

Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – eine datensortentriangulierende Projektevaluation



Markus Lohse¹, Katrin Naumann², Irina Panteleev³ und Alisa Schulze⁴

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Beforschung eines studentischen Praxisforschungsprojekts, das als hybrides Lehr-Lern-Settings angelegt war. Im Mittelpunkt steht die Perspektive der Studierenden, um Einblicke in deren Wahrnehmungen und Reflexionen ihres forschenden Lernens im Studium der Sozialen Arbeit zu generieren. Die zwei erkenntnisleitenden Fragestellungen lauten: Wie reflektieren die teilnehmenden Studierenden das hybride Lehr-Lern-Setting forschenden Lernens vor dem konzeptionellen Hintergrund von *Students as Partners*? und: Finden sich überdies konkrete Hinweise bezüglich des hybriden Teilnehmeformates in ihren Rückmeldungen? Die Rückmeldungen der Studierenden zum Projekt werden auf der empirischen Basis von zwei Lehrveranstaltungsevaluationen, zwei Teaching Analysis Polls (TAP) und (Forschungs-)Tagebucheinträgen – datensortentriangulierend – ausgewertet. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für zukünftige Lehrveranstaltungen abgeleitet.

Keywords

Forschendes Lernen; hybride Lehre; Students as Partners; Lehrveranstaltungsevaluation; Teaching Analysis Polls; Tagebuchverfahren; Soziale Arbeit

- 1 Markus Lohse
Hochschule Mittweida, Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2
lohse@hs-mittweida.de
- 2 Katrin Naumann
Hochschule Mittweida, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2
naumann@hs-mittweida.de
- 3 Irina Panteleev
Hochschule Mittweida, studentische Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2
- 4 Alisa Schulze
Hochschule Mittweida, studentische Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2

1. Einleitung

Forschendes Lernen in Forschungsmodulen, Qualifikationsarbeiten, Praxisprojekten und noch konkreter Praxisforschungsprojekten ist vielerorts ein wichtiger Bestandteil sowohl in Bachelor- als auch Masterstudiengängen Sozialer Arbeit. Für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida wurde in diesem Zusammenhang ein Praxisforschungskonzept im hybriden Lehr-Lernsetting¹ auf der beteiligungsorientierten Basis von SaP konzipiert (vgl. Lohse 2023) und evaluiert.

Im Folgenden schildern die Autor:innen zunächst ihr Vorgehen bei der Umsetzung der Lehrveranstaltung. Es folgen Erläuterungen der qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, die bei der Untersuchung des Seminars zum Einsatz kamen. Abschließend werden zentrale quantitative Analyseergebnisse formuliert und mit den Ergebnissen von zwei qualitativen Erhebungen in Beziehung gesetzt und interpretiert.

2. Umsetzung forschenden Lernens in einer SaP-orientierten Lehrpraxis

Über zwei Studiensemester hinweg fand vor dem Hintergrund eines partizipativen Lehr-Lern-Ansatzes die Umsetzung eines Praxisforschungsprojektes zum Thema „Hybride Lehre im Studium Soziale Arbeit“²

mit insgesamt 14 Studierenden statt. Der Lehrveranstaltung liegt der Ansatz des Forschenden Lernens als „hochschuldidaktisches Prinzip“ (Karber & Wustmann 2015, 37) zugrunde. Die Autor:innen stützen sich dabei auf die Begriffsdefinition von Ludwig Huber:

„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 selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009c, 11 zit. n. Huber & Reinmann 2019, 3)

Der SaP-Ansatz bietet eine gute Möglichkeit, „Partizipation auf Augenhöhe“ (Lohse 2023, 67) herzustellen und eine kooperative Zusammenarbeit mit den Studierenden zu ermöglichen (vgl. ebd.), um einen Rahmen für Mitverantwortung und Mitgestaltung eines Forschungsprozesses zu schaffen.

Der kleinste gemeinsame Nenner beider Ansätze – forschendes Lernen und SaP – verspricht „eine aktivere Beteiligung von Studierenden an der Konzeption und Umsetzung [von Lehrveranstaltungen]“ (Grünt-

jens 2022; Huber & Reinmann 2019 zit. n. Lohse 2023, 61). Damit verschiebt sich im Sinne des Shift from Teaching to Learning (Berkemeyer & Schneider 2009, 123; Schneider et al. 2009, 5) die Aufmerksamkeit vom lehrenden- hin zum studierendenzentrierten Lehren und Lernen (vgl. Karber & Wustmann 2015, 39).

„Dazu gehört, dass [das] Lehren Lernarrangements und Lernumgebungen schafft, Lernanlässe und -gelegenheiten organisiert, Lernen durch Feedback und Beratung unterstützt, Motivationen stärkt und Orientierung über Ziele gibt.“ (Wildt 2011, 24)

Das hier beforschte Lehr-Lern-Setting sah wie folgt aus: Die Studierenden erhielten in einem hybriden Lehr-Lern-Szenario von drei Dozierenden³ in zwei Forschungsgruppen (mit quantitativem und qualitativem Untersuchungsfokus) Unterstützung. Die Herausforderung bestand darin, möglichst gleichberechtigt und bedarfsgerecht (je nach Arbeitsstand) zu beraten. Theoretische und forschungspraktische Grundlagen – sprich erhebungs- und analysespezifische Aspekte – waren wichtig, um höchstmögliche Autonomie darin zu erzeugen, eigenständig einen Forschungsprozess zu organisieren und zu durchlaufen. Durch die Reflexion von Forschungserfahrungen wurde ein Übergang von einem reinen „Wissensvermittlungsmodus“ im Sinne von „so geht Forschung“ hin zu einem erkenntnis- und einsichtsgenerierenden Modus der Wissensverwendung (vgl. Dewe 2004;

- 1 „Eine hybride Lehrveranstaltung ist ein Lehrszenario, in dem Personen zeitgleich sowohl vor Ort [in Präsenz] als auch virtuell [online] interagieren“ (Jantos & Krohn 2023, 8)
- 2 Die Studierenden haben sich mit dem Thema der „gegenwärtigen Situation und den Entwicklungspotenzialen von Hochschullehre in Zeiten der Digitalisierung – Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf klassisch-analoge, digitale und hybride Lehr- und Lernsettings im Studium Soziale Arbeit in Sachsen“ (quasi im Rahmen einer Auftragsforschung) befasst. Mit Hilfe einer Onlinebefragung ging die quantitativ forschende Gruppe der Frage nach: „Wie ist die Sicht von aktuell immatrikulierten Studierenden der Sozialen Arbeit an sächsischen Hochschulen auf digitale, hybride und analoge Lernsettings?“ Die qualitativ forschenden Studierenden befassten sich auf der Basis von leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit der Frage: „Wie hat sich die Sicht der Lehrenden der Sozialen Arbeit an sächsischen Hochschulen auf klassisch-analoge, digitale und hybride Lehrsettings in den letzten fünf Jahren verändert?“ Sowohl die zugrundeliegenden Rohdaten (Lehrevaluationen, Teaching Analysis Polls, Sammlung der Forschungstagebucheinträge) als auch die Ergebnispräsentationen und der Praxisforschungsbericht der Studierenden können auf Nachfrage gern zur Verfügung gestellt werden.

