektgestaltung bezogen, andere betreffen abstrakte Konstrukte wie Objektivität oder Wahrheit. Auch die Rolle der Akteur*innen im Prozess ist Gegenstand der Aushandlung. Nicht zuletzt sind auch die Themen, die in den Lehrveranstaltungen behandelt werden, nie festgeschrieben, sondern Diskussionsgrundlage. Kurz gefasst lassen sich die Themen der Aushandlungssituationen, die in den kommenden Abschnitten beschrieben werden, mit diesen Fragen umreißen:

- *Rollen*: Wer übernimmt was im Forschungsprozess?
- *Prozess*: Wie wird der Forschungsprozess gestaltet?
- *Standards/Ziele*: Was ist gute Forschung und was soll sie erreichen?
- *Gegenstand*: Worum geht es in der Forschung?

Ich werde Aushandlungssituationen im Folgenden anhand von Fragen darstellen, die stärker ausdifferenziert sind als die eben genannten. In der Beschreibung wird sich auch zeigen, dass sich Aushandlung durch unterschiedliche Modi auszeichnet: Aushandlungspraktiken reichen von der konstruktiven Verständigung bis zur vollständigen Verweigerung. Ich stelle die Aushandlungsgegenstände gemeinsam mit den Aushandlungspraktiken dar, denn die ‚Dichte‘ der Situationen erschwert es, das ‚Wie‘ vom ‚Was‘ der Aushandlung zu unterscheiden. Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Aushandlungsprozesse:

⁸⁰ Die *framing*-Ansätze, die das vorherige Kapitel anleiteten, sind ebenfalls in dieses Verständnis einzuordnen.

⁸¹ Die beiden Stränge lassen sich nicht vollständig voneinander trennen, was auch für meine Analyse gilt: Die an öffentlicher Meinung interessierten Ansätze werden zunehmend von poststrukturalistischen Ideen beeinflusst, da beispielsweise festgestellt wird, dass Meinungen nicht unabhängig von Machtverhältnissen gebildet und geäußert werden können (Ullrich 2008, S. 23).

Tab. 25: Überblick über die analysierten Aushandlungssituationen

LV	Datenquelle	Aushandlungs-partner*innen	Ausgehandelte Frage	Aushand-lungs-gegenstand	Aushandlungs-praktik
03	Bericht der Studierenden im Interview	Studierende – Kooperationspartner*innen	Inwieweit dürfen die Kooperationspartner*innen in die Forschung/ das Projekt eingreifen?	Rollen	Grenzziehung
04	Beobachtung der Entwicklung des Forschungsinstruments in der LV	Studierende – Lehrende – (Kooperationspartner*innen)	Wie soll das Forschungsinstrument gestaltet sein?	Prozess und Rollen	Verständigung
02	Beobachtung der Abschlusspräsentation der Studierenden	Studierende – Lehrender	Welche Rolle soll Theorie im Projekt spielen?	Prozess	Reflexion
01	Beobachtung einer Diskussion im Seminar	Studierende – Lehrende	Kann und soll Forschung objektiv sein?	Standards/ Ziele	Meinungsaustausch
05	Reflexionsgespräch mit den Studierenden	Studierende	Wie entsteht die Relevanz von Forschungsthemen?	Gegenstand	Metadiskussion
01	Beobachtung einer Diskussion im Seminar	Studierende – Lehrende	Soll Forschung die Gesellschaft verändern?	Standards/ Ziele	Verweigerung

Inwieweit dürfen die Kooperationspartner*innen in die Forschung/das Projekt eingreifen?

Das erste Aushandlungsfeld umfasst die Zusammenarbeit von Studierenden und Kooperationspartner*innen beziehungsweise die Partizipation der Partner*innen am Forschungsprozess. Es geht darum, welchen Akteur*innen welche Rolle in der Zusammenarbeit zukommt. Ausgehandelt wird dabei vor allem die Grenze von Eingriffen in die studentischen Forschungsprojekte.

Lehrveranstaltung 03 stellt ein Beispiel für eine gescheiterte Kooperation dar, zumindest aus Sicht der Studierenden. Im Folgenden werde ich anhand von Zitaten aus dem Interview mit den Studierenden Josephine und Helen darstellen, wie sie den Aushandlungsprozess mit dem Kooperationspartner beschreiben. Es handelt sich somit nicht um eine Beschreibung der Aushandlungssituation im Rahmen meiner Beobachtung, sondern um eine Zusammenfassung des Gesamtprozesses auf Grundlage der Aussagen der Studierenden.⁸² In ihrem Projekt führten die Studierenden eine Fragebogenerhebung unter den Teilnehmenden an Weiterbildungskursen durch, die der Partnerverein anbietet.

⁸² Die Aushandlungssituationen selbst habe ich nicht beobachtet, da es für die Studierenden schwierig war, Termine mit dem Partnerverein zu vereinbaren und ich sie nicht durch Anfragen meinerseits zusätzlich belasten wollte. Ich hielt mich also aus forschungsethischen Gründen zurück und vertraue auf die Beschreibung der Studierenden.

Auf die Frage nach dem Verlauf ihres Forschungsprojekts antworten sie im Interview folgendermaßen:

Josephine: „Wir haben ein/ sollten wir so ‘ne praktische Sozialforschung machen, in der/ also, ganz grob. Und wir haben einen Projektpartner gehabt und/ und uns mit dem abgestimmt. Versucht, abzustimmen. Trifft’s vielleicht eher. Und dann haben wir einen Fragebogen erarbeitet, um zu evaluieren, wie zufrieden die Kursteilnehmer mit dem Angebot sind, das ihnen der Verein anbietet und da war alles schiefgelaufen und jetzt sind wir in der Auswertung und hoffen, dass wir zumindest irgendwas halbwegs Brauchbares rauskriegen.“

Helen: „ich denke schon, dass wir was rauskriegen. Aber wir werden nicht viel über die Zufriedenheit, also, das ist, was wir eigentlich wissen wollen, da werden wir nicht so viel rausholen. Wir haben eine Vollerhebung gemacht, weil wir nur, ich glaube, sieben Kurse hatten. Ähm, haben aber auch mit einer deutlich -“

Josephine: „Sechs.“

Helen: „Sechs sogar, Entschuldigung.“

Helen: „- mit einer deutlich höheren An/ Teilnehmeranzahl gerechnet. Und haben halt tatsächlich nur 27 Teilnehmer befragt. Was halt dann natürlich die ganze Methodik in Frage gestellt hat. Also.“ (IT-S03/01)

Die Studierenden beschreiben die Problematik, dass sie eine höhere Teilnehmerzahl an den Kursen des Vereins erwartet haben. Durch ihre Erhebung in nur sechs Kursen war die Teilnehmerzahl ihrer Untersuchung sehr gering. Die Studierenden reflektieren, dass dieses Problem ihr gesamtes methodisches Design konterkarierte. Sie sind daher der Meinung, alles sei „schiefgelaufen“. Im weiteren Verlauf erläutern sie die Gründe dafür:

Helen: „Die Kommunikation mit dem Auftraggeber war halt sehr sehr schwierig. [...]“

Interviewerin: „Okay. Und was genau war schwierig?“

Helen: „Also, zum einen die Terminfindung generell. Also, es ist wenig/ wir/ wir haben wenig Antworten gekriegt. Die haben sich/ sie sind untereinander sehr schwierig strukturiert. Also, die Leiter/ die Leitungsebene hat dann irgendwie nicht die Telefonnummer von den Leuten, die die Kurse betreuen, und dann wurde uns gesagt, die informieren dann die Kursleiter und wir müssen nur in die Kurse gehen und das hat dann alles trotzdem hinten und vorne nicht funktioniert. Wir waren beim Pretest ohne den Kurs. Also, es ist nicht durchgedrungen, dass dieser Kurs gar nicht stattfindet.“ (IT-S03/01)

Den Grund für die Schwierigkeiten sehen die Studierenden in den organisatorischen Problematiken der Terminfindung und der Kontaktaufnahme mit Kursleiter*innen, die für den Partnerverein arbeiten. Diese Kommunikationsschwierigkeiten führten dazu, dass die Studierenden an ihrem Erhebungstermin für den Pretest keine Teilnehmenden vorfanden. Durch die fehlenden Strukturen innerhalb der Organisation konnten die Studierenden ihr Forschungsdesign nicht wie geplant umsetzen. Die Schwierigkeit des Feldzugangs gefährdete ihr Projekt. Die Ansprechper-

sonen nehmen hier die Rolle von Gatekeepern ein, die den Studierenden den Zugang zur Zielgruppe ihrer Untersuchung erschweren. Eine weitere Problematik war laut den Studierenden die Haltung der Ansprechpersonen zu bestimmten Schritten im Forschungsprozess:

Helen: „Es war in der Vorbesprechung schwierig, weil sie sich alle für Sozialforscher gehalten haben. Also, wir dann über Skalen-Niveaus diskutieren mussten, die uns am Ende dann auch ‘ne hohe Ausfallquote eingebracht haben aufgrund der Tatsache, dass der Auftraggeber meinte, er möchte/ er möchte die Mittelkategorie weglassen, trotz Beratung, hat er/ haben wir es/ wir haben sie dann entfernt und haben halt da extreme Ausfälle. Wir haben so gut wie keinen Fragebogen, der vollständig ausgefüllt ist, glaube ich.“

Josephine: „Wir haben einen Fragebogen, der vollständig ausgefüllt ist.“

Helen: „Ansonsten haben wir überall Ausfälle.“ (IT-S03/01)

Die Studierenden bewerten als problematisch, dass sie bei der Ausgestaltung ihres Forschungsvorgehens von ihren Kooperationspartner*innen beeinflusst wurden. Sie „mussten“ mit ihren Ansprechpersonen über Details der Gestaltung des Forschungsinstruments diskutieren. Das Gespräch, in dem die Studierenden aus ihrer Sicht eine beratende Funktion einnahmen, hat nicht zum gewünschten Ergebnis geführt. Die Studierenden folgten schließlich der Präferenz der Ansprechperson, die „Mittelkategorie“ des Fragebogens wegzugelassen. Diese Entscheidung führte zu „Ausfällen“ bei den Fragebögen, weil viele Teilnehmende ihn nicht vollständig ausgefüllt haben. Der Begriff des „Auftraggebers“ betont, dass es sich um ein Vertragsverhältnis⁸³ handelt, in dem die Studierenden eine Leistung zu erbringen haben. Den Studierenden gelang es daher nicht, sich von den Vorgaben der Ansprechperson zu lösen, obwohl sie sich sicher waren, welche die bessere Entscheidung für das Forschungsvorgehen wäre. Sie sehen sich selbst als Berater*innen und ihre Tätigkeit als Service.

Gleichzeitig spricht Helen den Mitarbeitenden des Vereins die Forschungsexpertise ab. Sie formuliert, dass sie sich für Sozialforscher „halten“, was nahelegt, dass Helen nicht der Meinung ist, dass ihnen die Rolle der Forschenden zusteht. Es handelt sich nicht um eine Partnerschaft, in der Studierende und Kooperationspartner*innen gemeinsam ein Forschungsdesign entwickeln. Die Aufgabe des Forschens liegt eindeutig bei den Studierenden. Sie sehen die Eingriffe der Kooperationspartner*innen entsprechend als Grenzüberschreitung an. Aushandlung kann hier als *Grenzziehung* verstanden werden.⁸⁴ Sie bezieht sich zum einen auf den Modus der Zusammenarbeit („Einmischung“ der Ansprechpersonen) und zum anderen auf einzelne Schritte des Forschungsprozesses (z.B. die Entwicklung des Fragebogens). Der Forschungsgegenstand hingegen spielt keine Rolle für den Aushandlungsprozess.

⁸³ Tatsächlich wird in dieser Lehrveranstaltung ein formaler Vertrag mit dem Partnerverein geschlossen.

⁸⁴ Die Grenzziehung kann nicht nur von den Studierenden ausgehen. Im Gespräch der Studierenden der „Schulgruppe“ aus Lehrveranstaltung 02 (siehe Kapitel 6.1.4) setzt der Kooperationspartner (der Lehrer Marius) den Studierenden Grenzen in Bezug auf ihre Forschungstätigkeiten an der Schule, indem er die Restriktionen vor Ort erläutert.

Wie soll das Forschungsinstrument gestaltet sein?

Im Gegensatz zum ersten Beispiel lässt sich in Lehrveranstaltung 04 beobachten, wie die Aushandlung einzelner Schritte im Forschungsprozess in einem Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden stattfinden kann. Hier ist der Prozess weniger von Abgrenzung, sondern eher von der Fokussierung auf das Forschungsinstrument und durch das Ziel geprägt, ein gemeinsames Arbeitsergebnis zu erreichen. Die Lehrenden haben die Lehrveranstaltung so angelegt, dass die Studierenden einen Fragebogen und einen Interview-Leitfaden entwickeln. Sie führen also eine quantitative und eine qualitative Befragung durch. Ausgehandelt wird die genaue Gestaltung der beiden Forschungsinstrumente:

*Barbara sagt, dass sie die Studierenden „in Murmelgruppen“ schicken will, um die Fragebögen durchzusehen. Sie erhalten den Auftrag, besonders darauf zu achten, wo Kürzungen möglich sind und wo viele Schüler*innen die mittlere Kategorie angekreuzt haben, sodass es sinnvoll wäre, eine weitere Kategorie einzufügen. Die Studierenden sprechen laut über den Fragebogen, alle sind in Gespräche vertieft. Barbara geht herum und beantwortet Rückfragen. Nach ca. 10 Minuten ruft sie die Gruppen zusammen. Der Fragebogen wird gemeinsam Frage für Frage durchgegangen. Es wird über Kürzungen, Umformulierungen und Umstellungen der Reihenfolge diskutiert. (BP04/01)*

Dieser Protokollauschnitt beschreibt eine Lehrveranstaltungssitzung, die vollständig der Überarbeitung des Fragebogens gewidmet ist. Das folgende Beispiel beschreibt den Stil dieses Aushandlungsprozesses:

Zunächst werden Rechtschreibfehler in Frage 1 verbessert. Barbara berichtet, dass auch Charlotte und Sven Rückmeldung zum Fragebogen gegeben haben. Sie würden empfehlen, einige Auswahlmöglichkeiten zu streichen und hätten alternative Vorschläge gemacht. Barbara liest die Vorschläge vor. Eine Studierende wirft ein, dass diese Formulierungen zu schwer verständlich seien. Mehrere Items von Frage 1-3 werden gestrichen und ausgetauscht. Barbara geht diese nacheinander durch. Bei manchen Items wird diskutiert, ob sie sich doppeln. (BP04/01)

Hier wird deutlich, wie die Studierenden und Lehrenden das Forschungsinstrument gemeinsam gestalten. Einzelne Items werden gestrichen, andere werden umformuliert. Die Entscheidungsfindung verläuft in einem wechselseitigen Prozess, in dem die Studierenden wie die Lehrenden ihre Meinung in den Raum stellen. Hinzukommen Ratschläge der Kooperationspartner*innen Charlotte und Sven, die von den Lehrenden übermittelt werden. Obwohl sie nicht vor Ort sind, sind sie wichtige Aushandlungspartner*innen. Sie übernehmen die Beratungsfunktion – im Gegensatz zum vorherigen Beispiel aus Lehrveranstaltung 03, in dem sich die Studierenden als Berater*innen der Kooperationspartner*innen erweisen.

Außer Frage steht, dass es eines sorgfältig entwickelten Forschungsinstruments bedarf, bevor die Erhebung in der Zielgruppe des Partnervereins durchgeführt werden kann. Methodische Rigorosität scheint hier ein Interesse zu sein, das von allen Beteiligten geteilt wird und auf dessen

Grundlage diskutiert wird. Auch die Strukturierung des Forschungsprozesses durch die Lehrenden wird nicht in Frage gestellt: Die Vorgabe, dass ein quantitatives und ein qualitatives Forschungsinstrument entwickelt und eingesetzt werden soll, ist nicht Teil des Aushandlungsprozesses. Vielmehr bezieht sich die Aushandlung auf die Details des Forschungsinstruments (Items des Fragebogens). Es handelt sich um einen *verständnisorientierten Aushandlungsprozess* mit dem gemeinsamen Ziel der Erstellung eines methodisch ‚einwandfreien‘ Fragebogens.

Den Kooperationspartner*innen kommt die Rolle zu, das Forschungsinstrument an den Kontext ihrer Organisation anzupassen und die Relevanz der Forschungsergebnisse für ihre Arbeitspraxis zu gewährleisten. Dennoch findet die Aushandlung primär zwischen Lehrenden und Studierenden statt und nicht unmittelbar zwischen den Studierenden und den Kooperationspartner*innen wie etwa in Lehrveranstaltungen 02 (siehe Kapitel 6.1.4) oder 03 (siehe vorherige Frage). Auch die Zielgruppe der Forschung, die Lehrer*innen und Schüler*innen, die an den Workshop-Angeboten der Partnerorganisation teilnehmen, sind nicht in die Entwicklung des Forschungsinstruments eingebunden. Am Forschungsprozess partizipieren somit vor allem die Studierenden, und zwar auf der Ebene der Details eines Forschungsinstruments. Übergreifende Fragen wie die grundsätzliche methodische Herangehensweise beziehungsweise die Passung des Instruments sind nicht Gegenstand der Aushandlung.

Welche Rolle sollte Theorie im Projekt spielen?

Die Verbindung von Theorie und Praxis stellt ein weiteres Aushandlungsfeld dar, das sich in Lehrveranstaltung 02 zeigt. Hier geht es darum, inwieweit (z.B. durch Textarbeit) angeeignete theoretische Inhalte in den Projekten der Studierenden Berücksichtigung finden sollten. Meine Beobachtung bezieht sich auf die Abschlusspräsentationen der Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung, die der Lehrende Christian folgendermaßen kommentiert:

Ihm sei aufgefallen, dass die Theorie in den Präsentationen nicht mehr vorkam. Er würde daher gerne wissen, ob die Theorie in den Projekten eine Rolle spielte. Er hatte den Eindruck, dass sie weniger vorkam. Eher sei es so gewesen, dass er das gerade nochmal in Verbindung gebracht habe. Das sei ja auch sein Job, aber bei den Studierenden habe er das weniger gesehen. Er fragt, woran das lag und ob die Theorie bei den Projekten nicht mehr im Kopf war. (BP02/03)

Deutlich wird, dass Theorie aus Sicht von Christian in die Forschungsprojekte integriert sein sollte. Er spricht sich selbst die Rolle zu, Theorie und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen, hätte aber auch von den Studierenden erwartet, dass sie Theorie in ihre Projekte einbeziehen. Die Studierenden reagieren folgendermaßen auf die Frage, ob Theorie in den Projekten eine Rolle spielte?

Eine Studierende stimmt zu, dass es eine Spaltung zwischen dem theoretischen Input und der Praxis gab. Sie vermutet, dass die Studierenden zu wenig Praxiserfahrung hatten, um die Theo-

rie anzuwenden. Ihre Sitznachbarin sagt, ohne sich zu melden, sie habe immer noch nicht den schrecklichen Text verstanden.⁸⁵ (BP02/03)

Die Studierenden nennen zwei Begründungen für das Fehlen der Theorie in den Projekten. Erstens haben sie nicht genügend Erfahrung in der praktischen Arbeit. Zweitens fehlt ihnen das Verständnis für einen komplexen Text, der eine theoretische Grundlage darstellt. Letzteres zeigt, dass die Theoriearbeit anhand von Texten für die Studierenden eine Herausforderung ist. Die Studierenden setzen für die Verbindung von Theorie und Praxis beides voraus: Textverständnis und Praxiserfahrung.

Christian sagt, die Frage, wie man die Theorie nutzen kann und wie man damit umgeht, sollte in den Projekten schon thematisiert werden. Er könne die Kritik aber nachvollziehen, dass man sich mit der Theorie erstmal so weit auseinandergesetzt haben muss, dass man sie versteht. (BP02/03)

Christian formuliert erneut den Anspruch, dass die Studierenden sich zumindest damit auseinandersetzen sollten, wie man die Theorie einbinden könnte. Die Voraussetzung, einen Text verstanden zu haben, kann er nachvollziehen. Auf das Argument der fehlenden Praxiserfahrung reagiert er nicht. Eine weitere Studierende äußert sich:

Sie habe sich gerade nochmal mit ihrer Gruppe besprochen und bei ihnen sei das gar nicht richtig im Kopf gewesen sei, dass sie das in Verbindung bringen sollten. Ein Hinweis darauf, z.B. in den Fragen zur Abschlusspräsentation (diese hat Christian als Leitfragen für die Präsentation zur Verfügung gestellt) wäre hilfreich gewesen, weil sie da gar nicht dran gedacht haben. Christian stimmt zu und sagt, in den Fragen hätte es auftauchen können. Das sieht er sofort ein. Er meint, er hätte das ansonsten wahrscheinlich eher als selbstverständlich in der Wissenschaft angesehen. (BP02/03)

Die Studierenden hätten sich gewünscht, dass Christian seinen Anspruch, Theorie und Praxis zu verbinden, explizit in einer Leitfrage für die Abschlusspräsentation formuliert. Deutlich wird hier, dass Christian von einer „Selbstverständlichkeit“ ausgeht, die für die Studierenden keine ist. Er hat nicht (deutlich genug) geäußert, dass er Wert auf die Einbindung von Theorie legt, wodurch die Studierenden ihre Arbeit nicht daran ausgerichtet haben. Das wissenschaftliche Gütekriterium, an bestehende Theorie anzuschließen, muss für die Studierenden zunächst wahrnehmbar gemacht werden. Der Wunsch, diese Anforderung als Leitfrage zu formulieren, lässt sich außerdem als Versuch deuten, aus dem allgemeinen Anspruch, Theorie und Praxis zu verbinden, eine Aufgabe zu machen, die für die Studierenden zu bewältigen ist. Für sie ist es hilfreich, wenn ihnen wissenschaftliche Kriterien bearbeitbar erscheinen.

⁸⁵ Sie bezieht sich auf einen Text von Habermas, der im Laufe des Semesters im Seminar bearbeitet wurde: Habermas, Jürgen (1996). Drei normative Modelle der Demokratie. In: *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie* (S. 277-292). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Der späte Zeitpunkt dieses Aushandlungsmoments verstärkt den Eindruck, dass die Studierenden und der Lehrende von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgingen, die nebeneinander existieren konnten, ohne dass es aufgefallen wäre. Die studentischen Projekte waren auch ohne die Einbindung von Theorie umsetzbar. Gleichzeitig ging der Lehrende davon aus, dass die Studierenden Theorie nutzen würden. Die Akteur*innen handelten innerhalb ihres jeweiligen Deutungsrahmens ‚ungestört‘ von Kontroversen, die dazu führen könnten, ihre Haltung zu hinterfragen. Durch die Verlagerung der Diskussion ans Ende des Seminars kann nur noch rückblickend *reflektiert* werden, wie die Problematik hätte vermieden werden können. Ausgehandelt wird im Nachhinein, was Bestandteil der Projekte hätte sein sollen. (Dass die fehlende Explikation wissenschaftlicher Ansprüche problematisch sein kann, wird in Kapitel 6.3.2 weiter ausgeführt.)

Denkbar ist aber auch, dass die Studierenden Theorie in ihr Projekt einbezogen haben, ohne sie als solche zu kennzeichnen. Im Beispiel der ‚Schulgruppe‘ (beschrieben in Kapitel 6.1.4) bringen die Studierenden (die „Schulgruppe“) im Gespräch mit der Lehrkraft an ihrer Partnerschule ein Modell ein, das im Seminar eingeführt wurde. Sie verwenden ein theoretisches Konzept, um ihr Forschungsinstrument zu planen. Es gibt ihnen außerdem Argumente an die Hand, um ihr Demokratieverständnis gegenüber dem Lehrer zu begründen. In der Diskussion um Theorie wird die Nutzung des Modells nicht erwähnt. Hier wird nochmals deutlich, dass der Theoriebegriff in der Lehrveranstaltung ungeklärt zu sein scheint.

Kann und soll Forschung objektiv sein?

In Lehrveranstaltung 01 wird die Frage diskutiert, ob Forschung objektiv sein sollte. Anlass für diese Aushandlungssituation ist eine Einführung der Lehrenden Ines in partizipative Forschungsansätze:

Ines beschreibt, dass in der „Mainstream-Forschung“ die Beforschten meistens als Objekte gesehen werden. Partizipative Forschungsmethoden hätten dagegen das Ziel, die Verobjektivierung der Beforschten zu vermeiden und sie an der Forschung zu beteiligen: „Zu jedem Zeitpunkt kann jeder etwas zur Forschung beitragen.“ Daraufhin fragt Martin nach: „Geht denn da nicht ein Haufen Objektivität verloren?“

Stefan erwidert: „Das ist eine spannende Frage, wie man Objektivität denn eigentlich fassen will. Ich bin mittlerweile der Meinung, Objektivität gibt es gar nicht. Was verstehst du denn darunter?“

Martin: „Wenn ich mir die angucke, über die ich was wissen möchte, bemühe ich mich, die ohne Emotion anzuschauen.“ (BP01/01)

Martin äußert sich hier kritisch zu partizipativen Forschungsansätzen, da er die Objektivität nicht gewährleistet sieht. Objektivität scheint für ihn ein wichtiges Gütekriterium zu sein. Er

definiert sie als Abwesenheit von Emotionalität. Stefan hingegen stellt klar, dass Objektivität für ihn kein Kriterium ist, da es sie grundsätzlich nicht geben kann. Er führt weiter aus:

Stefan: „Die spannende Frage ist eigentlich: Was ist Wahrheit? Gibt es die überhaupt unabhängig von den Menschen, die sie realisieren?“ Er erläutert, dass sich die Sicht der „klassischen Naturwissenschaft“ und der Sozialwissenschaften hier stark unterscheiden. Er stellt in den Raum, dass Objektivität in den Sozialwissenschaften immer schon eine „Schimäre“ war und sagt: „Da jetzt tiefer einzusteigen, wäre eine lange Diskussion. Ich will nur sagen, dass man keine Angst haben muss vor der Forschung.“ (BP01/01)

Stefan hebt die Diskussion auf eine andere Ebene und stellt die Frage, was Wahrheit ist. In seinen Aussagen stecken mehrere Thesen (z.B. „Wahrheit existiert nicht unabhängig vom Betrachter.“). Er ist jedoch nicht bereit, weiter in die Diskussion einzusteigen. Am Ende steht der Imperativ, keine Angst vor der Forschung zu haben, was zunächst einmal unterstellt, dass die Studierenden solche Befürchtungen haben. Objektivität ist für Stefan möglicherweise ein Kriterium, das eine Distanz zur Alltagswelt herstellt und zu Komplexität führt, was wiederum Ängste hervorrufen könnte. Auf die Frage nach der Existenz einer objektiven Wahrheit reagiert Martin nicht, sondern bezieht sich weiterhin auf die Objektivität von Forschungsergebnissen:

Martin ist nicht zufrieden und antwortet: „Inwieweit sind dann die subjektiven Forschungsergebnisse noch brauchbar? Was fangen wir mit dem an, was wir rausfinden?“

Katrin schaltet sich ein und ergänzt: „Wir wissen doch alle, dass es keine Objektivität gibt. Aber wir müssen in der Forschung so nah wie möglich rankommen.“

Stefan: „Ja, den Standpunkt kann man auch vertreten... dass man das transparent macht.“

Martin: „So hatte ich das bisher auch verstanden. Denn was soll man denn sonst von den Ergebnissen noch halten, die wir haben?“ (BP01/01)

Martin betont nochmals, dass der Wert von Forschung durch Objektivität entsteht. Subjektiv geprägte Forschungsergebnisse sind für ihn nicht „brauchbar“. Katrin bringt eine weitere Perspektive in die Diskussion ein: Objektivität sei niemals vollständig möglich, aber trotzdem anzustreben, was auch Martins Haltung widerzuspiegeln scheint und von Stefan mit dem Hinweis auf Transparenz akzeptiert wird. Das Gespräch setzt sich fort, indem die Lehrenden Konzepte wie „subjektive Begründbarkeit“ und „kommunikative Validierung“ vorstellen. Danach wird dazu übergegangen, die Projektideen der Studierenden zu besprechen. Es wird also nicht abschließend geklärt, wie mit der Frage der Objektivität umzugehen ist.

In dieser Aushandlungssituation geht es um epistemische Fragen, die hinter den konkreten Projekten stehen (können). Die Aushandlung ist allerdings eher ein *Austausch von Meinungen*, der weder zu einer gemeinsamen Haltung noch zu einer tiefergehenden Diskussion führt, was besonders vor dem Hintergrund aufschlussreich ist, dass es sich um sehr grundlegende Fragen handelt (Gibt es eine objektive Wahrheit? Welche Forschungsergebnisse haben Gültigkeit?).

Anzunehmen wäre, dass diese einen längeren Aushandlungsprozess erfordert hätten, um ihnen gerecht zu werden. Möglicherweise sind diese Fragen tatsächlich ‚zu groß‘ für den Rahmen der Lehrveranstaltung und werden daher von allen Beteiligten in einem stillen Konsens ad acta gelegt.

Wie entsteht die Relevanz von Forschungsthemen?

Anknüpfend an die Frage, wie relevant ihr Forschungsthema ist, diskutieren auch die Studierenden in Lehrveranstaltung 05 die Frage nach der (objektiven) Wahrheit und heben das Gespräch damit auf ein höheres Abstraktionsniveau. In einem Abschlussgespräch, das ich mit den Studierenden am Ende des Seminars führe, stelle ich die Frage, ob sie sich bewusst für das Partnerprojekt entschieden haben, weil sie Interesse am Themenfeld Flucht und Migration hatten. Sie stimmen zu und erläutern außerdem, dass sie den Verein gewählt haben, weil sein Arbeitsfeld aus ihrer Perspektive im Vergleich zu den anderen beiden potenziellen Kooperationspartner*innen die größte gesellschaftliche Relevanz hat.

Dominik sagt, Relevanz sei immer eine persönliche Wertung, aber mit dem Projekt habe es ja für alle gut gepasst. Johanna antwortet, man müsse natürlich auch offen für neue Sachen sein. Dominik stimmt zu, dass man sich vorstellen können muss, dass andere Dinge auch wichtig sind. Melanie sagt, die drei Themen hätten ja alle eine gewisse Relevanz und die Wertung sei ja eher, was die dringlichste Relevanz habe. Für sie sei es immer noch das, was sie jetzt machen. Im Forschungsfeld mit Geflüchteten gäbe es sicher auch Dinge, die noch relevanter sind als Freizeitgestaltung, aber das sei auch wieder ihre persönliche Vorstellung. Dominik sagt, man könne natürlich auch versuchen, objektive Relevanz zu finden: Wie viele Personen sind direkt, wie viele sind indirekt betroffen? Dann hätte man bei der Flüchtlingskrise schnell sehr hohe Fallzahlen. (BP05/03)

Die Relevanz eines Forschungsthemas entsteht für die Studierenden also zunächst aus einem persönlichen Interesse. Ein solches sei immer eine Wertung, die (auch) von der wahrgenommenen Dringlichkeit eines Problems abhängt. Gleichzeitig räumen die Studierenden ein, dass es möglich sein könnte, eine solche Wahl zu objektivieren und z.B. an der Anzahl der betroffenen Personen zu bemessen. Johanna verknüpft daraufhin ihr eigenes Interesse mit weiteren Fragen von gesellschaftlicher Relevanz, die das Projekt aus ihrer Sicht bearbeitet:

Johanna sagt, für sie sei das Thema schon nochmal in der Relevanz „nach oben geschnellt“, weil es Punkte anschneide wie: Inwiefern ist ehrenamtliche Arbeit gut oder nicht? Denn eigentlich sollte viel mehr vom Staat gefördert werden. Diesen Punkt könne man gegenüber ehrenamtlichen Projekten machen, aber andererseits wolle man ja, dass die Geflüchteten hier bleiben – davon gehe sie jetzt mal aus – und ausgehend von dieser „absoluten Wahrheit“ sei es total sinnvoll zu fragen, wie deren Freizeit aussehen kann. Denn sie würden ja nicht davon ausgehen, dass sie generell sowieso abgeschoben werden, sondern sie gingen davon aus, dass die Geflüchteten dableiben. [...]

