

Chancen und Risiken einer Online-Forschungswerkstatt

Evaluationsbefunde eines Testdurchlaufs im Rahmen von
STUDICA – Studieren à la carte

Nicolas Schrode, Olivia Scharf, Christiane Hemmer-Schanze
München, August 2017

Impressum:

Herausgeber: **Verein der GAB München e.V.**

Publikation im Rahmen des Projekts „EvaLaCarte – Evaluation des Studierens à la carte“ *

Projektleitung und wissenschaftliche Koordination: **Nicolas Schrode**

http://www.gab-muenchen.de/de/detail-70_13_-evalacarte.htm

Autoren: **Nicolas Schrode // Olivia Scharf // Christiane Hemmer-Schanze**

Erscheinungsdatum: 30.09.2017

*** „EvaLaCarte“ ist Teilprojekt im Verbund „STUDICA – Studieren à la Carte, Phase 2“, das im Wettbewerb „Offene Hochschulen: Aufstieg durch Bildung“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH12051 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/ bei der Autorin.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)

Inhaltsverzeichnis

I.	Evaluationsgegenstand: Online-Forschungswerkstatt	1
I.1	Kurzbeschreibung der Online-Forschungswerkstatt	1
I.2	Ablauf der Online-Forschungswerkstatt:	1
II.	Evaluationsfragen	1
III.	Verwendete Methoden: Methodentriangulation.....	3
III.1	Erhebungsmethoden/ -verfahren.....	3
III.2	Auswertungsmethoden: Inhaltsanalyse nach Mayring, thematische Analyse nach Braun & Clark.....	3
IV.	Ergebnisse	4
IV.1	Forschungslogik bei der Ergebniserzeugung	4
IV.2	Hauptergebnisse	5
IV.2.1	Die teilnehmenden Probanden.....	5
IV.2.2	Anzahl und Themen	5
IV.2.3	Nutzen der Forschungswerkstatt aus Sicht der Teilnehmenden	6
IV.2.2.1	Ausschärfen der eigenen Forschungsfrage	6
IV.2.2.2	Erleichterung durch Distance Learning	7
IV.2.2.3	Qualitätssicherung von Forschungsarbeiten durch Peer-to-Peer-Interaktion: Aspekte und Beispiele.....	8
IV.2.3	Rahmenbedingungen und Rollen.....	9
IV.2.3.1	Atmosphäre	10
IV.2.3.2	Zusammenarbeit.....	10
IV.2.3.3	Rollen.....	11
IV.2.4	Herausforderungen für die Teilnehmenden	13
V.	Fazit und Ausblick.....	14
V.1	zum allgemeinen Nutzen/ der Online-Forschungswerkstatt als zielführendes Format	14
V.2	zu Peer-to-Peer-, forschendem Lernen und der Frage ‚Online vs. Präsenz‘ (Fragen zur Konzeption).....	15
V.3	zu Studica-spezifischen Fragen	15
V.4	zur Erfüllung der Funktionen einer Forschungswerkstatt durch die Online-Forschungswerkstatt.....	16
V.5	Weitere Befunde zur Atmosphäre, zu den Rollen und zur Zusammenarbeit	16
V.6	Ausblick: Empfehlungen.....	16
	Literatur.....	18
	Anhang 1: Frageleitfaden.....	19
	Anhang 2: Reflexionsbogen an die Lernbegleiter*innen.....	21

I. Evaluationsgegenstand: Online-Forschungswerkstatt

I.1 Kurzbeschreibung der Online-Forschungswerkstatt

»Die STUDICA-Online-Forschungswerkstatt bietet die Möglichkeit, ein eigenes wissenschaftliches (Praxis-)Forschungsprojekt unter fachlicher Begleitung und kollegialer Beratung durchzuführen. Sie wurde entwickelt als ein Angebot zur Unterstützung für STUDICA-Teilnehmende, die aus ihrer beruflichen Praxis eine Projektidee, eine spezifische Problemstellung oder ein Lerninteresse mitbringen, für deren Bearbeitung sich ein „wissenschaftlich-forschender“ Zugang anbietet. Vorlage für dieses Modell sind Forschungswerkstätten, wie sie in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt werden. Das Online-Format wurde entwickelt, um eine standortunabhängige Begleitung von Forschungsprojekten zu ermöglichen« (Slomski/ Neddermann 2017, 1).

I.2 Ablauf der Online-Forschungswerkstatt:

Die Entwicklung und Erprobung der Online-Forschungswerkstatt im Rahmen von STUDICA erfolgte bewusst prozesshaft und bedarfsorientiert (vgl. Slomski 2017, 2) vor dem Hintergrund des Grundprinzips des forschenden Lernens (vgl. Slomski 2014, 7) mit Begleitung und Moderation (vgl. ebd., 10). Gestartet wurde mit einer kurzen Einführung in die Arbeitsweise in der Forschungswerkstatt, die dem Peer-to-Peer-Prinzip folgt, also einem kontinuierlichen miteinander Arbeiten und untereinander im Austausch stehen, „so dass sowohl von uns begleitete / moderierte Arbeitsformen als auch von uns unabhängige Arbeitsformen parallel nebeneinander existieren und sich idealerweise sinnvoll ergänzen“ (ebd.). Die zuvor gemeinsam terminierten synchronen Online-Treffen fanden abends an Wochentagen in einem virtuellen Klassenzimmer über die in eine Lernplattform (Open OLAT) integrierte Online-Software Big Blue Button statt und wurde von zwei Lernbegleiter*innen moderiert. Zwischen den Online-Treffen war es für die Teilnehmenden möglich, Materialien auf die Plattform zu laden, die im Treffen genutzt werden konnten. Asynchron konnten die Teilnehmenden sich über ein angelagertes Online-Forum austauschen (vgl. alles: Slomski 2017, 2-4). Über dieses Forum konnten auch Termininfos geteilt oder prozessproduziertes Material kommentiert werden.

II. Evaluationsfragen

Vor dem Hintergrund eines beteiligungsorientierten Evaluationsverständnisses (vgl. Hemmer-Schanze/Schrode 2015, 21-27) erarbeitete das Evaluator*innen-Team gemeinsam mit den im Projekt für die Konzeption und Umsetzung der Online-Forschungswerkstatt zuständigen Forschern einen Pool an Erkenntnisfragen für deren Evaluation. Dabei wurden auf vier unterscheidbaren Ebenen entsprechende Fragen für die Evaluation generiert:

- (1) Allgemeine Ziel-Ebene
- (2) Spezifisch konzeptionelle Fragen
- (3) STUDICA-spezifische Fragen
- (4) Fragen bzgl. der Funktionsansprüche einer Forschungswerkstatt

Ad (1): Auf einer allgemeinen Ziel-Ebene sollten durch die Evaluation Beiträge zur Beantwortung der Fragen generiert werden,

- inwiefern eine zielführende Beratung und Begleitung der Teilnehmenden gelingt (wobei „zielführend“ als Mehrwert bzgl. der Bearbeitung der eigenen Forschungsfragen definiert wurde),
- welchen allgemeinen und spezifischen Nutzen die Teilnehmenden in der Teilnahme an der Online-Forschungswerkstatt erkennen und worin sie Schwierigkeiten sehen,
- inwieweit es gelingt, die einzelnen Funktionsansprüche (siehe Slomski 2017; spezifisch siehe „Ad (4)“) einer Forschungswerkstatt auch in der Online-Forschungswerkstatt zu realisieren und dabei Hinweise dazu zu erhalten, wo geht das gut gelang, wo es noch „geklemmt“ hat und wie mögliche Lösungen aussehen könnten.

Ad (2): Darüber hinaus wurden folgende spezifischen Fragen zu Konzeption (Umsetzungsebene) gemeinsam erarbeitet:

- Gelingt es das gewünschte P2P-Prinzip zu verwirklichen?
[Peer-to-Peer ist hier zu verstehen als (a) kontinuierliches miteinander arbeiten und (b) kontinuierliches im Austausch sein und (c) moderierte ebenso wie nicht-moderierte Arbeitsformen nebeneinander existent]
- Kommen die Teilnehmenden mit dem forschenden Lernen (s.o.) klar?
- Welche Inhalte sind nicht sinnvoll im Online-Format behandelbar und sollten eher in Präsenz versucht werden?