2012) „aha so kann ich es selbst machen“ geschaffen.

Die Studierenden wurden immer wieder dazu ange- regt, gemäß ihrem eigens entwickelten Forschungs- interesse Inhalte des Praxisforschungsmoduls mit- zubestimmen und dabei zwischen Präsenz- und Onlineteilnahme zu wechseln. Dadurch wurden sowohl die Vermittlung und der Erwerb von theore- tischem Wissen als auch die Organisation des For- schungsprozesses in Form eines fortwährenden Aus- handlungsprozesses in die Hände von Lehrenden und Lernenden gelegt. Gleichzeitig war das Teilen und Reflektieren von Erfahrungen mit dem hybrid ange- legten Veranstaltungsmodus zwischen allen Betei- ligten möglich. Die Studierenden konnten zudem die gewonnenen Erkenntnisse aus dem eigenen For- schungsprozess – der sich auch mit Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden in Bezug auf hy- bride Lehr-Lern-Settings befasst – reflektieren und nachvollziehen. Damit wurde in besonderer Weise deren aktive Teilnahme im Hinblick auf sich ständig verändernde Prozesse der Selbstorganisation for- ciert (Schneider & Wildt 2009, 10). Ziel war es, eine multidimensionale Lernerfahrung ko- zu- produzieren, die für alle Beteiligten situiert (in situ) und während des eigenen, sich sukzessive professionalisierenden (Forschungs-)Handelns (uno actu) reflexives Lernen ermöglicht. „Denn es gilt, [Studierende und Leh- rende] auf einen Alltag vorzubereiten [und an diesen zu erinnern], der durch Unsicherheiten bestimmt ist [wie auch die Lehre selbst]“ (Rabe-Kleberg 1996, 96

zit. n. Karber & Wustmann 2015, 40). Spannend ist, anhand der Daten zu erschließen, inwiefern die Stu- dierenden einerseits ihre eigene reflexive Lernerfah- rung und andererseits die Entwicklung des Projektes über zwei Semester in Worte fassen.

3. Datenerhebung und Analyse

Von den Autor:innen wurde mit Verweis auf Divan et al. (2017) ein Mixed-Methods-Ansatz genutzt. Die erhobenen Daten umfassten zwei halbstandardisierte Lehrveranstaltungsevaluationen⁴, zwei gesprächsba- sierte Einschätzungen in Form von Teaching Analysis Polls (vgl. Frank & Kaduk 2017; Hawelka 2017) sowie studentische Forschungstagebücher.

3.1 Lehrveranstaltungsevaluationen

Die Evaluation im WiSe 2022/23 wurde anhand einer teilstandardisierten Onlinebefragung mit einer Laufzeit von 14 Tagen umgesetzt. Anhand von neun The- menswerpunkten mit insgesamt 30 Fragen⁵ sollte das Praxisforschungsprojekt von den teilnehmenden Studierenden reflektiert und bewertet werden. In der letzten Veranstaltung des SoSe 2022 wurde hinge- gen eine leicht veränderte Fragebogenversion (acht Themenschwerpunkte mit 35 Fragen⁶) in Papierform genutzt. In beiden Befragungen waren die Studieren- den aufgefordert, vor allem anhand von Aussagen mittels Fünfer-Skalen (Likert-Skalen) Einschätzun-

gen vorzunehmen. Teilweise gab es auch Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, die eine prozentu- ale Auswertung ermöglichen. Am Ende bestand die Möglichkeit, in zwei offenen Fragen – die damit auch einen qualitativen Forschungsaspekt integrieren – positive und kritische Aspekte der Veranstaltung in eigene Worte zu fassen.

Die Datenaufbereitung erfolgte durch eine Controlle- rin der Hochschule Mittweida, die sie dann den Lehr- personen mithilfe von Histogrammen, Profillinien und in Textform übermittelte.

3.2 Teaching Analysis Polls (TAPs)

Ein Teaching Analysis Poll – kurz: TAP – ist eine qua- litative, gesprächsbasierte Erhebungsvariation, bei der gemäß Andrea Frank und Svenja Kaduk (2017) „die Reflexion der Studierenden über ihr Lernen im Zentrum steht“ (ebd., 40). Dem Verständnis der Beitragsautor:innen ist diese jedoch nicht auf einen spezifischen Zeitpunkt (wie bei einer „Zwischeneva- luation“) (ebd.) begrenzt, sondern lässt sich darüber hinaus als Abschlussreflexion nutzen. Ergo fand der erste TAP – moderiert durch eine Hochschuldidak- tikerin (externe Person) – am Ende des ersten und der zweite am Ende des zweiten Praxisforschungs- semesters statt (vgl. Hawelka 2017; Hawelka & Hilt- mann 2018). Ziel war einerseits, in einer laufenden Veranstaltung Veränderungen vorzunehmen. Ande- rerseits sollte durch ein weiteres TAP im Folgese- mester (mit den gleichen Studierenden) überprüft