Dominik sagt in provozierendem Ton, er frage sich, ob Johanna sich „als Soziologin disqualifiziert“ habe, weil sie eine Wahrheit aufgestellt habe, die unverrückbar ist. Johanna sagt erst: „Hab‘ ich doch gar nicht.“ Dann fällt ihr ein: „Weil ich von der absoluten Wahrheit geredet habe?“ Sie sagt, vielleicht habe sie den Begriff falsch genutzt. Dominik schlägt vor, dass es auf jeden Fall eine intuitive Wahrheit sei. Johanna sagt, es sei schon das, wie es sein sollte. „Natürlich ist es nicht so durch verschiedene Faktoren.“ Es sei kein gesetzter Fakt, aber schon etwas, wovon man ausgehe, wie es utopisch gesehen sein müsste. Melanie sagt: „Das, wovon wir ausgehen.“ Dominik bekräftigt: „Du mit deinem Mindset.“ (BP05/03)

Johanna beschreibt eine Rahmenbedingung, die für ihre Forschung relevant ist und betitelt diese als „absolute Wahrheit“. Sie geht davon aus, dass Geflüchtete nicht abgeschoben werden, meint aber eher, dass sie aus ihrer Perspektive nicht abgeschoben werden *sollten*, wie sich später herausstellt. Es handelt sich um ihre persönliche politische Haltung, aber auch um eine Prämisse, die Johanna aufstellt, um dem Forschungsprojekt der Studierenden Relevanz zu verleihen: Nur, wenn geflüchtete Menschen eine langfristige Bleibeperspektive haben, ist es von Bedeutung, sich mit ihrer Freizeitgestaltung zu beschäftigen. Johannas „Wahrheit“ gibt dem Projekt daher erst einen Sinn.

Dominik erklärt Johannas Prämisse zu einer „intuitiven Wahrheit“. Er zeigt auf, dass es sich dabei um eine bestimmte Perspektive handelt: Die „absolute“ Wahrheit ist eigentlich Johannas Wahrheit, die sie auf Grundlage ihres Weltbilds („Mindset“) aufstellt. Sie ist zudem weder Konsens noch gesellschaftliche Realität, sondern eher eine Utopie. Dominik stellt außerdem in Frage, ob es für Soziolog*innen legitim ist, „unverrückbare“ Wahrheiten aufzustellen und spricht damit die ständige Erneuerbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse an. Eine Wahrheit basiert erstens auf einer persönlichen Haltung und ist zweitens immer revidierbar, so Dominik. Damit sind zwei grundlegende (sozial-)wissenschaftliche Prinzipien angesprochen: der Sozialkonstruktivismus, mit dem Dominik die Existenz einer absoluten Wahrheit in Frage stellt und die Revidierbarkeit von wissenschaftlichen ‚Tatsachen‘. Die Studierenden beziehen diese grundlegenden wissenschaftlichen Prinzipien auf ihr Projekt. Sie diskutieren hingegen nicht inhaltsbezogen, von welcher Wahrheit sie persönlich ausgehen. Dass sie die Abschiebung geflüchteter Menschen für falsch halten, scheint Konsens zu sein. Sie handeln vielmehr aus, welche Arten von Wahrheiten es gibt und wie sich diese auf ihr Projekt auswirken: Nur vor dem Hintergrund einer utopischen Vorstellung ist das Projekt der Studierenden sinnstiftend. Insofern handelt es um eine Diskussion auf der Metaebene; es geht nicht um unterschiedliche Wahrheiten, sondern um den Wahrheitsbegriff an sich. In dieser Situation wird das konkrete Projekt der Studierenden exemplarisch: Es dient als Anwendungsfall, um größere, dahinterliegende Fragen zu diskutieren. Deutlich wird, dass sich die Relevanz des Projekts erst ergibt, wenn bestimmte Prämissen zugrunde gelegt werden. Dazu gehört für die Studierenden:

Wenn man es nicht schafft, dass es wirklich sichere Herkunftsländer gibt, dann muss man zumindest dafür sorgen, dass unser Land für die Leute, die kein sicheres Herkunftsland mehr haben, eine sichere und lebenswerte Heimat darstellt. (BP05/03)

Dieses Ziel wird obsolet, wenn Geflüchtete – einer anderen Prämisse folgend – in ihre Heimatländer abgeschoben werden.

Soll Forschung die Gesellschaft verändern?

Daran anschließen lässt sich die Frage, inwieweit Forschung die Gesellschaft verändern soll. Sie wird wiederum in Lehrveranstaltung 01 diskutiert. Die folgende Passage schließt an einen längeren Wortbeitrag des Lehrenden Stefan an, der sich gegen eine tagesaktuelle politische Entscheidung ausspricht, die auch in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird. Kerstin äußert ihr Unbehagen darüber, in Stefans Beitrag nur die Argumente einer Seite gehört zu haben.

Kerstin: „Das ist mir zu viel Kontra, ich würde das gerne neutraler angehen. Mir fehlen da noch Infos. Ich hab ‘jetzt das Gefühl, ich bin dafür, nur weil alle dagegen sind.“

Stefan: „Was meinst du mit neutral?“

Kerstin: „Wir alle wissen ja jetzt, dass du dagegen bist, aber hast du mal mit jemandem gesprochen, der dafür ist und dir Argumente angehört? Ich kann mir keine eigene Meinung bilden, wenn ich nur die eine Seite kenne.“ (BP01/01)

Kerstin vertritt die Gegenseite zu Stefans Argumentation, weil scheinbar „alle“ einer Meinung sind. Wen genau sie mit „alle“ meint, ist nicht eindeutig, möglicherweise die gesamte Seminargruppe, weil einige Studierende Stefans Argumente bekräftigt haben. Kerstin wünscht sich Neutralität, was für sie bedeutet, die Argumente beider Parteien in einem Konflikt zu kennen und sich daraus eine Meinung zu bilden.

Stefan meint: „Ich schaue immer aus dem historischen Blickwinkel.“ Er ergänzt später: „Man kann so herangehen, dass man Pro- und Contra-Punkte braucht oder man muss historisch einordnen.“ (BP01/01)

Stefan ist der Ansicht, dass ein Meinungsbildungsprozess besser durch die historische Einordnung von Argumenten gelingen kann. Es geht nun also weniger um den anfangs diskutierten politischen Sachverhalt selbst, sondern um die Frage, wie politische Meinungsbildung funktioniert. Das Gespräch endet, ohne dass ein Kompromiss gefunden wird. Zu einem späteren Zeitpunkt wird von einigen Studierenden kritisiert, dass in der Lehrveranstaltung überhaupt politische Themen aufgegriffen werden.

Laura: „Wenn ich Politik machen will, geh ich woanders hin.“ (BP01/01)

Politische Auseinandersetzung hat laut den Studierenden keinen Platz in einer Lehrveranstaltung. Kerstin folgend sollte der Diskurs im Seminar „neutral“ sein. Die Lehrenden sind anderer Meinung.

Ines: „Ich vertrete, dass man, wenn man pädagogisch handelt, das immer auf einer politischen Basis tut.“ (BP01/01)

Die Studierenden sprechen zwar nicht explizit über Wissenschaft, doch erwarten sie von der Universität, ein „neutraler“ Raum zu sein. Damit rahmen sie Hochschulen als von der politischen Außenwelt abgekoppelten Bereich, der sich höchstens mit „neutralen“ Argumenten auf diese Welt beziehen kann, um ein möglichst abgewogenes Urteil zu fällen. Die Lehrende Ines dagegen sieht politische Fragen als Basis für pädagogisches Handeln und damit als grundlegend für die Studierenden der Erziehungswissenschaft. Eine Trennung von Pädagogik und Politik ist aus ihrer Perspektive nicht möglich. Mit der Neutralität hängt die Frage der (intendierten) Wirkungen von Forschung für die Gesellschaft zusammen. Inwiefern soll Wissenschaft gesellschaftliche Prozesse (mit-)gestalten? Ines beantwortet diese Frage mit Bezug auf partizipative Forschung folgendermaßen:

Ines geht nochmal auf Partizipation ein, das Thema der letzten Sitzung, und fasst zusammen, dass das Neue daran sei, dass man mit der Forschung etwas bewegen wolle. Sie werde nicht nur „für die Schublade“ oder die wissenschaftliche community gemacht. Für die Wissenschaft sei generell die Frage, was man erreichen wolle und ob man auch „Größeres gestalten“ wolle. (BP01/01)

Ines formuliert den Anspruch, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was man mit Wissenschaft erreichen wolle. Durch die Begrifflichkeit der Forschung „für die Schublade“ rahmt sie nicht-partizipative Forschung negativ. Im gleichen Atemzug nennt sie die Forschung für eine wissenschaftliche *community*, sodass auch diese abgewertet wird. Deutlich wird also, dass Ines den Anspruch vertritt, dass Wissenschaft gestaltet. Worauf genau sich diese Gestaltung bezieht, wird nicht deutlich. Was Ines als Frage darstellt, ist also tatsächlich eine Haltung, die hier zwar nicht expliziert wird, aber doch kaum in Zweifel gezogen werden kann. Später formuliert sie den Gestaltungsanspruch konkreter für das Seminar, was die Studierenden (teilweise) kritisch sehen.

Ines meint, das Anliegen sei, dass das, was im Seminar produziert wird, nicht in der Schublade landet, sondern in die allgemeine Debatte einfließt. Es gehe also darum, die Ergebnisse präsentierbar zu machen. [...]

Katrin: „Ich finde, ihr verlangt da ein bisschen zu viel... Ihr sagt immer, dass man da jetzt eine Masse erreichen soll, aber ihr werdet in zehn Jahren vielleicht zwei Gruppen haben, die das wirklich schaffen.“

Ines erwidert: „Ihr müsst euren Anspruch selber klären. Darum geht es. Denn es gibt unterschiedliche Ansprüche an Forschung. Es ging nicht darum: ‚Bewegt jetzt alle die Massen.‘ Nur darum, dass ihr das im Hinterkopf habt. Das ist ein Anspruch, den ich gut finde. Aber ihr müsst das jetzt nicht alle so machen.“ (BP01/01)

Katrin hat den Anspruch von Ines so interpretiert, dass es darum geht, mit den Forschungsergebnissen eine „Masse“ zu erreichen. Sie hält dieses Ziel für unrealistisch. Ines bestätigt, dass sie diesen Anspruch richtig findet, hält aber auch andere Möglichkeiten für zulässig. Wichtig ist ihr, dass sich die Studierenden zumindest mit ihren eigenen Ansprüchen auseinandersetzen. Sie relativiert damit ihr eigenes Forschungsverständnis und öffnet den Raum für alternative Perspektiven. Allerdings scheinen die Studierenden den Anspruch der Lehrenden als Anforderung zu sehen, die es zu erfüllen gilt und die zugleich unerfüllbar ist.

Auffällig ist, dass die Akteur*innen nicht explizieren, welche Zielgruppe genau angesprochen werden soll. Der Begriff der „Masse“ legt nahe, dass es um eine breite Öffentlichkeit geht. Die Ergebnisse sollen in die „allgemeine Debatte“ einfließen, es soll „etwas bewegt“ und „Größeres gestaltet“ werden. Worauf sich dieses Veränderungsinteresse genau richtet, bleibt unklar. Die Forschung ist auf eine abstrakte gesellschaftliche Wirkung gerichtet, was eine Überforderung für die Studierenden darstellt.

Die Aushandlung ist hier besonders von widerständigen Reaktionen der Studierenden geprägt, die sich auf Diskussionen zu politischen Themen ins Seminar, auf die Forderung nach politischer Positionierung und auf den Anspruch der Gesellschaftsveränderung durch die Wissenschaft beziehen. Diese auf Wissenschaft bezogenen Haltungen übertragen sich durch die (angenommenen) Erwartungen an die Projekte auf die Tätigkeiten der Studierenden im Seminar. Der Aushandlungsprozess ist daher von einer *Verweigerungshaltung* geprägt, in der die Studierenden die Vorschläge und Überzeugungsversuche der Lehrenden abwehren.

Aushandlung als Normalität

Die Aushandlungsfelder machen den Status von Aushandlungsprozessen als Normalität im Seminar deutlich. Was unter verschiedenen Aspekten von Wissenschaft verstanden wird und wie wissenschaftliche Tätigkeit umgesetzt wird, ist ständig Gegenstand der Aushandlung. Ausgehandelt wird vor allem auch, was ‚gute‘ Wissenschaft ausmacht. Die Qualitätskriterien wissenschaftlicher Praxis sind nicht statisch zu begreifen, sondern entstehen erst in den Aushandlungssituationen. Dabei steht im Mittelpunkt: Was kann, soll und darf Wissenschaft? Der Zusammenhang zu den Forschungsverständnissen, die in Kapitel 6.2.2 und 6.2.3 Thema waren, ist deutlich: Je diverser die Forschungsverständnisse, desto ‚dichter‘ die Aushandlung. Dabei fällt auf, dass CBR und damit verbundene Forschungszugänge wie Transdisziplinarität und Partizipation teilweise Irritation bei den Studierenden auslösen (z.B. Lehrveranstaltung 01 und 03), teilweise aber auch positiv aufgenommen werden (z.B. Lehrveranstaltung 04 und 05). Erneut zeigt sich hier, dass Aushandlungsprozesse vor allem dann zustande kommen, wenn unterschiedliche Forschungsverständnisse aufeinandertreffen. Trotz der Feststellung, dass Aushandlung eine Normalität darstellt, ist die Frage, wann Aushandlungsprozesse produktiv sind und wann sie destruktiv werden. Sie wird in den kommenden Kapiteln eine Rolle spielen.

6.3.2 Das Randgeschehen (3): Implizite Setzungen

In diesem Kapitel werde ich der These folgen, dass die Lehrenden wissenschaftsimmanente Anforderungen an die Studierenden stellen, die für die Studierenden allerdings diffus und schwer greifbar bleiben, weil ihre Hintergründe nicht expliziert werden. Worin Standards und Qualitätsansprüche begründet sind, wird nicht ersichtlich.

Dieses Phänomen lässt sich anhand einer Situation aus Lehrveranstaltung 01 nachzeichnen, in der deutlich wird, dass die Verantwortung für das wissenschaftliche Arbeiten an die Studierenden übertragen wird, sie zugleich jedoch im Unklaren darüber gelassen werden, was genau „Wissenschaftlichkeit“ bedeutet. Im Anschluss ziehe ich Lehrveranstaltung 04 als Vergleichspunkt heran. Hier tragen die Lehrenden die Verantwortung für das Forschungsprojekt und treffen Entscheidungen, deren Grundlagen für die Studierenden nicht transparent gemacht werden. Beiden Beispielen, so meine Schlussfolgerung, liegt eine ähnliche Problematik zugrunde: Die fehlende Explikation wissenschaftlicher Standards.

Der Blick auf das ‚Randgeschehen‘ basiert in diesem Kapitel auf der praxistheoretischen Annahme, dass Implizites besonders durch nicht-involvierte Personen entdeckt werden kann, da Handlungsrouninen von den Beteiligten schwer zu explizieren sind (siehe Kapitel 6.1.2). Allerdings wird diese Prämisse dadurch erweitert, dass ich aufzeige, inwiefern die fehlende Explikation von Handlungsrouninen und Denkraumen in Lehr-/Lernkontexten problematisch ist. Offen bleibt weiterhin, inwieweit diese überhaupt expliziert werden können. Davon unabhängig wird sich aber zeigen, dass das Implizit-Bleiben bestimmte Folgen hat: Was nicht gesagt wird, kann nicht ausgehandelt werden und wirkt daher als machtvoller Mechanismus.

Entschlüsselung von Anforderungen (Lehrveranstaltung 01)

Die Ausgangslage im Seminar besteht darin, dass die studentischen Arbeitsgruppen den Stand ihrer Forschungsprojekte im Gesamt-Seminar vorstellen:

Eine der Arbeitsgruppen beginnt zu erzählen, dass ihre Idee ja schon seit letztem Semester feststeht und erläutert das mehrsprachige Memory-Spiel, das sie erstellen und drucken wollen. Hergeleitet wird die Idee mit dem Beispiel eines ähnlichen Produkts zum Englisch-Lernen. Es werden einige Fragen zur Funktionsweise des Spiels geklärt. (Die Wörter auf dem Memory-Spiel sind in Deutsch und „Syrisch“ auf die Karten gedruckt). Eine Studierende fragt nach, wie die Gruppe das Spiel einsetzen will. Die Studierenden antworten, in Einrichtungen oder Kindergärten. Stefan kommentiert: „Es wäre schon nochmal zu bestimmen, wie ihr damit dem Konzept von Inklusion näherkommt.“ Eine Studierende antwortet (sie scheint erstaunt darüber, dass das nicht offensichtlich ist): „Es ist doch genau das Thema, das man aneinander herangeführt wird, einen ersten Berührungspunkt zu schaffen und dass nicht nur eine Seite die Sprache lernt.“ Stefan erwidert: „Das hab‘ ich schon verstanden, aber die Frage wäre: Was wollt ihr herausfinden?“ (BP01/02)

In dieser Situation zeigt sich, dass die Studierenden bereits eine Vorstellung von ihrem Projekt haben. Es besteht im „Basteln“ und Ausprobieren eines Sprachlernspiels. Die Fragen von Stefan zielen darauf, die Entwicklung des Spiels mit der theoretischen Idee der Inklusion zu verbinden. Er scheint darauf hinzuweisen zu wollen, dass es nicht ausreicht, das Spiel nur zu erarbeiten und zu nutzen. Allerdings bleibt er mit seiner Formulierung „es wäre zu bestimmen“ sehr vage. Hinter seiner Aussage scheint ein Maßstab für die Beurteilung der Arbeit der Studierenden zu stehen, doch Stefan expliziert nicht, wer diesen festlegt und worin er genau besteht. Für die Studierenden hingegen ist eindeutig, dass sie mit ihrer Produktentwicklung auf Inklusion hinwirken. Stefan betont, dass es darum geht, *etwas herauszufinden*. Dieser Terminus könnte darauf abzielen, eine Forschungsfrage zu beantworten, was bedeuten würde, dass es Stefan wichtig ist, das Projekt der Studierenden zu einem *Forschungsprojekt* zu entwickeln.

Zu einem späteren Zeitpunkt stellen die Studierenden erneut den aktuellen Stand ihres Projekts im Seminar vor:

Kerstin beginnt zu erzählen, dass man die Fragestellung zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht definieren könne, sondern dass sich diese erst im Laufe des Projekts finden werde. Die Gruppe habe drei Thesen gebildet, sei aber noch unsicher, welche für die Bearbeitung gewählt werden soll. Es geht einmal darum, dass das Memory-Spiel Hürden bei der ersten Kontaktaufnahme abbauen kann, dass ein gleichberechtigter Kontakt zustande kommen kann und außerdem darum, dass das Spiel das Fremdsprachen-Lernen erleichtert. Die Gruppe müsse jetzt Material zusammensuchen, basteln, sich Wörter überlegen, Bilder malen und eine Fachkraft müsse gesucht werden zur Übersetzung der Wörter. Dann werde ein Einsatzort recherchiert und dort angefragt. Die offenen Fragen seien, wie viele Durchgänge man mit dem Spiel machen müsse, wie viele Kinder und Erwachsene dabei sein müssen und wie viele Durchgänge die einzelnen Kinder spielen müssen, sodass ein Effekt erkennbar werde. [...]

Ines und Stefan zögern kurz. Ines meint dann, da gebe es eine Schwierigkeit. Sie sagt, in der Wissenschaft gebe es eine allgemeine Diskussion darüber, ob man die Wirkung pädagogischen Handelns überhaupt erheben kann. Es gebe Leute, die die Meinung vertreten, das ginge und andere, die das nicht so sehen. Man komme aber in jedem Fall nicht darum herum, genau zu klären, was die Fragestellung sei und genau zu formulieren, was man herausfinden will. (BP01/02)

Die Reaktion von Ines und Stefan zeigt wieder, dass sie unausgesprochene Standards für die Arbeit der Studierenden haben. Ines spricht von einer „Schwierigkeit“, die in der Diskussion um die Messung der Wirkung pädagogischen Handelns liegt. Sie bezieht sich auf eine „Diskussion in der Wissenschaft“, mit der das studentische Projekt zu tun hat. Unklar bleibt, warum dieser Diskurs eine Schwierigkeit für die Studierenden darstellt. Ines greift sich aus den längeren Erläuterungen der Studierenden den Aspekt heraus, einen „Effekt erkennen“ zu wollen und verbindet ihn mit der Erhebung von Wirkungen in pädagogischen Kontexten. Darin schwingt mit, dass sie der Messung von Effekten kritisch gegenübersteht, was sie jedoch nicht explizit äußert.

Die Studierenden werden hier in die Position gedrängt, ihr Projektkonzept zu hinterfragen, ohne eine greifbare Informationsgrundlage zu erhalten. Der wissenschaftliche Diskurs wird auf ihr Projekt projiziert. Die Studierenden werden zu Stellvertreter*innen der ‚Effekt-messenden‘ Wissenschaft gemacht. Warum Ines diese kritisch sieht, wird nicht deutlich, doch allein dass sie den Diskurs erwähnt, legt nahe, dass sie mit das geplante Vorgehen der Studierenden in dieser Form nicht befürwortet. Allerdings zeigt sie keine Alternative auf: Was könnte eine nicht-messende Wissenschaft leisten? Welche Methoden nutzt sie?

Ines zieht sich auf die Formulierung „man“ zurück („Man müsse formulieren, was man herausfinden wolle“). Dieser Anspruch scheint nicht ihre *eigene* Erwartungshaltung zu sein. Die Lehrenden ‚verstecken‘ sich hinter wissenschaftlichen Standards, die von außen zu kommen scheinen. Sie machen ihre persönlichen Qualitäts- und Leistungsanforderungen nicht transparent, sondern halten sich mit vagen Formulierungen in einer neutralen Haltung⁸⁶. Die Studierenden können so nur erraten, was von ihnen erwartet wird. Dadurch sind sie ständig im Unklaren darüber, was die Bewertungsgrundlage ihrer Arbeit ist. Die Lehrenden haben bestimmte Verständnisse von wissenschaftlicher Qualität, die jedoch nicht ausgehandelt werden können, da sie nicht expliziert werden.

Eine sich daraus ergebende Beobachtung besteht darin, dass die Lehrenden die Verantwortung auf die Studierenden übertragen, was sich mit folgendem Zitat zusammenfassen lässt:

Stefan: „Es sind eure Projekte. Also wir kommentieren das, aber ihr könnt machen, was ihr wollt.“ (BP01/02)

Die Übertragung der Verantwortung wird in der Fortführung der Situation deutlicher:

Gegen Ende der Besprechung fragt Ines nach, an welchem Punkt die Gruppe gerade ist. Die Studierende, die schon zuvor auf ihrem Block gekritzelt hat, meint: „Gefühlt bei minus 10. Keine Ahnung, vielleicht haben wir doch das falsche Projekt rausgesucht, weil es zu umfangreich ist. Wie macht man das denn dann? Es hört sich so an, als wäre es zu viel für diesen Rahmen.“ Ines beschwichtigt: „Ich kann nur sagen, es muss nicht zu viel sein.“ Sie meint, die Gruppe müsse sich nur entscheiden, auf welche These sie sich stürze. Die Fragestellung könne sich im Prozess auch ändern, aber man brauche erstmal eine. Sie meint: „Haltet an dem Spiel fest! Es ging gar nicht darum, das schlecht zu machen, sondern nochmal zu fokussieren.“ [...]

Kerstin reagiert nochmal: „Ich hätte gedacht, dass es reicht, das erstmal auszuprobieren. Und zu schauen, ob die Kinder Spaß haben. Nicht, dass man das von A-Z ausgestaltet. Das kann man ja nicht im Rahmen eines solchen Seminars. Ich würd’s krass finden, wenn man da jetzt Untersuchungen macht... Quali-Studie, Quanti-Studie, das volle Programm. Einerseits dachte ich, wir können einfach mal ausprobieren, und jetzt hab‘ ich das Gefühl, es läuft wieder auf typisch Uni-

⁸⁶ Zusätzlich problematisch wird diese Haltung dadurch, dass Stefan anfangs äußert, dass Forschung auch „praktisch“ sein kann. Die Studierenden sind irritiert, weil sie nun für die Wahl ihres praxisorientierten Projekts kritisiert werden.

versität raus: Man muss forschen und das so und so machen und wir kriegen wieder jede Menge Vorgaben.“

Ines antwortet: „Ja, aber wir sind an der Universität. Das ist schon der Anspruch, den wir haben. Aber das ist eine Beratungssituation. Was ihr dann macht, ist euch überlassen.“ (BP01/02)

Ines bestätigt Kerstin, dass der Anspruch, zu forschen, zur Universität gehört. Was genau damit einhergeht, bleibt offen. Kerstin erfährt nicht, ob von ihr tatsächlich eine quantitative und eine qualitative Studie erwartet wird. Sie erkennt, dass es bestimmte Vorgaben gibt, kann aber nicht einschätzen, welche. Ines hätte die Möglichkeit gehabt, aufzuklären, welche Erwartungen sie genau an das Forschungsprojekt der Studierenden hat und welche Kriterien die Studierenden erfüllen sollen. Sie ergreift diese Chance nicht, sondern zieht sich in die Rolle der Beraterin zurück. Als solche gibt sie Ratschläge, die jedoch nicht verbindlich sind. Die Studierenden müssen selbst entscheiden, welchen Ratschlägen sie folgen und welchen nicht. An welchem Maßstab sie sich dabei orientieren, bleibt ihnen überlassen: Es könnten wissenschaftliche Standards sein, ihre eigenen Ansprüche oder die (vermuteten) Erwartungen der Lehrenden. Ein Forschungsthema zu konkretisieren, wird somit zur alleinigen Aufgabe der Studierenden. Diese suchen wiederum nach Orientierung und nach Transparenz.

Um die Verantwortungszuschreibung einzuordnen, ist es wichtig, hier noch einmal auf die Rahmung der Lehrveranstaltung durch die Lehrenden einzugehen:

Stefan: „Wir gestalten’s einfach von Anfang an gemeinsam. Und das ist mit verschulden Bachelorstudiengängen nicht so –,“

Ines: „Wobei wir da tatsächlich am meisten find’ ich vorangekommen sind. Also, da haben wir ja gleich am Anfang / von Anfang an voll mit gebrochen. Also, ’ne Konstellation, wo (...) wir Dozierende wären oder so und ihnen erklären, was sie hier zu lernen haben oder so, dass / Da hat Kerstin sich ja auch explizit drüber beschwert, dass sie nicht genug Stoff bekommt, sozusagen, nicht genug lernt. Das haben wir ja in gewisser Weise von Anfang an verweigert. Also, das haben wir ihnen einfach nicht gegeben.“ (IT-L01/01)

Die Lehrenden möchten das Seminar gemeinsam mit den Studierenden gestalten und grenzen sich damit von dem ab, was sie als „Verschulung“ in den Bachelorstudiengängen verstehen. Sie verweigern sich dem (antizipierten) Wunsch der Studierenden, „Stoff“ zu vermitteln und sehen sich selbst nicht in der Rolle der Dozierenden. Die Lehrenden streben also eine geteilte Verantwortung für die Seminargestaltung an. Wie sich jedoch beobachten lässt, geben sie die Verantwortung eher an die Studierenden ab und formulieren gleichzeitig diffuse Erwartungen, die die Studierenden verspüren, aber nicht greifen können. Man könnte sagen, dass es zu einer Macht- ausübung durch den Versuch kommt, keine Macht auszuüben. Die Machtstrukturen werden dadurch verstärkt, dass die Lehrenden starke inhaltliche Positionen einnehmen:

Kerstin fand problematisch, dass das Seminar offen gestaltet sein sollte, dass die Lehrenden aber gleichzeitig so starke Positionen hätten, was nicht schlimm sei, aber am Anfang habe man

schon gedacht: „Ok, was soll ich noch sagen als Studentin?“ (mit schüchterner Stimme). Sie habe sich dann manchmal lieber zurückgehalten als einen „großen Krach zu veranstalten“.
 (BP01/03)

Die Egalität wird also nicht nur durch die universitären Strukturen, sondern auch durch die starken Haltungen der Lehrenden konterkariert, denen sich die Studierenden nicht gewachsen fühlen. Das Ziel, gemeinschaftlich über die Gestaltung der Lehrveranstaltung zu entscheiden, wird zudem dadurch verhindert, dass wenige Studierende (ihrem eigenen Eindruck nach) die Verantwortung für alle tragen. Da die Lehrenden keine formalen Vorgaben (z.B. durch Abgabefristen oder Anwesenheitspflichten) machen, beteiligen sich immer wieder die gleichen Studierenden(-gruppen) am Seminar. Die „Filmgruppe“ fühlt sich ungerecht behandelt, da sie die Verantwortung für das Vorankommen des gesamten Seminars übernommen habe:

Katrin moniert, dass zu wenige Studierende im Seminar Verantwortung übernommen hätten, um es zu einem gemeinsamen Prozess zu machen. [...] Eigentlich müssten alle die Verantwortung tragen, aber die wenigsten könnten sich das zuschreiben. Das fand sie enttäuschend und sie glaubt, dass der Kurs dann spannender gewesen wäre. Denn man hätte viel draus machen können.

Später sagt sie: Es war immer so, dass sie (als Arbeitsgruppe) „in die Mitte geschoben wurden“ und es hieß, dass sich die Lehrenden bei ihnen keine Sorgen machen. Dadurch habe sie immer das Gefühl gehabt, dass sie sich besonders anstrengen muss. (BP01/03)

Hier zeigt sich erneut, dass sich durch möglichst viel Freiraum nicht unbedingt eine gemeinschaftsorientierte Gestaltung des Seminars erreichen lässt. In diesem Beispielfall führt die Übertragung der Verantwortung an die Studierenden eher zu einem Ungerechtigkeitsempfinden durch die ungleich verteilte Aufmerksamkeit auf den verschiedenen Arbeitsgruppen. Die engagierten Studierenden müssen sich noch stärker engagieren, während andere Studierende in der Lehrveranstaltung kaum noch sichtbar sind.⁸⁷ Im Rückblick auf die Lehrveranstaltung bringt der Studierende Martin die Problematiken nochmals auf den Punkt:

Martin meint, wenn man etwas Gemeinsames machen wolle, hätte man sämtliche Grenzen des Dozenten-Studenten-Verhältnisses auflösen müssen in dem Sinne, dass die Lehrenden auch ein Projekt machen. Das wäre die radikale andere Lösung gewesen, die vielleicht auch etwas gebracht hätte. So war es immer noch so, dass die Lehrenden sagen, was die Studierenden zu tun haben, aber eben nicht so ganz klar, was Sache ist. (BP01/03)

Die Lehrenden erreichen das Gegenteil dessen, was sie erreichen wollen: Sie legen das Seminar diskursiv an und wollen einen Freiraum schaffen, der es erlaubt, dass Lehrende und Studierende gemeinsam entscheiden. Was jedoch passiert, ist, dass die Studierenden individuell für ihr Vorankommen im Seminar verantwortlich sind und sich mit ‚unsichtbaren‘ Erwartungen konfron-

⁸⁷ In diesem Seminar werden keine Noten vergeben, was zusätzlich dazu führt, dass sich die Studierenden ungerecht behandelt fühlen, da auch die weniger sichtbaren Studierenden das Seminar bestehen können. Für die Studierenden scheint das so zu wirken, als würde die Leistung dieser Studierenden gleich bewertet wie ihre eigene.

tiert sehen. Dadurch entstehen mehrere Dynamiken: Die Lehrenden treten mit starken inhaltlichen Positionen auf, wodurch die Studierenden sich nicht in der Lage sehen, sich gleichermaßen an der Gestaltung des Seminars zu beteiligen. Zudem entstehen Ungleichheiten unter den Studierenden, da die Offenheit dazu führt, dass nicht alle Verantwortung übernehmen.