Ad (3): Folgende STUDICA-spezifischen Fragen wurden generiert:

- Funktionieren „gemischte“ Studienwerkstätten (Studicanten – Regelstudierende)? Worauf ist dabei ggf. zu achten? (Was half dabei, wo gab es Herausforderungen und wie wurden diese bewältigt?)
- Funktioniert die Online-Forschungswerkstatt (im Folgenden: Online-FoWe) mit „Hochschul-Neulingen“? Wenn ja: Ist hier eine spezielle Arbeitsweise hilfreich (z.B. didaktisch, organisatorisch, usw.)?
- Funktioniert die Online-FoWe mit Teilnehmenden, die bislang nur sehr wenig Erfahrung mit qualitativer Sozialforschung hatten?
- Welchen Stellenwert kann die Online-FoWe im Modell *Studieren à la Carte* haben? (V.a. bezüglich ihrer Bedeutung in Bezug auf die mitgebrachte und sich weiter entwickelnde individuelle Lernfrage)

Ad (4): Folgende Funktionsansprüche der Online-FoWe sollten, so möglich, überprüft werden:

- Wird die Kolloquiumsfunktion erfüllt? Ist es möglich den Stand der Einzelarbeiten adäquat vorzustellen und zu diskutieren (Ädäquanz: subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden und der Lernbegleiter plus Dokumentenanalyse)
- Wird die Funktion „Interpretationsgemeinschaft“ erfüllt? Gelingt eine gemeinsame Deutung und Bewertung von qualitativem Datenmaterial? Wenn ja: Wie gelingt dies besonders gut? Good Practice erkennbar?
- Erlaubt die Online-FoWe „Supervision“?
- Wird durch die Online-FoWe eine methodische und persönliche Unterstützung und Begleitung der Teilnehmenden möglich? Welche Arten der Unterstützung und Begleitung haben sich hier als besonders hilfreich erwiesen (qualitative Beschreibung)?

Es zeigte sich, dass aufgrund der Zusammensetzung der Probandengruppe ebenso wie durch den konzeptionellen Aufbau nicht zu allen Forschungsfragen anhand des generierten Datenmaterials Erkenntnisse generiert werden konnten. Insgesamt wurden die Fragen als forschungsleitende Blickwinkel auf das Datenmaterial genutzt und je nach Erhebungsmethode bzw. -verfahren unterschiedlich verwendet.

III. Verwendete Methoden: Methodentriangulation

III.1 Erhebungsmethoden/ -verfahren

Die folgenden Erhebungsmethoden wurden zur Generierung des Datenmaterials für die Beantwortung der Evaluationsfragen herangezogen. Die Fragen wurden dabei unterschiedlich operationalisiert.

<i>Erhebungsmethode/ -verfahren</i>	<i>Operationalisierung der Fragen</i>
1. Auswertung von Gesprächsdaten Auswertung der mitgeschnitten virtuellen Treffen der Online-Forschungswerkstatt	Forschungsfragen dienten als blicklenkende Kriterien für die Inhaltsanalyse (Erstellung des Categoriesystems i.S. der Inhaltsanalyse nach Mayring 2015)
2. Telefonische Interviews mit den Teilnehmenden der Online-Forschungswerkstatt	Forschungsfragen waren Grundlage für die Erstellung des Frageleitfadens für die telefonischen Leitfadeninterviews und dienten später der Erstellung eines Categoriesystems für die Auswertung dieser
3. Leitfragenbasierte schriftliche Reflexion der Umsetzung der Online-FoWe durch die Lernbegleiter*innen	Forschungsfragen dienten als Grundlage für die Erarbeitung der entsprechenden Reflexionsfragen sowie für die Generierung der Auswertungskategorien

Tabelle 1: Erhebungsmethoden und Operationalisierung der Forschungsfragen

Während das Interview ein eher reaktives Verfahren darstellt und auf Reflexionsfragen gestützte schriftliche Verfahren die Gefahr einer Beantwortung nach sozialer Erwünschtheit birgt, ist die Auswertung von Gesprächsdaten als wenig reaktiv zu bezeichnen (unsere Annahme ist, dass das Mitschneiden auch weniger reaktiv ist als bspw. ein teilnehmendes Beobachten durch eine/n Evaluator*in). Dafür erlaubt die Datenauswertung der Mitschnitte keine Nachfragen, was wiederum im Interview möglich ist und bei den Reflexionsfragen durch die Option der telefonischen Rückfrage bei den Lernbegleiter*innen möglich gemacht wurde. Während die Auswertung des realen Durchlaufs der Online-Forschungswerkstatt mehr Ergebnisse zum Prozess zuließ, auch solche die Beobachtenden auffallen, in Interviews jedoch nicht thematisiert wurden, erlaubten die Gespräche intensives Nachfragen und brachten zudem Aspekte in den Blick, die ‚von außen beobachtend‘ nicht erkannt wurden. Die oftmals als „Methodentriangulation“ bezeichnete Kombination verschiedener Zugänge zur Realität bewährte sich entsprechend der dazu getätigten Überlegungen.

III.2 Auswertungsmethoden: Inhaltsanalyse nach Mayring, thematische Analyse nach Braun & Clark

Als Auswertungsmethode für alle drei so generierten Datensätze wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, die bei der Auswertung der Gesprächsdaten um die thematische Analyse nach Braun & Clark ergänzt wurde. Ausschlaggebend für diese Ergänzung war v.a. die von Braun & Clark beschriebene Darstellung der Ergebnisse in Tabellen (vgl. Braun & Clark 2005, 7f.), die u.E. von weniger Komplexität, aber größerer Übersichtlichkeit geprägt ist als jene, die Mayring (2015, 114ff.) beschreibt¹. Auch für die Auswertung der schriftlichen Daten von den Lernbegleiter*innen wurde auf die von Braun & Clark 2005 beschriebene Methode zurückgegriffen.

¹ Da die thematische Analyse problemlos mit anderen inhaltsanalytischen Verfahren kombiniert werden kann (vgl. Braun & Clark 2005, 4) sehen wir diese Ergänzung als unproblematisch; auch die Umsetzung erwies sich als sehr praktikabel.

IV. Ergebnisse

IV.1 Forschungslogik bei der Ergebnisgenerierung

Aus den Daten konnte mit Hilfe der oben genannten Verfahren eine Vielzahl von Befunden generiert werden. Dabei kann das Vorgehen zunächst im Sinne einer kontinuierlichen Verdichtung gesehen werden: Von den ‚nackten‘ (1) Rohdaten – Aussagen, so wie sie gesagt wurden bzw. Sätze so wie sie geschrieben wurden – wurde über deren (2) Paraphrase, (3) das kontinuierliches Vergleichen und Zusammenführen mit ähnlichen und Abgrenzung von sich unterscheidenden Aussagen, deren Benennung durch Codes („Überschriften“). Daran anschließend wurden die Codes den zuvor aus den Evaluationsfragen abgeleiteten Subkategorien (Teilaspekte einer bestimmten interessierenden Frage, „Über-Überschriften“) und Kategorien (die Essenz der Frage, „Überschrift“) eingeordnet². Damit bewegen sich zwei Auswertungsrichtungen aufeinander zu (siehe Tab. 2): Die vorgedachte theoretisch-hypothetische Struktur, die sich in unseren forschungsleitenden Fragestellungen abbildet geht quasi deduktiv auf die Daten zu, während das abduktive und induktive Vorgehen bei der Datenauswertung diese Bewegung komplementär entgegengesetzt erwidert. Tabelle zwei veranschaulicht diese Bewegung und verdeutlicht das Vorgehen an einem Beispiel.

Kategorie	Subkategorie	Kode	Paraphrase	Zitat	Dokument mit Time-code
„Zuordnung“ →		← „Verdichtung“			
Zielerreichung	Zielführende Beratung & Begleitung	Perspektiverweiterung und Verbeitung des Möglichkeitsraumes	I5 beschreibt die Erkenntnis der Beschränktheit des eigenen Blickwinkels und dass die Impulse aus der Gruppe seinen/ihren Horizont erweiterte und neue Möglichkeiten erkennen ließ, an die er/sie zuvor gar nicht gedacht hatte.	Das ist mir noch bewusster geworden, dass ich ausschließlich einen, nämlich meinen Blickwinkel habe. Und dadurch, dass die anderen und eben auch [Name der Lernbegleiter/innen] dabei waren gab es unterschiedliche Impulse (...) so aus der gesamten Gruppe (...). Die haben mir was gespiegelt und Seiten, Facetten aufgezeigt, die mir überhaupt nicht in den Sinn gekommen sind (...). Also, es war irgendwie ein, ja: mehrere neue Blickwinkel aufzutun! Also, das war so das Einschneidendste“	I5, 07:51-1

Tabelle 2: Auswertungslogik mit Beispiel (Vom Zitat zur Kategorie)

² „Übriggebliebene“ Codes wurden zu neuen Kategorien verdichtet – Erkenntnisse, die wir also nicht direkt mit unseren Fragen forciert haben, die jedoch deutlich auftraten, konnten somit ebenfalls ‚eingefangen‘ werden (an diesem Punkt ähnelt das Verfahren dann eher der Grounded Theory Methodologie – woran auch deutlich wird, dass die Auswertungsverfahren in ihrer praktischen Anwendung nicht „Lehrbuchmäßig rein“ erfolgt – da man sich hierdurch eher einschränken als bereichern würde).