- 3 Die für das (hybride) Praxisforschungs- projekt hauptverantwortliche Lehrper- son ist gleichzeitig (Mit-)Autor dieses Beitrags. In der Lehrveranstaltung fanden Interaktionen auf drei Ebenen statt: 1) zwischen den Lehrenden und der ko-lehrenden wissenschaftlichen Hilfskraft, 2) zwischen den Lehren- den und den Studierenden sowie 3) zwischen der Ko-Lehrenden und den Studierenden.
- 4 Die den zwei Evaluationen zugrunde- liegenden Fragebögen sind standar- disierte Dokumente der Hochschule Mittweida, die jedoch nicht hinsichtlich des in diesem Artikel verfolgten Erkenntnisinteresses (Students as Partners und hybride Lehrveranstal- tungsteilnahme) adaptiert wurden. Das ist auch ein Grund dafür, dass weitere Datenerhebungen und demzufolge an- dere Textsorten sowie dazu passende Analysemethoden ins Forschungsde- sign integriert wurden.
- 5 Dies waren aus 24 Skalierungsfragen vier Fragen mit Einfachantwortmöglich- keit, eine Frage mit Mehrfachantwort- möglichkeit und eine offene Frage nach dem persönlichen Feedback.
- 6 Diese bestanden aus 28 Skalierungs- fragen, vier Fragen mit Einfachant- wortmöglichkeit, zwei Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeit und einer offenen Frage für eine subjektive Rückmeldung.

werden, inwiefern sich konkrete Bezugnahmen auf vormalige Veränderungswünsche und deren eventueller Realisierung herstellen lassen. Beide TAPs verliefen in drei Gesprächszyklen zu lernfördernden (1) und lernhinderlichen Veranstaltungsaspekten (2) sowie Verbesserungsvorschlägen der Studierenden (3). Im Ergebnisprotokoll wurden dementsprechend vorstrukturierte, stichwortartige Rückmeldungen unter den genannten Rubriken zusammengefasst.

3.3 Tagebuchverfahren

Für Tagebücher als Datensorte werden zwei zentrale Merkmale als wesentlich diskutiert: 1) selbstreflexiver Charakter und 2) zeitliche Strukturierungslogik (Kunz 2018, 33). Im Forschungskontext wird international einheitlich zwischen natürlichen und künstlichen Daten (private Dokumentation versus Auftragsanfertigung) (vgl. Templin & Kunz 2016) beziehungsweise „preexisting or [...] [r]esearcher-driven [respectively] solicited diaries“ (Kenten 2010, o. S.) unterschieden. Diesem Beitrag liegen demzufolge mit studentischen (Forschungs-)Tagebüchern künstlich erhobene Daten zugrunde, die sowohl einen selbstreflexiven Charakter als auch eine zeitliche Strukturierungslogik aufweisen. Die Studierenden wurden von den Lehrperson(en) aufgefordert, ihre Wahrnehmungen sowie Reflexionen und damit ihre subjektive Perspektive auf den Prozess forschenden Lernens schriftlich zu dokumentieren.

3.4 Qualitative Inhaltsanalyse der TAPs und Forschungstagebucheinträge

Beim inhaltsanalytischen Vorgehen handelt es sich um eine Systematisierung von latenten und manifesten Sinngehalten (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016) und damit um „Textverstehen und [eine] Textinterpretation [vorliegender Daten], die das Zentrum der Inhaltsanalyse bildet“ (Kuckartz 2014, 39). Gemäß Bernward Lange (2008) kann es auch „ein Scharnier“ zwischen qualitativ und quantitativ erhobenen Daten bilden (ebd., 51). Die Kategorien samt Kategoriensystem stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016, 7). Es wird eine Systematisierung von Haupt- und Unterkategorien vorgenommen, die in Relation zueinanderstehen (Schreier 2014, 61).

Im Hinblick auf die Auswertung wurde sich für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) entschieden (vgl. ebd., 97 ff.), um das Material systematisch mit Fokus auf einzelne Aspekte durcharbeiten und zu beschreiben. Die Aspekte werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage vorab festgelegt und im Verlauf der Analyse induktiv ausdifferenziert (vgl. Schreier 2014, 8).

Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten wurden in drei Durchläufen systematisch codiert: Zunächst wurden anhand des Themas und der Forschungsfrage deduktive Kategorien gebildet. Dann haben

sich in den Daten weitere Kategorien identifizieren lassen, die dabei halfen, das Kategoriensystem ausdifferenzieren. Schließlich wurde damit das gesamte Datenmaterial nochmals codiert und ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018, 97).

4. Datenauswertung

4.1 Ergebnisse der Teaching Analysis Polls

Mit Blick auf lernfördernde Aspekte im ersten TAP reflektierten die Studierenden das Lehr-Lern-Setting im ersten Praxisforschungssemester hinsichtlich seiner Anschaulichkeit insgesamt als „[g]utes Format“.⁷ Sie formulierten überdies, dass sie in Bezug auf den Forschungsprozess von den Lehrenden „an die Hand genommen [wurden]“. Noch konkreter gaben sie diesbezüglich die Rückmeldung, dass sich das „3er-Team“ – bestehend aus dem Dozenten und zwei wissenschaftlichen Hilfskräften – „[gut] ergänzt“ hat, Kritik konstruktiv angenommen, gute Konfliktlösungsstrategien gefunden und Diskussionen gut moderiert wurden. Zudem sprachen sie an, dass die wissenschaftlichen Hilfskräfte im Sinne eines Peer-to-Peer-Verhältnisses zu den Studierenden die „gleiche Sprache [sprechen]“. Am Ende des zweiten Projektsemesters verbalisierten die Studierenden hinsichtlich des Aufbaus und der Strukturierung der Veranstaltung, dass der „Überblick super“

⁷ Die Originalquelle enthält keine Zeilen- und Seitenangaben für eine präzise Zitation. Eine Nachbearbeitung der Protokolle war den Autor:innen nicht möglich, da diese nicht in einem bearbeitbaren Dateiformat vorlagen. Alle Zitationen sind jedoch den verschriftlichten Protokollen des ersten und zweiten Teaching Analysis Polls (TAP-1 und TAP-2) entnommen. Bei Bedarf können diese von den Autor:innen zur Verfügung gestellt werden.

sowie „[e]ffizientes“ und „[e]igenes [Er-]Arbeiten“ möglich gewesen sei. Zudem wurde ein „[i]ndividuelles Eingehen auf die [Forschungs-]Gruppen“ wahrgenommen. Mit Fokus auf die Zusammenarbeit sei der „Austausch miteinander super“ gewesen und es habe eine „[g]ute Abstimmung zwischen dem Dozenten und den [wissenschaftlichen] Hilfskräften“ stattgefunden. Registriert wurde auch die „Motivation durch Lehrkräfte (und andere Gruppen)“ sowie „[v]iel Wille vom Dozenten, das Projekt zu einem Erfolg zu bringen“. Überdies sei die wissenschaftliche Hilfskraft „super“ und die „engmaschige Betreuung durch den Dozenten auch super“ gewesen.

