

Marlen Niederberger & Daniela Kahlert

Forschendes Lernen in der Methodenlehre: Eine Diskussion anhand eines Fallbeispiels aus der Gesundheitsförderung

Zusammenfassung

Wissen über quantitative und qualitative Forschungsmethoden sind eine notwendige Bedingung für Lehrveranstaltungen nach dem Prinzip des Forschenden Lernens. Entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten bei den Studierenden werden aber meist vorausgesetzt, nicht vermittelt.

In dem Artikel wird ein Pilotprojekt aus dem Masterstudiengang Gesundheitsförderung und Prävention vorgestellt, bei dem Forschendes Lernen zur Vermittlung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden eingesetzt wurde. Dies geschah in Zusammenarbeit mit einem externen Praxisakteur und im Rahmen eines konkreten Forschungsprojektes. Mit einer Mixed-Methods Studie wurde die Lebenslage junger Flüchtlinge untersucht.

Im vorliegenden Beitrag werden Desiderate des Forschenden Lernens zusammengefasst. Vor deren Hintergrund und auf Grundlage des eigenen Pilotprojektes werden Gelingensfaktoren, Vorzüge und Schwierigkeiten vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Forschungsmethoden, Gesundheitsförderung, Prävention, Praxis

Research Learning in Methodology: A discussion on a case study of health promotion

Abstract

Knowledge about quantitative and qualitative research methods is a necessary condition for teaching events based on the principle of research learning. However, discerning knowledge and skills among the students are usually issued, not mediated.

In this article, a pilot project from the Master's Program in Health Promotion and Prevention is presented, in which research learning was used to mediate qualitative and quantitative research methods. This was done in cooperation with an external prac-

tice and a specific research assignment. In the framework of a mixed-method study, the living situation of young refugees was investigated.

Based on desiderata of research based learning and the given pilot project, this article presents and discusses important success factors, advantages and disadvantages.

Keywords

Research learning, research methods, health promotion, prevention, practice

1 Hintergrund: Gesundheitsförderung als Profession – Ziele eines Studiengangs

Gesundheitsförderung ist ein Studiengang, der vor allem durch Interdisziplinarität gekennzeichnet ist. An der PH Schwäbisch Gmünd tragen beispielsweise die Gesundheitssoziologie, die Gesundheitspsychologie, die Sportwissenschaft und die Ernährungswissenschaft zur Interdisziplinarität bei.

Die Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation von 1986 ist ein wesentlicher Meilenstein für die Entwicklung und theoretische Konzeption der Studiengänge der Gesundheitsförderung. Die dort formulierten Grundgedanken stellen noch heute den Orientierungsrahmen für Politik, Praxis und Lehre der Gesundheitsförderung. Gesundheitsförderung ist nach diesem Verständnis ein Konzept, das bei der Analyse und der Stärkung der Gesundheitsressourcen und -potenziale von Individuen sowie auf allen gesellschaftlichen Ebenen ansetzt. Es ist ein komplexer sozialer und gesundheitspolitischer Ansatz, der individuelle Lebens- und Handlungsfähigkeiten beeinflusst, Menschen zur Verbesserung ihrer Gesundheit befähigt, aber auch die nachhaltige Veränderung von sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Lebensbedingungen umfasst.

Gesundheitsförderung zählt zu den Gesundheitswissenschaften. Die Profession ist aber bis heute eher unspezifisch. Absolvent_innen arbeiten typischerweise in Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung (z.B. Gesundheitsämter), bei Institutionen des Gesundheitssystems (z.B. Krankenkassen, Krankenhäuser, Reha-Zentren), in Betrieben oder in Bildungseinrichtungen (z.B. Hochschulen).

Nach den Empfehlungen des International Union for Health Promotion and Education (IUHPE), geht es im Studium darum, dass die Studierenden sogenannte Kernkompetenzen entwickeln. Dementsprechend umfasst die Aufgabe der Profession Gesundheitsförderung nachstehende Bereiche (BZgA, 2014, Speller, Parish, Davison, Zilnyk & the CompHP Project Partners, 2012):

1. Individuen, Gruppen, Gemeinschaften und Organisationen zum Aufbau von Kompetenzen für die Gesundheitsförderung zu befähigen
2. Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Disziplinen, Sektoren und Partner_innen, um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Gesundheitsförderung zu verbessern
3. Zielgruppenspezifische Kommunikation von Gesundheitsförderung
4. Durchführung von Ressourcen- und Bedarfsanalysen in unterschiedlichen Kontexten
5. Entwicklung von messbaren Gesundheitsförderungszielen
6. Effiziente und effektive Umsetzung von Gesundheitsförderung
7. Anwendung von angemessenen Evaluations- und Forschungsmethoden in Partnerschaft mit Stakeholdern

Typische Fragestellungen im Studium der Gesundheitsförderung sind beispielweise: „Warum besteht hinsichtlich der Gesundheitschancen eine Ungleichheit zwischen verschiedenen sozialen Schichten?“, „Wie kann betriebliche Gesundheitsförderung implementiert, begleitet und evaluiert werden?“ oder „Wie können Betroffene in gesundheitsbezogene Planungs- und Entscheidungsprozesse beteiligt werden?“

Bei der Vermittlung der Kernkompetenzen oder auch der Bearbeitung typischer Fragestellungen spielen Forschungsmethoden eine zentrale Rolle. Deren Kenntnis und der sach- bzw. fachgerechte Umgang sind im Studium und im Berufsleben zentral. Sie befähigen zur kritischen Reflexion vorhandener Studien sowie zur wissenschaftlichen Fundierung des eigenen Handelns, wie zum Beispiel zur systematischen Erfassung von Beständen und Bedarfen. Dies bildet das Fundament einer problemorientierten Kommunikation mit spezifischen Zielgruppen, der fundierten kooperativen Zusammenarbeit mit Praxispartner_innen und Expert_innen sowie zur Evaluation von Interventionen. Die Vermittlung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden ist daher ein zentraler Baustein dieser Studienrichtung (BZgA, 2014).

Doch in einem interdisziplinären Studiengang wie der Gesundheitsförderung ist dies eine Herausforderung. Denn jede Disziplin bringt Besonderheiten mit, sowohl bei den Erhebungsinstrumenten als auch im statistischen und erkenntnistheoretischen Umgang mit Daten. Gleichzeitig stellt die Rückkopplung von Praxiserfahrung und -reflexion für die Fachwissenschaft (Transdisziplinarität) eine weitere Besonderheit und einen Zugewinn dar (Mozygemba, Lahn, Bernhardt & Dehlfing, 2017). Erste inter- und transdisziplinär gedachte Lernarrangements (z.B. Regional Health Universities) und didaktische Leitbilder (z.B. von Hochschulen für Gesundheit) wurden entwickelt und diskutiert (ebd.). Um den fach- und berufsspezifischen Besonderheiten von Gesundheitsförderung gerecht zu werden, sind darüber hinaus Lehr-/Lernkonzepte zur Vermittlung von Forschungsmethoden notwendig. Die fachspezifische Wissensvermittlung durch die Dozierenden dient hierbei im Sinne von *shift from teaching to learning* (Barr & Tagg, 1995, Mieg & Lehmann, 2017) dem Erwerb von Kompetenzen durch die Studierenden. Dies wiederum ist ein zentrales Element des projektorientierten Lernens. Eine Form davon ist das Forschende Lernen.