Respektieren der Expertise (Lehrveranstaltung 04)

In Lehrveranstaltung 04 wird deutlich, dass nicht nur wissenschaftliche Anforderungen, sondern auch die Diskurse um wissenschaftliche Begriffe und Konzepte implizit bleiben. Lehrveranstaltung 04 beginnt damit, dass die Studierenden am Workshopangebot des Partnervereins teilnehmen. Die Lehrenden haben festgelegt, dass mit dieser Organisation zusammengearbeitet wird. Die Kooperationspartner*innen entscheiden wiederum, dass die Studierenden eine Evaluation des Workshopangebots durchführen sollen, die eine Aussage dazu macht, wie die Wirkung des Angebots der Organisation verbessert, wie es entsprechend der Bedürfnisse der Teilnehmenden erweitert und wie die Nachfrage nach dem Angebot erhöht werden kann. Die Lehrende Barbara beschreibt das Konzept der Lehrveranstaltung folgendermaßen:

„Also, letztlich ist es ja 'ne Auftragsforschung in dem Sinne, als dass die gerne etwas evaluiert haben wollen und auch drei grobe übergeordnete Fragestellungen für diese Evaluation schon hatten.“ (IT-L04/01)

Durch den Begriff der Evaluation ist bereits festgelegt, dass es sich hier um eine Beschreibung und Bewertung der Tätigkeiten des Partnervereins handelt, der zudem die Fragestellungen festlegt. Die Lehrenden entscheiden außerdem, dass eine quantitative und eine qualitative Befragung durchgeführt wird. Auf die Frage, wie die Entscheidung für die Forschungsinstrumente getroffen wurde, antwortet die Lehrende Franziska:

„Wir haben das dann quasi einmal für uns intern abgesprochen, was wir denken, was sinnvoll wäre. Wir haben das aber wiederum auch offen dann anhand dieser drei übergeordneten Fragestellungen ins Seminar gegeben und haben denen gesagt: ‚Was denkt ihr, wie können wir das gut machen?‘ Also, die haben dann schon selber auch mitüberlegt für welchen / für welches Thema, zu welcher übergeordneten Fragestellung / würde sich jetzt eher ein Fragebogen anbieten, wo würde sich vielleicht beides⁸⁸ anbieten. Also, das haben wir quasi mit den Studierenden dann gemeinsam entwickelt [...].“ (IT-L04/01)

Franziska erzählt, dass die Studierenden an der Entscheidung über das Forschungsinstrument beteiligt waren und „mitüberlegen“ konnten. Sie berichtet aber auch, dass sich die Lehrenden „intern abgesprochen“ haben. In dieser Absprache scheint die Entscheidung gefallen zu sein, die Evaluation anhand einer Kombination aus Fragebogen und Leitfaden-Interviews durchzuführen. Die Lehrenden nehmen diese Entscheidung vorweg, ohne sie näher zu begründen. Die Studierenden werden erst an dem Punkt involviert, als es darum geht, den Forschungsinstrumenten die

⁸⁸ Der Begriff „beides“ bezieht sich neben dem Fragebogen auf das Leitfaden-Interview als zweites Forschungsinstrument.

Unterthemen der Evaluation zuzuordnen. Im Anschluss daran wird der Fragebogen gemeinsam entwickelt. Zunächst gibt es eine Phase, in der die Studierenden in Arbeitsgruppen Items zu den thematischen Blöcken des Fragebogens erstellen. Schließlich wird der Fragebogen im Gesamt-Seminar nochmals überarbeitet. (Diese Lehrveranstaltungssitzung wird im Kapitel 6.3.1 beschrieben). Zu dieser Sitzung sagt Barbara:

„Für mich war das auch / sozusagen auch mit eine sehr, sehr ertragreiche (...) Sitzung. Hab' aber in / genau in dieser Situation auch so 'n Dilemma gemerkt letztendlich. Zwischen, (...) das soll 'n Fragebogen sein, den die Studierenden selbst entwickelt haben / also, dieses Dilemma zwischen der Freiheit auf der einen Seite und dem Mitgestalten-Können und auf der anderen Seite Rahmenbedingungen oder auch einfach dann finale Entscheidungen treffen auf Seiten der Lehrenden einfach, ne?“ (IT-L04/01)

Franziska sieht sich in einem Zwiespalt zwischen dem „Mitgestalten-Können“ der Studierenden und dem Entscheiden der Lehrenden. Sie sieht sich in der Rolle, Rahmenbedingungen für die Arbeit der Studierenden vorzugeben. Zwar ist ihr die Freiheit der Studierenden wichtig, doch nur innerhalb vorgegebener Grenzen. Der Aushandlungsraum ist darauf beschränkt, die Themen des Fragebogens und der Interview-Leitfäden im Detail festzulegen. In Zukunft würde Franziska diesen Spielraum noch weiter einschränken:

„Also, ich glaube, ich will's nicht mehr so detailliert machen wie da. Würd' aber immer transparent machen, was jetzt noch kommt (...) sozusagen. Also, dann irgendwie, dass man bis zu 'nem bestimmten Punkt gemeinsam diskutiert und dann aber vielleicht schneller sagt: ‚Ok, da gibt's jetzt irgendwie so zwei, drei unterschiedliche Meinungen zu, die nehm' ich mal mit und dann diskutieren Barbara und ich noch mal (...) in Ruhe da drüber und entscheiden uns dann.‘ Also, einfach transparent machen, wie der Entscheidungsprozess danach halt abläuft und das nicht so 'ne Blackbox wird, wo die im Seminar irgendwas machen und dann entsteht irgendwas, was überhaupt nichts mit dem zu tun hat, was sie vorbereitet haben.“ (IT-L04/01)

Anstatt den Studierenden Entscheidungen zu überlassen, würde Franziska finale Entscheidungen künftig aus dem Seminar ‚auslagern‘. Die Aushandlung fände dann zwischen den Lehrenden statt und nicht mehr in der Seminaröffentlichkeit, wobei Franziska die Transparenz über diesen Prozess wichtig ist. Es geht also weniger darum, die Studierenden zur Aushandlung zu befähigen, sondern eher darum, den Forschungsprozess ‚voranzubringen‘ und die richtigen Entscheidungen zu treffen. Dennoch ist es für die Lehrenden relevant, die Studierenden zu beteiligen:

Franziska: „Weil da hab' ich nämlich immer die Sorge gehabt, dass dann die Motivation flöten geht. Nach dem Motto, ‚Die lassen uns hier irgendwas diskutieren, so für's Papier, aber dann / sie wissen eh schon wie's geht oder wie sie's machen wollen. Dann hätten sie uns auch nicht fragen müssen.‘ Das war meine Sorge einfach an der Stelle, weshalb ich da einfach dann auch durchaus im Detail noch mal über bestimmte Formulierungen diskutiert habe. Damit die hinter-

her ihren Fragebogen wiederkennen und nicht das Gefühl haben, das hat mit ihnen nichts mehr zu tun.“ (IT-L04/01)

Franziska will vermeiden, dass der Eindruck einer ‚Schein-Beteiligung‘ entsteht. Ausschlaggebend für die studentische Partizipation ist hier der Faktor Motivation, weniger der Versuch, tatsächlich mit den Studierenden ‚auf Augenhöhe‘ ein Forschungsinstrument zu entwickeln. Die Lehrenden – so scheint dahinter zu stehen – könnten die Evaluation ohne die Studierenden schneller und besser durchführen, wie folgendes Zitat zeigt:

„Wobei ich aber’s auch vollkommen legitim finde / Ich glaube, da muss es nur transparent gemacht werden, wenn man denen auch sagt, ‚An einem bestimmten Punkt sind wir einfach die Expertinnen und wir haben mehr Erfahrung und das ist gut, dass wir das diskutiert haben, aber am Ende ist es einfach so, dass wir noch mal den anderen Blick darauf haben.‘. Und das finde ich jetzt / also, eben das find’ ich für mich auch legitim. [...] Also, nach dem Motto, wir können jetzt auch nicht sagen, ‚Wir nehmen auf jeden Fall die Formulierung, die von den Studierenden gekommen ist, dafür ist der Fragebogen aber schlechter‘. Da würd’ ich immer noch sagen, da ist aber die Qualität des Instruments für mich / steht immer noch über dem. [...]“ (IT-L04/01)

Hier wird nochmals deutlich, dass die Lehrenden sich als Expertinnen mit Erfahrung und einem „anderen Blick“ sehen. Erneut ist hier die Transparenz über den Prozess das wichtige Kriterium, weniger die gleichberechtigte Zusammenarbeit. Die „Qualität des Instruments“ wird als Begründung dafür angeführt, den Studierenden nicht den vollen Gestaltungsspielraum zuzugestehen. Die Studierenden würden die geforderte Qualität des Fragebogens „verschlechtern“. Die Qualität der Forschungsinstrumente steht eindeutig über den Freiräumen der Studierenden. Der Grund hierfür liegt darin, dass es sich um eine Auftragsforschung handelt:

Barbara: „Wenn wir ein gutes Instrument haben wollen, können wir nicht auf alles nur zurückgreifen, was von ihnen kommt, sondern wir müssen dann auch irgendwie / Grade weil es ’n Auftrag ist und grade weil es ja auch nichts ist, was sie nur für sich machen, um sich ’n bisschen auszuprobieren. Das find’ ich ist immer noch ’ne andere Situation. [...] Aber da es auch ’n Auftrag ist und wir uns ja auch verantwortlich dafür fühlen, dass wir da was Gutes machen, finde ich ist es in der Situation für mich auch wichtig am Ende noch immer mal auch sagen zu können, ‚Das würden wir jetzt aus professioneller Sicht aber noch mal anders handhaben.‘“ (IT-L04/01)

Das Ziel der wissenschaftlichen Tätigkeiten ist ein „gutes Instrument“. Wäre die Forschung kein Auftrag, könnte man den Studierenden mehr Freiheit zugestehen und sie „ausprobieren“ lassen. Die Lehrenden fühlen sich verantwortlich, in ihrer Rolle als professionell Forschende zu intervenieren, wenn sie andere Lösungen als die der Studierenden für besser halten. Dass es sich um einen ungleichen Aushandlungsprozess handelt, in dem die Lehrenden durch ihre Expertise in einer hierarchisch übergeordneten Rolle sind, wird hier deutlich hervorgehoben. Anders als in Lehrveranstaltung 01 wird die Verantwortung nicht an die Studierenden übertragen, sondern primär von den Lehrenden übernommen.

Doch wie im oben beschriebenen Fall zeigt sich auch hier die Problematik, dass wissenschaftliche Standards als Qualitätskriterien implizit bleiben. Die Anforderungen entstehen durch den ‚wissenschaftlichen Blick‘, mit dem das Evaluationsanliegen bearbeitet werden soll. Auch explizieren die Lehrenden die Diskurse nicht, die es um wissenschaftliche Standards gibt. Sie setzen bestimmte Methoden, Vorgehensweisen, Begriffe und Konzepte als gegeben voraus. Diskurse werden neutralisiert und Anforderungen objektiviert. Sie erscheinen als die *eine* Realität. Dass sie ebenfalls Gegenstand von Konstruktionsprozessen waren und sind, bleibt implizit genauso wie die Beteiligung der Lehrenden an diesem Konstruktionsprozess. Auch hier wird unsichtbar gemacht, dass es die Ansprüche der Lehrenden sind, mit denen die Studierenden konfrontiert sind, wenn auch auf andere Weise: Die Lehrenden präsentieren sich als Trägerinnen wissenschaftlicher Standards, die in letzter Instanz nur von ihnen selbst eingehalten werden können. Entscheidungen werden deshalb aus dem Seminar ausgelagert. Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen, die sich im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens ergeben, können auch hier nicht ausgehandelt werden. Durch den Auftrag ist kein Raum für die Fragestellungen der Studierenden abseits untergeordneter Themen.

Interessanterweise führt diese Konstellation allerdings nicht zu Widerständigkeiten bei den Studierenden, wie dieser Interviewausschnitt zeigt:

Desiree: „Ja. Ja, es war sehr offen. Also, man war sehr auf Augenhöhe mit den beiden Dozenten eigentlich und das hab’ ich auch als sehr angenehm empfunden.“

Fiona: „Obwohl man ja wirklich einfach sehr viel weniger weiß. Also, ich hatte auch großen Respekt, weil immer wieder so mitgeschwungen ist, dass man gemerkt hat: ‚Ok, die beiden haben wirklich einfach sehr viel Erfahrung und auch so sehr viel Expertise in dem Bereich.‘ Da hatte ich zumindest, und ich denk’ das wird den meisten so gehen, irgendwie wirklich auch Respekt. Aber das war nie auf so ’ne unangenehme Art und Weise in den Diskussionen, dass man dachte, ‚Oh je, jetzt muss ich mich zurücknehmen.‘ oder so.“ (IT-S04/01)

Die beiden Studierenden empfinden die Zusammenarbeit als angenehm und haben vor allen Dingen Respekt vor der Expertise der Lehrenden. Das Verhältnis zu den Lehrenden bewerten sie positiv, obwohl es als ‚Wissenshierarchie‘ wahrgenommen wird.⁸⁹ Wie in Lehrveranstaltung 01 beziehen die Lehrenden hier deutlich Position und treffen sogar Entscheidungen entgegen den Vorschlägen der Studierenden. Die Studierenden fühlen sich dadurch aber, ganz im Gegenteil zur anderen Lehrveranstaltung, nicht dazu gedrängt, sich zurückzuhalten. Für die Zufriedenheit der Studierenden scheint paradoxerweise eine klare Rollenverteilung entscheidender zu sein als die tatsächliche Beteiligung am Seminar: In Lehrveranstaltung 01 streben die Lehrenden Gleichberechtigung an, die Studierenden fühlen sich jedoch ungerecht behandelt. In Lehrveranstaltung 04 dagegen sehen sich die Lehrenden als Expertinnen, die Studierenden fühlen

⁸⁹ Dass hieraus kein Konflikt entsteht, hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Studierenden das Arbeiten in Konstellationen mit klar verteilten Rollen und Hierarchien in Lehr-/Lernkontexten eher gewöhnt sind.

sich jedoch auf Augenhöhe. Dass Entscheidungen ohne die Studierenden getroffen werden, führt nicht zu Reibungspunkten. Die Studierenden bemühen sich, den Auftrag, der vom Partnerverein an sie gerichtet wurde, zu erfüllen und die Forschungstätigkeiten, die die Lehrenden vorgeben, möglichst gut umzusetzen. Sie machen sich den Forschungsauftrag zu eigen und verfolgen den Anspruch, gute Ergebnisse für den Verein zu erzielen. Jedoch erhalten die Studierenden nur sehr eingeschränkt die Chance, ihren eigenen Interessen zu folgen. Dem Partnerverein sollen Ergebnisse ‚geboten‘ werden, was den Studierenden die Möglichkeit nimmt, Fehler zu machen oder sich eingehend mit dem Forschungsgegenstand auseinanderzusetzen.

Objektivierung der Wissenschaft (Vergleich beider Lehrveranstaltungen)

Im Vergleich wird deutlich, dass in beiden Seminaren wissenschaftliche Anforderungen und Qualitätskriterien implizit bleiben. Die Lehrenden nehmen Setzungen vor, die die Diskurse ‚unsichtbar‘ machen, die hinter diesen Rahmungen stehen. Dass Forschung selbst einer sozialen Konstruktionslogik folgt (Knorr Cetina 2012) und es immer auch alternative Herangehensweisen gibt, wird für die Studierenden nicht ersichtlich. Zudem werden die persönlichen Erwartungen und Ansprüche der Lehrenden unsichtbar gemacht. Die Wissenschaft wird als objektive Instanz und als eine Art eigenständige Akteurin dargestellt. Es ist „die Universität“, die diffuse Ansprüche stellt. In Lehrveranstaltung 04 kommen die Anforderungen durch den Partnerverein ‚von außen‘ hinzu. Dadurch wird übersehen, dass die Lehrenden selbst aus einer bestimmten Positionierung heraus sprechen und (mit-)konstruieren, was in der Lehrveranstaltung als (gute) Wissenschaft angesehen wird. Die objektivierten wissenschaftlichen Standards sind schwer angreifbar und können nicht ausgehandelt werden.

6.3.3 Aushandlung als gesellschaftliche und wissenschaftliche Praxis

Wie in Kapitel 6.3.1 beschrieben, können Aushandlungssituationen als Nukleus der Lehrveranstaltungen gelten, in denen sich die Interaktionsprozesse sprachlich verdichten. Ich habe in diesem Zusammenhang bereits angedeutet, dass Aushandlungsprozesse auf unterschiedliche Art und Weise vonstattengehen. Anhand der dargestellten Situationen konnte ich die Praktiken der Grenzziehung, der Verständigung, der Reflexion, des Meinungsaustauschs, der Metadiskussion und der Verweigerung identifizieren. Daran anschließend werde ich diese Praktiken nun in konsens- und dissensorientierte Formen der Aushandlung einordnen. Die zentrale Erkenntnis dieses Kapitels wird darin liegen, Aushandlung als wissenschaftliche und als demokratische Praxis zu verstehen, die den doppelten Bezug der CBR widerspiegelt: zur Forschung wie zur Gesellschaft.

Kultur als Kompromissfindung und gesellschaftlicher Konflikt

Da die ethnografische Forschung Kultur zum Gegenstand hat, werde ich zunächst einen Exkurs zu einem Kulturverständnis machen, dessen zentraler Bestandteil das Schließen von Kompromissen in Aushandlungsprozessen ist. Wimmer versteht Kultur als „*Resultat eines Prozesses*

des Aushandelns von Bedeutung zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen” (Wimmer 2005, S. 13); Hervorh. i. Orig.).⁹⁰ Dieses Kapitel dient dazu aufzuzeigen, dass dieser Kulturbegriff für die Betrachtung der Lehrveranstaltungen nützlich sein kann.

Nach Wimmer hat Kultur eine individuelle und eine kollektive Komponente. Die individuelle Ebene drückt sich in Schemata aus, als „Modelle von prototypisch vereinfachten Welten, die als Netzwerke miteinander verknüpfter Bedeutungen organisiert sind. Sie werden in den täglichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen selektiv aktiviert” (Wimmer 2005, S. 33). Schemata sieht er als Operationalisierung des Habitus (Bourdieu 1987): als verinnerlichte Kultur. Was der Einzelne für sich selbst als nützlich empfindet und wie er sich strategisch verhält, hängt von seinen habituellen Prägungen ab. Er internalisiert seine soziale Lage und richtet seine Handlungen daran aus. Wimmer spricht sich allerdings dafür aus, den Habitus nicht zu deterministisch zu denken. Individuen haben die Kompetenz, sich und ihre Situation selbstkritisch zu betrachten und Strategien zu entwickeln, sich von kulturellen Mustern zu lösen (Wimmer 2005, S. 33 f.). Das „System habitueller Dispositionen” bleibt jedoch die Voraussetzung für den Prozess des Aushandelns von Bedeutungen (Wimmer 2005, S. 41). Bezogen auf meine Arbeit lassen sich hier die Forschungsverständnisse der Akteur*innen einordnen. Dabei handelt es sich um Schemata, die die Lehrenden, aber auch die Studierenden bereits vor dem Stattfinden der Lehrveranstaltungen, die Gegenstand dieser Arbeit sind, aufgebaut haben. Der Kulturbegriff ist bei Wimmer breit gefasst und beinhaltet die gesamte Lebenssituation von Individuen. Im Kontext der Hochschullehre wären hingegen spezifischere Begriffe wie Forschungs- und Lehrkultur treffender.

Die Aushandlung von Bedeutungen bildet wiederum die kollektive Ebene der Kultur. Die erste Voraussetzung für die Herstellung eines Kompromisses ist eine „Interessenskonkordanz”, also das Aufeinandertreffen gemeinsamer Interessen. Eine zweite Voraussetzung ist eine geteilte Öffentlichkeit. Innerhalb dieser „handeln die Akteur*innen jeweils aus, wie eine Situation definiert wird, wer welche Rolle spielt, welche Handlungspläne vorangetrieben werden sollen und

⁹⁰ Wimmer leitet seinen Kulturbegriff anhand von drei Kulturverständnissen her, die aus seiner Sicht vorherrschend sind, die aber jeweils ihre eigenen Problematiken mit sich bringen.

(1) Das erste folgt Geertz, der Kultur als Text und als Symbolsystem versteht, das interpretiert werden kann (siehe Kapitel 4.1). Dabei ist problematisch, dass davon ausgegangen wird, dass diese Systeme das Individuum ‚steuern‘ und kein Handeln zulassen, das diese Regeln durchbricht. Somit lässt sich mit diesem Ansatz kein kultureller Wandel abbilden.

(2) Foucault dagegen versteht Kultur als Diskurs, der auf der Machtentfaltung von Institutionen und ihren Repräsentant*innen basiert. Macht wird als anonymer Prozess verstanden, der ein Anders-Handeln ebenfalls kaum möglich macht. Offen bleibt, unter welchen Voraussetzungen sich Diskurse durchsetzen.

(3) Ansätze der neo-institutionellen Ökonomie gehen von der Kooperation zwischen ökonomisch handelnden Akteuren aus. Kulturelle „Spielregeln” dienen der Minimierung von Kosten durch den Aufbau von Vertrauensbeziehungen. Diese Perspektive übersieht, dass Menschen ihr Handeln nicht rein ökonomisch optimieren.

Wimmer will alle drei Denkrichtungen integrieren, indem er davon ausgeht, dass Individuen kulturellen Prägungen unterliegen, aber dass sie auch interessengesteuert handeln und dass kultureller Wandel dann möglich ist, wenn sich Machtbalancen verschieben.

welche Normen und Werte in diesem bestimmten Kontext bedeutsam sind” (Wimmer 2005, S. 35). Das Seminar kann als geteilte Öffentlichkeit verstanden werden, in der verschiedene praktische Aspekte des Forschungsprozesses, aber auch Verständnisse von Forschung und Wahrheit (welche wiederum mit Normen und Werten zusammenhängen) ausgehandelt werden. Aushandlungsprozesse als kollektive Ebene der Kultur habe ich in Kapitel 6.3.1 beschrieben. Das Gemeinsame aller Beteiligten liegt im Gelingen der Lehrveranstaltung: Grundsätzlich sind sie daran interessiert, einen Forschungsprozess zu gestalten, der Ergebnisse hervorbringt, und daraus zu lernen.

Kulturelle Kompromisse sind zwar machtvolle Instrumente, die den Argumentationsraum einschränken, der überhaupt möglich ist. Damit sich machtvolle Positionen durchsetzen, müssen sie aber von den Akteur*innen als sinnvoll anerkannt werden. Die bestehenden Machtverhältnisse müssen ermöglichen, dass die Individuen ihre Interessen repräsentiert sehen, um die Akzeptanz kultureller Regeln zu sichern. Der kulturelle Kompromiss wird dann wiederum von den Individuen gemäß ihrer Interessen (um-)gedeutet. Kulturelle Regeln lassen sich also nicht allein durch Machtverhältnisse erklären. Sie sind in den Lehrveranstaltungen als das zu verstehen, was ich als Rahmungen beschrieben habe. Sie werden vor allem von den Lehrenden, aber auch von den Kooperationspartner*innen gesetzt. Jedoch werden diese nicht ohne Weiteres von den Studierenden akzeptiert, sondern werden häufig durch Praktiken der Widerständigkeit in Frage gestellt. Die Studierenden wissen ihre Interessen durchzusetzen, indem sie die in der Lehrveranstaltung herrschenden Vorgaben umdeuten, aber auch, indem sie in den Konflikt gehen. Zugleich wird die Einschränkung des Aushandlungsraums sichtbar: Was gesagt werden kann, wird durch die Praktiken der Rahmung festgelegt. Denn: Auch Akteur*innen, die sich einem Kompromiss nicht zugehörig fühlen, müssen sich auf ihn beziehen, wenn er vorherrschend ist, und ihre Argumente daran ausrichten, um überhaupt verstanden zu werden. „Die kulturellen Setzungen treten also jenen als äußerliche Macht entgegen, die von der Kompromißbildung [sic] ausgeschlossen und doch dessen Resultat unterworfen sind” (Wimmer 2005, S. 44).

In den Begriff des kulturellen Kompromisses ist sowohl die „Verhandelbarkeit und Wandlungsfähigkeit” von Kultur als auch ihre Beständigkeit über konkrete Situationen hinaus integriert (Wimmer 2005, S. 37). Der kulturelle Kompromiss wird zwar in lokalen Variationen sichtbar und beobachtbar, die als „Realisierungen eines allgemeinen Musters” in der Interaktion zwischen Menschen verstanden werden können (Wimmer 2005, S. 35). Er geht aber auch über den Entstehungsprozess hinaus und besteht weiter als „Konsens über die Geltung von Normen, Klassifikationen und Weltdeutungsmustern” (Wimmer 2005, S. 36). Einer adäquaten Beschreibung von Kultur muss es darum gehen, die Entstehungs- und Veränderungsprozesse von Kultur zu erfassen. Damit rückt der „Prozess kultureller Verständigung ins Zentrum der Analyse” (Wimmer 2005, S. 32). Wimmer geht es um die Beschreibung der Dynamik der Formung von Kultur, die als ein ständiges Wechselspiel aus Stabilisierungen und Neuaushandlungen be-

geschrieben werden kann. Kultur wird nicht ewig reproduziert, sondern durchbrochen, wenn sich Machtbalancen verschieben. Kultureller Wandel kommt dann zustande, wenn Variationen eines kulturellen Kompromisses zu weit vom Original abweichen. Voraussetzung hierfür ist – und hier kommen wieder Machtverhältnisse ins Spiel –, dass sich Ressourcenverhältnisse so verschieben, dass Gegenkulturen entstehen können, die stark genug sind, um den bestehenden Kompromiss in Frage zu stellen. Dieser Transformationsprozess setzt sich fort, wenn sich Konflikte zuspitzen, sodass der Kompromiss angesichts der Gegenkulturen zerbricht. Erst wenn sich neue Interessenkonstellationen und Machtbalancen stabilisieren, sodass sich gemeinsame Interessen abzeichnen, kann ein neuer kultureller Kompromiss ausgehandelt werden.

„Der Strukturzyklus beginnt also mit der Diffusion einer kulturellen Ordnung, erreicht seinen Höhepunkt, wenn diese ein Maximum an Geltungskraft und Ausdifferenzierung erreicht, mündet dann in eine Phase konfliktiver Auseinandersetzungen, welche wiederum den Boden für einen neuformulierten und rekonstruierten kultureller Kompromiß [sic] bereiten“ (Wimmer 2005, S. 46 f.).

Kultureller Wandel kommt in den Lehrveranstaltungen vor allem durch Widerständigkeitspraktiken zustande. Der bei Wimmer beschriebene Prozess spiegelt sich in der Darstellung der Analyse in den vergangenen Kapiteln dieser Arbeit: Die Praktiken der Rahmung stellen die kulturelle Ordnung her, die dann durch Widerständigkeitspraktiken aufgebrochen werden, wodurch in einer Phase der Verständigung und des Konflikts neue kulturelle Kompromisse ausgehandelt werden müssen. Beobachten lässt sich hier eine Verschiebung von Machtbalancen: Die Lehrenden oder Kooperationspartner*innen müssen ihre Position als Entscheider*innen aufgeben. Ihre rahmende Funktion wird aufgelöst, weil „der bisher geltende kulturelle Kompromiß seinen Sinn für einzelne Individuen und Gruppen verliert, sie sich von diesem verabschieden und ihre eigene Vision der Dinge entwickeln und durchzusetzen versuchen“ (Wimmer 2005, S. 15).

Der Prozess der kulturellen Transformation ist ein ständiger Begleiter der Lehrveranstaltungen, in denen Aushandlungsprozesse immer wieder zu neuen kulturellen Formationen führen. Kultur wird also nicht ewig reproduziert, sondern durchbrochen und neu geformt. Lehrveranstaltungs-kultur kann damit verstanden werden als Konstrukt, das einerseits von den kulturellen Prägungen der Individuen (ihren Forschungsverständnissen) bestimmt ist. Gerade zu Beginn der Seminare kommt den Lehrenden und teilweise den Kooperationspartner*innen eine Machtposition zu, aus der heraus sie die Kultur durch ihre Rahmungen maßgeblich bestimmen. Andererseits wird diese Kultur im Verlauf der Lehrveranstaltungen gebrochen, neu ausgehandelt und als aktualisierter Kompromiss wieder zusammengesetzt.

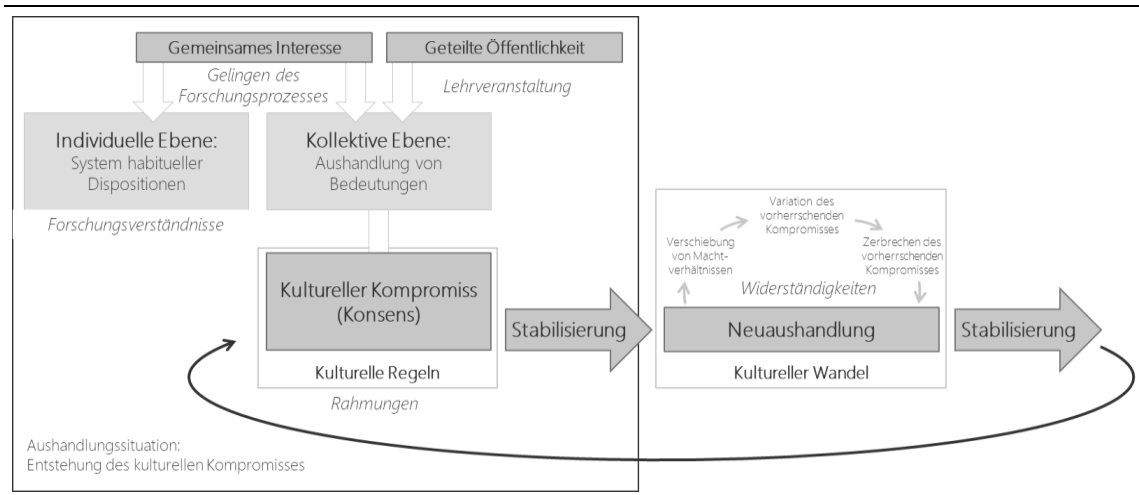


Abb. 13: Kulturelle Kompromisse als Ergebnisse von Aushandlungsprozessen

Diesem konsensorientierten Verständnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen lässt sich ein dissensorientiertes Verständnis gegenüberstellen, das sich auf politische Aushandlung in demokratischen Gesellschaften bezieht. Chantal Mouffe (2017) geht davon aus, dass sich unterschiedliche politische Positionierungen niemals vollständig in einem Konsens auflösen lassen. Sie sieht in der konsensorientierten Politik sogar eine Gefahr für die Demokratie (Mouffe 2017, S. 8). Mouffes Grundthese besteht darin, dass Gegnerschaft in demokratischen Gesellschaften notwendig ist, um „Feindschaft“ zu vermeiden. Sie unterscheidet zwischen antagonistischen Konflikten, in denen sich verschiedene Parteien ohne gemeinsame Basis gegenüberstehen und agonistischen Konflikten, in denen konträre Positionen innerhalb eines ‚Spielfelds‘ ausgehandelt werden, dessen Regeln von allen Beteiligten akzeptiert werden. Agonismen geben Konflikten eine „legitime Ausdrucksform“ (Mouffe 2017, S. 10). Der Konsens über die Rahmenbedingungen ist notwendig, um innerhalb dieser Dissens austragen zu können (Mouffe 2017, S. 43). Antagonismen entstehen, wenn die Kanäle und Ausdrucksformen fehlen, um Konflikte auszutragen.⁹¹ Die demokratische Herausforderung liegt darin, Verfahrensweisen zu schaffen und zu sichern, die die Konfrontation regulieren und stattdessen agonistische Auseinandersetzung ermöglichen. Agonismus ist nur möglich, wenn legitime Artikulationsmöglichkeiten vorhanden sind, z.B. in Form stabiler politischer Institutionen (Mouffe 2017, S. 31 ff.).

Demokratie erfordert folglich eine „Wir-Sie-Unterscheidung“, die gleichzeitig mit dem modernen Pluralismus vereinbar ist (Mouffe 2017, S. 22). Pluralismus bedeutet hier aber nicht, jegliche Differenzen in sich aufzunehmen. Ausgeschlossen werden Forderungen, die die für die demokratische Gemeinschaft konstitutiven Institutionen in Frage stellen (Mouffe 2017, S. 158). Das Wir/Sie muss so konstruiert werden, dass weder das agonistische Element gänzlich aufge-

⁹¹ Mouffe (2017, S. 12) argumentiert hier mit einem Fokus darauf, dass das Aufkommen von Antagonismen begünstigt wird, wenn die politischen Kategorien „rechts“ und „links“ in Diskurse um „richtig“ und „falsch“ umgewandelt werden, da politische damit durch moralische Kategorien ersetzt werden: „wenn nun die Wir-Sie-Konfrontation moralisch zwischen Gut und Böse statt politisch zwischen ‚Gegnern‘ formuliert wird, dann kann der Gegenspieler nur als zu vernichtender Feind wahrgenommen werden.“

löst wird (indem Interessen zum Ausgleich gebracht oder versöhnt werden) noch eine Feind-Beziehung entsteht. Der Agonismus stellt hier die dritte Alternative dar.