IV.2 Hauptergebnisse

IV.2.1 Die teilnehmenden Probanden

STUDICA konnte zum Zeitpunkt der Erprobung der Online-Forschungswerkstatt noch nicht auf genuine „Studicant*innen“, wie die Erprobungsteilnehmenden an für STUDICA geöffneten Veranstaltungen bezeichnet wurden, mit eigenen Forschungsfragen zurückgreifen. Daher wurde die Erprobung mit Studierenden aus dem berufsbegleitenden Studiengang „Betriebliche Berufspädagogik/ Erwachsenenbildung“, der sich an Aus- und Weiterbildner mit Berufserfahrung richtet, umgesetzt (vgl. auch: Slomski 2017, 2). Die Erprobung erfolgte damit mit einer vergleichbaren Zielgruppe nicht-traditionell Studierender: Personen, die nach langjähriger Arbeitstätigkeit und ohne ersten Hochschulabschluss einen auf ihr berufliches Arbeitsfeld bezogenen Studiengang aufnehmen³. Es handelte sich dabei um eine Gruppe bestehend aus sechs Männern und einer Frau im Alter zwischen Anfang 40 bis Anfang 60. „Ein entscheidender Unterschied“, den Slomski (2014, 13) jedoch in Bezug auf die STUDICA-Zielgruppe gegenüber anderen Studierenden feststellt, konnte somit allerdings nicht beachtet werden: dass sich die STUDICA-Forschungswerkstatt „a priori nicht an Personen richtet, die an einer empirischen Qualifizierungs- oder Hausarbeit im Rahmen eines Studiengangs schreiben“ (ebd.). Da die Teilnehmenden zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme alle an ihren Masterarbeiten arbeiteten wird im Gegenteil genau eine solche - im Konzept als durchaus ebenfalls mögliche Zielgruppe benannte (vgl. ebd.) – Zielgruppe der Verfasser*innen einer Abschlussarbeit betrachtet.

IV.2.2 Anzahl und Themen

Für die Erprobung fanden fünf Online-Forschungswerkstätten in einem virtuellen Klassenraum („big blue button“) statt, die als Audio-Datei aufgezeichnet wurden. Diese Dateien wurden von den Evaluator*innen der GAB ausgewertet und stellen, neben den Telefoninterviews mit Proband*innen und Moderierenden/Lernbegleiter*innen, eine der Quellen zur Beantwortung von Evaluationsfragen dar. Themen der jeweiligen Werkstätten waren:

- Erste Sitzung: Diskursive Ausschärfung einer Forschungsfrage für eine Masterarbeit eines/einer teilnehmenden Studierenden
- Zweite Sitzung: Gezielte Vertiefung durch beispielhafte Anwendung einer Auswertungsmethode (Grounded Theory Methodologie) entlang von Interview-Daten eines/einer Proband*in
- Dritte Sitzung: Diskursive Ausschärfung einer Forschungsfrage für eine Masterarbeit eines/einer teilnehmenden Studierenden
- Vierte Sitzung: (z.T.⁴) Gemeinsame Klärung spezifischer Teilfragen und -zugänge einer Masterarbeit eines/einer teilnehmenden Studierenden
- Fünfte Sitzung: Diskursive Ausschärfung/ Erweiterung einer Forschungsfrage für eine Masterarbeit eines/einer teilnehmenden Studierenden und gemeinsame Behandlung von Teilfragen

³ Nicht-traditionelle Studierende“ sind Studierende, die nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren“ (Teichler/Wolter 2004, S. 72).

⁴ Angedacht als gemeinsamer Prozess, es stiegen jedoch einige TN aus, siehe: an anderer Stelle im vorliegenden Bericht

IV.2.3 Nutzen der Forschungswerkstatt aus Sicht der Teilnehmenden

Als Nutzen definierten wir diejenigen Aspekte, die von den Teilnehmenden oder von den Lernbegleiter*innen⁵ als hilfreich für die Erreichung eigener oder gemeinsamer Ziele geäußert wurden.

IV.2.2.1 Ausschärfen der eigenen Forschungsfrage

Als größter Nutzen wurde von den die Teilnehmenden die Ausschärfung der eigenen Forschungsfrage durch deren Diskussion bzw. die Diskussion von bestimmten Aspekten der Forschungsfrage und möglichen Richtungen ihrer Bearbeitung gesehen. Wie die Auswertung der Mitschnitte zeigt, wurde dieser Aspekt auch als zentrale Erwartung und wichtiges Motiv zur Teilnahme gesehen (vgl. M1, 14f.; M3, 38; M4, 57f.; M5, 27⁶). Diese Erwartung wurde, wie die telefonischen Interviews zeigen, erfüllt. So äußert beispielsweise ein Befragter:

Die Studienwerkstatt war für mich sehr praktisch, weil ich das sehr pragmatisch verwendet habe. Also ich habe tatsächlich während der Studienwerkstatt mein Forschungsprojekt gemacht beziehungsweise zum Abschluss gebracht. Das heißt, ich habe mir einfach ganz simpel Hilfestellungen geholt auf dem kurzen Dienstweg. Und habe gesagt: Ich habe hier eine Idee. Was haltet ihr davon? Ich habe hier einen Namen. Was haltet ihr davon? Ich habe die und die Methode. Was gibt es Schöneres, was gibt es Besseres? Das sind sicherlich Dinge, wo ich auch einfach sagen könnte: Ich rufe jetzt mal [*Name eines/einer Lernbegleiter/in*] an (...) oder ich rufe den [*Name eines/einer Kommilitonen/in*] an und frage mal. Ne? Aber zu sagen: So ich weiß, ich habe nächste Woche Donnerstag Forschungswerkstatt. Schreibe ich jetzt drei Mails oder sortiere ich mir das, nehme es mit und schmeiße es einmal in die Runde. War dann halt einfach für mich tatsächlich sehr pragmatisch mir Hilfestellungen für meine aktuellen Themen zu holen. Das war halt tatsächlich vor allem die Forschungswerkstatt (I3, 00:02:25-6).

Der/die Befragte äußert hier bereits Aspekte, inwiefern diese Erwartung sich erfüllt habe und was an ihr eigentlich nützlich für ihn/sie ist:

- Der feste Termin, auf den sich jede/r Teilnehmende gezielt vorbereiten kann erspart es sich durchfragen zu müssen, bildet sozusagen einen festen Ort für Fragen, die einem während der eigenen Überlegungen und Forschungen kommen: Statt „drei Mails“ zu schreiben „sortiert“ sich diese/r Teilnehmende seine Ideen, Gedanken und Fragen um sie gezielt bei diesem Treffen anzugehen.
- Der qualitätssichernde Aspekt. Teilnehmende stoßen in ihren (Vor-)Arbeiten und Überlegungen auf vielerlei mögliche Zugänge zu ihren Themen. Eine gezielte gemeinsame Beratung (Peer-to-Peer-Beratung) zu den eigenen Ideen, verwendbaren Theorien und Methoden wird hier als große Hilfestellung empfunden. Diesbezüglich wird vor allem auf die Stärke der verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten und die verschiedenen, als bereichernd empfundenen Blickwinkel der Kommilitonen einerseits und der Lernbegleiter*innen andererseits verwiesen (vgl. I5, 07:51-1; I5, 04:03-4; I1, 04:37-7; I1, 18:48-3; I3, 03:07-7; I3, 07:00-9, s. auch: Tabelle 3).
- Dass diese Hilfestellung zugleich, in den Worten des/der Befragten, „simpel“ und „pragmatisch“ von Statten geht (vgl. oben; I3, 00:02:25-6).

⁵ Lernbegleiter*innen und Moderator*innen bzw. Moderierende wird im Folgenden abwechselnd synonym verwendet, da die Lernbegleiter*innen zugleich die Moderator*innen waren.

⁶ Abkürzungs-Legende: M = Mitschnitt einer einzelnen Online-Forschungswerkstattssitzung, I = einzelnes Telefoninterview, R = Reflexionsbogen für Lernbegleiter*innen; Zeitangaben: Minuten (f = diese und die folgende Minute, ff: diese und folgende Minuten; Angabe bei Interviews aus den Transkripten: Timecode bezieht sich immer aufs Ende der Aussage; Angabe aus Reflexionsbogen: Antworten auf die Fragen 1 bis 6 – F1, F2, ..., F6).

IV.2.2.2 Erleichterung durch *Distance Learning*

„Es hat Alter dann hier nach Hause in die eigenen vier Wände gebracht“ (I5, 25:58).

Das *Distance Learning* der Online-Forschungswerkstatt trägt, wie vier der fünf Befragten explizit erwähnen, dazu bei, dass diese Lösung als pragmatisch und erleichternd empfunden wird. Das Online-Format sei

„überhaupt ausschlaggebend für die Teilnahme. Es stand am Anfang noch im Gespräch, dass wir uns tatsächlich in Präsenz treffen. Die [Name des/der Lernbegleiteren/in] wäre dann wohl aus Hamburg gekommen. Der [Name des/der Lernbegleiteren/in] von Kaiserslautern. Ich hätte ungefähr 240 Kilometer Anreise gehabt für jedes Treffen. (...) Das wären dann fast 500 Kilometer vielleicht für ein, zwei Stunden persönliches Treffen. Also von daher war die Online-Forschungswerkstatt für mich genau das richtige Instrument, zumal dass wir die Termine immer auf den Abend gelegt haben, also, das war auch sehr arbeitnehmerfreundlich“ (I1, 00:01:35-3).

Verwiesen wird hier auf zeitökonomische Aspekte, die Teilnehmenden ebenso wie ihren Arbeitgebern entgegenkommen – auch dies ist als nicht zu unterschätzender Faktor bei berufsbegleitendem Studieren zu sehen.