2 Forschendes Lernen in der Hochschullehre

Die im deutschen Diskurs am weitesten verbreitete Definition von Forschendem Lernen stammt von Huber (2009). Er definiert den Begriff folgendermaßen:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009, S. 10).

Ziele Forschenden Lernens sind:

- Strukturierte forschungsbezogene Wissensvermittlung
- Erwerb fachspezifischer Problemlösungskompetenz
- Kompetenzgewinn durch selbstgesteuertes Lernen
- Erhöhung der intrinsischen Lernmotivation

Didaktisch kann Forschendes Lernen als eine Art Projektlernen bezeichnet werden. Bei beiden Formen werden Problemlösungen angestrebt und den Lernenden relativ große Freiheitsgrade eingeräumt (Reinmann, 2017; Schützenmeister, 2014; Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Beide Varianten verfolgen eine konstruktivistische Lehre bei der Studierende angeregt werden, sich durch die Auseinandersetzung mit Materialien bzw. Daten relevante und langfristig vernetzte Wissensbestände anzueignen (Reinmann & Mandl, 2006). Ein Unterschied besteht in der Relevanz des Forschungsprozesses. Das Projektorientierte Lernen konzentriert sich oftmals auf einzelne Teile des Prozesses, beim Forschenden Lernen steht der gesamte Forschungsprozess im Mittelpunkt, inklusive der Auswahl der angemessenen Forschungsmethoden.

Die Grundidee ist, dass die Studierenden ihre Forschungsfrage selbst entwickeln. Autonomie und Selbstbestimmung sind daher zwei zentrale Kennzeichen des Forschenden Lernens. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) gibt es drei zentrale menschliche Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Sofern Aufgaben oder Handlungsvollzüge diese Grundbedürfnisse erfüllen oder die Chance dazu bieten, ist der Theorie zufolge mit einer stärkeren Motivation für die jeweilige Aufgabe zu rechnen. In Anlehnung daran bedeutet dies, dass die Motivation von Studierenden zunimmt, wenn sie in Lehr-Lernprozesse einbezogen werden, mitentscheiden können, Wahlmöglichkeiten haben und in ihrer Meinung gehört werden. Voraussetzung ist, dass die Anforderungen zwar individuell herausfordernd, aber dennoch machbar erscheinen. Außerdem wäre im Sinne des Strebens nach sozialer Eingebundenheit dafür zu sorgen, dass sich Studierende in Gruppen(größen) ihrer Wahl einbringen können. Je stärker diese Grundbedürfnisse erfüllt werden, desto eher sind Studierende intrinsisch motiviert – der Anreiz liegt demnach in der Aufgabe an sich und wird eher losgelöst von extrinsischen Faktoren wie *Vermeidung schlechter Noten* o.ä.

In diesem Sinne entwickeln und bearbeiten die Studierenden beim Forschenden Lernen weitgehend selbstgesteuert forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte auf der Basis breiter und spezialisierter Forschungsmethodik des Faches. Sie werden befähigt, Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen auch in neuen und unvertrauten sowie fachübergreifenden Kontexten zielgerichtet zu planen und durchzuführen. Dabei gestalten, reflektieren und erweitern sie selbstständig eigene Lernprozesse. Das Vorgehen ist oftmals produktorientiert angelegt. Als gemeinsames Ziel wird typischerweise ein wissenschaftliches Poster, ein Artikel oder ein Forschungsbericht angestrebt.

Im Sinne des ‚constructive alignment‘ (Biggs 2003) sollte dann passend zu den Lehr-/Lernzielen in der Prüfungsleistung kein deklaratives Wissen abgefragt, sondern kompetenzorientiert geprüft. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang vor allem das selbstre-

flexive Instrument des Lernportfolios (Berbuir, Lieverscheidt & Slemeyer, 2014; Metz-Göckel et al., 2012; Bruhm, 2014).

Studien belegen, dass Lehrverhalten, welches wie – beim Forschenden Lernen – den Lernprozess von Studierenden fördert, mit einem höheren Kompetenzerwerb im Fach und in anderen Kompetenzbereichen einhergeht (Mieg & Lehmann, 2017; Metz-Göckel et al., 2012). Metaanalysen über die Wirksamkeit von innovativen Lehrformaten bestätigen die positiven und signifikanten Effekte auf die Leistungen der Studierenden (Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenenbaum, 2011). In diesem Zusammenhang wird aber auch die zentrale Rolle des Lehrenden betont (Winteler & Forster 2007), die idealerweise den Prozess des Forschenden Lernens intensiv vorbereitet und vorstrukturiert (Alfieri et al., 2011).

Doch trotz dieser positiven Befunde werden in der Hochschullehre bisher überwiegend lehrendenzentrierte Vermittlungsstrategien praktiziert (Willige, 2015; Seidel & Hoppert, 2011). Laut dem Studienqualitätsmonitor, 2014 sehen „35 % der Studierenden an Universitäten gute Möglichkeiten im Studium selbst zu forschen“ (Willige, 2015, S. 7). An Universitäten sieht knapp jeder zweite Studierende „Praxisbezüge in der Lehre (sehr) gut realisiert“ (ebd: 7). In etwa jeder Dritte gibt an, dass es spezielle Lehrveranstaltungen gibt, die Praxiswissen vermitteln (ebd.). Dieser Anteil kann durch die Kombination von Forschendem Lernen und Praxisbezüge erhöht werden. Praxis bedeutet dabei Erkunden bzw. Erforschen der Praxis (Speck, Wulf, Viertel, Arnold & Ivanova-Chessex, 2012). Eine Zusammenarbeit mit einer externen Partnereinrichtung aus dem Berufsfeld der Studierenden kann praktische Bezüge betonen und das Forschende Lernen bereichern. Dass dies für die Hochschullehre ein Gewinn sein kann, wird in dem Artikel herausgearbeitet. Die Relevanz dieser Diskussion belegen die Desiderate von Forschendem Lernen, die im Folgenden detaillierter herausgearbeitet werden.