„Agonismus [ist] eine Wir-Sie-Beziehung, bei der die konfligierenden Parteien die Legitimität ihrer Opponenten anerkennen, auch wenn sie einsehen, daß [sic] es für den Konflikt keine rationale Lösung gibt. Sie sind ‚Gegner‘, keine Feinde. Obwohl sie sich also im Konflikt befinden, erkennen sie sich als derselben politischen Gemeinschaft zugehörig; sie teilen einen gemeinsamen symbolischen Raum, in dem der Konflikt stattfindet“ (Mouffe 2017, S. 29).

Notwendig sind agonistische Aushandlungsmodi, um dem Status quo Alternativen gegenüberzustellen. Die gesellschaftliche Realität könnte immer auch anders sein. Sie ist Ausdruck bestimmter Machtverhältnisse und gründet sich nicht aus einer objektivierbaren Ordnung, sondern ist Ergebnis politischer Prozesse. „Es gibt immer andere unterdrückte Möglichkeiten, die aber reaktiviert werden können“ (Mouffe 2017, S. 26 f.). Über diese Alternativen gilt es zu diskutieren. Dafür müssen wiederum demokratische Positionen angeboten werden, die sich deutlich unterscheiden und miteinander in Gegnerschaft treten (Mouffe 2017, S. 43). Auch der symbolische Raum, in dem Konflikte stattfinden, ist veränderbar. Der Rahmen „kann durch hegemonialen Streit neu definiert werden“ (Mouffe 2017, S. 45 f.). Damit dies möglich ist, ist aber zunächst ein gemeinsamer Aushandlungsraum notwendig.

Ich möchte argumentieren, dass sich die Aushandlungsprozesse in den Lehrveranstaltungen mit Mouffes Perspektive auf politische Diskurse deuten lassen. Die Voraussetzung hierfür ist, das Seminar im Sinne Deweys als „miniature community“ (Dewey 1916/2018, S. 332) zu verstehen, in der Demokratie praktiziert und eingeübt wird. In einer solchen „Gesellschaft im Kleinen“ bilden sich Prozesse der Gesamtgesellschaft und somit auch die Charakteristiken politischer Konflikte ab, sodass die beobachteten Aushandlungsprozesse in Hinblick auf ihren agonistischen bzw. gegebenenfalls antagonistischen Charakter analysiert werden können.

Agonistische Aushandlungsprozesse sind in den Lehrveranstaltungen omnipräsent, wie die in Kapitel 6.3.1 beschriebenen Aushandlungssituationen zeigen. Antagonistisch werden sie dann, wenn die Basis des gemeinsamen Aushandlungsraums in Frage gestellt wird. Mouffe meint damit die für demokratische Gemeinschaft konstitutiven Institutionen und Werte wie Gleichheit und Freiheit. Illegitime sind von legitimen Forderungen zu unterscheiden, wobei die Frage der Legitimität selbst Gegenstand politischer Diskussionen ist (Mouffe 2017, S. 158). Entsprechend schwierig erscheint es, festzustellen, wann ein agonistischer zum antagonistischen Konflikt wird. Ich möchte an dieser Stelle aber auf einige Beispiele zurückkommen, die aus meiner Sicht typisch für agonistische Aushandlungsprozesse sind und auf Situationen hinweisen, die das Potenzial haben, zu einem Antagonismus zu werden, weil die Legitimität der Forderungen des Gegenübers in Frage gestellt wird. Einen Überblick geben die folgenden kurzen Protokoll- bzw. Interviewausschnitte:

Tab. 26: Agonismus in den Lehrveranstaltungen

LV 01	LV 03	LV 02
Katrin wechselt dann das Thema zur Hausarbeit und sagt, dass sie normalerweise einen hohen Anspruch an sich selbst hat, aber in der Hausarbeit werde sie einfach schreiben, was sie denke. „Das Ding kommt in die Schublade und dann ist gut.“ (BP01/03)	Helen: „Ich glaube, es wird auch nochmal spannend, wenn wir den Projektbericht am Ende abgeben.“ Josephine: „Wenn wir dann einen Termin finden.“ Helen: „Du, den kriegt er von mir per E-Mail. Ich bin ziemlich durch damit.“ (IT-S03/01)	Christian: „Und dann gab es aber auch Fragen, die so im Raum verhalten.“ Seine eigene Unzufriedenheit rühre vor allem daher, dass er es nicht geschafft hat, eine „Öffentlichkeit des Seminars“ herzustellen. (BP02/03)

Die Beispielsituationen aus Lehrveranstaltung 01 und 03 zeigen, wie sich die Studierenden den Vorgaben (Rahmensetzungen) der Lehrenden beziehungsweise der Kooperationspartner*innen fügen, ohne selbst davon überzeugt zu sein. Sie sehen die Aufgaben im Seminar als reine Pflichterfüllung an. Sie *verweigern* ihr Engagement für die Inhalte und erfüllen nur noch das Mindestmaß der gestellten Aufgabe. Damit stellen sie den Argumentationsraum in Frage, weil sie nicht mehr davon ausgehen, im Rahmen von Diskussionen ihre eigenen Haltungen durchsetzen zu können – eine Folge ungünstiger Machtverhältnisse, die sich so verschoben haben, dass „die kulturellen Konstruktionen der Mächtigen“ (Wimmer 2005, S. 45) übernommen werden. Eine andere Variante der Verweigerungshaltung kann das Schweigen sein (Lehrveranstaltung 02). Sich nicht zu äußern und damit die Praktik der Aushandlung selbst zu verweigern, führt dazu, dass konstruktive Konflikte unmöglich werden.⁹²

Vor dem Hintergrund des Agonismus lassen sich auch die Widerständigkeitspraktiken (Kapitel 6.2.5) erneut betrachten und mit der Frage nach ihrer Legitimität konfrontieren. Wann ist Widerständigkeit gegen einen bestimmten Rahmen legitim? Mit Mouffe kann die Legitimität daran festgemacht werden, ob ein gemeinsamer Aushandlungsraum grundsätzlich von allen Beteiligten akzeptiert wird. Ein Minimalkonsens besteht in allen Lehrveranstaltungen darüber, regelmäßig in Seminarsitzungen zusammenzukommen und sich auszutauschen (auch wenn nicht alle Akteur*innen in allen Sitzungen anwesend sind). Dieser Rahmen schafft die Möglichkeit, über alle anderen Aspekte zu diskutieren. Dissens wird vor allem dann sichtbar, wenn die Studierenden sich gegenüber Vorgaben oder Aussagen widerständig zeigen. Deutlich wird dann, dass die Studierenden ihre Rolle als gleichberechtigte Aushandlungspartner*innen (in Mouffes Worten: Gegner*innen) einfordern. Solange sie nicht den gemeinsamen Aushandlungsraum angreifen, müssen ihre Forderungen als legitim wahrgenommen werden, vorausgesetzt Dissens – und nicht die bloße Machtdurchsetzung – soll in den Lehrveranstaltungen kultiviert werden.

Die gesellschaftliche Praxis der Aushandlung kann also sowohl als Konsensfindung in Form eines kulturellen Kompromisses als auch als agonistische Austragung von Dissens definiert

⁹² Oft sind die mit dieser Praktik auch (Nicht-)Bewegungen des Körpers verbunden wie das Fernbleiben aus dem Seminar, ablehnende Körperhaltungen und ablenkende Tätigkeiten wie das Tippen auf dem Handy.

werden. Ein kultureller Kompromiss ist das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, der relativ stabil bleibt. Agonismus hingegen versucht, Gegnerschaft aufrecht zu erhalten, um Antagonismen zu vermeiden. Dissens, der unter bestimmten Rahmenbedingungen ausgetragen wird, wird hier zum Stabilitätsfaktor. Sich deutlich unterscheidende (politische) Alternativen sind die Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie. Beide Perspektiven zeigen, wie demokratische Aushandlung funktionieren kann. Für die Analyse der Lehrveranstaltungen sind sie relevant, da sie eine Verbindung der darin stattfindenden Aushandlungsprozesse zur demokratischen Gesellschaft herstellen und aufzeigen, was es bedeutet, die Lehrveranstaltungen als Aushandlungsräume zu verstehen.

Wissenschaftliche Kontroversen und transdisziplinäre Zusammenarbeit

Nicht nur für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft, auch für den Kontext der Wissenschaft sind Aushandlungsprozesse konstitutiv, wie ich im Folgenden zeigen werden. Laut Dascal (2006) wird wissenschaftliches Wissen in einer Dialektik aus dem Wettbewerb der wissenschaftlichen Ideen und seinem Gegenstück, der Kooperation konstruiert. Die der Wissenschaft immanente Kritik kommt dabei besonders in Auseinandersetzungen zum Tragen. Eine Auseinandersetzung ist zunächst „ein Dialog, an der mindestens zwei Gesprächspartner teilnehmen, die wenigstens bezüglich einer Frage gegensätzliche Auffassungen haben und aneinander Kritik üben, was diese Frage angeht (dabei beschränkt sich der Gegensatz im Allgemeinen nicht nur auf diese eine Frage, die die Auseinandersetzung auslöst)“ (Dascal 2006, S. 24). Sie kann als Disput oder als Diskussion ausgetragen werden. Die Diskussion zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf das Finden einer Lösung gerichtet ist und ein klar umrissenes Thema betrifft. Der Disput ist darauf ausgelegt, das Gegenüber zu besiegen. Er setzt einen starken Gegensatz zwischen den Kontrahent*innen voraus und bezieht sowohl eine persönliche als auch eine gesellschaftliche Ebene ein. Dazwischen steht die Kontroverse:

„Die Kontroverse unterscheidet sich vom Disput dadurch, dass kein Teilnehmer a priori davon ausgeht, dass sein Gegner falsch liegt und er selbst richtig. Es gibt also immer die Möglichkeit, den jeweils anderen zu überreden und seine Meinung zu verändern. Auf der anderen Seite unterscheidet sich die Kontroverse von der Diskussion, indem sie sich nicht auf Gegensätze beschränkt, die von allgemeinen Voraussetzungen abhängen, die von beiden akzeptiert werden. Große durchgreifende Uneinigheiten sind deshalb möglich“ (Dascal 2006, S. 27).

In einer Kontroverse geht es weder um einen Kompromiss, der zu ihrer Auflösung beiträgt, noch um einen Beweis, der die Beteiligten zu einer eindeutigen Lösung (und zur Entscheidung für eine der beiden Positionen) führt. Stattdessen zeichnen sich Kontroversen durch „radikale Offenheit“ aus, was bedeutet, dass sie durch „unendliches Weiterfragen“ grundsätzlich ewig weitergeführt werden können (Dascal 2006, S. 30). In Kontroversen gibt es keine Entscheidungsmethode, die zur Lösung führt (Dascal 2006, S. 27). Das Problem, um das sich eine Kontro-

reverse dreht, kann ständig erweitert und verändert werden. Opponent*innen können alles in Frage stellen: die Voraussetzungen, von denen die Gegenseite ausgeht (ihre Forschungsverständnisse), genauso wie ihre Interpretationen des Problems (Dascal 2006, S. 29). Für die Wissenschaft bedeutsam ist diese Offenheit vor allem, weil sie einen fruchtbaren Boden für Innovation bietet (Dascal 2006, S. 29). Kontroversen stellen, so Dascal, ein zentrales Prinzip der Wissenschaft dar, weshalb das Einüben des Argumentierens als Praktik ebenso wie die Darstellung zentraler wissenschaftlicher Kontroversen (aus Geschichte und Gegenwart) zur wissenschaftlichen Ausbildung gehören müssen (Dascal 2006, S. 36 f; Schindler et al. 2006, S. 82).

Auf Grundlage des Datenmaterials dieser Arbeit lässt sich argumentieren, dass Kontroversen (als eine Variante von Aushandlungsprozessen) Lehrveranstaltungen inhärent sind. Sobald wissenschaftliche Prinzipien thematisiert werden, sind Kontroversen wahrscheinlich, da die Studierenden ebenso wie die Lehrenden unterschiedliche Haltungen zu den jeweiligen Aspekten der Wissenschaft mitbringen. An dieser Stelle möchte ich nochmals mehrere Ausschnitte aus den Aushandlungssituationen (Kapitel 6.3.1) aufrufen, die aufzeigen, dass einige Dialoge in den Lehrveranstaltungen den Charakter wissenschaftlicher Kontroversen haben.

Tab. 27: Wissenschaftliche Kontroversen in den Lehrveranstaltungen

LV 01	LV 03	LV 05
<p>Ines: „Zu jedem Zeitpunkt kann jeder etwas zur Forschung beitragen.“</p> <p>Martin: „Geht denn da nicht ein Haufen Objektivität verloren?“</p> <p>Stefan: „Das ist eine spannende Frage, wie man Objektivität denn eigentlich fassen will. Ich bin mittlerweile der Meinung, Objektivität gibt es gar nicht. Was verstehst du denn darunter?“</p> <p>Martin: „Wenn ich mir die angucke, über die ich was wissen möchte, bemühe ich mich, die ohne Emotion anzuschauen.“</p> <p>Stefan: „Die spannende Frage ist eigentlich: Was ist Wahrheit? Gibt es die überhaupt unabhängig von den Menschen, die sie realisieren?“ (BP01/01)</p>	<p>Helen: „Es war in der Vorbesprechung schwierig, weil sie sich alle für Sozialforscher gehalten haben. Also, wir dann über Skalen-Niveaus diskutieren mussten, die uns am Ende dann auch ‘ne hohe Ausfallquote eingebracht haben aufgrund der Tatsache, dass der Auftraggeber meinte, er möchte/ er möchte die Mittelkategorie weglassen, trotz Beratung, hat er/ haben wir es/ wir haben sie dann entfernt und haben halt da extreme Ausfälle. Wir haben so gut wie keinen Fragebogen, der vollständig ausgefüllt ist, glaube ich.“</p> <p>Josephine: „Wir haben einen Fragebogen, der vollständig ausgefüllt ist.“</p> <p>Helen: „Ansonsten haben wir überall Ausfälle.“ (IT-S03/01)</p>	<p>Dominik sagt in provozierendem Ton, er frage sich, ob Johanna sich „als Soziologin disqualifiziert“ habe, weil sie eine Wahrheit aufgestellt habe, die unverrückbar ist. Johanna sagt erst: „Hab’ ich doch gar nicht.“ Dann fällt ihr ein: „Weil ich von der absoluten Wahrheit geredet habe?“ Sie sagt, vielleicht habe sie den Begriff falsch genutzt. Dominik schlägt vor, dass es auf jeden Fall eine intuitive Wahrheit sei. Johanna sagt, es sei schon das, wie es sein sollte. (BP05/03)</p>

Alle drei Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine argumentative Offenheit zulassen und potenziell über eine lange Zeit weitergeführt werden können. Die methodische Frage nach einer „Mittelkategorie“ bezieht sich auf die Gestaltung von standardisierten Fragebögen und deren Items (Lehrveranstaltung 03). Die Kontroverse besteht darin, ob eine ungerade oder eine gerade Zahl an möglichen Antwort-Abstufungen mehr Vorteile bringt. Für beide Varianten gibt

es wissenschaftliche Argumente. Ähnliches zeigt sich bei den epistemologischen Fragen nach der Möglichkeit von Objektivität (Lehrveranstaltung 01) und der Existenz einer objektiven („absoluten“) Wahrheit (Lehrveranstaltung 05). Auch hierbei handelt es sich um wissenschaftliche Kontroversen, die sich in der Lehrveranstaltung widerspiegeln. Allerdings liegt der Unterschied zu den Kontroversen wie Dascal (2006) sie beschreibt darin, dass die Situationen meist mit einer Entscheidung aufgelöst werden, die das Voranschreiten der Seminare sichert. In den Beispielen zeigt sich erneut die Rolle der Rahmenseiter*innen und die damit verbundene Machtstellung: Die Lehrenden oder die Kooperationspartner*innen legen fest, welcher Position gefolgt wird und wann eine Kontroverse endet. Die Studierenden erscheinen hier also anders als unter professionellen Wissenschaftler*innen nicht als gleichberechtigte Opponent*innen. Kontroversen, so lässt sich schlussfolgern, werden an den Rahmen der Lehrveranstaltungen angepasst.

Wichtig ist nun zu berücksichtigen, dass transdisziplinäre Forschung das Ziel verfolgt, durch eine Verständigung zwischen den Akteur*innen zur Integration verschiedener Wissensarten zu gelangen. Entgegen innerwissenschaftlichen Kontroversen steht hier weniger die Überzeugung anderer wissenschaftlicher Akteur*innen (Opponent*innen) im Mittelpunkt als der Austausch von Perspektiven, um durch die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen neue Erkenntnisse zu gewinnen. CBR bringt das Ziel mit sich, zu gesellschaftlichem Wandel beizutragen, indem nicht-wissenschaftliche Akteur*innen an der Forschung beteiligt werden und ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Haltungen einbringen. Transdisziplinarität begrenzt damit die Offenheit wissenschaftlicher Kontroversen. Mit dem Ziel der gesellschaftlichen Veränderung geht der Anspruch der Problemlösung einher, der erfordert, dass eine Auseinandersetzung zu einer Einigung führt, um das Problem definieren und bearbeiten zu können. Die Auseinandersetzung ist Mittel zum Zweck der Problembearbeitung und der Wirkung der Forschungserkenntnisse in die Gesellschaft.⁹³ Mit dem Aufeinandertreffen von praktischem und wissenschaftlichem Wissen ist zudem eine gemeinsame Sprache zu finden, in der Kontroversen ausgetragen werden können (Di Giulio und Defila 2017, S. 632). In der transdisziplinären Forschung ist daher stärker von Verständigung und Konsensfindung die Rede. Der kooperative Ansatz setzt auf Einigung statt Kontroverse unter den Beteiligten. Grundlage hierfür scheint die Notwendigkeit zu sein, in transdisziplinären Projekten handlungsfähig zu werden. Die Akteur*innen müssen zu einer gemeinsamen Rahmung des Problems, gemeinsamen Zielen und Forschungsfragen gelangen sowie zu einem Verständnis darüber, wie sie diese Fragen theoretisch und methodisch bearbeiten möchten. Konsens meint nicht, *eine* Perspektive zu finden (und damit alle anderen auszuschließen), sondern eher, einen geteilten Standpunkt zu entwickeln: „a shared point of view is not an identical point of view but one all of them to a certain extent can identify with and are prepared

⁹³ Als erstes Ziel der transdisziplinären Forschung formulieren Bergmann et al. (2010, S. 24) „das Anstoßen von gesellschaftlichen Entwicklungen, die aus als problematisch angesehenen Zuständen herausführen sollen“. Dafür sind Handlungsstrategien und Methoden der inter- und transdisziplinären Integration zu entwickeln.

to proceed from and to relate their findings“ (Di Giulio und Defila 2017, S. 632). Die Forschung muss anschließend zu gemeinsamen Ergebnissen gelangen, das heißt, die Beteiligten sollten gemeinsame Antworten auf ihre Forschungsfragen finden, indem sie von Beginn an die Erkenntnisse aus den verschiedenen Disziplinen beziehungsweise Praxiskontexten integrieren und eine Synthese (integriertes Wissen) schaffen. Zuletzt sollte das Wissen an ein Publikum verbreitet werden, das nicht ausschließlich wissenschaftlich (und erst recht nicht rein disziplinär) ist. Daher müssen die Forschungsergebnisse für die jeweilige Zielgruppe übersetzt und an ihre Perspektiven angepasst werden (Di Giulio und Defila 2017, S. 632). An einem Beispiel aus Lehrveranstaltung 02 (BP02/03; siehe Kapitel 6.1.4) lassen sich diese drei Schritte illustrieren:

Tab. 28: Transdisziplinäre Verständigung in den Lehrveranstaltungen

Konsens	Integration	Dissemination
<p>Die Aktion sollte hauptsächlich „aufmerksamkeitsstark“ sein, meint Miriam. Eine alternative Idee wäre, die Aktion mit Kreide zu machen. Davon ist der Lehrer begeistert. Er schlägt vor, Stellwände zu nutzen und Schreibstationen, um sicherzugehen, dass alle Beiträge lesbar sind. Sein Anliegen ist, dass die Ergebnisse gut dokumentiert sind. Die Studierenden ergänzen, dass man zusätzlich Papier und Stifte nutzen kann.</p>	<p>Ein weiteres Anliegen von Marius ist es, die Schüler*innen zu schützen. Sie haben ihm im Vorfeld ihre Sorge mitgeteilt, auf die Fragen der Studierenden nicht gut vorbereitet zu sein. Außerdem fände er es problematisch, wenn die Schüler*innen ihre Wünsche äußern könnten, daraus aber keine Konsequenzen entstehen würden. Die Studierenden sind mit ihm einer Meinung, dass das Projekt nur sinnvoll ist, wenn es in Kooperation stattfindet. Die Studierenden seien da, um Aufmerksamkeit für das Thema „Demokratie“ zu erregen, die Schule könne es dann vertiefen und die Ergebnisse der studentischen Aktion weiter nutzen.</p>	<p>Die Studierenden besprechen ihre weiteren Pläne: Sie wollen eine Liste der Aussagen für die Schülervertretung machen. Bei manchen Punkten können sie sich auch vorstellen, direkt Erklärungen oder Tipps zu geben, wie man das umsetzen könnte. [...] Die Studierenden entscheiden sich letztendlich dafür, eine Präsentation mit den Ergebnissen zu erstellen, die sie der Schülervertretung und den Verbindungslehrern zur Verfügung stellen wollen.</p>

Die Studierenden gelangen zunächst zu einem gemeinsamen Verständnis mit dem Lehrer an der Schule, an der sie ihr Projekt planen (Konsens). Im nächsten Schritt integrieren die Beteiligten ihre Sichtweisen auf das Thema Demokratie und seine Bedeutung an der Schule. Es entsteht eine Einigung darüber, dass das Projekt die Schuler*innen in den Mittelpunkt stellen sollte und dass die Ergebnisse im Schulkontext nutzbar sein sollten. Dafür ist schließlich der Aspekt der Dissemination ausschlaggebend, den die Studierenden in Form einer Ergebnispräsentation planen.

Aushandlungsprozesse sind in transdisziplinären Kontexten anders gelagert als in anderen wissenschaftlichen Ansätzen. Konflikte werden hier eher als Störfaktoren wahrgenommen, die durch mangelnde Offenheit der Akteur*innen gegenüber anderen disziplinären und nicht-wissenschaftlichen Zugängen entstehen (Di Giulio und Defila 2017, S. 633). Zugleich ist die

Charakteristik der Kontroverse, die Annahmen, Methoden und Theorien (der Akteur*innen aus dem jeweils anderen Kontext) ständig zu hinterfragen, in transdisziplinären Projekten in besonderem Maß gegeben. Aufgrund der hohen Komplexität der Problematiken, die in transdisziplinären Kontexten bearbeitet werden (epochaltypische Schlüsselprobleme), sind die möglichen Forschungsthemen breit gefächert. Daraus ergibt sich, dass jede Theorie und jedes Wissenselement, das in ein transdisziplinäres Projekt eingebracht wird, in Frage gestellt werden kann und gerechtfertigt werden muss. Lehrende in transdisziplinären Kontexten müssen deshalb häufiger begründen, warum Inhalte relevant sind als in disziplinären Settings, in denen sie sich auf einen Wissensbestand berufen können, der durch die wissenschaftliche *community* etabliert wurde (Di Giulio und Defila 2017, S. 645).

Wie sich zeigt, lassen sich auch wissenschaftliche Aushandlungsprozesse in konsens- und dissensorientierte Formate unterscheiden. Kontroversen sind darauf gerichtet, wissenschaftlichen Fortschritt durch die Offenheit im Austausch von Argumenten zu erreichen. Verständigung hat das Ziel, die Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen zu ermöglichen und Erkenntnisse durch Wissensintegration zu gewinnen. Die Studierenden erfahren beide Varianten in den Lehrveranstaltungen, was dafür spricht, dass sich CBR eignet, um sowohl wissenschaftliche Kontroversen als auch transdisziplinäre Konsensfindung zu erleben. Das Datenmaterial zeigt, dass Aushandlungsprozesse entstehen, sobald die Offenheit gegeben ist, sich mit den eigenen wissenschaftlichen Haltungen zu positionieren.

Wie in diesem Kapitel dargestellt, lassen sich Aushandlungsprozesse gleichermaßen auf das wissenschaftliche wie auf das gesellschaftliche Bezugssystem von Hochschullehre beziehen. In beiden Bereichen, der Wissenschaft und der demokratischen Gesellschaft, kann Aushandlung unterschiedlich theoretisiert werden, wobei ich zwischen konsens- und dissensorientierten Formen unterschieden habe. Konsens sichert die Handlungsfähigkeit (wissenschaftliche Zusammenarbeit beziehungsweise gesellschaftliches Zusammenleben), während Dissens für Offenheit und Innovation sorgt. Als Auslöser für die Austragung von Dissens können wissenschaftliche Kritik beziehungsweise Widerständigkeitspraktiken gelten. Die folgende Grafik fasst diese Schlussfolgerungen zusammen:

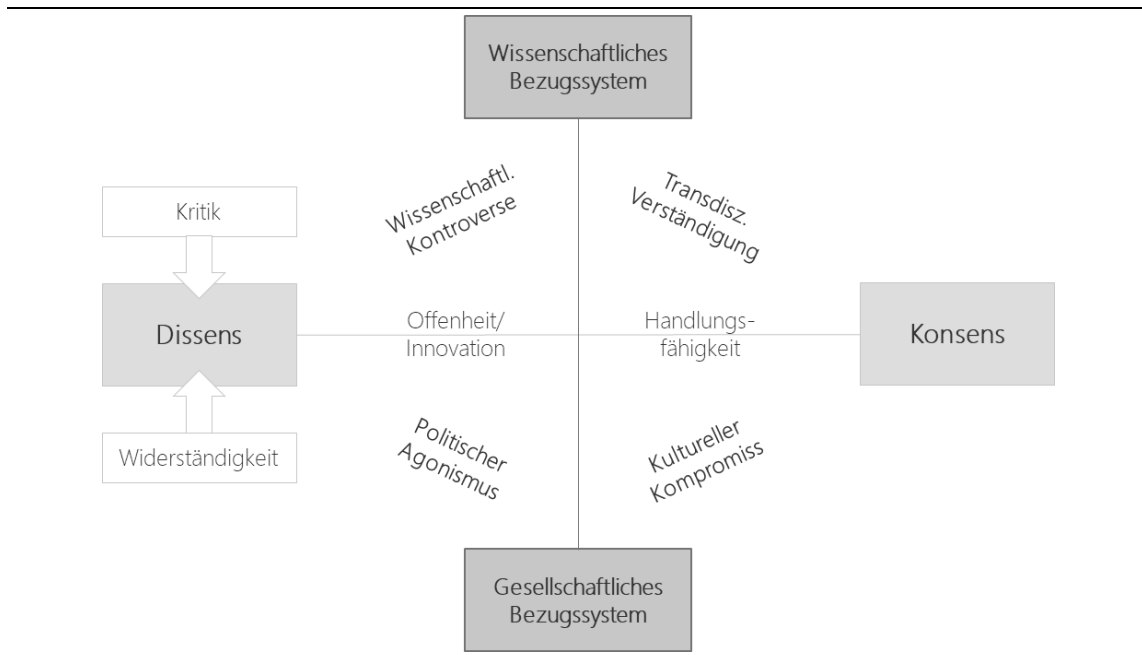


Abb. 14: Dissens und Konsens in Wissenschaft und Gesellschaft

Indem die Studierenden in den Lehrveranstaltungen Aushandlungsprozesse erleben, sind sie in einem bestimmten Kontext eingebunden, aus dem sie lernen können. Aus diesem Kapitel folgt die These, dass Aushandlungsprozesse in Wissenschaft und Gesellschaft relevant sind, wodurch auch das Lernen beide Bezugspunkte hat.

6.3.4 Aushandlungsprozesse als Lernkontexte

Welche Bedeutung haben konsens- und dissensorientierte Aushandlungsprozesse für das Lernen der Studierenden in den Lehrveranstaltungen? Nimmt man eine theoretische Perspektive ein, die Lernen in einem sozialen Kontext verortet, lässt sich diese Frage genauer betrachten.

Lernen werde ich im Folgenden als „situier“ begreifen, was bedeutet, dass es immer in einem bestimmten Kontext stattfindet und nicht abgekoppelt davon betrachtet werden kann. Lernen ist in soziale Praktiken integriert. Im Umkehrschluss kann Lernen potenziell in jedem Kontext stattfinden, egal ob es sich um ein didaktisch geplantes Setting handelt oder nicht: „learning is an integral and inseparable aspect of social practice“ (Lave und Wenger 1991, S. 31). Lernen als situier zu verstehen, eröffnet eine bestimmte analytische Perspektive, die das Lernen vom Lehren trennt, wobei gilt:

„Such decoupling does not deny that learning can take place where there is teaching, but does not take intentional instruction to be in itself the source or cause of learning, and thus does not blunt the claim that what gets learned is problematic with respect to what is taught“ (Lave und Wenger 1991, S. 40 f.).

Lave und Wenger (1991) haben situieres Lernen anhand verschiedener beruflicher Praxisgemeinschaften (von Hebammen bis Schlachter*innen) beschrieben. Diese Perspektive ist somit

im beruflichen Lernen verortet, Parallelen zu akademischem Lernen sind aber leicht zu ziehen, insbesondere wenn man die soziale Eingebundenheit der Lernenden im Kreis der Wissenschaftler*innen als eine Grundlage akademischen Lernens annimmt (Lübcke 2020, S. 196 f.; siehe auch Kapitel 2.3.1).

Lernende sind im Verständnis von Lave und Wenger unweigerlich Teil einer *Community of Practice* (CoP), was bedeutet, dass sie sich nach und nach in Richtung einer vollständigen Teilnahme an den soziokulturellen Praktiken einer Gemeinschaft bewegen. Es geht also um den Prozess, durch den ‚Neuankömmlinge‘ Teil dieser Praxisgemeinschaft werden (Lave und Wenger 1991, S. 29). Entscheidend ist der Grad der Partizipation an den Praktiken, die innerhalb der CoP zentral sind. Neu hinzugekommene Mitglieder nehmen zunächst „peripher“ teil und erarbeiten sich nach und nach den vollständigen Teilnehmerstatus:

„Peripherality suggests that there are multiple, varied, more- or less-engaged and -inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community. Peripheral participation is about being located in the social world. *Changing* locations and perspectives are part of actors' learning trajectories, developing identities, and forms of membership” (Lave und Wenger 1991, S. 35 f.).⁹⁴

Zugleich ist das Lernen in einer CoP aber kein Automatismus: Die Voraussetzung ist der umfassende Zugang zu anderen Gemeinschaftsmitgliedern und ihren Praktiken, zu Informationen und Möglichkeiten der Teilnahme, was wiederum keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern gewährt und gesichert werden muss (Lave und Wenger 1991, S. 100 f.).

Die in dieser Arbeit beschriebenen Praktiken lassen sich aus der Perspektive des situierten Lernens als Lernkontexte beschreiben. Die Studierenden lernen zu forschen, indem sie an der Forschung teilnehmen und sie lernen, Forschung auszuhandeln, indem sie Teilnehmende an Aushandlungsprozessen sind. Dabei sind die Prioritätensetzungen der Lehrenden (siehe Kapitel 6.2.2) von Bedeutung, da sie darüber entscheiden, zu welchen Praktiken die Studierenden Zugang erhalten, inwiefern sie also *peripher* an der Forschung beteiligt sind. Periphere Praktiken sollten jedoch nicht abgekoppelt von anderen Tätigkeiten stattfinden. Lernenden benötigen den Blick auf das ‚große Ganze‘, um ihre Aufgaben darin einordnen zu können und sie dadurch als legitim wahrzunehmen (Lübcke 2020, S. 203). Die Problematik der impliziten Setzungen und Anforderungen wie ich sie in Kapitel 6.3.2 beschrieben habe, schließt daran an.