Als lernhinderliche Aspekte meldeten die Studierenden zurück, dass der „rote Faden [...] ebenso wie Zielvorstellungen [fehlten]“ und „Gruppenarbeit zur Themenfindung [als] zu lang, am Ende umsonst und demotivierend“ gewesen sei. Mit einem Verweis auf die Parallelveranstaltung („Einführung in die empirische Sozialforschung“) sagten sie, dass diese „zu spät“ kam und sie deshalb empfanden, „zu früh ins kalte Wasser“ geworfen worden zu sein. Die allgemeinen Rahmenbedingungen betreffend, wurde das „[h]ybride[] Setting“, die „Terminfindung“ sowie [h]eterogene Gruppen [mit] unterschiedlichen Wissensständen“ als hinderlich für die Veranstaltung benannt. Im zweiten TAP ist – mit Blick auf das hybride Teilnahmeformat – zurückgemeldet worden, dass nun „[f]reigestellt [war,] ob die Teilnahme online oder analog erfolgt“. Angebrachte Optimierungsimpulse (siehe 4.3 unten) sind als umgesetzt wahrge-

nommen worden. Auch die „Zeitstruktur [wäre] viel besser“ gewesen. Dennoch wurden gegen Ende des Projektes zunehmender „Zeitdruck“ verspürt, die „Gruppengröße [nicht in Dozentenverantwortung]“ sowie die Kürze des Projektes als lernhinderlich reflektiert.

Als Verbesserungsvorschläge erwähnten die Befragten hinsichtlich der Lernmaterialien eine Literaturliste mit in der Bibliothek verfügbaren Empfehlungen sowie eine klarere Struktur in der Lernplattform OPAL. Der „Moderationsausgleich [in Präsenz und Online war immer eine Dozierende moderierend anwesend] zwischen Online und [der] analogen Gruppe“ habe sich bereits im Verlauf des ersten Semesters verbessert. Die Studierenden äußerten zudem das Bedürfnis nach einem „roten Faden“ sowie mehr „Kontinuität“. Außerdem sollte es „[t]rotz des hybriden Settings alle drei Termine eine gemeinsame [Präsenz-]Sitzung“ geben. Abschließend regten die Studierenden an, dass die Gruppenbildung später erfolgen und erst Grundlagen „für alle“ geschaffen werden sollten. Als konkrete Optimierungsaspekte für die Zukunft verblieben die Impulse „Grundlagenliteratur zum Thema ‚Methoden der Forschung‘ [in Verbindung mit einem eigenen] Thema“ sowie eine „Eingrenzung der Literaturempfehlungen“.

4.2 Ergebnisse aus der Analyse der (Forschungs-)Tagebücher

Die Studierenden erhielten den Auftrag, projektbegleitend ein (Forschungs-)Tagebuch zu führen. Bei den nach Abschluss des Projektes eingereichten (insgesamt 220) Tagebucheinträgen handelt es sich nicht um punktuell abgefragte Wahrnehmungen und Rückmeldungen am Ende des Semesters (wie in den Lehrveranstaltungsevaluationen und TAPs), sondern verschriftlichte Reflexionen während des Projektverlaufs. Die analyseleitende Frage bei der Auswertung lautete: Werden die von den Studierenden wahrgenommenen Optimierungen – beispielsweise hinsichtlich des zunehmend sichtbar werdenden „roten Fadens“, des sich wechselseitig aufeinander Einstellens und Zusammenarbeitens und der Optimierungsmöglichkeit zur hybriden Teilnahme je nach individuellem Bedarf – bereits im Projekterlauf registriert, reflektiert und verschriftlicht? Es ergaben sich elf Kategorien⁸, die softwaregestützt (MAXQDA) ausgewertet wurden und hier nochmals kondensiert dargestellt werden.

4.2.1 Grundlegendes zur Interaktion auf Augenhöhe im Sinne des SaP-Ansatzes

Zu Beginn herrschte wenig Bewusstsein und eine gewisse Verunsicherung darüber „[w]ie weitreichend und aufwändig die Arbeit in diesem Modul sein wird“ (1/8-9).⁹ Gründe dafür werden beispielsweise im Pro-

- 8 1) Selbstorganisation, 2) Reflexionsgegenstand, 3) studentische Optimierungsvorschläge, 4) Nutzung von Entscheidungsräumen, 5) Reflexionsimpulse durch Lehrperson, 6) eigeninitiierte Lehrveranstaltungsinhalte, 7) Lehrveranstaltungssetting, 8) Bewertungsdimensionen zur Einbeziehung, 9) Gestaltung der Arbeitsbeziehung, 10) Bewertungsdimension beim Setting und 11) Methoden/Funktionen des Kennenlernens.
- 9 Diese Angaben sind möglich, da die Forschungstagebucheinträge in einem Dokument mit Seitenzahlen wie bei einem Transkript vorliegen. Seitenzahl/Zeilennummer erleichtern somit das Auffinden der verwendeten Zitation in der Quelle.

zesscharakter „[i]ch vermute dies soll sich alles im Prozess des Seminars entwickeln“ (3/31-32) sowie in einem mangelnden empirischen Vorverständnis (vgl. 1/21-31) gesehen, das den Studierenden aus Sicht der Dozierenden ein Einlassen auf Ungewissheiten abverlangt und es gerade am Anfang mehr Fragen als Antworten gibt. Der Auftakt wird dennoch positiv reflektiert (vgl. 1/3-4). Zudem habe es sehr interessant geklungen und eine Teilnehmende notierte, sie sei „sehr gespannt was mich noch erwartet“ (ebd.) Dazu haben auch die gewählten Methoden des Kennenlernens beigetragen (vgl. 1/32-35). An anderer Stelle geht aus den Daten hervor, dass die Seminarleitung als positiv und unterstützend erlebt wurde. Eine Studierende reflektiert dahingehend: „Genau das schätze ich an meinem Mentor, dass er gelegentlich ‚lebendige‘, einfache und dennoch nützliche Werkzeuge anbietet“ (5/3-4). Auch auf die anfängliche strukturelle Rahmung (vgl. 7/3-5) sowie die Bereitschaft zu Krisengesprächen (vgl. 12/40-44) wurde positiv eingegangen. Unter anderem beschreibt eine Studierende in diesem Zusammenhang, dass die Gruppe während des Forschungsprozesses einen zusätzlichen Termin mit dem Dozenten benötigte, „um Klarheit zu schaffen“ (12/42). Dieser verlief dann „wirklich großartig und konstruktiv“ (12/44). Ebenso sind die wissenschaftlichen Hilfskräfte stets unterstützend (vgl. 14/6-8) wahrgenommen worden. Innerhalb des Forschungsteams wurde die Unterschiedlichkeit der Charaktere – „wir haben [...] [eine Studierende], die sehr organisiert ist und uns richtig