3 Desiderate des Forschenden Lernens in der Lehrpraxis

Forschendes Lernen hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Mieg & Lehmann, 2017). Grundsätzlich hat es sich zur Wissens- und Kompetenzerweiterung in der Hochschullehre behauptet. Dennoch wird es in den Lehrplänen deutscher Universitäten bisher nicht ausreichend berücksichtigt und verschiedene Methoden befinden sich noch in der Erprobungsphase (Batzke & Hellmann, 2016). Die Herausforderungen/ Desiderate lassen sich drei Ebenen zuordnen:

1. **Stärkere Reflexion des methodischen Grundlagenwissens notwendig:** Methodenkenntnisse werden beim Forschenden Lernen meist vorausgesetzt. Alternativ dazu wird auch darauf hingewiesen, dass der Lehrende bei Fragen zur Seite steht. Doch gerade die Methodenkompetenz entscheidet maßgeblich über die Angemessenheit, Gültigkeit und Reichweite der Forschungsergebnisse. Die mangelnde Berücksichtigung dieser Fähigkeiten ist gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Kritik an der Methodenausbildung in Hochschulen relevant (Dreier et al., 2015; Mayer, 2016). Dies betrifft in letzter Zeit vermehrt die qualitativen Methoden, de-

- ren Umsetzung teilweise mit *Forschung „light“* deklariert wird (Mayer, 2016, S. 10).
2. **Zusammenarbeit mit Praxispartner_innen:** In der Umsetzung heißt Forschendes Lernen oftmals, dass Forschungsfragen von den Dozierenden vorgegeben werden bzw. im Forschungskontext des Lehrstuhls bzw. der Hochschule angesiedelt sind (Cusumano & Mockenhaupt, 2016; Gieseler, Krohn & Fleßa, 2014). Forschendes Lernen orientiert sich hierbei am humboldtschen Bildungsideal von Einheit von Forschung und Lehre. Doch in der Hochschulforschung spielen Drittmittel und die Zusammenarbeit mit der Praxis (Stichwort Transdisziplinarität) eine immer wichtigere Rolle (Dohmen, 2015, S. 14). Entsprechend erfährt die transdisziplinäre Forschung, bei der Wissenschaft und Praxis gleichberechtigt agieren, in der jüngeren Vergangenheit einen größeren Zuspruch (Bergmann & Schramm 2008; Defila & Di Giulio, 2016). Für das Forschende Lernen stellt sich die Frage, inwieweit Forschungsfragen und -projekte aus dem Berufskontext der Studierenden in die Lehre integriert werden können - und zwar nicht nur als Fallbeispiel, sondern partizipativ im Sinne des Forschenden Lernens.
 3. **Mehr Studien über die Wirksamkeit Forschenden Lernens:** Erste Erkenntnisse der Wirksamkeitsforschung bestätigen positive Effekte auf den Wissens- und Kompetenzerwerb von konstruktivistischen Lehrveranstaltungen auf die Studierenden (Metz-Göckel et al., 2012; Hänze & Moegling 2004). Allerdings trägt Forschendes Lernen nicht *per se* zur Erhöhung des Forschungsinteresses bei (Gess, Rueß & Deicke, 2013). Einen Einfluss haben nach ersten Erkenntnissen die Anzahl und Art der Forschungsaktivitäten. Die Arbeit mit Literatur, die Mitentwicklung des Untersuchungsdesigns und eigene empirische Untersuchungen haben einen signifikanten Effekt. Allerdings beruhen diese Erkenntnisse auf einzelnen Studien mit geringen Fallzahlen. Weitere Studien, auch über die Nachhaltigkeit der Effekte von Forschendem Lernen auf die Studierenden sind notwendig.

Die ersten beiden Desiderate werden in einer Pilotphase im Pflichtmodul *Forschungsmethoden* des Masterstudiengangs Gesundheitsförderung und Prävention an der PH Schwäbisch Gmünd aufgegriffen. Das Modul wird im Folgenden vorgestellt. Dabei verwenden wir in Anlehnung an den Begriff der angewandten Forschung den Begriff des Angewandten Forschenden Lernens. Damit wird deutlich gemacht, dass die Einbindung einer externen Partnereinrichtung Teil des Konzeptes ist. Der Begriff des Angewandten Forschenden Lernens zeigt Verbindungen zum *Praxisorientierten Projektlernen* (Schützenmeister, 2014), bei dem ein spezifisches Problem aus der Praxis im Zentrum steht und zeitlich somit vor dem Forschenden Lernen bestand.

4 Angewandtes Forschendes Lernen in der Methoden-

ausbildung der Gesundheitsförderung und Prävention: Pilotphase

4.1 Das Konzept

Im Wintersemester 2016/2017 startete an der PH Schwäbisch Gmünd ein neu aufgelegter Masterstudiengang Gesundheitsförderung und Prävention. Im ersten Semester absolvieren die Studierenden das Pflichtmodul *Forschungsmethoden*, bestehend aus drei Veranstaltungen mit jeweils zwei SWS und insgesamt zehn zu erwerbenden Creditpoints: *Qualitative Forschungsmethoden*, *Quantitative Forschungsmethoden* und *Anwendung und Integration*.

Die Grundidee ist, dass im Seminar *Anwendung und Integration* ein Forschungsprojekt mit einem externen Praxisakteur durchgeführt wird. Ziel ist es, Forschungsmethoden anzuwenden, zu integrieren und zu reflektieren und zwar an einem Beispiel der späteren Berufspraxis der angehenden Gesundheitsförderer_innen. Dabei wird in der didaktischen Umsetzung das Forschende Lernen verfolgt.

Flankiert wird dieses Seminar von den anderen beiden Seminaren, qualitative und quantitative Forschungsmethoden, bei denen es im Schwerpunkt darum geht, das (Vor-)Wissen der Studierenden aus ihrem jeweiligen Bachelorstudiengang auf ein einheitliches Niveau zu bringen und zu erweitern. Der Aufbau beider Seminare orientiert sich an einem typischen Forschungsablauf, so dass die inhaltliche (und zeitliche) Verknüpfung zum Forschungsprojekt möglich ist. So können beispielsweise zum relevanten Zeitpunkt Interviewführung oder Fragebogengestaltung vermittelt werden und zeitnah im Projekt umgesetzt werden. Auf diese Art konnten die Studierenden wesentliche Arbeitsschritte im Forschungsprojekt eigenständig planen und durchführen (u.a. Leitfadententwicklung, Pretest, Auswertung der Interviews und der Befragung mit MAXQDA bzw. SPSS). Im vorliegenden Fall waren die thematische Verortung der Forschungsfrage und deren Ausrichtung durch den Praxisakteur eingegrenzt. Insofern wurden die Studierenden mit der Auswahl der Forschungsfrage (in der Kürze der Zeit) auch nicht überfordert. Alle drei Seminare werden von der gleichen Dozierenden gelehrt.