Die Widerständigkeiten der Studierenden weisen auf eine Besonderheit des wissenschaftlichen Kontexts hin. Der konkrete Berufsbezug bei Lave und Wenger (1991) impliziert, dass tradierte

⁹⁴ Deweys Erfahrungslernen ist hier gewissermaßen eingewoben, denn die Teilnahme an den Praktiken einer CoP ermöglicht Erfahrungen, aus denen gelernt werden kann. Nach Giles und Eyler ist eines von Dewey Prinzipien: „that for knowledge to be usable through recall and application it has to be acquired in a situation; otherwise it is segregated from experience and is forgotten or not available for transfer to new experiences.“ (Giles und Eyler 1995, S. 79). Der Erwerb und die Anwendung von Wissen sind also immer abhängig von Kontext, der wiederum aus Interaktionen in einer Situation besteht. Lernen ist für Dewey „situational learning“ (Giles und Eyler 1995, S. 79).

Praktiken eingeübt werden, die das jeweilige Arbeitsfeld kennzeichnen. Die Einführung in *wissenschaftliche* CoP zielt dagegen immer auch auf das Überschreiten des Bestehenden ab (Langemeyer 2019, S. 65). Die Teilnahme an der wissenschaftlichen Praxisgemeinschaft ist die Voraussetzung, um wissenschaftliche Denkstile kennenzulernen, was jedoch nicht ausreicht:

„Darüber hinaus müssen sich die Lernenden wie die Forschenden auch aus dem Überlieferten herausarbeiten. Sie müssen am Gelernten das Wissenschaftliche erkennen und zugleich Kritik üben lernen“ (Langemeyer 2019, S. 72).

Daher lässt sich argumentieren, dass forschendes Lernen eine Variante situierten Lernens ist, die auf einer „kritisch-reflexiven Grundhaltung“ des Individuums basiert (Reinmann 2009, S. 45). Kritik und Reflexion sind zum einen auf das Selbst bezogen, auf die „Nähe und Distanz zum eigenen Tun“ der Lernenden (Reinmann 2009, S. 45). Zum anderen ist Kritik in der Wissenschaft – wie bei Langemeyer deutlich wird – aber auch auf kollektive, kulturell geformte Wissensbestände bezogen. Wissenschaft selbst ist ständige Wissenskritik (Trempe und Eugster 2019, S. 43 f.). In der Praxis der beobachteten Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass sich die Studierenden tradierte wissenschaftliche Praktiken nicht immer aneignen, sondern vielmehr ihre Relevanz und ihre Berechtigung vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorstellungen von Forschung in Frage stellen. Konträre Forschungsverständnisse der Studierenden sorgen dafür, dass die Lehrenden ihre Positionen begründen und teilweise auch in Frage stellen müssen. Kritisches Denken hat wiederum auch eine gesellschaftlich-demokratische Komponente. Es umfasst das Hinterfragen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse, besonders in Bezug auf Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dazu gehört, die Auswirkungen menschlichen Handelns – auch des eigenen – zu analysieren (Jahn 2019). Widerständigkeit, so scheint es, ist ein Ausdruck dieser Art des Denkens – zwar nur ein erster, aber ein wichtiger kritischer Impuls, dem weitere Reflexionen und Handlungen folgen können. Denn kritisches Denken heißt, das, was uns Menschen umgibt, nicht als gegeben zu akzeptieren, sondern „sich grundlegende Annahmen zu einem gegebenen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu machen und diese Annahmen [...] zu evaluieren, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können“ (Jahn 2019, S. 28).⁹⁵

Für CBR gilt der Anspruch: „when done well community-based research turns classrooms into learning communities“ (Strand et al. 2003, xv). Allerdings stellt sich die Frage, welche *community* in diesem Kontext die CoP darstellt. An welcher Bezugsgruppe orientieren die Studierenden und inwieweit handelt es sich um eine Gemeinschaft, die voneinander lernt? Im Zusammenhang mit CBR lassen sich drei mögliche CoP ausmachen: die *wissenschaftliche*, die *zivilge-*

⁹⁵ Kritisches Denken kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Die hier beschriebene Ausprägung bezeichnet Jahn (2019) als ethisches Denken. Es steht neben dem logisch-epistemischen, dem perspektivischen und dem konstruktiven kritischen Denken.

sellschaftliche und die *transdisziplinäre* Praxisgemeinschaft.⁹⁶ Anders als im Konzept von Lave und Wenger (1991), in dem die CoP eine relativ klar definierbare und abgrenzbare Gruppe zu sein scheint, hängt der CoP-Begriff in der CBR von der Partizipation der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen an der Forschung ab. Je stärker die zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in die Forschung eingebunden sind, desto eher handelt es sich um eine transdisziplinäre CoP, in der die Studierenden in transdisziplinäre Praktiken eingeführt werden. Heuristisch lässt sich dieses Kontinuum in folgendem Modells abbilden:



Abb. 15: Teilnahme der Studierenden an verschiedenen CoP

Anhand von zwei Beispielen aus der Beobachtung möchte ich diese Unterscheidung illustrieren. In Lehrveranstaltung 04 etwa entscheiden die Vertreter*innen des Vereins, Charlotte und Sven, in einzelnen Schritten des Forschungsprozesses mit und geben Ratschläge, welche Forschungsfragen für ihre Arbeit relevant sind. Sie sind in engem Kontakt mit den Lehrenden. Es handelt sich somit um ein Projekt mit einem hohen Partizipationsgrad der *community*-Akteur*innen. Die Studierenden gestalten wiederum die Forschungsinstrumente unter Berücksichtigung des Feedbacks und der Wünsche der Kooperationspartner*innen. Sie sind zudem eingebunden in die Praktiken des Vereins, indem sie sein Bildungsangebot zu Beginn der Lehrveranstaltung selbst durchlaufen. Die grundlegenden Entscheidungen werden jedoch von den Lehrenden als „professionellen Wissenschaftlerinnen“ getroffen, sodass eindeutig eine periphere Teilnahme an Wissenschaft gegeben ist. Die Studierenden nehmen an transdisziplinären Praktiken teil, die die Lehrenden durch ihre Kooperation mit den Ansprechpersonen des Partnervereins in der Lehrveranstaltung umsetzen.

In Lehrveranstaltung 02 ist ebenfalls keine Kooperation zwischen dem Lehrenden und den hochschulexternen Akteur*innen gegeben. Allerdings gibt der Lehrende häufiger Einblick in seine eigenen Forschungsprojekte und -praktiken (z.B. die Erarbeitung von Theorien durch

⁹⁶ Genau genommen handelt es sich bei den beiden CoP zudem selbstverständlich nicht um *die* Zivilgesellschaft oder *die* Wissenschaft, sondern um Akteur*innen, die diese repräsentieren. Die Kooperationspartner*innen repräsentieren eine Gruppe, die sich einem gesellschaftlichen Problem widmet und dieses bearbeitet, während die lehrenden Wissenschaftler*innen in ihre Fachdisziplin (und gegebenenfalls in inter- oder transdisziplinäre Netzwerke) eingebunden sind.

Textarbeit oder die Feldforschung im Jugendzentrum), die teilweise auch transdisziplinär ausgerichtet ist. Er schlägt den Studierenden methodische Herangehensweisen vor und gibt ihnen Instrumente an die Hand, etwa eine Vorlage, um mögliche Partnerorganisationen zu kontaktieren und andere Werkzeuge zur Projektplanung. Die Studierenden erfahren etwas über die Forschungspraktiken des Lehrenden, das sie für ihre eigene Forschungsarbeit nutzen können. Im Feld sind sie wiederum eingebunden in die Praktiken der Partnerorganisationen (z.B. der Schule, in der ein Projekt stattfindet) und müssen ihre Forschung an die Situation vor Ort anpassen. Sie gehen also mit den Praktiken des einen Kontexts (Forschung) in den anderen Kontext (Schule/Partnerorganisation).

Das Prinzip der legitimen⁹⁷ peripheren Teilnahme sieht vor, dass sich Lernende von der peripheren zur vollständigen Teilnahme weiterentwickeln. CoP sind durch das ständige Lernen ihrer Mitglieder und die sich dadurch verändernden Rollen immer im Bewegung. Sie bestehen aus komplexen Beziehungsgefügen, die das Individuum prägen, genauso wie das Individuum diese Beziehungen mit definiert. Individuelle Identitäten entwickeln sich weiter, was wiederum die CoP verändert, die aus ebendiesen individuellen Mitgliedern bestehen. Zwangsläufig sind die CoP selbst flexible Gebilde, die durch jedes Lernen der Individuen neu geformt werden (Lave und Wenger 1991, S. 53). Teil der Analyse situierten Lernens ist es daher auch, zu entschlüsseln, wie sich die CoP selbst reproduziert und transformiert (Lave und Wenger 1991, S. 56). Lernen hat in diesem Verständnis also immer zwei Seiten: die Veränderung des Individuums ebenso wie die Veränderung der CoP. Mit dem Ansatz des situierten Lernens lässt sich die ‚Bewegung‘ von der peripheren zur vollständigen Teilnahme der Lernenden an der CoP analysieren (*learning trajectories*). Das hier vertretene Lernverständnis ist zwar personenbezogen, doch wird das Individuum immer als in der Welt verortet verstanden (*person-in-the-world*). Wissen wird als Aktivität von spezifischen Personen in spezifischen Umständen konzeptioniert (Lave und Wenger 1991, S. 52). Auch in den beobachteten Lehrveranstaltungen wurde deutlich, dass die Positionen der Akteur*innen keinesfalls statisch sind, sondern sich ständig verändern. Fortlaufend kommt es zu Rollenwechseln und neuen Rollenzuschreibungen. Die Aushandlungssituationen (Kapitel 6.3.1) lassen sich daher erneut mit einem Fokus auf die Rollen der Akteur*innen betrachten:

*Studierende als Berater*innen der offiziellen Ansprechpersonen:* In Lehrveranstaltung 03 verstehen sich die Studierenden als Berater*innen im Forschungsprojekt, das sie gemeinsam mit den Vertreter*innen des Vereins durchführen. Die Forschungstätigkeiten werden zwischen Studierenden und den Partner*innen ausgehandelt; die Lehrende und die Tutorinnen sind nur am

⁹⁷ Legitim ist die Teilnahme dann, wenn Lernende periphere, randständige Schritte in einem Arbeitsprozess übernehmen, die zugleich eine hohe Relevanz für das Gesamtbild (z.B. ein Produkt) haben. Der Zugang zu diesen Tätigkeiten muss von der Praxisgemeinschaft anerkannt werden, sodass die Mitglieder auf den Arbeiten der Lernenden aufbauen. Umgekehrt muss auch für die Lernenden deutlich werden, wie ihre Arbeitselemente zum Gesamten beitragen (Lübcke 2020, S. 203).

Rande involviert. Zentrale Entscheidungen über das Forschungsvorgehen werden von den Kooperationspartner*innen getroffen, z.B. die Mittelkategorie aus dem Fragebogen zu entfernen, obwohl die Studierenden geraten haben, diese beizubehalten. Die Studierenden sind also in der Rolle der Umsetzer*innen des Projekts, während die Kooperationspartner*innen ‚den Kurs bestimmen‘.

*Kooperationspartner*innen als Berater*innen der Studierenden:* Auch die entgegengesetzte Rollenverteilung zeigt sich in einigen Lehrveranstaltungen. Die Kooperationspartner*innen positionieren sich als Berater*innen der Studierenden bei der Durchführung ihrer Forschungsprojekte. In Lehrveranstaltung 02 wird dies im Gespräch mit dem Lehrer Marius deutlich, mit dem die Studierenden ihr Forschungsprojekt planen. Er gibt den Studierenden Hinweise für die Gestaltung ihres Forschungsprozesses, um diesen besser auf die Zielgruppe der Schüler*innen auszurichten, beispielsweise indem ein Fragebogen in leichter Sprache formuliert wird. In Lehrveranstaltung 04 sind die Kooperationspartner*innen stark in das Forschungsprojekt eingebunden. Ihr Feedback hat eine hohe Relevanz im Forschungsprozess. Allerdings sind sie häufig nicht im Seminar vor Ort und damit nicht aktiv am Aushandlungsprozess beteiligt. Eher stehen sie als Instanz hinter dem Projekt. Sie sind ein Bezugspunkt, an dem sich viele Entscheidungen ausrichten. Sie scheinen immer im Raum zu sein, obwohl sie physisch nicht anwesend sind.

*Studierende als Unterstützer*innen der Adressat*innen:* Eine andere Variante des Kontakts der Studierenden mit dem Feld ist die Unterstützung der Adressat*innen der Partnerorganisation. Beobachten lässt sich eine Solidarisierung der Studierenden mit diesen Personengruppen und gleichzeitig eine Abgrenzung von der jeweiligen Partnerorganisation und ihren Repräsentant*innen. Die Studierenden in Lehrveranstaltung 05 wollen die Organisation, mit der sie zusammenarbeiten, beispielsweise kritisieren können. Sie grenzen sich davon ab, zu eng mit dem Verein zusammenzuarbeiten, da sie befürchten, dann nicht mehr kritisch genug auf seine Angebote blicken zu können. In Lehrveranstaltung 02 unterstützen die Studierenden die Schüler*innen und übernehmen dabei eine Vermittlerrolle: Zunächst handeln sie mit der Lehrkraft aus, wie ihr Projekt gestaltet sein könnte, erheben dann die Wünsche der Schüler*innen, um diese schließlich an die Schulleitung zu kommunizieren. Die Studierenden planen somit strategisch, wie sie die Schüler*innen dabei unterstützen können, dass ihre Wünsche an der Schule berücksichtigt werden. Die Schulleitung scheint dabei als ‚Gegenspielerin‘ zu fungieren, die überzeugt werden muss. Die Studierenden wollen den Schüler*innen Möglichkeiten an die Hand geben, um sich gegen sie durchzusetzen.

*Studierende als Seminar-Gestalter*innen:* Einige Studierende in Lehrveranstaltung 01 sind von der Offenheit des Seminarprozesses herausgefordert und reagieren damit, dass sie eine Strukturierung vornehmen, wie sie es aus anderen Lehrveranstaltungen gewohnt sind. Sie fordern zunächst von den Lehrenden ein, Vorgaben zu machen, wann Arbeitspakete (z.B. ein Konzept des Forschungsvorhabens) abgeschlossen sein sollen. Im Seminar machen sie schließlich konkrete

Vorschläge für Fristen, bis zu denen bestimmte Schritte erfolgen sollen. Im Nachgang des Seminars reflektieren die Studierenden, dass sie „strengere“ Vorgaben gebraucht hätten, um ihr Projekt voranzubringen und bessere Ergebnisse zu erzielen. Sie haben die Rolle der Seminar-Gestalter*innen übernommen, weil die Lehrenden dieser Aufgabe aus ihrer Sicht nicht nachgekommen sind.

Die beschriebenen Beispiele zeigen, dass die einfache Aufteilung der Beteiligten in die Gruppen Studierende, Lehrende und Kooperationspartner*innen im Verlauf dieser Arbeit eine *analytische* Trennung war, die sich letztlich nicht halten lässt, wenn man die Details der Rollenverteilungen im Seminar betrachtet. Die zunächst naheliegenden Rollen (Lehrende als Rahmengerber*innen, Kooperationspartner*innen als inhaltliche Impulsgeber*innen und Studierende als wissenschaftliche Noviz*innen) sind weder festgeschrieben noch fortdauernd über den Prozess der Lehrveranstaltungen. Vielmehr sind Rollenverteilungen flexibel zu verstehen. Sie werden angenommen, abgelehnt oder gewechselt. Die Akteur*innen begeben sich auf eine *learning trajectory*, in deren Verlauf die Studierenden von der peripheren bis zur vollständigen Teilnahme an den Forschungsprojekten partizipieren. Nicht nur die Rolle der Forschenden ist dabei im Fokus; auch die Rolle der Semingestaltung (die klassischerweise bei den Lehrenden liegt) oder die Rolle der Unterstützung von *community*-Mitgliedern (die den zivilgesellschaftlichen Organisationen zugeschrieben ist) wird von den Studierenden übernommen. Währenddessen wechseln auch die anderen Akteur*innen ihre Rollen: Lehrende werden zu Repräsentant*innen der Praxis, während die Kooperationspartner*innen zu Forschenden werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch die CoP selbst sich verändert und sich als lernende Gemeinschaft weiterentwickelt.

Zusammenfassend lassen sich aus diesem Kapitel drei Schlussfolgerungen in Bezug auf CBR ziehen: (1) Im Rahmen von CBR-Projekten sind die Studierenden in einen *Lernkontext* eingebunden und eignen sich verschiedene Praktiken (insbesondere des Forschens und des Aushandelns) an, indem sie an ihnen teilnehmen. Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, ist es sowohl für die Wissenschaft als auch für die demokratische Gesellschaft relevant, Aushandlungspraktiken kennenzulernen und zu *praktizieren*. (2) *Wissenschaftliche* CoP zeichnen sich dadurch aus, tradierte Praktiken nicht nur zu übernehmen und einzuüben, sondern darüber hinaus zu denken und Bestehendes zu kritisieren. Die Widerständigkeit der Studierenden sind ein Ausdruck dieser Art des kritischen Denkens. Kritik als Charakteristikum von Wissenschaft scheint in den CBR-Lehrveranstaltungen eine besondere Rolle zu spielen. (3) Rollen sind in CBR-Prozessen nicht festgeschrieben. Wer welche Funktion übernimmt, wandelt sich im Verlauf der Projekte und weicht von den zunächst naheliegenden Rollenverteilungen ab. Die Studierenden übernehmen dabei beratende, gestaltende, forschende und andere Tätigkeiten.

Zwischenfazit: Aushandeln als zentrale Tätigkeit

CBR ist – so lässt sich aus den vergangenen Kapiteln folgern – durch seinen Anspruch an die Partizipation verschiedener Akteur*innen besonders geeignet, unterschiedliche Perspektiven zusammenzubringen und damit Aushandlungssituationen zu begünstigen. Die fünf Lehrveranstaltungen sind geprägt von Aushandlungsprozessen, die verschiedene Aspekte von Forschung umfassen. Aus der Beobachtung von Aushandlungssituationen folgt, dass CBR Räume für situierendes Lernen eröffnet: Studierende erfahren, wie Wissenschaft *diskursiv* hergestellt wird, und zwar auf zwei Ebenen: (1) wie Forschung verstanden wird, ist *Gegenstand* von Aushandlungsprozessen und (2) das Aushandeln ist eine zentrale *Tätigkeit* wissenschaftlicher Praxis. Gleichzeitig ist der Diskurs auch gesellschaftliche Praxis. Das Einüben von Aushandlungspraktiken ist nicht nur für das wissenschaftliche Arbeiten, sondern auch für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft relevant. Den Zusammenhang von Bildung, Wissenschaft und Demokratie werde ich in einem abschließenden Kapitel theoretisieren.

6.4 Bildung durch Parallelitäten

Abschließend möchte ich den Bogen zwischen meinen empirischen Erkenntnissen und der bildungstheoretischen Fundierung von CBR spannen. Ich greife dafür auf den in den ersten Kapiteln dieser Arbeit aufgeworfenen Begriff der Demokratiebildung zurück und fasse zusammen, wie er sich durch CBR mit „Bildung durch Wissenschaft“ verbinden lässt.

Citizenship als Bildungsziel habe ich in Kapitel 2.4.2 als Lebensbezug gefasst, der eine breite Praxisorientierung meint. Die Praxis ist im Kontext von CBR als *community* zu verstehen, in der demokratische Praktiken erfahren und eingeübt werden. CBR, so die These zum Einstieg in diese Arbeit, verbindet Demokratiebildung durch die Forschungstätigkeiten mit dem universitären Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Dadurch entsteht das Potenzial einer kritischen Komponente, die darauf abzielt, bestehende Verhältnisse zu hinterfragen. Erst die Reflexion auftretender Spannungsfelder kann nach Dewey zu Lernprozessen führen, was auch für die bestehenden Praktiken einer Gesellschaft (bei Dewey: *habits*) gilt. Dewey unterscheidet dabei nicht zwischen einer Gesellschaft im Großen und einer Gemeinschaft im Kleinen: *Communities* zeichnen sich unabhängig von ihrem Umfang durch eine demokratische Kultur aus.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass sich CBR in der Tat als Konkretisierung einer so gefassten Demokratiebildung an Hochschulen einordnen lässt. Die Lehrveranstaltungen können als Kontexte verstanden werden, in denen die Studierenden Zugang zu wissenschaftlichen *und* demokratischen Praktiken erhalten. Im Folgenden werde ich darstellen, dass sich Bildung, Wissenschaft und Demokratie *Parallelitäten* aufweisen, die in der CBR besonders hervorgehoben und gefördert werden können.

„Bildung durch Wissenschaft“ zeichnet sich durch die Parallelität von Bildung und Forschung aus. Historisch begründet ist das Ziel der Universität nach Humboldt (1809/1810, S. 229) „die objective [sic] Wissenschaft mit der subjectiven [sic] Bildung“ zu verknüpfen und damit die Einheit von Forschen und Lernen zu schaffen. Der Wissenschaft wird die Fähigkeit zugeschrieben, ein geeignetes „Medium“ für Bildungsprozesse zu sein (Huber und Reinmann 2019, S. 46). Daran schließt sich die Idee an, dass Wissenschaft „in Einsamkeit und Freiheit“ (Humboldt 1809/1810, S. 229), also in Auseinandersetzung mit dem Selbst ohne Beeinflussung von außen im Sinne einer Instrumentalisierung oder Nutzenorientierung betrieben werden soll (Würmseer 2016, S. 26). Allerdings wird dieses oft zitierte Humboldt'sche Ideal bereits bei Humboldt selbst dadurch relativiert, dass Wissenschaft immer auch die Reflexion der Erkenntnis in Bezug auf das Allgemeinwohl umfasst, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung quasi-automatisch mitgedacht ist, da sich Wissenschaft per se mit „dem Allgemeinen“ beschäftigt (Huber 1991, S. 196 f.).

Demokratiebildung wiederum fußt auf der Parallelität von Bildung und Demokratie, die im Mündigkeitspotenzial des Subjekts liegt. Beide „gehen von der selbsttätigen Aneignung aus, die auf die Entfaltung von Selbstbestimmung im Rahmen gesellschaftlicher Mitverantwortung/Mitgestaltung zielt“ (Sturzenhecker und Richter 2010, S. 105). Selbstbildung und Emanzipation, so lässt sich auch mit Klafki (1985/2007) argumentieren, sind stets in Zusammenhang zu sehen mit der (Mit-)Gestaltung des gesellschaftlichen Ganzen. Diese überindividuelle Ebene muss allerdings gezielt angesprochen werden und kann nicht allein durch die Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums abgedeckt werden. Die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen als Weg zur Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit setzt Aushandlungsprozesse über Lösungswege und Antwortmöglichkeiten auf diese Probleme voraus. In Kapitel 6.3.3 habe ich dargestellt, wie sich die verschiedenen Aushandlungsmodi in dissens- und konsensorientierte Formen unterteilen lassen. Beide sind notwendig, um wissenschaftliche Erkenntnis, aber auch Zusammenarbeit bzw. demokratischen Konflikt, aber auch Zusammenleben zu sichern. Die Praktiken und Prozesse der Aushandlung, wie ich sie in dieser Arbeit beschrieben habe, stellen somit eine Ausprägung der Parallelität von Bildung, Demokratie und Wissenschaft dar: Sowohl für die Forschung als auch für die demokratische Gesellschaft sind Aushandlungsprozesse konstitutiv. Dabei spielt auch die Widerständigkeit der Studierenden eine Rolle, in der sich Kritik manifestiert. Widerständigkeit setzt voraus, etablierte Praktiken zu hinterfragen, eine eigene Haltung zu entwickeln und zu artikulieren.

Sowohl Demokratiebildung als auch „Bildung durch Wissenschaft“ sind als Teilhabe zu denken. In beiden Konzepten geht es um die Partizipation an einer Gemeinschaft und die Erfahrung ihrer Praktiken durch die Lernenden. Im Fall der Demokratiebildung handelt es sich um eine „miniature community“ (Dewey 1916/2018, S. 332), in der demokratische Prinzipien kultiviert werden, mit dem Ziel, die Demokratie selbst als Gesellschaftsform aufrecht zu erhalten. Die

„Demokratie als Lebensform“ umfasst „die lebensweltlichen und gesellschaftlichen (also auch soziokulturellen) Untermauerungen der Demokratie“ (Himmelmann 2007, S. 110) – man könnte auch sagen, die demokratischen Alltagspraktiken. Diese können nicht instruktiv vermittelt werden, sondern müssen im sozialen Alltag erlebt und eingeübt werden. In der Wissenschaft ergibt sich aus der Teilhabe der Studierenden ein Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, das als Gemeinschaft mit dem gemeinsamen Ziel des Erkenntnisgewinns beschrieben werden kann (Siegfried und Wiemer 2020, S. 89). Studierende werden als „Co-Produzierende im Prozess der Wissensgenerierung“ anerkannt (Siegfried und Wiemer 2020, S. 91).

Zusammengefasst setzen Demokratie, Bildung und Wissenschaft auf die Mündigkeit und die Selbstbestimmung des oder der Einzelnen in Auseinandersetzung mit Anderen (*Aushandlung*). Beide benötigen konsensorientierte Aushandlungsformate, um zu einer gemeinsamen Kultur zu gelangen, aber auch dissensorientierte Konfliktformen, um konstruktive Gegnerschaften aufrecht zu erhalten. Sie sind daher nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern durch die Notwendigkeit der Aushandlung immer schon miteinander verbunden.

Darüber hinaus rückt CBR Demokratie und Wissenschaft jedoch auch näher zusammen und sorgt durch die Teilhabe hochschulexterner, zivilgesellschaftlicher Partner*innen für eine Demokratisierung der Forschung. Die Partizipation gesellschaftlicher Gruppen soll Forschung so verändern, dass sie wiederum Auswirkungen auf gesellschaftliche Prozesse und Strukturen hat. Auch über ihre Gegenstände ist die Wissenschaft in der CBR besonders stark mit der demokratischen Gesellschaft verbunden. Wie Kümmel-Schnur (2020, S. 33) auf den Punkt bringt:

„Forschung hat Welt zum Gegenstand, verändert Welt durch das in sie eingespeiste Wissen und ist abhängig von den Rahmenbedingungen der nicht-wissenschaftlichen Welt, deren Teil sie auch ist“.

Dies gilt umso mehr, wenn epochaltypische Schlüsselprobleme explizit zum Inhalt gemacht werden. Aushandlungssituationen sind eine Zuspitzung der Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen. Die Rolle der Wissenschaft bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme scheint in diesem Zusammenhang ein Querschnittsthema zu sein, das in CBR-Lehrveranstaltungen immer wieder aufkommt. Demokratierelevante Themen werden also auf wissenschaftstheoretischer Ebene diskutiert, indem gefragt wird, inwieweit Wissenschaft sie aufgreifen und bearbeiten kann und soll.

CBR ist eine Möglichkeit, zwei klassische Bildungsideen zu aktualisieren und in einer zeitgemäßen Form aufzugreifen. In Anlehnung an die Konzepte forschenden Lernens und Service Learning können sie didaktisch aufbereitet werden. Diese Konkretisierung ist notwendig, denn auch wenn Wissenschaft und Demokratie durch Teilhabe erfahren werden, so brauchen diese Erfahrungen Räume, in denen sie ermöglicht werden (in Bezug auf forschendes Lernen siehe dazu auch Huber 1991). CBR stellt diese Räume zur Verfügung und ist damit als Kombination

und der beiden Bildungskonzepte „Bildung durch Wissenschaft“ und Demokratiebildung auf der Umsetzungsebene zu verstehen.

Die Zusammenhänge der Bildung zur Demokratie und zur Wissenschaft sind, so lässt sich schließen, einerseits immer schon gegeben, andererseits müssen sie jedoch didaktisch aufgegriffen werden, um für die Studierenden erlebbar zu sein.

7 Schlussfolgerungen

„Alle sind auf der Suche nach der Wissenschaft, dabei machen sie schon lange Wissenschaft.“

Diesen Satz äußerte eine Kollegin aus meiner Interpretationsgruppe, als ich von meinem Datenmaterial berichtete. Ich möchte mit diesem Zitat in mein Fazit einsteigen und in Unterkapitel 7.1 zunächst zusammenfassen, wie in den beobachteten Lehrveranstaltungen Wissenschaft ‚gemacht‘ wird. Das Machen hat hier eine doppelte Bedeutung: Es bezieht sich einerseits auf die Tätigkeiten, die in den Lehrveranstaltungen ausgeführt werden, auf das aktive Tun, die Praktiken der Wissenschaft. Andererseits ist damit die Herstellung von Wissenschaft gemeint: Wie wird Wissenschaft konstruiert?

In Unterkapitel 7.2 werde ich meine Arbeit vor dem Hintergrund meiner empirischen Erkenntnisse sowie der genutzten theoretischen Perspektiven und methodologischen Herangehensweisen diskutieren. Unterkapitel 7.3 umfasst fünf Anregungen für die Hochschullehre. Schließlich werde ich in Unterkapitel 7.4 die besondere Bedeutung der Demokratiebildung für die Hochschule im Kontext aktueller Entwicklungen herausstellen.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel dieser Arbeit war es, hinter die Kulissen der Hochschullehre eines bestimmten Typs zu blicken. CBR ist ein Konzept, das zunächst einen bestimmten Forschungszugang vorschlägt, gleichzeitig aber auch als Lehr-/Lernformat gelten kann. Grundlegendes Charakteristikum des Ansatzes ist das Prinzip der Kooperation. Die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Studierenden und hochschulexternen Kooperationspartner*innen in der Forschung zeichnet diesen aus. Daraus ergibt sich zudem die inhaltliche Orientierung der Forschungsprojekte an den Bedürfnissen von hochschulexternen Akteur*innen (*community needs*) und das Ziel, zur Lösung von gesellschaftlichen Herausforderungen – lokal wie global – beizutragen. In meiner empirischen Studie habe ich fünf Lehrveranstaltungen, die CBR zugeordnet werden können, mit den Herangehensweisen der Ethnografie und der GTM untersucht. Die Zusammenführung dieser beiden Ansätze und ihrer gemeinsamen Methode der teilnehmenden Beobachtung hatte den

Vorteil, mit der Offenheit der Ethnografie ins Forschungsfeld zu treten, dabei aber die analytischen Werkzeuge der GTM nutzen zu können, um die Dateninterpretation zu fokussieren. Daraus ergaben sich stärker narrativ und stärker analytisch geprägte Ergebnisteile. Der Forschungsprozess bestand aus einer intensiven Feldphase über anderthalb Jahre, in der die Teilnahme an den untersuchten Lehrveranstaltungen – inklusive der Gruppenaktivitäten der Studierenden, zahlreicher Gespräche und Interviews – sowie deren Dokumentation im Mittelpunkt stand. Auf Grundlage dieser Erfahrungen entstanden analytische Schwerpunkte, die die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials anleiteten. Die begleitende Selbstreflexion war ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses, der die Befremdung vom Forschungsfeld Hochschullehre ermöglichte und besonders durch den Austausch in einer Forscherinnengruppe unterstützt wurde.

In meiner Untersuchung stellten sich Aspekte als besonders interessant heraus, die nicht auf den ersten Blick im Zentrum der Lehrveranstaltungen standen: transepistemische und transwissenschaftliche Praktiken im Kontext des Forschens, Widerständigkeiten der Studierenden und die Konstruktion der Lehrveranstaltungen durch Aushandlungsprozesse. CBR zeichnet sich, so zeigt diese Arbeit, dadurch aus, dass die beteiligten Akteur*innen miteinander aushandeln, was Forschung ausmacht und wie sie Forschung gestalten wollen. Dafür ist besonders bedeutsam, welches Forschungsverständnis die Beteiligten in die Lehrveranstaltung einbringen, denn dieses stellt die Grundlage dar, auf der die Akteur*innen argumentieren. Betrachtet man den Prozess der Lehrveranstaltungen, so kommt den Lehrenden zunächst die Rolle zu, einen Rahmen zu setzen. Die Studierenden folgen dieser Rahmensetzung und tragen zu seiner Aufrechterhaltung bei – allerdings nicht zwangsläufig. Ebenso häufig zeigen sie sich widerständig und brechen den Rahmen auf oder erweitern ihn; das heißt, sie stellen die Setzungen der Lehrenden in Frage. Solche Widerständigkeitsmomente können wiederum Anlässe für Aushandlungsprozesse sein.