unter Druck setzt, was einerseits alle nervt, andererseits aber auch dazu beiträgt, dass wir vorankommen“ (9/38-40) – als Ressource genutzt. Aus den Daten geht jedoch auch hervor, dass sich die Dynamiken innerhalb der Forschungsgruppen sehr unterschiedlich entwickelten. In der einen Gruppe verlief beispielsweise die Entscheidungsfindung scheinbar reibungsloser als in der anderen oder blieb unreflektiert (vgl. 7/15-16). Es gab zudem einen unterschiedlichen Bedarf an Struktur. Hier waren die Studierenden zwar auf sich gestellt, dies förderte jedoch gleichzeitig die Problemlösekompetenz, die später zu einem großen Motivationsschub (vgl. 11/37-40) führte. Rückschläge hingegen verlangten, „einen Notfallplan zu entwickeln“ (15/28-29).

Zunehmend machte sich auch Zeitdruck in Bezug auf den Forschungsprozess bemerkbar. Die Studierenden reflektieren hierzu als Umgang damit eine erhöhte Bereitschaft, sich auch außerhalb der geplanten Lehrveranstaltungen – sowohl in der eigenen Forschungsgruppe (vgl. 9/1-9) als auch in der Großgruppe mit den Dozierenden (vgl. 20/19-20) – zu treffen. Auch die Erstellung von Arbeitsplänen war eine Reaktion, das Zeitmanagement zu optimieren. Jedoch lässt sich anhand der Dokumentation auch eine gewisse Frustration erschließen, wenn Pläne nicht funktionierten (vgl. 11/27; 28/9). Hierzu wurde beispielsweise dokumentiert: „Irgendwie habe ich das Gefühl, dass wir nicht vorankommen, wir treffen uns jede Woche zusätzlich in unserer qualitativen

Gruppe, besprechen und beschließen Sachen und dann wird alles übereinander geworfen.“ (12/1-3) Im Verlauf des Forschungsprozesses beschreiben die Studierenden Einflüsse wie krankheitsbedingte Ausfälle oder die Weihnachtszeit, die Prüfungsphase sowie die semesterfreie Zeit (vgl. 12/16-20), die sich aus Sicht der Autor:innen auf die Befragungen und zeitweise demotivierend auf das forschende Lernen auswirkten. Hierzu wird von einer Studierenden reflektiert, dass sie „[d]ie Weihnachtszeit [...] als störend und ungünstig für die Teilnahme an Befragungen von Studierenden oder Lehrenden [empfand]“ (11/29-30). Außerdem schrieb eine weitere Projektteilnehmer:in dazu, dass es „große Unsicherheiten innerhalb [der] Gruppe“ (11/42) gab und eine „fehlende Motivation, da nicht klar ist, was als Nächstes erfolgen soll“ (11/42-43)“. Mit Beginn der Schreibphase des Berichtes gerieten die Studierenden in ausschweifende Diskussionen über Formalia (Vorgaben der Hochschule Mittweida). Dazu wurde reflektiert: „Es kommt mir so vor, als würde ich die Seitenränder besser kennen als die eigentlichen Inhalte oder Zusammenfassungen.“ (22/1-3) Bei der inhaltlichen Gestaltung des Ergebnistransfers als Meilenstein – Design und Präsentation – wurde dies ähnlich wahrgenommen (vgl. 28/17-19; 28/3-6). Letztlich wurde die kommunikativ-sprachliche Einigung nicht abgebrochen, sondern mit einer Investition an Zeit forciert und bewältigt. Nach Abschluss des Theorie-Praxis-Transfers in Form eines „kleinen“ Fachtages an der Hochschule Mittweida/Fakultät

Soziale Arbeit, bei dem die Studierenden ihre Forschungsergebnisse präsentierten, ist dies jedoch von Außenstehenden sehr positiv wahrgenommen und mündlich wertgeschätzt worden (vgl. 29/18-20). Letzteres deutet vor dem Hintergrund von SaP auf das Interesse an den Forschungsergebnissen der Studierenden hin.

4.2.2 Hybridität

Im Hinblick auf das hybride Lehr-Lern-Setting wurde von der Möglichkeit einer aktiven Einflussnahme Gebrauch gemacht. Wie bereits aus der quantitativen Befragung und den TAPs hervorging, war es den Studierenden – ausgehend von der verpflichtenden Erfahrung des ersten Semesters – wichtig, beispielsweise im Krankheitsfall (vgl. 23/38) flexibel digital an den Veranstaltungen teilnehmen zu können. Die zunehmende Realisierung dessen im zweiten Semester deutet auf ein Anerkennen und Eingehen auf dieses artikulierte Bedürfnis im Sinne von SaP seitens der Lehrenden hin. Im Projektverlauf wurde positiv angemerkt, dass der digitale Raum die Möglichkeit bietet, laute Zwischengespräche einfach leiser zu stellen (vgl. 23/40-41) und für sich eine angenehme Lernumgebung zu schaffen. Jedoch sind in den Tagebucheinträgen bereits nach den ersten Sitzungen auch Nachteile der Hybridität dokumentiert und erforderliche Nachbesserung wird angemahnt. Diesbezüglich wird formuliert, dass „[sich] sofort