4.2 Ziele des Moduls Forschungsmethoden

Das Hauptziel des Methodenmoduls ist die Wissens- und Kompetenzerweiterung über qualitative und quantitative Forschungsmethoden im Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention. Das Modul vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, um angemessene Untersuchungen von Fragestellungen der Gesundheitsförderung selbstständig planen und durchführen zu können. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, Forschungsmethoden differenziert einzusetzen, anzuwenden, zu bewerten und

zu reflektieren. Damit assoziiert ist eine Reihe von Unterzielen. Dazu gehören Effekte auf die Fachkompetenz und die Sozialkompetenz. Im Einzelnen geht es um Folgendes:

- Arbeitsschritte im Rahmen einer Problemlösung zielgerichtet planen
- Ergebnisse von Erhebungen interpretieren und visualisieren
- Geeignete Lern- und Arbeitsstrategien entwickeln, überwachen und steuern
- Unterschiedliche Erhebungsverfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Texten etc.)
- Informationen beschaffen und in ihrem spezifischen Kontext bewerten
- Sachgerecht und verbindlich mit dem Praxisakteur kommunizieren
- In Kleingruppen kooperativ und verantwortlich arbeiten und ggfs. diese leiten

4.3 Prüfungsleistung

Beim Forschenden Lernen werden häufig Lernportfolios eingesetzt, bei dem die Studierenden ihren Lernerfolg selbst reflektieren und dokumentieren. Dieses Instrument wird bisweilen kritisch gesehen, weil das Risiko besteht, dass die Studierenden in einen blinden Aktionismus verfallen und die Arbeit am Portfolio zum Selbstzweck wird (Bruhm, 2014). Aus diesem Grund wurde hier eine Alternative entwickelt – die im Sinne des ‚constructive alignment‘ (Biggs 2003) „passgenaue“ Prüfung darstellt, die in der Lage ist, den Nachweis zu erbringen, dass die intendierten Learning Outcomes von den Studierenden erreicht werden.

Die Prüfungsleistung ist als kompetenzorientierte Prüfung angelegt. Am Ende des Semesters entwickeln die Studierenden in Kleingruppen ein qualitatives und ein quantitatives Studiendesign. Mit dieser Prüfung soll und kann für die Studierenden ein erster (Prozess-) Schritt in Vorbereitung auf die später im Studienverlauf anstehende Masterarbeit absolviert werden. Das Thema können die Studierenden selbst wählen. Empfohlen wird aber das Thema des Seminars aufzugreifen oder die eigene Bachelorarbeit als Grundlage zu nehmen. Damit wird gewährleistet, dass erste theoretische Zugänge und Hintergrundwissen vorhanden sind. Zum Studiendesign gehört eine konkrete Fragestellung, Hinweise zur Methode, zur theoretischen Einbettung inklusive ggfs. erster Arbeitshypothesen, Literatur und einem Zeitplan für sechs Monate. Mit den Studiendesigns kann das Wissen um den adäquaten Einsatz von Methoden, aber auch die Fähigkeit ein machbares und stimmiges Konzept zu entwickeln, erfasst werden. Geprüft wird damit die Kompetenz im Umgang mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden. Bewertet werden vor allem die Passung zwischen Fragestellung und Erhebungsverfahren, die Machbarkeit und der realistische Zeitplan.

4.4 Das Forschungsprojekt

Im Wintersemester 2016/2017 wurde im Rahmen dieses Methodenmoduls ein Forschungsprojekt des Landratsamtes Göppingen eingebunden. Dieses Forschungsprojekt

diente als Pilot, um das Konzept zur Vermittlung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden zu testen.

Im Rahmen eines Jugendhilfeplanungsprozesses *Integration von jungen Menschen mit Fluchterfahrung (11 bis 21 Jahren)* interessierte das Landratsamt Göppingen, wie es den jungen Menschen mit Fluchterfahrung wenige Monate nach ihrer Ankunft im Landkreis Göppingen geht und wie ihre individuelle, soziale und gesellschaftliche Lage aussieht. Für die Beantwortung dieser Fragen wurde das Forschungsdesign partizipativ mit den Studierenden und dem Landratsamt entwickelt. Alle anfallenden Sachkosten, die für mit der Durchführung des Projektes entstanden sind (u.a. Dolmetscherkosten, Reisekosten zu Interviewpartner_innen), hat das Landratsamt übernommen. Außerdem wurde eine wissenschaftliche Hilfskraft als Projektmanagerin finanziert, welche die Studierenden bei allen Arbeitsschritten unterstützte und auch als Mittlerin zwischen den verschiedenen Studierendengruppen bzw. zwischen Studierenden und Dozierenden fungierte.

Die Analyse erfolgte als Mixed-Methods Studie, die insgesamt drei empirische Analysen beinhaltete:

- Standardisierte Onlinebefragung zur Bestandsanalyse von Angeboten im Landkreis Göppingen
- Leitfadengestützte Interviews mit jungen Flüchtlingen unterschiedlicher Herkunftsländer
- Leitfadengestützte Interviews mit Betreuer_innen vom Jugend- und Sozialamt

Die Arbeitsgruppe umfasste 22 Masterstudierende sowie eine Projektmanagerin aus dem 3. Mastersemester (des vorherigen Masterstudiengangs Gesundheitsförderung). Die Projektmanagerin nahm die Rolle einer Moderatorin ein, die den inhaltlichen und gruppendynamischen Prozess begleitet und fördert (Skelin, Schlueter, Rolle & Gaedicke 2008). Für die Bearbeitung der Fragestellung wurde von der Dozierenden ein interdisziplinärer Zugang gewählt, für den zwei weitere Fachkolleg_innen zu Rate gezogen wurden. Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurden vier Kleingruppen gebildet, die in engen Austausch standen. Jede dieser Kleingruppen ernannte eine/n Gruppensprecher_in, der oder die vor allem als Moderator_in zwischen den Studierenden und den Dozierenden vermittelte. Die Kleingruppen waren wie folgt zugeordnet:

1. Qualitative Interviewgruppe: Organisation und Durchführung der qualitativen Interviews.
2. Qualitative Auswertungsgruppe: Auswertung der qualitativen Daten mit MAXQDA und Interpretation der Befunde.
3. Quantitative Gruppe: Organisation, Durchführung, Auswertung und Interpretation der standardisierten Onlineumfrage mit SPSS
4. Berichtsgruppe: Aufarbeitung aller Teilstudien in einem Projektbericht und einer PowerPoint Präsentation im Rahmen eines Fachtages mit über 100 Expert_innen, schwerpunktmäßig aus dem Bereich der Kinder- und Jugendsozialarbeit.

Die Kleingruppen haben sich eigenständig organisiert und waren aufgefordert wöchentliche Kurzarbeitsberichte abzugeben. Zudem gab es drei gemeinsame Blocktage für einen intensiven Austausch und für Abstimmungsprozesse bei der Erfassung der Erhebungsinstrumente und der Auswertung und Interpretation.

Die inhaltliche Ausgestaltung und der Ablauf des Forschenden Lehrprojektes sind in Abbildung 1, das Konzept des Lehrformats in Abbildung 2 und die inhaltliche Aufgabenteilung in Abbildung 3 visualisiert. Die Mitarbeiter_innen des Landratsamtes Göppingen haben eng mit den Studierenden zusammengearbeitet. Sie haben ihnen einen Einblick in interne Arbeits- und Entscheidungsprozesse gewährt. So konnten die Studierenden bei den Treffen der Steuerungsgruppe, dem Lenkungsausschuss und der Jugendhilfeplanung teilnehmen und sich aktiv einbringen. Zudem stand eine Ansprechperson jederzeit für Fragen zur Verfügung.