Eine weitere Erleichterung der Umsetzung durch *Distance Learning* ist – Funktionieren der technischen Features vorausgesetzt – in den technischen Vorteilen des Online-Classrooms zu sehen: so zum Beispiel die Verfügbarkeit von Möglichkeiten der Präsentation (virtuelle Tafel, Einspielen von PowerPoint-Präsentationen oder Mind-Maps), hier müsse man sich nicht mehr Fragen stellen wie:

„Hab' ich jetzt mein Laptop da? Ist der Beamer gerade an? Kann ich mich verkabeln? Das war halt da relativ einfach. Du hast es einfach hochgeladen und dann haben es alle gesehen“ (I1, 11:10).

Ähnliches gilt sogar für informelle Kommunikationswege: Nebengespräche im Unterricht sind beispielsweise durchaus möglich – durch „so einen kleinen Instant-Chat hatte, wo ich Nachrichten tippen konnte, ohne dass dabei der Dialog gestört wurde“ (ebd.). Wichtig erscheint, an diesem Punkt, dass all diese Funktionen natürlich nur genutzt werden können, wenn die Teilnehmenden wissen wie sie genutzt werden können bzw. sich dies erschließen können. Nach Aussage eines Moderierenden waren die Teilnehmenden „sehr technikerfahren und von daher stellte dies keine Hürde dar“ (R, F3). Andere Funktionen wurden hingegen kaum genutzt, wie z.B. das Forum (vgl. I2, 20:44). An einigen Stellen wird hierzu darauf verwiesen, dass schließlich mit Email, WhatsApp und Telefon auch andere, externe Möglichkeiten bestanden, die eher genutzt wurden.

Zusammengefasst zeigen sich die Aspekte eines reduzierten Aufwands einer Teilnahme am Online-Format verglichen mit einer potentiellen Präsenz-Forschungswerkstatt, die durch das Online-Format mögliche standortunabhängigen Begleitung der Forschungsprojekte und die Möglichkeit einer fundierten Qualitätssicherung von Forschungsarbeiten durch Peer-to-Peer-Beratung als zentrale Nutzenaspekte (vgl. auch: Slomski 2017, 1).

Der Nutzenaspekt der Qualitätssicherung ist der folgenden Tabelle genauer beleuchtet: Wo zeigt sich dieser konkret?

IV.2.2.3 Qualitätssicherung von Forschungsarbeiten durch Peer-to-Peer-Interaktion: Aspekte und Beispiele

- **Aspekt der ‚Perspektiverweiterung‘: Teilnehmende erkennen, dass grundsätzlich auch andere Wege möglich sind, erweitern dadurch ihr Möglichkeitsspektrum.**

- *Beispiele:*

Ein/e Teilnehmende/r überlegt sich nach einer Ausführung zur Grounded Theory Methodologie durch eine/n Lernbegleiter/in, ob sein bislang geplantes Vorgehen ggf. gar nicht so passend ist und er eher einen Zugang wählen soll, der näher an den Daten ansetzt (M2, 17f.)

Nach vielen Anregungen und Ideen zum Exposé eines/ einer Teilnehmenden insbesondere zum empirischen Vorgehen, entsteht im gemeinsamen Dialog die Idee, die Untersuchungsgruppe zu erweitern, da die Themenstellung durch die Befragung einer weiteren Akteursgruppe ggf. fundierter angegangen werden könnte. Durch das gemeinsame Diskutieren des Exposés entsteht hier also eine weitere Perspektive auf die Forschungsfrage, der der/die Studierende im Nachgang weiter nachgehen kann (M3, 36ff.)

Folgende Aussage eines/ einer Befragten bringt die Erweiterung der eigenen Perspektive durch das gemeinsame ‚Kneten‘ der Forschungsvorhaben auf den Punkt:

Das ist mir noch bewusster geworden, dass ich ausschließlich einen, nämlich meinen Blickwinkel habe. Und dadurch, dass die anderen und eben auch [Name der Lernbegleiteren/innen] dabei waren gab es unterschiedliche Impulse (...) so aus der gesamten Gruppe (...). Die haben mir was gespiegelt und Seiten, Facetten aufgezeigt, die mir überhaupt nicht in den Sinn gekommen sind (...). Also, es war irgendwie ein, ja: mehrere neue Blickwinkel aufzutun! Also, das war so das Einschneidendste“ (I5, 07:51-1)

- Die Auswertung der fünf Online-Forschungswerkstätten zeigt deutlich, dass jeder Teilnehmende ganz unterschiedliche Aspekte vor dem Hintergrund der Themen mit denen er/sie schon in Berührung kam, einbringt. Dies eröffnet ein breites Feld. Als herausfordernd zeigt sich dabei ein ums andere Mal, große Vielfalt herzustellen ohne auszufern und damit den Beratern zu überfordern (vgl. I2, 08:32). Die Fähigkeit, die Fülle wieder zu Reduzieren sei dann wieder die Aufgabe des einzelnen (vgl. ebd.). Hier sei jedoch auch auf die regulierende Funktion der Moderatoren/innen verwiesen (siehe Tabelle 3: fördernde Moderatoren/innen-Rolle)

➤ **Aspekt der Beratung: ‚Kollegialen Fallberatung‘ und ‚Expertenberatung‘**

- Verschiedene Perspektiven sind auch in unterschiedlichen Qualitäten von Beratung zu erkennen. Ein/e Befragte/r äußert so z.B., dass die Beratung mit den Kommilitonen/innen einer Art „kollegialer Beratung“ (I5, 33:35) glich, da die Teilnehmenden aus einem ähnlichen Arbeitsfeld stammten und sich gut in das Forschungsfeld (welches bei allen auch ihr Arbeitsfeld war) hineindenken konnten und dennoch – da die Arbeitsfelder in jedem Betrieb anders strukturiert sind – auch neue, bisher unbedachte Aspekte einbringen konnten. Die Dozierenden hätten hingegen fachlich, also bzgl. Forschungsvorgehen und -methoden qualifizierte Antworten geben können, da sie dort einen großen Erfahrungsschatz hatten. Diese beiden Qualitäten hätten sich gegenseitig bereichert (vgl.

I1, 14:44-9), wären, wie ein Teilnehmender äußert gar verschmolzen zu „einer Art Schwarmbewusstsein“ (I5, 07:55-1). Eine fachliche Expertenberatung im engeren Sinne wird von den Befragten nicht als Sinn einer (Online-)Forschungswerkstatt gesehen (vgl. I5, 35:48, u.a.). Hier gäbe es andere Wege, z.B. die Hochschul-Lernbegleiter*innen mit der entsprechenden Expertise direkt anzusprechen (vgl. ebd.).

➤ **Aspekt der Diskursivität von Wissenschaft: Diskurs als Kompetenz**

- Die Teilnahme an der Online-Forschungswerkstatt, die ja als eine Art ‚Miniatur‘ einer *scientific community* gesehen werden kann, ermöglicht es den Teilnehmenden im intensiven Austausch und Diskurs ebendiesen auf wissenschaftlichem Niveau zu üben und zu erlernen. Aspekte des Übens eines gemeinsamen Forschens sind für die Forschungswerkstatt konstitutiv und zeigen sich z.B. im gemeinsamen diskutieren einer Forschungsfrage und wie diese konkret untersucht werden könnte (vgl. z.B. M1, 22ff.), dem intensiven Herstellen eines Überblicks und dem Sondieren von möglichen theoretischen Zugängen (vgl. z.B. M3, 51-63), dem Klären methodischer Fragen zu empirischem Vorgehen (vgl. z.B. M4, 7ff.), dem gemeinsamen Interpretieren von Datenmaterial (vgl. z.B. M2, 35ff. oder I5, 02:48-6⁷). Auch Experteninputs und deren gemeinsame Diskussion (vgl. z.B. M2, 15ff.) und die Moderation von Abschnitten des gemeinsamen Forschens (vgl. z.B. M2, 23ff.) erscheinen wie ein Miniatur-Abbild der Arbeit in Forschungsteams, Think-Tanks, Forschungsgruppen oder -netzwerken⁸.

Geht man davon aus, dass sich Kompetenzen im aktiven Tun ausbilden, so lässt sich sagen, dass die Online-Forschungswerkstatt eine Lernmöglichkeit für eine diskursive Kompetenz in Zusammenschlüssen von Forschenden bietet. Damit wird ein wesentliches Qualitätsziel avisiert, das immer hinter dem Qualifikationsgedanken beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit steht: Studierende sollen daran das eigenständige Forschen lernen. Da zu diesem sehr stark auch interaktive Elemente zählen, kann eine (Online-)Forschungswerkstatt dazu beitragen genau diese Qualität des Forschens zu sichern (bzw. überhaupt abzubilden: denkbar ist ja auch die Verfassung einer Forschungsarbeit rein am eigenen Schreibtisch).

Tabelle 3: Konkrete Beiträge der Online-Forschungswerkstatt zur Qualitätssicherung von Forschungsarbeiten

IV.2.3 Rahmenbedingungen und Rollen

Bei den differenzierten Ausführungen der Befragten zum Nutzen („Nachbohren“ im Block 1 des Frageleitfadens, s. Anhang 1) konnten erlebte Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden, die die o.g. Nutzenaspekte begünstigen.