Diese Aushandlungsprozesse stellen das in meiner Analyse als zentral identifizierte Element der Lehrveranstaltungen dar. Als Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass die Aushandlung von Forschung der wichtigste Konstruktionsmechanismus der Lehrveranstaltungen ist. Sie finden nicht nur zwischen Studierenden und Lehrenden, sondern auch mit den Kooperationspartner*innen statt. Dabei verschieben sich Rollen ständig: Die Lehrenden verbleiben nicht zwingend in der Rolle der Wissenschaftler*innen, während die Studierenden zugleich Lernende und Forschende sind. Verschiedene Akteur*innen argumentieren zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus der Perspektive der Forschung, des Lernens oder der Praxisanwendung. Durch die Kooperationspartner*innen erhalten Lehrende und Studierende ein weiteres Gegenüber mit eigenen Interessen; die übliche Dyade der Hochschullehre wird aufgebrochen. Kooperationen im Rahmen von CBR bedingen also, dass sich die Aushandlung im Seminar verändert, indem sie einen weiteren Bezugspunkt erhält, der außerhalb der Hochschule liegt. Diese Verschiebung wird von den Studierenden jedoch nicht unbedingt wohlwollend hingenommen, sondern ist selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen, was sich beispielsweise in Abgrenzungsbemü-

hungen der Studierenden gegenüber der Einflussnahme der Kooperationspartner*innen ausgedrückt. Grenzen legen auch die Lehrenden und die Kooperationspartner*innen fest, wenn sie den Argumentationsraum durch ihre Rahmungen einschränken. Die Interaktion in den Lehrveranstaltungen stellt sich also als Wechselspiel aus Festlegungen (Rahmungen) und deren Auflösung (Widerständigkeiten) dar.

Die hohe Relevanz von Aushandlungsprozessen wird in den Lehrveranstaltungen jedoch selten wahrgenommen. Damit komme ich zurück zum Einstiegszitat meiner Schlussfolgerungen: Die Akteur*innen sind wissenschaftlich tätig, indem sie das Aushandeln praktizieren, erkennen Aushandlung aber nicht als wissenschaftliche Praxis. Häufig mangelt es an der Reflexion der Aushandlung *als wissenschaftsrelevanter Tätigkeit*, um im Dewey'schen Sinne aus den Erfahrungen lernen zu können.

Aushandlungsprozesse stellen eine Parallele der Hochschullehre zur Wissenschaft *und* zur demokratischen Gesellschaft dar: Der Diskurs und die Verständigung über Methoden, Gegenstände und Theorien eines Fachs sind konstitutiv für die Wissenschaft. Aushandlung ist eine zentrale wissenschaftliche Praktik. Ebenso brauchen demokratische Gesellschaften konfliktreiche Aushandlungsprozesse, um nicht zu zerbrechen und in einen unauflösbaren Antagonismus zu verfallen. Demokratische Gesellschaftsformen leben vom Diskurs unter gleichberechtigten Individuen und Interessensgruppen. Eine konstruktive Diskussionskultur ist konstitutiv für die Demokratie. Diese Parallelitäten sind für die Bildungsprozesse der Studierenden relevant. Die zu Beginn dieser Arbeit als Erkenntnisinteresse formulierte Trias von Bildung, Forschung und Gesellschaft bildet sich in den beobachteten Lehrveranstaltungen durch diese Parallelitäten ab. CBR hat das Ziel, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen und langfristig zu gerechten gesellschaftlichen Verhältnissen beizutragen. Auf Grundlage dieser Arbeit lässt sich die These aufstellen, dass CBR auf indirekte Art und Weise zu diesen Zielen beitragen kann, nämlich durch die Bildungsprozesse der beteiligten Akteur*innen.

Im Zuge des situierten Lernens werden die Studierenden Teil einer Praxisgemeinschaft, an deren Tätigkeiten sie teilnehmen. Welche Praktiken sie dabei kennenlernen, hängt davon ab, in welche Gruppe die Studierenden eingebunden sind und wie diese zusammenarbeitet. CBR sieht vor, dass hochschulexterne Akteur*innen an Forschungsprozessen partizipieren. Diese Teilnahme kann unterschiedlich gestaltet sein, sodass auch die Möglichkeit besteht, dass die Studierenden die Praktiken nur *einer* Bezugsgruppe, der wissenschaftlichen *oder* der zivilgesellschaftlichen, erleben. Ist die Kooperation im Forschungsprozess nur lose, indem die Kooperationspartner*innen etwa lediglich zu Beginn einen inhaltlichen Impuls setzen, so erfahren die Studierenden Varianten der Forschungskoopeation, die eher als Auftragsforschung oder Evaluation zu bezeichnen sind denn als transdisziplinäre oder partizipative Forschung. Darin liegt kein grundsätzliches Problem, jedoch fällt auf, dass die beteiligten Akteur*innen in der Praxis wenig reflektieren, welche Art der Forschung genau sie mit CBR verbinden und umsetzen wollen, wie

sie ihre Forschung also rahmen. Ähnliches gilt für die Forschungsgegenstände: Fehlt die Reflexion des Inhalts der Lehrveranstaltung in Bezug auf seinen Charakter als epochaltypisches Schlüsselproblem, so bleibt das Potenzial ungenutzt, das CBR für die Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen bietet. Dieses liegt darin, die Beschaffenheit, Ursachen, und Lösungswege dieser Probleme auszuhandeln. Erst wenn Aushandlung stattfindet, sind die Themen der Lehrveranstaltungen mehr als bloße Übungsgegenstände zur Aneignung von Forschungsmethoden.

Durch seine Konstellation als partizipatives Format begünstigt CBR Aushandlungsprozesse. Aushandlung ist somit bereits im Konzept angelegt. Damit CBR dieses Potenzial entfalten kann, ist es jedoch notwendig, Aushandlungsmomente zuzulassen und zu reflektieren, wie diese zustande kommen.

In Abbildung 16 ist dargestellt, wie sich die empirischen Ergebnisse in die Grafik einfügen, die das Konzept CBR sowie seine Spezifikationen in Bezug auf den Lehrkontext zeigt (siehe Kapitel 2.5). Die Voraussetzungen der Kooperation und der Schlüsselprobleme als Bildungsinhalte werden um die Aushandlung von Forschung erweitert. Ohne auszuhandeln, was mit Forschung gemeint ist und wie sie umgesetzt werden soll, sind CBR-Projekte kaum durchführbar. Im Prozess der Lehrveranstaltung, so konnte ich in der Zusammenführung mit der Theorie des situierten Lernens zeigen, erleben und erfahren die Studierenden die Praktiken (unter anderem des Aushandelns) der wissenschaftlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Gemeinschaft. Die empirischen Ergebnisse können wiederum als Zusammenführung von Demokratiebildung und „Bildung durch Wissenschaft“ an der Hochschule gelesen werden – zwei Bildungsziele, die zunächst gleichermaßen komplex und miteinander unverbunden erscheinen, in der CBR aber operationalisiert und miteinander verknüpft werden können.

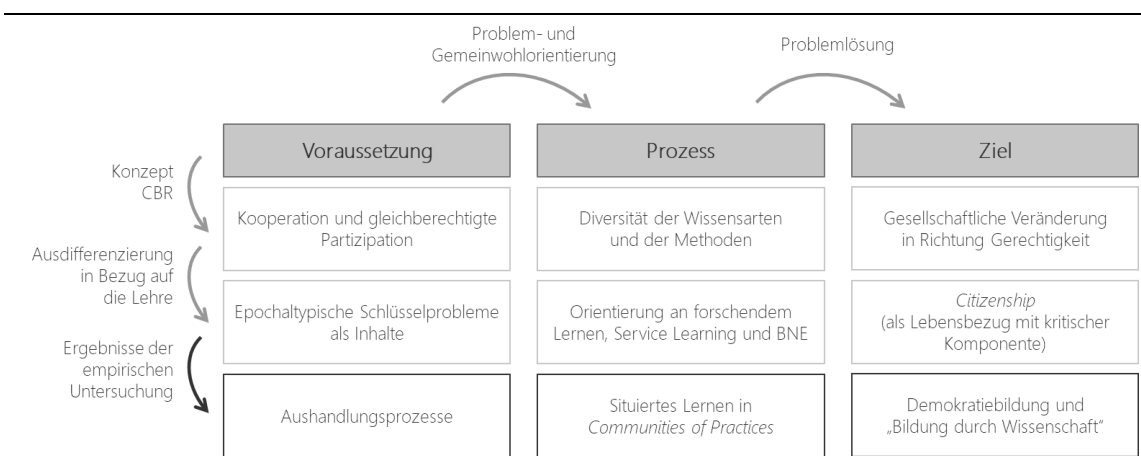


Abb. 16: Einordnung der empirischen Ergebnisse in CBR

7.2 Diskussion und Grenzen der Ergebnisse

Eine explorative Arbeit wie die vorliegende kann nur einen ersten Einblick in die verschiedenen Aspekte des untersuchten Kontextes geben. Ich habe CBR aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, sodass zwangsläufig lose Enden entstehen, die es weiter zu untersuchen gilt. Ich werde im Folgenden in Bezug auf meine empirischen Ergebnisse, auf die theoretischen Hintergründe und auf die Methodologien zeigen, was diese Arbeit leisten konnte und wo ihre Grenzen liegen.

7.2.1 Einordnung der empirischen Erkenntnisse

Meine Untersuchung kann dazu beitragen, die Lücke der empirischen Betrachtung von CBR im deutschen Hochschulsystem zu füllen und zeigt durch die Beschreibungen, Analysen und Theoretisierungen auf, was in Lehrveranstaltungen dieses Formats passiert. Die Forschungsfrage *„Wie werden Forschungsprojekte im Rahmen von CBR in Zusammenarbeit von Studierenden, Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen zu aktuellen gesellschaftsrelevanten Fragestellungen durchgeführt?“* habe ich anhand der verschiedenen herausgearbeiteten Praktiken beantwortet: Die Lehrveranstaltungen werden durch Forschungs-, Rahmungs-, Widerständigkeits- und Aushandlungspraktiken hergestellt. Wissenschaft wird im Kontext von CBR durch diese Praktiken *„gemacht“*. Bisherige Studien, die die Beschreibung konkreter Tätigkeiten in einzelnen Lehrveranstaltungen umfassen, konnten damit um eine *fallübergreifende* Betrachtung erweitert werden, die es ermöglicht, Praktiken zu identifizieren, die als CBR-typisch bezeichnet werden können. Lohnend wäre daran anschließend, andere didaktische Formate, beispielsweise in Bezug auf Aushandlungsprozesse, im Vergleich zu betrachten, um zu analysieren, welche Potenziale tatsächlich CBR-spezifisch sind. Hierbei erscheint wichtig zu berücksichtigen, dass CBR zwar ein Konzept ist, das an deutschen Hochschulen noch nicht weit verbreitet ist, das aber an verschiedene Formate und Ansätze anschließt. CBR hat sowohl in den USA als auch in Deutschland historische Vorläufer. Das Projektstudium, das heute als Projekt-Lernen weiterbesteht, ist hier zu nennen ebenso wie Forschungsansätze, die Partizipation und Transformation anstreben (z.B. Aktionsforschung). Zugleich hat CBR eine enge Verwandtschaft mit anderen didaktischen Konzepten wie forschendem Lernen und Service Learning. Daraus folgt, dass es sowohl historisch als auch aktuell mit anderen Formaten in Verbindung steht und nicht von diesen abgekoppelt betrachtet werden kann. Es sollte also (im Rahmen dieser Arbeit, aber auch darüber hinaus) nicht darum gehen, Kategorien verschiedener Formate zu bilden, die eindeutig gegeneinander abgrenzbar sind, sondern darum, einen Kontext zu beschreiben, der bestimmte Lehr-/Lernpraktiken ermöglicht.

Aus dem Fokus auf Praktiken in meiner Studie ergibt sich ein blinder Fleck in Bezug auf die Lernergebnisse und die Kompetenzen, die im Rahmen von CBR erworben werden können. Ich habe Lernen nicht als kognitiven Prozess betrachtet. Weitere Forschung kann an verschiedenen

Stellen anschließen und Lernfortschritte beziehungsweise -ergebnisse im Rahmen von CBR untersuchen. Kompetenzorientierte Ansätze finden zahlreiche Anknüpfungspunkte in dieser Arbeit: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit und Partizipation als Elemente der Demokratiekompetenz (Reinhardt 2004, S. 3) könnten ebenso wie Kenntnisse und Fähigkeiten der Problemanalyse, des Umgangs mit Informationen und des kritischen Denkens als forschungsbezogene Schlüsselkompetenzen (Reinmann 2015, S. 55) weitergehend untersucht werden. Eine Untersuchung von Praktiken kann nicht beantworten, inwieweit die Studierenden im lernpsychologisch messbaren Sinne tatsächlich kompetent sind, eine Forschungsfrage zu entwickeln, ihre Widerständigkeiten zu reflektieren und zu artikulieren oder Kompromisse auszuhandeln. Insbesondere ein Modell für Aushandlungskompetenz zu entwickeln, wäre daher ein mögliches Forschungsvorhaben.

Die Betrachtung der Lehrveranstaltungen in dieser Arbeit machte deutlich, dass CBR eine hohe Diversität in der Ausgestaltung aufweist, obwohl es sich um ein enges Grundkonzept handelt, das voraussetzungsreich ist. Gleichwohl ergibt sich daraus auch, dass CBR selten ‚in Reinform‘ durchgeführt wird, sondern dass es sich häufig um Varianten handelt, die nur bestimmte Aspekte des Konzepts aufgreifen. In allen Fällen wurden bestimmte Schwerpunkte gelegt, beispielsweise auf der Einübung von Forschungsmethoden oder auf der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema. Diese Prioritätensetzungen zeigen, wie hoch gegriffen die Ziele von CBR sind und wie komplex die Durchführung solcher Lehrveranstaltungen ist, sodass meist auf eine Vereinfachung zurückgegriffen wird. Auch verwandte Konzepte wie Evaluations- oder Auftragsforschung werden als Bezeichnungen für die Lehrveranstaltungen verwendet. CBR könnte somit als Dachbegriff für Lehrveranstaltungen fungieren, die die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, deren Partizipation am Forschungsprozess und die gemeinsame Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen oder aber: *einzelne Aspekte dieser Prinzipien* umfasst. Diese Binnendifferenzierung von CBR wäre weiter auszuarbeiten.

Eine Limitation dieser Arbeit besteht in der geringen Außendifferenzierung der Lehrveranstaltung durch die starke Eingrenzung des Forschungsfeldes. Aus forschungspraktischen Gründen war die Erhebung nur an einer Universität möglich und beschränkte sich auf den Zugang über die entsprechenden Module im Curriculum von vier Studiengängen. Diese waren sozial- und erziehungswissenschaftlich geprägt. Weitere Forschung wäre daher in Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Fachrichtungen und Hochschultypen interessant, insbesondere, da Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften traditionell ein praxisorientiertes Forschungsverständnis vertreten und Aktivitäten der Dritten Mission nahe stehen (Roessler et al. 2015), was sehr gut an CBR anschlussfähig scheint. Hinzukommt, dass ich CBR im Rahmen von Lehrveranstaltungen untersucht habe, die fest im Curriculum verankert sind. Die Umsetzung von CBR mit Studierenden ist aber auch auf andere Art und Weise denkbar, z.B. im Rahmen von Abschlussarbeiten, freiwilligen Projekten oder Tätigkeiten als

studentische Hilfskraft. Diese Formen könnten als Vergleichspunkte zu CBR in der Lehre untersucht werden.

Zahlreiche Einzelfalluntersuchungen von CBR beruhen auf der Forschung zu den eigenen Lehrveranstaltungen der Wissenschaftler*innen. Eine Stärke dieser Arbeit liegt darin, dass ich CBR zwar als Teilnehmerin im Feld, aber als (be)fremde(te) Forscherin betrachtet habe. Diese Distanz ermöglichte es ganz besonders, Machtverhältnisse in den beobachteten Situationen zu erkennen. Ansätze des *framing* und der Rahmenanalyse waren hilfreich, um die sprachlichen Setzungen der Akteur*innen in Machtpositionen nachzuvollziehen und einzuordnen. Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass es trotz der Zielsetzung der Partizipation eine Herausforderung darstellt, Machtverhältnisse im Lehr- und Forschungskontext aufzulösen. So bleibt beispielsweise die Erwartung an die Lehrenden, die Lehrveranstaltung zu leiten und zu strukturieren meist bestehen, ebenso wie der Eindruck der Studierenden, dass den Lehrenden eine sprachliche Machtposition zukommt, die durch ihre rhetorische ‚Argumentationsstärke‘ und ihren Wissensvorsprung entsteht. Herangehensweisen, die eher der Auftragsforschung oder Evaluation nahestehen, weisen wiederum den Kooperationspartner*innen die Rolle zu, Ziele und Prozesse vorzugeben. Die Studierenden sind dann in der Position, einen ‚Service‘ zu leisten, der nicht ihrem eigenen Forschungsinteresse entsprechen muss. Eine solche Forschung sichert zwar die starke Eingebundenheit der Kooperationspartner*innen, erschwert jedoch die Verantwortungsübernahme durch die Studierenden. Diese Erkenntnisse konnten im Rahmen dieser Arbeit allerdings noch nicht in der Tiefe betrachtet werden, sodass Machtkonstellationen weiter zu untersuchen wären. Zugleich zeigte sich, dass Macht nicht ungebrochen aufrechterhalten werden kann, sondern dass machtvollen Rahmungen mit Widerständigkeit begegnet wird. Die Rolle von Widerständigkeitspraktiken für kritisches Denken und den Erwerb von Aushandlungsfähigkeit wäre ebenfalls eine genauere Betrachtung wert.

7.2.2 Einordnung der theoretischen Perspektiven

Diese Arbeit zeichnet sich durch einen interdisziplinären Zugang aus, der verschiedene theoretische Perspektiven auf den Gegenstand umfasst. Die beobachteten Situationen mit dieser Mehrperspektivität zu analysieren, erlaubte es, verschiedene zunächst paradox erscheinende Phänomene herauszuarbeiten und miteinander in Verbindung zu bringen. Beispielhaft sei hier genannt, dass die Lehrenden sich in einer Machtposition befinden, was durch ihre anleitenden Rahmungen deutlich wird, sich aber zugleich (über den Weg der Widerständigkeit) Aushandlungsprozesse entwickeln, die demokratischen Charakter haben. Diese Erkenntnis war durch die Verknüpfung des induktiv gewonnenen Datenmaterials mit der Theorie und gleichzeitig der Integration verschiedener theoretischer Ansätze möglich. Jedoch erlaubt es diese integrative Herangehensweise weniger, in Bezug auf einzelne Theorien und ihre Bedeutung für CBR in die Tiefe zu gehen.

Auf der erkenntnistheoretischen Ebene bot die Praxistheorie die Möglichkeit, Situationen in ihrer Ganzheit zu betrachten und gleichzeitig über die einzelne Situation hinauszugehen. Praktiken werden in beobachtbaren Interaktionen identifiziert. Sie setzen sich aus den Handlungen der Akteur*innen zusammen. Jedoch sind sie ebenso als Muster zu verstehen, die als Zusammenhänge zwischen Akteur*innen in unterschiedlichen Situationen wirken: Haben verschiedene Akteur*innen in unterschiedlichen Räumen und an unterschiedlichen Orten dasselbe Verständnis von Tätigkeiten oder Begriffen, handelt es sich um gemeinsame soziale Praktiken. Diese Zusammenhänge habe ich empirisch herausgearbeitet und konnte deutlich machen, welche Tätigkeiten in verschiedenen Lehrveranstaltungssituationen stattfinden und ähnlich verstanden werden, sodass daraus geschlossen werden kann, dass sie die Konstitution der Seminare mitbestimmen. Der praxistheoretische Blick auf Hochschullehre bietet die Möglichkeit, zu schnell getroffene Annahmen über Kausalitäten von Lehren und Lernen zu vermeiden, indem der Fokus zunächst darauf liegt, die Situation zu verstehen. Diese Perspektive kann meiner Einschätzung nach auch für anderen Fragestellungen im Kontext der Hochschullehre gewinnbringend sein.

In der praxistheoretischen Ethnografie und der konstruktivistischen GTM wird davon ausgegangen, dass Beobachtungen dichtes Datenmaterial hervorbringen, da die Akteur*innen ihre Handlungsintentionen (oder in der Sprache der Praxistheorie: ihr praktisches Wissen) nie vollständig explizieren können. *Framing*-Ansätze gehen von einer ähnlichen Prämisse aus, sind aber eher auf der sprachlichen Ebene angesiedelt und analysieren die impliziten Kommunikationsrahmen hinter Texten und Äußerungen. In meinem Kapitel zu Forschungsverständnissen bin ich über die rein beobachtende Praxis hinausgegangen und habe versucht, die Lehrenden dazu anzuregen, ihre Vorstellungen von Forschung anhand einer kreativen Methode (Zeichnen) zu explizieren. Daran schließt sich die Frage, inwieweit implizites Wissen und implizite Verständnisse (Denkrahmen) tatsächlich versprachlicht werden *können*. Aus meiner Sicht ist ihre Beantwortung zentral für die Erforschung von Hochschullehre, da sie darüber entscheidet, mit welcher Perspektive die Interaktion in Lehr-/Lernkontexten betrachtet wird. Implizite Setzungen sind aber auch für die Hochschullehre als Gegenstand von Bedeutung, da Lehr-/Lernkontexte voraussetzen, implizites Wissen in Worte zu fassen. Insbesondere im wissenschaftlichen Kontext, so zeigte Kapitel 6.3.2, geht es häufig um Denkprozesse, die transparent gemacht werden müssen, um für Lernende erfahrbar zu werden. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit Denkmuster überhaupt expliziert werden können, das heißt: Wie stellt sich der Zusammenhang von Denken, Sprechen und Handeln genau dar? Zu dieser Frage konnte meine Arbeit empirisches Anschauungsmaterial liefern, auf der theoretischen Ebene bleibt sie aber an vielen Stellen offen.

Mit Dewey und Klafki ließ sich CBR bildungstheoretisch fundieren. Im Anschluss daran kann diese Arbeit dazu beitragen, Demokratiebildung mit „Bildung durch Wissenschaft“ zusammenzudenken. CBR ist ein mögliches Umsetzungsformat dieser Verbindung. Diese Parallelität von

Bildung, Forschung und Demokratie konnte ich in dieser Arbeit in Bezug auf CBR herausarbeiten, sie wäre jedoch weitergehend in Bezug auf Hochschulen als Organisation zu diskutieren.

Ein naheliegender Referenzdiskurs ist die Diskussion um die Dritte Mission, die die Rolle von Hochschulen in und mit der Gesellschaft thematisiert. Hier ließe sich Demokratiebildung einordnen und als eine Variante der lehrbezogenen Gesellschaftsorientierung von Hochschullehre etablieren. Damit verbunden wäre eingehender zu beleuchten, wie Demokratiebildung vor dem Hintergrund der grundgesetzlich verankerten Wissenschaftsfreiheit zu sehen ist, die eine notwendige Voraussetzung eines sich stetig weiterentwickelnden wissenschaftlichen Wissens darstellt. Daraus entsteht auch für die Lehre ein Gestaltungsraum, der keine direkten Vorgaben zulässt (Trempp und Eugster 2019, S. 45). Demokratiebildung an Hochschulen ist in diesem Zusammenhang mit dem Vorbehalt konfrontiert, einem Erziehungsauftrag gleichzukommen, der die Lehr- und Lernfreiheit gefährde und damit gar im Widerspruch zur „Bildung durch Wissenschaft“ stehe (Anders et al. 2020, S. 181). Diese Kritik ist durchaus ernst zu nehmen und erfordert eine genaue theoretische Ausdifferenzierung von Demokratiebildung und ihren Umsetzungsformen, die Freiräume schaffen sollten, anstatt der Versuchung der direkten politischen Einflussnahme der Studierenden zu erliegen.

7.2.3 Einordnung des methodischen Vorgehens

Die für diese Arbeit zentrale Methode der teilnehmenden Beobachtung ermöglichte es, die Interaktionen der Akteur*innen im Feld zu betrachten. Dadurch konnte ich transparent machen, welche Rollen die verschiedenen Akteursgruppen in den Lehrveranstaltungen einnehmen, dass Rollen aber nicht statisch sind, sondern häufig gewechselt werden. Die Beobachtung ermöglichte auch, sich von den Selbstauskünften der Untersuchungsteilnehmer*innen zu lösen und Einblicke in das Geschehen vor Ort zu erhalten. Im Rahmen von Beobachtungsstudien wird die Forscherin zur Trägerin von Forschungsdaten, wodurch ein umfassendes Gesamtbild einer Lehrveranstaltung entstehen kann. Darüber hinaus kann der Einzelfall „Lehrveranstaltung“ aufgebrochen werden, sodass neue Fälle entstehen, etwa Arbeitsgruppen von Studierenden oder auch einzelne Situationen wie ein Gespräch zwischen Studierenden und Kooperationspartner*innen. Diese Herangehensweisen ermöglichen es, ein ‚Scheinwerferlicht‘ auf die Bereiche der Lehrveranstaltungen zu werfen, die auf den ersten Blick nicht im Fokus einer Szene stehen. Aus dem ‚Randgeschehen‘ ließen sich Aspekte herausarbeiten, die für die Konstitution der Lehrveranstaltung zentral waren. Gerade für Forschungsinteressen, die auf die Bezüge des Studiums gerichtet sind, etwa auf die Frage nach der Verbindung von Lehre und Forschung oder nach der Praxisorientierung (Gesellschafts- oder Lebensbezug), eignet sich dieses Vorgehen, da es die Parallelitäten zwischen verschiedenen Kontexten beleuchten und aufdecken kann. Verflechtungen, die zuvor nicht sichtbar waren, treten zutage. Die teilnehmende Beobachtung er-

möglichst es, Einblicke in die Lehre zu gewinnen, die Forschenden andernfalls verborgen blieben.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte ich zeigen, wie die Kombination aus analytischen Verfahren der GTM und narrativen, ethnografischen Darstellungsmöglichkeiten ein umfassendes Bild von Lehrveranstaltungen des Formats CBR zeichnen kann. Sich nicht auf die Aussagen der Beteiligten zu verlassen, sondern die Interaktionen im Feld aus erster Hand mitzuerleben, schafft ein empirisches „grounding“ (Timmerman und Tavory 2010) und unterfüttert Thesen und Theorien mit dichtem Datenmaterial. Es würde sich lohnen, diesen Forschungsansatz in das Standard-Repertoire der Forschung zu Hochschullehre aufzunehmen und auch andere Lehr-/Lernformate auf diese Weise zu untersuchen.

Der Trade-off besteht in der hohen Subjektivität, die mit der teilnehmenden Beobachtung einhergeht. Umso wichtiger sind verschiedene Strategien der Distanzierung vom Forschungsfeld, darunter auch die Befremdung vom Alltagskontext Hochschule, worin die Forschung verortet ist. Die Ethnografie vermag dennoch immer nur die Perspektive der Forscherin abzubilden, die durch ihre Erfahrung im Feld Forschungsergebnisse hervorbringt. Diese Ergebnisse überzeugen, indem „etwas zur Sprache gebracht wird, das vorher nicht Sprache war“ (Hirschauer 2001, S. 430), sie bleiben aber immer subjektiv. Eine weitere Lücke, die meine methodologischen Herangehensweisen offenlassen, sind systematisch gewählte Untersuchungszeitpunkte und -samples, die Vergleiche ermöglichen. So war es im Rahmen der Feldforschung beispielsweise nicht möglich, die mit den Lehrenden durchgeführte Gruppendiskussion zu Forschungsverständnissen mit Studierenden zu wiederholen.⁹⁸

Eine Chance, die sich aus der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen ergeben hat, ist der enge Kontakt zu Lehrenden und Studierenden. Die Partizipation der Feld-Akteur*innen an der Forschung war nicht nur Gegenstand meiner Untersuchung, sondern auch ein Prinzip, das meine eigene Forschung beeinflusste. Die Perspektiven der Akteur*innen prägten (mit), wohin sich meine Untersuchung bewegte, und leiteten meinen Erkenntnisgewinn an. Umgekehrt waren viele Gespräche mit mir als Forscherin Reflexionsanlässe für die Lehrenden wie für die Studierenden, durch die sich ihre Lehr- und Lernprozesse gegebenenfalls veränderten. Diese Art der Zusammenarbeit war im Rahmen dieser Arbeit jedoch anlassbezogen und wenig systematisch. Die Partizipation von Lehrenden und Studierenden an der Erforschung der Hochschullehre im CBR-, aber auch in anderen Formaten kann eine Anschlussmöglichkeit an diese Arbeit sein.

⁹⁸ In den Semesterferien konnte kein Termin gefunden werden, der ein ähnliches Sample in der Gruppe der Studierenden (im Vergleich zu den Lehrenden) ergeben hätte. Studentische Forschungsverständnisse weitergehend zu untersuchen wären daher äußerst interessant. International zu studentischen Forschungsverständnissen siehe z.B. Meyer et al. (2005) und (2007).

7.3 Anregungen für die Hochschullehre

Was folgt aus der dargestellten Studie für die Gestaltung von Hochschullehre, die Lehrentwicklung und die Verankerung von CBR an Hochschulen? Ich möchte an dieser Stelle keine konkreten didaktischen Handlungsempfehlungen geben, da sich meine empirische Untersuchung nicht unmittelbar in praktische Konsequenzen überführen lässt. Die Ergebnisse meiner Studie lassen sich nicht im klassischen Sinne generalisieren. Wie Geertz in Bezug auf die ethnografische Beschreibung von Kulturen feststellt, lässt sich nicht ohne weiteres von einem Dorf auf eine Nation schließen (Geertz 1987, S. 31 ff.). Ebenso wenig ist der Schluss von beispielhaften Lehrveranstaltungen auf die Hochschullehre an sich möglich. Doch liefern Ethnografien dem Denken „handfestes Material“ (Geertz 1987, S. 33). Die kommenden Folgerungen sollen als Anregungen verstanden werden, um auf Grundlage der in dieser Arbeit dargestellten Beschreibungen und Analysen Hochschullehre weiterzudenken.

1. CBR-Lehrveranstaltungen sind nur begrenzt planbar.

Lehrveranstaltungen sind nicht einfach gegebene Konstrukte einer ‚objektiven‘ Realität, sondern werden von den beteiligten Akteur*innen hergestellt. Dies geschieht durch Praktiken, Rahmungen und Aushandlungen. Lehrpersonen können sich für bestimmte Rahmungen in Form von Prioritätensetzungen entscheiden, müssen aber jederzeit mit der Widerständigkeit der Studierenden rechnen. Lehrveranstaltungen sind daher – zumal im CBR-Format, durch das weitere Unsicherheitsfaktoren wie die Haltungen und Wünsche der Kooperationspartner*innen hinzukommen – nur bis zu einem gewissen Grad planbar. Die Relevanz von Aushandlungsprozessen für die Interaktion in den Seminaren hat sich erst im Laufe der teilnehmenden Beobachtung erwiesen. Sie waren kein didaktisch vorgesehener Lernweg. Offen bleibt daher, ob sich Aushandlungssituationen überhaupt im Sinne didaktischer Planung herstellen lassen. Situiertes Lernen stellt die Bedeutung des Kontexts für das Lernen heraus, von dem abhängt, was und wie die Studierenden lernen. Die fünf in dieser Arbeit betrachteten Beispielfälle zeigen, dass selbst Lehrveranstaltungen, die sich an ähnlichen Prinzipien orientieren, sehr unterschiedlich verlaufen und entsprechend den unterschiedlichen Praktiken auch sehr Unterschiedliches gelernt wird.

Es wäre jedoch ebenso falsch anzunehmen, die Lehrenden hätten keinerlei Handhabe über den Verlauf der Lehrveranstaltung. Ihre Rahmungen, insbesondere in Bezug auf Forschung, stellen die Grundlage für Aushandlungsprozesse dar. Sie sind notwendig, um überhaupt Reibungspunkte durch abweichende Haltungen und Meinungen entstehen zu lassen. Ein Rahmen ist also ein notwendiges Konstrukt. Steht er ständig in Frage, wird die Zusammenarbeit letztlich unmöglich. Hier gilt es, einen Mittelweg zu finden zwischen der Wahrnehmung und Diskussion von Widerständigkeitspunkten in der Lehrveranstaltung und der Aufrechterhaltung eines produktiven Arbeitsmodus.