4.5 Evaluation

Das Projekt über die Lebenssituation der jungen Flüchtlinge in Göppingen war als Pilotstudie angelegt, bei der zunächst das Lehrkonzept, die Kooperationsbereitschaft zwischen den beteiligten Akteur_innen und die Motivation der Studierenden erprobt werden sollte. Deshalb liegen über die Wirksamkeit des Konzepts noch keine Erkenntnisse vor. Die Ergebnisse der Lehrevaluation am Ende des Semesters zeigen eine sehr hohe Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung und dem Dozierenden. Die Rückmeldungen des Praxisakteurs und der Studierenden geben Grund, das Konzept weiterzuführen. Im Folgenden werden die spezifischen Chancen und Risiken für Angewandtes Forschendes Lernen auf Basis der Erfahrungen mit dem Pilotprojekt diskutiert. Diese Diskussion beruht vor allem auf den Eindrücken der Dozierenden und den Rückmeldungen an sie.

5 Chancen, Risiken und Gelingensfaktoren von Angewandtem Forschendem Lernen

Die Chancen von Forschendem Lernen sind unbestritten. Sie liegen vor allem in der Vielfalt an Lernprozessen. Es geht um Vermittlung von Fachwissen, um selbstgesteuertes Lernen, Reflexion von Information und um Kommunikation von Problemlösungsstrategien (Skelin et al., 2008). Die Potenziale liegen auf mehreren Ebenen und betreffen die Studierenden, die Dozierenden, die Hochschule und den Praxisakteur:

- Die Studierenden erhalten durch die Kooperation mit einem Praxisakteur einen Einblick in ein mögliches Arbeits- bzw. Berufsfeld. Beim hier beschriebenen Pilotprojekt haben sie erlebt, wie in der öffentlichen Verwaltung Grundlagen für Entscheidungsprozesse entwickelt und kommuniziert werden, ein Landratsamt strukturell aufgebaut ist. Sie haben Einblicke in aktuelle und zukünftige Themenfelder des Landkreises Göppingen erfahren. Zudem konnten sie auf Projekttreffen, Workshops und einem Fachtag Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber_innen

knüpfen. Auf der persönlichen Ebene bietet sich für die Studierenden die Chance, kommunikative und soziale Fähigkeiten zu verbessern. Die teils selbst organisierte Kleingruppenarbeit fördert personale Kompetenzen. Die Übernahme von Verantwortung, die Notwendigkeit der Präsentation und ggfs. Verteidigung von Meinungen bzw. Vorgehensweisen innerhalb der Studierenden, mit dem Dozierenden und dem Praxisakteur fordern und schulen zudem individuelle Kommunikations- und Rhetorikfertigkeiten. Dabei kann vor allem die in der Gesundheitsförderung und Prävention so wichtige Fähigkeit zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit verbessert werden. Die Studierenden erleben unterschiedliche Denkkollektive und Hierarchieebenen und üben den Umgang mit diesen. Neben fachlichen Methodenkenntnissen sind deshalb Effekte auf die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden wahrscheinlich. Zudem können die Studierenden für die Verantwortung der Wissenschaft gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen und Problemen sensibilisiert werden.

- Der/die Dozierende kann für Lehre und Forschung Vorteile ziehen. Zum einen ermöglicht es ihm die Durchführung innovativer Lehrveranstaltungen. Eine abwechslungsreiche und praxisorientierte Lehre kann die Motivation der Studierenden und damit letztendlich auch der Lehrperson positiv beeinflussen. Zudem können die gewonnenen Daten für weitere Forschungs- und Publikationsaktivitäten genutzt werden. Dabei können die Studierenden eingebunden und genannt werden und so erste Publikationserfahrungen sammeln. In dem vorliegenden Beispiel wurden die Ergebnisse des Forschungsprojektes unter der Nennung aller Studierenden zeitnah in einer Fachzeitschrift publiziert (nachzulesen in: Niederberger & Keller, 2017). Zusätzlich hatten die Studierende die Möglichkeit, an Artikeln mit spezifischen Fragestellungen mitzuwirken und entsprechend auch als Autor_in genannt zu werden (Beispiel Niederberger & Keller, 2018). Im Zuge der Projektbearbeitung und Dissemination der Ergebnisse können bestehende Kooperationen vertieft und neue aufgebaut werden.
- Die Hochschule kann damit ein Imagegewinn verzeichnen. Durch lokale Presseartikel werden die Kooperation öffentlich und die Leistung der Studierenden hervorgehoben. Die Hochschule zeigt damit ihre Aufgeschlossenheit gegenüber innovativen Lehrkonzepten, festigt die Außenwahrnehmung der Schwerpunktthemen (in diesem Fall Gesundheit und Interkulturalität) und zeigt die Kompetenz zur wissenschaftlichen Bearbeitung aktueller politischer Themenfelder.
- Die Praxisakteure erhalten fundierte, theoretisch und empirisch gesicherte Erkenntnisse von einer neutralen Institution. Dies kann gerade bei politisch und gesellschaftlich umstrittenen Themen ein Vorteil sein. Möglicherweise nimmt damit die Akzeptanz und Umsetzungschance abgeleiteter Maßnahmen zu (Prytula, Schröder & Mieg, 2017). Zudem können sie potentielle Nachwuchskräfte anwerben bzw. sich für diese interessant zeigen. Und letztendlich können damit personelle Ressourcen eingespart werden, weil Mitarbeiter_innen bei der empirischen Arbeit entlastet werden.

Die Risiken von Angewandtem Forschenden Lernen liegen bei möglichen Problemen in den Kleingruppen, beim Engagement der Studierenden, bei der Kommunikation mit dem Praxisakteur bzw. in der Berücksichtigung und Integration von deren Vorstellungen und Wünschen. Ein häufig festgestelltes Problem ist die Unterschätzung des Zeitbedarfs sowie die vorherige Planung der zeitlichen Struktur. Letzteres entsteht insbesondere durch die gewünschte Tatsache, die Studierenden selbstverantwortlich und selbstgesteuert lernen zu lassen (Eberwein, Gässler, Grönbeck, Hähn, Wiegelp, Zierden & Schneider 2015). Zudem nimmt durch die Zusammenarbeit und den damit einhergehenden Kommunikations- und Abstimmungsbedarf der Arbeitsaufwand für alle Beteiligten zu. Für die Hochschule besteht das Risiko, dass sie durch den Praxisakteur instrumentalisiert wird und Forschungsergebnisse zur Durchsetzung einer politischen Richtung eingesetzt werden.

Allerdings können viele Risiken durch eine verbindliche Kommunikation zwischen den Beteiligten, klare und transparente Absprachen sowie die Berücksichtigung der Ideen der Studierenden abgemildert werden. Hierbei wurde mit der Einbindung einer studentischen Projektmanagerin eine sehr gute Erfahrungen gemacht. Zudem ist die Frage, welche Praxisakteure für eine Kooperation im Sinne des Angewandten Forschenden Lernens in Frage kommen. Hier scheint die öffentliche Verwaltung eher geeignet als Unternehmen oder Akteur_innen des Gesundheitswesens. Denn auf Seiten der Praxisakteure ist eine gewisse Offenheit für die Vorgehensweise, ein transparenter Umgang mit Ergebnissen und die Bereitschaft, den Studierenden Einblicke in interne Strukturen und Arbeitsabläufe zu geben, wichtig. Sperrvermerke oder zu starre Vorgaben, was Vorgehen und Ziele angehen, stehen gegen die Prinzipien des Forschenden Lernens.