⁷ Der/die Befragte beschreibt, wie er in der Online-Forschungswerkstatt ein Transkript vorstellte, in dem Passagen gemeinsam ausgewertet werden sollten, dies sei „stundenlang“ gegangen, „war ein wirklich intensives Arbeiten und da hat es dann ganz viele Impulse gegeben“, in der Gruppe habe man die Abschnitte im Transkript gemeinsam Schritt für Schritt „auseinandergepflückt“. Diesen Prozess beschreibt der Befragte als sehr intensiv und zugleich sehr hilfreich für sich und seine Arbeit (vgl. I5, 02:48-6).

⁸ Dies findet auch seine Entsprechung in einem für die STUDICA-Forschungswerkstatt zitierten Ziel: „Ziel einer Forschungswerkstatt ist es, die Teilnehmer theoretisch und praktisch an das wissenschaftliche Forschen heranzuführen. Da die einzelnen Schritte im Forschungsprozess in der Regel längere Denk- und Durchführungsphasen beinhalten, eignet sich das Format des Blockunterrichts in mehreren Phasen besonders für die Forschungswerkstatt. Insbesondere dann, wenn es um die selbständige Findung einer Forschungsfrage geht, ist es günstig, wenn den Teilnehmern zwischen den Präsenzzeiten Raum für die Entstehung von kreativen Ideen gegeben wird, in der sich Fragestellungen entwickeln und festigen können“ (Fischers/ Peters 2012, S. 17; zit. Nach: Slomski 2014, 18).

IV.2.3.1 Atmosphäre

Ein wichtiger Aspekt ist hierbei in der Atmosphäre der Online-Forschungswerkstatt auszumachen. Die Online-Forschungswerkstatt wird beispielsweise von einem TN beschrieben als etwas zwischen „Kantinengespräch“ und „Round Table oder so“. Während ein „Kantinengespräch“ hinlänglich als hochgradig informeller arbeitsbezogener kommunikativer Austausch verstanden wird (vgl. Rademacher 2009), werden mit „Round Tables“ bzw. „Runder Tisch“-Treffen bezeichnet, bei denen Interessensträger gleichberechtigt und ohne Hierarchiestufen oder Vorsitzenden gemeinsam einen von allen anerkannten Kompromiss finden wollen (vgl. Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Runder_Tisch). Auch wenn es um den letzten Aspekt – das Finden eines Kompromisses – in einer Forschungswerkstatt vom Konzept her nicht geht und der Vergleich an dieser Stelle unscharf wird, was dem Sprecher wohl auch bewusst ist („oder so“), so sind doch die Aspekte der Verortung zwischen Informalität und Formellem bzw. kreativitätsfördernder Freiheit und rahmengebender Struktur sowie die hierarchiefreie Begegnung Aspekte, die von allen Befragten (inklusive der Lernbegleiter*innen) bei der Charakterisierung der Forschungswerkstatt angesprochen werden. Die Online-Forschungswerkstatt lässt auch einen Selbsttätigkeits- und Selbsthilfe-Charakter erkennen, zum Beispiel in der Äußerung, dass es sich bei den Aspekten, die in ihr besprochen werden, um Themen handle,

„wo du natürlich nicht jedes Mal gleich zu deinem Erstgutachter gehst und sagst: „Hallo, können wir mal ein Gespräch führen, ich habe da irgendwie ein Problem...“. Sondern Dinge, die du einfach selbst dann reißen musst, Probleme, die du selbst lösen *möchtest*. Auch, um daraus selbst wiederum Erfahrungswissen zu generieren“ (I2, 04:37).

Insgesamt wird dabei der Aspekt einer Kooperation auf Augenhöhe besonders stark wahrgenommen. Hierbei ist es jedoch auch wichtig, nochmals den Aspekt der Zusammensetzung der TN der Online-Forschungswerkstatt zu beachten: Es handelte sich um Personen, die sich durch ihr bereits nahezu drei Jahre laufendes Studium kannten – einige TN kannten sich sogar schon davor – entsprechend bestand bereits eine Vertrautheits- und Vertrauensbasis (vgl. I5, 50:35f.). Bei STU-DICA-Teilnehmenden kann es sich um Personen mit Forschungsfragen handeln, die sich aufgrund der vielfältigen Angebote nicht kennen oder nur wenige Male begegnet sind – die Anforderungen an eine offene Kommunikation auf Augenhöhe erscheint hier deutlich höher. Dieser Aspekt ist bei einem à la Carte-Format zu beachten und kann in die konzeptionell zu bearbeitende Frage münden, wie es gelingen kann, unter einander zuvor Unbekannten die Grundsteine für ein vertrauensvolles Verhältnis zu setzen. Wie müsste ein erstes Treffen gestaltet sein? Ein TN weist beispielsweise darauf, dass es hier um ein echtes Kennenlernen in Präsenz gehen müsste (vgl. I5, 51:41).

Aspekte der Atmosphäre

- Zwischen Informellem und Formellem: zwischen kreativitätsfördernder Freiheit und rahmengebender Struktur
- Hierarchiefreie Zusammenarbeit auf Augenhöhe
- Vertrauensaufbau wichtig

IV.2.3.2 Zusammenarbeit

Interessant erscheint vor diesem Hintergrund auch, dass nicht nur die Entwicklung des Vertrauens, sondern auch die spezifische Art und Weise der Zusammenarbeit wachsen und sich entwickeln muss. Die TN haben auch das gemeinsame Arbeiten und wie dieses gut gestaltet werden kann zuvor in Präsenzveranstaltungen erprobend erlernt, worauf z.B. eine Aussage vom TN I2 in dessen Äußerungen zum P-2-P Learning aufmerksam macht:

Also wir haben immer sehr stark Peer-to-Peer in der Präsenz gelernt. Also, wenn wir in Alfter waren, dann war es so, dass wir immer sehr stark in die Kommunikation reingingen. Uns sehr stark auch gegenseitig über die Erfahrungen helfen konnten, weil wir alle halt mitten im Beruf stehen und auf, sag ich mal, viele Erfahrungen im Bereich Aus- und Weiterbildung zurückgreifen können, teilweise auch in großen Unternehmen. *Online, ist natürlich klar, lebt dieser Geist nach wie vor.* Aber der Geist ist natürlich auch stark davon abhängig, wie groß dass die Gruppe ist. Dadurch, dass wir halt immer nur sehr kleine Onlinesessions hatten, hast du natürlich nicht diesen regen Austausch, wie wenn da jetzt 16 Leute in einem Raum sitzen. Also ich sag mal, ja, Peer-to-Peer-Lernen war schon vorhanden. Vor allen Dingen fällt mir jetzt wieder die Session ein, in der [Name von I1] halt einfach so ein paar allgemeine Basisfragen stellt und wo wir eben wirklich probiert haben, ein paar neue Wege aufzuzeigen. Das war ganz gut. Peer-to-Peer habe ich weniger empfunden an der Stelle, wo halt gezielte Fragen auch eher in Richtung der Moderatoren gingen. (I2, 18:48-3).

Hier spricht I2 auch die unterschiedlichen Rollen an, indem er „Fragen (...) in Richtung der Moderatoren“ (ebd.) thematisiert. Insgesamt lassen sich in der Zusammenschau folgende Rollen klar von den TN und Lernbegleiter*innen erkennen:

IV.2.3.3 Rollen

1. Teilnehmende: Teilnehmende sind streng genommen alle Personen, die sich in die Online-Forschungswerkstatt einloggen, gemeint sind hier aber die Studierenden.

2. Teilnehmende/r mit inputgebender Rolle: Ein Teilnehmender gibt Aspekte – Fragestellungen, Vorgehensideen, konkrete Fragen, Fälle, ... - zu seinem Thema zur gemeinsamen Bearbeitung in die Gruppe.

3. Moderator*in: Er/sie moderiert den Prozess. Anforderungen an die Moderation einer Online-Forschungswerkstatt, die herausgearbeitet werden konnten, finden sich in Tabelle 7. Beim Hauptmoderierenden wird eine Moderation „mit strafferen Zügeln“ (I5, 36:55) wahrgenommen als beim Co-Moderator.

4. Co-Moderator*in: Er/sie unterstützt den/die Moderatorin. Die Aufteilung der Moderation kann dabei unterschiedlich erfolgen. Im vorliegenden Fall hat es sich bewährt, dass die Moderatorin die Verantwortung für die Moderation des Gesamtgeschehens hat und dabei vom/von der Co-Moderierenden unterstützt wird und der/die Co-Moderierende dafür die Verantwortung für den technisch sauberen Ablauf der Online-Forschungswerkstatt innehat. Der/die Co-Moderierende benötigt in diesem Fall neben der grundsätzlichen Fähigkeit des Moderierens technisches Know-How (siehe auch „5. Expert*innen“).

5. Expert*innen: Alle Personen, die an einer Online-Forschungswerkstatt teilnehmen sind Expert*innen, je für unterschiedliche Gebiete. Folgende Expert*innen-Rollen bestanden in der Online-Forschungswerkstatt (und sind entsprechend für Online-Forschungswerkstätten an sich denkbar, da sie sich bewährt haben⁹):

- *Expert*in(nen) für wissenschaftliches Arbeiten:* Zentral ist, dass mindestens eine/r der Moderierenden ein tiefes Wissen zum wissenschaftlichen Arbeiten hat, vor allem zur Erstellung von Forschungsarbeiten, diesem zugrundeliegenden Forschungsvorgehen (Untersuchungsaufbau etc.) und typischen Fallstricken und Hürden bei solchen. Diese Expertise wirkt sich auf die Moderation aus: durch geschicktes Fragen kann der Effekt erzielt

⁹ Dies macht sich u.a. fest an den Aussagen I2, 14:44; I3, 16:14-5; R

werden, dass Teilnehmende auf Aspekte kommen, die sie noch nicht bedacht hatten und bspw. ihr Vorgehen nochmal spezifizieren, anpassen, modifizieren (siehe weiter oben).

- *Fachexpert*in(nen), wissenschaftlich*: Zumindest in unserer Versuchsanordnung hat es sich als hilfreich erwiesen, dass die Moderierenden auch einen grundsätzlichen Zugang zu den Themenfeldern hatten, auf die sich die Forschungsarbeiten bezogen. So erlaubte die berufspädagogische Expertise einer/eines Moderierenden auch stellenweise inhaltlich-fachliche Unterstützung und die IT-Expertise des/der anderen Moderierenden inhaltliche Unterstützung beim Thema E-Learning und Digitalisierung. Diese Effekte sind jedoch eher als Randerscheinungen zu werten: eine fachlich-inhaltliche Hilfestellung kann hilfreich sein, stand jedoch nicht im Mittelpunkt (soll sie dem Konzept nach auch nicht). Daher erscheint es auch nicht wichtig, dass eine solche Expertise besonders stark ausgeprägt ist. Es ist sicherlich hilfreich für die Moderator*innen, wenn ihnen die Themenfelder aus denen sich die Arbeiten speisen nicht völlig unbekannt sind, zwingend notwendig erscheint dies – zumindest in unseren Fällen – jedoch nicht.

- *Fachexpert*in(nen), praktisch/ reflective practice¹⁰*: Anders verhält es sich mit den Teilnehmenden. Hier zeigte es sich als essentiell für die Online-Forschungswerkstatt, dass diese grundsätzlich sehr gut Bezüge zu den einzelnen Themen der je anderen herstellen konnten, da diese aus ihren bzw. aus ähnlichen Bereichen stammten. Dazu ist auch die Relationalität eines Expertenstatus zu beachten. Je nachdem wie tief man sich mit einem Thema, das man aus seinem eigenen Arbeitsbereich herausgegriffen hat, bereits beschäftigt hat, bewegt man sich auf unterschiedlichen Levels von Expertise. Deutlich wird dies insbesondere an einem Fall, in dem dies aus Sicht zweier Teilnehmenden nicht funktioniert hat: Beide beschreiben ein von einem TN eingebrachtes Thema, das sich zwar durchaus auf einen Bereich bezog, in dem auch sie tätig sind, das jedoch mit Theorien und Methoden untersucht wurde, die ihnen nur wenig vertraut waren, was sich für sie in einer großen Distanz zu diesem Thema ausdrückt (I5, 16:09; ebd., 15:24; I2, 13:21). Das Thema sei dann einfach zu „weit weg“ (I5, 16:09) gewesen und die anderen TN würden erkannt haben „das ist total super, aber sorry, da steigen wir aus!“ (I2, 13:21). Das war „in einem anderen Stadium (...), für mich weder interessant noch lehrreich!“ (I5, 16:09).

Aspekte der Zusammenarbeit

- Zusammenarbeit muss erlernt bzw. erübt werden
- Rollenklarheit ist wichtig und muss hergestellt werden
- (Mind.) ein/e Experte/in für das wissenschaftliche Arbeiten ist obligatorisch
- Teilnehmende sollte ein gemeinsames Arbeits- bzw. Forschungsfeld verbinden
- Inhaltliche wissenschaftliche Fachexpertise zu den Themen der Teilnehmenden von Seiten der Moderierenden ist nicht unbedingt notwendig

¹⁰ Dieser Typus wird so bezeichnet, weil es bei ihm nicht nur darum geht, Experte/in für die eigene Praxis zu sein, sondern auch zunehmend Experte/in dafür die eigene Praxis mit Hilfe von wissenschaftlichen Vorgehensweisen zu reflektieren, sie also systematisch zu erforschen – der Sinn einer Forschungswerkstatt, so es sich denn um Praxisforschungsprojekte handelt.

IV.2.3.4 Förderliche Moderatoren/innen- Rolle in einer Online-Forschungswerkstatt

Aus der Zusammenschau der Auswertung des Aspekts „Moderatoren/innen-Rolle“ in unserem empirischen Material haben wir die folgenden förderlichen Aspekte abgeleitet.

➤ **Flexibilität der Moderation: Zwischen ‚Anstoßen‘ und ‚Einfangen‘**

Das Moderieren bedarf in der Online-Forschungswerkstatt großer Flexibilität. Immer wieder zeigen sich Stellen, in denen v.a. durch aktives, zielführendes Nachfragen Konkretisierungen von Aussagen fördern müssen, zum Teil auch Beiträge und Beteiligung aktiv einfordern müssen. Demgegenüber stehen Phasen, in denen es von Seiten der Moderierenden eher gilt überbordende Diskussionen und Brainstormings zu bremsen und in strukturiertere, zielführendere Bahnen zurückzuleiten (z.B., wenn der Bezug verloren geht, was diskutierte Aspekte nun überhaupt mit der Forschungsfrage zu tun haben) [vgl. M2, 21ff.: hier leitet die Moderatorin bspw. durch eine komplexe Auswertung und lenkt sanft in Richtung zentraler Auswertungsaspekte; vgl. I1, 15:52-0]

➤ **Rollentransparenz: ‚Den Hut wechseln‘ zwischen Prozess- und Expertenberatung**

Da Moderierende in Online-Forschungswerkstätten zum einen als Prozessbegleitende und -strukturierende, zum anderen als Experten/innen für inhaltliche Themen (Theorien, Methoden, Forschungsvorgehensweisen, usw.) stehen, zeigt es sich als wichtig, dass Wechsel der Rolle auch thematisiert werden. Hier half in den ausgewerteten Online-Forschungswerkstätten Meta-Moderation, also: das bewusste benennen des eigenen Tuns (z.B.: „Ich gebe nun einen kurzen Input zur Auswertungsmethode „Grounded Theory“ oder „Ich verlasse jetzt mal meine Moderatorenrolle und sage meine persönliche Einschätzung dazu“).

In den Worten eines/ einer Teilnehmenden:

„Der fachliche Hintergrund“ war „bei beiden immer erkennbar, aber die haben uns auch laufen lassen“ (I5, 37:26)

Eine flexible Moderation und ein ‚Wechsel der Hüte‘ ist, wie auch andere Aussagen zu erkennen geben, insgesamt gelungen.

Besonders herausfordernd an der Moderation von Online-Forschungswerkstätten empfanden die beiden Moderierenden, dass ein adäquates Moderieren eine sehr hohe Konzentration erfordere, erschwerend trete das fehlende unmittelbare Feedback über nonverbale Kanäle hinzu. Zielführend und wichtig sei hier auch eine gewisse Strenge der Moderation (vgl. R, F 3).

IV.2.4 Herausforderungen für die Teilnehmenden

Eine ganze Reihe an Herausforderungen an die Teilnehmenden wurden bereits explizit oder implizit genannt. Das oben beschriebene Beispiel bei der TN beschreiben, dass ihre „Distanz“ zum Vorgestellten bereits zu groß war, um folgen und sinnvoll mitdiskutieren zu können, verweist auf die notwendige Kompetenz von TN ‚die anderen mitzunehmen‘. Dass dies im geschilderten Fall nicht gut gelang, zeigt sich in der Auswertung des Mitschnitts, in dem sich feststellen lässt, dass sich in der entsprechenden Session mehrfach ein reiner Expertendialog zwischen dem/der Teilnehmenden und dem/der Moderierenden entwickelt, der zum Teil über 16 Minuten am Stück in

Anspruch nimmt (M4, 17, 24-28, 30-46). Auf der anderen Seite stellt sich die Herausforderung, sich als Teilnehmender trotz – vielleicht weniger extremen – Längen oder Einseitigkeiten motiviert und handlungsfähig zu halten. Beispielsweise könnten Teilnehmende die Fähigkeit und den Mut entwickeln derartiges Erlebtes unmittelbar im Prozess auf der Metaebene zurückzumelden. Botschaften wie „Ich komme hier nicht mehr mit!“, „Ich fühle mich abgehängt!“ oder „Ich bitte darum, die Runde mehr zu öffnen“ entwickeln und in einem zweiten Schritt gemeinsam gangbare Lösungen zu finden, wenn der Einbringende z.B. in Teilen andere Interessen verfolgt als die anderen Teilnehmenden. Denkbar sind hier kleine kommunikative Qualitätsschleifen, die an derartige Feedback-Interventionen anschließen¹¹.