Probleme der hybriden Lehre [zeigten]. [Die digital zugeschaltete Studentin] wurde in der Gesprächsrunde immer vergessen zu fragen. Auch Ton und Video waren noch nicht optimal. Diese [...] sollten bei Steigerung der digitalen Teilnehmerzahl behoben werden“ (2/19-22). Auch mentale Faktoren wie eine erhöhte Hemmschwelle, sich generell im digitalen Raum zu äußern (vgl. 6/15-20), eine erhöhte Gefahr, sich schnell ablenken zu lassen (vgl. 21/10-12) oder der Wegfall von Pausengesprächen (vgl. 6/2-6) sind zunehmend thematisiert worden. Eine drohende, fehlende Einbeziehung der Studierenden wurde von Beginn des Praxisforschungsprojektes durch die – regelmäßig im Digitalen unterstützende – wissenschaftliche Hilfskraft realisiert. Das „war gut[,] um auf die [...] [sich meldenden] Teilnehmenden aufmerksam zu machen“ (5/30-31). Dennoch begleiteten stetig technische Herausforderungen und damit einhergehende Frustration das hybride Setting im Prozess. Unter anderem ist notiert worden: „Heute habe ich mich leider etwas sinnlos gefühlt, da es nicht wirklich möglich war, die Exceleinführung mit einem Apple Laptop mitzumachen. Durch diese Komplikationen habe ich auch die Befürchtung, dass sich die Auswertung für unsere Gruppe doch sehr umständlich gestaltet bzw. dass die Arbeit dafür an ein oder zwei Personen hängen bleibt, da fast alle aus unserer Gruppe Apple Geräte haben“ (21/5-9). Auch die Informationsweitergabe an die Kommiliton:innen (vgl. 22/17-21) wird teilweise als problematisch angese-

hen. An manchen Stellen im Material schreiben die Studierenden sogar, dass sie für sich festgestellt haben, dass das Forschungsprojekt bevorzugt in Präsenz stattfinden sollte, „[...] da so die Absprachen einfach besser funktionieren und wir in ein besseres Arbeiten kommen“ (26/28-29).

4.2.3 Nutzung von Entscheidungsräumen

Die selbstständige Bildung von Forschungsgruppen, die Entscheidung über die Teilnahmeform (wann digital und wann in Präsenz) sowie die forschungsbezogene Abstimmung über den Gegenstand/das Thema – im Rahmen einer Auftragsforschung – wurde weitestgehend als Freiheit erlebt (vgl. 27/28-34). Jedoch ergaben sich auch hier im Verlauf Herausforderungen. Beispielsweise schrieb eine Studierende: „[E]s ist verwirrend, wo ich beginnen soll. Mir fehlt vollständig eine Struktur, die mich innerlich leitet. Soll ich mich zuerst auf die Bildung von Gruppen einlassen oder lieber zuerst die Forschungsfrage entwickeln? Oder sollte ich mir jetzt Gedanken über die Methode machen, die ich ausprobieren möchte und mit der ich mich identifizieren kann?“ (4/39-43). Die Kompetenzanforderung der Selbstorganisation scheint zu überfordern und wird eher weniger als Freiheit interpretiert, sondern stärker mit einem Bedürfnis nach mehr Struktur und (An-)Leitung verbunden. Zu Beginn des zweiten Praxisforschungssemesters zeigt sich, dass die Studierenden ihre Möglichkeit,

am Seminar zu partizipieren, nutzten, indem sie ihre konkreten Anliegen mit den Dozierenden besprachen (vgl. 19/20-23). Auch der Austausch in Präsenz – mit den Lehrpersonen sowie den anderen Forschungsgruppen – hat zum Abbau der Verunsicherung beigetragen. Außerdem nutzten die Studierenden die Lehrveranstaltungstermine, um sich einerseits über offene Fragen in der Großgruppe auszutauschen (vgl. 9/16-18) und andererseits wurde reflektiert, dass theoretischer Input in direktem Zusammenhang mit einem Gefühl von mehr Sicherheit steht (vgl. 5/24-25).

4.2.4 Abschlussreflexion der Studierenden zum Mehrwert des Praxisforschungsprojektes

Die Studierenden resümieren für sich den eigens generierten Wissenszuwachs bzgl. forschenden Lernens in ihren letzten Tagebucheinträgen. Dabei wird das Forschungsprojekt als sehr positive Erfahrung auf der einen und Grenzerfahrung auf der anderen Seite reflektiert. Eine Studierende schrieb: „[I]ch bin [...] froh, mich für dieses Projekt entscheiden zu haben, da für mich der Mehrwert [...] in der enormen Wissenserlangung in der Empirischen Forschung [besteht], es ist und war sehr anstrengend und brachte mich auch manchmal an meine Grenzen.“ (31/16-19) Eine andere Studierende notierte als Erkenntnis: „[M]ir [wurde] zum ersten Mal bewusst, welche Leistung wir bisher erbracht haben und wie qualitativ hochwertig unsere Arbeit ist. Ich war wirk-

lich stolz auf meine Mitstudierenden für ihre Ausarbeitungen.“ (27/40-42) Außerdem wurde die Methode des (Forschungs-)Tagebuches als hilfreich für die Dokumentation sowie Visualisierung des Prozessverlaufes reflektiert (vgl. 19/33-37). Der Erfolg des Projektes bzw. dessen als gelungen empfundene Umsetzung insgesamt lassen sich jedoch weniger explizit, sondern eher implizit auf den zugrunde gelegten partizipativen Lehr-Lern-Ansatz (SaP) zurückführen. Das liegt möglicherweise daran, dass SaP zu Beginn zwar theoretisch-konzeptionell eingeführt, dann jedoch eher als Handlungsgrundlage und weniger als Reflexionsfolie (auf die regelmäßig verwiesen wird) verstanden wurde. So konnten die Studierenden sukzessive ihre eigene Forschungshaltung entwickeln und auf deren Basis agieren.