Auf Basis des Forschungsstandes (z.B. Eberwein et al., 2015; Gess et al., 2013; Gieseler et al., 2014; Hellmer, 2009; Richardson, Abraham & Bond, 2012) und dem Pilotprojekt können verschiedene **Gelingensfaktoren für Angewandtes Forschendes Lernen** identifiziert werden:

- **Transparente Lernziele und constructive alignment der Lehrveranstaltung:** Die transparente Darstellung und Erklärung der Lehrveranstaltungs-/modulbezogenen Ziele, deren Umsetzung und eine passgenau ausgewählte Prüfungsleistung sind das grundlegende Gerüst für ein motivierendes Lernklima.
- **Gemeinsam realistische (Teil-)Ziele planen und Schwierigkeiten antizipieren:** Klare, verbindliche und realistische Absprachen und Zielvereinbarungen zwischen Studierenden, Dozierenden und Praxisakteure sind Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit. Die Ziele können für die Studierenden herausfordernd sein, aber machbar. Potentiell auftretende Schwierigkeiten sollten im Vorfeld antizipiert und durchdacht werden.
- **Rückmeldung zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden:** Ausgehend von den definierten Zielen und Arbeitsschritten fördert eine zeitnahe, sachliche und aufgabenbezogene Rückmeldung über die Inhalte und den

Arbeitsprozess eine realistische Kompetenzeinschätzung und im positiven Fall die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden

- **Eindeutige Strukturen und Rollen:** Die Aufgaben zwischen den Akteur_innen müssen klar definiert und abgegrenzt werden.
- **Definition eines klaren und verbindlichen Orientierungsrahmens:** Dazu gehören überschaubare Zeitfenster, die Definition von Meilensteinen, klare Arbeitsschritte, Transparenz und Verbindlichkeit der Anforderungen, regelmäßige Rückmeldungen und Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und Praxisakteur. Kurze Kommunikationswege erleichtern die Zusammenarbeit und ermöglichen kurze Reaktionszeiten (z.B. Nutzung digitaler Medien, wie WhatsApp und moodle).
- **Raum für Ideen und Vertrauen in Studierende:** Wichtig ist die aktive Beteiligung der Studierenden im gesamten Forschungsprozess, die Berücksichtigung ihrer Ideen und Konzepte, die Schaffung von Wahlmöglichkeiten (z.B. für das konkrete Vorgehen) und die Förderung einer hohen Eigenverantwortung (inhaltlich und organisatorisch). So können die Neigungen bzw. das Interesse der Studierenden berücksichtigt werden und das individuelle Commitment zum Forschungsprojekt nimmt unserer Erfahrung nach zu.
- **Soziale Einbindung der Studierenden:** Für die Bearbeitung des Forschungsauftrages können die Studierenden in selbstgewählten Kleingruppen zusammenarbeiten. Zur Unterstützung einer reibungslosen Kommunikation und der Übernahme von Verantwortung können innerhalb einer Gruppe verschiedene Rollen vergeben werden. Wir haben sehr gute Erfahrungen mit der Ernennung eines_r Gruppensprechern_in gemacht. Zudem ist die Einbindung eines_r studentischen Projektmanagers_in sinnvoll, der oder die als kompetente_r Peer unterstützt und berät. Die kann ein_e Studierende_r eines höheren Semesters sein, im Idealfall mit entsprechender Forschungserfahrung.
- **Einbindung eines offenen und kooperativen Praxisakteurs aus dem Berufsfeld der Studierenden:** Um die individuelle Relevanz des Forschungsauftrages zu unterstreichen, müssen die Verbindungen bzw. Assoziationen zum Studium deutlich werden. Dabei ist auch der Praxisakteur in der Pflicht, indem er sich öffnet und den Studierenden bspw. durch gemeinsame Arbeitstreffen einen Einblick in interne Strukturen und Routinen ermöglicht.

6 Fazit: Angewandtes Forschendes Lernen in der Methodenausbildung der Gesundheitsförderung und Prävention

Angewandtes Forschendes Lernen bietet vielerlei Potenzial, um bei den Studierenden Wissen und Kompetenz, sowohl in der fachlichen (in diesem Fall qualitative und quantitative Forschungsmethoden), aber auch auf der kommunikativen und sozialen Ebene zu fördern. Die Erfahrungen deuten darauf, dass die Einbindung eines externen Praxisakteurs die Employability der Studierenden fördern kann. Wichtig ist, dass Forschendes Lernen in der Kombination mit anderen Lehrveranstaltungen in einem Curriculum integriert werden, um eine bestmögliche „Ausbildung“ zu ermöglichen (Skelin et al., 2008, Gess et

al., 2013). Es geht nicht darum klassische, seminaristische Lehrveranstaltungen aus dem Studium zu verdrängen, sondern sie mit innovativen didaktischen Konzepten zu verbinden.

Angewandtes Forschendes Lernen lebt vor allem von dem Engagement und der Offenheit der Studierenden, des Dozierenden und des externen Praxisakteurs. Damit verbunden ist meist ein gewisser Mehraufwand und zwar für alle Beteiligten. Der *Lohn*:

- **für den Lehrenden** sind motivierte Studierende, ein lebendiger Dialog mit den Studierenden und die Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse
- **für die Studierenden:** ein methodischer, inhaltlicher und persönlicher Wissens- und Kompetenzgewinn
- **für die Hochschule** ein PR-Effekt, weil das Wissen und das Knowhow der Hochschule öffentlich wird
- **für den externen Praxisakteur** die Nutzung eines relativ kostengünstigen bis kostenneutralen wissenschaftlichen Fachwissens und die Entwicklung neuer Erkenntnisse. Hier zeigt sich die Nähe zum Service Learning (Backhaus- Maul & Roth, 2013).

Die Methode des Angewandten Forschenden Lernens bereitet die Studierenden auf die zukünftigen beruflichen Herausforderungen der Gesundheitsförderung und Prävention vor (Berbuir et al., 2014). Wichtige Kernkompetenzen der späteren Berufsfähigkeit als Gesundheitsförderer können erworben werden. Dazu gehört die Fähigkeit im Umgang mit Komplexität, die in vielen Berufsfeldern von Akademikern_innen und gerade auch bei Gesundheitsberufen wichtig ist (Mozygemba et al., 2017; Schützenmeister, 2014). Schützenmeister (2014) spricht in diesem Zusammenhang von positiven Effekten auf die Polyvalenz der Studierenden und meint damit die Befähigung, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch eine offene Gestaltung und ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind. Die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit, Kontakte für das spätere Berufsleben aufzubauen, gewinnen einen Einblick in interne Arbeits- und Planungsprozesse und erleben Befindlichkeiten, Ressourcenknappheit und inter- und transdisziplinäre Aspekte. Es bietet zudem die Möglichkeiten für einen fachlichen Austausch mit anderen Mitarbeiter_innen der Hochschule.