Solche Ansätze stellen Wege dar, sich nicht aus dem Geschehen auszuklinken, sondern es wieder in gewünschte, d.h. von allen mitgetragene, Bahnen zu lenken. Ein Ausklinken aus der Online-Forschungswerkstatt war auch bezüglich der Teilnahmen erkennbar: einige geplante Sitzungen mussten aus Teilnehmer*innen-Mangel abgesagt oder zu kurzen telefonischen Expertenberatungen abgeändert werden (vgl. I2, 19:03; ebd. 23:42; I1, 18:15-7). Die mangelnde Kontinuität der Teilnahme wird von den Befragten zurückgeführt auf Familie (I2, 24:29) und Stress/ Überlastung (ebd.).

Die Lernbegleiterinnen verweisen zudem darauf, dass alle Teilnehmenden eine gewisse Technikaffinität mitbrachten und daher auch mit den Funktionen keine Probleme hatten (R, F3)

Herausforderungen an Teilnehmende

- „Die anderen mitnehmen“: Herausforderung, sein Thema und dessen Stand so vorzustellen, dass die anderen einen Einstieg finden, der zugleich hilfreich für den/die einbringende/n Teilnehmende/n ist
- Feedback-Kommunikation auf der Meta-Ebene: verbalisieren, wenn man nicht mitkommt, Lösungen für ein für alle adäquates Vorgehen anregen, etc. – eine solche Kommunikation ist als qualitätssichernd und -entwickelnd zu erachten
- Kontinuität der Teilnahme (Work-Learn-Life-Balance)
- Gewisse Technikaffinität hilfreich

V. Fazit und Ausblick

Mit den Daten aus der Erprobung konnten trotz des multimodalen Erhebungsverfahrens nicht alle aufgeworfenen Fragen (siehe Kap. II) beantwortet werden. Es handelte sich hierbei jedoch auch um einen Fragen-Pool, aus dem es galt, diejenigen Fragen herauszugreifen, die sich auf Grundlage der realen Erprobung beantworten ließen. Zu vielen Fragen konnten Hinweise gegeben und wichtige genannte und erkannte Aspekte benannt werden.

V.1 zum allgemeinen Nutzen/ der Online-Forschungswerkstatt als zielführendes Format

Den größten Nutzen konnten sich die Proband*innen aus dem diskursiven Ausschärfen der eigenen Forschungsfrage in der Gruppe ziehen. Daneben wird der Aspekt der *Distance-Learnings* als großer Mehrwert wahrgenommen: zum einen wäre einigen Proband*innen eine Teilnahme bei einer Präsenz-Forschungswerkstatt aufgrund ihrer weiten wohnlichen Entfernung zur Hochschule gar nicht erst möglich gewesen. Zum anderen wurde es von einzelnen Teilnehmenden der Vorteil integrierter Technik genannt – einzelne Gerätschaften (Beamer, Leinwände, ...) seien nicht mehr nötig. Dritter wichtiger Aspekt ist die wahrgenommene Qualitätssicherung der eigenen Forschungsvorgeben und -arbeiten durch den intensiven Austausch. Ganz konkret nehmen die

¹¹ Praktisch handhabbare Instrumente wurden bspw. im Modellversuch „Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung“ entwickelt (vgl. Maurus/ Schrode/ Brater 2015, 31; Tools: www.graswurzel-ges.de); weitere mögliche Anregungen: Ackermann et. al. (2015), Schrode (2016).

Probanden selbst diesen vor allem in der kollegialen Fallberatung wahr; deutlich erkennen lässt sich eine sich verändernde Haltung i.S. von Wissenschaftlichkeit i.S. eines Kennenlernens von mehr Perspektiven und eines dadurch begünstigten erweiternden Ausschärfens des eigenen Forschens. Insgesamt kann die Online-Forschungswerkstatt auch als Miniatur einer *scientific community* gesehen werden, da, wie nachgezeichnet wurde, eine Vielzahl der Vorgänge in ihr einer solchen essentiell gleichen.

V.2 zu Peer-to-Peer-, forschendem Lernen und der Frage ‚Online vs. Präsenz‘ (Fragen zur Konzeption)

Peer-to-Peer funktionierte, wie oben deutlich wird, in Form des kontinuierlichen miteinander Arbeitens bedingt. Bedingt dahingehend, dass der themenbezogene Austausch zwar fruchtbar gelang, die Kontinuität der Teilnahmen der Probanden jedoch stark schwankte. Zumindest wenn man den Aspekt einer kontinuierlich gleichen oder sehr ähnlichen Gruppenzusammensetzung als Bedingung für wirkliches Peer-to-Peer-Lernen sieht, muss dies in Betracht gezogen werden. Ähnliches gilt für den kontinuierlichen Austausch. Dass moderierte ebenso wie nicht-moderierte Arbeitsformen nebeneinander existierten zeigen die Ausführungen hingegen deutlich.

Wie schon beim Nutzen deutlich wird, scheint das Konzept des forschenden Lernens zu fruchten. Ein forschendes Lernen, wie es Slomski (2014, 7ff.) ausführlich beschreibt, kann im Ablauf der Forschungswerkstätten erkannt werden, vor allem i.S. des „Kompetenzstufenmodell Forschendes Lernen“ (Schneider/ Wildt 2009a, S. 58, zit. nach: Slomski 2014, 9). Ersichtlich wird dies v.a. in der Betrachtung der Themen, die behandelt wurden (siehe Kap. IV.2.3.4).

Zur Frage, welche Inhalte besser in Präsenz vermittelt worden wären, konnten wir keine Nennungen hervorrufen. Alle behandelten Themen schienen den Probanden also für das Online-Format als angemessen. Zu bedenken ist hierbei allerdings, dass die Probanden sich untereinander bereits gut kannten, was dieses Ergebnis durchaus beeinflussen könnte.

V.3 zu Studica-spezifischen Fragen

Während die Frage, inwieweit „gemischte“ Studienwerkstätten aus Studicant*innen und Regelstudierenden funktionieren, konnte aufgrund der Versuchsanordnung (ausschließlich regelstudierende Probanden) nicht untersucht werden. Auch, ob eine Online-Forschungswerkstatt auch mit Hochschul-Neulingen“ funktioniert, konnten wir nicht beantworten, da die Probanden zwar nicht-traditionell Studierende waren, aber am Ende ihres Studiums standen und daher wohl nicht mit diesem Begriff gefasst werden können.

Allerdings kann durchaus gesagt werden, dass die Probanden vielleicht nicht sehr wenig, aber doch zumindest wenig Erfahrung mit qualitativer Sozialforschung hatten. Hierfür hat die Forschungswerkstatt relativ gut funktioniert, die Schilderungen der Moderator*innen machen klar, dass es immer wieder gelang, dass eine produktive gemeinsame Interpretationsgemeinschaft entstand (vgl. R).

Welchen Stellenwert die Online-FoWe im Modell *Studieren à la Carte* haben kann, kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde nur gemutmaßt werden. Denkbar ist definitiv, dass sie dann als ein wichtiger Baustein eines à la Carte-Studiums fungieren kann, wenn das Erstellen eigener Forschungsarbeiten in diesem gefordert ist. Auch wenn dies optional ist, kann die Online-Forschungswerkstatt ein hilfreicher Kurs für diejenigen sein, die diese Option des eigenen Forschens wählen.

V.4 zur Erfüllung der Funktionen einer Forschungswerkstatt durch die Online-Forschungswerkstatt

Einige Fragen konnten aufgrund der abweichenden Zielgruppe nicht beantwortet werden. Insgesamt ließ sich ein Bild nachzeichnen, das zeigt, dass die Funktionsansprüche an eine Studienwerkstatt durch ihre Online-Umsetzung im Großen und Ganzen erfüllt werden konnten. Die Kolloquiumsfunktion konnte in den meisten Fällen erfüllt werden: die adäquate Vorstellung und Diskussion der Forschungsarbeiten oder von Aspekten aus ihnen ist, bis auf einen beschriebenen Fall, gelungen. Es ist der Gruppe zudem gelungen als „Interpretationsgemeinschaft“ zu agieren und gemeinsam Datenmaterial auszuwerten und zu deuten (siehe Kasten auf S. 8). „Supervision“ wurde sowohl in Form von kollegialer Beratung als auch durch Expert*innenberatung möglich. Alle Befragten betonen, dass ihnen die Online-Forschungswerkstatt geholfen habe, ihre Arbeiten zu konzipieren und zu verfassen und sie in und mit ihr eine für sie gute und adäquate Begleitung erlebt haben.

V.5 Weitere Befunde zur Atmosphäre, zu den Rollen und zur Zusammenarbeit

Neben diesen an den zuvor gemeinsam ermittelten Evaluationsfragen führte die inhaltsanalytische Auswertung zu weiteren interessanten Befunden.