5. Fazit

Ausgehend von der Auswertung der quantitativen Daten lässt sich sagen, dass sich die Einschätzung der Studierenden – insbesondere mit Blick auf die Anleitung durch die Lehrpersonen, die zunehmende Erkennbarkeit eines „roten Fadens“ (weitestgehend eigenständige Erarbeitung von Thema, Fragestellung, Datenerhebung und -auswertung, Ergebnistransfer und -diskussion sowie ein schriftlicher Forschungsbericht), die technische Ausstattung sowie die Theorie-Praxis-Relationierung – im Laufe der Lehrveranstaltung verbessert hat. Die Rückmeldun-

gen zeigen auf der einen Seite, dass Strukturen und Zielsetzungen zunehmend deutlicher wurden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass dies nicht von Beginn an der Fall war. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass das partizipative Lehrveranstaltungs-konzept – auf der Grundlage von SaP – für die Studierenden gerade zu Beginn mit vielen Unsicherheiten hinsichtlich Zielsetzung und Struktur verbunden war. Eine durchgängige Vorstrukturierung hätte jedoch dem Ansatz konträr entgegenstanden, da Zeit und Raum für einen gewissen gemeinsamen Entwicklungsprozess notwendig waren. Diese Erkenntnis zur Sichtbarmachung eines „roten Fadens“ könnte auf ein beiderseits zunehmendes Verständnis und Einlassen auf die gemeinsame Kokonstruktion des Lehr-Lern-Settings forschenden Lernens sowie dessen koproductive Ausgestaltung im Sinne von SaP hinweisen. Eine solche transparente inhaltliche und didaktische Ausgestaltung zeigt sich auch in einem besseren, aufeinander abgestimmten Eingehen auf Bedarfslagen und der Nutzung von verfügbarem Wissen, dass von den Studierenden wahrgenommen, reflektiert und verwendet werden kann. Die zurückgemeldeten Verbesserungen legen handlungsorientierte Erkenntnisse der Dozierenden aus der ersten Semester-evaluation nahe, die sich in realisierten und von den Studierenden entsprechend wahrgenommenen Optimierungen im weiteren Projektverlauf zeigen. Diese wiederum beschreiben den Prozess, Forschung zu lehren und forschendes Lernen als explizit beidseiti-

ges, erfahrungsbasiertes reflexives Lernen in einem partizipativen Lehr-Lern-Setting zu begreifen.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass forschungspraktisch-methodisches Wissen für die Studierenden eine essenzielle Rolle spielte, da dieses zu Beginn des Projektes theoretisch noch nicht verfügbar, demzufolge praktisch noch nicht verwendungsfähig war und sich erst erschlossen werden musste. Dies lässt sich zum Teil darauf zurückführen, dass die Studierenden zeitlich versetzt (berufsbegleitend und direkt Studierende; Kontextwissen der Autor:innen) parallel zur Veranstaltung eine Vorlesung zu den theoretischen Grundlagen empirischer Sozialforschung besuchten. Dies erklärt einerseits die seitens der Lehrpersonen als unterschiedlich wahrgenommenen Arbeitsstände und Bedarfe. Andererseits kann theoretisches (Vor-)Wissen als notwendige Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und reflektierte Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Kontext forschenden Lernens gesehen werden. Überdies verbesserte sich auch die technische Ausstattung als Interaktionsbasis im hybriden Setting. Das wiederum ist ein Indiz für unternommene Anstrengungen der Dozierenden, die Qualität des koproduktiven Austauschs zwischen Teilnehmenden (und Lehrenden) in Präsenz und online Anwesenden im hybriden Lehr-Lern-Setting entschieden weiterentwickelt zu haben.

Während der zwei TAPs nimmt in den gesprächsbasierten Rückmeldungen thematisch vor allem die gemeinsam gestaltete (kokonstruierte und koproduzierte) Arbeitsatmosphäre einen großen Raum ein. Hierin wird SaP als partizipativer Ansatz greifbar. Die Studierenden sehen, dass sowohl der Austausch auf der studentischen Peer-Ebene als auch das lernbegleitende Eingehen der Dozierenden auf deren Bedarfe und die fortwährende Abstimmung des hauptamtlichen Dozierenden mit den beiden kodozierenden wissenschaftlichen Hilfskräften insgesamt einen für alle Beteiligten gewinnbringenden Einfluss auf den Verlauf des Forschungsprozesses entfaltete. Die inhaltliche Dichte und die seitens der Studierenden wahrgenommenen Details der Anleitung und Betreuung lassen in der Überschau der Rückmeldungen auf eine gute Zusammenarbeit auf Augenhöhe schließen, die auf der einen Seite gutes dialogisches aufeinander Eingehen und auf der anderen Seite genügend Raum für Selbsterfahrungsprozesse geboten hat. Insgesamt wird die Entfaltung des Lehr-Lern-Szenarios auf der interaktiven Ebene forschenden Lernens als lernförderlich erachtet. Das hybride Lehr-Lern-Setting als verpflichtende Festlegung durch die Lehrenden (erstes Semester) wurde seitens der Studierenden als aufoktroziert empfunden und damit negativ konnotiert. Als frei wählbare Option (zweites Semester) hingegen empfanden sie es positiv.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse aus den (Forschungs-)Tagebüchern untermauern die bereits herausgearbeiteten Erkenntnisse und Einsichten aus den Lehrveranstaltungsevaluationen und den TAPs. In den Wahrnehmungen und Reflexionen der Studierenden finden sich sowohl Herausforderungen als auch Bewältigungsaspekte. Detailliert werden Nach- und Vorteile forschenden Lernens auf der Basis von SaP beschrieben. Zunächst wenig transparente Vorgaben (Rahmenthema) und die Erwartungstäuschung einer vorgegebenen, nachvollziehbaren Struktur (roter Faden) sowie ad hoc aufbereitetes Theoriewissen mussten (erst) mittels gemeinsamer Aushandlungsprozesse überwunden werden. Dann jedoch begannen die Studierenden eigene Entscheidungsräume zu erkennen, auszuloten und zu nutzen. Dies war bspw. bei der bedarfsgemäßen Optierung zur hybriden Teilnahme, zur bestmöglichen Erreichung selbstdefinierter Ansprüche an eine lernförderliche Umgebung und Arbeitsatmosphäre zu erkennen. Auch das eigenständige Lösen forschungspraktischer Herausforderungen erfahrungsbasierten Lernens und eine zunehmend selbstbestimmte Realisierung des Forschungsprozesses bedurfte ausdrücklicher Anerkennung und Wertschätzung.

Für zukünftige (hybride) Lehrveranstaltungen können aus den Erfahrungen und Rückmeldungen der

Studierenden fünf Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Es bedarf...