Literatur

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Batzke, I. & Hellmann J. H. (2016). Der „Battle of the Texts“ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens. *die Hochschullehre*, 2. Abgerufen von <http://www.hochschullehre.org/?p=829>.
- Berbuir, U., Lieverscheidt, H. & Slemeyer, A. (2014). Problemorientiertes Lernen. In S. Frerich, T. Meisen, A. Richert, M. Petermann, S. Jeschke, U. Wilkesmann & A. E. Tekkaya (Hrsg.), *Engineering Education 4.0* (S. 847-853). Springer International Publishing.
- Bergmann, M. & Schramm, E. (2008). *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Frankfurt & New York: Campus.
- Biggs, J. (2003). Formulating and clarifying curriculum objectives. In J. Biggs (Hrsg.), *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2. Aufl.). Ballmoor, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruhm, U. (2014). Portfolio als Entwicklungsinstrument zur Förderung Forschenden Lernens in der universitären Lehre. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, 2, 28-41.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.) (2014). Das CompHP-Rahmenkonzept für die Gesundheitsförderung. Kernkompetenzen, Professionelle Standards, Akkreditierung. *Reihe Konzepte*, Band 5. Köln: BzGA.
- Cusumano, V. & Mockenhaupt, J. (2016): Gesunde Hochschule: Neue Impulse durch forschendes Lernen. In A. Ghadiri, A. Ternès & T. Peters (Hrsg.), *Trends im Betrieblichen Gesundheitsmanagement*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-07978-9_7.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 224-238.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (Hrsg.) (2016). *Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Dreiack, S., Cordes, M. & Hartkopf, S. (2016). Methodenvermittlung in der Politikwissenschaft: Ein Werkstattbericht aus dem PoliMethA-Projekt. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 26(4): 491-499.
- Dohmen, D. (2015). *Anreize und Steuerung in Hochschulen: Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung?* Berlin: FiBS-Forum.
- Eberwein, T., Gässler, A.-K., Grönbeck, S., Hähn, E., Wiegglepp, L., Zierden, V. & Schneider, M. (2015). Projektseminar. In M. Schneider & M. Mustafic (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe* (S. 63-88). Heidelberg: Springer.
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2013). Wann ist Forschendes Lernen effektiv? Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Q-Programms an der Humboldt-

- Universität zu Berlin. Vortrag gehalten auf der Konferenz Forschendes Lernen: *Forum für gute Lehre*, 2. September, Potsdam.
- Gieseler, V., Krohn, M. & Fleßa, S. (2014). Forschendes Lehren und Lernen im Bereich Gesundheitsmanagement. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre*, 1(2), 48-55, online verfügbar unter: https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre/GBzH_Ausgabe_2_Endversion_Internetseite.pdf (abgerufen am: 19.09.2018).
- Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 113-125.
- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen –Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium*. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 200-223). Bielefeld: Univ.-Verlag.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Mayer, H. (2016). Qualitative Forschung in der Konjunktur - (k)ein Anlass zur Freude? *Pflege & Gesellschaft*, 21(1), 5-19.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, S. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213-232. DOI: 10.1007/s11618-012-0274-z.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mozygemba, K., Lahn, U., Bernhardt, T. & Dehlfing, A. (2017). Forschendes Lernen in den Gesundheitswissenschaften. H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis* (S. 211-222). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Niederberger, M. & Keller, M. (2018). „Wie geht es Ihnen?“ Ergebnisse einer Triangulationsstudie über junge Menschen mit Fluchterfahrung. *Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaft*. (angenommen im Februar 2018)
- Niederberger, M. & Keller, M. (2017). Lebenssituation junger Menschen mit Fluchterfahrung im Landkreis Göppingen. *Journal Gesundheitsförderung*, 1, 66 – 69.
- Prytula, M., Schröder, T. & Mieg, H. A. (2017). Inter-und Transdisziplinarität. In H. A. Mieg, & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis* (S. 138-154). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis* (S. 115-128). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 613–658). Weinheim: Beltz P VU.

- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 38(2), 353-387.
- Schützenmeister, J. (2014). Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik in der Schule. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre 1(2), 6-18, online verfügbar unter: https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre/GBzH_Ausgabe_2_Endversion_Internetseite.pdf (abgerufen am: 19.09.2018).
- Seidel, T. & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. Ergebnisse zur Gestaltung von Hochschulseminaren mittels Videoanalysen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154-172.
- Skelin, S., Schlueter, B., Rolle, D. & Gaedicke, G. (2008). Problemorientiertes Lernen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156(5), 452-457.
- Speck, K., Wulf, C., Viertel, M., Arnold, D. & Ivanova-Chessex, O. (2012). Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“ Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 287-298), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Speller, V., Parish, R., Davison, H., Zilnyk, A. and the CompHP Project Partners (2012). *The CompHP Professional Standards for Health Promotion Handbook*. Paris: IUHPE Download.
- Willige, J. (2015). *Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. (DZHW: Projektbericht Dezember 2015). Hannover: DZHW. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 102-109.

Autor/-innen

*J*Prof. Dr. Marlen Niederberger. PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Humanwissenschaften, Schwäbisch Gmünd, Deutschland; Email: marlen.niederberger@ph-gmuend.de

Dr. Daniela Kahlert. PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Gesundheitswissenschaften, Schwäbisch Gmünd, Deutschland; Email: daniela.kahlert@ph-gmuend.de



Zitiervorschlag: Niederberger, M. & Kahlert, D. (2018). Forschendes Lernen in der Methodenlehre: Eine Diskussion anhand eines Fallbeispiels aus der Gesundheitsförderung. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org