2. Hochschullehre braucht diverse Wissenschaftstheorie.

Die Intransparenz darüber, was genau von ihnen erwartet wird, führt bei den Studierenden zu großer Unsicherheit, vor allem in Bezug auf die Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Darin wird ein Mangel an Begründung sichtbar, der wiederum eine Lücke in der Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie offenbart. Welchen Zweck hat die Forschung mit hochschulexternen Kooperationspartner*innen? Woher stammt die Idee einer gesellschaftsorientierten Forschung? Wer sollte von Forschungsergebnissen profitieren und warum? Antworten auf diese und ähnliche Fragen erhalten die Studierenden in den Lehrveranstaltungen nur zum Teil. Sie wären aber wichtig, um die Erwartungen zu verstehen, die an die studentischen Forschungstätigkeiten geknüpft sind.

Sinnvoll wäre es, so legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, die Wissenschaftstheorie mit der Umsetzung eigener Forschungsprojekte zu verbinden. Im Prozess des Forschens tauchen zwangsläufig Fragen auf, die Türen für eine theoretische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen öffnen. Im Rahmen von CBR spielt dabei eine besonders große Rolle, transdisziplinäre und partizipative Forschung zu begründen und im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen einzuordnen. Die Erfahrung von CBR kann die Diversität möglicher Forschungszugänge anschaulich werden lassen. Wichtig ist jedoch, die Anschlussmöglichkeiten an wissenschaftstheoretische Grundlagen zu nutzen und aufzuzeigen, an welche Diskurse die Tätigkeiten der Studierenden anknüpfen. So entstände eine Lehr-/Lernkultur, die nicht bei der Durchführung studentischer Forschungsprojekte verbleibt, sondern diese zum Anlass nimmt, um Forschungstätigkeiten wissenschaftstheoretisch zu reflektieren. Die Voraussetzung hierfür wäre die Herstellung von Transparenz über die Forschungsverständnisse aller beteiligten Akteur*innen und der für sie damit verbundenen Anforderungen an Forschung: Welches Bild haben die beteiligten Akteur*innen von Wissenschaft? Welche Unterschiede zeigen sich? Woher haben die Beteiligten dieses Bild?

3. Widerständigkeit ist nicht unbedingt ein Problem.

Widerständigkeit innerhalb der Lehrveranstaltung bietet die Chance, die Studierenden als mündig und kritikfähig anzuerkennen. Widerständigkeit ist zunächst ein Ausdruck von Unbehagen, das in einer abweichenden Haltung begründet liegt. Widerständigkeiten ernst zu nehmen und ausdrücken zu können, hat sowohl für die Wissenschaft als auch für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft hohe Bedeutung: Solche Irritationsmomente sind oft Anfänge kritischer Reflexionsprozesse (was den ersten Schritt in Deweys Prozess reflexiven Denkens darstellt) und damit Auslöser für neue Gedanken und Ideen. Sie sorgen dafür, dass sich Menschen überhaupt kritisch mit dem Status quo auseinandersetzen und ein Veränderungsinteresse entwickeln – sei es ein wissenschaftliches oder ein gesellschaftspolitisches. Nur aus Momenten der Widerständigkeit können Aushandlungsprozesse entstehen. Sie eröffnen daher Bildungspotenziale für die

Studierenden, wenn in Lehrveranstaltungen an diese Impulse angeknüpft wird und der Raum gegeben ist, um sie zu reflektieren.

4. *Die community ist nicht gleich die community.*

Den im CBR-Konzept undeutlich bleibenden Begriff der *community* konnte auch diese Arbeit nicht klären. Sie zeigt jedoch auf, dass ‚*die community*‘ in CBR-Konstellationen in der Tat nicht existiert. CBR ist häufig zunächst eine Kooperation auf organisatorischer Ebene, die zwischen Vertreter*innen der Wissenschaft (den Lehrenden) und Vertreter*innen der Zivilgesellschaft (z.B. Mitarbeiter*innen eines Vereins) geschlossen wird. Eine andere Variante ist, dass Studierende sich Kooperationspartner*innen suchen und damit zu Vertreter*innen der Wissenschaft werden. In den Projekten verändern sich Kooperationsbeziehungen allerdings. Die Lehrenden bleiben zum Teil in engem Austausch mit den Kooperationspartner*innen auf organisatorischer Ebene, zum Teil stellen sie aber auch nur den initialen Kontakt her und nehmen dann die Rolle von Beobachter*innen ein. Die Studierenden solidarisieren sich mit den Adressat*innen der Partnerorganisationen, sei es den Schüler*innen einer Schule oder den Geflüchteten in ihrer Unterkunft. So entstehen neue Gruppen, die in ihrer Rahmung über die einfache Dreiteilung Wissenschaftler*innen, Studierende und Kooperationspartner*innen hinausgehen. In der CBR ist es daher nicht ausreichend, die Kooperation zwischen Organisationen anzustreben, sondern notwendig, die Zielgruppen genauer herauszuarbeiten. Partizipation als Kernbegriff von CBR betont, dass gerade Personengruppen, die in Organisationen wenig Mitspracherecht haben, interessante Partner*innen für die Zusammenarbeit sind.

5. *CBR kann durch günstige Rahmenbedingungen unterstützt werden.*

Auch wenn die strukturellen Bedingungen von CBR nicht im Fokus dieser Arbeit standen, lassen sich erste Rückschlüsse darauf ziehen, wie CBR institutionell unterstützt werden kann. Ich möchte hier nur einige beispielhaft nennen. Ein erster Faktor ist die Zeit, die für eine solche Lehrveranstaltung zur Verfügung steht. Die Seminare, die zwei oder drei Semester umfassten, ermöglichten eher, einen Forschungsprozess durchzuführen. Je kürzer die Lehrveranstaltungen, desto mehr Fokussierung auf einzelne Aspekte und desto mehr Rahmung durch die Lehrenden schien notwendig.

Einrichtungen wie die Koordinierungsstelle (siehe Lehrveranstaltung 03, 04 und 05) können den Lehrenden und Studierenden den Schritt erleichtern, Kooperationspartner*innen zu finden, doch ist hier besonders darauf zu achten, dass eine auf der Ebene der Organisation Hochschule (oder einer Fakultät, eines Fachbereichs o.ä.) geschlossene Kooperation mit einer anderen Organisation (z.B. einem Verein) nicht unreflektiert eine Kooperation mit Leitungspersonen bleibt, sondern dass weitere relevante Personengruppen angesprochen werden (siehe Punkt 4).

Steht es den Studierenden frei, eigene Kooperationspartner*innen für ihre Projekte zu suchen, sollte dieser Schritt als eigener Lernkontext gefasst werden. Die Suche nach passenden Part-

ner*innen und die Kontaktaufnahme kann gezielt unterstützt werden, aber auch offen bleiben, sodass die dabei gegebenenfalls auftretenden Herausforderungen von den Studierenden gemeistert werden müssen. Werden die Studierenden in Kontexten tätig, die sie bereits kennen (z.B. aus Praktika oder ehrenamtlichem Engagement), besteht die Chance, dass sie mit einem anderen, forschenden Blick an ihr Arbeitsfeld herangehen und es kritisch zu betrachten lernen.

Nicht zuletzt ist eine Kultur der Partizipation und der Mitsprache im Kontext der Hochschule, aber auch im Kontext der zivilgesellschaftlichen Kooperationspartner*innen eine günstige Voraussetzung für gemeinsame Forschungsprojekte. Ist ein CBR-Projekt eine Initiative Einzelner, die von anderen Akteur*innen innerhalb der Organisation eher kritisch betrachtet wird, kann die Durchführung dadurch belastet werden. Probleme beim Zugang zu weiteren Personengruppen innerhalb einer Partnerorganisation sind hierfür ein Beispiel.

7.4 Ausblick: Demokratiebildung an Hochschulen?

Demokratiebildung an Hochschulen gewinnt aus meiner Sicht vor dem Hintergrund mehrerer Entwicklungen zunehmend an Relevanz, von denen ich hier nur einige beispielhaft anreißen kann. Sie waren für mich persönlich als Autorin während des Schreibprozesses bedeutsam, sind aber auch für das Thema meiner Untersuchung von Relevanz.

Als ich begann, mich mit CBR zu befassen, war die Zuwanderung geflüchteter Menschen, insbesondere aus Syrien, das beherrschende Thema im öffentlichen Diskurs. Die Hochschulen blieben davon nicht unberührt: Die Ankunft von Menschen mit dem Wunsch, ein Studium aufzunehmen, führte zu Unterstützungsmaßnahmen und Strukturen, die das Ankommen an der Hochschule erleichtern sollten. Viele Studierende engagierten sich für Geflüchtete und brachten diese Erfahrungen mit an die Hochschule. Auch Lehrende griffen das Thema „Flucht“ als Bildungsinhalt auf und integrierten es in ihre Lehre, wie allein zwei Beispiele dieser Arbeit (Lehrveranstaltung 01 und 05) zeigen. Zum Ende dieser Arbeit spielt Flucht wieder eine große Rolle in unserer Gesellschaft. Der Krieg in der Ukraine zwingt viele Menschen dazu, ihren Wohnort zu verlassen. Je mehr sich eine Hochschule für neue (in diesem Fall internationale) Zielgruppen öffnet und je diverser die Interessen, Einstellungen und Meinungen der Akteur*innen an der Hochschule, desto mehr ist auch dort die Fähigkeit zur Aushandlung notwendig. Die Öffnung der Hochschulen ist eine seit einigen Jahren anhaltende, politisch gewünschte Entwicklung (Buß et al. 2018, S. 13 f.). Dewey (1899/1976, S. 12) betrachtete Schulen als Gesellschaften im Kleinen, als „embryonic societies“. Will man auch Hochschulen als solche einordnen, braucht es eine lebendige demokratische Diskurskultur.

Ebenfalls im Laufe dieser Arbeit entstand die Jugendbewegung *Fridays for Future*, die so nachdrücklich wie bisher keine Umweltbewegung auf die Folgen der Klimakrise und des Biodiversi-

tätsverlustes aufmerksam macht. Für die Akteur*innen der Bewegung ist der Bezug zur Wissenschaft zentral, um ihre Argumente zu untermauern. Im Umkehrschluss lautet eine der Hauptforderungen, wissenschaftliche Erkenntnisse ernst zu nehmen und politische Maßnahmen daran auszurichten. Viele junge Menschen, die als Schüler*innen in der Bewegung aktiv waren, studieren mittlerweile und tragen ihre Botschaften in die Hochschulen. Nachhaltigkeit ist in der Hochschulwelt inzwischen ein unumgängliches Thema, wozu mancherorts auch BNE gehört: zum einen als Lehrkonzept und zum anderen als Lerngegenstand, z.B. im Lehramtsstudium wie in Lehrveranstaltung 04 dieser Arbeit. Demokratiebildung an Hochschulen zu verankern, stellt also einen Bezug zur Lebenswelt Studierender her, die ein Interesse daran haben, Gesellschaft mitzugestalten.

Nicht zuletzt stellen sich Gefahren für die Demokratie und ihre Institutionen als immer größere Problematik heraus. Demokratiefeindliche Gruppierungen gewinnen an Zulauf und zugleich an Radikalität. Soziale Medien wirken als Katalysator für Hassbotschaften, aber auch ‚auf der Straße‘ wird die Gewaltbereitschaft, etwa gegenüber Medienschaffenden bei Demonstrationen (Reporter ohne Grenzen 2022), immer deutlicher. Dass die demokratische Gesellschaftsordnung keine Selbstverständlichkeit ist, sondern geschützt werden muss, hat sich in den letzten Jahren immer mehr gezeigt. Auch die Wissenschaft als Teilbereich der Demokratie wird immer wieder angegriffen und die Legitimation ihrer Erkenntnisse in Frage gestellt, insbesondere, wenn diese als Basis für Entscheidungen von der Politik aufgegriffen werden. Demokratiebildung als Ansatz, der dieser Problematik begegnen will, ist an Hochschulen noch nicht in der Breite verankert, gewinnt jedoch an Aufmerksamkeit. In Lehrveranstaltung 02 dieser Arbeit etwa ist er sowohl Lehrprinzip als auch -gegenstand. Gerade die demokratische Aushandlung scheint von Relevanz vor dem Hintergrund, dass „unzivile Kommunikation“, vor allem im Internet zunehmend die öffentliche Meinungsbildung attackiert (Bieber et al. 2020, S. 47).

Im Jahr 2020 kam eine neue, nicht absehbare gesellschaftliche Herausforderung hinzu, die auch die Hochschulen beeinflusst und in selten da gewesenem Maße verändert hat und noch verändert: die Covid19-Pandemie. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind vor der Pandemie entstanden. Der persönliche Kontakt von Lehrenden, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen spielte in allen Lehrveranstaltungen eine große Rolle. Vor dem Hintergrund der Kontaktbeschränkungen und der zunehmenden Digitalisierung der Kommunikation in allen Lebensbereichen während und nach der Pandemie, stellt sich die Frage, wie CBR im Lehrkontext heute gestaltet werden kann. Auch wenn die pandemische Lage ein Ende findet, sind die Hochschulen nicht dieselben wie zuvor. Genauso hat sich die Gesellschaft und das zivilgesellschaftliche Engagement verändert. Es wäre also zu fragen, welche Konsequenzen daraus für CBR entstehen.

Diese vier beispielhaften gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen nochmals den Charakter epochaltypischer Schlüsselprobleme auf: Es kann nicht darum gehen, jedes aktuell in der Öffentlichkeit diskutierte Thema unmittelbar in der Lehre aufzugreifen. Vielmehr sind es solche

mittel- und langfristigen „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“, die für Lehrkontexte ‚heruntergebrochen‘ und bearbeitbar gemacht werden sollten. Dafür ist ihre lokale Verankerung hilfreich, wie sie im Zuge von CBR sichtbar wird.

Wie zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, werden die Ziele der Hochschulbildung häufig über die Bezüge eines Studiums begründet: zur Wissenschaft, zum Beruf oder zur Gesellschaft. Widmet man sich nun erneut der Frage, worauf ein Studium abzielen soll, weicht diese Trennung unterschiedlicher Bezugssysteme auf, wenn man – wie ich in dieser Arbeit herausgearbeitet habe – berücksichtigt, dass Aushandlungspraktiken sowohl für das demokratische Zusammenleben als auch für die wissenschaftliche Arbeit relevant sind. Betrachtet man zudem die *communities*, mit denen die Studierenden in den Beispielfällen in Kontakt kamen, wird deutlich, dass die Studierenden in diesen Bereichen beruflich ebenso wie ehrenamtlich tätig sein könnten. Demokratiebildung ist daher kontextübergreifend zu verstehen. Sie stellt aus meiner Sicht keine unzulässige Politisierung der Hochschullehre dar. Im Gegenteil: Sie nimmt ernst, dass „Demokratie [...] die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die gelernt werden muss – früh, im Kindergarten, aber auch im hohen Alter“ (Negt 2017, S. 21). Hochschulen sollten diese Verantwortung wahrnehmen. CBR hat das Potenzial, besonders die fach- und wissenschaftsbezogene Verankerung von Demokratiebildung zu ermöglichen, indem gesellschaftsbezogene Themen *forschend* erarbeitet werden. Demokratiebildung ist dann kein Widerspruch zur wissenschaftlichen Bildung, sondern ein Querschnittsbereich, der in allen Fächern eine Rolle spielt.

Epilog

Die Ethnografie bietet die Chance, den Zugang zum Forschungsfeld mehrfach zu wiederholen. Manchmal bleiben Kontakte zu einzelnen Akteur*innen aber auch bestehen. Und gelegentlich kommt es vor, dass Forschende Personen zufällig wiedertreffen, die Teil ihrer Studie waren. Eine solche Zufallsbegegnung hatte ich mit der Studentin Miriam, die als Mitglied der „Schulgruppe“ in Kapitel 6.1.4 und 6.2.3 eine wichtige Rolle für die Beschreibung der Entscheidungen der Studierenden im Forschungsprozess bzw. ihrer Forschungsverständnisse einnimmt. Einige Zeit nach meiner Beobachtung der Lehrveranstaltung kamen wir erneut ins Gespräch. Miriam erklärte sich bereit, noch einmal einen Blick zurück auf das Seminar (Lehrveranstaltung 02 in dieser Arbeit) zu werfen und den Prozess zu reflektieren, woraus das folgende Interview entstand.⁹⁹ Es zeigt abschließend nochmals die Bedeutung einiger Themen auf, die für diese Arbeit eine Rolle gespielt haben: die Bildungsprozesse, die mit CBR verbunden sein können, aber auch die Schwierigkeit, die Probleme der *community* zu lösen; den Wunsch nach Diversität von Forschungsansätzen, die im Studium behandelt werden; die Relevanz von Eigeninteresse und Neugier der Studierenden für das Lernen und nicht zuletzt das Potenzial von Demokratiebildung.

Du hast nach dem Projekt, soweit ich weiß, noch weiter an der Schule gearbeitet. Hattest du das Gefühl, ihr habt dort etwas erreicht oder angeregt?

Nein, absolut nicht. Ich finde, wir haben ein Klischee erfüllt: Die Studierenden kommen in die Schule, machen ein Demokratieprojekt und sagen ‚Uns interessiert, was ihr zu sagen habt‘. Wir fragen die Schüler*innen und das war's. Damit haben wir bestätigt, was vielleicht viele Jugendliche denken: dass ihre Meinung nicht zählt, auch wenn wir ihnen das suggeriert haben. Wir haben den Lehrer*innen unsere Ergebnisse aufbereitet und zur Verfügung gestellt, aber wir haben nie wieder was von ihnen gehört.

Dieses Projekt an sich hat also nichts verändert, aber die Beschäftigung mit Demokratiebildung hat mich in meinem pädagogischen Handeln geschult und ich konnte das, was ich gelernt habe, zum Beispiel in der Nachmittagsbetreuung anwenden, die ich an der Schule gemacht habe. Das hat besser funktioniert, weil ich die Schüler*innen längerfristig begleitet habe. Das war bei un-

⁹⁹ Dieses Interview habe ich um der besseren Lesbarkeit willen im journalistischen Stil transkribiert und sprachlich geglättet. Es gehört nicht zum Datenkorpus, der Gegenstand meiner Analyse war.

serem Projekt nicht der Fall. Meine Erkenntnis ist, dass Demokratiebildung ein Prozess ist, den wir hierbei aber nicht begleiten konnten.

Denkst du, das lag am Seminar oder an eurem Projekt?

Das kann ich nicht sagen. Vielleicht kann man am Seminar kritisieren, dass es auf ein solches Projekt abgezielt hat und nicht auf etwas Langfristiges. Ich weiß aber nicht, ob andere Projekte es besser hinbekommen haben, Strukturen zu etablieren. Es kann auch sein, dass es an der Schule lag. Schule ist generell nicht so offen gegenüber Demokratisierungsprojekten, auch wenn sie das sagen. Die Strukturen in Schulen lassen es aber einfach nicht zu.

Das Seminar war dreigeteilt in Theorie, Konzeption und das Projekt, sodass das Projekt nur über ein Semester lief. Vielleicht hätte es besser funktioniert, das Projekt über den gesamten Zeitraum zu machen und die Theorie nebenher laufen zu lassen. Wenn man die Chance gehabt hätte, das über drei Semester zu begleiten, wäre es vielleicht gar nicht so schlecht gewesen.

Mich interessiert außerdem das Thema Forschung. Das Seminar hatte den Anspruch, dass die Projekte in gewisser Weise Forschung sind. Wie ging es denn weiter in deinem Studium: Welche Rolle hat Forschung gespielt und was heißt es für dich zu forschen?

Einen Schlüsselmoment hatte ich in einem Seminar, in dem es um Selbstbildung ging. Wir wurden dazu aufgefordert, das zu tun, was wir immer tun, wenn wir ‚prokrastinieren‘, um daran zu sehen, was uns Spaß macht und uns interessiert. Diese Themen sollten wir dann weiterverfolgen und entdecken. Der Lehrende hat also einen demokratiebildnerischen Ansatz auf uns angewendet. Wir sollten zu diesen Themen recherchieren und wissenschaftliche Literatur heranziehen. Wir sollten von uns selbst ausgehend forschend tätig werden.

Wenn ich prokrastiniert habe, habe ich mich immer darüber aufgeregt, dass Hausarbeiten so langweilig sind. Es gibt vorgegebene Themen und so richtig forscht man nicht. Es ist eher eine Aufgabe und man bearbeitet sie. Es ist sehr viel vorgegeben: der Zeilenabstand, die Art der Sprache und welche Quellenangaben wie dargestellt werden müssen. Das hat mich genervt und mich eher von meinem Forschungsprozess abgehalten, weil die Struktur und die Form immer so viel Raum eingenommen haben, dass ich gar keine Kapazitäten hatte zu denken. Dann entdeckte ich künstlerische Forschung und diese Ansätze finde ich toll. Ich habe mich von den klassischen sozialwissenschaftlichen Methoden entfernt und für mich entdeckt, dass man auch viel spielerischer forschen kann. Das hat mir wieder Lust auf Uni gemacht. Deshalb hat Forschung wieder einen großen Stellenwert eingenommen. Was mir am Forschen wichtig ist, sind Neugier und Offenheit.

Konntest du diese künstlerischen Formen in deinem Studium einbringen?

Jein. Ich habe mal versucht, eine Hausarbeit zu illustrieren, aber ich habe mich trotzdem an die klassische Form gehalten und die Illustrationen nur ergänzt. Mir hat gerade ein Dozent angebo-

ten, einen Film statt einer Hausarbeit zu machen. Ich hätte gerne meine Bachelorarbeit auch mit künstlerischen Methoden gemacht, aber dafür war zu wenig Platz, weil eine solche Arbeit ja recht kurz ist. Vielleicht kann ich es in der Masterarbeit machen. Ich habe das Gefühl, die Dozent*innen sind dem nicht unbedingt abgeneigt, aber mich kann auch niemand so richtig unterstützen, weil ich an einer klassischen Universität bin und nicht an einer Kunsthochschule. Das Seminar über Selbstbildung hat mir aber gezeigt, dass ich auch selbst lernen kann und gar nicht auf eine lehrende Person angewiesen bin. Ich habe danach angefangen, mir vieles selbst beizubringen.

Wie bist du denn auf diese Art zu Forschen gestoßen?

Ich habe immer angefangen zu zeichnen, wenn ich Sachen aufgeschoben habe und habe dann gedacht, dass ich das ja eigentlich gut mit dem wissenschaftlichen Arbeiten kombinieren kann. Also habe ich angefangen, Mindmaps zu machen und habe wissenschaftliche Literatur eingefügt und das mit einer Illustration verbunden und so weiter. Also eigentlich bin ich einfach durchs Selber-Denken und -Machen darauf gekommen. Leider ist wenig Platz im Studium, um das zu thematisieren.

Kamen Kooperationen mit Externen in deinem Studium nochmal vor?

Ja, in einem Seminar war das richtig toll. Da ging es um eine Studie, in der Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Corona-Pandemie befragt wurden. Das war ein partizipativer Forschungsansatz: Studierende haben Fachkräfte befragt und ein Jahr später hat eine andere Studiengruppe die gleichen Fachkräfte wieder befragt und ihnen die Ergebnisse aus der letzten Befragung mitgeteilt. Das heißt, die Interviewpartner*innen konnten nochmal Stellung dazu beziehen. Es war total spannend, an diese Institutionen heranzutreten und nicht im Uni-Kosmos zu bleiben. Außerdem war die Wertschätzung für unsere Arbeit total schön.

Vom wem hast du im Studium am meisten gelernt?

Also ich denke von diesem Fachbereich, weil die Beschäftigung mit Demokratiebildung mich sehr politisiert hat. Ich habe reflektiert, dass ich mich selbst gar nicht demokratisch engagiere und mich gefragt, was ich denn tun kann. Dazu habe ich die pädagogischen Methoden aus dem Studium für mich selbst genutzt. Das hat ganz viel mit meinem Leben gemacht.

Eine andere Dozentin hat mich auch geprägt. Sie hat das praktiziert, was ich mir unter der Uni vorgestellt habe. Wir haben uns jede Woche getroffen, vorher einen philosophischen Text gelesen und dann darüber diskutiert. Eigentlich war es sehr trocken und theorielastig, aber ich fand es toll, weil es so philosophisch war. Das kam mir im Studium sonst zu kurz. Wir studieren Pädagogik und sollten uns doch eigentlich zu solchen Themen Gedanken machen wie ‚Was ist eigentlich der Mensch?‘ oder: ‚Selbstbestimmung und Fremdbestimmung‘. Das sind doch zentrale Themen der Pädagogik, die aus meiner Sicht nur philosophisch behandelt werden können.

Total wichtig war auch, dass ich die ganze Zeit parallel pädagogisch gearbeitet habe. Das war sehr lehrreich, weil ich versucht habe, die ganzen Theorien anzuwenden. Dabei stößt man in der Praxis an Grenzen, die man wieder mit in die Theorie nehmen kann. Hätte ich nicht gearbeitet während des Studiums, hätte es überhaupt keinen Sinn ergeben. Ich hatte diese Praxis-Theorie-Spirale, die sehr lehrreich war. Das Leben hält so viele Situationen bereit, die man sich gar nicht in der Theorie ausdenken oder darauf antworten kann.

Fehlt noch etwas, um das Bild zu vervollständigen?

Ich habe unser Projekt vorhin etwas ‚niedergemacht‘, was vielleicht unfair ist. Ich denke, es ist ein Teil dieses ganzen Komplexes ‚Demokratiebildung‘. Ich finde das Thema so wichtig, dass ich mir gar nicht vorstellen kann, dass es in anderen pädagogischen Studiengängen nicht vorkommt. Für mich ist Pädagogik Demokratiebildung. Ich kann das eine nicht ohne das andere denken. Und es ist sinnvoll, sich immer selbst zu reflektieren. Was man als Pädagogin meint, an anderen immer so ‚rumwerkeln‘ zu müssen, sollte man erstmal bei sich selbst machen, habe ich gelernt.

Und ich würde mir mehr Offenheit für alternative Forschungsmethoden wünschen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). Herbert Blumer. Symbolischer Interaktionismus. In H. Abels, N. Baur, W. Fuchs-Heinritz, W. Jäger, U. Schimank, & R. Schützeichel (Hrsg.), *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (S. 43–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Agar, M. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. Bingley: Emerald.
- Agrusti, G., Losito, B., Fraillon, J., Ainley, J., & Schulz, W. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. s.l.: Springer.
- Alten Schmidt, K., & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. *Die Hochschule*(1).
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Anders, Y., Daniel, H. D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. Hochschule. In *vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) 2020 – Bildung zu demokratischer Kompetenz* (S. 181–200).
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
- Anderson, L., & Glass-Coffin, B. (2013). I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry. In S. Jones, T. E. Adams, & C. Ellis (Hrsg.), *Research methods / cultural studies: Handbook of autoethnography* (S. 57–83). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Aretz, H.-J. (2020). After Humboldt? Hochschule und Service Learning. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (16-24). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (1999). ETHNOGRAPHY. Post, Past, and Present. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 460–471.
- Backhaus-Maul, H., & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer.
- BAK (1970/2009). *Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Bd. 5: Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neuauf. nach der 2. Aufl.). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Barnett, R. (2016). Community-Based Research: Searching for Its Foundations. In R. Munck, L. McIlrath, B. Hall, & R. Tandon (Hrsg.), *Higher education and community-based research. Creating a global vision*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bawa, A. C. (2016). Community Engagement as Fabric in Which to Weave in Teaching/Learning and Research. In R. Munck, L. McIlrath, B. Hall, & R. Tandon (Hrsg.), *Higher education and community-based research. Creating a global vision* (S. 149–166). New York: Palgrave Macmillan.
- Beckman, M., Penney, N., & Cockburn, B. (2011). Maximizing the Impact of Community-Based Research. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(2), 83-103.
- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C., & Schramm, E. (2010). *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C., & Schramm, E. (2012). *Methods for Transdisciplinary Research. A Primer for Practice*. s.l.: Campus Verlag.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R., & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 134–151.

- Biberhofer, P., & Rammel, C. (2017). Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 63–83.
- Bieber, C., Dickel, S., Grunert, C., Hofmann, J., Hütther, M., Joost, G., Reinders, H., & Riekmann, W. (2020). *Dritter Engagementbericht Zukunft Zivilgesellschaft. Junges Engagement im digitalen Zeitalter und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin. <https://www.dritterengagementbericht.de>.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- BMZ (o.J.). *Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html.
- Böhme, J. (2016). Kombination von Grounded Theory und Ethnomethodologie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 342–360). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik an der Theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. überarbeitete Auflage). Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brew, A. (2012). Teaching and research. New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 101–114.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*(147), 37–46.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*.
- Burgsteiner, H. (2014). Bedeutung der Hospitationen im Rahmen der Hochschuldidaktischen Weiterbildung für die Reflexion der eigenen Lehrkompetenz. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner, & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen: Durchführung - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 187–194). Wiesbaden: Springer.
- Burth, H.-P., & Reinhardt, V. (Hrsg.) (2020). *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M., & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 11–29). Wiesbaden: Springer.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. Auflage, S. 181–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. F. Gubrium (Hrsg.), *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft* (2. Auflage, S. 347–365). Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2014). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of ethnography* (S. 160–173). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

- Chong, D., & Druckman, J. N. (2007). Framing Theory. *Annual Review of Political Science*, 10(1), 103–126.
- Chong, D., & Druckman, J. N. (2013). Counterframing Effects. *The Journal of Politics*, 75(1), 1–16.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Clarke, A. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. Auflage, S. 207–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clarke, M. (1975). Survival in the Field. Implications of Personal Experience in Field Work, 2(1), 95–123.
- Collins, H., & Evans, R. (2002). The Third Wave of Science Studies. Studies of Expertise and Experience. *Social Studies of Science*, 32(2), 235–296.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269–283.
- Crapanzano, V. (1992). *Hermes' dilemma and Hamlet's desire. On the epistemology of interpretation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dascal, M. (2006). Die Dialektik der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In M.-D. Weitze & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Science studies: Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: Transcript.
- Deeley, S. J. (2014). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (2018). Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit. Ein methodologischer Beitrag. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung* (S. 39–68). Wiesbaden: Springer.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899 -1924* (S. 1–109). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. s.l.: Perennial Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Di Giulio, A., & Defila, R. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern - über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Di Giulio, A., & Defila, R. (2017). Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 630–647.
- Douglas, K., & Carless, D. (2013). A History of Autoethnographie Inquiry. In S. Jones, T. E. Adams, & C. Ellis (Hrsg.), *Research methods / cultural studies: Handbook of autoethnography* (S. 84–106). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. www.audiotranskription.de/praxisbuch.
- Druckman, J. N. (2001). The implications of framing effects for citizen competence. *Political Behavior*, 23(3), 225–256.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (2. Auflage, S. 733–768). Thousand Oaks: Sage.
- Emerson, R. M. (1981). Observational Field Work. *Annual Review of Sociology*, 351–378.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Chicago guides to writing, editing, and publishing: Writing ethnographic fieldnotes* (2. Auflage). Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of ethnography* (S. 352–368). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Entman, R. M. (1993). Framing. Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58.

- Europäische Bildungsminister (1999). *Bologna-Erklärung. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister.*
- Fam, D., Neuhauser, L., & Gibbs, P. (Hrsg.) (2018). *Transdisciplinary Theory, Practice and Education. The Art of Collaborative Research and Collective Learning.* Cham: Springer International Publishing.
- Faulstich, P. (2005). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Fernandez, K. (2016). Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 207–324). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forsey, M. (2020). Questions of imagination: On the Dearth of Ethnography in Higher Education. In C. Wieser & A. Pilch Ortega (Hrsg.), *Ethnography in Higher Education* (S. 13–32). Wiesbaden: Springer.
- Frabutt, J. M., & Graves, K. N. (2016). The language and methods of community research. In M. Beckman & J. F. Long (Hrsg.), *Community-based research. Teaching for community impact* (S. 79–128). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 301–322). Weinheim: Juventa.
- Furco, A. (2020). International Perspectives on Service-Learning Research. Exploring the Field Building Work of the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE). In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 25–41). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays.* New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (2009). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1995). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey. Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77–85.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity.* Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007). All is data. *Grounded Theory Review*, 6(2).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1965/2009). *Awareness of dying* (8. Auflage). New Brunswick: Aldine.
- Glaß, K. (2021). *Lernergebnisse aus transferorientierten Lehrprojekten. Eine Untersuchung des Community-based-Research-Ansatzes.* Hamburg: Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky.
- Gnagey, J. (2020). Laying a Foundation for the Fight Against Poverty. Developing a Locally Relevant Poverty Measure with Community-Based Research. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24(1), 113–125.
- Goffman, E. (1980/2018). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen* (10. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1986/2013). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (10. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göpel, M. (2020). *Unsere Welt neu denken. Eine Einladung.* Berlin: Ullstein.
- Gottowik, V. (2007). Zwischen dichter und dünner Beschreibung: Clifford Geertz' Beitrag zur Writing Culture-Debatte. In I. Därmann & C. Jamme (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Autoren der Kulturwissenschaften* (S. 119–143). München: Fink.
- Gottschalk, I., & Zajak, S. (2020). Forschendes Lernen und öffentliche Soziologie gemeinsam neu denken. Der Ansatz öffentlicher Lehrforschung. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 363–372). Wiesbaden: Springer.