- einer theoretisch-konzeptionellen Einführung des SaP-Ansatzes, Zeit für Diskussion und Aushandlung sowie für gegenseitiges Kennenlernen und aufeinander Einlassen, um ein gemeinsames Arbeitsbündnis zu schaffen.
- eines wertschätzenden Einbezugs von inhaltlichen und technischen (Vor-)Kenntnissen von Studierenden, um Motivation zu fördern und möglichen Frustrationen vorzubeugen.
- einer fortwährenden Ansprechbarkeit als Dozierende:r bei allen inhaltlichen und organisatorischen Anliegen anzubieten und nach Möglichkeit im Teamteachingmodus die Verantwortung im digitalen und analogen Setting zu teilen, um ein partizipatives, strukturiertes und moderiertes Arbeitsformat kokuschieren.
- einer offenen, d.h. reflexiven und kokonstruktiv-kritischen Arbeitsatmosphäre, um bedarfsgemäß frühzeitig inhaltliche und/oder didaktische Änderungen vornehmen zu können.
- eines dem (hybriden) Lehr-Lern-Setting räumlich-technisch gerecht werdenden, funktionalen Rahmens. Erfahrungsgemäß sind Lehr-Lernräume, die mindestens ein Rummikrofon (besser mehrere) und eine sprecher:innenfokussierende Kamera sowie ein digitales Whiteboard vorhalten, didaktisch besonders geeignet und in diesem Lehr-Lernarrangement lernförderlich.

Diese empiriebasierten Aspekte aus dem Praxisprojekt forschenden Lernens bestätigen einerseits die Feststellung Gabi Reinmanns (2024): „Lehren ist eine komplexe Gestaltungsaufgabe; didaktisches Wissen und Können, Pluralismus in Formaten und Methoden und eine forschende Haltung dürften fruchtbarer sein, um Hochschullehre für eine unsichere Zukunft zu rüsten.“ (ebd., 92) Andererseits unterstreichen sie aus Sicht der Autor:innen die hier bereits in weiten Teilen realisierte Forderung nach einem „veränderten sozialen und moralischen Rahmen für die Lehre in allen Fächern: Lehrpersonen und Studierende müssen sich (besser) kennen, untereinander soziale Beziehungen pflegen und mehr Vertrauen aufbauen“ (ebd., 93).

6. Limitationen

Hier ist auf die eingangs erwähnte, triadische Struktur des hybriden Lehr-Lern-Szenarios forschenden Lernens – in der sich Lehrende gemeinsam mit Studierenden einem spezifischen Forschungsthema und davon abgeleiteten -fragestellung(en) widmen – nochmals näher einzugehen. Die den datensorten-triangulierenden Analysen zugrunde liegenden Erhebungen erfassen (lediglich) die subjektiv-reflexive Perspektive der am Praxisforschungsprojekt teilnehmenden Studierenden (erster Ordnung). Außer Acht gelassen wurde dabei – aus retrospektiver Sicht der Autor:innen – einerseits die ebenfalls

vorhandene, jedoch hier nicht erhobene Wahrnehmungen und Reflexionen der wissenschaftlichen Hilfskräfte in ihrer Funktion als Ko-Dozierende und dieser Logik folgend ebenfalls teilnehmenden (Master-)Studierenden mit ihrer je subjektiv-reflexiven Perspektive (zweiter Ordnung) auf den Prozess forschenden Lernens in einem hybriden Lehr-Lern-Setting synchron-interaktiver Prägung. Andererseits ließe sich auch – gerade mit Hilfe eines „Lehrtagebuchs“ – eine Nullebene der hauptverantwortlichen Lehrpersonen generieren und analysieren. Ein solches Forschungsdesign gäbe grundsätzlich sowohl teilnahme-, als auch lehrveranstaltungsformatunabhängig perspektiventriangulierende Einblicke in Wahrnehmungen, Reflexionen und mögliche Learnings von (partizipativen) Lehr-Lern-Settings.

Literatur

Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). *Lehrerbildung in der Wissenschaft*. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann, 121–147.

Divan, A., Ludwig, L. O., Matthews, K. E., Motley, P. M. & Tomljenovic-Berube, A. M. (2017). Survey of Research Approaches Utilised in the Scholarship of Teaching and Learning Publications. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(2), 16–29. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.3>

Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.). 15. Jahrestagung. QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband. Berlin: Freie Universität Berlin, 39–51.

Hawelka, B. (2017). Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. https://epub.uni-regensburg.de/35604/7/Skript_Kodierleitfaden_vApril2017.pdf

Hawelka, B. & Hiltmann, S. (2018). Teaching Analysis Poll – ein Kodierleitfaden zur Analyse qualitativer Evaluationsdaten. In: *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren*. Beiträge der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016. Bielefeld: wbv, 73–92.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>

Jantos, A. & Krohn, M. (2023). Hybrid oder nicht hybrid – das ist hier die Frage! Ein Definitionsversuch im Projekt virTUos. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.55310/jfhead.29>

Karber, A. & Wustmann, C. (2015). *Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen*. In: Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (2015), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 37–54.

Kenten, Ch. (2010): Narrating Oneself: Reflections on the Use of Solicited Diaries with Diary Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 16, o. S.

Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.

Kunz, A. M. (2018). *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lange, B. (2008). Imagination aus Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, 37–62.

Lohse, M. (2023). „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – ein hybrides Lehrveranstaltungskonzept zum Ausloten der Potenziale (und Grenzen) forschenden Lernens. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 60–69. <https://doi.org/10.55310/jfhead.38>

Reinmann, G. (2024). Selbstbestimmt gestalten: Die Zukunft der Hochschullehre. *Forschung und Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 24(2), 92–93.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (2009). Einleitung. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann, 5–13.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs*. In: Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8–36.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>

Stamann, Ch., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung* [24 Absätze].

Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 17(3), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>

Templin, D. & Kunz, A. M. (2016): *Campus-Logbücher: Potenziale qualitativer Methoden für die Raumforschung an Hochschulen*. In: Arnold, R., Lermen, M. & Günther, D. (Hrsg.) (2016). *Lernarchitekturen und (Online-) Lernräume*. Band II. Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen!“ Hohengehren: Schneider, 141–165.

Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, I., Wildt, J. (Hrsg.) (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann (Erschienen in der Reihe *Blickpunkt Hochschuldidaktik*), 19–34.

Zitiervorschlag:

Lohse, M., Naumann, K., Panteleev, I. & Schulze, A. (2024). *Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – eine datensortentriangulierende Projektevaluation*. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 51-61.

DOI: 10.55310/jfhead.54