Anhang

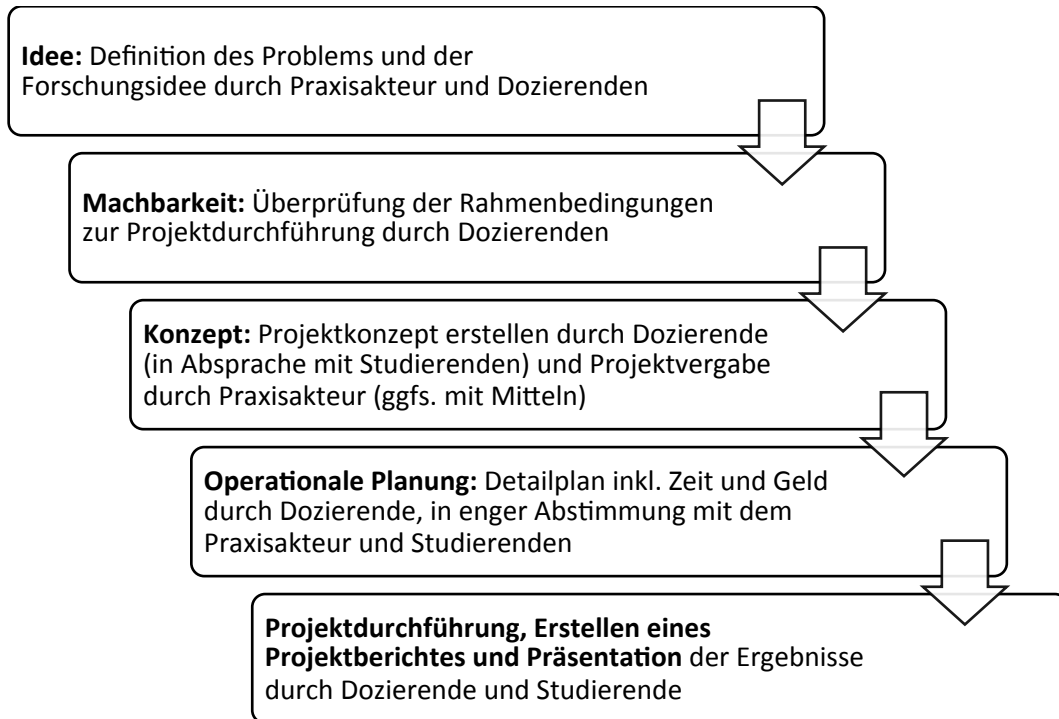


Abb. 1: Ablauf im Rahmen des Methodenmoduls

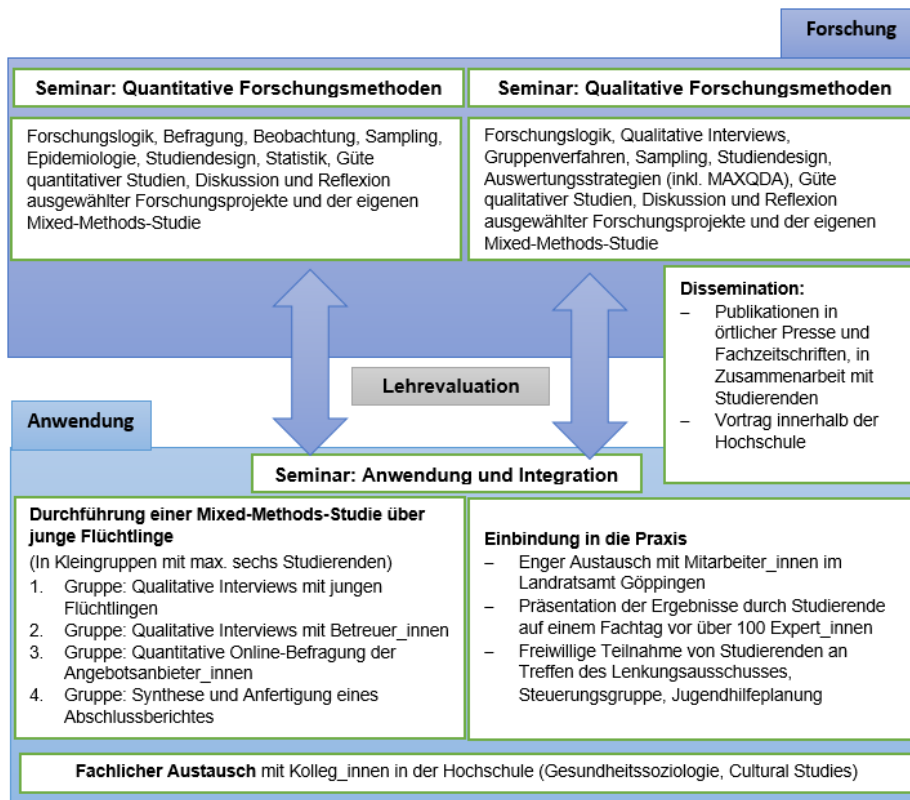


Abb. 2: Konzept des Angewandten Forschenden Lernens im Modul *Forschungsmethoden*

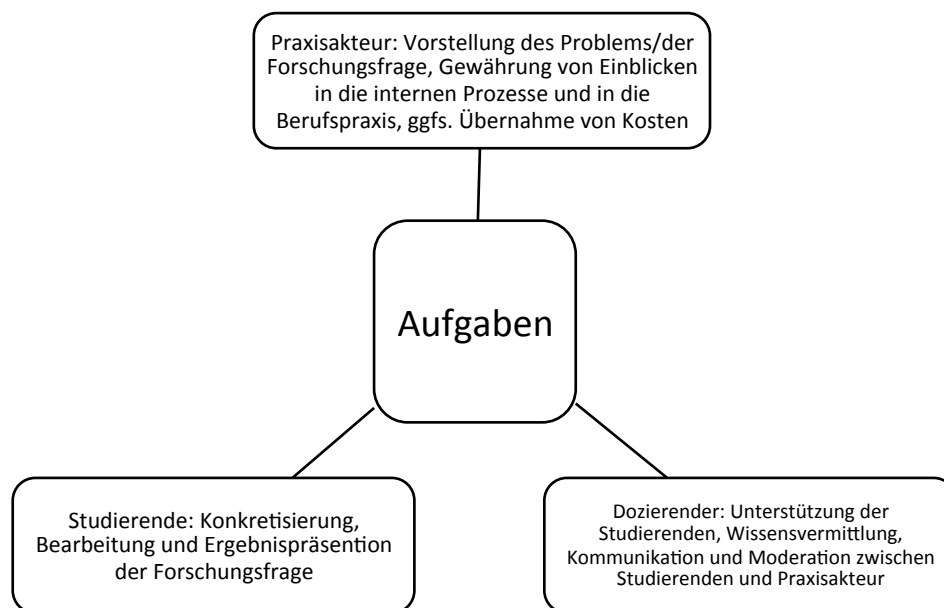


Abb. 3: Aufgaben der beteiligten Akteur_innen beim Angewandten Forschenden Lernen

Tab. 1: Chancen und Risiken von Angewandtem Forschenden Lernen

	Chancen	Risiken
Studierende	Erweiterung der methodischen und inhaltlichen Kompetenz	Geringes Engagement einzelner Studierenden
	Verbesserung der sozialen und der kommunikativen Kompetenzen	Probleme in den Kleingruppenarbeit
	Sensibilisierung für die gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft und Forschung	zeit- und arbeitsintensiv
	Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit	
	Verbesserung der trans- und interdisziplinären Kompetenz	
	Sammeln von Publikationserfahrung und ggfs. eigene Publikationen	
Dozierende	Spannende und abwechslungsreiche Lehrveranstaltungen	Pragmatische Erkenntnistheorie und geringe Akzeptanz durch wissenschaftliche Community
	Nutzung für weitere Forschungs- und Publikationstätigkeit	Ressourcenprobleme (z.B. mehr Geld oder Zeit als geplant)
	Aufbau von Kooperationen und Vernetzung	Aufwendige Betreuungsarbeit
		Delta zwischen Vorstellung der Studierenden und Praxisakteur
Hochschule	Imagegewinn für die Hochschule	Risiko der Instrumentalisierung von Forschung
Praxisakteur	Theoretisch und empirische fundierte Daten	Unerwartete und (unerwünschte) Ergebnisse
	Erhöhung der Akzeptanz und Umsetzungschance der Ergebnisse	Zeitliche Verzögerungen
	Aufgabendelegation	Kritik an der Qualität der Daten bzw. Ergebnisdarstellung
	Reputationsgewinn bei möglichen Nachwuchskräften	