Zunächst einmal wurden viele Aussagen gemacht, die sich auf die erlebte Atmosphäre in der Forschungswerkstatt bezogen. Diese wurde zwischen Informellem und Formellem verortet, zwischen kreativitätsfördernder Freiheit und rahmengebender Struktur empfunden. Qualifiziert wurde sie auch durch ihre hierarchiefreie Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Für ebendiese erscheint Vertrauensaufbau wichtig – in der Untersuchung bestand bereits Vertrauen der Probanden zueinander durch vorherige Kooperationserfahrung.

Eine gute Zusammenarbeit in der Online-Forschungswerkstatt wird von ihren Teilnehmenden nicht zuletzt auf diesen Aspekt zurückgeführt.

Daneben konnten unterschiedliche Rollen qualitativ herausgearbeitet werden: Teilnehmende, Teilnehmende mit inputgebender Rolle, die Rolle des Moderators/ der Moderatorin, die der/des Co-Moderierenden sowie die Rolle „Experte/in“. Rollen sind dabei nicht mit Personen gleichzusetzen – eine Person kann mehrere Rollen parallel oder konsekutiv einnehmen (siehe oben).

V.6 Ausblick: Empfehlungen

Hochschulen und Universitäten, die eine Online-Forschungswerkstätten bei sich aufbauen wollen sollten eine genaue Betrachtung der Zielgruppe für diese Werkstätten vornehmen. Für Studierende, die noch keine oder wenige gemeinsame Erfahrungen machen konnten, stellt die Umsetzung vor andere Herausforderungen als bei Gruppen, die diese Möglichkeit bereits hatten. Auch das Matching unterschiedlicher Themen erscheint als nicht zu unterschätzende Aufgabe. Bei der Zielgruppe der berufsbegleitenden Studierenden sind deren begrenzten Zeitfenster an Wochentagen zu beachten – damit scheint die Bereitschaft einhergehen zu müssen auch am späteren Abend Werkstatt Sitzungen anzubieten.

Vor dem Hintergrund der bei der Alanus Hochschule gemachten Erfahrungen zur Forschungswerkstatt zeigt sich auch, dass mit einer (Online-)Forschungswerkstatt wissenschaftliches Arbeiten geübt und damit wissenschaftliche Arbeiten in ihrer Qualität weiterentwickelt werden können. Hierin – im wissenschaftlichen Arbeiten selbst – liegt die Chance die, diesem zugrundeliegenden, Kompetenzen eines forschend-(hinter)fragenden, prüfend-abwägenden, kritisch hinter die Fassaden blickenden, die eigenen Wege nachvollziehbar beschreibenden und

sinnvoll argumentierenden Vorgehens zu erwerben. Kompetenzen, die keineswegs nur im wissenschaftlichen Bereich wichtig und sinnvoll sind, sondern in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. hierzu auch Schrode 2018).

Literatur

- Ackermann, Stefan/ Hepting, Sigrid/ Juraschek, Stephanie/ Strothmann, Sandra/ Hartmann, Elisa (2015): Beziehungsqualität professionell gestalten: Spickzettel-Sammlung. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Braun, V., & Clarke, V. (2005): Using thematic analysis in psychology.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., Überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz. Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77-101.
- Rademacher, Lars (2009): Public Relations und Kommunikationsmanagement. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL unter <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=750828>.
- Schrode, Nicolas/ Hemmer-Schanze, Christiane (2015): Studieren à la Carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. URL unter http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/20151026_STUDICA_Erprobung_und_Evaluation_Schrode_Hemmer-Schanze_2015.pdf
- Schrode, Nicolas (2017): Beispiel 2: Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung (Graswurzel QES). Kapitel in: Schemme, Dorothea/ Schrode, Nicolas/ Weber, Christel (2017): Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – ein Bundesprogramm mit nachhaltiger Wirkung in der betrieblichen Praxis. In: Cramer, Günter/ Dietl, Stefan F./ Schmidt, Hermann/ Wittwer, Wolfgang (Hsg.): Ausbilder-Handbuch. 188. Aktualisierungslieferung. Köln. S. 17-27.
- Schrode, Nicolas (2018, i.E.): Wissenschaftliches Wissen in modernen Fachberufen (Arbeitstitel). Disserationschrift. Erscheint voraussichtlich Ende 2018.
- Slomski, Ruth (2014): Die Studica-Forschungswerkstatt. <http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Forschungswerkstatt.pdf>
- Slomski, Ruth (2017): Die STUDICA-Online-Forschungswerkstatt. Teilkapitel im Endbericht der Alanus Hochschule zum Projekt „STUDICA – Studieren à la Carte, Phase 2“.
- Teichler, Ulrich/ Wolter, Andrä (2004): „Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik“, in: HWPMagazin, Nr. 2

Anhang 1: Frageleitfaden

Evaluationsfragen zur Forschungswerkstatt (Telefonische Befragung)

Für die Evaluation der Online-FoWe sind eure Rückmeldungen die wichtigste Grundlage.

Zu folgenden Themenblöcken wollen wir von euch Rückmeldung einholen:

1. **Allgemeiner und spezifischer Nutzen für euch**
2. **Schwierigkeiten**
3. **Beratung und Begleitung**
4. **Kollegialer Austausch**

Zum Teil gibt es da natürlich Überschneidungen, aber wir haben uns zu den einzelnen Bereichen Fragen überlegt, auf die wir im Gespräch jetzt zurückgreifen. Das Ganze wird aufgezeichnet und transkribiert und dann anonym ausgewertet. Was dabei so rauskam bekommt ihr dann gerne als PDF – auch um mal kritisch zu prüfen, ob das eure Sicht widerspiegelt, was wir da rausgefunden haben.

Block 1: Allgemeiner und spezifischer Nutzen

Wenn du dir so ganz allgemein überlegst, was dir die Teilnahme an der Studienwerkstatt gebracht hat und wohin gehend sie dir am meisten genutzt hat – was würdest du da nennen?

... /Nachbohren! Was konkret?

Gibt es noch weitere Dinge, die dir die Teilnahme „gebracht“ hat?

Was war deine eigene konkrete Fragestellung, die in der FoWe behandelt wurde (also in der Sitzung, in der du „dran“ warst?)

Block 2: Schwierigkeiten

Was hat sich eher schwierig gestaltet? Womit kamst du nicht so gut zurecht? (Ggf. ergänzen: Wann hat sich diese Schwierigkeit vielleicht aufgelöst und wie?)

Was war vielleicht insbesondere digital schwierig zu behandeln und wäre vielleicht in Präsenz bessergegangen? Gibt es da was?

Block 3: Beratung und Begleitung

Es gab immer wieder die Situation, dass ihr eure ganz konkreten Fragen zu euren Themen in die FoWe einbringen konntet und dazu eine fachliche Beratung bekommen habt.

Wie würdet ihr diese Beratung denn beschreiben?

(Wie unterschied sich die Beratung durch eine wissenschaftliche Expertin wie Ruth von der durch die Kollegen?)

Block 4: Kollegialer Austausch

Man spricht hier auch vom Peer-2-Peer-Lernen

= (a) kontinuierliches miteinander arbeiten + (b) kontinuierliches im Austausch sein + (c) moderierte ebenso wie nicht-moderierte Arbeitsformen nebeneinander

Wie hast du ein solches P-2-P erlebt? Und: wo hast du das intensiv erlebt und wo fehlte dafür ggf. noch etwas?

Weiteres zum Thema „kollegialer Austausch“: Was passierte z.B. zwischen den Präsenzsitzungen noch „im Nachgang“ oder vor einer Sitzung an Austausch?

Wie stark hast du das Forum genutzt? Wofür findest du das Forum sinnvoll?

Falls nicht bei „Schwierigkeiten“ oder an anderer Stelle erwähnt:
Technik

Was funktionierte gut?

Was schlecht? – Ist die Lernumgebung, in die die FoWe eingebettet war (OLAT), user-freundlich
→ Was hat dir daran gut gefallen, was weniger? Was hast du genutzt, was nicht?

Anhang 2: Reflexionsbogen an die Lernbegleiter*innen

F1. Was passiert überhaupt in einem Online-FoWe-Treffen?

F2. Was fällt euch auf im Vergleich zur Präsenzbehandlung und -diskussion von Forschungsthemen?

F3. Wo liegen real die Herausforderungen? Was funktioniert gut, was weniger gut?

F4. Wie ist die Partizipation? Zeigen sich Kommunikationseffekte (welcher Art auch immer)? (auch: findet Erfahrungsaustausch statt/ gegenseitige Tipps und Hilfestellungen usw.; welche Unterschiede zeigen sich faktisch zwischen Expertin [Ruth] – Novizen [Studis] bzgl. Nähe und Distanz zum diskutierten Thema, zugewiesene und angenommene Rollen, Gruppendynamik, und/oder anderem)

F5. Was erschien euch vorab wichtig für die Strukturierung des Treffens – und was nach dem Treffen?

F6. Was fiel euch insgesamt auf bzgl. der Struktur (Infrastruktur, Technik, Tools und Funktionen, Organisation), dem Prozess (Ablauf, Kommunikation und Diskussion, Redeanteile, usw.), der Kultur und Beziehung (Umgang miteinander, Kommunikationsweise, Hierarchiewahrnehmungen/Habitus) und dem Ergebnis (Ergebnissicherung und Zufriedenheit mit dem Ergebnis)?