- Grunwald, A. (2015). Transformative Wissenschaft – eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 24(1), 17–20.
- Haan, G. de (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 13–20.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice Third Edition*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg.
- Heudorfer, A. (2019). Studentische Forschung für gesellschaftlichen Wandel? In T. Jenert, G. Reinmann, & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 207–227). Wiesbaden: Springer.
- Heyl Sherman, B. (2014). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of ethnography* (369–383). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Himmelman, G. (2007). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G., & Lange, D. (2005). *Demokratiekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Hitzler, R., Honer, A., & Pfadenhauer, M. (2009). *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, M., & Derkau, J. (Hrsg.) (2020). *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven*.
- Hoffmeister, T., Koch, H., & Tremp, P. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Zum Lehrprofil einer Universität*.
- HRK (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_Nachhaltigkeit_06112018.pdf.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In D. Lenzen, A. Schröder, & S. Stopinski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1991). Bildung durch Wissenschaft - Wissenschaft durch Bildung. Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem grossen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39(4), 193–200.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- 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*(1+2), 22–29.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Hübner, R., & Ukowitz, M. (2019). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention - Partizipation* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.
- Humboldt, W. v. (1809/1810). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*.
- Ingman, B. C. (2016). The Student Experience of Community-Based Research: An Autoethnography. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 62–89.

- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jahn, D. (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In D. Jahn, A. Kenner, & D. Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter: Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 19–46).
- Johnson, L. R., Stribling, C., Rivera, N., Preissner, K., Hsu, C.-P., Jones, A., & May-Schroeder, A. (2019). “Earning the Right”. Conducting Community Based Research. *Critical Questions in Education*, 10(3), 161–179.
- Kalthoff, H. (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 240–266). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karl, K. B., & Behrens, Y. (2020). Das Projekt UnVergessen – Genese, Teilnehmende und Forschendes Lernen. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 353–362). Wiesbaden: Springer.
- Kaufmann, M. E., Satilmis, A., & Mieg, H. A. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer.
- Kenner, S., & Lange, D. (2017). Einführung: Citizenship Education. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 9–17). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kirschner, H. (2014). Karin Knorr Cetina: Von der Fabrikation von Erkenntnis zu Wissenskulturen. In D. Lengersdorf & M. Wieser (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies* (S. 123–132). Wiesbaden: Springer.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klein, A. (2019). Zivilgesellschaft. In *Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung* (S. 3001–3006). Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Klie, A. W. (2022). *Zivilgesellschaftliche Performanz von religiösen und säkularen Migrantenselbstorganisationen. Eine Studie in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer.
- Klopsch, B., & Sliwka, A. (2019). Service Learning als „deeper learning“. Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In D. Jahn, A. Kenner, & D. Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter: Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 163–182).
- Klopsch, B., & Sliwka, A. (2020). Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (57–60). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Knorr Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, K. (2012). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köhnen, R., Plontke, S., & Straub, J. (2020). Leid und Schmerz in Wissenschaft und Kunst. Wege des Verstehens, Formen der (Re-)Präsentation. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 303–310). Wiesbaden: Springer.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (2. Auflage). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (7. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, D., Kramer, H., & Lehmann, S. (1979). Aktionsforschung: Sozialforschung und gesellschaftliche Wirklichkeit. In F. Decker & K. Horn (Hrsg.), *Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare* (S. 21–40). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Kreber, C. (2016). *Educating for Civic-mindedness. Nurturing authentic professional identities through transformative higher education*. s.l.: Taylor and Francis.

- Krohn, W., Grunwald, A., & Ukowitz, M. (2017). Transdisziplinäre Forschung revisited. Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstände, Wissensform und Methodologie. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4), 341–347.
- Kuh, G. D., & Schneider, C. G. (2008). *High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- 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 (Hrsg.), *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?*
- Kümmel-Schnur, A., Mühleisen, S., & Hoffmeister, T. S. (Hrsg.) (2020). *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?*
- Laitko, H. (2017). Die Idee des Forschenden Lernens. Ein Rückblick auf die Anfänge. In H. Laitko, H. A. Mieg, & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 11–28). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Lam, Q. K. H. (2020). Framing Theory for Higher Education Research. *Theory and Method in Higher Education Research*(6), 167–184.
- Lange, D., & Himmelmann, G. (Hrsg.) (2010). *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langemeyer, I. (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 59–78). Wiesbaden: Springer.
- Laux, H., Ogien, A., Pettenkofer, A., Antony, A., Schubert, C., Nungesser, F., Dietz, H., Strübing, J., Holzinger, M., Pudal, R., & Bogusz, T. (2017). *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Learning in doing: Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lentz, C. (2009). Der Kampf um die Kultur. *Soziale Welt*, 60(3), 305–324.
- Lewin, K., & Weiss-Lewin, G. (1948). *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Brothers.
- Liston, V. (2016). The Problematic of Participation: Back to the Future. In R. Munck, L. McIlrath, B. Hall, & R. Tandon (Hrsg.), *Higher education and community-based research. Creating a global vision* (27–38). New York: Palgrave Macmillan.
- Lübcke, E. (2020). Grundprinzipien der legitimen peripheren Teilhabe im hochschuldidaktischen Diskurs. Lave & Wengers situiertes Lernen auf forschendes Lernen übertragen. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 195–218): Springer.
- Maassen, P., Andreadakis, Z., Gulbrandsen, M., & Stensaker, B. (2019). *The Place of Universities in Society*.
- Mayer, B., Blume, A., Black, C., & Stevens, S. (2019). Improving Student Learning Outcomes through Community-based Research. The Poverty Workshop. *Teaching Sociology*, 47(2), 135–147.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2005). Students' Conceptions of Research. I. A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225–244.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2007). Students' Conceptions of Research. 2. An exploration of contrasting patterns of variation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 415–433.
- Meyer, M. A., & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Meyer, P. A. (2019). *Service Learning in Fachdisziplinen an Hochschulen*. Hamburg: Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2019). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden.
- Mooney, L. A., & Edwards, B. (2001). Experiential Learning in Sociology. Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181–194.
- Moser, H. (2018). Praxisforschung. Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 449–478). München: kopaed.

- Mouffe, C. (2017). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Naevecke, C., & Naevecke, S. (2020). "Von der Rolle". Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen, & T. S. Hoffmeister (Hrsg.), *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 43–56).
- Munck, R. (2016). Community-Based Research: Genealogy and Prospects. In R. Munck, L. McIlrath, B. Hall, & R. Tandon (Hrsg.), *Higher education and community-based research. Creating a global vision* (S. 11–26). New York: Palgrave Macmillan.
- Negt, O. (2017). Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 21–25). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Neubert, S. (2011). John Dewey (1859-1952). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ornauer, H. (1978). Gesellschaftliche Realität und Aktionsforschung. Einleitung zu einer Nord-Süd-Diskussion. In H. Moser & H. Ornauer (Hrsg.), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (S. 9–24). München: Kösel.
- Oswald, M. (2019). *Strategisches Framing. Eine Einführung* (1. Auflage 2019).
- Pabian, P. (2014). Ethnographies of higher education. Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 6–17.
- Pacho, T. (2015). Unpacking John Dewey's Connection to Service-Learning. *Journal of Education & Social Policy*, 2(3), 8–16.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T. de, van Riesen, S. A.N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning. Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Ragin, C. C. (2000). "Casing" and the process of social inquiry. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Hrsg.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (S. 217–226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Hrsg.) (2011). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2. Auflage). London: Sage.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reich, K. (2005). Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In H. Burckhart (Hrsg.), *Praktische Philosophie - philosophische Praxis* (S. 51–64). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reich, K. (2017). *Demokratie als Handlung – Kann Deweys Demokratietheorie heute noch wegweisend sein?* http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_105.pdf.
- Reichertz, J. (1992). Beschreiben oder Zeigen. Über das Verfassen Ethnographischer Berichte. *Soziale Welt*, 43(3), 331–350.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. *Beiträge zur Demokratiepädagogik - Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Berlin.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36–52). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Reinmann, G. (2015). Forschungs- und Berufsorientierung in der Lehre aus hochschuldidaktischer Sicht. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 43–62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(1), 225–244.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung - aber welche? In N. Neuber, W. D. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The wider view: eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung*

- der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017 (S. 19–46). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Reinmann, G. (2020). Forschendes Lernen – Ein Nukleus der Hochschuldidaktik. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 591–604). Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G., Lübcke, E., & Heudorfer, A. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Reporter ohne Grenzen (2022). *Rangliste der Pressefreiheit 2022. Nahaufnahme Deutschland*. https://www.reporter-ohne-grenzen.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Ranglisten/Rangliste_2022/RSF_Nahaufnahme_Deutschland_2022.pdf.
- Richter, S. (2016). Zivilgesellschaft – Überlegungen zu einem interdisziplinären Konzept. *Docupedia-Zeitgeschichte*. <https://docupedia.de/zg/Zivilgesellschaft>.
- Riekmann, W. (2012). *Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leitung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Rosenkranz, D. (2020). Engagement an Hochschulen benötigt Freiwilligenmanagement. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 42–49). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosenkranz, D., Roderus, S., & Oberbeck, N. (Hrsg.) (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rudloff, W. (2020). Zwischen Humboldt und Dutschke. Hochschulreform, Bundesassistentenkonferenz und Neuordnung des Studiums in den 1960er und frühen 1970er Jahren. In G. Reinmann & P. Tremp (Hrsg.), *Impact Free. Bd. 30: Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz* (S. 15–20).
- Ruppel, P. S., Straub, J., & Chakkarath, P. (2020). Die Sozialwissenschaften im Theater. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (311–324). Wiesbaden: Springer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Practice mind-ed orders. In T. R. Schatzki (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 50–63). London: Routledge.
- Scheufele, D. A. (1999). Framing as a Theory of Media Effects. *Journal of Communication*, 49(1), 103–122.
- Schindler, K., Lehnen, K., & Jakobs, E.-M. (2006). Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei Schülern und Studierenden. In M.-D. Weitze & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Science studies: Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion* (S. 81–94). Bielefeld: Transcript.
- Schmohl, T. (2021). Seminar. In T. Schmohl, T. Philipp, & J. Schabert (Hrsg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 277–288).
- Schneidewind, U. (2016). Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? *Die Hochschule*(1), 14–22.
- Schouteden, W., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Teachers' general and contextualised research conceptions. *Studies in Higher Education*, 41(1), 79–94.
- Schubarth, W., & Speck, C. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten*.
- Seifert, A., & Nagy, F. (2014). *Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Shostak, S., Corral, M., Ward, A. G., & Willett, A. (2019). Integrating Community-based Research into a Senior Capstone Seminar. Lessons Learned from a Mixed-methods Study. *Teaching Sociology*, 47(3), 191–203.
- Siegfried, M., & Wiemer, M. (2020). Wissenschaft als sozialen Prozess erfahren. Überlegungen zur Gemeinschaft forschend Lernender. In C. Wulf, S. Haberstroh, & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 81–94).

- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three Principles. A practitioner discusses three principles of service learning and basic tools for putting them into practice. *Synergist*, 9–11.
- Sigmon, R. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning*. Washington, D.C.
- Simons, M., & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617–632.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Stark, W. (2020). Hochschulen und gesellschaftliche Verantwortung. Das Hochschulnetzwerk Bildung durch gesellschaftliche Verantwortung e.V. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 89). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education. Principles and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Straub, J., Plontke, S., Ruppel, P. S., Frey, B., Mehrabi, F., & Ricken, J. (Hrsg.) (2020a). *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden: Springer.
- Straub, J., Ruppel, P. S., Plontke, S., & Frey, B. (2020b). Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat. Prinzipien und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 3–58). Wiesbaden: Springer.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Wiesbaden: Springer.
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 103–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutter, B. (2012). Wissenschaftssoziologie der Soziologie. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 429–441). Wiesbaden: Springer.
- Tarantino, K. L. (2017). Undergraduate Learning Through Engaged Scholarship and University-Community Partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 103–130.
- Terhart, E. (2017). Wolfgang Klafki - Lehrerbildung, Allgemeine Didaktik, Schultheorie. In A. Köker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 13–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- The Boyer Commission (1998). *Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities*.
- Thome, M. (2020). Nachhaltigkeitsforum RUB. Zukunftsfähiges Gestalten: Umwelt - Wissenschaft - Gesellschaft. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi, & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum* (373-386). Wiesbaden: Springer.
- Timmerman, S., & Tavory, I. (2010). Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice. In A. Bryant (Hrsg.), *The Sage handbook of grounded theory* (S. 493–512). London, New Delhi, Thousand Oaks, Singapore: Sage.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin.
- Tremp, P., & Eugster, B. (2019). Lehr- und Lernfreiheit. In T. Jenert, G. Reinmann, & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 41–56). Wiesbaden: Springer.
- Trowler, P. R. (2014). Practice-focused ethnographies of higher education. Method/ological corollaries of a social practice perspective. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 18–29.
- Ullrich, P. (2008). Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie: Ein- und Überblick. In U. Freikamp (Hrsg.), *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik* (S. 19–31). Berlin: Dietz.
- UN (1987). *Our common future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.
- UN Department of Economic and Social Affairs (o.J.). *Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org>.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Unterkofler, U. (2016). Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie.

- In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 290–306). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- WBGU (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränd. Aufl.). Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2009a). Editorial. In TU Dortmund (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Perspektiven eines Konzepts* (Journal Hochschuldidaktik, S. 3).
- Wildt, J. (2009b). Forschendes Lernen: Lernen im "Format" der Forschung. In TU Dortmund (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Perspektiven eines Konzepts* (Journal Hochschuldidaktik, S. 3–7).
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung. Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer.
- Wildt, J. (2021). Projektstudium. In T. Schmohl, T. Philipp, & J. Schabert (Hrsg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (243–254).
- Wimmer, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirtherle, S. (2019). *Der Entwicklungsraum Service Learning. Eine Grounded Theory über das Lernen durch Engagement*. Universität zu Köln.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020*. Berlin. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.pdf>.
- Wissenschaftsrat (2015a). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. Bielefeld. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html>.
- Wissenschaftsrat (2015b). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html>.
- Würmseer, G. (2016). Third Mission als Auftrag für Universitäten? *Die Hochschule*(1), 23–31.
- Zinger, B. (2020). Die Bedeutung von Service Learning für die Hochschuldidaktik. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 116–121). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Anhang

- Anhang 01: Leitfaden für die Interviews mit Lehrenden und Studierenden
- Anhang 02: Kurzbefragung zur Selbsteinschätzung der Lehrveranstaltungen
- Anhang 03: Überblick über die verwendeten Kürzel für das empirische Datenmaterial
- Anhang 04: Zeichnungen zum Forschungsverständnis (Gruppendiskussion Lehrende)

Anhang 01: Leitfaden für die Interviews mit Lehrenden und Studierenden

Tab. 29: Fragen an die Studierenden bzw. Lehrenden

Ebene	Studierende	Lehrende
PLANUNG		- Wie war das Seminar geplant?
TUN	- Was habt ihr gemacht?	- Wie ist es abgelaufen?
ERLEBEN	- Wie war das für dich/euch? - Wie hast du/habt ihr das erlebt?	- Wie war das für dich/euch? - Wie hast du/habt ihr das erlebt?
ERGEBNISSE	- Was kam dabei heraus? Was hast du/habt ihr aus dem Seminar mitgenommen?	- Was hast du/habt ihr im Seminarverlauf verändert? Was kam dabei heraus?
AUSBLICK	- Was wünschst du dir/wünschst ihr euch fürs nächste Semester?	- Was erwartest du/erwartet ihr vom nächsten Semester?
NACHFRAGEN	<ul style="list-style-type: none"> - Woran machte sich das fest? - Wie zeigte sich das? - Kannst du das näher beschreiben? - Kannst du ein Beispiel geben? 	

Tab. 30: Im Vorfeld identifizierte Schlüsselthemen zur Schärfung der Sensibilität in den Interviews

Fall	Schlüsselthemen
01	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaft und Politik (Positionierung und Meinungsbildung) - Studentische Partizipation in der Lehre - Meta-Diskussionen zur Gestaltung des Seminars und zum Vorgehen - Forschen in der Studieneingangsphase (1. Semester) - Rolle von Theoriearbeit für die Forschung - Globale Zusammenhänge und soziale Ungleichheit
02	<ul style="list-style-type: none"> - Studentische Partizipation (Demokratie) in der Lehre - Textarbeit - Forschen in der Studieneingangsphase (1. Semester) - Zusammengehörigkeit als Seminargruppe - Rolle des Lehrenden (Moderator?) - Forschungsbegriff
03	<ul style="list-style-type: none"> - (schwierige) Zusammenarbeit mit Projektpartner und innerhalb der Projektgruppe - Methoden als Handwerkszeug (wenig Fokus auf Inhalten der Forschung) - Auftragsforschung - Forschen in der Studieneingangsphase (1. Semester) - Quantitative Forschung als Mainstream
04	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit Projektpartner - Methoden als Handwerkszeug (wenig Fokus auf Inhalten der Forschung) > Setzen sich Studierende mit Inhalten der Rallye auseinander? - Auftragsforschung - Identifikation mit dem „Produkt“ Fragebogen - Zusammengehörigkeit als Seminargruppe - Planänderung (Ablauf: Verschriftlichung anstatt Auswertung)

Anhang 02: Kurzbefragung zur Selbsteinschätzung der Lehrveranstaltungen

Die Lehrenden wurden aufgefordert, Ihre Lehrveranstaltungen in Bezug auf die folgenden Kriterien einzuordnen:

Kriterium 1: Forschendes Lernen

Als erstes leitendes Kriterium gilt der „beabsichtigte Bezug des Lehrens oder Lernens auf Forschung“ (Huber 2014, S. 23). Der Fokus liegt im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Lehr-/Lernformen auf dem Prozess des Forschens und weniger auf den als gesichert geltenden Erkenntnissen der Forschung (Huber 2014). Dabei können verschiedene Formen Berücksichtigung finden, wie die Unterscheidung von forschungsbasiertem, forschungsorientiertem und forschendem Lernen nach Huber (2014) zeigt.

- Forschungsbasiertes Lernen entspricht Lehrkonzepten, die (gesellschaftliche) Problemstellungen aus der jeweiligen Forschungsdisziplin oder der Alltagswelt der Studierenden zum Ausgangspunkt nehmen, um diese von den Studierenden weiter ausdifferenzieren und bearbeiten sowie erste Lösungsvorschläge entwickeln zu lassen.
- Forschungsorientiertes Lernen legt den Schwerpunkt dagegen auf den Prozess des Forschens und die Methodenauswahl, ebenso wie das Erlernen der Methodik und der unterschiedlichen Vorgehensweisen einer Disziplin.
- Forschendes Lernen besagt, dass die Tätigkeiten des Forschens und des Lernens zusammenfallen. Es stellt das eigene Tun der Studierenden in den Mittelpunkt, die idealtypisch den gesamten Forschungsprozess durchlaufen (Huber 2014).

Als Überbegriff schlägt Huber (2014) „forschungsnahes Lernen“ vor. Der Begriff drückt eher die Intention aus, Forschung und Lehre einander anzunähern, sagt aber noch nichts über den Grad dieser Annäherung aus.

Eine andere, wenn auch ähnliche Unterscheidung trifft Reinmann, die forschungsnahes Lehren und Lernen in die Varianten *Learning about Research*, *Learning for Research* und *Learning through Research* differenziert.

- *Learning through Research*: Forschung ist das Medium des Lernens. Studierende sind produktiv tätig und finden etwas heraus, indem sie eine offene Frage mit wissenschaftlichen Mitteln beantworten. Sie werden selbst Teil der Wissenschaft.
- *Learning for Research*: Studierende bereiten sich auf Forschung vor, indem sie einzelne Erhebungs- und Auswertungsmethoden üben oder in Fallsituationen Forschung simulieren.

- Learning about Research: Forschung ist der Gegenstand des Lernens. Studierende lernen, indem sie beispielsweise zuhören, zusehen oder lesen, sich über Forschung kundig machen und diese nachvollziehen (Reinmann 2016).

Aus einer Lern-Perspektive sind alle Ausprägungen studierendenorientiert und auf *deep level learning* gerichtet. Sie führen wiederum unter dem Dach der forschungsnahen Lehre besonders häufig zu innovativen Lehrformen (Huber 2014). Bildung ist als „Haltung des Fragens, der Neugier, der Offenheit eines Lernenden und wechselnde Prozesse der Adaptation und Assimilation“ (Huber 2009, S. 15) zu verstehen.

Welche Forschungsbezüge sehen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung? Welcher Ausprägung von forschungsnaher Lehre würden Sie Ihre Lehrveranstaltung zuordnen und warum?

Kriterium 2: Schlüsselprobleme

Das zweite Kriterium, das ich an die Fallauswahl anlegen möchte, betrifft die inhaltlich-thematische Ebene. Betrachtet werden sollen Lehrveranstaltungen, deren Inhalte eine gesellschaftliche Relevanz aufweisen. In dem Wissen, dass solche Themen schwer eingrenzbar sind (man könnte argumentieren, dass alles, was an der Universität gelehrt wird, gesellschaftsrelevant ist), möchte ich an dieser Stelle einige Beispiele nennen, die Klafki (z.B. 2007) als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ oder „Schlüsselprobleme der modernen Welt“ bezeichnet hat. Für Klafki gehören dazu:

- Krieg und Frieden
- Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips
- die Umweltfrage
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und
- die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien.

Klafki erläutert, dass es sich dabei um „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichzeitig jeden Einzelnen zentral betreffen, selbst wenn er sich dessen nicht bewusst ist“ (Klafki, 2007, S. 169). Aktuell manifestieren sich einige dieser Problematiken besonders deutlich in der Frage nach Fluchtursachen und Umgangsweisen mit der Fluchtproblematik und geflüchteten Personen.

Charakteristisch für diese Themen ist, dass sie kaum disziplinenbezogen behandelt werden können, sondern disziplinenübergreifender Betrachtungsweisen bedürfen. Da für solche Problemstellungen zudem keine vorgefertigten Lösungen präsentiert werden können, sondern in einem

kommunikativen Prozess auszuhandeln und zu erarbeiten sind (Meyer & Meyer 2007, S. 136), lässt sich eine deutliche Verbindung zum forschenden Lernen ziehen.

Welches Thema bzw. welche Themen werden in Ihrer Lehrveranstaltung behandelt? Handelt es sich um sog. Schlüsselprobleme oder lässt sich eine Verbindung zu diesen herstellen?

Kriterium 3: Kooperation mit außeruniversitären Akteur*innen

Im US-amerikanischen Raum hat sich seit einiger Zeit das Konzept der Community-based Research (CBR) etabliert. Strand et al. (2003) sehen in der CBR die Möglichkeit, Forschung und Lehre so zu verändern, dass eine Partnerschaft zwischen Wissenschaftler*innen, Studierenden und Community-Mitgliedern entsteht, durch die Probleme der Community gelöst und sozialer Wandel hervorgebracht werden kann.

Der Community-Begriff bleibt relativ offen. Gemeint sind Gruppen, die sich durch die geografische Lage (Nachbarschaft), ihre Position in einer Institution oder einer sozialen Struktur (Studierende, arme oder alte Menschen) oder durch ihre persönliche Identität bzw. ihren Status (Frauen, Migrant*innen) miteinander verbunden fühlen, sowie die sie vertretenden Organisationen (Vereine, Bildungseinrichtungen, sonstige Nicht-Regierungsorganisationen). Diese Gruppen sollen durch CBR *empowerment* erfahren und ihre Belange durch die mit der Forschung erhaltenen Erkenntnisse besser durchsetzen können (Strand et al. 2003).

Anstatt *über* die Community wird in der CBR *mit* und *für* die Community bzw. ihre Mitglieder geforscht und zwar - im Sinne des forschenden Lernens - in Verbindung mit der Hochschullehrer. Zielsetzungen sind sowohl der direkte Nutzen für die Community durch Forschungsergebnisse als auch der indirekte Einfluss auf die Studierenden und ihr (künftiges) Engagement für die Zivilgesellschaft und darüber hinaus eine enge Partnerschaft von Hochschulen und Organisationen auf der institutionellen Ebene.

CBR kann folglich als Konkretisierung von forschendem Lernen verstanden werden. Diese Operationalisierung drückt sich vornehmlich in der Kooperation mit außeruniversitären Akteur*innen aus. Die „Praxis“ wird entgegen der meisten Konzepte nicht als Berufspraxis, sondern als Praxis des engagierten Handelns für die Gemeinschaft verstanden. Dieses Handeln drückt sich in Forschungstätigkeiten aus, die im Auftrag der Community ausgeführt werden (wobei der Impuls für ein Forschungsvorhaben durchaus auch von Seiten der Wissenschaftler*innen oder Studierenden gegeben werden kann). CBR ist damit Sinnbild einer partizipativen Forschung, die in der beschriebenen „Reinform“ oder in abgewandelten Ausprägungen an Hochschulen stattfinden kann.

*Wo sehen Sie Elemente von CBR in Ihrer Lehrveranstaltung? Inwiefern werden außeruniversitäre Akteur*innen einbezogen? Gibt es Kooperationen mit bestimmten Gruppen oder Organisationen?*

Referenzen

- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Univ.-Verl., S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen (1+2), S. 22–29.
- Klafki, Wolfgang; Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München: Reinhardt.
- Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim u.a: Beltz (Studium Paedagogik).
- Reinmann, Gabi (2016): Gestaltung akademischer Lehre. Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Strand, Kerry; Marullo, Sam; Cutforth, Nick; Stoecker, Randy; Donohue, Patrick (2003): Community-based research and higher education. Principles and practices. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass (Jossey-Bass higher and adult education series).

Anmerkung zur Systematisierung forschenden Lernens:

Huber und Reinmann haben diese Dreiteilungen in ihrer gemeinsamen Publikation 2019 zusammengeführt. Zum Zeitpunkt der Befragung der Lehrenden existierte dieses Werk jedoch noch nicht, sodass hier die Begrifflichkeiten aus zwei älteren Publikationen der beiden Autor*innen gewählt wurden.

Anhang 03: Überblick über die verwendeten Kürzel für das empirische Datenmaterial

Kürzel = [Art des Datenmaterials] [Lehrveranstaltung] / [Jahr]

Tab. 31: Überblick über die verwendeten Kürzel für das empirische Datenmaterial

Kürzel	Art des Datenmaterials	Lehrveranstaltung	Semester
BP01/01	Beobachtungsprotokoll	01	01
BP01/02	Beobachtungsprotokoll	01	02
BP01/03	Beobachtungsprotokoll	01	03
BP02/01	Beobachtungsprotokoll	02	01
BP02/02	Beobachtungsprotokoll	02	02
BP02/03	Beobachtungsprotokoll	02	03
BP03/01	Beobachtungsprotokoll	03	01
BP04/01	Beobachtungsprotokoll	04	01
BP04/02	Beobachtungsprotokoll	04	02
BP05/03	Beobachtungsprotokoll	05	03
IT-S01/01	Interviewtranskript Studierende	01	01
IT-L01/01	Interviewtranskript Lehrende	01	01
IT-S02/01	Interviewtranskript Studierende	02	01
IT-L02/01	Interviewtranskript Lehrende	02	01
IT-S03/01	Interviewtranskript Studierende	03	01
IT-S03/01	Interviewtranskript Lehrende	03	01
IT-S04/01	Interviewtranskript Studierende	04	01
IT-L04/01	Interviewtranskript Lehrende	04	01
GD-L01-05/03	Gruppendiskussion-Transkript Lehrende	01-05	03

Anhang 04: Zeichnungen zum Forschungsverständnis (Gruppendiskussion Lehrende)

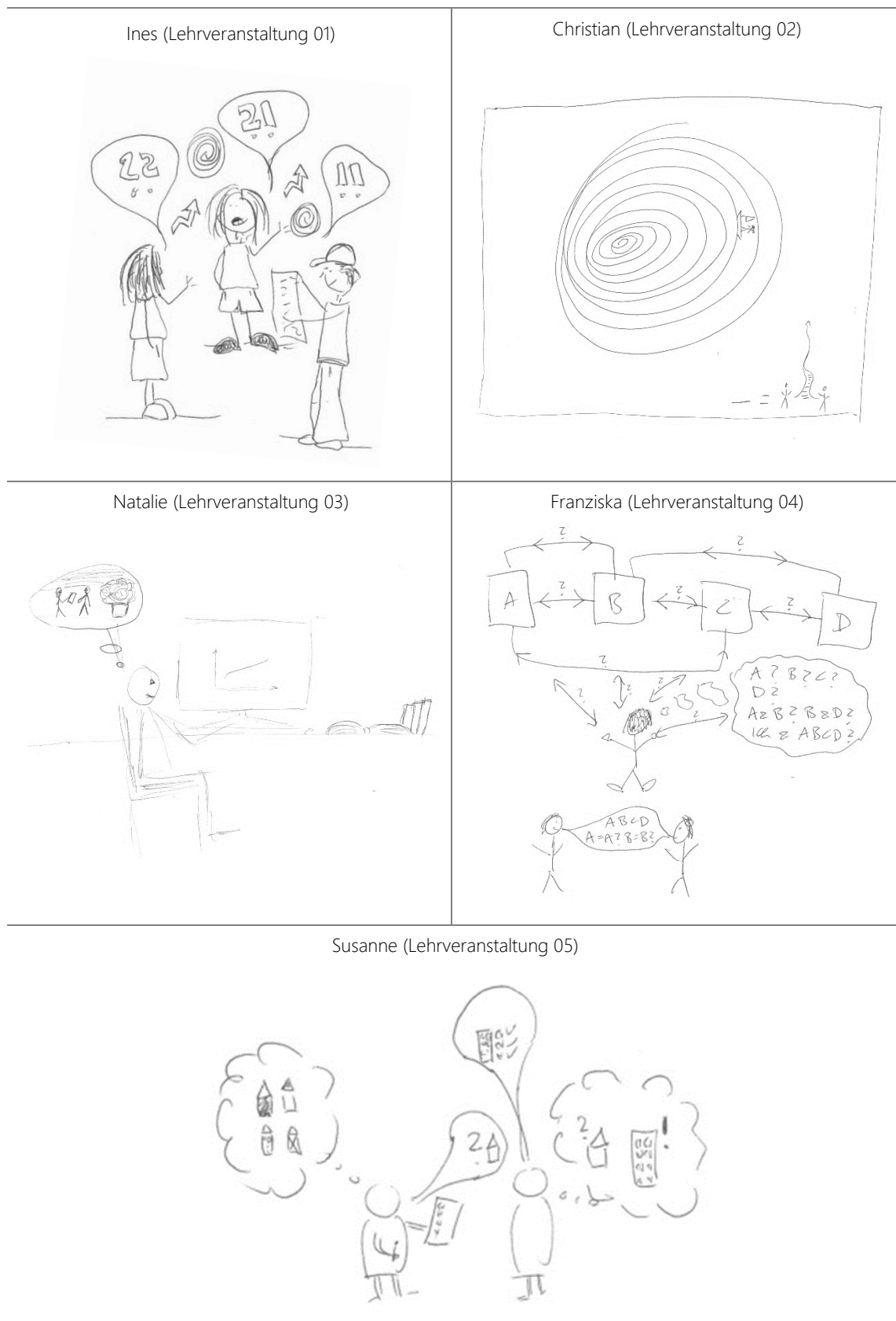


Abb. 17: Gezeichnete Bilder zum Forschungsverständnis aus der Gruppendiskussion mit Lehrenden

Versicherung der selbstständigen Anfertigung

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Forschung aushandeln – Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre nach dem Community-based Research-Ansatz“ selbstständig verfasst und angefertigt habe und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Ich habe keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen. Die Arbeit wurde noch nicht in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt.