



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Fakultät für Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
FB Sozialwissenschaften

MASTERTHESIS

Das "C" steht für "Community"

Perspektiven von Co-Forschenden zum Community-based Research-Projekt "Gut alt werden in Bergedorf": Eine qualitative Untersuchung

vorgelegt von

Carolin Scharfenberg

Erstgutachter: Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp

Zweitgutachter: Prof. Dr. Sighard Neckel

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Community-based Research	9
2.1	Zentrale Prinzipien des Forschungsansatzes	9
2.2	Der Community-Begriff.....	12
2.3	Historische Verortung.....	14
2.4	Einordnung von CBR im Kontext weiterer Forschungsansätze	16
2.4.1	Service Learning	17
2.4.2	Forschendes Lernen	19
2.4.3	Citizen Science.....	20
2.5	Mehrwerte und Problemfelder in der Umsetzung von CBR-Projekten	22
2.5.1	Herausforderungen und Problemfelder von CBR	22
2.5.2	Mehrwerte und Chancen von CBR	25
3	Forschungskontext.....	28
3.1	Das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“	28
3.2	Aktueller Forschungsstand	31
3.3	Forschungsfrage	35
4	Methodische Vorgehensweise.....	36
4.1	Eigene Situierung zum Forschungsgegenstand	36
4.2	Explikation der forschungsleitenden Annahmen	39
4.3	Erhebungsmethode: Das leitfadengestützte Interview	41
4.4	Konstruktion des Erhebungsinstruments	42
4.5	Fallauswahl	47
4.6	Feldbericht.....	50
4.7	Analyseverfahren: Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	52

5	Ergebnisdarstellung	58
5.1	Fallbeschreibungen.....	58
5.2	Perspektiven von Co-Forschenden zum Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“	63
5.2.1	Erstkontakt und Motive für die Projektteilnahme	63
5.2.2	Verhältnis zu den Gruppenmitgliedern.....	67
5.2.3	Tätigkeitsfelder in der Projektarbeit & Einbringung des Erfahrungswissens	71
5.2.4	Partizipation & Rollenverständnis.....	76
5.2.5	Einschätzung weiterer Aspekte der Zusammenarbeit	85
5.2.6	Persönliche Auswirkungen	88
5.2.6.1	Capacity Building.....	89
5.2.6.2	Empowerment	93
5.2.6.3	Weitere persönliche Auswirkungen.....	95
5.2.7	Einschätzung der Auswirkungen auf den Stadtteil	98
5.2.8	Kritik und Änderungswünsche für das Projekt.....	102
6	Fazit und Ausblick	107
	Literaturverzeichnis.....	114
	Anhangsverzeichnis.....	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundgesamtheit der 16 Co-Forschenden im Bergedorf-Projekt	48
Abbildung 2: Auswahlgesamtheit von 13 Co-Forschenden im Bergedorf-Projekt	48
Abbildung 3: Reaktionen der Co-Forschenden im Rekrutierungsprozess	49
Abbildung 4: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	53
Abbildung 5: Deduktive Hauptkategorien in der ersten Version des Kategoriensystems.....	54
Abbildung 6: Deduktive Hauptkategorien in der finalen Version des Kategoriensystems.....	55
Abbildung 7: Finales Kategoriensystem.	57

1 Einleitung

In den letzten Jahren finden an deutschen Universitäten vermehrt Bemühungen statt, die Hochschulen sukzessive für die Gesellschaft zu öffnen und wechselseitige (Wissens-)Austauschprozesse zwischen beiden Seiten zu befördern. Diese Aktivitäten an Hochschulen, auch als „Third Mission“ bekannt, gewinnen zunehmend an Bedeutung¹ (vgl. Roessler 2015: 46). Die Third Mission umfasst dabei neue Tätigkeits- und Leistungsbereiche des gesellschaftlichen Engagements und durchdringt als Querschnittsaufgabe die etablierten Missionen „Forschung“ und „Lehre“ (vgl. Berthold et al. 2010: 19). Aber welche Implikationen hat die Gesellschaftsorientierung an Hochschulen insbesondere für die Mission „Lehre“ und wie sollen ihre Grundsätze und Ziele darin umgesetzt werden? Schneidewind schlägt vor, „gesellschaftliche Herausforderungen als Orientierungspunkt für problemorientierte Bildungs- und Lernprozesse zu nutzen“, um „nicht nur die disziplinären Perspektiven von Studierenden [zu] erweitern, sondern ihnen [...] auch Lernerfahrungen der Selbsttransformation zu ermöglichen [...] und wichtige gesellschaftliche Veränderungen aus[zu]lösen“ (Schneidewind 2016: 20).

Ein interdisziplinärer Ansatz, in dem genau diese Aspekte miteinander verknüpft werden, ist der US-amerikanische Forschungsansatz Community-based Research (CBR). Dabei handelt es sich um einen partizipativen Forschungsansatz, in dem Vertreter*innen von Hochschulen mit Akteur*innen lebensweltlicher Gemeinschaften (Community) partnerschaftlich zusammenarbeiten, um soziales Handeln und Veränderungsprozesse im Rahmen eines von der Community identifizierten Problemfeldes zu gestalten (vgl. Strand et al. 2003: 3).

Ein innovatives Lehrprojekt an der Universität Hamburg, in dem dieser Ansatz praktisch angewandt wurde, ist das vom Lehrlabor des Universitätskollegs² geförderte Projekt „Community-based Research in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung“. Aus dem Lehrkonzept entstand ein drei-semesteriges Seminar, welches zum Ziel hatte, den CBR-Forschungsansatz

¹ Wichtige Elemente dieses Konzepts finden sich auch in dem Leitbild der Universität Hamburg wieder: „Im Bewusstsein ihrer Verantwortung als Teil der Gesellschaft versteht sich die Universität Hamburg als Mittlerin zwischen Wissenschaft und Praxis“. Ferner „dient die Universität dem Wohl der Menschen und der Erfüllung öffentlicher und gesellschaftlicher Aufgaben“ und setzt sich für die „Zusammenarbeit mit der Stadt und der Region“ ein (Universität Hamburg 2021).

² Das „Lehrlabor“ des Universitätskollegs der Universität Hamburg unterstützt Lehrende dabei, Innovationen in die Lehre zu integrieren. Dozierende erhalten dafür personelle und finanzielle Unterstützung, um ihr Lehrkonzept inhaltlich und didaktisch neu- bzw. weiterzuentwickeln (siehe dazu auch: Universitätskolleg 2021).

vollständig in der Praxis umzusetzen: Studierende der Bachelor- und Master-Studiengänge Soziologie und Politikwissenschaft sollten mit Mitgliedern aus der Gesellschaft (Community) partnerschaftlich zusammenarbeiten und sie aktiv und gleichberechtigt in den Forschungsprozess einbeziehen, um gemeinsam soziale Änderungsprozesse anzuregen. Die thematische Ideengeberin des Seminars war die Körper-Stiftung, die 2021 im Zentrum Bergedorfs ein neues „KörperHaus“ errichtet, das verschiedene kulturelle und soziale Institutionen unter einem Dach vereint. Ziel der neuen Einrichtung ist es, einen Begegnungsort für alle Bürger*innen Bergedorfs zu schaffen und ihre gesellschaftliche Teilhabe im Alter zu stärken. Daher interessierte sich die Körper-Stiftung dafür, wie das KörperHaus gestaltet werden muss, damit alle Bergedorfer*innen gemeinsam „gut alt werden“. Mit dieser Frage beschäftigten sich 12 Studierende gemeinsam mit 16 Community-Partner*innen aus der Bergedorfer Zivilgesellschaft in dem Gesamtprojekt „Gut alt werden in Bergedorf“, in den Teilbereichen der Inklusion, dem kulturellen Angebot für Senior*innen sowie der Vernetzung älterer Menschen. Dabei durchliefen die Forschungsgruppen in den ersten zwei Semestern eigenständig einen sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess und nahmen im dritten Semester ihre gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage, um einen konkreten Wandel in den identifizierten Problemfeldern anzustoßen (vgl. Glaß et al. 2019).

Der Fokus in der CBR-Literatur liegt bisher eher darauf, wie akademische Akteur*innen von der Forschungspraxis auf unterschiedlichen Ebenen profitieren: So erklären Altenschmidt und Krüger, dass Studierende bspw. ihr erlerntes Fachwissen anwenden und erfahrungsbasiert lernen können, was sich positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirkt, Lehrende können u.a. ihr Netzwerk erweitern, neue Forschungsperspektiven und Impulse für die methodische und theoretische Weiterentwicklung von Forschungsbereichen erhalten, während Hochschulen ihrem öffentlichen Auftrag folgen, zivilgesellschaftliches Engagement in die Lehre zu integrieren (vgl. Altenschmidt und Krüger 2017: 4–5). Aber inwiefern profitiert die zivilgesellschaftliche Seite, d. h. die Community-Partner*innen, von der Partizipation in diesen Projekten? Warum entscheiden sich Community-Mitglieder als Co-Forschende aktiv zu werden und ihre Zeit in diese Projekte zu investieren?

Um diese und weitere Fragen näher zu beleuchten, ist es das Ziel dieser Masterarbeit, den Community-Partner*innen Gehör zu verschaffen und ein differenziertes Bild über ihre

Motivation, Deutungsstrukturen und die Effekte zu erhalten, die sich für sie durch die Teilnahme in diesem Projekt ergeben. Die Arbeit folgt dabei der zentralen Fragestellung: *Wie gestaltete sich das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ aus Sicht der beteiligten zivilgesellschaftlichen Co-Forschenden?*

Aus dieser Hauptfragestellung ergeben sich verschiedene Unterfragen, die ich an den Forschungsprozess herantrage. Dabei möchte ich die Motive der Co-Forschenden für ihr Engagement in dem Projekt und die persönlichen Auswirkungen, die sie durch die Teilnahme für sich feststellen, untersuchen. Auch interessiere ich mich dafür, wie sich die Zusammenarbeit mit den Hochschulangehörigen für die Co-Forschenden gestaltete, d. h. welche Aufgaben sie dabei übernahmen, wie sich das Verhältnis zwischen den Beteiligten entwickelte, inwiefern die Co-Forschenden ihr Wissen in die Zusammenarbeit einbrachten, wie sie ihre Partizipation in dem Projekt empfanden, ihre eigene Rolle in der Gruppe definieren und weitere Aspekte der Zusammenarbeit beurteilen. Zudem möchte ich betrachten, wie sie die Wirkung des CBR-Projekts in ihrem Stadtteil einschätzen und welche Kritik und Änderungswünsche sie zum Projekt insgesamt äußern.

Da bisher kaum empirische Daten zu den Perspektiven von Co-Forschenden in CBR-Projekten vorliegen, sollen diese Fragen auf Basis eines qualitativen Forschungsdesigns beantwortet werden. Mithilfe eines teilstrukturierten Leitfadens konnte ich fünf beteiligte Co-Forschende aus dem Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ einzeln interviewen. Das erhobene Datenmaterial wertete ich daraufhin unter Anwendung der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz mit der Datenanalysesoftware MAXQDA aus.

Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Co-Forschenden ihre Erfahrungen in dem Projekt mit Ausnahme weniger kritischer Anmerkungen überwiegend positiv einschätzten. Ihre Perspektiven zeigen, dass eine intensivere Partizipation im Forschungsprozess insbesondere in persönlicher Hinsicht dazu beitragen kann, stärker von der Projektteilnahme zu profitieren.

Der Aufbau dieser Arbeit gestaltet sich wie folgt: Um im Kontext des untersuchten Materials zu verstehen, welche Aspekte aus der Theorie bei der Umsetzung eines CBR-Projekts relevant werden, stelle ich den CBR-Ansatz und die damit verbundenen Begriffe im zweiten Kapitel ausführlich vor. Dazu gehe ich zunächst auf die drei zentralen Prinzipien von CBR nach Strand

et al. ein (Kap. 2.1), um eine grundlegende Basis für das Verständnis der Forschungspraxis zu schaffen. Im Anschluss definiere ich den Community-Begriff, der für mein Forschungsfeld zentral ist (Kap. 2.2). Daraufhin nehme ich eine kurze historische Verortung von CBR vor und verweise dabei auf drei Modelle und gesellschaftliche Strömungen, die den Forschungsansatz maßgeblich beeinflusst haben (Kap. 2.3). Da CBR im Kontext partizipativer Ansätze in der Literatur häufig nur bedingt gegenüber anderen Forschungsansätzen abgegrenzt wird, erfolgt in Kapitel 2.4 eine eigene Einordnung des Ansatzes, indem ich CBR ins Verhältnis zu Service Learning, Forschendem Lernen und Citizen Science setze. Im letzten Abschnitt (Kap. 2.5) präsentiere ich die Vor- und Nachteile des CBR-Ansatzes und zeige anhand der unterschiedlichen Beteiligten, welche Mehrwerte und Problemfelder sich bei der praktischen Umsetzung eröffnen können.

Im Kapitel 3 gehe ich auf den Forschungskontext dieser Arbeit ein. Dabei illustriere ich im Kap. 3.1 das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“, in dem die Co-Forschenden, deren Perspektiven ich im Rahmen dieser Arbeit untersuche, beteiligt waren. Zudem lege ich die projektspezifische Community-Definition, den Ablauf des Lehrprojekts, die inhaltliche Ausrichtung sowie zentrale Ergebnisse der Forschungsgruppen dar. Im anschließenden Kap. 3.2 stelle ich den aktuellen Forschungsstand vor. Darin rekapituliere ich kurz die theoretischen Erkenntnisse zu den Herausforderungen, Mehrwerten und motivationalen Faktoren von beteiligten Community-Partner*innen in CBR-Projekten und gehe anschließend auf exemplarische Fallstudien zur zivilgesellschaftlichen Perspektive in Community-based-Participatory-Research-Projekten ein. Im Abschnitt 3.3 leite ich die Forschungsfrage dieser Arbeit aus dem dargelegten Forschungsstand ab und stelle alle Unterfragen nochmals vor.

Im vierten Kapitel erläutere ich meine methodische Vorgehensweise. Zunächst situiere ich mich gegenüber dem Forschungsgegenstand (Kap. 4.1). Anschließend stelle ich in Kap. 4.2 meine sechs forschungsleitenden Annahmen vor, die dem Forschungsprozess dieser Arbeit zugrunde lagen und die Herangehensweise an den Gegenstand bestimmten. Weiterhin gehe ich auf die Erhebungsmethode ein, beschreibe Hintergründe und Ansprüche an die Forschungspraxis und illustriere mein Erhebungsinstrument, das teilstandardisierte qualitative Leitfadeninterview (Kap. 4.3). Im Anschluss zeichne ich die Konstruktion des Leitfadens nach (Kap. 4.4). Des Weiteren erläutere ich meine bewusste, kriteriengeleitete Fallauswahl (Kap.

4.5) und reflektiere in einem kurzen Feldbericht mein Vorgehen im Forschungsfeld (Kap. 4.6). Im Abschnitt 4.7 stelle ich die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz als meine Analysemethode vor und erläutere mein Vorgehen zur Auswertung des Materials.

Anschließend präsentiere ich in Kapitel 5 die Analyseergebnisse. In Abschnitt 5.1 fokussiere ich mich dabei auf Basis der Fallzusammenfassungen aus der initiierenden Textarbeit sowie der erhobenen Daten aus dem soziodemographischen Fragebogen auf die untersuchten Co-Forschenden. Die Fallbeschreibungen liefern einen komprimierten Überblick zum Hintergrund der Befragten und sensibilisieren für die im Kapitel 5.2 folgende themenbasierten Auswertung anhand der Haupt- und Subkategorien aus dem finalen Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit sowie meine forschungsleitenden Annahmen. Im letzten Kapitel dieser Arbeit (Kap. 6) fasse ich die Analyseergebnisse in einem Fazit zusammen und formuliere weiterführende Fragen auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit.

2 Community-based Research

Der US-amerikanische Ansatz Community-based Research wird als partizipativer Forschungsansatz definiert, bei dem Vertreter*innen von Hochschulen mit Mitgliedern lebensweltlicher Gemeinschaften partnerschaftlich zusammenarbeiten, um soziales Handeln und Veränderungsprozesse im Rahmen eines von der Community identifizierten Problemfeldes zu gestalten (vgl. Strand et al. 2003: 3). Den CBR-Forschungsansatz, inklusive seiner zentralen Prinzipien, dem damit einhergehenden Community-Begriff sowie seiner historischen Wurzeln stelle ich im Folgenden vor. Anschließend verorte ich den Forschungsansatz gegenüber benachbarten Ansätzen und arbeite Vor- und Nachteile von CBR heraus.

2.1 Zentrale Prinzipien des Forschungsansatzes

Strand et al. legen dem Ansatz drei zentrale Prinzipien zugrunde: (1) die Kollaboration zwischen Akademiker*innen und Community-Mitgliedern, (2) die Anerkennung multipler Wissensquellen und Verbreitungsmöglichkeiten sowie (3) den Anstoß sozialer Handlungs- und Änderungsprozesse, die ich im Folgenden darstelle.

Als erstes Prinzip des Ansatzes benennen die Autor*innen den Aspekt der Kollaboration zwischen akademischen Vertreter*innen und Mitgliedern der Community:

- (1) CBR is a collaborative enterprise between academic researchers (professors and students) and community members. (Strand et al 2003: 8)

Dabei ist vorgesehen, dass akademische Wissenschaftler*innen einerseits sowie Fachkräfte, Vertreter*innen von Praxiseinrichtungen und Mitglieder lebensweltlicher Gemeinschaften andererseits an dem kollaborativen Vorhaben beteiligt sind (vgl. von Unger 2014: 28). Das Ziel des Ansatzes ist es, dass Studierende und Hochschullehrende unterschiedlicher Fachdisziplinen nicht *über* Vertreter*innen einer Gemeinschaft, sondern *für* sie und gemeinsam *mit* ihnen forschen: „CBR [...] is conducted *with and for*, not *on*, members of a community [Herv. i. Original]“ (Strand et al. 2003: XX). Dabei sollen die Community-Mitglieder mit akademischen Vertreter*innen in jeder Phase des Forschungsprozesse partnerschaftlich zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit soll von einer vertrauensvollen, facettenreichen, langfristigen und respektvollen Beziehung auf Augenhöhe geprägt sein: Expertise in Form von Sprache, Perspektiven, Wissen und Erfahrungen der Teilnehmenden fließe dabei in den Forschungsprozess ein und führe zu einer Demokratisierung der Wissensproduktion (vgl. ebd.: 71–72). Die partizipative Praxis diene auch dazu, der Community die Möglichkeit zum Erwerb wissenschaftlicher Fähigkeiten zu bieten, um zielgerichteten Einfluss auf die Forschung zu nehmen und in Zukunft selbst Forschungsprojekte durchführen zu können (Altenschmidt/Stark 2016: 45). Als zweites Prinzip benennen Strand et al. die Anerkennung unterschiedlicher Wissensquellen sowie die aktive Unterstützung des Einsatzes vielfältiger Forschungsmethoden und Verbreitungsmöglichkeiten von generiertem Wissen:

- (2) CBR validates multiple sources of knowledge and promotes the use of multiple methods of discovery and dissemination of the knowledge produced. (Strand et al. 2003: 8)

Dabei soll nicht an wissenschaftlich etablierten Formen festgehalten, sondern unterschiedliche innovative, nutzer*innengerechte Arten der Wissensproduktion und -verbreitung zur Adressierung eines Problems befördert werden. Ausschlaggebend ist dabei, dass die Forschungspraxis zur Partizipation und Stärkung der Community beiträgt bzw. die Nützlichkeit der erhobenen Daten verbessert. Methodologisch ist CBR demnach eine Forschungsstrategie, die sich beim gesamten Repertoire qualitativer und quantitativer Methoden bedienen kann (vgl. von Unger 2014: 31). Dem Erfahrungswissen bzw. lokalem Wissen von Community-Akteur*innen auf der einen Seite und dem spezialisierten Wissen und Fähigkeiten von Studierenden bzw. Hochschullehrenden auf der anderen Seite komme der gleiche Stellenwert zu:

Jede beteiligte Person werde sowohl als Forscher*in als auch Lernende*r betrachtet (vgl. Strand et al. 2003: 10–12). Als drittes Prinzip formulieren die Autor*innen das Ziel von CBR, welches im sozialen Handeln und im sozialen Wandel liegt sowie der Erreichung sozialer Gerechtigkeit dient:

- (3) CBR has as its goal social action and social change for the purpose of achieving social justice (ebd.: 8)

Der Ansatz sieht vor, dass sich die Forschung innerhalb der Projekte nach den Bedürfnissen und Problemlagen der jeweiligen Community richtet. Die von ihr identifizierten Bedarfe können sich dabei auf einem Spektrum zwischen lokalen bis hin zu globalen Problemstellungen bewegen. Die Anwendung von CBR zielt darauf ab, Informationen zu produzieren, die von Mitgliedern einer Community genutzt werden können. Gleichzeitig sollen sie die Gemeinschaft dazu befähigen, eigens aktiv zu werden, soziale Handlungs- und Änderungsprozesse anzustoßen und so soziale, ökologische und ökonomische Gerechtigkeit zu schaffen. Dabei ist es zentral, aus den produzierten Forschungsergebnissen nützliche Handlungsansätze für Community-Vertreter*innen abzuleiten, sodass sich reale Konsequenzen für ihr soziales Handeln und letztlich für einen sozialen Wandel ergeben (vgl. ebd.: 82). Dies könne im Rahmen unterschiedlicher sozialer Felder passieren. So zielen CBR-Projekte bspw. auf die Verbesserung eines bestimmten Programms, der Effektivitätssteigerung einer Organisation, der Schaffung einer sichereren Nachbarschaft, aber auch auf die Verbesserung des öffentlichen Gesundheitswesens oder der Änderung eines Gesetzes ab (vgl. ebd.: 80). Es werde jedoch nicht der Anspruch verfolgt, das Fernziel des sozialen Wandels im Rahmen eines einzigen Forschungsprojekts zu erreichen. In den meisten Fällen sei der Forschungsbeitrag gering oder nicht direkt wahrnehmbar, unterstütze jedoch als Teil einer größeren sozialen Agenda die aktionistische, politische und operative Arbeit am gesellschaftlichen Wandel (vgl. Altenschmidt/Stark 2016: 45).

Gleichzeitig stellen Strand et al. klar, dass es sich bei diesen Prinzipien um ein Ideal handelt, das in der Umsetzung von CBR nicht im vollen Umfang zu erreichen sein wird. Die vollständige Integration der Community-Partner*innen in den Forschungsprozess, die Einbindung von Studierenden, die Nutzung außerhochschulischer Wissens- und Erfahrungsbestände, die nutzer*innengerechte Bandbreite der Wissensdarstellung sowie die Unmittelbarkeit des

intendierten Wandels sollen Altenschmidt zufolge eher als Kontinuum verstanden werden, auf dem sich jedes Vorhaben individuell einordnen kann (vgl. Altenschmidt/Stark 2016: 51).

2.2 Der Community-Begriff

Die Community³ wird in der CBR-Literatur als eine „unit of identity“ bzw. „an aspect of collective and individual identity“ (Israel et al. 1998: 178) verstanden. Die kollektive und individuelle Identität der beteiligten Akteur*innen, die eine gemeinsame Position hinsichtlich eines bestimmten gesellschaftlichen Problems vertreten, ist also wesentlich für das Community-Verständnis (vgl. Anderson et al. 2016: 21). Die Community zeichne sich dabei häufig durch eine emotionale Verbindung, gemeinsame Symbolsysteme, Werte und Normen, sowie geteilte Interessen und Verpflichtungen aus (vgl. Israel et al. 1998: 178).

Der Community-Begriff schließt eine Vielfalt sozialer Organisationsformen ein, deren Tätigkeit auf unterschiedlichen Größen- und Komplexitätsgraden angesiedelt ist. Auf dem grundlegendsten Niveau handelt es sich um Personen, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Sinne einer „shared identity“ oder ein gemeinsames Interesse teilen und sich organisieren, um dieses zu schärfen bzw. voranzubringen. Diese Organisationseinheit kann an vielfältige Gemeinschaftsbezüge geknüpft sein: Eine geographische Lage, eine Position in einer Institution oder in einem Sozialgefüge, die persönliche Identität oder der individuelle Status, wie z. B. Ethnizität, Sprache, Sexualität, aber auch Allianzen der genannten Bezugspunkte (vgl. Strand et al. 2003: 16-17).

In der praktischen Umsetzung dienen zunächst Personen, Gruppen oder Einrichtungen, die von dem Forschungsthema oder von den zu erwartenden Ergebnissen direkt betroffen sind als Ausgangsbasis für die Durchführung des CBR-Projekts. Wer genau Teil dieser

³ Der englische Begriff „Community“ lässt sich nicht problemlos übersetzen und auf die deutsche Gesellschaft übertragen. So ist bspw. der Diskurs über „Community“ in den USA „Bestandteil der Selbstverständigung einer liberalen Gesellschaft“ (Joas 1992), während der Begriff „Gemeinschaft“ in Deutschland antidemokratisch konnotiert ist. Die Übersetzungsmöglichkeiten sind zahlreich, darunter neben „Gemeinschaft“ auch die Begriffe „Gemeinde“, „Kommune“, „Nachbarschaft“ oder „Interessenkreis“ (vgl. Koschnick 1995, zit. nach von Unger 2014: 28). Von Unger plädiert dennoch dafür, in Anlehnung an Hitzler et al. den Begriff „Gemeinschaft“ zu nutzen, da er weitgehend dem Verständnis von „Community“ im Kontext von CBR entspricht. „Gemeinschaft“ im Sinne einer „posttraditionalen Gemeinschaft“ wird dabei durch ein Zugehörigkeitsgefühl, eine Abgrenzung gegen andere, geteilte Anliegen, Interessen und Wertsetzungen und zugängliche Interaktions-(Zeit-)Räume charakterisiert (vgl. Hitzler et al. 2009: 10, zit. nach von Unger 2014: 28). Diesem Verständnis schließe ich mich an, verwende jedoch im Folgenden weiterhin den Begriff „Community“.

lebensweltlichen Gemeinschaft ist, kann abhängig von dem zugrundeliegenden Forschungsinteresse sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Da das Kernziel von CBR in der Bekämpfung sozialer Ungleichheit liegt, schließen die Forschungsprojekte zumeist Vertreter*innen sozial, historisch, politisch oder ökonomisch benachteiligter, marginalisierter oder stigmatisierter Gruppen ein (Fernández et al. 2017: 1). Dabei kann es sich um Mitglieder von gemeinschaftsorientierten Initiativen, Verbänden und Vereinen, wie z. B. Nachbarschaftsvereinen oder Frauenhäusern, von Bildungseinrichtungen, z. B. Schulen oder Kitas, oder um Personengruppen handeln, die ein Interesse hinsichtlich eines kulturellen, sozialen, politischen, gesundheitlichen oder ökonomischen Problems teilen (vgl. Strand et al. 2003: 3). Unabhängig von den genannten Gemeinschaftsbezügen handelt es sich bei Community-Partner*innen meist um Laien, die auf vielfältige Art und Weise einbezogen werden: als Bürger*innen und Mitglieder von lebensweltlichen Gemeinschaften, als Zielgruppen oder Nutzer*innen von Angeboten oder als Patient*innen sowie Vertreter*innen sozialer Netzwerke und zivilgesellschaftlicher Organisationen dieser Gruppen (von Unger 2014: 37).

Meist sind Community-Partner*innen Teil von NPOs, öffentlichen Trägern oder Graswurzelbewegungen, die sich für benachteiligte Personen einsetzen, diese stärken und vorherrschende Strukturen zugunsten der Benachteiligten verändern wollen. Diese organisierten Community-Partner*innen bestimmen in der Regel die für das Forschungsprojekt relevante Community und identifizieren nach und nach weitere Community-Mitglieder. Diese sogenannten „Schlüsselpersonen“ gewährleisten durch ihre Vernetzung eine beständige, effektive Verbindung zwischen der Organisationseinheit und der Community (vgl. Strand et al. 2003: 17–18). Ebenso tragen sie dazu bei, weitere Zugänge herzustellen und weniger privilegierte und etablierte Personen und Gruppen aus der Community gezielt mit einzubeziehen (vgl. von Unger 2014: 36). Die Community-Definition wird im Prozess der Zusammenarbeit zunehmend ergänzt und validiert. Die Gemeinschaft ist daher keine statische, homogene Einheit, sondern ist von Dynamik, Heterogenität und Multidimensionalität geprägt: So können Personen mehreren Gemeinschaften angehören und jeweils unterschiedliche soziale Positionen, Identitäten und Interessen vertreten, solange geteilte soziale Bezüge, Perspektiven und gemeinsames Handeln vorhanden sind (vgl. ebd.: 29).

Sobald sich eine Gruppe aus Community-Mitgliedern für das Projekt formiert hat, nimmt diese die Rolle der „Co-Forschenden“ ein und wird in dieser Funktion fortwährend im Forschungsprozess begleitet und unterstützt. Als „Co-Forschende“ sind die Community-Vertreter*innen dazu fähig, wissenschaftliche Aufgaben und Forschungstätigkeiten zu übernehmen und können ihre Deutungen, Interessen und Erwartungen so gleichberechtigt in das Projekt einbringen (vgl. ebd.: 41). Sie bestimmen also über die Projektgestaltung mit, setzen einzelne Projektkomponenten eigenständig um und/oder nehmen wichtige Projektentscheidungen größtenteils selbst vor⁴ (vgl. ebd.: 40). Das heißt, dass sie mit „Entscheidungsmacht an allen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses beteiligt sind: von der Zielsetzung über Studiendesign, Umsetzung, Datenerhebung und Evaluation bis zur Verwertung“ (ebd.: 41).

2.3 Historische Verortung

CBR wird seit den 1990er Jahren im angloamerikanischen Raum angewandt und findet seither weite internationale Verbreitung (vgl. von Unger 2014: 27). Seit circa 30 Jahren ist der Forschungsansatz ein fester Bestandteil an US-amerikanischen Hochschulen, insbesondere in Public-Health-Studiengängen und den Disziplinen Soziologie, Psychologie und Soziale Arbeit (vgl. Israel et al 2012: 6). Während sich CBR in anderen Teilen der Welt großer Bekanntheit erfreut, hat der Forschungsansatz in der deutschen Hochschullandschaft hingegen bisher eher geringe Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Heudorfer 2019: 210).

Das Konzept ist in diversen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und professionellen Feldern verwurzelt, mit denen jeweils unterschiedliche Verständnisse hinsichtlich der gesellschaftlichen Beteiligung und dem politischen Anspruch des Forschungsvorhabens einhergehen. Diese vielfältigen multidisziplinären Ursprünge sowie die standortabhängigen historischen Deutungen erschweren eine präzise historische Darstellung von CBR. Dennoch identifizieren Strand et al. drei Modelle, die CBR nachhaltig geprägt haben: Das „Popular Education Model“⁵,

⁴ Die beschriebenen Beteiligungsprozesse sind auf dem 9-stufigen Partizipationsmodell von Wright et al. zwischen Stufe 6: *Mitbestimmung*, Stufe 7: *Teilweise Entscheidungskompetenz* und Stufe 8: *Entscheidungsmacht* einzuordnen. Alle Stufen darunter, wie z. B. *Information*, *Anhörung*, *Einbeziehung* (Stufe 3-5) werden als Vorstufen der Partizipation bzw. *Instrumentalisierung* und *Anweisung* (Stufe 1-2) als Nicht-Partizipation verstanden (vgl. Wright et al. 2010)

⁵ Der führende Vertreter dieses Modells ist der kritische Pädagoge Paulo Freire, der darauf speziell in seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ eingeht. In diesem führt er an, dass Bildung immer auch ein politischer Akt

welches sich dadurch auszeichnet, dass sozial benachteiligte Gruppen aktiv einbezogen werden und sich eigenständig bilden, um einen sozialen Wandel zu gestalten, das „Action Research Model“⁶, das die Verbindung von anwendungsorientierter Forschung und sozialer Praxis fokussiert und das „Participatory Research Model“, welches die Bedeutung der Forschung von gesellschaftlichen Vertreter*innen als Impulsgeber*innen für sozialen Wandel hervorhebt (vgl. Strand et al. 2003: 4ff., vgl. Altenschmidt/Krüger 2017: 7).

Die Entwicklung von Community-based Research könne zudem als Reaktion auf die gesellschaftliche Kritik am Wissenschaftssystem gelesen werden, nach der (1) die Wirkung von Forschung in der Gesellschaft nur abstrakt wahrgenommen werde bzw. die Relevanz der Forschung für eine wissenschaftliche Fachcommunity wichtiger als der gesellschaftliche Nutzen erscheine. Ebenfalls wird beklagt, dass (2) zivilgesellschaftliche Vertreter*innen nur selten in den Forschungsprozess mit einbezogen würden, da sie keinen Einfluss auf dessen Zielrichtung und Durchführung nehmen könnten. Darüber hinaus werde (3) die Verbindung zwischen gesellschaftlichem Engagement und strikter, valider Forschung nicht ausreichend hergestellt (vgl. Altenschmidt/Stark 2016: 10). Hinzu kommt die Wahrnehmung, dass Hochschulen die Studierenden ungenügend darauf vorbereiten würden, ihre Rolle als engagierte Bürger*innen einzunehmen und gesellschaftliche Verantwortung zu tragen (vgl. Reynolds 2009: 3).

CBR wurde durch eine Vielzahl von Traditionslinien und Entwicklungsströmungen geprägt, weshalb sich abhängig von der Disziplin, dem Forschungsfeld und der geographischen Verortung unterschiedliche Bezeichnungen für den Forschungsansatz entwickelt haben: Darunter „Community-based Participatory Research“, „Participatory Action Research“, „Participatory Research“, „Community-based Participatory Evaluation Research“, „Community-based Action Research“, „Community-based Collaborative Action Research“, „Community Engaged Scholarship“ oder „Popular Education“ (vgl. Anderson et al. 2016: 21f.). Trotz der Begriffsvielfalt „erscheinen die Unterschiede zwischen diesen verschiedenen Ausprägungen von CBR heute

sei und dass benachteiligte Gruppen durch eigenständiges Lernen ihre sozialen Verhältnisse verstehen und positiv verändern könnten. Siehe mehr dazu in: Freire et al. 1973.

⁶ Dieses Modell geht auf die Arbeiten des Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück, der sich ursprünglich mit der Produktivität und Zufriedenheit am Arbeitsplatz beschäftigte, die mithilfe von demokratiefördernden Prozessen gesteigert werden sollten. Obwohl Lewin weder die zivilgesellschaftliche Partizipation fokussierte noch die Machtbeziehungen infrage stellte, war er einer der Pioniere, die Theorie und Praxis miteinander verbanden, um innovative, institutionelle Verbesserungen zu ermöglichen und die soziale Realität zielbezogen zu verändern (vgl. Strand et al. 2003: 6).

deutlich abgemildert“ (ebd.: 23). Sie beinhalten lediglich eine unterschiedlich akzentuierte Ausgestaltung der beschriebenen Prinzipien von CBR.

Während diese unterschiedlichen Bezeichnungen also als Ausprägung ein- und desselben Forschungsansatzes verstanden werden können, existieren Forschungsansätze, die viele Gemeinsamkeiten mit CBR aufweisen, sich jedoch in bestimmten Aspekten zentral davon unterscheiden. Eine Abgrenzung erfolgt daher im nächsten Abschnitt.

2.4 Einordnung von CBR im Kontext weiterer Forschungsansätze

Partizipative Forschungsansätze sind ein Sammelbegriff für Praktiken an der Schnittstelle von Hochschule und Gesellschaft, durch die soziale Wirklichkeit gemeinschaftlich erforscht und verändert werden soll (vgl. von Unger 2014: 1). Neben CBR existieren eine Reihe weiterer Konzepte, mit denen der Anspruch verfolgt wird, wechselseitige Austauschprozesse zwischen akademischen Vertreter*innen und Mitgliedern der Gesellschaft zu befördern. Zu den renommiertesten und den am weitesten verbreiteten Ansätzen⁷ in der deutschen Hochschullandschaft zählen dabei *Service Learning (SL)*, *Forschendes Lernen (FL)* und *Citizen Science* bzw. *Bürgerwissenschaft (CS)*. Da diese benachbarten Konzepte sich zum Teil stark mit CBR überschneiden, in der Literatur jedoch nur bedingt Abgrenzungsversuche unternommen wurden⁸, erachte ich eine Verortung des CBR-Ansatzes gegenüber den zentralen Begriffen der besagten Ansätze als notwendig. Dies ermöglicht mir, im Forschungskontext dieser Arbeit Prinzipien, Ziele sowie Vor- und Nachteile von Community-based Research fundierter zu betrachten. Dazu werde ich zunächst die zentralen Merkmale der jeweiligen Forschungsansätze kurz erläutern, um dann im Hinblick auf Lernprozesse, Mitwirkende, thematische Schwerpunkte, Formen der Umsetzung und Partizipation der Community zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber CBR herauszuarbeiten.

⁷ An dieser Stelle klammere ich *Action-Research* bzw. *Aktionsforschung* bewusst aus, da dieser Ansatz die Ausgangsbasis für die Entwicklung des CBR-Ansatzes darstellte.

⁸ Mit Ausnahme eines Beitrags von Anna Heudorfer, in dem sie vorschlägt, den CBR-Ansatz als Möglichkeit der Kombination von Service-Learning und Forschendem Lernen zu betrachten (vgl. dazu Heudorfer 2019). Die Beteiligung der Community-Partner*innen an dem Forschungsprozess, die Grundhaltung der Projektteilnehmenden und die Ziele von CBR unterscheiden sich jedoch so grundlegend von forschendem Lernen und Service Learning, dass die Ansätze meiner Meinung nach nicht miteinander vereinbar sind.

2.4.1 Service Learning

Service Learning (SL) ist ein Lehr-Lern-Konzept, das gesellschaftliches Engagement („Service“) mit wissenschaftlichem Lernen („Learning“) verbindet. Das studentische Lernen wird dabei auf unterschiedliche Arten mit einem gemeinnützigen Beitrag für die Gesellschaft verknüpft (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013: 7). Durch gesellschaftliches Engagement im Rahmen einer wissenschaftlichen Tätigkeit, die inhaltlich meist mit dem Fachstudium verknüpft ist, erzeugen Studierende einerseits – ähnlich zu CBR – einen Nutzen für die Gesellschaft. Andererseits entwickeln sie durch praktische Anwendung ihres Wissens in einem gesellschaftlichen Feld ihre disziplinspezifischen Fachkenntnisse weiter und werden an bürgerliches Engagement herangeführt (vgl. Heudorfer 2019: 210).

Das Hauptaugenmerk der Engagement-Leistung liegt bei SL also auf dem studentischen Lernen (vgl. Altenschmidt/Miller 2016: 44), das sich aus der Praxiserfahrung und ihrer Reflexion ergibt (vgl. Bringle/Hatcher 2009: 38). Durch das Reflektieren ihrer eigenen Position gegenüber gesellschaftlichem Handeln sollen Studierende ein tieferes Verständnis für die Relevanz fachspezifischer Inhalte erlangen, Handlungskompetenz entwickeln, eine stärkere Selbstwirksamkeit empfinden und für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung sensibilisiert werden (Altenschmidt/Miller 2016: 42). Beim CBR-Ansatz sollen Studierende ebenfalls Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit erfahren sowie Praxisprobleme kritisch-reflexiv angehen. Gleichzeitig steht die Stärkung jener Fähigkeiten bei den Community-Mitgliedern im Fokus. Diese Form des Empowerments der Community, das sie dazu ermächtigt, selbst Gründe von Ungerechtigkeit zu adressieren und Lösungen dafür zu finden (vgl. Fernández et al. 2017: 2), ist in SL-Projekten eher ein Nebeneffekt als ein zentrales Ziel.

Die Themen orientieren sich sowohl bei SL als auch bei CBR an den Bedürfnissen der Community, d. h. sie sind an reale gesellschaftliche Unterstützungsbedarfe geknüpft, die meist kommunale zivilgesellschaftliche Probleme umfassen (vgl. Schlicht/Slepcevic-Zach 2016: 88). Darüber hinaus ist Service Learning ebenso wie CBR meist projektförmig organisiert und erfordert eine eigenverantwortliche Steuerung und Selbstorganisation der Beteiligten (vgl. Altenschmidt/Miller 2016: 41). Jedoch unterscheiden sich die Ansätze hinsichtlich der Art der

Durchführung voneinander. Die Formen des Engagements⁹ in SL-Projekten können unterschiedlich ausgestaltet sein: ein Bezug zu Forschung *kann, muss* aber nicht vorhanden sein (vgl. Altenschmidt 2016: 47), während CBR-Projekte zwingend mit einer forschenden Tätigkeit einhergehen.

Obwohl beide Ansätze möglichst gleichberechtigte Partnerschaften zwischen Community-Mitgliedern und akademischen Vertreter*innen voraussetzen (vgl. Reynolds 2009: 8) und der Lernprozess jeweils auf Reziprozität ausgerichtet ist, d. h. dass alle Teilnehmenden sowohl die Position des Lehrenden als auch des Lernenden einnehmen sollen (vgl. ebd.: 4), unterscheiden sie sich in Bezug auf die Rolle der beteiligten Akteur*innen. So nehmen Studierende in Service-Learning-Projekten eher die Position von Anbietenden eines Services ein („charity-oriented, direct-service providing roles“ (Strand et al. 2003: 14), während die Community in der Empfangsposition der Leistung steht. Dadurch wird bei SL ein Gefälle zwischen beiden Seiten deutlich, welches in CBR-Projekten durch die möglichst vollständige Partizipation der Community als gleichberechtigte Partnerin im Forschungsprozess aufgehoben werden soll. Auf Basis der in CBR proklamierten partizipativen Grundhaltung der Beteiligten in Kombination mit dem Ziel des sozialen Veränderungsprozesses, betrachten die Autor*innen Strand et al. CBR als „next important stage of service learning“ (ebd.: XXI).

Service Learning und Community-based Research weisen also viele Überschneidungen auf. Es zeigt sich jedoch, dass Service-Learning als Lehr-Lern-Strategie unterschiedliche Formen des Engagements einschließt und ihre Ziele überwiegend auf studentische Lernprozesse fokussiert sind, wohingegen die vollständige, gleichberechtigte Partizipation der Community im Rahmen einer forschenden Tätigkeit und daraus erwachsende soziale Veränderungsprozesse für den CBR-Ansatz zentral ist.

⁹ Altenschmidt und Miller unterscheiden hier insgesamt fünf Engagementformen: (1) *Direktes Engagement* bei dem die Studierenden unmittelbar in Beziehung zu Empfänger*innen einer Leistung stehen, (2) *Indirektes Engagement* bei dem konkrete Gruppen/Organisationen beim Erreichen ihrer Ziele unterstützt werden, um wiederum ihre eigene Zielgruppe besser zu unterstützen, (3) *Anwaltschaft*, also die Vertretung eines gesellschaftlich relevanten Problems, (4) *Forschung*, d. h. Durchführung eines Forschungs- oder Evaluationsprozesses im Auftrag einer Organisation und (5) *Ideen- und Innovationsentwicklung* zu einer gesellschaftlichen Fragestellung (vgl. Altenschmidt/Miller 2016: 48).

2.4.2 Forschendes Lernen

Beim didaktischen Konzept des Forschenden Lernens (FL) fallen Huber zufolge Lernen und Forschung zusammen: Studierende durchlaufen idealtypisch einen gesamten Lern- und Forschungszyklus und treten dadurch in die „community der Wissenschaftler“ ein (vgl. Huber 2014: 25). Der Ansatz zeichnet sich 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: 11).

Ebenso wie bei CBR, sind die Lehre sowie der praktische Lern- und Problemlöseprozess bei den Studierenden entsprechend dem Ablauf von Forschung sequenziert (vgl. Schlicht/Slepcevic-Zach 2016: 91). Der Kern von FL steckt jedoch nicht in einem möglichst gleichberechtigten, partizipativen Forschungsprozess mit Community-Mitgliedern, sondern im „Tun der Studierenden“ (Huber/Reinmann 2019: 99), die sich mit dem Forschungsprozess und der Einhaltung wissenschaftlicher Standards kritisch auseinandersetzen sowie konkrete Lösungen für Probleme entwickeln. Dem Service Learning Ansatz ähnlich, fokussiert FL primär auf studentisches Lernen: Studierende sollen auf Basis eines selbstbestimmten Lern- und Problemlöseprozesses individuelle Erkenntnisfortschritte erzielen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben (vgl. Schlicht/Slepcevic-Zach 2016: 89). Jene Ziele werden auch mit dem CBR-Ansatz verfolgt, jedoch wieder mit dem Zusatz, dass die Lerneffekte gleichermaßen für Community-Partner*innen wirksam werden.

FL-Projekte werden wie CBR-Projekte inhaltlich problembasiert konzipiert (vgl. ebd.: 88). Allerdings sind sie thematisch nicht zwingend in kommunale, zivilgesellschaftliche und gemeinnützige Prozesse eingebunden, wie es bei CBR der Fall ist, sondern können sich auch auf überregionale, privatwirtschaftliche Problemlösungen beziehen (vgl. ebd.: 89). Die Einbindung von Community-Akteur*innen kann, muss jedoch nicht zwangsläufig passieren.

Beide Ansätze streben an, Ergebnisse zu produzieren, die für sogenannte Dritte von Interesse sind, d. h. für Personen jenseits der Lerngruppe. Im Unterschied zu CBR wird der

Problembezug beim Forschenden Lernen aber vorwiegend als „kognitiver und motivationaler Stimulus für den Lernprozess“ (ebd.) verstanden. Zwar sollen auch Community-Akteur*innen wie bei CBR von den Forschungsergebnissen profitieren, die Mitteilung der Forschungsergebnisse diene aber vor allem der Motivation und Enkulturation von Studierenden als Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft (vgl. Huber/Reinmann 2019: 4). Daher gehe es beim Forschenden Lernen auch weniger um gesicherte Forschungserkenntnisse und ihre Rezeption als um den Prozess, in dem diese gewonnen werden (vgl. Huber 2014: 23). CBR hingegen fokussiert in der Umsetzung auf die Produktion wissenschaftlich haltbarer Ergebnisse, die nicht nur im Rahmen von Lehre, sondern auch innerhalb des professionellen Forschungskontexts gewonnen werden können.

Zusammenfassend gleichen sich Forschendes Lernen und Community-based Research also im Hinblick auf die forschende Tätigkeit in einem problembasierten Kontext, durch die für Dritte relevante Ergebnisse produziert werden. Forschendes Lernen ist jedoch ein didaktisches Konzept und rückt daher insbesondere den studentischen Lernprozess in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieser kann, überspitzt dargestellt, in einem Forschungskontext stattfinden, der unabhängig von Gemeinnützigkeit ist, in dem keine wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse produziert werden und an dem sich keine Community-Partner*innen beteiligen.

2.4.3 Citizen Science

Citizen Science bzw. Bürgerwissenschaft (CS) ist ein disziplinübergreifendes Konzept, welches zum Ziel hat, dass Bürger*innen aktiv an der wissenschaftlichen Wissensproduktion partizipieren, indem sie sich in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses als ehrenamtliche Expert*innen auf Augenhöhe einbringen und so zur Demokratisierung der Wissenschaft beitragen (vgl. Bonn et al. 2016: 13). Dabei können sie sich in unterschiedlichen Formen bspw. an der Generierung zivilgesellschaftlicher Fragestellungen, der Datenerhebung und -auswertung oder der Kommunikation der Ergebnisse beteiligen (vgl. Robinson et al. 2018: 29).

Eine wichtige Komponente von CBR ist die Beteiligung von Nicht-Wissenschaftler*innen an primär wissenschaftlichen Prozessen. Dies ist auch der zentrale Aspekt bei CS-Projekten: indem sich ehrenamtliche Bürger*innen in den Forschungsprozess auf unterschiedliche Weise einbringen, sind sie an der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis beteiligt (vgl. ebd.). Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kann bei beiden Forschungsansätzen auf

der akademischen Seite sowohl im Rahmen der Lehre als auch in einem professionellen Forschungskontext stattfinden. Es wird je nach Partizipationsgrad der Bürgerwissenschaftler*innen zwischen drei Typen von Citizen Science Projekten differenziert: (1) *Beisteuernde* Projekte („contributory projects“), die dominante Variante, in denen Bürger*innen Daten sammeln und diese zu einem Projekt beitragen, (2) *kollaborative* Projekte („collaborative projects“), in welchen sie bei der Datenanalyse helfen und an der Weiterentwicklung des Projektdesigns mitwirken sowie (3) *ko-kreative* Projekte („co-creative projects“), die Citizen Scientists gemeinsam mit Wissenschaftler*innen gestalten und in denen sie an jedem Schritt der Wissensproduktion beteiligt sind (vgl. Bonney et al. 2009).

Die Lernprozesse sind wie bei CBR auf Augenhöhe angelegt: Beide Seiten bringen ihre Form von Expert*innenwissen in den Forschungskontext ein und sollen von- und miteinander lernen (vgl. Bonn et al. 2016: 13). Während bei CBR jedoch eine vollumfängliche Partizipation von Seiten der Community vorausgesetzt wird, können Community-Partner*innen im Rahmen von Citizen-Science-Projekten je nach Interesse und Engagement auch nur kurzfristig oder an einzelnen Stellen im Forschungsprozess mitwirken (vgl. ebd.).

Nichtsdestotrotz verfolgen beide Ansätze das Ziel, dass beide Seiten von der Beteiligung an den Projekten profitieren, bspw. auf der wissenschaftlichen Seite in Form von Publikationen oder dem Einbezug gesellschaftlicher Ressourcen und Perspektiven, auf der Community-Seite durch mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten oder Empowerment (vgl. Hecker et al. 2018: 7). Diese Mehrwerte für die Community sind jedoch wahrscheinlicher, je mehr die Gemeinschaft sich bspw. im Rahmen von kollaborativen oder ko-kreativen Methoden einbringt. Während die letztgenannten Methoden die Basis eines jeden CBR-Projekts sind, ist die dominante Methode in CS-Projekten jedoch bisher die „contributory method“, in der Bürgerwissenschaftler*innen lediglich Daten sammeln und einreichen (vgl. Robinson et al. 2018: 35).

Außerdem unterscheiden sich die Konzepte im Hinblick auf die thematischen Schwerpunkte. Während sich CBR-Projekte an den von der Community identifizierten Problemfeldern orientieren, für die Lösungsansätze gesucht werden und denen ein gemeinnütziger, sozialer Anspruch zugrunde liegt, können Forschungsthemen für Citizen-Science-Projekte zwar auch von Community-Mitgliedern mitbestimmt werden, jedoch kann die Themenwahl auch in der Hand professioneller Wissenschaftler*innen liegen. Die Ergebnisse der Forschung von

bürgerwissenschaftlichen Projekten sind demnach nicht immer darauf ausgerichtet, soziale Änderungsprozesse und Handlungsfähigkeit für eine bestimmte Community zu erwirken, sondern dienen in erster Linie dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn.

Die interdisziplinären Forschungskonzepte Community-based Research und Citizen Science überschneiden sich also im Hinblick auf die Beteiligung von Laien im Forschungskontext, die Produktion wissenschaftlicher Ergebnisse sowie die gemeinsamen Lernprozesse. Unterschiede finden sich hingegen in dem Partizipationsgrad der gesellschaftlichen Vertreter*innen, die Art der Themenwahl, den damit verbundenen Forschungszielen sowie dem Nutzen der Ergebnisse.

Zusammenfassend betrachtet ist Community-based Research ein Forschungsansatz, der sich in seinem Fokus gegenüber den drei vorgestellten Konzepten abgrenzt: Die kollaborative, partizipative Haltung der Beteiligten, die Anerkennung diversifizierter Wissensformen sowie die Agenda des sozialen Wandels sind zentrale Prinzipien, die so fokussiert nur in CBR-Projekten berücksichtigt werden. Welche Vor- und Nachteile jedoch mit der Anwendung von CBR für die mitwirkenden Akteur*innen einhergehen, wird im nächsten Abschnitt näher beleuchtet.

2.5 Mehrwerte und Problemfelder in der Umsetzung von CBR-Projekten

Nachdem bereits die zentralen Prinzipien sowie die historischen Wurzeln des CBR-Ansatzes dargestellt und eine Verortung gegenüber benachbarten Ansätzen vorgenommen wurde, werden in diesem Abschnitt Hindernisse und Probleme sowie Nutzen und Mehrwerte für die beteiligten Parteien in der praktischen Umsetzung von CBR-Projekten dargelegt. Sie betreffen die Community, Lehrende, Forschende, Studierende und die Hochschule als Ganzes je nach Gestaltung des Projekts in unterschiedlichem Ausmaß.

2.5.1 Herausforderungen und Problemfelder von CBR

Wie bereits aus der Erläuterung der Prinzipien des Forschungsansatzes deutlich wurde, sind CBR-Projekte sehr voraussetzungsvoll und *zeitaufwendig* (vgl. von Unger 2014: 32). Der Aufbau vertrauensvoller Partnerschaften zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft, die eine offene Kommunikation und die Entwicklung notwendiger Kompetenzen bei allen Parteien ermöglichen, der jeweilige Forschungsprozess und die Ergebnisverwendung erfordern Zeit, die über das akademische Semester oder Jahr hinausgehen kann (vgl. Anderson et al. 2016: 28).

Demgegenüber stehen die auf Kurzfristigkeit ausgelegten Strukturen an Hochschulen: Die Mehrheit der Veranstaltungen findet im Semesterturnus statt und wissenschaftliche Stellen werden meist nur auf wenige Jahre befristet vergeben. Dies löst eine hohe Fluktuation, sowohl von wissenschaftlichem Personal als auch Studierenden aus und kann zu belasteten Beziehungen und einem minderwertigen Endergebnis führen (vgl. ebd.: 29). Doch nicht nur aus akademischer Perspektive ist Zeitknappheit in CBR-Projekten problematisch; auch für Community-Partner*innen kann mangelnde Zeit ein Hindernis darstellen. Die beteiligten Community-Mitglieder sind auch in andere gesellschaftliche Kontexte, wie z. B. Beruf, Familie oder Ehrenamt eingebunden, die je nach persönlicher Situation mehr Raum erfordern können. Ihnen fehlt mitunter die nötige Zeit, sich im Rahmen des CBR-Projekts aktiv mit ihren Bedarfen auseinanderzusetzen, sich weiterzubilden, am Forschungsprozess teilzuhaben oder zur Verbesserung der Situation beizutragen. Nimmt die Community daraufhin nur eine passive Rolle ein, läuft das Projekt Gefahr, von der akademischen Seite dominiert zu werden, was die Relevanz und den Nutzen der Forschungsergebnisse einschränken kann (vgl. ebd.: 30).

Neben der knappen Zeit können auf Seiten der *Community* weitere Probleme auftreten, die einer gleichberechtigten, vollständigen Partizipation entgegenstehen: Aufgrund ihrer Position als Laien im Forschungsprozess sowie ihrer unterschiedlichen Sichtweisen und Situationen können sie dazu neigen, die Forschungsbestrebungen im Vergleich zu akademischen Vertreter*innen als weniger wichtig zu erachten und den Fokus ihrer Arbeit eher auf das soziale Handeln zu legen (vgl. Strand et al. 2003: 82). Auch können unzureichendes Interesse oder fehlende Expertise von Community-Partner*innen Faktoren sein, die in weniger Partizipation resultieren (vgl. ebd.: 11;75). Darüber hinaus ist der intendierte Wandel durch CBR-Projekte in der Praxis meist nur kaum und nicht unmittelbar wahrnehmbar, was Frustration und ggf. einen vorzeitigen Abbruch der Partnerschaft auslösen könne.

Um jenen Wandel anzustoßen, braucht es *Forschende und Lehrende*, die den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf das soziale Handeln im Gegenzug zum wissenschaftlichen Forschen ausrichten. Hier wird ein weiteres Problem in der Umsetzung von CBR-Projekten deutlich: Forschende und Lehrende müssten selbst erst Fähigkeiten entwickeln, um die Forschungsergebnisse für einen sozialen Wandel nutzbar machen zu können. Des Weiteren fehle es ihnen häufig auch an Kenntnissen im Bereich der Gemeindeentwicklung und -organisation sowie

entsprechenden Verbindungen zur Community (vgl. Anderson et al. 2016: 29). Das führt dazu, dass sie teils nicht direkt mit betroffenen Personen aus der Community bzw. mit Graswurzelbewegungen zusammenarbeiten, sondern etablierte Organisationen präferieren, da diese eine klarere Struktur aufweisen, leichter zu identifizieren sind und einfachere Kontaktmöglichkeiten bieten. Da dieses Vorgehen jedoch eine größere Distanz zwischen Community und akademischen Vertreter*innen herstellt, ist es nur bedingt mit dem Forschungskonzept vereinbar. Strand et al. bezeichnen es daher als „doing CBR in the middle“ (Strand et al. 2003: 73). Eine weitere Herausforderung liegt in der Expert*innen-Rolle von Forschenden und Lehrenden begründet. Diese kann eine gleichberechtigte Anerkennung vielfältigen Erfahrungswissens neben den abstrakten, generalisierten akademischen Wissensbeständen erschweren (vgl. ebd.: 79).

Studierende hingegen müssen jenes Wissen sowie fachliche und methodische Fähigkeiten und Kompetenzen erst einmal erwerben, um qualitativ hochwertige CBR-Projekte durchführen zu können. Eine Hürde besteht für sie daher in der fehlenden Forschungserfahrung (vgl. Anderson et al. 2016: 29). Da viele Studierende wenig Erfahrungen mit Menschen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen und Kulturen mitbringen, liegt eine weitere Herausforderung in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen, die eine respektvolle Zusammenarbeit mit der Community gewährleisten sollen (vgl. ebd.). Doch die Schulung jener Kompetenzen verhindert nicht, dass es innerhalb der heterogenen Forschungsgruppe aufgrund von unterschiedlichen Herkunftsn und komplexen Machtverhältnissen (vgl. Israel et al. 1998: 184) zu Spannungen zwischen den Beteiligten kommt, die das Gelingen des CBR-Projekts erschweren und zu Interessen- und Rollenkonflikten führen können (vgl. von Unger 2014: 11).

Im Kontext der *Hochschule* besteht eine Hürde in der fehlenden Anerkennung von CBR als Forschungskonzept, das einen Beitrag zur Wissensgrundlage einer Fachdisziplin leisten kann (vgl. Anderson et al. 2016: 30). Mit dem „Zielkonflikt zwischen wissenschaftlicher Güte und argumentativer Verwendbarkeit für den angestrebten Wandel“ (Altenschmidt 2016: 45) sind unterschiedliche Perspektiven auf den Stellenwert von Forschung verbunden, die dem konventionellen Forschungsparadigma gegenüberstehen. In diesem Zusammenhang ist der Einbezug von Community-Partner*innen ein großer Kritikpunkt, da diese den Projektverlauf thematisch und methodisch beeinflussen können (vgl. von Unger 2014: 95-96). Dies führt

mitunter zu methodischen Einschränkungen und einer minderwertigen Datenqualität (vgl. ebd.: 11). Darüber hinaus erfülle partizipative Forschung durch die fehlende Planungssicherheit im Forschungsprozess sowie die Nähe zwischen Partner*innen und Forschenden nicht die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität oder Validität (vgl. Bergold/Thomas 2012: 14). Die Legitimität von CBR-Projekten ist daher in Hinblick auf die Qualität und Güte im wissenschaftlichen Diskurs umstritten (vgl. von Unger 2014: 97) und folglich mit Akzeptanzproblemen bei der Forschungsförderung verbunden (vgl. Bergold/ Thomas 2012: 15). Diesen Herausforderungen und Problemfeldern in der praktischen Anwendung des CBR-Ansatzes stehen jedoch Chancen und Mehrwerte gegenüber, die ich im folgenden Abschnitt darstelle.

2.5.2 Mehrwerte und Chancen von CBR

Zunächst profitieren die *Community-Partner*innen* von der Teilnahme an CBR-Projekten. Sie können dadurch zusätzliche Ressourcen mobilisieren, um einen sozialen Änderungsprozess in einem von ihnen definierten Problemfeld zu gestalten (Strand et al. 2003: 18). Mit „Ressourcen“ ist insbesondere die Unterstützung der Hochschulangehörigen in Form von zusätzlich verfügbarem Personal, aber auch Handlungserfahrung, Fachwissen und sozialem Kapital gemeint. Innerhalb der Projekte stehen auch die individuelle und kollektive Selbstbefähigung und Kompetenzentwicklung der beteiligten Community-Vertreter*innen im Fokus (vgl. von Unger 2014: 30). So könne der Austausch mit akademischen Akteur*innen die Wissensbestände der Community-Partner*innen erweitern: Sie erhalten ein tieferes Verständnis für eigene Arbeitszusammenhänge und neue Impulse für die strategische Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Altenschmidt/Krüger 2017: 6). Gleichzeitig stärkt die Zusammenarbeit ihre persönliche Handlungskompetenz: Im Rahmen eines CBR-Projekts erlangen alle Teilnehmenden durch Fortbildungen und Schulungen Fähigkeiten unterschiedlicher Art, bspw. im Bereich wissenschaftlicher Forschungskompetenzen, Strategieplanung oder Evaluation. Dies kann individuell zu einer Kompetenzsteigerung, auf organisationaler Ebene zu einer Verbesserung der Selbststeuerung und internen Demokratisierung führen (Strand et al. 2003: 22). Auch der Austausch mit weiteren zivilgesellschaftlichen Partner*innen, bspw. über gute Lösungen aus der Praxis, kann dazu beitragen, die Handlungsfähigkeit zu stärken und das Netzwerk auszubauen (vgl. Altenschmidt/Krüger 2017: 6; Strand et al. 2003: 14). Die Community-

Partner*innen durchlaufen also Lern- und Befähigungsprozesse, die die Grundlage schaffen sollen, Handeln und Reflexion miteinander zu verknüpfen, zu kritischem Denken anzuregen und alternative Handlungskompetenz zu vermitteln. Diese Prozesse führen im Idealfall dazu, dass sie unabhängig von Hochschulangehörigen Forschung betreiben und dadurch autark gegenüber externen Expert*innen werden. Auf diese Weise ist CBR ein Mittel des Community-Empowerments¹⁰ (vgl. Strand et al. 2003: 10–11). Auch die mit dem CBR-Projekt angestoßenen sozialen Änderungsprozesse, wie z. B. neue und verbesserte Programme, gestiegene Aufmerksamkeit für Community-Bedarfe oder finanzielle Unterstützungen, wirken sich auf die beteiligten Partner*innen aus und verbessern das Leben in der Community (vgl. Anderson et al. 2016: 33).

Neben Community-Vertreter*innen profitieren auch die *Studierenden*, da die Lernprozesse alle Beteiligten einschließen sollen und wechselseitig konzipiert sind. So beschreiben Anderson et al., dass sich CBR positiv auf das Lernen von Studierenden auswirkt (vgl. ebd.). Daran anschließend führen Altenschmidt und Krüger aus, dass Studierende durch die Bearbeitung von zivilgesellschaftlichen Forschungsfragen problem- und erfahrungsbasiert fachrelevante Inhalte und Forschungsmethoden erlernen können (vgl. Altenschmidt/Krüger 2017: 5). Neben der positiven Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und der Begünstigung überfachlicher Kompetenzen, begreifen sich Studierende durch die Zusammenarbeit zudem als Teil der Sozialstruktur, was ihnen ein besseres Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge ermöglicht (vgl. ebd.). Da CBR-Projekte an reale gesellschaftliche Anliegen geknüpft sind, kann dies auch positive Effekte auf die Motivation der Studierenden haben (vgl. Schlicht/Slepcevic-Zach 2016: 88).

Für *Lehrende* werden die Vorteile von CBR ebenfalls als sehr vielfältig beschrieben. Sie können ihre Kompetenzen durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Vertreter*innen in den Bereichen Projektmanagement, Führungskompetenz und Coaching erweitern, aber auch verstärkt ihr Selbstverständnis und ihre Werthaltungen in der Rolle als Wissenschaftler*in reflektieren (vgl. Altenschmidt/Krüger 2017: 5). Die Verbindung mit Community-

¹⁰ Empowerment ist laut von Unger ein „Prozess, infolgedessen Personen, Organisationen und Gemeinschaften mehr Kontrolle über ihr Leben erlangen [...] dadurch können Beteiligungschancen so genutzt werden, dass sie langfristig zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe beitragen“ (von Unger 2014: 45).

Partner*innen kann ebenfalls dazu dienen, wichtige Kontakte zu knüpfen und so ihr eigenes Netzwerk zu erweitern. Auch die Lehrinhalte, Forschungsfragen und der fachliche Austausch lassen sich durch den Einbezug der Community-Perspektive vertiefen und bereichern, sodass sich die Anschlussfähigkeit von Forschungsergebnissen nachhaltig erhöht. Darüber hinaus können CBR-Projekte Lehrenden und Forschenden auch als Ausgangsbasis für die Entwicklung neuer Forschungsperspektiven und möglicher Anschlussprojekte sowie der methodischen und theoretischen Weiterentwicklung von Forschungsbereichen dienen (vgl. ebd.). Da CBR-Projekte den Schwerpunkt auf die Forschung für und mit Akteur*innen außerhalb des Wissenschaftssystems legen, werden zudem die Grenzen eines selbstreferenziellen Systems überwunden (vgl. von Unger 2014: 11).

In *forschungspraktischer Hinsicht* bieten CBR-Projekte durch die Zusammenarbeit mit der Community den Vorteil einer starken Informationsbasis (vgl. Strand et al. 2003: 13), die zu einem besseren Verständnis des jeweiligen Problemfeldes beiträgt (vgl. von Unger 2014: 31) und den Forschungsprozess positiv beeinflusst. Dabei eröffnet der CBR-Ansatz auch den Zugang zu eher schwer erreichbaren, marginalisierten Gruppen, die sonst ausgeklammert werden würden (vgl. ebd.: 11). Darüber hinaus kann die Beziehung zwischen akademischen und zivilgesellschaftlichen Partner*innen dazu beitragen, dass das grundsätzliche Vertrauen in die Forschung erhöht wird, was sich positiv auf die Rekrutierung und Verbleibquoten auswirkt (vgl. ebd.: 31). Das lebensweltliche Wissen und die Kompetenzen der Community-Partner*innen verbessern außerdem die Qualität des Erhebungsinstruments und führen zu relevanteren und potenziell hochwertigeren Daten (vgl. ebd.: 11). Zuletzt ermöglicht die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Vertreter*innen eine verbesserte kontext- bzw. kultursensiblere Interpretation der Forschungsergebnisse (vgl. ebd.: 31).

Im Kontext der *Hochschule* liegt der Mehrwert von CBR-Projekten darin, dass sie dem öffentlichen Auftrag der Hochschulen dienen, indem sie zivilgesellschaftliches Engagement in Forschung einbettet sowie in curriculare Inhalte des Fachstudiums integriert werden kann (vgl. Altenschmidt 2016: 47). Demnach kann CBR auch als Strategie des institutionellen Wandels betrachtet werden, da es universitäre und zivilgesellschaftliche Ressourcen und Expertise bündelt und nutzbar macht, um gesellschaftliche Probleme zu adressieren (vgl. Strand et al.: XX). Auf diese Weise trägt der Forschungsansatz dazu bei, dass Hochschulen ihre gesellschaftliche

Verantwortung wahrnehmen, sich stärkere mit der Region vernetzen und diese gestalten (vgl. Altenschmidt/Krüger 2016: 5). Nachdem in diesem Kapitel eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit dem CBR-Forschungsansatz stattfand, beschäftige ich mich im Folgenden mit dem Forschungskontext meiner Untersuchung.

3 Forschungskontext

In diesem Kapitel stelle ich den Forschungskontext dieser Arbeit vor. Dazu gehe ich zunächst auf das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ ein, präsentiere den aktuellen Forschungsstand und stelle mangels Studien zu CBR insbesondere Fallstudien zur zivilgesellschaftlichen Perspektive in Community-based-Participatory-Research-Projekten vor. Außerdem verweise ich auf weitere empirische Studien im Kontext des benachbarten Service-Learning-Ansatzes und leite die Forschungsfrage dieser Arbeit ab.

3.1 Das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“

Das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ basiert auf einem innovativen Lehrkonzept mit dem Titel „Community-based Research in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung“, das von Kea Glaß und Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp entwickelt und vom Lehrlabor des Universitätskollegs der Universität Hamburg gefördert wurde. Aus dem Lehrkonzept entstand ein dreisemestriges Seminar, welches im Zeitraum vom Wintersemester 2018/19 bis zum Wintersemester 2019/20 stattfand. Das zentrale Ziel war es, den CBR-Forschungsansatz im Rahmen eigenständiger Forschungsprojekte vollständig in der Praxis umzusetzen: Studierende der Bachelor- und Master-Studiengänge Soziologie und Politikwissenschaft sollten partnerschaftlich mit Mitgliedern aus der Gesellschaft zusammenarbeiten und sie aktiv und gleichberechtigt in den Forschungsprozess einbeziehen, um gemeinsam soziale Veränderungsprozesse in einem von der Community definierten Problemfeld anzuregen (vgl. Glaß et al. 2019: 1).

Die thematische Ideengeberin des Seminars war die Körber-Stiftung, die zusammen mit dem Bezirksamt Bergedorf 2021 das neue „KörberHaus“ errichtet, das verschiedene kulturelle und

soziale Institutionen¹¹ aus Hamburg Bergedorf unter einem Dach vereint. Ziel der neuen Einrichtung ist es, einen Begegnungsort für alle Bürger*innen des Hamburger Bezirks zu schaffen. Die Körper-Stiftung legt den Schwerpunkt ihrer Arbeit im KörperHaus weiterhin auf Angebote zur Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe für die „Generation 50 plus“ (vgl. Körper-Stiftung 2021). Sie interessierte sich in Anbetracht des zukünftigen Sozialgefüges im KörperHaus dafür, wie dieses zu gestalten ist, damit alle Bergedorf*innen gemeinsam „gut alt werden“ können. Die jeweiligen Themenschwerpunkte wurden im Rahmen einer Veranstaltung im „Haus im Park“ gemeinsam von interessierten Bergedorfer*innen über 50 Jahren und den beteiligten Studierenden erarbeitet. Daraufhin entwickelten sich drei Forschungsgruppen, die sich (1) mit den Inklusionshindernissen in das KörperHaus, (2) mit der Bewertung der Bergedorfer Kulturlandschaft und (3) mit den Gründen für eine institutionelle Vernetzung älterer Menschen beschäftigten. Zeitgleich erkundeten die 12 Studierenden im ersten Teil des Seminars das Forschungsfeld und gewannen Community-Partner*innen für ihre Projektarbeit.

Diese 13 Community-Partner*innen¹², die sich während des Projekts zu Co-Forschenden entwickelten und als solche fortwährend im Forschungsprozess begleitet und unterstützt wurden, bilden den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Die Gruppe der Co-Forschenden setzte sich aus zukünftigen Nutzer*innen des KörperHaus zusammen, d. h. Bergedorfer*innen der „Generation 50 plus“, die die Senior*innen-Angebote der Einrichtung mitgestalten bzw. besuchen und selbst von den Ergebnissen der Forschung betroffen sein werden.

Im ersten Semester konzipierten die Projektgruppen konkrete Forschungsfragen, nahmen eine theoretische Verortung vor, erarbeiteten passende Forschungsdesigns, entwickelten Erhebungsinstrumente und erhoben Daten. Im darauffolgenden Semester widmeten sich die Forschungsgruppen der Datenauswertung, verschriftlichten ihre Ergebnisse in einem

¹¹ Zu den kooperierenden Partner*innen zählen: Das Bezirksamt Bergedorf mit dem AWO-Seniorentreff und dem Seniorenbeirat, die Bücherhallen Hamburg, die Hamburger Volkshochschule sowie die Körper-Stiftung mit dem Lichtwerk Theater, der Stiftung Haus im Park und der Freiwilligenagentur Bergedorf (vgl. Körper-Stiftung 2021).

¹² Insgesamt 16 Community-Partner*innen waren in allen drei Semestern am Projekt beteiligt. Davon waren 13 in den ersten zwei Semestern aktiv (vgl. dazu auch Kap. 4.5 dieser Arbeit).

adressat*innengerechten Projektbericht¹³ und präsentierten sie interessierten Bergedorfer*innen im Rahmen eines öffentlichen Diskussionsforums.

Das erste Forschungsteam setzte sich qualitativ mit Hindernissen für eine Inklusion von älteren Menschen in das neue KörperHaus auseinander. Dazu führten die Beteiligten Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit zukünftigen Nutzer*innen unterschiedlicher sozialer Gruppierungen. Sie stellten diverse Inklusionshindernisse fest, darunter Einkommens- und Bildungsunterschiede, Mobilitätseinschränkungen, aber auch die Angst vor Neuem und Vorurteile gegenüber anderen sozialen Gruppen. Jene Hindernisse sollen mittels höherer Transparenz und Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der neuen Einrichtung berücksichtigt werden. Eine weitere Forschungsgruppe interessierte sich dafür, wie Bergedorfer Bürger*innen ihre Kulturlandschaft bewerten und befragten 158 Bergedorfer*innen zwischen 50 und 92 Jahren mithilfe eines quantitativen Fragebogens zu den kulturellen Angeboten in den Bereichen Bewegung, Tanz, Sport, Musik, Theater, Kino sowie Gesellschaftsgruppen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Zufriedenheit mit dem bisherigen Angebot, deuten aber auch darauf hin, dass sich viele Befragte (28%) eine Ausweitung der Mitgestaltungsmöglichkeiten wünschen. Das dritte Forschungsteam beschäftigte sich mit Gründen für eine institutionelle Vernetzung älterer Menschen und führte dazu 14 leitfadengestützte Interviews und vier Go-Alongs¹⁴ mit vier unterschiedlichen Interessengruppen durch. Dabei identifizierten sie vielfältige Vernetzungsgründe, die häufig miteinander in Zusammenhang stehen, wie etwa bisherige Vorerfahrungen mit Institutionen, die Stärkung der individuellen und kollektiven Identität durch soziale Abgrenzung, die Nutzung eines sozialen Unterstützungsnetzwerks, die Möglichkeit zum Ausüben von Hobbies und Interessen, aber auch die Strukturierung der Tages- und Wochenroutine.

Im letzten Semester nutzten die Forschungsteams ihre gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage zur Entwicklung und Umsetzung konkreter, möglichst nachhaltiger sozialer Projekte, um einen Wandel in den identifizierten Problemfeldern anzustoßen. Von den 13 Co-Forschenden

¹³ Die Projektberichte wurden veröffentlicht und sind unter dieser Adresse abrufbar: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung/2-aktuelles/aktuelle-meldungen/20190924-lehrlabor-forschungsberichte.html>

¹⁴ Die Go-Along-Methode ist eine Kombination aus teilnehmender Beobachtung und Interview: Personen werden im Alltag von Forschenden begleitet und befragt. Letztere protokollieren ihre Beobachtungen und erhalten einen Einblick in Alltagspraktiken und Handlungsmuster der Untersuchten (vgl. Kusenbach 2003).

der ersten zwei Semester legten 9 ihre Tätigkeit nieder, 3 neue Partner*innen kamen hinzu, sodass 7 Community-Mitglieder im dritten Semester aktiv waren. Auch die Zahl der Studierenden reduzierte sich von ursprünglich 12 auf 8. Die verbliebenen zwei Projektgruppen organisierten Workshops zu den Themen „Wege aus der Einsamkeit im Alter“ sowie „Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund“¹⁵.

3.2 Aktueller Forschungsstand

Die Perspektiven von beteiligten Co-Forschenden bezüglich ihrer Teilnahme an einem CBR-Projekt sind bisher weder in Deutschland noch im angloamerikanischen Raum in dieser Form untersucht worden. Nichtsdestotrotz berücksichtigte ich unterschiedliche theoretische und empirische Erkenntnisse zu Motivation, Mehrwerten und Herausforderungen von Community-Partner*innen in partizipativen Praxisprojekten im Forschungsprozess, die ich im Folgenden exemplarisch vorstelle.

In theoretischer Hinsicht kann auf einen großen Literaturkorpus zurückgegriffen werden, in dem Wissenschaftler*innen und Lehrende auf Basis eigener Projekt-Erfahrungen und -Reflexionen, bspw. im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen oder langjähriger Campus-Community-Partnerships, Motivationen, Mehrwerte und Herausforderungen für partizipierende Community-Partner*innen identifiziert haben¹⁶.

Aktuell liegen nur wenige empirische Untersuchungen zur zivilgesellschaftlichen Perspektive in CBR-Projekten vor. Meist handelt es sich bei den Publikationen um Reflexionen spezifischer Projekte, verbunden mit Handlungsempfehlungen aus akademischer Perspektive, in denen jedoch keine nachvollziehbare Datenbasis existiert (vgl. dazu z. B. Bach/Weinzimmer 2011). Daher stelle ich nachfolgend Veröffentlichungen im Kontext von Community-based Participatory Research (CBPR) vor, einem Forschungsansatz, der vor allem in den Gesundheitswissenschaften angewendet wird und dessen Prinzipien mit denen von CBR übereinstimmen. Insbesondere in den USA wurden in den letzten 15 Jahren vereinzelt Fallstudien publiziert, die sich mit

¹⁵ Aufgrund der Covid-19 Pandemie konnten die Workshops nicht wie geplant im April 2020 stattfinden. Der Workshop zu „Wegen aus der Einsamkeit im Alter“ wurde im September 2020 nachgeholt.

¹⁶ Die in der Literatur dargestellten Herausforderungen und Mehrwerte für Community-Partner*innen wurden bereits ausführlich in Kapitel 2.5 diskutiert, weshalb der Fokus dieses Kapitels auf empirischen Studien zum Forschungsthema liegt. Daher erfolgt an dieser Stelle nur eine kurze Rekapitulation der zentralen Aspekte.

der Community-Partner*innen-Perspektive in CBPR-Projekten beschäftigen und die Teilnahmemotivation sowie Mehrwerte und Herausforderungen in der Zusammenarbeit darstellen. Auf diese Studien, darunter auch Artikel, an denen zivilgesellschaftliche Projektmitglieder beteiligt waren, gehe ich in den folgenden Abschnitten kurz ein.

Weinert und Israel haben in einem Artikel von 2015 gemeinsam mit drei Community-Partner*innen, die in Community-based Organizations (CBOs)¹⁷ im Gesundheitswesen aktiv sind und seit über 20 Jahren im Rahmen des „Detroit Community-Academic Urban Research Center“ mit akademischen Institutionen zusammenarbeiten, ihre CBPR-Projekterfahrungen reflektiert. Darin stellen die Community-Mitglieder Mehrwerte und Herausforderungen auf individueller, organisationaler und gemeinschaftlicher Ebene vor und arbeiten Bedingungen für eine gelingende Partnerschaft sowie Empfehlungen für die Durchführung der Projekte heraus (vgl. Caldwell et al. 2015). Als Herausforderungen benennen sie bspw. die verfügbare Zeit durch andere Jobanforderungen, die eigene Rollendefinition im Wechsel zwischen der akademischen und der zivilgesellschaftlichen Realität sowie das Verständnis von Fachsprache und Forschungsregeln (vgl. ebd.: 304-306). Positiv heben sie hingegen die Beteiligung an Entscheidungsprozessen, die Beziehungsentwicklung zwischen unterschiedlichen Communities oder die verstärkte Glaubwürdigkeit durch zusätzliche Informationen hervor (vgl. ebd.: 301-304). Als wichtigsten Faktoren für eine gelingende Partnerschaft halten sie eine vertraute, offene und ehrliche Beziehung zwischen den Beteiligten fest (vgl. ebd.: 306-307).

In einem weiteren Artikel, an dem ebenfalls Community-Vertreter*innen beteiligt waren, die in diesem Fall aus dem Bereich der psychiatrischen Versorgung stammen, rekapitulierten vier Interessengruppen¹⁸ ihre Erwartungen sowie die wahrgenommenen organisationalen und individuellen Effekte von CBPR (vgl. Case et al. 2014). In dem Projekt widmeten sie sich der Frage, wie die Versorgung im „Connecticut Mental Health Center“ verbessert werden kann und bezogen vier Patient*innen mit psychiatrischer Diagnose als sogenannte „consumer researchers“ in den Forschungsprozess mit ein. Die vorgestellten Perspektiven deuten darauf

¹⁷ Der Begriff „Community Based Organization“ stammt aus den USA und bezeichnet auf Dauer ausgerichtete Bürger*innen-Organisationen, die im öffentlichen, vorparlamentarischen Raum politisch partizipieren, um für die Bedürfnisse und Probleme betroffener, zivilgesellschaftlicher Gruppen einzustehen (vgl. Müller et al. 2015).

¹⁸ Zu den Interessengruppen zählten (1) der Vorstand des Connecticut Mental Health-Centers, (2) die Teamleitungen und Direktor*innen, (3) die akademischen Forschenden und (4) die beteiligten Patient*innen bzw. „consumer researchers“ (vgl. Case et al. 2014: 400).

hin, dass die Partizipation von „consumer researchers“ trotz des hohen Arbeitsaufwandes vielfältige Mehrwerte hat. Dazu zählt sowohl das einzigartige Expert*innenwissen, welches ein tieferes Verständnis für das Forschungsfeld ermöglichte, aber auch das gesteigerte Selbstwirksamkeitsempfinden und die Wertschätzung der involvierten Patient*innen mit psychiatrischer Erkrankung (vgl. Case et al. 2014: 400ff.).

Alcantara et al. setzten sich in ihrer Studie mit der Community-Partner*innen-Perspektive in dem Forschungsprojekt „Connect to Protect“ auseinander, das die Inzidenz und Prävalenz von HIV/AIDS bei Jugendlichen in 15 Städten in den USA und Puerto Rico reduzieren möchte (vgl. Alcantara et al. 2015). Dabei wurden 26 Community-Partner*innen aus CBOs, die in dem Netzwerk rund um das Projekt in Gesundheits-, Bildungs- und Sozialeinrichtungen als Mitarbeitende oder in der Gemeindeleitung aktiv sind, zu Beginn des Projekts einzeln interviewt¹⁹. Die Autor*innen analysierten daraufhin alle Daten zu vorab deduktiv gebildeten Kategorien²⁰. Dabei fanden sie heraus, dass die Befragten zwar einige Mehrwerte wahrnahmen, wie z. B. den Informationsgewinn durch die Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Strategien, jedoch im Vergleich zu den akademischen Forschenden einen geringeren Nutzen von der Zusammenarbeit empfanden. Daher hätten die Community-Partner*innen auch weniger Anreize, sich im Forschungsprozess einzubringen, weil vornehmlich die Forschenden davon profitierten und Reputation erhielten (vgl. ebd.: 473). Da die Wissensproduktion von ihnen klar auf Seiten der Wissenschaftler*innen verortet wurde, benannten sie weitere Herausforderungen wie z. B. ungleiche Machtverhältnisse und unausgewogene Reziprozität in der Beziehung mit den Hochschulangehörigen.

In einer weiteren qualitativen Studie führten die Autor*innen 14 Tiefeninterviews mit ehemaligen Co-Forschenden, die als „people who use(d) drugs (PWUD)“ in diversen CBPR-Projekten in Vancouver zu den Themen Drogenkonsum und Sexarbeit forschend tätig waren (vgl. Damon et al. 2017). Zentrale Ergebnisse der Analyse sind, dass der CBPR-Ansatz dabei half, Stigmata

¹⁹ Die Studie ist m.E. jedoch aus zwei Gründen nur begrenzt aussagekräftig. Erstens folgte die Datenerhebung dem primären Zweck, die Entwicklung und Informationsbasis der Forschungsteams zu verbessern (vgl. Alcantara 2015: 464) und war somit nicht offen darauf angelegt, generelle Perspektiven der Community-Partner*innen einzufangen. Zweitens ist der Erhebungszeitpunkt problematisch, da die Projekterfahrung noch nicht gemacht wurde, weshalb die Daten eher im Sinne von Erwartungshaltungen an das Projekt verstanden werden müssten.

²⁰ Die a priori festgelegten Themenschwerpunkte umfassten (1) „Community Partner Contributions“, (2) „Researcher Contributions“, (3) „Community Partner Benefits“ und (4) „Researcher Benefits“ (vgl. Alcantara et al. 2015: 465).

und Vorurteile gegenüber dem Forschungsfeld abzubauen und zum Empowerment der beteiligten Co-Forschenden beizutragen. Diese berichteten jedoch auch von negativen Erfahrungen, wie bspw. verfestigte Hierarchien in der Forschungsgruppe oder Gefühle der Ausgrenzung von Entscheidungen, die vermehrt dann auftraten, wenn CBPR-Prinzipien nur unvollständig umgesetzt wurden.

Darüber hinaus existieren weitere empirische Untersuchungen zur Community-Sicht in CBPR-Projekten, jedoch mit spezifischerem Fokus: Bspw. in Bezug auf Empowerment (vgl. Stack 2013), Capacity-Building (vgl. Mason et al. 2013), Vertrauensbildung (vgl. Christopher et al. 2008), ethischen und moralischen Herausforderungen (vgl. True et al. 2017) oder Gruppendynamiken und Partnerschaften (vgl. Vaughn et al. 2018; Jagosh et al. 2015).

Hinsichtlich benachbarter partizipativer Forschungsansätze sind in den letzten Jahren viele angloamerikanische Studien zur Community-Perspektive entstanden, die sich vor allem auf den Service Learning-Ansatz konzentrieren. Dabei wurden Vertreter*innen von Organisationen unterschiedlicher Schwerpunkte befragt, die in Einzel- und Gruppeninterviews oder Umfragen ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer Rolle, der Zusammenarbeit mit Studierenden, motivationaler Faktoren sowie Nutzen und Herausforderungen reflektierten (vgl. dazu u.a. Birdsall 2005; Worrall 2007; Basinger/Bartholomew 2006; Nduna 2007; Sandy 2007; Cronley et al. 2015; Darby et al. 2016)²¹. –

Die vorgestellten empirischen Studien zeigen, ähnlich wie die theoretischen Auseinandersetzungen, die vielfältigen Herausforderungen und Mehrwerte, die die Projektteilnahme für die Community-Partner*innen mit sich bringt. So profitieren sie von ihrer Beteiligung aufgrund der zusätzlichen Ressourcen, Netzwerke und Informationen, der Förderung ihrer Handlungskompetenz in Form von Empowerment, das zur individuellen und kollektiven (Selbst-)Befähigung führen soll sowie von den angestoßenen Veränderungsprozessen (vgl. Strand et al. 2003: 10ff.; Anderson et al. 2016: 33f.; von Unger 2014: 44–46; vgl. Case et al. 2014; Damon et al. 2017). Als Herausforderungen benennen sie mangelnde Zeitressourcen, unzureichende Wissensbestände, Rollen- und Beziehungskonflikte, ungleiche Machthierarchien sowie fehlendes

²¹ Da sich die Rollen der Community-Partner*innen in SL-Projekten grundsätzlich von denen in CBR-Projekten unterscheiden (vgl. dazu Kap. 2.4.1 dieser Arbeit), beeinflusst dies die Perspektive der befragten Community-Mitglieder, weshalb ich an dieser Stelle nur auf die Studien verweise, sie jedoch nicht weiter ausführe.

Interesse (vgl. Alcantara et al. 2015; Anderson et al. 2016: 30; Caldwell et al 2015; Damon et al. 2017; von Unger 2014: 32). Diese Erkenntnisse dienten mir als Ausgangsbasis zur Formulierung meiner forschungsleitenden Annahmen und bestimmten meinen Forschungsprozess.

3.3 Forschungsfrage

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass es zwar eine Vielzahl von Studien zur Community-Perspektive im Bereich von CBPR und SL gibt, die sich teilweise auf die Sichtweise zivilgesellschaftlicher Partner*innen in CBR-Projekten übertragen lassen, es jedoch nach wie vor an empirischen Untersuchungen in diesem Feld fehlt. In der Überzahl der vorgestellten empirischen Studien wurden zudem Perspektiven von Personen untersucht, die Unger als „Praxispartner*innen“ klassifizieren würde, d. h. professionelle Fachkräfte, Vorstände oder Mitarbeiter*innen von Institutionen, die in ihrem Arbeitskontext als Praktiker*innen an dem Projekt beteiligt waren (vgl. von Unger 2014: 37). Im Vergleich dazu beabsichtige ich in diese Masterarbeit jedoch, einen Einblick in die Sichtweise von Community-Mitgliedern zu erhalten, die nicht zwangsläufig professionell in dem Themenbereich arbeiten, sondern eher als „Laien“ an dem Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ beteiligt waren. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet demnach: *Wie gestaltete sich das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ aus Sicht der beteiligten zivilgesellschaftlichen Co-Forschenden?*

Die übergeordnete Zielsetzung ist es dabei, ein differenziertes Bild über die Motivation, die Deutungsstrukturen und die wahrgenommenen Effekte zu erhalten, die sich für die partizipierenden Co-Forschenden durch die Teilnahme an dem Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ ergaben. Aus dieser Hauptfragestellung ergeben sich verschiedene Unterfragen, die ich an den Forschungsprozess herantrage:

1. Was sind die Motive der Co-Forschenden für ein Engagement in dem Projekt?
2. Welche Auswirkungen können sie für sich persönlich feststellen?
3. Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Hochschulangehörigen?
 - 3.1 Welche Aufgaben haben die Co-Forschenden übernommen?
 - 3.2 Inwiefern konnten die Co-Forschenden ihr Wissen in die Zusammenarbeit einbringen?
 - 3.3 Wie hat sich das Verhältnis zu ihren Gruppenmitgliedern entwickelt?
 - 3.4 Wie empfinden sie ihre Partizipation in dem Projekt?

3.5 Wie definieren sie ihre Rolle in dem Projekt?

3.6 Wie schätzen sie die Zusammenarbeit der Projektgruppe ein?

4. Welche Wirkung hat das Projekt für sie in ihrem Stadtteil entfaltet?

5. Welche Kritik und Änderungswünsche äußern die Co-Forschenden für das Projekt?

Diese Fragen sollen mithilfe einer qualitativen Vorgehensweise beantwortet werden, die ich im nächsten Kapitel näher beschreibe.

4 Methodische Vorgehensweise

Da bisher kaum empirische Daten zu den Perspektiven von Co-Forschenden in CBR-Projekten vorliegen und auch die Zahl der beteiligten Personen gering ist, soll die Forschungsfrage mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns beantwortet werden. Meine zentrale Frage zielt insbesondere auf die subjektiven Empfindungen und persönlichen Sichtweisen der beteiligten Co-Forschenden ab, die es mithilfe leitfadengestützter Interviews zu verstehen gilt. Dabei sollen das Erfahrungswissen sowie die theoretischen Erkenntnisse zu CBR als Analyserahmen dienen. Ziel ist es, das theoretische Wissen bezüglich der Sichtweisen der Co-Forschenden kontextualisierend und sensibilisierend einzusetzen und durch neue empirische Einsichten zu vertiefen. Meine methodische Vorgehensweise, inklusive der Situierung gegenüber dem Forschungsgegenstand, der Explikation der forschungsleitenden Annahmen, die Wahl der Erhebungsmethode und Konstruktion des Erhebungsinstruments, die Fallauswahl, die Reflexion der Erhebungsphase sowie die Analysemethode, stelle ich in den folgenden Abschnitten vor.

4.1 Eigene Situierung zum Forschungsgegenstand

Donna Haraway plädiert im Zuge wissenssoziologischer Kritik für eine kritische Positionierung, d. h. eine Form der Offenlegung und Reflexion der eigenen Position im Feld (Haraway 1995: 90). Hierbei gehe es um die Identifikation und Bezeichnung der eigenen, meist unbewussten Normen, Werte und Vorstellungen, die den Forschungsprozess beeinflussen können (vgl. ebd.). Daher halte ich es an dieser Stelle für sinnvoll, mich in Bezug auf den Forschungsgegenstand zu verorten sowie meine „partiale Perspektive“ (vgl. ebd.: 82) deutlich zu machen und zu reflektieren.

Bisher war ich nie an der Umsetzung partizipativer Forschungsprojekte beteiligt, weder in der Rolle der Studierenden noch in der Rolle der gesellschaftlichen Vertreterin. Da ich kein Ehrenamt ausübe, kann ich nicht einschätzen, was es für die Co-Forschenden bedeutet, ehrenamtlich in dem Projekt aktiv zu sein. Durch mein Soziologie-Studium bin ich mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und Theorien vertraut, daher ist es für mich schwer nachzuvollziehen, wie es für die Co-Forschenden ist, ohne Vorwissen in diesem Bereich an dem CBR-Projekt teilzunehmen. Meine fehlende Praxis in der Durchführung dieser Projekte kann den Vorteil haben, dass ich in meiner Position als Autorin dieser Arbeit unvoreingenommener an den Forschungsgegenstand herantrete. Demgegenüber birgt die mangelnde persönliche Erfahrung darüber, was es bedeutet, als Akteurin in dem CBR-Projekt beteiligt zu sein, auch die Gefahr, CBR-Projekte und die Zusammenarbeit zwischen universitären und zivilgesellschaftlichen Mitgliedern aufgrund der vorgestellten Theorie (vgl. Kap. 2 dieser Arbeit), die ein Idealbild des CBR-Ansatzes formuliert, positiv zu verklären.

Der Großteil der befragten Co-Forschenden war über 60 Jahre alt, was damit zusammenhing, dass sich das Projekt speziell an ältere Menschen richtete. Das bedeutet, dass die Altersdifferenz zwischen mir und den Interviewten in etwa 35 bis 40 Jahre betrug. Meiner Empfindung nach sind mit höherem Alter meist konservativere Normen- und Werthaltungen verbunden, die sich zum Teil von meinen eigenen unterscheiden. Daher nehme ich an, dass meine Sicht diesbezüglich ebenfalls einen Einfluss auf den Forschungsprozess haben könnte.

Im Arbeitskontext bin ich seit ca. 5 Jahren als studentische Hilfskraft im Projektbüro Angewandte Sozialforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg tätig. Das Projektbüro setzt sich dafür ein, den wechselseitigen Austausch zwischen der Universität Hamburg und Akteur*innen der Hamburger Stadtgesellschaft zu fördern und nachhaltige, reziproke Transferprozesse an der Universität Hamburg zu stärken. Die zentrale Aufgabe ist es, Fragestellungen aus Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft und Wirtschaft in unterschiedlichen Formaten in den Lehr- und Forschungsalltag von Studierenden und Wissenschaftler*innen zu integrieren (vgl. Schnapp 2017). Durch meinen Job habe ich daher viele partizipative Forschungsprojekte, insbesondere im Bereich der Lehre initiiert und koordiniert. Dabei ist neben vielen anderen Projekten vorrangig der „Grundkurs Methoden der empirischen Sozialforschung“ zu nennen, für den ich viele Praxispartner*innen akquiriert und die

Projekte administrativ begleitet habe. So bin ich täglich, zumindest auf praktischer Ebene, mit Transferprojekten konfrontiert. Gleichzeitig bin ich durch meine Arbeit im Projektbüro in die aktuellen Auseinandersetzungen an der Fakultät und am Fachbereich zum Thema Transfer und den Möglichkeiten seiner praktischen Umsetzung eingebunden. Diese Aspekte haben mein wissenschaftliches Interesse an dem Thema und insbesondere an Community-based-Research-Projekten hervorgerufen.

Berührungspunkte mit dem Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ im Rahmen meiner Arbeit im Projektbüro gab es nur sporadisch, aber regelmäßig über den gesamten Projektverlauf: Etwa im Rahmen von kurzen Artikeln oder Veranstaltungshinweisen, die ich für die Internetpräsenz des Projektbüros verfasst habe oder in Gesprächen mit der Projektinitiatorin und Dozierenden des Kurses, Kea Glaß, die gleichzeitig die Leitung der Geschäftsstelle des Projektbüros innehatte und ihre Dissertation zu den Lernerfahrungen der Studierenden in diesem Projekt verfasste. Diese trug als Impulsgeberin auch dazu bei, dass ich mich in meiner Abschlussarbeit mit dem Projekt auseinandersetzen wollte.

Meine Tätigkeit als SHK im Projektbüro und die Beziehung zur Dozierenden des Kurses ermöglichte es mir, sowohl Kenntnisse über das Projekt und die damit einhergehenden Forschungsbedarfe zu erwerben als auch einen erleichterten Zugang zum Feld zu erhalten, d. h. den studentischen Seminarteilnehmenden, die den Kontakt zu den Co-Forschenden herstellten. Obwohl ich selbst vorher keinen Kontakt zu den Co-Forschenden hatte und nie an Veranstaltungen (wie bspw. der öffentlichen Abschlusspräsentation) rund um das CBR-Projekt teilgenommen habe, bin ich mir darüber bewusst, dass meine langjährige Arbeit im Projektbüro sowie der Kontakt zur Dozierenden und die Gespräche über das Projekt, bspw. zum aktuellen Stand oder im Rahmen ihrer Dissertation, dazu beitragen, dass meine Perspektive auf das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ und die darin agierenden Akteur*innen vorgeprägt ist, was auch die Interpretation der Ergebnisse beeinflussen könnte. Nichtsdestotrotz soll gerade diese bewusste Offenlegung meiner Position ein Versuch sein, Transparenz zu schaffen. Die dem Forschungsprozesse zugrundeliegenden forschungsleitenden Annahmen stelle ich im folgenden Kapitel vor.

4.2 Explikation der forschungsleitenden Annahmen

Auf Basis des vorgestellten theoretischen Rahmens, des herausgearbeiteten Forschungsstandes sowie des Wissens durch meine Position als studentische Hilfskraft im Projektbüro Angewandte Sozialforschung, durch die ich im Verlauf der letzten zwei Jahre regelmäßig mit dem Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ in Berührung kam, entwickelte ich in Hinblick auf meine Forschungsfrage Vorannahmen. Diese lagen dem gesamten empirischen Forschungsprozess zugrunde und bestimmten meine Herangehensweise an den Forschungsgegenstand.

- (1) Die Co-Forschenden sind gleichberechtigt und aktiv in jeden Forschungsschritt eingebunden.

Ein zentraler Grundsatz von CBR-Projekten besteht darin, dass alle Beteiligten in jeder Phase des Forschungsprozesses partnerschaftlich zusammenarbeiten: „CBR is fully collaborative with those in the community working with academics at every stage of the research process“ (Strand et al 2003: 3). Auch in dem Erfahrungsbericht zum Lehrprojekt wird an mehreren Stellen darauf verwiesen, dass die Co-Forschenden auf Augenhöhe und partnerschaftlich mit eingebunden wurden (vgl. Glaß et al. 2019: 1ff.). Daher nehme ich an, dass die Co-Forschenden eine aktive und gleichberechtigte Rolle im gesamten Forschungsprozess eingenommen haben.

- (2) Co-Forschende bringen ihr Erfahrungswissen und ihr lokales Wissen sowie vielfältige Fähigkeiten und Kompetenzen in die Zusammenarbeit ein.

Diese Annahme bezieht sich auf das zweite Prinzip von CBR, nach dem multiple Wissensquellen im Forschungsprozess anerkannt werden. Jede beteiligte Person nimmt dabei die Rolle des*der Lernenden ein, wobei die unterschiedlichen Wissensbestände und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder als gleich wertvoll angesehen werden (vgl. Strand et al. 2003: 10). Daher nehme ich an, dass die Wissensbestände, Fähigkeiten und Kompetenzen der Co-Forschenden in die Zusammenarbeit mit eingeflossen sind.

- (3) Hauptmotivation der Co-Forschenden für die Teilnahme am Projekt ist die zusätzliche Mobilisation von Ressourcen zur Erreichung eines kollektiven, sozialen Veränderungsprozesses.

Diese forschungsleitende Annahme entspringt einem weiteren zentralen Prinzip des CBR-Ansatzes, nach dem das Ziel des Forschungsprojekts in der Gestaltung sozialer

Änderungsprozesse besteht. Da sich das Forschungsprojekt nach den identifizierten Problemlagen der Community-Vertreter*innen richtet, stellen Strand et al. bezüglich der Hauptmotivation für Co-Forschende fest: „from the community’s point of view, the primary incentive for entering into a CBR collaboration is to help it achieve its social change goals“ (Strand et al. 2003: 18). Daher nehme ich an, dass der größte Anreiz für die Community-Vertreter*innen darin besteht, zusätzliche Ressourcen für ihr eigenes Anliegen nutzbar zu machen, um ihre Ziele in Form sozialer Veränderungsprozesse umzusetzen.

- (4) Durch die Zusammenarbeit mit Hochschulangehörigen entwickeln die Co-Forschenden ihre Kompetenzen und ihr Wissen weiter.

CBR-Projekte sollen dazu beitragen, die persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen sowie technischen und fachspezifischen Fähigkeiten von Co-Forschenden zu fördern (vgl. ebd.: 22). Von Kommunikations- und Teamfähigkeit über strategisches Planen bis zum Erwerb sozialwissenschaftlicher Expertise: Die Co-Forschenden profitieren von der Handlungserfahrung und dem Fachwissen der Hochschulangehörigen, vertiefen durch den Austausch ihr eigenes Wissen und erweitern so ihre Kompetenzen (vgl. Altenschmidt/Krüger 2011: 6, vgl. von Unger 2014: 44). Daher nehme ich an, dass die Co-Forschenden im Zuge des Projekts ihre Fähigkeiten und Kompetenzen ausbauen konnten.

- (5) Die Projektbeteiligung löst bei den Co-Forschenden ein nachhaltiges Gefühl der Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit aus.

Die mit der Erweiterung der Wissensbestände und Kompetenzen einhergehenden Lern- und Befähigungsprozesse können dazu führen, dass Co-Forschende ihre Umwelt aktiv mitgestalten und langfristig eine größere gesellschaftliche Teilhabe empfinden (vgl. von Unger 2014: 45). Die Beteiligung in einem CBR-Projekt kann bei den Co-Forschenden daher ein Gefühl des Empowerments auslösen (vgl. Stack 2013: 68ff.). Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass die Teilnahme an dem Projekt ein Gefühl der individuellen Selbstbefähigung bei den Co-Forschenden ausgelöst hat.

- (6) Die größten Hindernisse in der partizipativen Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts markierten fehlende Zeit und teilweise unzureichendes Interesse der Co-Forschenden.

Diese Annahme entspringt einem Gespräch mit der Seminarleitung Kea Glaß, die im Arbeitskontext davon berichtete, dass die Studierenden in ihren Reflexionspapieren zu dem Projekt zwei zentrale Hürden in der Zusammenarbeit wahrgenommen hätten: Einerseits hätten viele Co-Forschende anderen Verpflichtungen nachgehen müssen, sodass sie keine Zeit gehabt hätten, sich stärker mit den Inhalten des Projekts zu beschäftigen, andererseits habe mitunter das Interesse gefehlt, sich tiefer in bestimmte fachliche und methodische Themenfelder einzuarbeiten. Beide Probleme hätten dazu geführt, dass die Rolle der Co-Forschenden von den Studierenden als passiv empfunden wurde. Auch in theoretischen Überlegungen werden Zeit und Interesse als größte Hindernisse ausgemacht, die der erfolgreichen Umsetzung eines partizipativen Forschungsprojekts entgegenstehen (vgl. Anderson et al. 2016: 30, vgl. Strand et al. 2003: 75)

4.3 Erhebungsmethode: Das leitfadengestützte Interview

Helfferich benennt als zentrales Kriterium für die Wahl des Erhebungsinstruments die Gegenstandsangemessenheit: Der Forschungsgegenstand bestimme, welche Interviewtechnik sich am besten eignet, um angemessene Daten zu liefern (vgl. Helfferich 2011: 46). Die Auswahl der Interviewtechnik müsse daher mit Blick auf die spätere Analyse der Daten passieren, da diese das Material vorstrukturiere (vgl. ebd.: 27). Da mein Forschungsgegenstand vielschichtig ist und ich mich neben den subjektiven Deutungsmustern der Co-Forschenden auch für ihre Motivation, die Beziehungen innerhalb der Gruppe, ihre Darstellung der Arbeitsabläufe und Lernprozesse sowie ihre subjektiv gedeuteten Erfahrungen in dem Projekt interessiere, erschien mir die strukturierte, leitfadengestützte Interviewführung zur Beantwortung meiner Forschungsfrage als eine angemessene Erhebungsmethode (vgl. ebd.: 38–39). Leitfadeninterviews können jeweils unterschiedlich strukturiert und ausgestaltet sein (vgl. Kruse 2015: 213). Ziel ist es jedoch immer, subjektive Sichtweisen und fremden Sinn in einer Kommunikationssituation methodisch kontrolliert rekonstruieren zu können (vgl. Helfferich 2011: 28). Die Nutzung eines teilstrukturierten Leitfadens eröffnet die Möglichkeit, den Relevanzsetzungen der Interviewten zu folgen und ihnen Raum für die Entfaltung ihres Sinns, ihrer Deutungen und Motive zu geben und gleichzeitig flexibel thematische, strukturierende Eingriffe zu tätigen

(vgl. ebd.: 24). Daher entschied ich mich für die teilstandardisierte Variante.²² Eine Herausforderung für das Gelingen der Erhebung besteht in der Formulierung der Leitfragen und der Gestaltung des Leitfadens, der im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

4.4 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Bei der Entwicklung der Stimuli und Fragen für den Leitfaden orientierte mich am S²PS²-Verfahren²³ von Jan Kruse (vgl. Kruse 2015: 227f.). Dabei sammelte ich unter Zuhilfenahme der Forschungsfragen und der forschungsleitenden Annahmen zunächst Ideen für Fragen auf Zettelkarten (vgl. ebd.: 230f.). In diesem Prozess berücksichtigte ich Kruses Anforderungen an die Formulierung von Stimuli in Interviewleitfäden (vgl. ebd.: 215ff.). Die entwickelten Fragen gliederte ich daraufhin inhaltlich und sortierte sie nach „offener Erzählaufforderung“, „Aufrechterhaltungsfrage“ und „konkreter Nachfrage“ (vgl. ebd.: 213f.). Anschließend prüfte ich die Fragen auf ihre methodische und thematische Eignung und strich ungeeignete Fragen, d. h. Stimuli mit fehlendem Bezug zur Forschungsfrage oder solche, die dem Relevanzsystem der Befragten nicht genügend Raum gaben. Zuletzt ordnete ich die Fragen an den entsprechenden Stellen im Leitfaden ein.

Den entwickelten Leitfaden habe ich für ein inhaltliches Feedback an die Projektleitung sowie an zwei beteiligte Studierende des Projekts „Gut alt werden in Bergedorf“ geschickt. Dieses Vorgehen hat zwei Gründe: Erstens betrachte ich diese Personen als Expert*innen des Forschungsfeldes, da sie circa ein Jahr intensiv mit den Co-Forschenden zusammenarbeiteten. Die Erfahrungen und Kenntnisse des Forschungsfeldes, die die Hochschulangehörigen erworben haben, flossen auf diese Weise in die Gestaltung des Leitfadens mit ein. Diese Feedbackschleifen waren zweitens umso wichtiger, da sich nur wenige Co-Forschende für eine Befragung bereit erklärten (vgl. Kap. 4.5 dieser Arbeit) und ein Pretest-Interview zur Erprobung des Leitfadens im Feld aufgrund der geringen Fallzahl unplausibel erschien. Die Rückmeldungen

²² Der methodologische Einsatz von Leitfadeninterviews ist jedoch auch umstritten: Die Grundstruktur von Leitfäden missachte subjektive Relevanzsysteme, breche das monologische Rederecht, führe zu einem Verlust von situativer Flexibilität und sei demnach nicht Hörer*innenorientiert (vgl. Kruse 2015: 212). Da sich qualitative Leitfadeninterviews immer in einem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung befinden, folgte daraus für mich eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der Entwicklung des Leitfadens, meiner kommunikativen Grundhaltung und bei der Durchführung der Interviews, um diese so „offen wie möglich und so strukturierend wie nötig“ (ebd.: 223) zu gestalten.

²³ S²PS² steht für Sammeln, Sortieren, Prüfen, Streichen und Subsumieren.

der Studierenden und der Projektleitung ersetzen den Pretest zwar nicht, trugen aber dazu bei, den Leitfaden valider zu gestalten, ohne dafür die für die Auswertung relevante Fallzahl zu verringern. Unter Berücksichtigung der Hinweise der drei Projektbeteiligten, überarbeitete ich das Erhebungsinstrument so weit, dass ein Leitfaden entstand, der alle wichtigen inhaltlichen Aspekte meiner Forschungsfrage abbildete. Nach der ersten Anwendung im Feld wurden an wenigen Stellen Änderungsbedarfe sichtbar, die ich daraufhin in den Leitfaden einarbeitete. Daher stelle ich im Folgenden zuerst das Erhebungsinstrument in seiner ursprünglichen Form vor und gehe bei den entsprechenden Fragen auf die vorgenommenen Änderungen ein.²⁴

Das Erhebungsinstrument umfasst die obligatorischen Einstiegsinformationen, einen Leitfaden inklusive Eisbrecherfrage und 8 thematische Blöcke, die Ausstiegsinteraktion sowie einen kurzen demographischen Fragebogen. Der ursprüngliche Leitfaden ist wie folgt untergliedert: 1. *Motivation*, 2. *Partizipation in der Zusammenarbeit*, 3. *Lernprozesse in der Zusammenarbeit*, 4. *Gesamteindruck der Zusammenarbeit*, 5. *Persönliche Auswirkungen*, 6. *Nutzen des Gesamtprojekts* 7. *Fazit zum Gesamtprojekt* und 8. *Ausblick*²⁵. Der siebte Block („Fazit zum Gesamtprojekt“) wurde im Zuge der Überarbeitung gestrichen, sodass der finale Leitfaden insgesamt 7 Frageblöcke umfasste.

In seinem Aufbau folgt er weitgehend der Chronologie des Forschungsprojekts. Dabei ist er untergliedert in die Zeit *vor* Beginn des Projekts (Frage 1), handelt dann die unterschiedlichen Ebenen der konkreten Zusammenarbeit *während* des Projekts in den jeweiligen Kleingruppen ab (Frage 2 bis 4), erfordert dann eine Einschätzung der Befragten *nach* Projektabschluss (Frage 5 bis 7) und endet mit einem Ausblick für zukünftige Projekte (Frage 8). Zudem geht der Leitfaden von konkreten Fragen zur Zusammenarbeit und den persönlichen Sichtweisen der Co-Forschenden innerhalb der *Teilprojekte* (Frage 1 bis 5) im weiteren Verlauf auf die abstrakte Ebene des *Gesamtprojekts* „Gut alt werden in Bergedorf“ über (Frage 6 bis 8). Die Idee

²⁴ Der finale Leitfaden inklusive der Änderungen ist im Anhang 1 zu finden.

²⁵ Jeder Block beginnt mit einem möglichst offenen Grundreiz, um den Interviewten ihre eigene Relevanzsetzung zu ermöglichen (vgl. Kruse 2015: 213). In der ersten Spalte der Leitfragenkarten sind inhaltliche Aspekte des Leitfadenblocks vermerkt. Diese benennen die Informationen, die relevant für mein Forschungsanliegen sind und bilden meine forschungsleitenden Annahmen ab. Die konkreten, also exmanenten Nachfragen in Spalte zwei vertiefen die inhaltlichen Themenfelder, die auf Basis des Grundreizes nicht oder nicht ausreichend ausgeführt wurden. In der dritten Spalte stehen die Aufrechterhaltungsfragen, die losgelöst vom jeweiligen Thema den Zweck haben, zum Weitererzählen oder zu vertiefenden Ausführungen zu animieren (vgl. ebd.: 213–214).

war dabei, dass es den Befragten zu Beginn des Interviews leichter fallen könnte, ihre eigenen Sichtweisen anhand der konkreten Teilprojekte zu rekapitulieren, um dann im späteren Verlauf mit einer stärkeren Abstraktionsleistung über das Gesamtprojekt zu sprechen.

Nach der Vermittlung der Einstiegsinformationen, die Informationen über das Forschungsprojekt, den Interviewablauf und dem zugrundeliegenden Datenschutzbestimmungen beinhalten, startete ich jedes Interview mit einer *Eisbrecherfrage* (vgl. ebd.: 219). Bei dieser Frage bat ich die Befragten darum, sich kurz vorzustellen und zu erzählen, an welchem Teilforschungsprojekt sie mitgewirkt haben. Mein Ziel war es, die Interviewten inhaltlich auf die Gesprächssituation vorzubereiten und eine „Warming-Up“-Frage zu stellen, die sie ohne Probleme beantworten konnten und die sie ins Reden bringt.

Der erste Block beginnt mit der Frage *„Erzählen Sie mir doch mal, wie es dazu kam, dass Sie bei dem Forschungsprojekt mitgemacht haben.“*. Der Stimulus sollte die Befragten zeitlich an den Punkt vor Beginn des Projekts versetzen und sie dazu anregen, über ihre Motivation und Gründe für die Teilnahme an dem Forschungsprojekt zu sprechen. Außerdem ist hier interessant für mich, wie sie das erste Mal auf das Projekt aufmerksam geworden sind und ob sie zum Projektstart bestimmte Ziele verfolgt haben. Diese Frage ist auch mit meiner dritten forschungsleitenden Annahme verknüpft, nach der die Hauptmotivation der Projektteilnahme in der Mobilisation zusätzlicher Ressourcen zur Erreichung der eigenen Ziele besteht.

Der zweite Stimulus bezieht sich auf die Zeit während des Projekts und thematisiert die Zusammenarbeit innerhalb der Forschungsgruppe. Er zielt darauf ab, die allgemeinen Arbeitsabläufe, die vielfältigen Aufgabenfelder der Beteiligten, die Beziehungen untereinander und die Rolle der Befragten innerhalb des Gruppengefüges nachvollziehen zu können. Die Auseinandersetzung mit den Arbeitsprozessen soll die Befragten dazu animieren, Einblicke in die Form der partizipativen Zusammenarbeit zu geben. Dabei möchte ich verstehen, wie die Co-Forschenden sich in den Forschungsprozess eingebunden fühlten und inwiefern sie die Zusammenarbeit als partnerschaftlich wahrnahmen, was wiederum mit meiner ersten forschungsleitenden Annahme verknüpft ist.

Der dritte Frageblock schließt an die zuvor dargelegte Zusammenarbeit an und behandelt die wahrgenommenen Lernprozesse. Hier besteht mein Interesse darin zu erfahren, was die Gruppenmitglieder im Laufe des Projekts gelernt haben, welche Fähigkeiten sie erworben bzw.

ausgebaut haben, wie sie sich jenes neue Wissen erschlossen haben und wo es in Zukunft noch relevant für sie sein könnte. Dieser Stimulus hängt einerseits mit meiner zweiten forschungsleitenden Annahme zusammen, die die Wertschätzung unterschiedlicher Wissensbestände hervorhebt, weshalb ich in diesem Block ebenfalls herausfinden wollte, inwiefern die Co-Forschenden ihr Erfahrungswissen in die Zusammenarbeit einbrachten. Andererseits hängt der Stimulus mit meiner vierten forschungsleitenden Annahme zusammen, nach der ich davon ausgehe, dass die Co-Forschenden durch die Zusammenarbeit ihre Wissensbestände, Kompetenzen und Fähigkeiten erweiterten. Diese Aspekte habe ich durch die konkreten Nachfragen *„Welche Fähigkeiten haben Sie durch Ihre Mitarbeit erworben bzw. ausgebaut?“* bzw. *„Welche Dinge konnten Sie von anderen lernen?“* anvisiert.

Der vierte Stimulus soll eine Gesamtfazit der Zusammenarbeit in den Teilgruppen bei den Befragten hervorrufen: *„Wenn Sie jetzt nochmal auf den kompletten Verlauf Ihres Forschungsprojekts zurückblicken, wie schätzen Sie die Zusammenarbeit insgesamt ein?“*. Dabei interessierte ich mich sowohl für Stärken und Schwächen der Zusammenarbeit als auch damit zusammenhängende Änderungsbedarfe und Lösungsvorschläge von Seiten der Co-Forschenden. Dieser Frageblock ist zudem mit meiner sechsten forschungsleitenden Annahme verbunden, laut der die größten Probleme in der Zusammenarbeit vor allem im mangelnden Zeitbudget und Interesse der Co-Forschenden liegen.

Im fünften Block geht es um die persönlichen Mehrwerte und Herausforderungen in der Projektarbeit. Wo die Befragten in den vorangegangenen Frageblöcken insbesondere über kollaborative Prozesse reflektiert haben, soll es an dieser Stelle konkret um die Auswirkungen der Teilnahme an dem Projekt auf sie als Individuen gehen. Dabei beabsichtigte dieser Block Erzählungen über positiven und negativen Projekterfahrungen, aber auch Aspekte des Capacity Buildings hervorzurufen. In der Nachfrage *„Inwieweit haben die gesammelten Erfahrungen Auswirkungen auf Ihr Leben?“* steckte darüber hinaus die Intention - sofern sie vorher nicht eigenständig darauf eingegangen sind – den Aspekt des Empowerments, der in meiner fünften forschungsleitenden Annahme verankert ist, zur Sprache zu bringen. In der ersten Version des Leitfadens sollte zudem mit der Nachfrage *„Inwiefern konnten Sie Ihre persönlichen Ziele dadurch umsetzen?“* nochmals ein Rückbezug auf die im ersten Frageblock genannten Ziele

stattfinden. Da die ersten zwei Interviewpartner*innen jedoch starke Schwierigkeiten bei der Beantwortung dieser Frage hatten, entschied ich mich dazu, sie zu streichen.

Die sechste Frage soll den Fokus von den Teilprojekten hin zur Ebene des Gesamtprojekts lenken.²⁶ In diesem Block stand der empfundene Nutzen des Gesamtprojekts im Stadtteil Bergedorf im Fokus meines Interesses. Dabei war es wichtig für mich herauszufinden, ob die Co-Forschenden das Gefühl hatten, etwas in ihrem Stadtteil bewegt zu haben, inwiefern sie einen sozialen Änderungsprozess wahrgenommen haben (vgl. dazu die dritte forschungsleitende Annahme) und wie zufrieden sie mit den Forschungsergebnissen waren.

Im siebten Frageblock sollte es um ein Fazit zum Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ gehen. Mein Ziel war es hier, die Stärken und Schwächen des Gesamtprojekts nachzuvollziehen und konkret eine Einschätzung zum Zeitaufwand zu erhalten, der ein großes Hindernis für die partizipative Beteiligung der Co-Forschenden darstellen kann. Außerdem interessiere ich mich für eine Einschätzung des wahrgenommenen Nutzens im Verhältnis zum Aufwand. Leider stellte sich jedoch in den ersten zwei Interviews heraus, dass der Stimulus dieses Frageblocks (*„Und wenn Sie einmal auf das Projekt ‚Gut alt werden in Bergedorf‘ insgesamt zurückblicken, wie fällt ihre Gesamteinschätzung dazu aus?“*) lediglich auf die Teilprojekte bezogen wurde. Diese Frage löste daher eine Wiederholung der Erzählung zu Frage 4 (Gesamteindruck der Zusammenarbeit in den Teilprojekten) aus.²⁷ Daher strich ich Block 7 ab dem dritten Interview, nahm jedoch die konkreten Nachfragen *„Wie empfanden Sie so alles in allem den Zeitaufwand für das Projekt?“* und *„Wie schätzen Sie den Nutzen im Verhältnis zum Aufwand ein?“* als exmanente Nachfragen von Frage 6 auf. Durch diese Verschiebung konnte ich die Nachfragen weiterhin auf der Ebene des Gesamtprojekts stellen, ohne eine potenzielle Wiederholung von Gesamteinschätzungen zu den Teilprojekten auszulösen.

²⁶ Um diesen Vorgang anzuregen, leitete ich den Stimulus zunächst mit den folgenden Sätzen ein: *„Bisher haben wir konkret über Ihr Forschungsprojekt gesprochen. Jetzt geht es um das gesamte Projekt ‚Gut alt werden in Bergedorf‘. Wie Sie ja bestimmt wissen, gab es nicht nur Ihr Projekt, sondern noch zwei weitere, die sich mit den Themen ‚Kulturlandschaft in Bergedorf‘ und XXX [entweder ‚Inklusion in das neue KörperHaus‘ oder ‚Vernetzung älterer Menschen‘ einfügen] auseinandergesetzt haben. Ihr Projekt und die anderen beiden fallen für mich insgesamt unter den Projekttitel ‚Gut alt werden in Bergedorf‘“.*

²⁷ Im Vorfeld wiesen mich die projektbeteiligten Expert*innen bereits darauf hin, dass der Abstraktionsgrad des Gesamtprojekts die Co-Forschenden überfordern könne, da etwaige Berührungspunkte mit den anderen Forschungsgruppen der Teilprojekte nur geringfügig vorhanden waren. Diese Kritik bewahrheitete sich in der Anwendung des Fragebogens.

Der achte und letzte Frageblock schließt mit einem hypothetisch-retrospektiven Stimulus, der gleichzeitig prospektiv ausgerichtet ist: *„Als letztes interessiert mich: Was würden Sie anders machen, wenn Sie nochmal bei so einem Projekt mitmachen“*. Dabei ist es für mich spannend zu sehen, welche Änderungsbedarfe die Befragten für zukünftige CBR-Projekte identifizieren und welche Lösungsvorschläge sie dafür anbieten. Um diese Aspekte so umfassend wie möglich einzufangen, habe ich außerdem die Nachfragen *„Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für zukünftige Projekte dieser Art?“* und *„Was würden Sie anderen Co-Forschenden mit auf den Weg geben?“* mit aufgenommen.

Der Leitfaden endet mit dem Interviewausstieg, der es den Befragten ermöglicht, noch eigene thematische Schwerpunkte hinzuzufügen. Anschließend folgt ein kurzer demographischer Fragebogen (vgl. Anhang 1). Dieser umfasst sechs Fragen, die ich in Absprache mit meinem Erstbetreuer aufgenommen habe: *1. Geburtsjahr, 2. Staatsangehörigkeit, 3. Familienstand, 4. Gemeinsamer Haushalt mit Partner*in, 5. Erwerbstätigkeit und 6. Berufliche Tätigkeit*. Die Angaben sollen, sofern nicht bereits im Interview erörtert, zusätzliche Informationen zum Zeitbudget der Befragten liefern, die bei Bedarf in die Auswertung und Analyse, etwa im Rahmen der Fallbeschreibungen, miteinfließen. Wie sich der Prozess der Auswahl der zu befragenden Co-Forschenden gestaltete, erläutere ich im nächsten Abschnitt.

4.5 Fallauswahl

Das Sampling erfolgte auf Basis bewusster, kriteriengeleiteter Merkmale, die sich aus den theoretischen Vorüberlegungen und meiner Forschungsfrage ergaben (vgl. Kruse 2015: 241;243 und Kelle/Kluge 2010: 50 f.). Die Grundgesamtheit stellten 16 Co-Forschende dar, die in 1,5 Jahren, d. h. vom Wintersemester 2018/19 bis einschließlich Wintersemester 2019/20, entweder vollständig oder nur über eine bestimmte Zeitspanne an dem Projekt *„Gut alt werden in Bergedorf“* beteiligt waren (vgl. Abbildung 1).

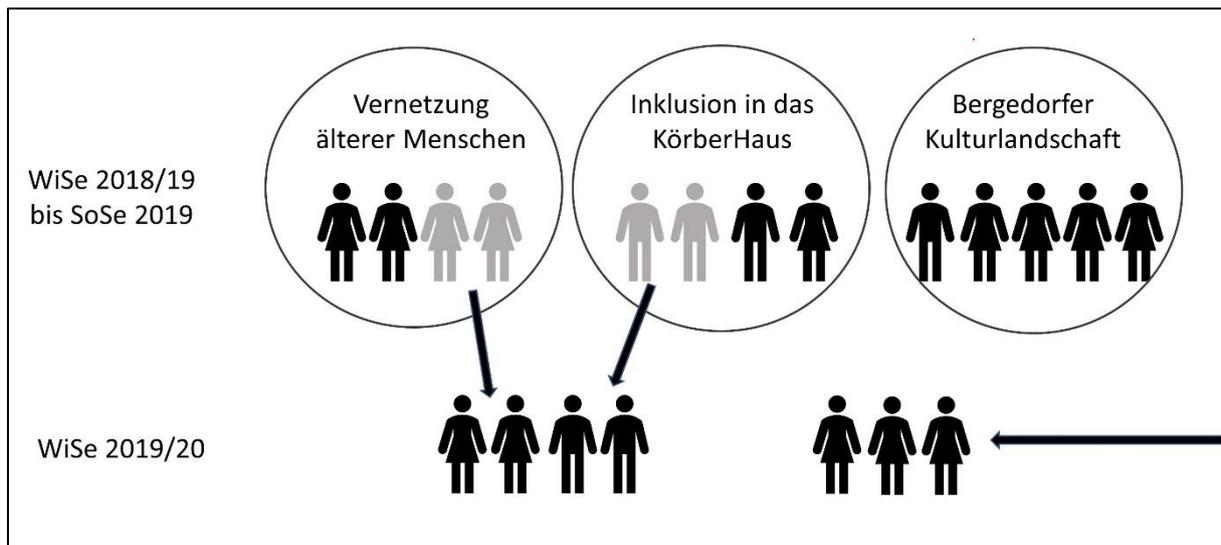


Abbildung 1: Grundgesamtheit der 16 Co-Forschenden im Bergedorf-Projekt (Eigene Darstellung)

Die Grafik zeigt, dass von 16 Personen insgesamt 13 Co-Forschende in den ersten zwei Semestern aktiv waren. Von diesen 13 Personen entschlossen sich vier dazu, das Projekt im dritten Semester fortzuführen, während neun aus dem Projekt ausschieden. Darüber hinaus stießen im Wintersemester 2019/20, in dem es um die Entwicklung sozialer Folgeprojekte ging, drei neue Co-Forschende zum Forschungsprojekt hinzu.

Ein relevantes Merkmal der Fallauswahl bestand also in dem gemeinsamen „Bedeutsamkeitszusammenhang“ (Kruse 2015: 243) der Projektteilnahme, welcher durch die Zahl von 16 Fällen repräsentiert wird. Für das andere Merkmal definierte ich als Voraussetzung die Partizipation an einem sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess. Da jener nur im ersten Jahr passierte, entschloss ich mich dazu, die Auswahlgesamtheit auf die Co-Forschenden einzugrenzen, die mindestens in den ersten zwei Semestern aktiv waren (vgl. Abbildung 2).

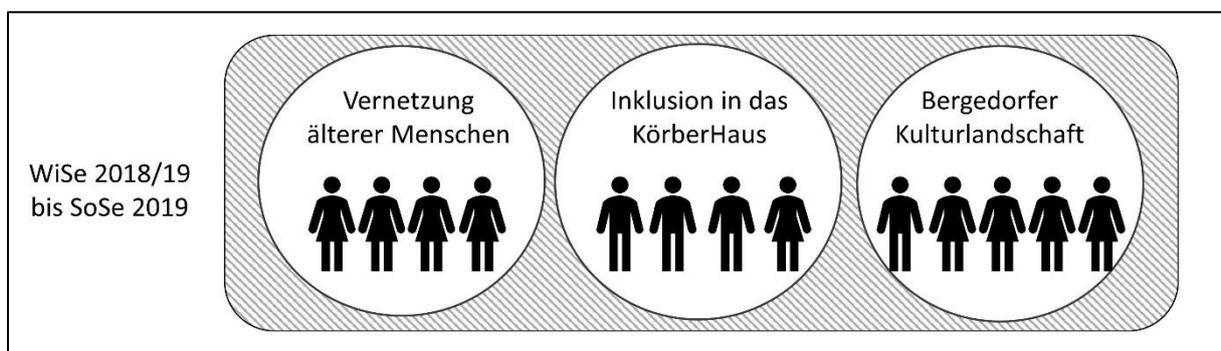


Abbildung 2: Auswahlgesamtheit von 13 Co-Forschenden im Bergedorf-Projekt (eigene Darstellung)

Mein Ziel war es, so viele Co-Forschende wie möglich, d. h. maximal 13 Personen aus allen drei Teilprojekten, die vom Wintersemester 2018/19 bis zum Sommersemester 2019 involviert waren, zu befragen.

Als Rekrutierungsstrategie nutzte ich das Gatekeeper-Verfahren (vgl. Kruse 2015: 251). Dabei bat ich die Projektleitung Kea Glaß darum, die beteiligten Studierenden des Projekts anzusprechen, ihre Co-Forschenden per E-Mail auf das Forschungsanliegen meiner Masterarbeit hinzuweisen und um Weitergabe ihrer E-Mail-Adresse für eine persönliche Kontaktaufnahme zu bitten. Nach einer Frist von 3 Wochen erklärten sich 4 Co-Forschende für eine Kontaktaufnahme bereit, 2 Personen lehnten sie aus zeitlichen Gründen bewusst ab und 6 Personen reagierten nicht auf die Mail. Aufgrund der überraschend geringen Zahl möglicher Interviewpartner*innen entschied ich mich für eine persönlichere Herangehensweise: Ich verfasste ein Schreiben (siehe Anhang 3), in dem ich auf den speziellen und innovativen Charakter des Forschungsprojekts einging, den Wert ihrer Beteiligung unabhängig von ihrer investierten Zeit in das Projekt hervorhob und an sie appellierte, mein Forschungsanliegen, und wenn auch nur im Rahmen eines kurzen Gesprächs, zu unterstützen. Das Anschreiben leitete ich an die Studierenden mit der Bitte weiter, dieses an die sechs Co-Forschenden, die nicht reagiert haben, zu versenden. Daraufhin meldeten sich in den folgenden zwei Wochen drei Personen: Zwei Co-Forschende sagten mir aufgrund von mangelndem Interesse ab, eine weitere Person bot ihre Unterstützung an. Dadurch ergaben sich folgende Rückmeldungen, die Abbildung 3 zu entnehmen ist:

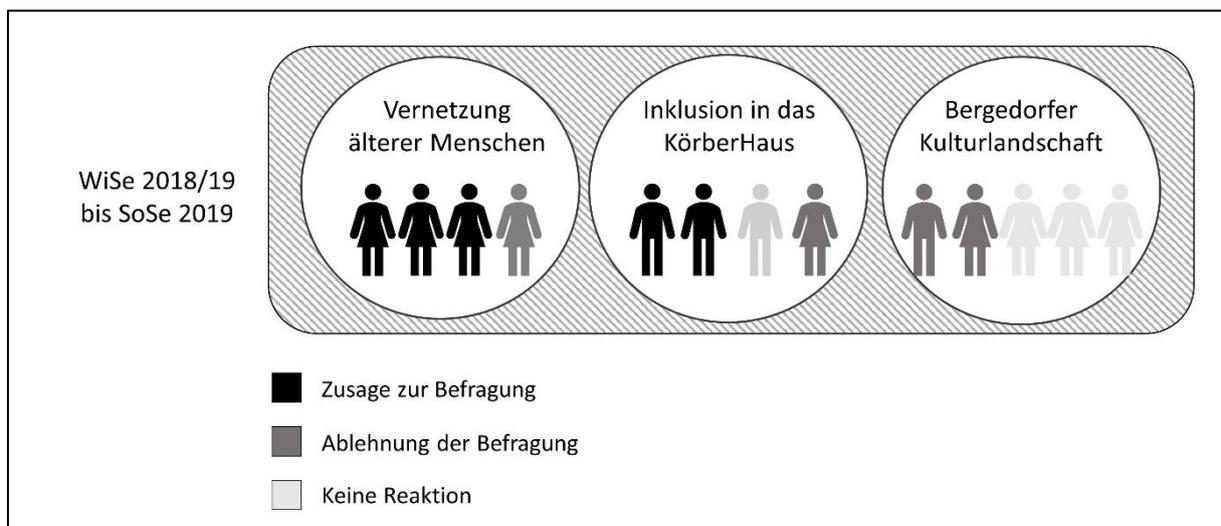


Abbildung 3: Reaktionen der Co-Forschenden im Rekrutierungsprozess (eigene Darstellung)

Insgesamt haben sich demnach 9 Co-Forschende zurückgemeldet, wovon 5 einer Befragung zusagten und 4 ein Interview aus unterschiedlichen Gründen ablehnten. Von 4 weiteren Personen erhielt ich trotz diverser Kontaktaufnahmeversuche keinerlei Reaktionen. Da ich mich mit meiner Fragestellung speziell auf die Beteiligung von Community-Partner*innen in CBR-Projekten fokussiere und keine vergleichbaren Projekte an der Universität Hamburg stattfanden, in die Co-Forschende in dieser Form involviert waren, waren meine Möglichkeiten für die Suche nach weiteren Befragungspersonen ausgeschöpft. Daher konzentrierte ich mich im weiteren Prozess lediglich auf die 5 Personen, die der Weitergabe ihrer Kontaktdaten zugestimmt hatten.²⁸ Wie die Interviews in der Feldphase verliefen, stelle ich im nächsten Abschnitt vor.

4.6 Feldbericht

Nachdem fünf Co-Forschende der Weitergabe ihrer E-Mail-Adressen zustimmten, meldete ich mich mit einem Anschreiben (vgl. Anhang 4), in welchem ich mich und mein Forschungsanliegen kurz vorstellte, nach einem Gesprächstermin fragte und auf unterschiedliche Befragungsmöglichkeiten²⁹, d. h. ein face-to-face Interview, ein Online-Videochat oder ein Telefongespräch, hinwies. Alle 5 Co-Forschenden, die sich für eine Kontaktaufnahme bereiterklärten, sagten einem Gespräch zu und bevorzugten letztlich die persönliche face-to-face Variante.

²⁸ Die geringe Zahl der Befragten ist aus unterschiedlichen Gründen kritisch zu betrachten. Zunächst gehen dadurch allein zahlentechnisch wertvolle Perspektiven verloren. Zudem fehlen speziell Interviewpartner*innen aus der Gruppe „Bergedorfer Kulturlandschaft“, was problematisch ist, weil mir so der Einblick in diese Forschungsgruppe vollkommen verwehrt blieb. Dieser Ausfall kann Auswirkungen auf die Qualität meiner Forschung haben, weil davon auszugehen ist, dass die Co-Forschenden, die nicht für eine Befragung bereit waren, andere Antworten gegeben hätten als diejenigen, die sich an den Interviews beteiligten (sog. Non-Response Bias bzw. Antwortausfallverzerrung, vgl. dazu Schupp/Wolf 2015). So wäre es denkbar, dass die Co-Forschenden die Interviews eventuell aufgrund negativer Projekterfahrungen oder geringerer Partizipation in dem Projekt ablehnten. Das Fehlen dieser Sichtweisen, die potenzielle Schwächen des CBR-Forschungsansatzes stärker offenlegen würden, macht meine Forschung daher anfälliger für Verzerrungen, denen ich jedoch mit strikter Offenlegung und Reflexion begegnen möchte.

²⁹ Dieses vielfältige Angebot von Befragungsmodi war durch die anhaltende Covid-19-Pandemie begründet, mit der eine Empfehlung zur Einschränkung sozialer Kontakte einherging. Insbesondere Personen, die durch eine Vorerkrankung oder ihr hohes Alter einer Risikogruppe angehören, sollten daher soziale Kontakte meiden. Da es sich bei meinen Interviewpartner*innen um ältere Menschen handelte, war die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie einer Risikogruppe angehörten. Damit erhöhte sich auch potenziell die Gefahr, dass die Co-Forschenden für eine Befragung nicht mehr zur Verfügung stehen würden. Da sich nur 5 Personen für ein Interview bereiterklärten hatten und ich unter keinen Umständen weitere Befragungspersonen einbüßen wollte, entschied ich mich dazu, neben der geplanten face-to-face-Befragung auch weitere Optionen anzubieten.

Die Erhebungsphase erfolgte im Zeitraum vom 27. Juni bis 2. Juli 2020. Je nach Präferenz der Befragungspersonen fanden die Interviews teilweise bei ihnen zuhause, teilweise in den Räumen des *Hauses im Park* in Bergedorf statt. Die durchschnittliche Interviewlänge betrug in etwa eine Stunde, wobei das kürzeste ca. 40 Minuten, das längste ca. 2 Stunden dauerte. Alle Interviews wurden mit der Zustimmung der Befragten aufgezeichnet. Vor Beginn des Interviews legte ich den Interviewpartner*innen eine Einverständniserklärung³⁰ zur Unterschrift vor und händigte den Informationsbrief zum Datenschutz³¹ aus. Nach dem Interview und dem Ausfüllen des kurzen Fragebogens, erstellte ich für jedes Interview ein Postskript³², in dem ich Informationen über Verlauf, Atmosphäre, mögliche Auffälligkeiten und Störungen, Themen und Dynamik schriftlich festhielt (vgl. Kruse 2015: 277f.).

In allen Interviews war es möglich, den Leitfaden bis zum Ende durchzuführen. Auch gab es keinerlei Probleme mit dem Unterschreiben der datenschutzrechtlichen Dokumente und dem Ausfüllen des Fragebogens. Alle Interviewpartner*innen waren sehr höflich, freundlich und kommunizierten überwiegend auf Augenhöhe. Viele boten trotz des hohen Altersunterschieds direkt zu Beginn an, einander zu duzen. In den Vorgesprächen haben einige Befragten zum Teil auch schon wichtige Informationen vorweggenommen, die sie aber in der Interviewsituation von selbst wieder aufgegriffen haben. In der Interviewsituation herrschte meist eine entspannte und gelöste Stimmung. Inhaltlich auffällig war, dass viele Co-Forschende sich nicht an konkrete Abläufe erinnern konnten, sondern eher auf einem abstrakteren Niveau über den Arbeitsprozess und die Zusammenarbeit mit den Studierenden gesprochen haben. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass der Abschluss des einjährigen Projekts zum Zeitpunkt der Befragung etwa 9 Monate zurücklag. Daher waren einige Aspekte weniger präsent als ich es vermutete. Darüber hinaus nahm ich wahr, dass mich viele Interviewpartner*innen trotz mehrfacher Vorstellung meiner Person nicht immer korrekt in Beziehung zu dem Projekt und den Beteiligten setzten. Obwohl ich versuchte zu verdeutlichen, dass ich keinerlei Wertungen vornehme und neutral bin, hatte ich das Gefühl, dass die Befragten, wenn es darum ging, sich negativ zu äußern oder Kritik zu üben, aus möglicher Sorge vor Konsequenzen etwas gehemmt

³⁰ siehe dazu die Einverständniserklärung im Anhang 5.

³¹ siehe dazu den Informationsbrief zum Datenschutz im Anhang 6.

³² siehe dazu die Postskripte in Anhang 7.

waren. Daher gehe ich davon aus, dass meine Rolle als Studierende, aber auch als studentische Hilfskraft im Projektbüro, durch die ich eng mit der Seminarleitung Kea Glaß zusammenarbeitete, die Interviewsituation beeinflusste. Abgesehen davon liefen die meisten Interviews ohne größere Störungen oder besondere Vorfälle ab³³. Ein Interview hingegen war einerseits gekennzeichnet von einem Antwortverhalten, das den Inhalt meiner Stimuli fast vollständig ignorierte, andererseits außerordentlich lange Ausführungen nach sich zog, die nicht das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ thematisierten. Die Person verlor sich stattdessen in Details ihrer Lebensgeschichte und ging ausführlich auf viele Positionen und ehrenamtlichen Aktivitäten in anderen Projekten ein. Die aufgezeichneten Interviews³⁴ transkribierte ich inhaltlich-semantic³⁵ und pseudonymisierte personenbezogene Daten. Die Transkripte³⁶ stellten die Basis für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz dar, auf die ich im folgenden Abschnitt eingehe.

4.7 Analyseverfahren: Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich gegenüber anderen Analyseverfahren durch eine kategorienbasierte und systematische Vorgehensweise aus, bei der das gesamte Datenmaterial hermeneutisch-interpretativ unter Anwendung festgelegter Gütekriterien ausgewertet wird (vgl. Kuckartz 2016: 27). Dabei wird das Material also im Sinne einer Komplexitätsreduktion mithilfe von Kategorien komprimierend und resümierend bearbeitet, wobei die Verknüpfung mit dem Ursprungsmaterial, d. h. dem Wortlaut der inhaltlichen Aussagen, auch nach der Codierung erhalten bleibt (vgl. ebd.: 48; 53). Das Resultat der Analyse ist ein Kategoriensystem, das alle entwickelten Haupt- und Sub-Kategorien hierarchisch darstellt (vgl. ebd.: 38).

Das Ziel der inhaltlich strukturierenden Variante besteht darin, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und

³³ Die Ausnahme stellte ein Interview dar, das ich ausführlich im ersten Postskript reflektiere (vgl. dazu Postskript Nr. 1 im Anhang 6)

³⁴ Da die Person den Großteil der Zeit nicht über das Bergedorf-Projekt sprach, entschied ich mich in Absprache mit meinem Erstbetreuer dazu, das Interview nur teilweise zu transkribieren und lediglich die für meine Forschung relevanten Aspekte für die Auswertung zu berücksichtigen.

³⁵ Bei der Transkription der Daten folgte ich Transkriptionsregeln, die im Anhang 8 zu finden sind.

³⁶ Die pseudonymisierten Transkripte sind im Anhang 9 zu finden.

(sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet.“ (Mayring 2010: 98). Theoriegeleitetheit bedeutet in diesem Kontext, den Forschungsstand zum untersuchten Gegenstand zu berücksichtigen und an die Erfahrungen anderer anzuknüpfen, um diese um zusätzliche Erkenntnisse zu erweitern (vgl. ebd.: 51; 58).

Diese Analysemethode ermöglicht es mir also, meiner Forschungsfrage folgend, interessierende Themen aus dem Datenmaterial strukturiert zu extrahieren. Da ich so die deduktiven theoretischen Bezüge und forschungsleitenden Annahmen systematisch mit der induktiven Kategorienbildung verbinden kann, erschien mir dieses Verfahren zur Beantwortung meiner Forschungsfrage als besonders geeignet. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Abbildung 4) sieht sieben Phasen vor, die ich im Folgenden kurz vorstelle.

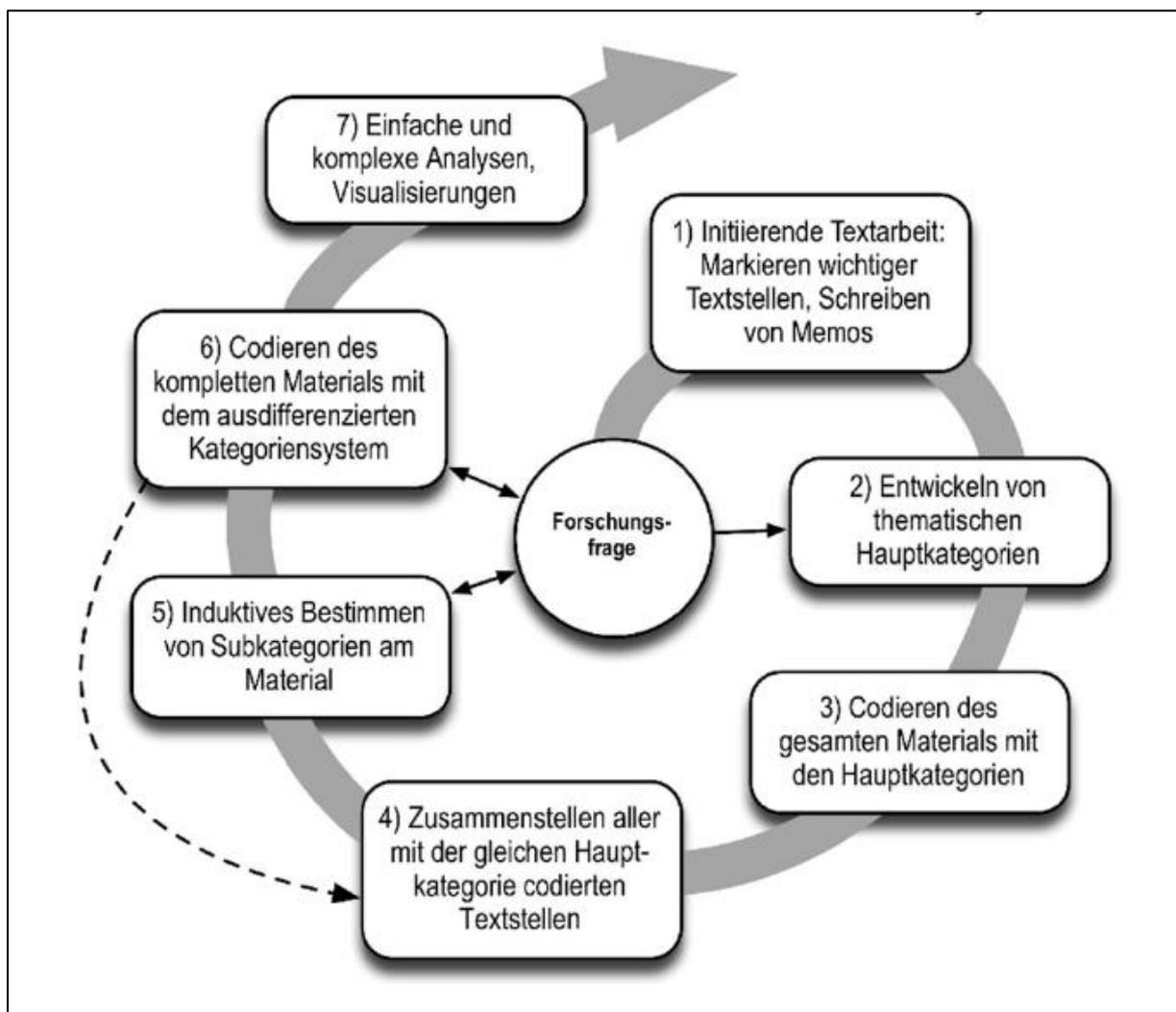


Abbildung 4: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016: 100)

Die initiierende Textarbeit (1) markiert den Einstieg in die Analyse. In einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit dem Material wird dabei inhaltlich und formal ein Gesamtverständnis für den Text entwickelt, indem zentrale Begriffe und Abschnitte gekennzeichnet sowie Memos verfasst werden (vgl. Kuckartz 2016: 58). Um die Charakteristika der Einzelfälle im Hinblick auf meine Forschungsfrage systematisch zu ordnen und zu komprimieren, nahm ich Fallzusammenfassungen³⁷ vor, die sich strikt am Text orientieren (vgl. ebd.: 59). Im nächsten Schritt werden die thematischen Hauptkategorien deduktiv gebildet (2). Die Themen für die Auswertungskategorien habe ich aus meinen Forschungsfragen, dem theoretischen Vorwissen und den forschungsleitenden Annahmen abgeleitet. Bei der Ordnung der Kategorien orientierte ich mich zunächst weitgehend am Aufbau meines Leitfadens, sodass mein erstes Kategoriensystem folgende Hauptkategorien beinhaltete (siehe Abbildung 5):



Abbildung 5: Deduktive Hauptkategorien in der ersten Version des Kategoriensystems (Eigene Darstellung)

Diese a-priori entwickelten Hauptkategorien testete ich in einem ersten Durchlauf mithilfe der Analysesoftware MAXQDA an einem der fünf Interviews. Daraufhin entschloss ich mich dazu, diese neu zu ordnen und teilweise umzubenennen (vgl. Abbildung 6).

³⁷ Die ausformulierten Fallzusammenfassungen befinden sich im Anhang 10.

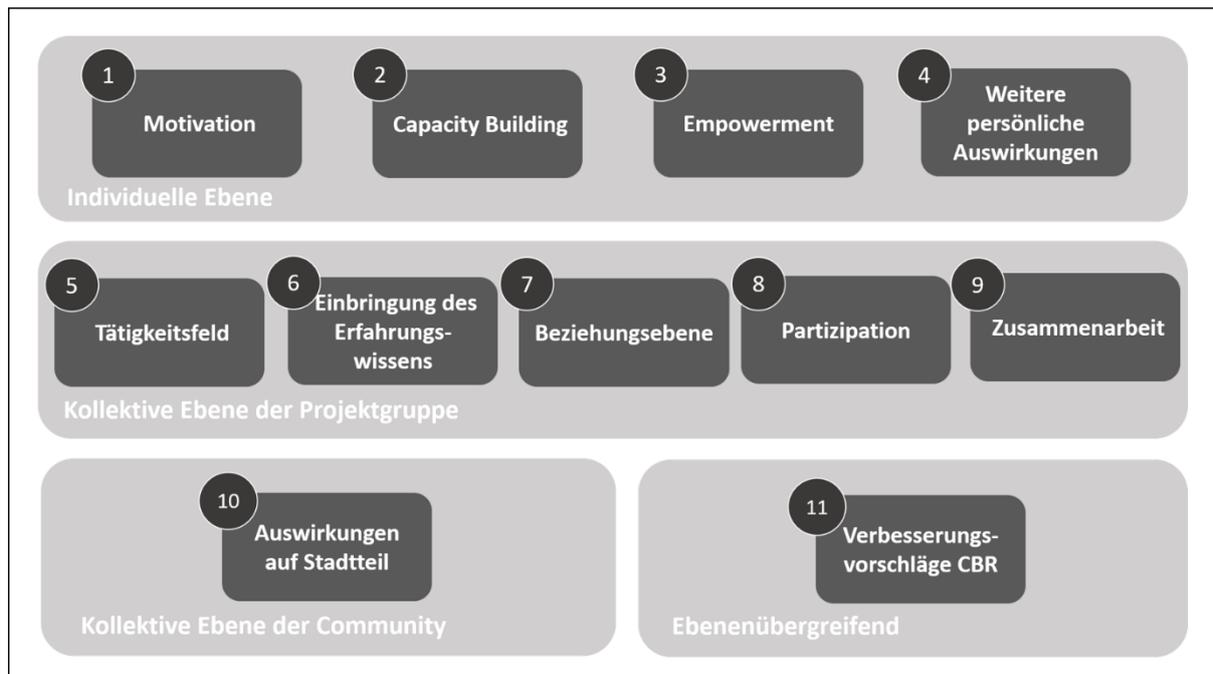


Abbildung 6: Deduktive Hauptkategorien in der finalen Version des Kategoriensystems (Eigene Darstellung)

Der neue Aufbau des Kategoriensystems ist in Hinblick auf den späteren Analyseprozess an den im Interview angesprochenen Wahrnehmungsebenen ausgerichtet und umfasst vier Teilbereiche mit insgesamt 11 Hauptkategorien. Erstens die Mikro-Ebene, die die Hauptkategorien *Motivation*, *Capacity Building*, *Empowerment* und *weitere persönliche Auswirkungen* einschließt, die auf der individuellen Ebene verortet werden können. Dabei benannte ich die Kategorie *Persönlicher Nutzen* in *Weitere persönliche Auswirkungen*, da ich beim ersten Codierprozess feststellte, dass *Capacity Building* und *Empowerment* sich vor allem auf individueller Ebene auswirken und so eine bessere Abgrenzung in den Kategoriendefinitionen möglich war. Darüber hinaus empfand ich das Wort „Nutzen“ als zu positiv konnotiert, weshalb ich die Kategorie in „Auswirkungen“ umbenannte, um im weiteren Codierprozess für alle Formen offen zu sein. Zweitens ordnete ich den Wahrnehmungen, die die Co-Forschenden im Kontext der kollektiven Ebene der Projektgruppe (Meso-Ebene) verbalisierten, Kategorien *Tätigkeitsfeld*, *Einbringung des Erfahrungswissens*, *Beziehungsebene*, *Partizipation* und *Zusammenarbeit* zu. Für Einschätzungen auf der Makro-Ebene, d. h. der kollektiven Ebene der Community, definierte ich drittens die Kategorie *Auswirkungen auf Stadtteil*. Auch diese benannte ich aus dem Grund der positiven Konnotation von *Nutzen des Projekts für den Stadtteil* in *Auswirkungen auf Stadtteil* um. Da die Kategorie *Verbesserungsvorschläge CBR* über alle Ebenen hinweg kodiert werden kann, ordnete ich diese dem vierten, ebenen-übergreifenden Bereich zu. Im Zuge

der Erstellung des Kategoriensystems nahm ich auch die Kategoriendefinitionen für meine Hauptkategorien³⁸ vor (vgl. ebd.: 40ff.). Die a-priori gebildeten Kategorien trug ich dann in einem ersten vollständigen Codierprozess an das gesamte Material heran (3). Dabei ging ich sequenziell vor und codierte den Text in Sinneinheiten (vgl. ebd.: 102; 104). Alle codierten Textstellen mit der gleichen Hauptkategorie habe ich dann innerhalb der Analysesoftware durch die Aktivierung aller Dokumente und Codes in der Liste der codierten Segmente ausgeben lassen und zusammengetragen (4). Dann ging ich die Codierungen Hauptkategorie für Hauptkategorie durch und bestimmte auf Basis meiner Forschungsfrage induktiv am Material thematische Subkategorien in allen fünf Interviews, die zunächst möglichst nah an den Aussagen der Forschungsteilnehmenden waren (5). Daraufhin fasste ich inhaltlich ähnliche Subkategorien zusammen, hob sie auf ein höheres Abstraktionsniveau und formulierte Subkategorien³⁹. Daraus entstand das folgende ausdifferenzierte Kategoriensystem⁴⁰, das die Perspektiven der Co-Forschenden umfassend abbildet (vgl. Abbildung 7). Wie sich zeigt, blieben alle 11 deduktiven Kategorien aus der zweiten Version des Systems erhalten. Dazu bildete ich insgesamt 54 Subkategorien und 2 Sub-Sub-Kategorien⁴¹. Je Hauptkategorie habe ich mindestens 2, maximal 11 Subkategorien⁴² vergeben.

³⁸ Kategoriendefinitionen zu den deduktiv gebildeten Hauptkategorien sind im Anhang 10 zu finden.

³⁹ Die Definitionen der Subkategorien sind ebenfalls im Anhang 11.

⁴⁰ Das Code-Schema ist im Anhang 2 zu finden. Alle vergebenen codierten Segmente sind im Anhang 12.

⁴¹ Vergleiche Abb. 8 → Kollektive Ebene der Projektgruppe → Partizipation → Rollenverständnis.

⁴² Da die Hauptkategorien inklusive der Subkategorien im Ergebnisteil dieser Arbeit ausführlich vorgestellt werden, verzichte ich aus Dopplungsgründen an dieser Stelle auf eine nähere Beschreibung der Subkategorien im Kategoriensystem.

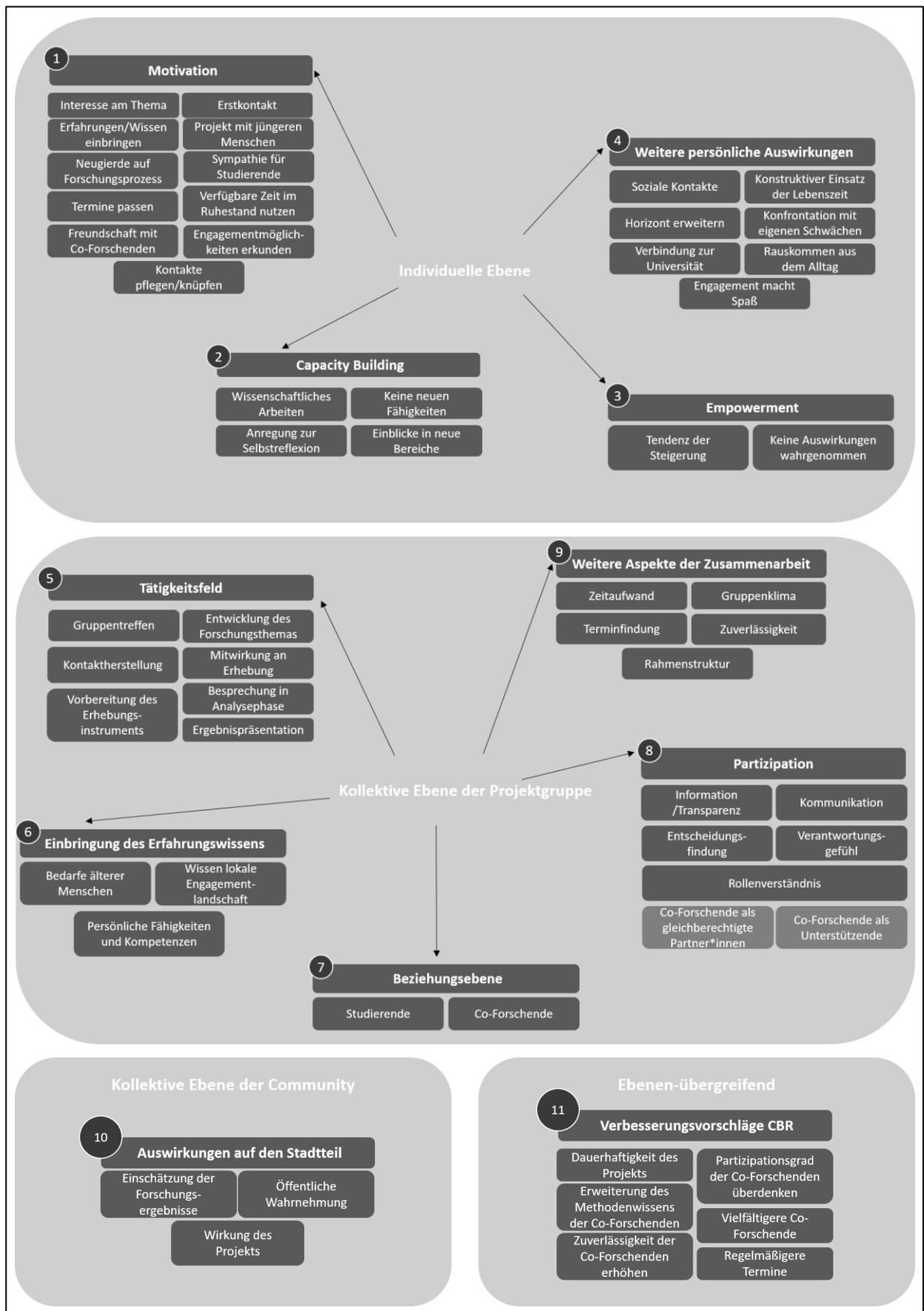


Abbildung 7: Finales Kategoriensystem (Eigene Darstellung)

Im Anschluss führte ich eine themenbezogene, kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien durch, wobei ich auch die dazugehörigen Subkategorien darstelle. Diese Auswertungsform erschien angemessen, da die entwickelten Kategorien mein thematisches Forschungsinteresse vollständig abbilden und daher der Beantwortung meiner Forschungsfrage und den dazugehörigen Unterfragen dienen. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5 Ergebnisdarstellung

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, *wie sich das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ aus der Sicht beteiligten Co-Forschenden gestaltete*. Darin eingeschlossen sind folgende Aspekte, die ich unter Einbezug meiner forschungsleitenden Annahmen im Analyseprozess an das Material herangetragen habe: Die Teilnahmemotive der Co-Forschenden, ihre Tätigkeitsfelder im Forschungsprozess, die Darstellung der Beziehungen zu den Projektmitgliedern, die empfundene Partizipation und das damit einhergehende Rollenverständnis innerhalb der Projektgruppe, die wahrgenommenen Herausforderungen und Nutzeneffekte auf individueller und kollektiver Ebene sowie Wünsche und Kritik im Hinblick auf die Umsetzung zukünftiger CBR-Projekte. In diesem Kapitel präsentiere ich die Ergebnisse dieser Analyse. Dabei stelle ich zunächst die untersuchten Co-Forschenden fallbasiert vor, um anschließend auf die Ergebnisse der themenbasierten Auswertung einzugehen.

5.1 Fallbeschreibungen

Die Gruppe der 5 befragten Co-Forschenden setzt sich aus 2 Männern und 3 Frauen zusammen. Davon waren 3 Personen als Co-Forschende zu dem Thema „Vernetzung und Begegnung“ aktiv, 2 gehörten der Gruppe „Inklusion in das neue KörperHaus“ an. Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 67,5 Jahre alt. Die jüngste Interviewpartnerin war 64, der älteste 76 Jahre alt. Alle Personen gaben an, dass sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Weitere Gemeinsamkeiten der Co-Forschenden bestehen darin, dass alle verheiratet sind und mit ihrem bzw. ihrer Partner*in zusammenleben. Aufgrund ihres Alters gehen alle Interviewpartner*innen derzeit keiner Erwerbstätigkeit mehr nach, übten aber

vor ihrem Ruhestand den Beruf der Lehrkraft aus: 2 waren als Grundschullehrerinnen, 2 weitere Befragte als Sonderpädagog*innen sowie eine Person als Gewerbelehrer tätig.

Interview 1: Der behutsam beitragende, mehrfachengagierte Lehrer

Der erste Befragte gehörte der Inklusions-Forschungsgruppe an. Seine Hauptmotivation entspringt seinem thematischen Interesse und seinen beruflichen Fähigkeiten, Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammenzuführen. Zu den Studierenden habe er ein freundliches Verhältnis gepflegt; nur mit einem Co-Forschenden habe er eine tiefere, freundschaftliche Beziehung geführt. Seine größte Aufgabe bestand darin, sein Verknüpfungsnetz für die Studierenden zu aktivieren, um Kontakte zu Befragungspersonen herzustellen. Sein Wissen aus dem Lehrer*innenberuf, seine Netzwerke und Erfahrungen aus anderen Projektgruppen brachte der Befragte in die Forschungsgruppe ein. Als Stärken der Zusammenarbeit hebt er die offene Kommunikation, konstruktive, zielführende Treffen und das angenehme Gruppenklima hervor. Als Schwächen benennt der Interviewte die großen Abstände zwischen den Treffen, die Unbeständigkeit der teilnehmenden Co-Forschenden sowie die fehlende Rahmenstruktur. Die gleichberechtigte Ausgestaltung der Forschung lehnte er bewusst ab mit der Begründung, dass das Projekt der Ausbildung der Studierenden diene. Die Projektteilnahme regte ihn zur Selbstreflexion und der Entdeckung eigener Weiterentwicklungspotenziale an. In persönlicher Hinsicht konnte er sich weiter vernetzen und sah seine Zeit konstruktiv eingesetzt. Da er mehrfachengagiert ist, war dieses Projekt nicht bestimmend für sein Leben und hatte keine Auswirkungen auf sein Selbstwirksamkeitsempfinden. Konkrete Wirkungen in Bergedorf hat er bisher nicht wahrgenommen, erhofft sie aber. Die Forschungsergebnisse sind ihm zu unkonkret und schwach artikuliert. Er betrachtet sie eher als Zwischenschritt für eine gewünschte 4- bis 5-jährige Anschlussforschung.

Interview 2: Die vernetzte, wertschätzende Ruheständlerin

Die zweite Interviewpartnerin war in der Vernetzungs-Forschungsgruppe aktiv und gab als Teilnahmegründe ihr thematisches Interesse, ihre Beziehungen im Stadtteil sowie den Kontakt zu jüngeren Menschen an. Mit den Studierenden etablierte sie ein herzliches Verhältnis,

wobei sie die Beziehung zu einer Studierenden durch die Tandembildung⁴³ vertiefte. Zu den Co-Forschenden pflegte sie ein freundliches, distanzierendes Verhältnis. Ihre Hauptaufgaben bestanden in der Vermittlung von Informationen und Kontakten von ihrem Verein sowie dem Beisitzen in Interviews. Ihr Erfahrungswissen aus Beruf, Alter und Kontakten brachte sie in die Zusammenarbeit ein. Diese sei ihr zufolge geprägt gewesen von offener Kommunikation, Zuverlässigkeit sowie der Anerkennung unterschiedlicher Meinungen, aber auch z. T. mangelnder Zielorientierung und Terminfindungsschwierigkeiten. Dem Projekt gegenüber empfand sie eine geteilte Verantwortung mit den Studierenden. Sie erzählt von einem partnerschaftlichen Verhältnis, in dem sie zusammen Entscheidungen getroffen hätten, sie sich gehört, wertgeschätzt und eingebunden gefühlt habe, sich aber mehr Führung von den Studierenden gewünscht habe. Sie lernte den soziologischen Blick kennen, erhielt Einblicke in den Forschungsprozess, erwarb jedoch keine neuen Fähigkeiten. Die Erfahrungen in dem Projekt motivieren sie dazu, an weiteren Projekten teilzunehmen und ihre Fähigkeiten im Ruhestand weiter für gesellschaftlich relevante Zwecke einzusetzen. Persönlich bereichernd waren für sie außerdem neue Kontakte und Einblicke in die Engagement-Strukturen des Stadtteils. Mit den Ergebnissen war sie zufrieden, ist sich aber über deren Auswirkungen auf den Stadtteil unsicher. Sie betrachtet sie dennoch als hilfreichen Schritt in die richtige Richtung. Als Kritik am Projekt äußert sie, dass sie sich eine größere Vielfalt von Co-Forschenden gewünscht hätte.

Interview 3 - Der verwurzelte, realistische Kontaktvermittler

Der dritte Co-Forschende war in der Inklusions-Forschungsgruppe tätig. Hauptmotivation für seine Teilnahme waren das Thema, sein Engagement in dem Bereich, Neugierde sowie verfügbare Zeit zu den angesetzten Terminen. Zu allen Projektmitgliedern habe er ein nettes, freundliches Verhältnis gepflegt. Seine Hauptaufgabe war die Vermittlung von Interviewpartner*innen. In der Zusammenarbeit konnte er sein lokales Wissen zum Stadtteil zu unterschiedlichen Vereinen im Bereich Inklusion durch seine langjährige Vernetzung einbringen. Als Stärken hebt er den offenen Austausch, den respektvollen Umgang und die klare Kommunikation hervor. Als Schwächen benennt er Verspätungen bei den Treffen, verpasste Termine oder Terminfindungsschwierigkeiten. Er habe sich stets gut informiert gefühlt und

⁴³ Die Besonderheit der Vernetzungsgruppe bestand darin, dass die Beteiligten für die Erhebungsphase Tandems aus je einer Co-Forschenden und eine*r Studierenden bildeten.

speziell für seinen Aufgabenbereich Verantwortung empfunden. Demgegenüber verdeutlicht er, dass er die Studierenden in der Verantwortung sehe, Entscheidungen zu treffen und die Richtung der Forschung vorzugeben. Durch seine Mitarbeit erwarb er keine neuen Fähigkeiten. Da er ein sehr engagierter Mensch ist, der viel anstößt, hat das Projekt keinen Einfluss auf sein Selbstwirksamkeitsempfinden. In persönlicher Hinsicht empfand er die generationenübergreifenden Gespräche mit den Studierenden als bereichernd. Auswirkungen im Stadtteil hat er nicht wahrgenommen. Die Ergebnisse betrachtet er als Bestandsaufnahme und hofft, dass sie in die zukünftige Diskussion mit einfließen. Er hätte sich gewünscht, dass das Projekt ein stärkeres Eigenleben entwickeln und sich fortsetzen würde.

Interview 4 – Die ausgebremste, enthusiastische Helferin

Die vierte Interviewpartnerin war Co-Forscherin in der Vernetzungsgruppe. Sie nahm aufgrund ihres thematischen Interesses, dem Erkunden von Engagement-Möglichkeiten, dem Knüpfen von Kontakten im Stadtteil sowie der Zusammenarbeit mit jungen Menschen teil. Zu den Studierenden habe sie eine nette, freundschaftliche Beziehung gehabt. Mit einer Co-Forschenden sei sie bereits vorher befreundet gewesen, zu den anderen habe sie ein freundliches, distanziertes Verhältnis gepflegt. Ihre Hauptaufgaben sah sie in der Unterstützung der Studierenden in allen Projektphasen sowie in der Vermittlung von Interviewpartner*innen. Sie konnte ihre Gesprächsführungskompetenzen, ihr lokales Wissen sowie eigene Erfahrung als Fürsprecherin für die Bedarfe älterer Menschen einbringen. An der Zusammenarbeit habe ihr die offene Kommunikation, das effektive Arbeiten und die Zuverlässigkeit im Team gefallen. Demgegenüber kritisierte sie das mangelnde Engagement von zwei Co-Forschenden. Sie nahm an jedem Treffen teil und empfand eine starke Verantwortung für das Gelingen des Projekts. Sie habe sich gleichberechtigt gefühlt, insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame Entscheidungsfindung, habe sich aber eine stärkere Beteiligung und selbstständige Aufgaben gewünscht. Fähigkeiten erwarb sie nicht, erhielt jedoch viele neue Einblicke und konnte von der Projekterfahrung und den Studierenden lernen. Durch das Projekt verstärkte sich ihr Gefühl, als Bürgerin für gesellschaftliche Belange selbst aktiv zu werden und ihr eigenes Leben zu gestalten. Persönlich war für sie der Bezug zur Universität wie auch der Kontakt zur jüngeren Generation bereichernd. Auch bestätigte ihr die Projekterfahrung, dass sie dazu fähig ist, sich konstruktiv und sinnvoll einzubringen und etwas Neues anzugehen. Veränderungen im

Stadtteil hat sie nicht wahrgenommen, war sich aber auch unsicher über das öffentliche Bewusstsein. Sie hofft, dass sie nachhaltiges Wissen produziert hat und wünscht sich eine Verstärkung des Projekts. Sie wünscht sich, dass die Erwartungshaltung gegenüber den Co-Forschenden vorab deutlicher kommuniziert wird, Co-Forschende ihr Engagement ernster nehmen sollten und dass die Forschungsergebnisse mehr Handlungsorientierung geben sollten.

Interview 5 – Die kontaktfreudige, stolze Seniorin

Die fünfte Interviewpartnerin gehörte ebenfalls der Vernetzungsgruppe an. Hauptgründe für die Teilnahme waren thematisches Interesse, Neugierde auf das Projekt, der Austausch zwischen Jung und Alt sowie die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten einzubringen. Das Verhältnis zu den Studierenden war freundlich, wobei der Kontakt zur Tandempartnerin intensiver war. Zu einer Co-Forschenden hegte sie ein vertrautes, zu den anderen ein distanzierteres Verhältnis. Ihre Hauptaufgaben bestanden darin, die Studierenden durch ihre Perspektive im gesamten Projekt zu unterstützen. Dabei brachte sie ihr Wissen aus ihrem Beruf sowie aus ihrer Position als Seniorin in Bergedorf ein. Als Stärken der Zusammenarbeit benennt sie die gleichberechtigte Anerkennung aller Fähigkeiten und Meinungen, das intergenerationale Team, die Arbeitsatmosphäre und Zuverlässigkeit. Sie kritisiert das mangelnde Engagement von zwei Co-Forschenden, die durch ihr Mehrfachengagement nur selten an Gruppentreffen teilnahmen. Sie fühlte sich verantwortlich für das Gelingen des Projekts und gleichberechtigt in Entscheidungsfindungsprozesse involviert. Dennoch wünschte sie sich eine stärkere, aktivere Einbindung. Fähigkeiten hat sie nicht erworben, erhielt aber durch ihre Projekterfahrung neue Einblicke, die sie zur Selbstreflexion angeregt. Das Projekt zeigte ihr, dass sie gut vernetzt ist und imstande ist, ihre Region für sich selbst und andere Senior*innen weiterhin mitzugestalten. Persönlich brachte ihr die Projekterfahrung die Bestätigung, dass sie fähig ist, sich auf Neues einzulassen. Außerdem konnte sie Beziehungen pflegen und weitere Projekte mit Gleichgesinnten erkunden. Auswirkungen im Stadtteil nahm sie nicht wahr. Die öffentliche Wertschätzung empfand sie als gering. Sie hofft auf Wirkung, ist sich aber unsicher, inwieweit die Ergebnisse in die Diskussion des Vereins einfließen. Sie bemängelt das fehlende Engagement der Co-Forschenden und wünscht sie mehr Leute aus der Region, die sich an dem Projekt beteiligen.

5.2 Perspektiven von Co-Forschenden zum Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“

In diesem Abschnitt stelle ich die Ergebnisse der themenbasierten Analyse anhand der Haupt- und Subkategorien aus dem finalen Kategoriensystem (vgl. Kap. 4.7) in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Kap. 3.3) sowie meiner forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kap. 4.2) vor. Dabei nutze ich aussagekräftige, umfangreiche Zitate aus den Interviews, die die Kategorien bestmöglich widerspiegeln und exemplarisch illustrieren (vgl. Kuckartz 2016: 119).

5.2.1 Erstkontakt und Motive für die Projektteilnahme

Zum Start des Projekts „Gut alt werden in Bergedorf“ führten die Studierenden eine Info-Veranstaltung im Haus im Park durch, die dazu diente, erste Projektideen zu sammeln und betroffene Bergedorfer Senior*innen als Co-Forschende zu gewinnen. Diese wurde über diverse Kanäle beworben: Die Körber-Stiftung wies auf ihrer Webseite⁴⁴ sowie in ihrem Newsletter darauf hin, der Verein Haus im Park lud Projektinteressierte auf seinem Blog⁴⁵ zum Mitmachen ein und die Bergedorfer Zeitung veröffentlichte eine Anzeige in ihrer Printausgabe. Die effektivste Möglichkeit schien der Veranstaltungshinweis in der Bergedorfer Zeitung gewesen zu sein: Drei Befragte berichteten, dass sie zum ersten Mal durch den Zeitungsartikel auf das Projekt aufmerksam wurden (vgl. B3: 22–24; B5: 22–23) und daraufhin an dem Gesprächsabend teilnahmen:

Und es gab dann in, in einer, einer Bergedorfer Zeitung eine kleine Anzeige, dass Studenten zusammen mit der Körber-Stiftung ein Projekt gestalten wollen. Und zu diesem Abend bin ich dann gegangen. (B4: 15–18)

Eine Sonderrolle nimmt B1 ein, der erzählte, dass er durch sein Engagement im Haus im Park bereits an der Initiation des Projekts mitgewirkt habe:

Ja und vor zwei Jahren muss das gewesen sein, habe ich zu [Frau 1] gesagt: Wir müssen den jungen Studierenden, den Wissenschaftlern, gerade in der Soziologie, vernünftige Aufgaben geben. „Wer wir?“. Ja, du bist Gesellschaft, ich bin Gesellschaft. [...] Und dann erst mal „Ja, und was sollen wir sollen wir dazugeben, damit die das machen

⁴⁴ Siehe dazu: <https://www.koerber-stiftung.de/veranstaltungsuebersicht/universitaeres-forschungsprojekt-gut-alt-werden-in-bergedorf-2517>

⁴⁵ Siehe dazu: <https://hausimpark.wordpress.com/2018/12/11/projekt-gut-alt-werden-in-bergedorf-ist-gestartet/>

können?“ Ja, und dann hatte ich eben [Wissenschaftlerin 1] und sie hat mich an [Wissenschaftler 1] verwiesen und er hat dann [Wissenschaftlerin 2] rangeholt. (B1: 26–42)

In dieser speziellen Rolle bewarb der mehrfach engagierte B1 das Projekt daher auch in seinen anderen Gruppen, wodurch B2 von dem Projekt erfuhr, die jedoch erst nach der Informations-Veranstaltung dazukam (vgl. B2: 13–18). Die Co-Forschenden kamen demnach auf unterschiedlichen Wegen zum ersten Mal mit dem Projekt in Berührung: Einer initiierte es, eine Person erfuhr darüber durch Mundpropaganda und drei wurden durch den Artikel in der Bergedorfer Zeitung darauf aufmerksam.

In theoretischer Hinsicht gilt die Gestaltung eines kollektiven, sozialen Änderungsprozesses und die damit verbundene Mobilisierung von Ressourcen als zentraler Motivationsgrund für die Teilnahme der Co-Forschenden an einem CBR-Projekt (vgl. Strand et al. 2003: 18). Als sozialer Änderungsprozess wird in diesem Projekt die Frage der Gestaltung des Körperhauses verstanden, in das etablierte Institutionen aus Bergedorf einziehen, die für ältere Menschen aus unterschiedlichen Sozialgefügen kulturelle Angebote und Begegnungsorte schaffen. B1 fasst das Grundproblem dabei wie folgt zusammen:

Das Haus im Park wird aufgelöst. Der ideelle Teil Haus im Park geht ins Körperhaus. Gemischt mit der anerkannt anderen Gesellschaftsstufe AWO als Hauptgruppe. Und die beiden im Vorwege angucken, beäugen und eventuelle Schwierigkeiten erkennen und dann den praktischen Prozess des Zusammenwachsens wissenschaftlich mit beobachten, um Konfliktsituationen glätten zu können. Nicht aufheben, nicht mit Skalpell und dran, aber, aber doch Hinweise geben, so könnte es und so könnte es laufen. (B1: 33–39)

Das Interesse für die Gestaltung jenes Veränderungsprozesses kam in jedem Interview als Teilnahmemotiv zur Sprache mit der Begründung, dass die Interviewpartner*innen als Engagierte und Nutzer*innen der Institutionen direkt von dem zukünftigen Umzug betroffen sein würden, wie etwa das Zitat aus dem Interview mit B2 zeigt:

Also auch die- es ging da um die Frage: Wie ist das mit dem Umzug (...) vom [Verein 3] in die neuen Gebäude? Das ist ja seit Jahren ein Thema. Und da ich [Verein 3], das kenne ich seit, (...) ich wohne seit '83 in [Bezirk 1] und war mal in [Bezirk 2], aber seit 20 Jahren bin ich wieder hier. Und ich nutze das. Und ich denke, dass ist eine echte Herausforderung, dieser Ortswechsel. Weil viele der jetzigen (...) Besucher im Haus in Park, die werden da nicht mit hingehen. Und die [Verein 4] ist da. Und [Verein 4] hat ja eine ganz andere Zielgruppe. Das ist einfach eine ganz spannende Frage. Und auch sehr konkret (B2: 56–63)

Doch nicht nur die abstraktere Fragestellung des Gesamtprojekts war ein Beweggrund, auch die jeweiligen Teilprojekte mit den Themenbereichen Inklusion und Vernetzung waren ausschlaggebend für die Teilnahme der Co-Forschenden am Projekt. Die Gestaltung eines sozialen

Änderungsprozesses, von dem die Co-Forschenden selbst betroffen sind, ob im Kleinen oder auf größerer Ebene, gehört also mit zu ihren Hauptteilnahmegründen. Was sie hingegen nicht als Teilnahmemotiv kommuniziert haben, war der Ressourcenmobilisierungsaspekt, d. h. die Wahrnehmung, dass die Studierenden zusätzliches Personal, Handlungserfahrung, Fachwissen und soziales Kapital für ihre Bedarfe beisteuern (vgl. Strand et al. 2003: 18). Dies könnte damit zusammenhängen, dass in erster Instanz die Körper-Stiftung die übergeordnete Problemstellung definierte bzw. einen Themenbereich für Teilfragestellungen vorgab. Davon werden die Co-Forschenden zwar in Zukunft betroffen sein, es handelt sich aber nicht um für sie drängende, alltäglichen Probleme, die sie zwingend lösen müssen und für die sie sich persönlich verantwortlich fühlen, weshalb die Ressourcen der Studierenden als Teilnahmegrund für sie eher weniger relevant gewesen sein könnten. Auch das Rollenverständnis der Co-Forschenden (vgl. Kapitel 5.2.4) könnte damit zusammenhängen.

Neben dieser deduktiven Dimension gab das Material weitere, vielfältige Beweggründe für die Teilnahme am Projekt her. So fühlten sich die Befragten zur Teilnahme motiviert, weil sie dadurch ihre Erfahrungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und ihr Wissen nutzen und in die Zusammenarbeit einbringen konnten. B3 erzählte bspw., dass er vorab viele Erfahrungen durch seinen Beruf und sein ehrenamtliches Engagement zum Thema seiner Forschungsgruppe gesammelt habe und daher schauen wollte, wie er diese in das Projekt einbringen könne:

Und (...) Integration ist ein Lebensthema von mir (lacht), wobei das ja (...) ganz unterschiedliche Facetten hat. Ich habe in der Integration gearbeitet von Behinderten- wo Nicht-Behinderte und Behinderte gemeinsam geschult werden. Aber Integration von Flüchtlingen ist auch ein wichtiges Thema. Ich arbeite im Ideellen im [Verein 2] mit. Und habe bis heute Flüchtlinge, die ich betreue, Geflüchtete, die ich betreue. Und (...) ja, das Thema ist wichtig und spannend und ich wollte mal gucken, was ich dazu beitragen kann. (B3: 30–36)

Doch nicht nur berufliche Erfahrungen zum Forschungsthema (vgl. B1: 57–64), sondern auch vorhandene Kommunikationsfähigkeiten (vgl. B5: 55–57) oder die persönlichen Netzwerke (vgl. B3: 39–44; B2: 3–6), die für das Forschungsprojekt nützlich sein könnten, führten die Befragten diesbezüglich an. Damit einher ging außerdem eine generelle Neugierde am Projekt bzw. den Ergebnissen des Forschungsprozesses (vgl. B2: 56). Drei Befragte sahen in dem Projekt außerdem die Möglichkeit, ihre Zeit im Ruhestand mit sinnvollen, gesellschaftlich relevanten Aktivitäten zu füllen, was sie auch zur Teilnahme motivierte:

Also ich möchte jetzt nicht auch nicht nur zuhause sitzen, nur, weil ich im Ruhestand bin, sondern die Zeit auch nutzen zu sagen: Ach, ich habe noch Lust, bestimmte Dinge zu tun, einmal für mich selber, aber auch für andere. (B4: 65–67)

B3, der bereits vielfach engagiert ist und dadurch viele weitere Verpflichtungen im Alltag hat, die seine verfügbare Zeit stark begrenzen, führte hingegen folgenden Grund an:

Habe zwar (...) viele Baustellen, Initiativen, Verbände, Vereine, wo ich mitarbeite, aber das interessierte mich, das Thema. Und da die Termine dann am Vormittag waren, konnte ich (...) nicht immer, aber häufig teilnehmen. [...] Ich hatte mich bei den anderen auch (...) beworben sozusagen. Hätte auch bei zwei Projekten mitgemacht, aber die tagten dann immer zu Zeiten, wo ich nicht konnte. (B3: 16–30)

Er begründete als einziger Interviewpartner seine Teilnahme an dem Teilprojekt also damit, dass die Termine für die Treffen der Inklusions-Forschungsgruppe am ehesten mit seinen anderen Verpflichtungen vereinbar gewesen seien. Einen weiteren, vereinzelt Teilnahmegrund benannte B4, die durch die Teilnahme Möglichkeiten des gesellschaftlichen Engagements in Bergedorf über das Forschungsprojekt hinaus erkunden wollte:

Und für mich einmal interessant zu wissen auch, was gibt es überhaupt alles in Bergedorf und vielleicht auch in [Stadt 1], aber schwerpunktmäßig Bergedorf. Und gibt es etwas, wo ich mich auch ein bisschen einbringen kann? (B4: 61–64)

Darüber hinaus kommunizierten die Co-Forschenden Motive, die dem Bereich der sozialen Kontakte zugeordnet werden können. So trugen bereits vorab etablierte Freundschaften dazu bei, an dem Projekt teilzunehmen (vgl. B2: 13–17; B5: 23–24), wie bspw. die Freundschaft zwischen den Co-Forschenden B4 und B5:

Und dazu kam, dass eine ehemalige Kollegin von mir auch im Ruhestand ist, das ist nämlich [Name 2], die nachher kommen wird. Und wir beide haben uns dann sozusagen, komm, wir machen mal was, lass uns mal was hier gucken, was geht und so sind wir auch in eine Gruppe dann gekommen. (B4: 68–71)

Doch nicht nur die Freundschaft vor Beginn des Projekts bewegte die Befragten zur Teilnahme, auch der Wunsch, sich weiter zu vernetzen, mehr Leute kennenzulernen (vgl. B2: 64–65) und im Rahmen des Projekts Kontakte zu pflegen, motivierte einige Co-Forschende zur Teilnahme (vgl. B5: 69–71). Zudem gaben alle Befragten auch die beteiligten Studierenden als Teilnahmegrund an. Einerseits aufgrund ihres Alters im Sinne des intergenerationalen Austauschs (vgl. B4: 71–73; B2: 15–18), wie bspw. B5 hervorhebt:

Ja und dann finde ich halt auch so Sachen mit Jung und Alt ganz gut. Wir haben noch einiges so im Angebot und junge Leute können von uns profitieren, wir aber auch von

denen. Dass man weiß, was bei anderen jungen Leuten so abgeht. Das finde ich ganz gut zu wissen. (B5: 57–60)

Andererseits empfanden alle Co-Forschenden Sympathie für die Studierenden, was sie ebenfalls zum Mitmachen in den jeweiligen Teilprojekten anregte (vgl. B1: 74–76; B2: 19–21; B3: 18–19; B4: 46–47). B5 drückte das wie folgt aus: „Und ich- erstmal fand ich die jungen Leute auf Anhieb sympathisch. Das spielte eine große Rolle. Sie waren irgendwie, ja, uns einfach gleich sehr nah.“ (B5: 44–46).

Die Co-Forschenden brachten demnach vielfältige Beweggründe für ihr Engagement in dem Projekt an. Neben der Gestaltung des sozialen Änderungsprozesses und dem Interesse für die unterschiedlichen Themen, zu denen sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen wollen, waren auch die Neugierde auf das Projekt, die Nutzung der verfügbaren Zeit im Ruhestand für gesellschaftliche Zwecke, das Erkunden von Engagement-Möglichkeiten sowie die passenden Termine ausschlaggebend für ihre Teilnahme. Außerdem benannten die Befragten soziale Motive, wie das Knüpfen und Pflegen von Kontakten, den Austausch mit jüngeren Menschen sowie die Sympathie für die beteiligten Studierenden.

5.2.2 Verhältnis zu den Gruppenmitgliedern

Als wichtigste Faktoren für eine gelingende Partnerschaft und damit auch für den Erfolg des Projekts bezeichnen Caldwell et al. vertraute, offene und ehrliche Beziehungen zwischen allen Beteiligten (vgl. Caldwell et al. 2015: 306–307). Bei der Zusammenarbeit können jedoch auch Beziehungskonflikte auftreten, die die Arbeit im Team belasten und das Gelingen des Projekts gefährden (vgl. von Unger 2014: 11). Wie haben die Co-Forschenden in diesem CBR-Projekt ihre Beziehung sowohl zu den Studierenden als auch zu den anderen Co-Forschenden wahrgenommen?

Alle Befragten erzählten von einem guten Verhältnis zu den Studierenden, welches sie mit den Worten „offen“, „herzlich“, „nett“, „freundlich“ und „freundschaftlich“ beschrieben (vgl. B2: 190; B3: 120; B4: 142):

So von den Studenten her war es irgendwie wirklich freundlich und zugänglich und klasse. Also da muss ich mal so sagen, waren überhaupt keine Berührungängste und auch keine, keine Aversion irgendwo im Raum, gar nicht. (B5: 513–515)

Positiv hoben sie dabei auch hervor, dass alle sich von Beginn an geduzt hätten (vgl. B4: 137; B3: 120), was den Willen zeigt, mögliche Distanz gegenüber den Gruppenmitgliedern abzubauen und die Beziehung persönlicher zu gestalten. In diesem Zusammenhang wiesen einige Co-Forschende auch auf den großen Altersunterschied hin, der sowohl im Sinne von Großeltern und Enkeln (vgl. B3: 121) als auch von Eltern und Kindern (vgl. B2: 140; B5: 305) beschrieben wurde. Dieses Verständnis zusammen mit dem pädagogischen Hintergrund der Befragten schien sowohl zu besonders positiven Erfahrungen in der Beziehung mit den Studierenden, aber auch zu Konflikten beigetragen haben. In positiver Hinsicht verdeutlicht dies die Antwort von B4 auf die Frage, über welchen Moment sie sich außerordentlich in der Zusammenarbeit gefreut hat:

Ich habe mich gefreut, dass die so gut bewertet wurden. Ich habe mich für die Studenten einfach gefreut, dass die das- dass die einfach eine tolle Bewertung, Beurteilung bekommen haben. (B4: 289–291)

Demgegenüber können jene Gegebenheiten in negativer Hinsicht zu Grenzüberschreitungen führen, wie etwa im Fall von B5, die das Sprechtempo eines Studierenden kritisierte:

Den einen habe ich ein bisschen geärgert, der hat immer so hastig gesprochen. (lacht) Und ich habe ihm einmal gesagt, dass er sich da wirklich einen Kopf machen muss, dass er vielleicht sogar nochmal während seines Studiums so eine Logopädie-Geschichte. Das war etwas übergriffig. Natürlich war es übergriffig. [...] Und vielleicht ist es ja auch so ein Mutter-Ding, dass man dann so denkt, sag ihm das mal, vielleicht macht er noch was. Tatsächlich war es nachher so bei der großen Vorstellung hat er das deutlich besser gemacht als so in unseren Gesprächen. Aber ich finde es so schade, wenn jemand so ein tüchtiger Kopf ist und naja-. Habe ich gedacht, sagst du es ihm einfach, auch wenn er denkt, ich spinne (lacht). (B5: 298–309)

B5 erzählte im späteren Verlauf des Interviews jedoch, dass ihre „Übergriffigkeit“ kein Auslöser eines Konflikts gewesen sei, da „er das gelassen letzten Endes genommen hat“ (ebd.: 360). Trotzdem hinterfragte sie ihr Verhalten kritisch und sah sie sich rückblickend nicht im Recht, ihn so „schroff“ (ebd.: 466) darauf hinzuweisen.

Die Besonderheit der Vernetzungsgruppe bestand darin, dass die Beteiligten für die Erhebungsphase Tandems aus je einer Co-Forschenden und eine*r Studierenden bildeten, wodurch die Beziehung zu*r jeweiligen Tandempartner*in intensiver war:

Und [Studentin 1] und ich hatten auch (...) unsere Handynummern ausgetauscht und haben dann auch ein paarmal auch so noch (...) geredet. Und das ist natürlich eine Verbindung, diese- das zusammen zu machen so. Das war ganz schön dann. Also auch bei der Präsentation in der Uni und im [Verein 3] haben wir dann auch nebeneinandergestanden.

Haben wir dann so gesagt: Wir waren das Tandem. Und das fühlte sich gut an. (B2: 134–139)

Hier wird zudem deutlich, dass die Verbindung zu den Studierenden über eine reine Arbeitsbeziehung hinausging und sie sich auch zu privaten Themen austauschten, wie zusätzlich die Aussage von B4 zeigt:

Und wir hatten dann ja unterschiedliche Partner nachher während der Interviews. Und da hat man schon mal ein bisschen persönlich geredet und also [...], dass man schon bisschen nicht alles wusste, aber so ein bisschen auch mal so. Das war, sag mal wie ist es denn so bei dir und wie geht es dir und wie geht das mit dem Studium? Und das war (...) war einfach nett und freundschaftlich. (B4: 137–142)

Im Vergleich beider Forschungsgruppen fällt auf, dass die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe sich sowohl umfassender als auch konkreter zu den Studierenden und ihren Persönlichkeitsmerkmalen äußern als die Interviewten der Inklusionsgruppe. B5 gibt zu ihrer Tandempartnerin folgende detaillierte Einschätzung ab:

Und es waren eigentlich, was auch sehr schön war, immer eine unheimlich gute Atmosphäre. Und das war auch irgendwie durch [Studentin 1]s Art oft so. Das hat mir sehr gut gefallen, wie klar sie mit den Leuten so umgegangen ist und wie, wie, wie schnell sie gleich so einen guten Über- gefunden hat, auch von sich eingenommen hat. (B5: 458–461)

Demgegenüber wussten die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe ein halbes Jahr nach dem Projekt nur einen Bruchteil der Namen der Studierenden und kommunizierten im Interview kaum konkrete, persönliche Einschätzungen, was tendenziell auf ein distanzierteres Verhältnis hindeutet. Nichtsdestotrotz bestand bei den Befragten auch nach dem Projekt ein grundlegendes Interesse an den Studierenden: Alle erkundigten sich entweder im Schlussteil des Interviews oder im Anschluss daran, wie es den Studierenden momentan geht.

Im Vergleich zu den Ausführungen über das Verhältnis zu den Studierenden, gaben die Befragten über die Beziehung zu den anderen Co-Forschenden auf kollektiver Ebene keine konkreten, einschätzenden Adjektive ab, sondern gingen dabei eher individuell auf sie ein. Das kann damit zusammenhängen, dass sich die meisten bereits kannten (vgl. B1: 230; B2: 32–34), die Beziehung daher schon vorher etabliert war und nicht speziell durch das Projekt beeinflusst wurde, wie auch die Aussage von B3 zeigt:

Wir kannten uns ja alle. Insofern mehr oder weniger war das eine kleine Gruppe, die sich nicht unbekannt war. Und ja auch in anderen Bezügen sich trifft. Und also das war insofern nichts Neues. (B3: 106–108)

Demgegenüber beschrieb sein Teamkollege in der Inklusionsgruppe jedoch, dass die gemeinsame Projektarbeit seine Vertrauensbasis gegenüber einem Co-Forschenden erweitert habe:

Und mit [Co-Forscher 1], [...] Dass dann mal, ja, dass da auch (räuspert sich) durch das Zusammenarbeiten eine Vertrauensbasis erweitert ist, das kann ich mit Sicherheit sagen. (B1: 283–287)

Generell lässt sich über die Beziehung der Co-Forschenden untereinander festhalten, dass alle während des Projekts ein gutes Verhältnis zueinander pflegten, aber über die Arbeitsbeziehung hinaus keine dauerhaften Kontakte etabliert haben oder eine „neue Freundesgruppe“ (B5: 286) entstanden ist: „Ja, das ist ein gemeinsames Projekt. Das ist aber nicht- wir haben jetzt nichts weiter miteinander zu tun, aber sind da eigentlich gut miteinander klargekommen.“ (B2: 173–174). Insbesondere die Co-Forschenden, die sich schon vorher kannten (B1 und B3) oder befreundet waren (B4 und B5), hatten auch währenddessen eine engere Beziehung zueinander (vgl. B5: 109-110) oder diese dadurch intensiviert (vgl. B1: 286–287). Zu den anderen hat sich jedoch „kein großes Verhältnis ergeben“ (B4: 146), was die vorher miteinander bekannten Co-Forschenden damit begründen, dass ihre zivilgesellschaftlichen Teamkolleg*innen nur selten bzw. unregelmäßig teilnahmen:

Die [Co-Forscherin 1] kannte ich vorher nicht. Angenehm. Die hat sich dann aber aus ihrer familiären Entwicklung rausziehen müssen. Und da [...] ist also über das, was wir vorher schon hatten, wenig gewachsen. (B1: 230–232)

Also es war eigentlich ein fester Kern eigentlich nur von, von zwei. Also hauptsächlich in unserer Gruppe, [Name 2] und ich. Und dann kam gelegentlich nochmal jemand dazu, die aber (...) vielleicht nur ein-, zweimal da war, ich müsste jetzt lügen, und dann auch mangels Zeit sich auch nicht so viel einbringen konnte. (B3: 114–117)

Während die Befragten der Inklusionsgruppe über das geringe Engagement der anderen Co-Forschenden eher neutral sprachen, gab dieser Zustand in der Vernetzungsgruppe Anlass zu Kritik, wie die folgenden Zitate von B4 und B5 verdeutlichen:

Waren die anderen sehr unregelmäßig dabei und (...) da hat sich kein großes Verhältnis ergeben, das waren dann (...) das waren ja auch verstärkt- bei unserem Projekt war eine Dame, die hatte immer andere Termine zu dem Zeitpunkt und da habe ich mich dann wirklich gefragt: Warum mache ich mit bei einem Projekt, wenn ich doch so anders so eingebunden bin? [...] Und die hatten immer viele Ideen, aber sie waren dann auch nicht da beim nächsten Mal, den nächsten zwei Malen. [Name 2] und ich waren so die beiden, die immer da waren. (B4: 145–156)

Und in unserer Gruppe waren zwei Frauen, die (...) so überall mittanzten. Das mag ich nicht so gerne. Ich weiß auch nicht, das ist so eine kleine Aversion, die ich da immer schnell habe, dass ich so denke, also entweder bringe ich mich irgendwo ein und dann bin ich

auch da, aber (...) ich glaube nicht, dass es einer Sache so viel gibt, wenn ich meine, ich-Hauptsache ich bin überall dabei, so. Das (...) ist es nicht. (B5: 99–104)

Kritische Anmerkungen gegenüber anderen Co-Forschenden traten insbesondere in der Vernetzungsgruppe vermehrt auf. So bemängelten sie neben dem geringeren Engagement bspw. die thematisch irrelevanten, ausschweifenden Erzählungen (vgl. B2: 174–177; B4: 202–203), selbstdarstellerische Charakterzüge und mangelnde Zielorientierung (vgl. B2: 198–200) sowie Meinungsverschiedenheiten und Vorurteile ihrer Teamkolleginnen gegenüber Institutionen im Stadtteil (vgl. B5: 110–123).

Zusammenfassend pflegten die Befragten zu ihren zivilgesellschaftlichen Teamkolleg*innen ein freundliche, aber distanzierte Beziehung, was insbesondere mit deren unregelmäßigen Teilnahme begründet wurde. Mit Ausnahme der bereits vorher miteinander bekannten Co-Forschenden, die von Anfang an eine starke Vertrauensbasis hatten bzw. diese durch das Projekt ausbauten, ist über das bestehende Verhältnis hinaus wenig gewachsen. Die Netzwerke, die sich theoretisch durch den Austausch mit anderen beteiligten zivilgesellschaftlichen Partner*innen erweitern sollen (vgl. Strand et al. 2003: 14), blieben in diesem Projekt also unverändert. Gegenüber den Studierenden entwickelten die Co-Forschenden trotz der knappen Zeit von zwei Semestern eine durchweg positive, vertrauensvolle Beziehungsbasis. Die Tandembildung in der Vernetzungsgruppe schien zu einem intensiveren Kontakt zu führen, doch auch unabhängig davon deuten die ausführlichen Einschätzungen zu den studentischen Beteiligten auf eine stärkere Verbindung hin als in der Inklusionsgruppe, die zwar von einem positiven, aber eher formelleren Beziehungsverhältnis geprägt war. Nichtsdestotrotz beschrieben die Co-Forschenden beider Gruppen eine gute Beziehung zu den Studierenden als weder „belastet“ (Anderson et al. 2016: 29), noch das Gelingen des Projekts gefährdend.

5.2.3 Tätigkeitsfelder in der Projektarbeit & Einbringung des Erfahrungswissens

Die Co-Forschenden übernahmen im Verlauf des Projekts unterschiedliche Aufgaben, die in grober Anlehnung an den Forschungsprozess im Folgenden kurz skizziert werden. Das zweite CBR-Prinzip beinhaltet die Anerkennung multipler Wissensquellen im Forschungsprozess, d. h. Expertise in Form von Sprache, Perspektiven, Wissen und Erfahrungen aller Beteiligten (vgl. Strand et al. 2003: 10–12). Daher stelle ich im Zuge der Vorstellung des Tätigkeitsfelds auch

dar, inwiefern die Co-Forschenden ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Fähigkeiten an den jeweiligen Stellen einbringen konnten.

Zunächst bestimmten sie gemeinsam mit den Studierenden ihr Forschungsthema und entwickelten eine Forschungsfrage (vgl. B4: 47–51), wie von B5 am Beispiel der Vernetzungsgruppe dargestellt:

Also es ging los, mit dem, dass wir uns für so eine Forschungsfrage entschieden haben. Also zunächst haben wir so eine Art Brainstorming dann gemacht, was wir uns so unter Vernetzung vorstellen und gesammelt, und gesammelt, und gesammelt. Dann stellten wir fest, dass wir ja gar keine Idee hatten, wie das dann umgesetzt werden soll von der Forschungsseite her, mit Fragebögen oder wie auch immer alles, was gemacht werden kann. (B5: 87–91)

Dabei konnten sie zum einen persönliche Fähigkeiten, bspw. im Sinne von didaktischen Methoden einbringen, wie die Aussage von B5 verdeutlicht:

Naja gut, so, mit Karten zu arbeiten und Clustern und so, das war mir natürlich vertraut. Ich habe mal eine Ausbildung zur [Beruf 2] gemacht, in, in der Erwachsenenbildung. Und insofern, also ich habe immer irgendwas gemacht. Also insofern war es für mich gängig. (B5: 331–333)

Zum anderen konnten sie ihre eigenen Erfahrungen als ältere Menschen und die Bedarfe anderer Senior*innen in das Forschungsprojekt einfließen lassen:

Und ich konnte Erfahrungen, also Erfahrungen (...) ist es vielleicht eher durch Gespräche mit anderen Leuten, durch Erleben mit altern Menschen so ein Gefühl dafür haben, was bewegt sie, die alten Menschen, was brauchen die denn wirklich? Und was machen wir mit den Menschen, die zu Hause vielleicht eher einsam sind, oder die nicht so flexibel sind. Die vielleicht auch (...) angebunden sind mit ihrem Rollator und diese Menschen auch mit so ins Boot zu holen. Für mich war das mehr so diese menschliche Seite war wichtig. Kontakt aufbauen zu den Leuten, was brauchen sie, was braucht ihr? Wie kann man das hinkriegen im Kleinen? Wo kann man Anfänge machen? (B4: 218–225)

Nachdem Forschungsinteresse und Forschungsfrage eingegrenzt und sich beide Gruppen für ein qualitatives Forschungsdesign entschieden, benannten die drei Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe als nächstes Tätigkeitsfeld ihre Mitwirkung an der Gestaltung der Leitfragen für die Interviews (vgl. B4: 104–106; B2: 290–292). Dazu bspw. folgende Aussage von B5:

Und (...) wir haben ja nicht so eine direkte Befragung gemacht, sondern Interviewbögen, so Stützen für ein Interview. Und die haben die Studenten dann zum Glück auch noch in ihrem Seminar weiterbearbeitet. Und wir konnten dann immer wieder so ein bisschen da reinschreiten und sagen, da finden wir noch was, da finden wir noch was. Also wir waren schon deutlich drin, das ist richtig so. (B5: 152–156)

Auch an dieser Stelle versuchten insbesondere die Co-Forschenden B4 und B5 die persönlichen Befindlichkeiten der Menschen vor Ort mit einzubeziehen und erarbeiteten Interviewfragen, die jedoch nicht den wissenschaftlichen Anforderungen genügten und daher nicht für den finalen Leitfaden berücksichtigt wurden:

Und die Fragen für das Interview haben wir uns dann gemeinsam überlegt, wobei, da ist so ein bisschen die Kritik. Wir haben das den Studenten dann auch so wiedergegeben und wir verstehen auch, warum andere Fragen ausgewählt worden, als die wir wichtig fanden. Also wir haben mehr so auch geguckt, wie sind so persönliche Befindlichkeiten der Menschen hier und es muss ja wissenschaftlichen Rahmen haben. Da waren die Fragen halt ein paar andere. (B4: 25–30)

Im darauffolgenden Schritt ging es um die Gewinnung von Interviewpartner*innen für die Erhebungsphase des Projekts, für die alle Co-Forschenden als langjährig Engagierte in unterschiedlichen Vereinen ihre Kontakte und Netzwerke in Bergedorf aktivierten (vgl. B2: 49–52; B3: 40–46; B4: 96–99; B5: 167–170). Diese zentrale Aufgabe beschreibt B1 wie folgt:

Also diese Kontakte, die [Co-Forscher 1], die [Co-Forscherin 1], da waren noch zwei Frauen mit drin, und ich, die wir im Hintergrund hatten. Diese- dieses heute sagt man Verknüpfungsnetz oder so was wie Verbindungsnetz, das haben wir da weit ausgeschöpft, sodass sie nicht nur die konkreten (...) Verbände, sondern auch die Personen und die E-Mail-Adressen und Telefonnummern gleich bekommen konnten. Das ist eine wahnsinnige Stütze, weil ich selber weiß, wie aufwendig das sein kann. (B1: 117–122)

In diesem Zusammenhang haben sie nicht nur Kontaktdaten weitergegeben, sondern mitunter eigenständig an der Rekrutierung der Interviewpartner*innen mitgewirkt (vgl. B3: 159–167; B5: 191–196), wie B2 erzählte:

So und auch- ist natürlich was anderes, wenn ich jetzt so auf eine Alters-Ebene mit denen spreche, als wenn ihr daherkommt und auch gar nicht aus [Bezirk 1] kommt und von der Uni kommt und denn so Kontakt aufnimmt. Das ist, denke ich, für euch auch eine (...) Herausforderung. (B2: 326–329)

Dabei haben die Co-Forschenden auch nützliches Wissen über ihre Vereine vermittelt:

Ich habe aber auch immer denn (...) Infos weitergegeben über den Verein, in dem ich ja hauptsächlich aktiv gewesen bin oder immer noch bin. Und sie waren denn da auch bei dem offenen Café und da habe ich denn immer auch noch Infos zugesteuert. Und das fand ich gut, dass ich da, ja, eine wichtige Aufgabe hatte. Und auch gehört worden bin. (B2: 167–170)

In der folgenden Erhebungsphase erzählten insbesondere die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe von ihrem Tätigkeitsfeld: Als Tandempartner*innen der Studierenden hätten sie den Interviews beigewohnt (vgl. B2: 90–93), Nachfragen gestellt und sich vorher und nachher über ihre Erfahrungen ausgetauscht:

Wir haben uns dann aufgeteilt eine Studentin oder ein Student und eine Co-Forscherin sind dann in die Projekte gegangen und haben dort die Interviews geführt, die dann auch ausgewertet wurden. [...] Und die Interviews haben die Studenten dann auch selber geführt. Wir saßen dann dabei und konnten dann nochmal eine Frage stellen oder zwei Fragen, ansonsten war das in der Hand der Studenten. (B4: 30–32; 94–96)

Und klar haben wir im Interview auch mal was gesagt oder eben allein schon durch unsere Anwesenheit auch eine bestimmte Atmosphäre mit gesetzt, ne, weil man sich hier auch man kennt einfach viele Leute. [...] Und (...) ja, bei den Gesprächen dabei sein. Wir haben dann hinterher oft noch ein bisschen Austausch gemacht. Wie hast du das gesehen? Wie hast du das gesehen? Das fand ich auch sehr angenehm. Wir beide haben immer relativ viel Zeit gebraucht für- ja, vor-, hinterher und was weiß ich. Wir haben da manchmal drei Stunden zusammengehockt. (B5: 146–148; 202–206)

B5 hat darüber hinaus gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin ein Go-Along durchgeführt (vgl. B5: 228–235). Nach der gemeinsamen Erhebung übernahmen die Studierenden die Verschriftlichung der Daten. Die fertigten Transkripte leiteten sie an die Co-Forschenden weiter, die im Rahmen der Auswertung eigene Einschätzungen lieferten (vgl. B5: 159–163). B2 erzählte dazu:

Und dann haben wir- hat sie uns das zugeschickt. Und dann haben wir- hatte sie das verschriftlicht. Und dann haben wir hinterher nochmal (...) das drüber gesprochen und die Einschätzung denn also mit diesem, irgendwie Leitfragen, die wir dann hatten. (B2: 94–97)

Auch zu den Analyseergebnissen gaben die Co-Forschenden ihre Meinung ab:

Ja inhaltlich, es ging ja dort um, um, um erst noch Interviews und dann die Ergebnisse, das war- haben sie dann uns gefragt: „Ist das okay?“, weil sie haben dann ja die Interviews runtergebrochen auf Kernaussagen. Und da haben wir dann zusammen überlegt, passt das, passt das nicht, ist das so in Ordnung? Oder ist das zu konfrontativ? Es gab ja dann schon (...) im [Verein 2] oder von der Körper-Stiftung leichte Irritationen über manche Aussage, aber- und- das war aber so, dass ich da mich nicht jetzt (...) großen Dissens habe, sondern habe gesagt, das ist in Ordnung, das ist gut, was ihr da gemacht habt ist (...) habe ich jetzt nichts reinzureden oder zu monieren. (B3: 170–177)

Anhand der Aussage von B3 wird auch deutlich, dass sein inhaltliches Experten-Wissen zu den jeweiligen lokalen Vereinen, das er durch sein langjähriges Engagement in Bergedorf erworben hat, in die Zusammenarbeit eingeflossen ist. Die Forschungsergebnisse wurden sowohl im Seminar an der Universität Hamburg als auch der Öffentlichkeit im Haus im Park vorgestellt. Die Befragten der Vernetzungsgruppe erzählten diesbezüglich, dass sie als einzige Co-Forschende an der Präsentation der Ergebnisse im Seminar mitgewirkt hätten (vgl. B2: 99–100; B4: 57–58; B5: 421–422). Bei der Präsentation im Haus im Park saßen die Co-Forschenden im Publikum, während die Studierenden die Ergebnisse vorstellten. Auch hier brachten sie sich in die Diskussion ein, wie die Aussage von B2 zeigt:

Haben sich auch sehr bedankt, weil ich bei beiden Präsentationen (...) auch was dazu beigesteuert habe. Und irgendwas, ich weiß nicht mehr, was das war, aber da habe ich denn [Studierender 2] dran erinnert und der hat das dann aufgegriffen und meinte hinterher: „Gut, dass du das gesagt hast.“ Also, quasi so ein bisschen, ich kenn das ja auch in [Beruf 1], so im Team, so ein bisschen den Ball zuspülen. Und das fand ich, das hat gut geklappt. [...] Und da habe ich auch vom [Verein 3] nochmal so (...) ganz positive Rückmeldungen bekommen, weil ich da auch ein paarmal dann auch noch Beispiele angebracht habe, oder irgendwas, weiß ich gar nicht mehr. War ja dann eine allgemeine Diskussion auch in [Bezirk 1] und Angebote und so. Also ich bin da mit einem guten Gefühl rausgegangen. (B2: 190–200)

Auch dabei konnte sie ihre Fähigkeiten aus ihrem früheren Beruf nutzen (vgl. B2: 266–271).

Alle Co-Forschenden erzählten zudem, dass sie regelmäßig an gemeinsamen Gruppensitzungen mit den Studierenden teilnahmen (vgl. B1: 147–149; B2: 100–101; B3: 62–63; B4: 20–21; B5: 157–158). B2 berichtet dahingehend wie folgt:

Also wir haben uns eigentlich immer im [Verein 3] getroffen. Und dann in dem Raum da, ja, das ist quasi der Mitarbeiterraum für die Leute vom [Verein 3], wo auch, weiß ich, wie so eine Küche, also wo man auch Tee machen kann und so. Und, (...) und, (...) wir haben es vorbereitet (B2: 118–120)

Dabei schätzen zwei Befragte die Zahl der Treffen in den Kleingruppen auf ca. 5 bis 7 Sitzungen in einem Zeitraum von zwei Semestern, exklusive externer Termine mit Außenstehenden. Ein Interviewter betrachtet die Vorbereitung der Treffen und die Bereitstellung von Räumlichkeiten im Stadtteil neben der Kontaktvermittlung als eine zentrale Aufgabe der Co-Forschenden (vgl. B3: 72–73). Auch im Rahmen der Teamsitzungen brachten sie ihre Fähigkeiten ein:

Ja, ja, durch all diesen- allein durch die Stimmung, da konnte ich Wissen einbringen, und es wurde zu einem erheblichen Teil aufgenommen. Dass nicht alles aufgenommen werden konnte, liegt in der Natur der Sache. (B1: 319–321)

Ja, einmal diese Fähigkeiten, die ich insgesamt habe. Also diese, was weiß ich, Reden und Argumentieren und Zuhören und was entwickeln. (B2: 278–279)

Wie sich zeigt beteiligten sich die befragten Co-Forschenden im Forschungsprozess an vielen unterschiedlichen Aufgaben: Von der Eingrenzung des Forschungsthemas und Entwicklung der Forschungsfrage über die Vorbereitung des Erhebungsinstruments und die Mitwirkung an der Erhebung bis zur Besprechung während der Analyse und der Präsentation der Ergebnisse. Während aus den Erzählungen der Interviewten der Vernetzungsgruppe hervorgeht, dass sie in jedem zuvor genannten Schritt involviert waren, berichteten die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe, dass sie vornehmlich bei der Kontaktvermittlung und Einschätzungen der Forschungsergebnisse mitgewirkt hätten. Dies könnte mit der unterschiedlichen Haltung der Co-

75

Forschenden hinsichtlich der Partizipation und Gestaltung der Forschung zusammenhängen (dazu mehr im folgenden Kap. 5.2.4). Ein weiterer Grund dafür könnte auch in den unterschiedlich verfügbaren Zeitkapazitäten liegen. Obwohl sie keiner Berufstätigkeit nachgehen, schien die verfügbare Zeit der Co-Forschenden aus der Inklusionsgruppe durch ihr Mehrfachengagement in bis zu 8 unterschiedlichen Vereinen und Initiativen stark begrenzt zu sein. Demgegenüber konzentrierten sich die Befragten aus der Vernetzungsgruppe hauptsächlich auf ihr Engagement in dieser Forschungsgruppe.

Ihr Erfahrungswissen als lokale, vernetzte Expert*innen des Stadtteils, als Fürsprecher*innen für die Bedürfnisse älterer Menschen aber auch ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aus ihren früheren Berufsfeldern brachten die Co-Forschenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Projekt ein. Dadurch erleichterten sie den Zugang zum Forschungsfeld, ermöglichten ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse der Senior*innen im Bergedorf und lieferten eine starke Informationsbasis (vgl. Strand et al. 2003: 13). Inwiefern ihre Wissensbestände gleichwertige Anerkennung fanden (vgl. ebd.: 10), ist nicht abschließend beantwortbar, da dazu die Sichtweise der Studierenden fehlt. Die Aussage von B2, nach der die erarbeiteten Fragen für die Interviews nicht im Leitfaden aufgenommen worden seien, könnte einerseits auf eine geringere Wertschätzung der Co-Forschenden-Perspektiven hindeuten, andererseits könnte es aber auch ein Indiz dafür sein, dass ihnen das Verständnis für Forschungsregeln fehlte (vgl. Caldwell et al. 2015.: 304–306). So ist es denkbar, dass den Co-Forschenden die Konstruktionsregeln für Interviewfragen nicht bewusst waren, sie Schwierigkeiten bei der Formulierung hatten oder die Fragen zu weit weg vom Forschungsthema führten. Demgegenüber zeigt das Zitat von B2 jedoch auch, dass sie viel Wertschätzung von den Studierenden und der Körber-Stiftung erhielten, wie bspw. für ihre Beiträge bei den Präsentationen (vgl. B2: 190–200).

5.2.4 Partizipation & Rollenverständnis

Eine weitere zentrale Prämisse des CBR-Forschungsansatzes stellt die gleichberechtigte, kollaborative Zusammenarbeit aller Beteiligten dar (vgl. Strand et al. 2003: 3;8). Dabei können Hindernisse auftreten, wenn Co-Forschende sich aufgrund fehlender forschungspraktischer Expertise oder mangels Interesses weniger einbringen (vgl. ebd.: 11; 73–75). Auch die eigene Rollendefinition sowohl im Wechsel zwischen der akademischen und zivilgesellschaftlichen Realität als auch hinsichtlich der Anreizstrukturen im Vergleich zu den Studierenden können

Herausforderungen für die Partizipation der Co-Forschenden sein (vgl. Caldwell et al. 2015: 304–306; Alcantara et al. 2015: 473). Wie empfanden also die Befragten des Bergedorf-Projekts ihre Partizipation und wie definieren sie dahingehend ihre Rolle? Um diese Fragen zu beantworten, stelle ich die Wahrnehmungen der Co-Forschenden zu den Themen Information, Kommunikation und Entscheidungsfindung im Team dar, gehe dann auf ihr Verantwortungsgefühl ein und stelle abschließend zwei unterschiedliche Rollenverständnisse vor, die sich in ihren Erzählungen abzeichneten.

Hinsichtlich der Informationsprozesse hoben die Interviewten beider Gruppen positiv hervor, dass sie sich stets über alles informiert fühlten. B4 fasst diesen Punkt wie folgt zusammen:

Also im Nachhinein würde ich sagen, war das Projekt insofern gut, weil es eigentlich immer eine Transparenz gab. Wir wurden über alles informiert und mit ins Boot genommen. Und das ist letztendlich das, was ich auch so mitnehme. Und wo ich denke, das ist auch gut dann gelaufen so für alle. Und das war wirklich gut. (B4: 447–451)

Sie erzählten, dass sie insbesondere per E-Mail regelmäßige Updates und Protokolle von den Studierenden erhalten hätten und die Abläufe somit für alle Beteiligten transparent gewesen seien (vgl. B2: 97–99; B3: 77; B4: 55–57). Die Kommunikation während der Teamsitzungen beschrieben die Co-Forschenden als offen, klar und gleichberechtigt (vgl. B2: 121–122; B3: 213–215; B5: 138–141). Die Aussage von B4, nach der sie im Team auf Augenhöhe kommunizierten, jede Person zu Wort kam und jede Perspektive zählte, verdeutlicht diese Aspekte: „Das war alles sehr, sehr harmonisch, so. Und das war trotzdem sehr effektiv und keiner fühlte sich irgendwie zurückgesetzt und alle wurden gesehen, so. Das fand ich sehr schön.“ (B4: 119–121). Zudem hatten die Co-Forschenden beider Gruppen keine Hemmungen, etwaige Meinungsverschiedenheiten und Probleme anzusprechen, was ebenfalls ein Hinweis auf eine gute Gesprächskultur und Gleichberechtigung in den Teams ist. B1 erzählte bspw. davon, dass ihm die Fragestellungen für die Interviewpartner*innen zunächst unverständlich erschienen seien und hat dies offen problematisiert (vgl. B1: 77–81), woraufhin Missverständnisse besprochen und geklärt wurden: „Diesen Kon-, diesen wirklich- diesen Kommunikationskonflikt konnten wir auflösen. Aber das passiert. Und da haben wir auch, alle, die wir da waren, keine Angst davor gehabt.“ (B1: 189–191). Auch das Beispiel von B4 (vgl. dazu Kap. 5.2.3), die viel Zeit für die Erarbeitung von Interviewfragen aufbrachte, welche dann jedoch nicht in den finalen Leitfaden aufgenommen wurden, zeigt den offenen Umgang mit potenziellen Konflikten in der Gruppe: „Wir haben das den Studenten dann auch so wiedergegeben und wir verstehen auch,

77

warum andere Fragen ausgewählt worden, als die wir wichtig fanden.“ (B4: 27–28). Als einzigen kritischen Aspekt in Bezug auf die Gesprächskultur im Team merkte B2 an, dass sie sich von den Studierenden eine stärkere Moderationstätigkeit gewünscht hätte. Bei vom Thema abweichenden Wortmeldungen hätten sie eingreifen und so einen zielführenderen Austausch gewährleisten sollen:

Aber schon auch- und auch eine- ich glaube manchmal hat es mir ein bisschen gefehlt, dass die Studierenden (...) nicht so die Gesprächsleitung quasi innegehabt haben. Manchmal ist das so ein bisschen (...) so zerleppert. Ein paarmal habe ich dann auch gesagt: So, halt stop und jetzt, und so, da ist doch unser Weg, unser Thema. (B2: 400–404)

In Bezug auf die Entscheidungsfindung im Team vertraten die Befragten der Vernetzungsgruppe eine deutlich andere Herangehensweise als die Interviewten der Inklusionsgruppe. So vermittelten erstere diesbezüglich, dass Entscheidungen in der Gruppe ausdiskutiert und gemeinsam getroffen wurden, wie B4 schilderte:

Das fand ich war sehr demokratisch, so. Wir haben- also jeder konnte Sichtweise sagen und dann haben wir, ja ich weiß nicht, also na abgestimmt war es nicht, aber es war, es ergab sich dann aus dem Gespräch, zum Beispiel die Reihenfolge oder die Schwerpunkte, das ergab sich einfach, ohne dass man groß abstimmen muss. Das fand ich eben so toll an dem Projekt. (B4: 116–119)

Auch in der Beschreibung ihrer Aufgaben im Forschungsprozess wird deutlich, dass die Co-Forschenden und die Studierenden der Vernetzungsgruppe gemeinsam sowie überwiegend gleichberechtigt Entscheidungen getroffen haben. So haben sie bspw. zusammen eine Forschungsfrage entwickelt (vgl. B5: 87–89), im Team definiert, was sie unter dem Begriff „Vernetzung“ im Rahmen des Projekts verstehen (vgl. B2: 306–317; B5: 373–378) und bestimmten gemeinsam die Institutionen, deren Mitglieder sie befragten (vgl. B2: 49–50; B4: 20–24; B5: 165–169). Zum Austausch insgesamt hielt B5 fest:

So klar haben die Studenten ihre, ihre, ihr Seminarthema mitgebracht und ihre (...) wissenschaftlichen Spielregeln. Aber, wir haben jeder unseren Beitrag bringen können und es war irgendwie nicht so, dass die eine Meinung vielleicht nicht so relevant ist wie die andere oder so. (B5: 444–447)

Demgegenüber verorteten die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe die Aufgabe der Entscheidungsfindung sehr deutlich bei den Studierenden (vgl. B1: 192–194; B3: 88–91). B1 begründete diese Haltung wie folgt:

Denn nicht wir wollten gestalten, sondern wir wollten die Gestaltung, die die Studierenden als Aufgabe hatten, das war uns so auch dargestellt, die wollten wir ihnen nicht wegnehmen und wollten auch nicht so dominieren, dass die völlig platt waren. (B1: 182–185)

Dementsprechend sieht B1 in den Abstimmungen in der Gruppe eher den Zweck der Tendenzabfrage bzw. Einbringung des Stimmungsbildes von Seiten der Co-Forschenden:

Ja, ja. Und die Abstimmungen, die da waren (...), da habe ich gesagt, das sind keine echten Abstimmungen, das sind Stimmungsbilder, könnte man bestenfalls sagen, aber die Linie, bitte schön, die müsst ihr bestimmen. Die müsst ihr wirklich bestimmen, weil ihr die Forscher seid. Und da geht es nicht nach unseren Liebhabereien. (B1: 197–200)

Die finale Entscheidung liege demnach bei den Studierenden. Eine weitere Aussage von B1 verdeutlicht auch, dass die Studierenden wohlmöglich Schritte unternahmen, um die Entscheidungsfindung kollaborativer zu gestalten, jedoch auf bewusste Ablehnung gestoßen sind:

Und dass dann von uns mitentscheiden zu lassen, da habe ich gesagt: Das- das will ich nicht. Es ist, eure Sache, wie ihr da rangeht. Meine- meine Meinung und meine Tendenz habe ich durch die Hinweise gegeben. Ich will aber keine Verantwortung darüber übernehmen, was jetzt gemacht wird. Dazu bin ich viel zu wenig in der intensiven Arbeit drin. Das lehne ich ab. Das- das wäre ein (...) ein, ein falsches, demokratisches Mittel (...) an der Stelle eingesetzt. (B1: 382–387)

Zugleich wird an dem Zitat sichtbar, dass er die Mitwirkung an der Entscheidungsfindung ablehnt, da er nicht in der „intensiven Arbeit“ war, d. h. ihm vermutlich die dazugehörige Expertise fehlte, um auf Basis dessen folgenreiche Entscheidungen zu treffen.

Auch deutet diese Aussage darauf hin, dass er sich nicht in der Position sah, innerhalb des Projekts Verantwortung für bestimmte Schritte zu übernehmen und sich selbst bremste, um nicht zu viel von den Studierenden zu fordern (vgl. B1: 204–207). Ähnlich wie beim Thema Entscheidungsfindung liege es also an den Studierenden, d. h. denjenigen, „die das Projekt durchführen“ (B1: 141), Verantwortung zu tragen. Sein Teamkollege B3 hingegen äußerte sich hinsichtlich seines Verantwortungsgefühls gegenüber dem Projekt wie folgt:

Ja, (...) also Verantwortung. Ich habe ich mich insofern in die Verantwortung nehmen lassen (...) diese Zuarbeit, die da notwendig war, auch zu tun. Aber das ist ja auch jetzt kein großer Akt gewesen. (B3: 98–100)

Interessant ist hier seine passive Ausdrucksweise, nach der er sich, sehr wahrscheinlich von den Studierenden, in die Verantwortung nehmen ließ, was darauf hindeutet, dass er sie nicht selbst aktiv suchte, sondern ihm diese übertragen wurde. Später im Interview gab er ebenfalls zu verstehen, dass er mit „Zuarbeit“ den Teilbereich der Kontaktvermittlung meint und sich speziell dafür in der Verantwortung sah (vgl. B3: 202–210). Ähnlich sieht das auch B2, die insbesondere für ihren Aufgabenbereich Verantwortung empfand und das als

„Teilverantwortung“ (B2: 165) umschreibt. B4 und B5 hingegen empfanden gegenüber dem gesamten Projekt und vor allem gegenüber den Studierenden Verantwortung:

Doch, ich fühlte mich schon verantwortlich auch wirklich teilzunehmen, regelmäßig teilzunehmen. Nachdem wir merkten, dass wir nicht wachsen würden, dann auch wirklich dabei zu bleiben. [...] Also ich fand schon wichtig, dass wir das durchhalten und dass wir das zu Ende mittragen. (B5: 257–274)

Sowohl die Einstellung zum Thema Entscheidungsfindung als auch die wahrgenommene Verantwortung für das Projekt können mit dem jeweiligen Rollenverständnissen der Befragten verknüpft werden. Dabei verdichteten sich in den Interviews zwei unterschiedliche Rollenkonstruktionen im Hinblick auf die wahrgenommene Partizipation: (1) Co-Forschende als Unterstützende sowie (2) Co-Forschende als gleichberechtigte Partner*innen.

Beim ersten Rollenverständnis konstruierten die Co-Forschenden ihre Mitwirkung als Form der Unterstützung der Studierenden im Sinne einer beitragenden Rolle in dem Projekt. Dieses Verständnis gaben alle Befragten in ihren Interviews wieder, indem sie Wörter wie „unterstützen“, „helfen“ oder „beitragen“ verwendeten. Dabei konstruierten sie in ihren Erzählungen häufig ein „Wir“ im Sinne der Gruppe der Co-Forschenden gegenüber einem „Sie“, d. h. die Gruppe der Studierenden. Diese Konstruktion wurde am deutlichsten bei B1, der den Studierenden die Rolle der Forschenden im Vergleich zu seiner Lehrer-Rolle zuwies:

Ich entdeckte dabei, dass ich nach wie vor der Lehrer bin und ihr seid die Forscher. Und ihr müsst andere Fragen stellen. Ich habe nur, ich habe ja gedrängt und mich dann aber gebremst, zurückgehalten [...] Und deswegen eben konnte ich reflektieren und sagen ich bin mit Lehrer-Einsatz rangegangen, [Schulfach 1-Lehrer] und da Hilfestellung geben und sie sind mit einem Forscherblick rangegangen. Und der muss anders sein! Der darf nicht so sein, wie ich es machte. (B1: 80–92)

Aus diesem Verständnis leitete er für sich die Notwendigkeit der Zurückhaltung, des bedachten Eingreifens und einer offenen Einstellung gegenüber den Bedürfnissen der Studierenden ab. Das wird auch in der folgenden Aussage deutlich:

Wir haben uns, für mich ganz besonders, aber ich habe das von den anderen im Prinzip so bestätigt bekommen, wir haben uns offen hineinbegeben und gefragt: „Was wollt ihr? Wie wollt ihr?“ Und dann geguckt, was können wir, was kann ich jeweils dazu beitragen. Und wiederum mit der Behutsamkeit beitragen, aber nicht den ganzen Wagen in eine Richtung reißen, sodass auch schon die einen- (...) eine- (...) um eine- (...) eine Zurückhaltung mitaufgelegt war aus der Situation. (B1: 177–182)

Auch die anderen Befragten erzählten diesbezüglich, dass sie sich kooperativ auf die Sicht der Studierenden einstellten und sie je nach Bedarf unterstützten (vgl. B2: 158–160; B3: 45–46; B4: 91–92; B5: 145–146). Das verdeutlicht auch exemplarisch B4:

Und (...) ja als Co-Forscherin ist man ja Zuarbeiterin sozusagen, ne. Und guck mal was die Studenten überhaupt wollen und da kann man sich absprechen und man kann sich anpassen und man kann Kompromisse machen und gucken, wo kann man unterstützen. (B4: 437–439)

Die unterstützende Rollenkonstruktion hängt wahrscheinlich ebenfalls damit zusammen, dass die Studierenden den Hauptanteil der Arbeit leisteten, was Co-Forschende beider Gruppen auch so wahrnahmen (vgl. B4: 33–34). B3 hielt diesbezüglich fest:

Und ja, so haben wir dann Schritt für Schritt bei den Treffen dann gesehen, dass die- das Ziel war dann eben- das Zusammentragen und (...) die ganze Arbeit nachher bei den Studenten. Das war ja nicht unsere Arbeit. Unser Anteil war sozusagen die Vermittlung von geeigneten Menschen für die Interviews.“ (B3: 62–65)

Während diese Rollenverteilung für B3 jedoch von Anfang an nachvollziehbar war, hatten B4 und B5 andere Vorstellungen hinsichtlich ihrer Partizipation:

Und das war auch etwas, wo ich, ja, wo ich mir andere Vorstellung gemacht hatte und dachte: Ach, so ein Projekt, das ist ja toll, da kannst du mal wieder richtig auch mal was-so richtig mal arbeiten, einsteigen, aber das- ich musste dann schnell merken das ist jetzt auch nicht mein- das ist ein Projekt der Studenten. Und ich kann so gut, wie es geht, die unterstützen, ihnen Arbeit abnehmen, wobei wir gar keine Arbeit hatten. (B4: 88–92)

Und (...) ja, am Anfang haben wir so ein bisschen gedacht, dass unsere Rolle deutlich aktiver sein würde. Also, wir haben gedacht, wir interviewen auch (...) (B5: 24–25)

Dies zeigt die ursprünglichen Annahmen der Befragten der Vernetzungsgruppe, denen zufolge sie eine aktivere, selbstständige Rolle in dem Projekt erwarteten. B4 hatte dabei mehrfach Versuche unternommen, die Studierenden zu entlasten und ihnen Arbeit abzunehmen (vgl. B4: 126–131). Jedoch stellte sie fest, dass dies nicht „ihr“ Projekt, sondern das der Studierenden sei und nahm dadurch zwangsläufig eine passivere Rolle ein (vgl. dazu auch Kritik im Kap. 4.2.8). B2 unterstreicht diese Wahrnehmung ebenfalls damit, dass das Projekt vor allem ein Anliegen der Studierenden gewesen sei:

Ja, das Anliegen war ja von den Studierenden. Und dieser Hintergrund und diese- auch dieses Wissenschaftliche und diese soziologischen Messinstrumente und so. Und da finde ich, da gehört das auch zu Ihnen, dass sie die- also zu den Studierenden, dass sie dann die Leitung übernehmen (...) (B2: 535–538)

Das verdeutlicht auch B1, der in dem Projekt vordergründig das Ziel der Ausbildung der Studierenden und nicht die der Co-Forschenden sah (vgl. B1: 612–615). Diese Wahrnehmung könnte auch damit zusammenhängen, dass die Co-Forschenden zwar im Rahmen des Projekts etwas für ihre Region tun wollten, aber die Studierenden letztlich für ihre Projektarbeit benotet wurden. Dementsprechend waren die kurzfristigen Anreizstrukturen für die Studierenden größer, was in einer geringeren Partizipation resultierte (vgl. Alcantara et al. 2015: 473). B3 bringt die Rolle der Co-Forschenden nochmals wie folgt auf den Punkt:

Und eingebunden also (...) es ist ja, also Co-Forschen (...) in diesem Fall würde ich sagen, würde ich den Begriff eher etwas niedriger hängen. Also denn Co-Forschen würde ja im Grunde bedeuten, dass man sich auch mit (...) wissenschaftlichen Texten beschäftigt, mit den Ideen, die dahinterstehen (...), den wissenschaftlichen Konzepten und so weiter. Das haben wir ja nicht gemacht, aber das ist (...) als Co-Forscher waren wir halt die, die vor Ort vernetzt waren und vor Ort bei der Realisierung oder Umsetzung der Ideen helfen konnten. Aber wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne war das ja nicht. (B3: 77–84)

Den wissenschaftlichen Teil der Arbeit, die theoretische und methodische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, verortete er demnach bei den Studierenden, während die Co-Forschenden bei der Realisierung dessen im Stadtteil unterstützen. Letztlich fanden sich jedoch alle in der Unterstützenden-Rolle zurecht, wie abschließend dazu B4 erzählte:

Die arbeiten ja nun ganz anders und waren ja untereinander auch anders vernetzt. Und das war dann für mich, ja, damit kann ich mit Situationen kann ich da denn auch gut umgehen, ohne dass ich mich zurückgesetzt fühle. (...) Ich habe mich da gut in die Rolle dann der Co-Forscherin reinbegeben. Habe gesagt, sagt, was ihr wollt, was wir machen sollen, ich mache das, so. Dann ist- und das finde ich, ist ja auch legitim [...] Wir waren ja die Unterstützer so. Wo ich denke, das hat funktioniert und dann war das auch gut, haben wir unsere Aufgabe erledigt. (B4: 422–432)

Das zweite Rollenverständnis war ausschließlich bei den Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe präsent und umfasst die Wahrnehmung einer gleichberechtigten Partnerschaft mit den Studierenden. Dabei konstruierten sie am Beispiel unterschiedlicher Situationen nicht ein gegensätzliches Bild von zwei unterschiedlichen Gruppen, sondern ein gemeinsames „Wir“ von Studierenden und Co-Forschenden. Zunächst verdeutlichten die Erzählungen über die Teilnahme an dem studentischen Vorstellungstermin ihre Wahrnehmung als gleichberechtigte Partnerinnen im Projekt:

Wir wussten aber nicht, dass das eigentlich nur für die Studenten war. Und wir haben gedacht, wir sind ja Teil dieses Projektes, also sind wir zu dem Studenten-Vorstellungstermin gefahren. Und haben auch- wir haben uns zwar ein bisschen gewundert, dass die anderen ihre Co-Moderatoren nicht mithatten, aber immerhin. Wir waren eben dann die

Einzigen, macht nichts, hatten die wohl keine Zeit, haben wir uns gedacht und haben uns auch beteiligt. Und tatsächlich ist unser Projekt rund und gut angenommen worden von den anderen. Das hat uns schon sehr stolz gemacht, ne. Also es war wirklich dann auch ein Wir-Projekt. Das ist schon- schon mal ganz gut. (B5: 422–429)

B5 zeigt damit, dass sie sich als essenziellen Teil des Projekts verstand und es für sie daher selbstverständlich war, am Vorstellungstermin teilzunehmen. Damit verbunden ist ihr Gefühl von Stolz (vgl. B5: 420–421) über die gemeinsam geleistete Arbeit in dem „Wir-Projekt“, was ebenfalls auf eine gleichberechtigte Partnerschaft hindeutet. Diesen Punkt unterstrich auch B2, die während der Ergebnispräsentation auf Augenhöhe mit den Studierenden agierte und sich als essenzieller Teil des Teams verstand:

Also diese Situation bei der Präsentation im- an der Uni, wo [Studierender 2] sich hinterher bedankt hat. Und ich weiß nicht mehr genau, was das inhaltlich war, aber das war irgendetwas, was wir vorher gesagt hatten. Und das war das Gefühl, das mit dem Sichten-Ball-zuspielen. Und, dass er mir so quasi auch, dass auch ein schönes Gefühl, das zusammen zu präsentieren. So, das war unser Ergebnis. Und es gab nicht die Studierenden und die Co-Forscherinnen, sondern unser Team. Und durch die Tandems war das ja dann auch noch so (...) verschränkt quasi miteinander. Über Kreuz so. (B2: 371–377)

Gleichzeitig spricht B2 darin die Organisation der Vernetzungsgruppe in Tandems an, die dieses Rollenverständnis zu fördern schien. Dies zeigt auch die Aussage von B5, die sich insbesondere im Tandem als wichtige Partnerin fühlte:

Ich habe gern- ich hatte das Gefühl, dass ich im Team mit [Studentin 1] eben ein Wichtiges- also nicht nur ein Begleiter war, sondern auch jemand, mit dem sie das hinterher noch reflektieren kann. Und wir haben uns ausgetauscht. Wir haben auch- ich habe auch mal eine Frage gestellt, ohne da versucht, mich großartig vorzudrängeln. Und es war okay, es war richtig, aber- oder angemessen. (B5: 713–717)

Darüber hinaus hoben die Co-Forschenden dieser Gruppe explizit hervor, dass die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten relevant waren und im Forschungsprojekt gemeinsam eingebracht wurden (vgl. B4: 71–76) und alle von der Zusammenarbeit profitierten (vgl. B2: 202–207). Das resultierte nicht nur in ein „Wir-Projekt“, sondern in ein „Wir-Gefühl“, welches B5 abschließend wie folgt kommunizierte:

Aber es ist ja doch immer ein Riesenaufriss, der dahintersteht. Das habe ich schon gelernt und auch eben daran teilgehabt. Das hat mich auch stolz gemacht, muss ich sagen. (lange Pause) Wir hatten schon so ein Wir-Gefühl: Wir machen mit bei der und der Forschung mit und so. Also das hat uns auch ein bisschen stolz gemacht, ganz klar. (B5: 349–353)

Zusammenfassend fühlten sich alle Befragten stets informiert und berichteten von transparenten Abläufen. Die Kommunikation im Team beschrieben sie als offen, gleichberechtigt und

wertschätzend. Auch hatten die Co-Forschenden beider Gruppen keine Hemmungen davor, Probleme in der Gruppe anzusprechen. Nur eine Befragte übte Kritik und wünschte sich in den Teamsitzungen eine stärkere studentische Gesprächsleitung. Diese Aspekte deuten zunächst auf eine gleichberechtigte, kollaborative Zusammenarbeit in den Gruppen hin. Hinsichtlich der Entscheidungsfindung im Team weichen die Ansichten der Co-Forschenden der Inklusionsgruppe jedoch sehr stark von denen der Vernetzungsgruppe ab. Während letztere im gesamten Forschungsprozess gemeinsam mit den Studierenden Entscheidungen trafen und ausdiskutierten, sahen erstere die Entscheidungsfindung sehr deutlich als Aufgabe der Studierenden, die sie nicht dominieren wollten und verstanden ihren Beitrag lediglich als Tendenz. Diese Zurückhaltung könnte auch mit ihrem Rollenverständnis als ehemalige Lehrkräfte verbunden sein, die es präferieren, den Lernprozess zu begleiten, aber nicht zu lenken. Dementsprechend fühlten sich die Vertreter der Inklusionsgruppe hauptsächlich für ihren Teilbereich verantwortlich, während die Verantwortung für das gesamte Projekt bei den Studierenden lag. Der Großteil der Vernetzungsgruppe fühlte sich hingegen für das gesamte Projekt verantwortlich. Dem ersten Rollenverständnis zufolge verstanden sich alle Co-Forschenden als Unterstützer*innen im Sinne von vernetzten Expert*innen vor Ort, die sich auf die Bedürfnisse der Studierenden einstellen. In diesem Zusammenhang nahmen sie das Projekt als „Anliegen“ der Studierenden war, das vordergründig dem Zweck ihrer Ausbildung diene. Daher leisteten die Studierenden auch den Großteil der Arbeit. Während die Befragten der Inklusionsgruppe sich mit dieser Rollenverteilung von Beginn an abfanden, hatten Interviewte der Vernetzungsgruppe andere Vorstellungen und scheiterten daran, sich stärker einzubringen und mehr Aufgaben zu übernehmen. Warum die Studierenden die zusätzlichen Unterstützungsangebote der Co-Forschenden ablehnten, gibt das Datenmaterial leider nicht her, es ist aber denkbar, dass die mangelnde forschungspraktische Expertise der Befragten (vgl. Strand et al.: 2003: 11) im Zusammenspiel mit der Benotung der Studierenden ein Hindernis darstellte, was in CBR-Projekten, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen stattfinden, reflektiert werden sollte. Nichtsdestotrotz fühlte sich niemand durch die Unterstützenden-Rolle im Projekt zurückgesetzt: Alle beschrieben die Beteiligungsdichte als gut und nachvollziehbar. Dieser eher passiven Rollenkonstruktion steht das zweite Rollenverständnis der gleichberechtigten Partnerschaft mit den Studierenden gegenüber, das ausschließlich die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe kommunizierten. Trotz ihrer zeitweisen geringeren Partizipation verstanden sie

das Forschungsprojekt als ein „Wir-Projekt“. In ihren Erzählungen deuteten sie anhand von unterschiedlichen Situationen an, dass alle Perspektiven relevant waren, diese gleichberechtigt in die Zusammenarbeit einfließen und alle Beteiligten voneinander profitierten. Dabei fühlten sich die Befragten insbesondere im Rahmen der Tandems auf Augenhöhe mit den Studierenden. Die Tandembildung schien demzufolge insgesamt einen positiven Einfluss auf ihre wahrgenommene Partizipation als gleichberechtigte Partnerinnen zu haben. Auch empfanden die Co-Forschenden nach Abschluss des Projekts ein Gefühl von Stolz. Obwohl sie sich der ersten Rollenkonstruktion zufolge also überwiegend in der Rolle der Unterstützerinnen sehen, löste sich dieses Verständnis in den dargestellten Situationen in einem „Wir-Gefühl“ auf, was darauf hindeutet, dass die wahrgenommene Beteiligung der Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe stärker war als die der Inklusionsgruppe.

5.2.5 Einschätzung weiterer Aspekte der Zusammenarbeit

Die vorherigen Kapitel haben bereits einen Eindruck von der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Co-Forschenden vermittelt. Darüber hinaus sprachen die Befragten über weitere Aspekte, die die gemeinsamen Projektarbeit betreffen. Dazu zählen der Zeitaufwand, die Terminfindung, die Zuverlässigkeit in der Forschungsgruppe, die Rahmenstruktur und das Gruppenklima, welche ich in diesem Abschnitt weiter ausführe.

Ein großes Hindernis in der Zusammenarbeit auf Community-Seite kann die mangelnde verfügbare Zeit sein, die sich durch ihre Verpflichtungen in anderen Kontexten ergibt (vgl. Anderson et al. 2016: 30; Strand et al. 2003: 18;75). Wie bereits weiter oben beschrieben, trafen sich die Forschungsteams im Verlauf der zwei Semester ca. 5- bis 7-mal zu internen Gruppensitzungen. Die Dauer der Treffen ging aus dem Material nicht hervor. Hinzu kamen optional Präsentationstermine und weitere Aufgaben, die zeitliche Ressourcen erforderten, wie bspw. die Durchführung und Nachbesprechung der Interviews oder die Vermittlung von Interviewpartner*innen. Hinsichtlich der investierten Zeit in das Projekt sind sich alle Befragten einig und hielten diese für angemessen und gut eingesetzt (vgl. B1: 502–503; B2: 479–480; B4: 396–397; B5: 675–676). B4 begründet das u.a. damit, dass der Hauptteil der Arbeit der Co-Forschenden innerhalb der Teamsitzungen geleistet wurde:

Das war, würde ich sagen, auch in Ordnung, weil wir nicht, wir haben uns ja praktisch immer nur zu den Verabredungen getroffen. Wir haben ja gar nicht so viel zu Hause

arbeiten müssen. [...] Also insofern war das eine nette Unterbrechung. Weil ich eben auch Zeit habe. Ich glaube, wenn man jetzt berufstätig ist, würde man es anders sehen, aber für mich war das vollkommen in Ordnung. (B4: 400–406)

Gleichzeitig wies sie darauf hin, dass die Einschätzung des Zeitaufwands für das Projekt so ausfalle, da sie, wie alle Befragten, keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgehe. Der Faktor Zeit schien bei einigen Personen also keine Rolle zu spielen, wie auch die Aussage von B5 zeigt: „Wir haben da manchmal drei Stunden zusammengehockt. Aber ich habe jetzt keinen Zeitdruck mehr.“ (B5: 205–206). Doch Ruhestand ist nicht automatisch mit einer freien Zeiteinteilung gleichzusetzen: Eine Befragte setzte bspw. aufgrund von Krankheit aus, andere Interviewte sind in viele weitere gesellschaftliche Aktivitäten und Engagements eingebunden, mit denen ebenfalls Termine einhergehen (vgl. B1: 544–546; vgl. B3: 17–18). B3 erzählte dazu:

Das ist auch mein Problem, dass ich eben (...) sehr viel mache und dann die Möglichkeit für Termine gering ist und ich dann auch irgendwann mal nicht dabei war, das ist auch okay, das ist dann so. (B3: 219–221)

Während B3 dies als unproblematisch einordnete, stellte es für B5 ein Ärgernis dar:

Also es gibt so Helikopter-Senioren, die sind überall und nirgends. Die haben dann acht solcher Dates oder drei solcher Dates am Tag und können dann eben nicht dabei sein. Das ist wirklich schade. Dann ist es so schwer, einen Termin zu kriegen und das ist ja unsere Freiheit jetzt. Das ist wirklich, ja, Termine gar nicht unsere Probleme sind. Und das finde ich schön, wenn man dann auch sagen kann, Mensch, dann lass uns treffen. Und wer Zeit und Lust hat, isst noch einen Happen zusammen oder auch nicht. (B5: 776–781)

Doch nicht nur die Co-Forschenden, sondern auch die Studierenden und ihre Verpflichtungen (vgl. B2: 480–483) trugen dazu bei, dass sich die Terminfindung schwierig gestaltete, wie folgendes Zitat von B3 exemplarisch zeigt:

Also (...) natürlich war es schwierig dann (...) wenn man (...) auch vielleicht nur zu fünft oder sechst ist, dann Termine zu finden, weil auch die Studenten hatten eine bestimmte die haben ja ihren Stundenplan an der Uni, Zeitfenster, wo es dann ging. Aber das haben wir immer irgendwie hingekriegt. (B3: 184–188)

Die Terminfindung in der Gruppe ist demnach ein Aspekt, den alle Co-Forschende als schwierig empfanden (vgl. B1: 126; B2: 379–380; B3: 184–188; B4: 153–154; B5: 778). Die damit einhergehende Terminabstimmung führte zu größeren Zeiträumen zwischen den Treffen, die einigen Co-Forschenden zu lang waren (vgl. B2: 480–481). B1 äußerte sich dahingehend wie folgt:

Offen gestanden: Ich war damit nicht glücklich. Unsere Abstände waren zu groß. Und die Co-Forscher, die mit eingebunden waren (...) das- es war zeitlich so langgestreckt und damit kamen für die Einzelnen, die eine ist in der Schwangerschaft gegangen und eine andere hat sich gar nicht verabschiedet. Die Schwangere hat noch eine Vertreterin geschickt.

Das kam dann aber- diese Begegnung kam nicht zustande, sodass das ein bisschen zerfasert war. (B1: 126–130)

Neben der Kritik an den großen Zeitabständen zwischen den Teamsitzungen zeigt dieses Zitat ebenfalls die mangelnde Zuverlässigkeit der beteiligten Co-Forschenden. Sowohl in der Inklusionsgruppe als auch in der Vernetzungsgruppe wurde deutlich, dass meist nur ein fester, verlässlicher Kern von zwei Co-Forschenden bei den Treffen anwesend war (vgl. B4: 52–54). B3 fasste dazu zusammen:

Also es war eigentlich ein fester Kern eigentlich nur von, von zwei. Also hauptsächlich in unserer Gruppe, [Name 2] und ich. Und dann kam gelegentlich nochmal jemand dazu, die aber (...) vielleicht nur ein-, zweimal da war, ich müsste jetzt lügen, und dann auch mangels Zeit sich auch nicht so viel einbringen konnte. (B3: 114–117)

Demgegenüber kam es bei den Studierenden gelegentlich zu Verspätungen, was vor allem mit dem langen Anfahrtsweg von Hamburg nach Bergedorf zusammenhing (vgl. B3: 181–183; B2: 365–366). Einen weiteren Kritikpunkt brachten speziell die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe an. Diese vermissten eine klarere, zielorientiertere „Rahmenstruktur“ (B1: 139), in die die Treffen eingebettet sind. B3 äußerte sich diesbezüglich wie folgt:

Und ja, denn wurde in den Treffen (...) d-, d-, die Idee oder die genauen (...) Vorstellungen der Studenten entwickelten sich ja auch erst im Laufe der Zeit. Die waren ja nicht von vorneherein klar, jetzt: das machen wir, sondern (...) es war ja ein Learning by Doing. Sie kriegten- haben in den Seminaren ihre Schritte vorgestellt, kriegten dann die Rückmeldung jetzt, wie es dann weitergehen sollte oder musste. (B3: 56–60)

Dies führte an einigen Stellen zu Unklarheiten auf Seiten der Co-Forschenden über die Abläufe und Zielvorstellungen im Forschungsprojekt (vgl. B1: 152–155). Abgesehen davon lobten die Befragten jedoch die Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlich innerhalb der Zusammenarbeit (vgl. B2: 364; B4: 271; B5: 96–97). Auch die Atmosphäre während der Treffen hoben die Co-Forschenden positiv hervor (vgl. B3: 216; B4: 262), wie bspw. B1 verdeutlicht: „Ist einfach so, dass wir (...) ja, dass das Klima gut war. Und zu dem Klima haben sie in ihrer Frische auch gut beigetragen.“ (B1: 406–407).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Co-Forschenden den Zeitaufwand für das Projekt angemessen fanden, was sie damit begründeten, dass sie einerseits den Hauptteil ihrer Arbeit innerhalb der wenigen Gruppentreffen leisteten, andererseits mit ihrem Ruhestand und der damit verbundenen freien Zeitverfügung. Dennoch gestaltete sich die Koordination von gemeinsamen Terminen, insbesondere aufgrund der starken Einbindung einiger Co-

Forscher in anderen Kontexten und den Verpflichtungen der Studierenden, schwierig. Insbesondere die mangelnde Zuverlässigkeit der zivilgesellschaftlichen Beteiligten wurde dabei als Problem beschrieben. Die damit einhergehenden großen zeitlichen Abstände und wenigen Präsenztermine deuten darauf hin, dass in allen Gruppen Zeitknappheit ein Faktor war, der die Zusammenarbeit negativ beeinflusste. Als weiteren Kritikpunkt benannten ausschließlich die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe die fehlende Rahmenstruktur und damit verbundene Unklarheiten hinsichtlich der Abläufe und Zielvorstellungen des Forschungsprojekts. Davon abgesehen lobten die Befragten jedoch die Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit in der Gruppe und schätzten die gute Atmosphäre während der Treffen.

5.2.6 Persönliche Auswirkungen

Nachdem ich die Motive der Co-Forschenden und ihre Zusammenarbeit mit den Studierenden in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt habe, gilt dieser Abschnitt der Frage, was sie aus dem Projekt individuell mitnehmen konnten. In theoretischer Hinsicht soll die Teilnahme an CBR-Projekten durch die Zusammenarbeit mit Hochschulangehörigen zum Capacity-Building der Co-Forschenden beitragen, d. h. ihre persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen sowie ihre fachspezifischen und technischen Fähigkeiten fördern (vgl. Strand et al. 2003: 22; vgl. Altenschmidt/Krüger 2011: 6; vgl. von Unger 2014: 44). Mit diesen Prozessen geht außerdem einher, dass die Co-Forschenden ein nachhaltiges Gefühl des Empowerments, d. h. der individuellen Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit, entwickeln (vgl. Strand et al. 2003: 10–11; vgl. Stack 2013: 68ff.; Fernandez et al. 2017: 2). Doch welche individuellen Auswirkungen stellen die Co-Forschenden in diesem Projekt für sich fest und was nehmen sie daraus für sich persönlich mit?

Um diese Frage zu beantworten stelle ich im Folgenden zunächst die Ergebnisse im Bereich des Capacity-Buildings vor, gehe anschließend auf wahrgenommene Aspekte des Empowerments ein und stelle abschließend weitere persönliche Auswirkungen dar, die sie im Rahmen der Befragung kommunizierten.

5.2.6.1 Capacity Building

Fast alle Co-Forschenden erzählten, dass sie durch das Projekt weder neue Fähigkeiten erlernt noch ihre bestehenden ausgebaut hätten (vgl. B2: 261–262; B3: 152–154; B4: 186–188; B5: 342–344). Dies zeigt auch die Aussage von B4 exemplarisch:

I: Und hast du durch die Arbeit vielleicht auch Fähigkeiten erworben oder ausgebaut oder ausbauen können (...) durch die Mitarbeit in dem Projekt?

B: Das würde ich jetzt nicht sagen, nee, das nicht. Also wie gesagt, die, die wissenschaftlichen Sachen, das haben die Studenten gemacht, da habe ich dann wenig (...) Einfluss gehabt. Und bei den anderen Sachen nicht. (B4: 182–186)

Daher lässt sich bereits festhalten, dass die Co-Forschenden in diesem Projekt keine konkreten Fähigkeiten im Sinne des zuvor dargelegten Capacity Buildings entwickelt oder ausgebaut haben. Nichtsdestotrotz haben die Befragten durch die Teilnahme an dem Projekt interessante Lernerfahrungen gemacht, die sie für sich vielleicht nicht unmittelbar in Fähigkeiten oder Kompetenzen übersetzen, aber dennoch zur Erweiterung ihrer Wissensbestände bzw. dem Überdenken eigener Handlungsweisen und Einstellungen beitrugen. Dazu zählen allgemeine Einblicke in neue Bereiche, Berührungspunkte mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen sowie die Anregung zur Selbstreflexion, die ich in den folgenden Abschnitten ausführe.

Durch die Arbeit in dem Projekt haben einige Co-Forschende z. B. weitere Einrichtungen und Angebote im Stadtteil kennengelernt, die ihnen vorher nicht bekannt waren:

Und dass es hier schon- doch so viele Leute, das fand ich großartig. Und nicht nur im [Verein 1], sondern auch so vernetzt und Begegnungscafés und was es noch an Gruppen gibt. [Verein 2], die auch so tolle Sachen machen, mit alten Menschen für alte Menschen, ja, da habe ich gedacht, da bin ich doch an der richtigen Stelle. (B4: 295–298)

Dabei haben sie im Rahmen des Projekts viele Informationen über die jeweiligen Institutionen sammeln können und intensivere Einblicke in deren Arbeit erhalten:

Ja, also die Informationen jetzt über die anderen Einrichtungen zum Beispiel, das war ja Neues, neue Infos. Auch die Interna aus dem [Verein 3], die waren für mich auch neu. Also insofern jetzt nicht Wissen im Sinne von soziologischen Methoden oder so. Aber jetzt inhaltliche Sachen, wann was läuft und wie das einzuschätzen ist. (B2: 297–300)

Durch den regelmäßigen Kontakt und den Austausch mit den Studierenden erhielten sie zudem einen Eindruck von der Lernkultur und den Berufsperspektiven sozialwissenschaftlicher Studiengänge (vgl. B4: 161–164; B5: 326–328):

Naja, und dann ist es natürlich auch spannend zu sehen (...), was es für andere Bereiche gibt, die man in seinem Leben gar nicht getouched hat. [...] Also das sind Dinge, die wären

mir ja sonst nie begegnet. Das fand ich schon sehr eindrucksvoll, da mal reingeschaut zu haben, ja. (B5: 320–321; 356–357)

Außerdem gewannen sie durch die Zusammenarbeit Einblicke in wissenschaftliche Felder, Arbeitsweisen und Prozessabläufe und sammelten praktische Erfahrungen in diesen Bereichen. So lernte im Allgemeinen etwa B3 in diesem Projekt den CBR-Forschungsansatz kennen (B3: 60–62), während sein Teamkollege B1 einen Unterschied zwischen seiner Arbeitsweise als Lehrer und der Forschertätigkeit feststellte (vgl. B1: 457–459). Auch kamen einige Co-Forschende in Berührung mit fachlichen Auseinandersetzungen im Kontext des Forschungsgegenstands (vgl. B2: 76–78). Dazu äußerte sich B4 wie folgt:

Mitzubekommen und auch interessante Theorien mal zu hören, die von Seiten der Studenten kamen. Was ist wichtig? Welche Aussagen gibt es schon? Wie muss man empirisch arbeiten? Und, und, und. Das fand ich (...) interessant zu hören. Ich habe mir das jetzt nicht gemerkt, aber das war trotzdem für mich auch irgendwie so eine Lernerfahrung, die ich gemacht habe. (B4: 164–168)

Die Aussage verdeutlicht, dass sie zwar einen Eindruck von den Theorien und Methoden erhalten hat, diese aber nicht weiter verinnerlichte. Dies zeigt sich auch in der Erzählung von B2:

Also ich bin auf jeden Fall ein bisschen mehr eingestiegen in die Soziologie. Auch diese, diese Altersstudie, die da ja zitiert wird und diese verschiedenen (...) Ansätze. [...] Also ich habe jetzt nicht die Altersstudie gelesen, aber ich habe durch die (...) Interviews und durch die Gruppenarbeit einfach so ein paar Sachen gelernt, die für die Studierenden auch wichtig sind. (B2: 219–220; 258–260)

Gemeinsam mit den Studierenden haben sie dabei mithilfe soziologischer Herangehensweisen Problematiken im eigenen Stadtteil erschlossen (vgl. B2: 253–254), wie etwa die Erkenntnis der „leeren, besetzten Stühle“ zeigte (vgl. B5: 228–235):

Auch bestimmte Problematiken, wie ich das gesagt habe, mit den Stühlen, die besetzt sind, obwohl sie nicht besetzt sind. Das sind ja so soziologische (...), ja, vielleicht auch Sachen, die rausbekommen worden sind. Ne, und dieses Problem, dass Neue dann nicht reingelassen werden, oder so. (B2: 300–303)

Durch die Mitwirkung an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Erhebung sind die Co-Forschenden darüber hinaus mit methodischem Wissen in Berührung gekommen, wie bspw. den unterschiedlichen Interview-Arten (vgl. B2: 226–228), der Entwicklung und Formulierung von Fragen für Interviewleitfäden (vgl. B5: 344–347; B4: 106–109) sowie der konkreten Methode des „Go-Alongs“:

Ohne vorher zu wissen, na, wie geht denn so ein Walk-Along. Was ist da das Prinzip und so. Sowas haben wir dann bei der Gelegenheit mitgekriegt. Das war irgendwie auch

irgendwie mal gut zu sehen, ne. So wenn du- ich habe eben [Studiengang 1] studiert und wir machen ja so alles immer, na bezogen auf Schule ist eigentlich überhaupt nicht wahr, aber, eben, so es ist alles immer gleich, aber (...) dieser Bereich hat halt eine Menge Methoden, die ich gut fand zu sehen. (B5: 250–255)

Dabei entwickelten sie außerdem ein Verständnis dafür, dass wissenschaftliche Forschungspraktiken mit vielen Regeln und Strukturen verbunden sind, die in die Operationalisierung des Forschungsinteresses eingreifen und die Ideenvielfalt zwangsläufig begrenzen:

So, aber tatsächlich bedingt dieser ganze Forschungsansatz auch eine Menge Regeln bringt der mit und manches schneidet er auch irgendwie ab, weil man halt an irgendeiner Stelle zu einer Grenze kommen muss. So- also so frei und offen, wie wir uns das so vorgestellt haben, war das nicht. Das war für uns ganz spannend zu sehen. (B5: 29–33)

Dann stellten wir fest, dass wir ja gar keine Idee hatten, wie das dann umgesetzt werden soll von der Forschungsseite her, mit Fragebögen oder wie auch immer alles, was gemacht werden kann. Und dass es für manche Sachen einfach große Probleme gibt, die dann auch real umzusetzen, wenn die Frei- Fragenvielfalt zu riesig ist. Sodass wir uns dann also auch auf Bereiche, die wir ansprechen, begrenzen und sowas. Also, dass dieser Forschungsaspekt da wirklich eingegriffen hat in, in die Ideen, die wir an sich zusammengetragen haben. Das war schon mal ganz deutlich. (B5: 89–95)

In diesem Zusammenhang lernten die Befragten auch, dass Forschungsprozesse mit einem hohen Arbeitsaufwand einhergehen und viel Zeit erfordern, wie bspw. B2 hinsichtlich der Interviews verdeutlichte:

Und bei uns, die hatten ja diese offenen Interviews, was sehr arbeits- sehr viel Arbeitseinsatz erfordert, also gerade das Verschriftlichen. Was aber auch natürlich viel hergibt. Aber muss auch- man muss ja immer jemand finden, der das auch macht. Und also es war auch- und auch, finde ich auch für die Studierenden hierher zu kommen und sich mit denen zu verabreden und so war wie gesagt viel Arbeitseinsatz, aber auch interessant, das als Methode so kennenzulernen. (B2: 228–233)

Aber auch die eigene Erfahrung in der Durchführung von Interviews u. a. mit redebedürftigen Interviewpartner*innen verdeutlichte ihnen die Anstrengung, die mit der Erhebung von Daten verbunden ist (vgl. B2: 92–94; B4: 109–111). B5 fasste diesen Aspekt wie folgt zusammen:

Das ahnt man ja nicht, wenn die Leute dann hinterher erzählen, was sie rausgekriegt haben, dann, dann denkt man, ja, das hätten sie dir auch vorher sagen können. Aber es ist ja doch immer ein Riesenaufritt, der dahintersteht. Das habe ich schon gelernt und auch eben daran teilgehabt. (B5: 347–350)

Ein letzter Aspekt in diesem Bereich ist, dass die Co-Forschenden ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Verhaltensmuster durch die Mitarbeit in dem Projekt reflektierten. So bestätigte ihnen die Zusammenarbeit in der Gruppe, dass sie nach wie vor dazulernen können und fähig sind, bspw. ihre Kompetenzen im sozialen Umgang in der Gruppe weiterzuentwickeln (vgl. B1:

449–450). Darüber hinaus trugen die Erfahrungen in dem Projekt zur Reflexion der eigenen Vorurteile bei, wie das Beispiel von B5 zeigt:

Und man sieht eine Menge Dinge (...), wo man so manchmal nur den Hut abnehmen kann. In diesem [Café 2] hat ein Typ mit Leuten Zeitung gelesen. Wenn ich den so allein auf der Straße gesehen hätte, hätte ich gesagt, ja, also was für ein Typ. Und der hat damit diesen beiden- mit diesem syrischen Ehepaar so klasse Zeitung gelesen und so (...), dass man wieder so denken muss, du denkst immer wunder, wer du bist, dass du hier irgendwelche Leute betreust. Das machen andere Leute auch mit einer Souveränität und mit einer Gelassenheit, richtig klasse. Die Vorurteile sind manchmal ganz schön üppig, ne. Also das war schon toll. (B5: 236–242)

Auch lernten sie durch die Projekterfahrung, dass gesellschaftliche Veränderungen Zeit brauchen und Geduld fordern. B4 reflektierte dahingehend ihre eigene Haltung wie folgt:

Und dass man auch nicht zu sehr- oder zu schnell Aufgeben soll. Was nicht gleich was so klappt, dann sage ich, gut, dann bleibe ich dran, versuche ich mal einen anderen Weg oder ich mach mal hier nur den kleinen Weg und ein kleines Ziel setze ich mir erstmal. Das war auch nochmal so deutlich. (B4: 361–364)

Diese Erfahrung nimmt sie auch für zukünftige Projekt für sich mit und möchte ihre Erwartungshaltung zunächst etwas niedriger ansetzen und sich auch mit kleineren Erfolgen zufrieden zu geben (vgl. B4: 411–418). Insbesondere jedoch die Zusammenarbeit mit den Studierenden inspirierte die Co-Forschenden zum Überdenken der eigenen Verhaltensmuster. Dazu zählten bspw. ihre Unbefangenheit und Geduld (vgl. B2: 321–325), aber auch Kommunikationsfähigkeiten und Führungsqualitäten, an denen sich die Befragten auch für zukünftige Projekte ein Beispiel nehmen wollen, wie B4 bezüglich einer Studierenden erzählt:

Also ich-, wie gesagt, ich- mich haben die Studenten beeindruckt, vor allem [Name 3]. Das- ich habe auch schon so eine Struktur und bin auch dafür so zu g- immer zu gucken, lass uns mal aufs Wesentliche wiederkommen und gucken. Und das hat die so gelebt. Da habe ich gedacht, das ist so faszinierend, da hätte ich gern noch ein bisschen mehr davon. Das fand ich toll eine Struktur haben und zum Punkt kommen, ohne auszuschweifen. So, auch ergebnisorientiert zu sein. Das ist das, was ich sehr schätze, wenn jemand das kann. Und gut, ich habe jetzt nicht mehr so viele Dinge im Alltag, wo ich das selber umsetzen kann, aber trotzdem fasziniert mich das, wenn ich jetzt nochmal ein Projekt machen sollte oder nochmal einen Kurs vielleicht auch selber leiten sollte, da noch mal dran zu denken, sozusagen. (B4: 243–252)

Durch die Teilnahme an dem Projekt haben die Co-Forschenden also zusammenfassend keine konkreten Fähigkeiten oder Kompetenzen benannt, aber dennoch Lernerfahrungen gemacht, die zur Erweiterung ihrer Wissensbestände und zur Reflexion der eigenen Handlungsweisen und Einstellungen beitrugen. Dabei haben sie die Engagement-Landschaft in ihrem Stadtteil

weiter erschlossen und sich Wissen über die jeweiligen Einrichtungen und Angebote angeeignet. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Studierenden erhielten sie außerdem Einblicke in wissenschaftliche Theorien im Kontext des eigenen Stadtteils sowie unterschiedliche sozialwissenschaftliche Methoden. Durch die Beteiligung am Forschungsprozess entwickelten sie ein Verständnis für die Regelmäßigkeit der Forschungspraxis und den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand, der damit verbunden ist. Darüber hinaus reflektierten sie ihre Einstellungen und Verhaltensmuster, inspiriert durch unterschiedliche Situationen im Projekt sowie den persönlichen Kontakt zu den Studierenden. Auffällig ist dabei, dass die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe im Vergleich zu den Befragten der Inklusionsgruppe deutlich mehr Erfahrungen und Einblicke in diesem Bereich mitgeteilt haben. Dies könnte mit den umfangreicheren Tätigkeitsfeldern im Zusammenspiel mit dem eigenen Rollenverständnis begründet werden.

5.2.6.2 Empowerment

Empowerment beschreibt von Unger als komplexen Prozess, der dazu führt, dass Gruppen ihre Beteiligungschancen und Gestaltungsspielräume wahrnehmen und nutzen können, um ihre Interessen eigenständig und selbstbestimmt zu vertreten sowie mehr Kontrolle über ihr Leben zu erlangen (vgl. von Unger 2014: 45). Ob und inwiefern die Co-Forschenden durch ihre Teilnahme am Projekt Prozesse des Empowerments durchlaufen haben, steht jedoch nicht im Fokus der Analyse, da die Stimuli die Komplexität dieses Konzepts nicht gänzlich erfassen. Stattdessen bilden die folgenden Ausführungen lediglich Tendenzen ab, die die Interviewpartner*innen hinsichtlich des nachhaltigen Einflusses des Projekts auf die Selbstbestimmung, möglicher Gestaltungsspielräume oder zur Teilhabe an gesellschaftlichen Mitwirkungsprozessen andeuteten.

Die zwei Co-Forschenden aus der Inklusionsgruppe sind sich einig, dass sie dem Projekt diesbezüglich keinen Einfluss beimessen (vgl. B1: 457–459; B3: 246–248). Das ließe sich eventuell damit begründen, dass sie bereits vor ihrer Teilnahme sehr engagiert und sich dementsprechend bewusst über ihre Gestaltungsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit waren: „Ich bin ja jemand, der sehr viel organisiert und Dinge anschiebt, bewegt.“ (B3: 154). Ihr Mehrfachengagement, auch während des Projekts, kann ebenfalls ein Faktor sein:

Da ich eben neben diesem Projekt (...) mindestens noch ein halbes Dutzend anderer intensiver Arbeitsgruppen habe, [Gruppe 4], [Gruppe 5], [Gruppe 3], [Gruppe 6], [Gruppe

2], [Gruppe 1], [Gruppe 7], [Gruppe 8], nur aufgezählt ohne den Inhalt weiter zu beschreiben, war dieses ein kleines Rad von einer (...) größeren Dampfwalze. Und insofern war das für mich nicht bestimmend für meine Lebens- für den Lebensabschnitt. (B1: 249–253)

Demgegenüber erzählten die Befragten der Vernetzungsgruppe, dass sie sich durch die Projektteilnahme darin bestätigt fühlten, sich weiter gesellschaftlich zu engagieren (vgl. B2: 200–202; B4: 329–331; B5: 480–483). B2 äußerte bspw. in diesem Zusammenhang, dass das Projekt dazu beigetragen hat, dass sie ihren eigenen „Weg“ gegangen ist und diesen weiter gehen wird:

Ich würde gerne (...) sowas weitermachen. Einfach für mich auch. Also dieses Thema Ruhestand doch am Ball zu bleiben. Und auch diese- (...) also auch das, was ich hier ja an ehrenamtlicher Arbeit mache, ist ja auch was, was so gesellschaftlich relevant ist. Und ich habe keine Lust oder bin auch noch nicht so in- so hinfällig, dass ich mich jetzt nur um mich selber kümmere und vielleicht auch nur-. Also ich kenne auch ehemalige Kolleginnen, die irgendwie denn nur noch, was weiß ich, die gehen an die Uni und machen da ein bisschen Englisch und machen in der Sprachschule was. Aber nichts, was- nichts in Richtung Ehrenamt, nichts in Richtung gesellschaftlicher Bedeutsamkeit. Nur- und vielleicht die Enkelkinder dann noch. Und das ist irgendwie nicht mein Ding, ich möchte auch was Sinnvolles machen, was auch (...) ja, wo ich mich freue, dass das alles ja noch weitergeht und so. Nicht nur vor mich hin- so. (B2: 350–359)

Dementsprechend fühlt sie sich darin bekräftigt, weiterhin an gesellschaftlichen Mitwirkungsprozessen teilzuhaben und sich zu engagieren. Dieses Gefühl drückte auch B5 aus, die exemplarisch ihre Erfahrung aus dem Interview mit Spielern einer Herren-Skat-Runde anführte:

Also wirklich von, na, ich denke mal 80 bis 95. Und die haben auch noch was zu sagen und sind fit und, und wollen teilhaben. Das fand ich schon natürlich klasse und auch sehr gut für mich so zu fühlen. Es muss noch lange kein Ende in Sicht sein. (B5: 199–202)

B4 fühlte sich durch die Projektteilnahme nicht nur darin bestätigt, weiterhin mitzugestalten, sondern beschrieb, dass sich ihr Gefühl dahingehend sogar verstärkt hat (vgl. B4: 189–191). Dabei stellte sie fest, dass es viele Probleme gibt, die nur durch aktive mitbestimmende, eigenverantwortliche Bürger*innen gelöst werden können:

Das Projekt hat mir gezeigt, wie viel ist es noch zu tun gibt. So, ne, dass da noch einige Aufgaben sind und-, die wir auch als, als Bürger anfassen müssen. Da kann man nicht sagen: Oh, liebe Politiker, nun macht mal! Die haben denn ja nun andere Dinge auch zu tun. Und dass jeder selbst auch so gestalten kann, wie er oder wie er meint, dass andere zufrieden sein können und, und was sie brauchen, dass man doch sehr viel mehr Eigenverantwortung haben muss und haben darf, sonst bewegt sich nichts. Das ist so das, was ich immer wieder feststelle. Also wir als Bürger sind absolut gefragt, unser Leben mitzugestalten. (...) Und da hoffe ich, dass-, ja, dass es Menschen- viele Menschen gibt, die so denken, damit sich dann auch etwas Positives daraus ergibt. (B4: 353–361)

Die Erfahrungen in dem Projekt haben ihr also Gestaltungsspielräume eröffnet und gezeigt, dass sie selbst dafür verantwortlich ist, diese zu nutzen, um etwas zu bewegen.

Zusammenfassend unterscheiden sich die Befragten der jeweiligen Forschungsgruppen hinsichtlich des Einflusses des Projekts in der Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe stellten keinen Effekt für sich fest, was damit zusammenhängen könnte, dass sie einerseits schon vor dem Projekt sehr engagiert waren und diese Prozesse bereits durchlaufen haben, andererseits aber auch während des Projekts in vielen anderen Gruppen aktiv waren, sodass das Inklusionsprojekt als eines von vielen nicht bestimmend für ihr Leben war. Die Interviewten der Vernetzungsgruppe erzählen hingegen davon, dass ihnen das Projekt Gestaltungsspielräume eröffnet und sie darin bestätigt bzw. das Gefühl verstärkt hat, sich weiter an gesellschaftlichen Mitwirkungsprozessen zu beteiligen und dazu eigenverantwortlich aktiv zu werden.

5.2.6.3 Weitere persönliche Auswirkungen

Neben den individuellen Effekten, die die Projektteilnahme für die Co-Forschenden in den Bereichen „Capacity Building“ und „Empowerment“ mit sich brachte, gingen sie auch auf weitere Aspekte ein, die sie daraus für sich persönlich mitgenommen haben. Dazu zählen soziale Kontakte, die konstruktive Nutzung ihrer Zeit, der Spaß am Engagement, Rauskommen aus dem Alltag, die Verbindung zur Universität, die Erweiterung ihres Horizonts und die Konfrontation mit eigenen Schwächen.

Alle Co-Forschenden erzählten, dass sie auf unterschiedliche Weise von den sozialen Kontakten im Projekt profitierten. Insbesondere der Kontakt zu den Studierenden als Vertreter*innen der jüngeren Generation, den sie mit Ausnahme von Familienmitgliedern im Alltag nur selten haben, empfanden viele Befragte für sich persönlich bereichernd (vgl. B2: 435–436; B3: 329–330; B4: 342–343). B3 hob dabei vor allem die Gespräche über politische Themen hervor, die ihm gezeigt hätten, dass auch jüngere Leute ein Verständnis für die Probleme älterer Menschen hätten und diese als relevant und wichtig betrachten würden:

Also (...) ich denke Gespräche mit jungen Menschen, die fast 50 Jahre jünger sind, das ist immer bereichernd. Und zu sehen- man konnte auch nicht- man hat ja dann auch über (...) letztendlich politische Dinge gesprochen. Also über Einstellungen, über, über Themen (...) soziale von Ungerechtigkeiten oder was weiß ich. Und sowas finde ich immer bereichernd. Und das ist am Rande immer möglich gewesen oder ergab sich einfach aus der

Situation heraus, wenn über bestimmte Dinge gesprochen wurde oder bis hin eben zu diese (...) Geschichte, dass die- in der Phase war ganz akut, dass der Zugang zu dem neuen Haus für Menschen mit Beeinträchtigung nicht eindeutig geklärt war, wie die daran gefahren werden können, weil die ganze Verkehrsanbindung da extrem kompliziert ist. Und daran eben auch (...) bei diesen jungen Leuten zu merken, ja, das ist für sie auch ein Thema, sie verstehen das und das ist wichtig. (B3: 230–240)

Doch nicht nur den Kontakt zu jüngeren Menschen, auch den Kontakt zu anderen Personen im Stadtteil führten die Co-Forschenden in den Interviews als persönliche Auswirkung an. So verdeutlichte B1 etwa, dass die „Begegnung mit denen, die im Haus auch aktiv sind [...] eine Nuance verstärkt [ist]“ (B1: 282–283), d. h., dass sich die Beziehung zu anderen Engagierten für ihn durch das Projekt intensivierte. B5 merkte in diesem Zusammenhang an, dass sie einerseits dadurch wahrgenommen habe, wie gut sie bereits im Stadtteil vernetzt sei (vgl. B5: 287–288), andererseits aber auch Kontakte knüpfen können und neue Räume kennenlernen können, in denen sich weitere Kontakte für sie aufbauen könnten (vgl. B5: 502–504). Zudem nahmen zwei Co-Forschende aus dem Projekt für sich mit, wie wichtig das soziale Miteinander und die Kontaktpflege für sie sind (vgl. B4: 231–233). Dazu äußerte sich B5 wie folgt:

Ich denke einfach es ist gut und wichtig, immer in Kontakt mit anderen Leuten zu sein. Das ist für mich so die Hauptsache, dass man immer seinen Horizont- dafür sorgt, dass der Horizont auf keinen Fall kleiner wird. (B5: 395–397)

Denn vor allem im Ruhestand sei durch den Wegfall beruflicher Beziehungen die Gefahr groß, sich sozial zu isolieren (vgl. B5: 678–680). Darüber hinaus stellten alle Befragten in persönlicher Hinsicht fest, dass sie ihre Zeit in dem Projekt konstruktiv, d. h. für gesellschaftlich relevante, sinnvolle Zwecke, eingesetzt sahen (B1: 439–445; B2: 483–485; B3: 224–226; B4: 329–330):

Einmal war ich eben stolz dabei zu sein und auch irgendwie so etwas zu tun, was eben über, was weiß ich, fernsehen oder im Kindl rumlesen hinausgeht [...] Also dieses (...) jetzt Forschung für Leute, zu denen ich eben auch gehöre, das fand ich sehr, sehr angenehm und sehr gut. Und es ist so ein Nutzen dahinter. So ein (...) du hast nicht das Gefühl so für die, was weiß ich, einen Schal zu häkeln für Weisenkinder, der dann nachher kratzt oder so (lacht) oder Seidenmalerei zu machen oder was auch immer (lacht). (B5: 486–488; 525–529)

Eine Co-Forschende merkte dazu außerdem an, dass sie ihre Zeit nicht nur konstruktiv eingesetzt sah, sondern dass ihr die Projektarbeit persönlich viel Freude bereitet habe:

Und mir macht das Spaß, diese Vernetzung. Und mir macht das Spaß, auch verschiedene Leute zu treffen und zusammen was zu erarbeiten. Und das ist so (...) ja und das hat sich da (...) umsetzen lassen. (B2: 418–420)

Zwei weitere Befragte erzählten zudem, dass ihnen das Projekt die Möglichkeit bot, ihrem Alltag zu entfliehen und dadurch neue Perspektiven auf ihre eigenen alltäglichen Routinen zu gewinnen, wovon sie ebenfalls in persönlicher Hinsicht profitierten (vgl. B5: 504–510). B4 äußerte sich dazu wie folgt:

[...] und mal ein bisschen rauszuhüpfen aus dem Alltag. Und da habe ich dann doch gemerkt, wie-, wie man doch schon so ein bisschen festgefahren ist, in Struktur, die man so jeden Tag gelebt hat, im Berufsleben und so. Und das war auf einmal so was völlig anderes, war erfrischend, das fand ich so schön. (B4: 343–346)

Auch die Verbindung zur Universität hoben zwei Co-Forschende in diesem Zusammenhang als wertvolle Erfahrung hervor (vgl. B4: 403):

Und ich weiß, die anderen waren, da war ich noch nicht dabei, die waren auch einmal mit an der Uni und sagten: „Ach, das war so schön, wieder an der Uni zu sein!“, uns so (lacht). So, ne, das ist ja für uns- ich war ja in den 70er Jahren an der Uni, auch in [Stadt 1]. Ja, das hatte was. (B2: 160–163)

Als weiteren Aspekt benannten zwei Interviewte, dass die Projekterfahrung ihnen attestierte fähig zu sein, sich stets selbst neu herauszufordern und dabei ihren Horizont zu erweitern (vgl. B2: 432–433; B5: 772–773). Das folgende Zitat von B5 unterstreicht diese positive Erfahrung, sich im Rahmen des Projekts auf Neues eingelassen zu haben:

Man muss manchmal einfach mal seine Schritte tun. Und dass wir diese Gruppe so angefangen haben, ohne zu wissen, worauf wir uns eigentlich einlassen, das fand ich schon ganz schön mutig von uns. Und das hat uns dann im Nachhinein- oder hat mir im Nachhinein auch (...) gutgetan, da irgendwie dabei gewesen zu sein. (B5: 483–486)

B5 teilt als einzige Interviewperson jedoch auch negative Erfahrungen, die sich auf sie persönlich auswirkten. So wurden ihr bei der Fülle und Vielfalt von Informationen im Projekt vermehrt ihre eigenen Grenzen der Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit bewusst, die ihrem Alter oder ihrer vorherigen Krankheit geschuldet seien (vgl. B5: 176–177). Zudem erzählt sie von einem Disput mit einer Co-Forschenden über die Auswahl von Vereinen, die befragt werden sollten. Dabei ärgerte sie sich im Nachhinein darüber, dass es ihr in dieser Situation an Durchsetzungsvermögen fehlte:

Was ich natürlich gesehen habe, oder ja, worüber ich mich so ein bisschen geärgert habe, dass ich mich habe von dieser Geschichte, mit dieser Frau in der Gruppe so beeindruckt lassen, ne. So in meinem Verhalten, dass ich nicht ganz strikt dahingegangen bin und gesagt habe, so Leute, können wir hier mal jemanden interviewen oder so, sondern ich habe daraufhin auch diesen Wunsch gar nicht mehr so offen angemeldet. Das hat mich selber ein bisschen erschreckt hinterher. Ist es erschreckt? Ja, ich war davon erschrocken (lacht),

dass ich mich da hab, so tatsächlich auch ein bisschen beeindruckt lassen. Also so mich dann zurückgenommen habe. (B5 334–341)

Die Projekterfahrung zeigte ihr also ihre Schwäche auf, ihrer Position und ihren eigenen Wünschen in der Gruppe nicht genug Ausdruck verliehen zu haben.

Zusammenfassend nahmen die Co-Forschenden für sich persönlich viele weitere positive Aspekte aus der Projektarbeit mit. Dazu zählt der Austausch mit jüngeren Menschen, die Intensivierung sowie das Knüpfen neuer Kontakte, aber auch die Wichtigkeit der kontinuierlichen Pflege bestehender sozialer Kontakte. Auch ihre Zeit sahen sie in dem Projekt konstruktiv eingesetzt. Darüber hinaus merkten die Vertreterinnen der Vernetzungsgruppe weitere persönliche Auswirkungen an, wie etwa der Spaß am Engagement im Projekt, das Entfliehen aus dem Alltag und damit einhergehende neue Perspektiven auf die eigenen Routinen, die Verbindung zur Universität sowie die Erkenntnis, sich selbst stets neu herauszufordern und den Horizont zu erweitern. Eine Co-Forschende dieser Gruppe beleuchtete als einzige Befragte negative persönliche Auswirkungen, indem sie auf ihr mangelndes Konzentrations- und Durchsetzungsvermögen einging, mit welchen sie im Rahmen der Projektarbeit konfrontiert war.

5.2.7 Einschätzung der Auswirkungen auf den Stadtteil

Während es in den vorherigen Kapiteln um die individuelle und kollektive Ebene der Projektgruppe ging, stehen im Folgenden die Einschätzungen der Co-Forschenden bezüglich der Wirkungen des Projekts im Stadtteil im Fokus der Betrachtung. Eines der zentralen Ziele des CBR-Ansatzes ist es, nützliche Forschungsergebnisse zu produzieren, die der Community konkrete Anknüpfungspunkte für ihr soziales Handeln liefern (vgl. Strand et al. 2003: 82). Dabei ist der jeweilige Forschungsbeitrag in CBR-Projekten jedoch meist gering und nur kaum oder nicht unmittelbar wahrnehmbar (vgl. Altenschmidt/Stark 2016: 45). Um die Frage zu beantworten, welche Wirkung das Projekt den Co-Forschenden zufolge in ihrem Stadtteil entfaltet hat, gehe ich zunächst auf die Einschätzungen der Co-Forschenden zu ihren Forschungsergebnissen ein. Anschließend stelle ich die Wahrnehmung der Co-Forschenden in Bezug auf die öffentliche Rezeption der Ergebnisse vor, um dann die von ihnen empfundenen, gegenwärtigen Veränderungen bzw. antizipierten Wirkungen des Projekts im Stadtteil zu beleuchten.

Hinsichtlich der Forschungsergebnisse argumentierten fast alle Befragten, dass sie dadurch keine überraschenden, neuen Erkenntnisse über die jeweilige Problematik erlangt haben (vgl. B2: 466–471; B3: 257–259; B5: 436–438). Dazu erzählte B4:

Ganz ehrlich, habe ich nichts anderes erwartet, weil wenig anderes als erwartet. Auch die Interviews, die ja ausgewertet wurden, haben das praktisch wiedergegeben, was wir schon vermutet hatten. Das war jetzt nicht so was Überraschendes. (lange Pause) Nee, muss ich sagen, nicht so, wo ich sage: Oh, das hätte ich jetzt nicht gedacht, wars nicht. (B4: 392–395)

Stattdessen bestätigten die Ergebnisse also vorrangig die bestehenden Vorannahmen und Vermutungen, weshalb sie sie eher als eine Bestandsaufnahme oder Dokumentation betrachten, wie auch B3 erzählt:

Ja, es war spannend, die- diese Gegenüberstellung oder das Klientel von ihren Aussagen so dokumentiert zu haben. Das hat vielleicht oder hoffentlich dem einen oder der anderen nochmal auch (...) dazu veranlasst, darüber nachzudenken, weil eben das Klientel in Zukunft, ab 2022 vermutlich in dem neuen Haus eben aufeinanderstößt. (B3: 293–296)

Alles in allem begrüßten die Co-Forschenden die Erkenntnisse, weil diese darauf hindeuten, dass die Vorurteile zwischen den unterschiedlichen Gruppen, die in das neue KörperHaus einziehen werden, eine geringere Rolle spielten als ursprünglich angenommen:

Tatsächlich (...) auf jeden Fall ist- und für uns alle rausgekommen, dass so eine (...), ja, wie ich das hier so beurteile mit ein bisschen arrogant und so, dass gar nicht überall so gesehen wird. Das ist- also in allen Gesprächen, in allen Interviews weit weniger Rolle gespielt hat. Und das finde ich schon mal gut. Das bedeutet, dass vielleicht dieses Zusammentreffen dieser beiden Gruppierungen viel einfacher ablaufen wird, als wir gedacht haben. (B5: 657–662)

Dennoch hätte sich ein Großteil der Befragten konkretere, handlungsorientierende Forschungsergebnisse gewünscht (vgl. B1: 340–343; B5: 628–631), wie B4 erzählt:

Und ich habe auch gemerkt, dass dieses Thema Altwerden in Bergedorf- ich hatte mir am Anfang etwas anderes darunter versprochen, nämlich mehr (...) Ideen zu bekommen, die man auch umsetzen kann. (B4: 202–204)

Hinsichtlich der öffentlichen Rezeption der Ergebnisse gehen die Einschätzungen der Co-Forschenden auseinander. Eine Befragte bringt in diesem Zusammenhang die öffentliche Präsentation der Ergebnisse im Haus im Park an, die von vielen Menschen, darunter Pressevertreter*innen besucht wurde, was zeigt, dass sie damals Thema der öffentlichen Debatte waren (B2: 271–273). Andere Interviewpartner*innen sind sich hingegen unsicher über die öffentliche Wahrnehmung oder können diese nicht beurteilen (vgl. B5: 651–652):

Ich weiß auch gar nicht, wer davon wusste, ob die Öffentlichkeit jetzt davon so viel mitgekriegt hat. Ob- also das kann ich jetzt nicht so beurteilen. Oder ob das wirklich nur die Leute sind, die daran beteiligt waren. (B4: 385–387)

B1 sieht vor allem die Hochschulangehörigen in der Verantwortung, durch Publikationen und gezielte Aktionen ein Bewusstsein für die Ergebnisse in der Bergedorfer Öffentlichkeit zu schaffen (B1: 470–473). Tendenziell scheint die öffentliche Resonanz jedoch eher gering ausgefallen zu sein (B3: 271–273), wie auch die Aussage von B5 unterstreicht:

Und ja, was ich natürlich auch nicht gedacht hätte, ich habe eigentlich niemanden getroffen außerhalb der Zeit, in der wir dabei waren und auch mit Freunden darüber gesprochen haben, der nach uns gefragt hat (lacht). Der mal gefragt hat, Mensch da gab es doch mal so eine Forschung, hat jemand was gehört oder so. (B5: 647–650)

Die Ausführungen zu den Forschungsergebnissen und ihrer öffentlichen Rezeption deuten bereits die wahrgenommene Wirkung im Stadtteil an. Ein Befragter empfindet, dass durch das alleinige Aussprechen der Idee und die Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen im Projekt viel in Gang gekommen ist: „Ja, viel bewegt und viele haben sich damit- haben damit eine Richtung angeboten bekommen, wo sie den Trampelpfad aus- (...) ausfahren können.“ (B1: 262–264). Andere sind sich eher unsicher über die entfaltete Wirkung und den Nutzen des Projekts im Stadtteil, gehen aber davon aus, dass die Erkenntnisse zumindest einen kleinen Beitrag leisten und teilweise in die zukünftigen Diskussionen mit einfließen werden (vgl. B3: 259–263). Dazu äußerte sich B2 wie folgt:

Also ich weiß nicht, ob das jetzt nachhaltig so einen Einfluss hat. Also ich denke, es hat ein bisschen geholfen, das war ja auch der Hintergrund auch von der Körber-Stiftung her, diesen Übergang gut hinzukriegen. Ich denke da es zum Teil zu beigetragen. (B2: 453–455)

Der Großteil hat jedoch bisher keine Wirkungen im Stadtteil wahrgenommen (vgl. B3: 252–257; B4: 429–431; B5: 579–580) und ist diesbezüglich tendenziell skeptisch eingestellt:

Also da sehe ich die Auswirkungen jetzt eher gering. (I: „Gering“ bedeutet ja nicht „gar nicht“ (lacht)) Ich weiß es eben nicht. Ich will es nicht abstreiten, dass es dort etwas gibt, aber ich habe es bisher nicht gesehen, dass dort jetzt jemand sagt: „Ja, weil die Studenten jetzt da was gemacht haben, läuft jetzt irgendwas anders oder gibt es irgendwas Neues, etwas Bleibendes“. (B3: 269–273)

Die meisten Befragten nahmen demnach keine Wirkung wahr. Die Hoffnung darauf, dass sich diese jedoch noch zukünftig entfaltet, kam in vielen Interviews zur Sprache: „Es ist das, was gekommen ist, okay. Und das darf jetzt wirken. Und es wirkt hoffentlich über Jahre.“ (B1: 533–534). So beschrieb auch B4, dass sie hoffe, das im Projekt produzierte Wissen sei nachhaltig:

Und ich hoffe, es hat sich das- ist etwas dabei herausgekommen, dass sich, dass sich gelohnt hat dafür sich zu treffen und Dinge zu denken oder zu erarbeiten. Dass das nicht jetzt nur eine tolle Arbeit ist für die Studenten und dass sie eine gute Zensur bekommen, sondern dass es auch Wissen nachhaltig ist. (B4: 272–275).

Als einzige, konkrete Wirkung benannten zwei Co-Forschende der Vernetzungsgruppe das soziale Folgeprojekt zum Thema „Einsamkeit im Alter“, welches sie im Anschluss an ihr erstes Projekt gemeinsam mit den Studierenden durchführten (vgl. B4: 38–40; B5: 631–636):

Das war immer meine Sorge. Was passiert denn jetzt? So, was, was wird denn nun damit? Mit den Dingen, die wir im Interview gehört haben von den Leuten. Kommt da noch was? Und daraus hat sich, glaube ich, dieses „Einsamkeit im Alter“ ein Stückweit entwickelt. Und auch wieder mit der Körber-Stiftung. [...] Wir wollten eine Veranstaltung dazu machen und dass es dann auch weitergeht und auch gern so weitergeht, dass man sagt: Wir Studenten sind jetzt raus, weil wir natürlich unseren Weg ganz woanders sehen, aber hier sich was etabliert aus den Arbeitsgruppen, die wir hatten, dass Leute sagen ich mache das zu meinem Schwerpunkt, ich möchte da gerne ein bisschen mehr machen. Und dass sich das so ein bisschen verselbstständigt. Das ist so mein Wunsch, dass sich das entwickeln würde. (B2: 275–286)

Im Rahmen des Folgeprojekts⁴⁶ fand am 23. September ein Workshop⁴⁷ mit Bergedorfer Bürger*innen statt, in dem sie gemeinsam Zugänge gegen Einsamkeit im Alter erarbeiteten. Zu einer Verstärkung, wie von B4 erhofft, kam es jedoch nicht. Auch die Inklusionsgruppe schloss ein Folgeprojekt an, welches zum Ziel hatte, Vorurteile zwischen älteren Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen abzubauen. Die Co-Forschenden der Inklusionsgruppe wiesen darauf auch im Interview hin, verknüpften es jedoch nicht mit den Auswirkungen des Projekts der ersten zwei Semester.

Zusammenfassend erlangten die Co-Forschenden durch die Forschungsergebnisse keine neuen, überraschenden Erkenntnisse. Stattdessen bestätigten sich dadurch hauptsächlich ihre vorherigen Vermutungen. Daher ordneten sie den Ergebnissen eher die Funktion der Bestandsaufnahme bzw. Dokumentation zu. Einige Befragte merken deshalb an, dass sie sich konkretere bzw. handlungsorientierende Ergebnisse erhofft hatten. Was die öffentliche Rezeption der Ergebnisse anging, so fielen die Einschätzungen gemischt aus. Eine Befragte geht davon aus, dass sie durch die öffentliche Präsentation viele Bergedorfer*innen erreicht haben, andere können die öffentliche Wahrnehmung nicht beurteilen, schätzen diese aber eher gering ein. Ein Befragter sieht dabei speziell die Hochschulangehörigen in der Verantwortung,

⁴⁶ Der Workshop fand pandemiebedingt erst ca. zwei Monate nach dem Interview mit B4 statt.

⁴⁷ Vgl. dazu: <https://www.koerber-stiftung.de/gemeinsam-gegen-einsamkeit-im-alter-2173>

die Ergebnisse ins Bewusstsein der Bürger*innen des Stadtteils zu rücken. Der Großteil der Befragten ist sich unsicher darüber, ob das Projekt eine Wirkung im Stadtteil entfaltet hat. Konkrete Effekte konnte keine*r der Befragten benennen. Ein Teil von ihnen nimmt jedoch an, dass die Erkenntnisse zumindest einen kleinen Beitrag in zukünftigen Diskussionen um das KörperHaus leisten werden. Fast alle kommunizierten in diesem Zusammenhang die Hoffnung bzw. den Wunsch, dass im Projekt Ergebnisse produziert wurden, die zukünftig einen Einfluss im Stadtteil haben werden. Die einzige benannte Wirkung war das Folgeprojekt der Vernetzungsgruppe zum Thema „Einsamkeit im Alter“, das jedoch nicht wie erhofft verstetigt wurde. Die Ausführungen zeigen, dass die Relevanz und der Nutzen der Forschungsergebnisse für den Stadtteil aus Sicht der Co-Forschenden eher als gering eingeschätzt wurden. Dies könnte z. B. darauf zurückzuführen sein, dass die Rolle der Community in diesem Projekt tendenziell passiv war und der Prozess von akademischer Seite dominiert wurde (vgl. Anderson et al. 2016: 30).

5.2.8 Kritik und Änderungswünsche für das Projekt

In diesem Kapitel stelle ich die Kritik und Änderungswünsche vor, die von den Co-Forschenden in den Interviews in Bezug auf dieses Projekt bzw. zukünftige CBR-Projekte angesprochen wurden. Konkrete Lösungsvorschläge für die jeweiligen Problematiken äußerten sie in diesem Zusammenhang entgegen meiner Erwartung nur vereinzelt, weshalb ich darauf nur wenig eingehen werde. Alles in allem übten die Befragten nur verhalten Kritik und waren überwiegend mit dem Projektablauf zufrieden. Dennoch wurden an wenigen Stellen in den Interviews Änderungsbedarfe deutlich. Diese betrafen die Positionen zum Partizipationsgrad der Co-Forschenden, zu ihrer Zuverlässigkeit und zum Ausbau des Methodenwissens von zivilgesellschaftlichen Partner*innen. Darüber hinaus formulierten sie Änderungswünsche hinsichtlich einer größeren Zahl und Vielfalt von Mitwirkenden, regelmäßigeren Teamsitzungen sowie der Verlängerung des Projekts.

In Bezug auf den Partizipationsgrad äußerten insbesondere die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe Änderungsbedarf. So würde eine Befragte in zukünftigen Projekten eine aktivere Rolle einnehmen, auch inhaltliche Abläufe mehr im Blick behalten und sich insofern mehr einbringen wollen (vgl. B2: 494–500). Eine weitere Person kommunizierte darüber hinaus den klaren Wunsch nach einer stärkeren Einbindung:

Ich habe einfach noch ein bisschen mehr vermisst, dass ich noch ein bisschen mehr hätte einbringen können, dass es auch gewollt gewesen wäre. Ich hätte es ja gern gemacht, aber das war dann nicht abgeblockt, so nicht, aber, dass die Studenten gesagt haben, das ist so, sie machen das schon. Ich glaube nicht, weil sie uns das nicht zugetraut haben. Ich glaube, das ist einfach, wenn man so ein Projekt macht, dann möchte man das auch in der Hand behalten und ein bisschen das Steuern, so. Da hätte ich mir ein bisschen mehr gewünscht. (B4: 262–268)

Dementsprechend fehlten ihr verantwortungsvolle Aufgabenbereiche, in denen sie sich selbstständiger einbringen konnte. In zukünftigen Projekten würde sie daher ihre Position deutlicher kommunizieren und eine stärkere Partizipation einfordern (vgl. ebd.: 310–317). Auch wird aus ihren Ausführungen deutlich, dass sie zu Beginn erwartet hatte, eine aktivere Rolle einzunehmen, sich jedoch unklar darüber war, welcher Beteiligungsgrad in dem Projekt angebracht bzw. von Seiten der Hochschulangehörigen gewünscht wurde:

Aber, das, also das ist kein Ärgern, ne, aber es ist so etwas, wo ich denke, vielleicht habe ich das auch (...) mir nur gewünscht. Vielleicht war das von Anfang an ja gar nicht vorgesehen. Es war auch nicht so geklärt. Als wir uns hier getroffen haben in der großen Gruppe war nicht klar, in welchem Rahmen wir mitarbeiten können. So. Und da habe ich natürlich gedacht, oh, das ist ein tolles Thema. Wir brauchen hier so ein paar Leute aus der Praxis, da kannst du (...) das, was du weißt, ordentlich einbringen und machen und so. Und das war es dann nicht. So, und da habe ich dann gemerkt, gut, das war schade, weil ich gerne ein bisschen mehr dazugetan hätte. (B4: 318–325)

Diesbezüglich hob B4 auch hervor, dass sie den Studierenden nur Angebote machen wollte, das Projekt aber nie an sich reißen würde (vgl. ebd.: 419–422). Letzteres antizipierte B1 als eine Gefahr, die bei einer stärkeren Einbindung der Co-Forschenden in zukünftigen Projekten drohen würde. Deshalb erachtete er den Beteiligungsgrad in diesem Projekt als angemessen:

Insofern ist die Beteiligungsdichte der Co-Forscher (...) gut verständlich. Eine, eine Intensivierung hätte andere Folgen. Das, das muss man sehen, um den Erfolg, den man sich davon erhofft, das nicht verbessert oder unmöglich macht. Dass dann plötzlich ganz aktive Menschen da sind, die das „Nee, nee, jetzt machen wir das aber so und da wollen wir nicht lang, wir wollen jetzt die und die Gruppe haben, weil wir da die schon motiviert haben und die sind jetzt ganz heiß darauf, damit befragt zu werden“ und für euch ist dann: „Ja, die haben ja nun auch nicht so viel damit zu tun, ne?“. Das ist so eine Gefahr, die ich sehe, wenn die Co-Forscher zu, zu intensiv drin sind. (B1: 572–579)

Unabhängig davon, ob die Befragten eine stärkere oder geringere Beteiligungsdichte befürworten; B5 schlägt vor, die Rolle der Co-Forschenden dahingehend bereits vorher zu klären:

Ich würde vielleicht ein bisschen (...) vorher fragen, welche Rolle wir so haben. Wie gesagt, wir beide waren am Anfang ganz geschockt, dass wir gar nicht interviewen dürfen, sondern nur so mitgehen. Und haben dann gedacht, wofür brauchen die uns? (B5: 688–690)

Demnach würde eine vorherige Klarstellung von Seiten der Hochschule die Co-Forschenden darin unterstützen, ihre Erwartungshaltung und damit einhergehenden Ansprüche an die Beteiligung anzupassen und so mögliche Enttäuschungen zu vermeiden oder Fehleinschätzungen auszuräumen.⁴⁸ Als weiteren Wunsch benannte ein Befragter die gezielte Erweiterung seiner wissenschaftlichen Fähigkeiten, etwa durch die Teilnahme an den Seminaren der Studierenden:

Zu wenig. Dazu war ich zu wenig in den- in den Seminaren mit. Hätte ich mir gewünscht, aber da war ich zu, (...) zu schüchtern, ist nicht richtig, zu, zu zurückhaltend, auch nicht richtig. Ich hatte die Befürchtung, dass ich [Wissenschaftlerin 2] damit überfordere, darum habe ich es nicht gemacht. Ich hätte es mir gewünscht, da ich aber nicht spürte, dass sie sagt „Kommen mach mit“. (vgl. B1: 327–331)

Ein Anliegen von CBR ist es, nicht nur die Studierenden, sondern auch die Co-Forschenden durch gezielte Förderung zu unterstützen und ihnen neue Fähigkeiten, u.a. auch wissenschaftlicher Art, zu vermitteln. Dies trägt wiederum zu ihrem Capacity Building bei und ermöglicht eine stärkere Einbindung im Projekt. Wie bereits dargestellt, sind sich die Befragten darüber einig, keine neuen Fähigkeiten oder Kompetenzen in dem Projekt erworben zu haben. Der Wunsch nach der Teilnahme an den studentischen Seminaren deutet dahingehend auf den Bedarf an zusätzlichen (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten im Kontext des Projekts hin.⁴⁹

Darüber hinaus bemängelten zwei Befragte die Zuverlässigkeit der anderen Co-Forschenden in ihrer Gruppe, die nur unregelmäßig an den Treffen mit den Studierenden teilnahmen (vgl. B5: 773–778). Diese Kritik war wiederum mit dem Wunsch verbunden, dass die Co-Forschenden in zukünftigen Projekten „den Sachen gerecht werden“ (B4: 192) sollen, d. h. das Projekt ernst nehmen und sich vorher überlegen, ob sie die geforderte Zeit dafür aufbringen können:

⁴⁸ In diesem Projekt war dies jedoch einerseits schwierig, weil Lehrkonzepte, die eine sehr hohe Beteiligung von zivilgesellschaftlichen Partner*innen voraussetzen, bislang selten in der deutschen Hochschullehre vertreten sind und es insofern an Erfahrungswerten fehlte. Andererseits ist es in Anbetracht der vielfältigen Projektinhalte, der heterogenen Fähigkeiten der Projektmitglieder, ihrer variierenden Zeitverfügbarkeit und unterschiedlicher Anreize problematisch, bereits im Vorfeld bestimmte Rollen festzulegen. Durch zu starre Strukturen ginge dann unter Umständen die nötige Flexibilität verloren, die im Forschungsprozess von den Projektmitgliedern gefordert wird.

⁴⁹ Obwohl die Teilnahme von Co-Forschenden an studentischen Seminaren aus vielfältigen Gründen nicht realisierbar erscheint, darunter allem voran bspw. organisatorische und inhaltliche Schwierigkeiten, deutet diese Idee doch auf den Bedarf an zusätzlichen Bildungsmöglichkeiten im Kontext des Projekts hin. So wäre es denkbar, gezielte Maßnahmen, wie etwa kurze Workshops oder andere Formen von Bildungsangeboten für die Co-Forschenden bedarfsorientiert in das CBR-Projekt zu integrieren.

Ja, ich würde sicherlich sagen, also einmal bitte wenn ihr euch für so ein Projekt meldet, dann geht doch bitte auch hin, regelmäßig. Macht schon eine Sache richtig als drei Sachen halb. [...] für mich wäre wichtig zu sagen, wenn ich so ein Projekt unterstützen möchte, dann bitte auch mit ganzem Herzen und nicht so als fünfte Baustelle. (B4: 435–443)

Denn nur, wenn sie den Verlauf miterleben, seien sie dazu fähig, vernünftig etwas beizutragen (vgl. B5: 104–108).⁵⁰ Einen weiteren Aspekt, den die Befragten hinsichtlich der Co-Forscherinnen äußerten, betraf den Wunsch nach einer größeren Zahl Beteiligter mit vielfältigeren Hintergründen (vgl. B2: 502–506; B3: 106–111). B5 hielt diesbezüglich fest:

Wir hatten- oder ich hätte mir halt gewünscht, dass mehr Menschen aus der Region bei sowas mitmachen wollen. Aber es ist so, wenn die Zeitung so etwas berichtet, und ich weiß nicht, wir waren glaube ich im „Nachbar-Teil“, und ja, da saßen vielleicht 50 oder 60 Leute drin an dem Abend. Und die Hälfte kanntest du vom Sehen, sind die Üblichen (lacht), die immer irgendwo zu treffen sind. Und viele halt von denen, die immer irgendwo Ehrenämter und Engagierte sind. Ich wünschte mir, man könnte mehr ansprechen, aber auch das haben wir nicht rausgekriegt, wie man das nun endlich machen soll oder machen kann. (B5: 724–730)

Diese Aussage verdeutlicht den Wunsch nach mehr Interessierten und neuen Personen für diese Projekte, zeigt aber auch, dass sie selbst keine Lösungsansätze dafür hat, um mehr und unterschiedliche Menschen dafür anzusprechen.

Hinsichtlich der Teamsitzungen brachte B3 das Problem der unregelmäßigen, seltenen Treffen an, die immer neu koordiniert werden mussten und äußert daher den Wunsch nach regelmäßigeren Terminen:

Es wäre natürlich hilfreich, wenn man- und das ergab sich durch auch diese Termine der Seminare, bis zu denen immer was erledigt sein musste und die Semesterferien und ich weiß nicht was (unv.). Es kam nicht dazu, dass man sagte, man hat einen regelmäßigen Termin alle 14 Tage dienstagsvormittags oder so. Dann hätten sich alle drauf einstellen können. (B3: 311–315)

Dies sei zwar hilfreich, wäre aber seiner Auffassung nach aufgrund der Einbindung der Studierenden in anderen Kontexten wie bspw. Verpflichtungen in Arbeit und Studium, unrealistisch (vgl. ebd.: 323–326).

⁵⁰ Letztlich liegt es jedoch in der Verantwortung jeder Person selbst, in wie vielen Projekten sie sich engagiert und wie intensiv sie sich jeweils einbringt, schließlich übt sie ihre Tätigkeit in einem CBR-Projekt in der Regel ehrenamtlich aus. Dennoch ist es wünschenswert, dass ihr Engagement darin möglichst hoch ist. Eine Idee wäre dabei auf Basis der Erfahrungen zum Zeitaufwand in diesem Projekt zumindest ungefähre zeitliche Rahmen vorab an Interessierte zu kommunizieren, damit diese vorher abschätzen können, ob es realistisch mit ihrem Terminplan vereinbar ist.

Ein Wunsch, den B1 im Verlauf seines Interviews mehrfach anbringt, betrifft die Forderung, das Projekt mit einer langfristigen Perspektive fortzuführen:

Und das wäre- es wäre wünschenswert, dass das weiterentwickelt wird und dass das die Einarbeitungsphase das Zusammenziehen, das örtliche Zusammenziehen noch mit umfasst und möglichst dann noch zwei Jahre wie das Zusammenwachsen passiert. [...] Mein Wunsch war ja wie gesagt vier, fünf Jahre, dass dann die Zusammenarbeit da schon läuft. Aber vielleicht entwickelt sich ja dann noch was auf dem Weg dahin. (B1: 517–519; 446–448)

Dies entspricht auch einem Grundproblem von CBR-Projekten, die idealerweise auf eine langfristige Partnerschaft zwischen Hochschule und Gesellschaft ausgerichtet sind, welche in Anbetracht der starken Fluktuation und Unbeständigkeit an Hochschulen jedoch nur schwer umzusetzen ist. Konkrete Realisierungsvorschläge bietet B1 jedoch nicht an und weist stattdessen darauf hin, dass er bereits mit der Verlängerung um ein Semester zufrieden sei (B1: 254–258). Trotz der grundsätzlichen Zufriedenheit mit dem Projektablauf, brachten alle Befragten Kritik und Änderungswünsche an. Hinsichtlich des Partizipationsgrades wünschten sich insbesondere die Co-Forschenden der Vernetzungsgruppe eine stärkere Einbindung und selbstständigeres Arbeiten. Demgegenüber gab ein Befragter die damit einhergehenden Gefahren zu bedenken. Eine Interviewte schlug vor, die Rolle hinsichtlich des Beteiligungsgrades vorher abzuklären, um dahingehende Fehleinschätzungen auszuräumen oder Enttäuschungen zu vermeiden. Darüber hinaus übten die Co-Forschenden Kritik an ihren zivilgesellschaftlichen Teamkolleg*innen, von denen sie mehr Zuverlässigkeit fordern und die nötige Zeit für ihr Engagement in dem Projekt aufbringen. Zudem wünschten sich viele Befragte eine größere Zahl Beteiligter mit vielfältigeren Hintergründen. Weitere vereinzelte Wünsche von Co-Forschenden der Inklusionsgruppe betrafen die Erweiterung wissenschaftlicher Fähigkeiten, etwa durch die Teilnahme an den studentischen Seminaren, regelmäßigeren, feste Termine für die Gruppentreffen sowie die Fortführung des Projekts mit einer langfristigen Perspektive.

6 Fazit und Ausblick

Diese qualitative empirische Arbeit zielte darauf ab, zu verstehen, *wie sich das Community-based-Research-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ aus Sicht der beteiligten Co-Forschenden gestaltete*. Dabei war es zentral, den zivilgesellschaftlichen Community-Partner*innen Gehör zu verschaffen und ein differenziertes Bild über ihre Motive, Deutungsstrukturen und wahrgenommenen Effekte der Projektteilnahme zu erhalten, was in dieser Form bisher nicht untersucht wurde. Zur Beantwortung der Forschungsfrage nahm ich zunächst eine umfassende theoretische Einführung in den Community-based-Research-Forschungsansatz vor und betrachtete empirische Studien zur Community-Perspektive im benachbarten Feld der Community-based-Participatory-Research-Projekte. Beides bestimmte meine methodische Herangehensweise an den Forschungsgegenstand und bildete den Referenzrahmen der Analyse. Anschließend zeichnete ich meine qualitative methodische Vorgehensweise nach, in der ich die Fallauswahl und die Konstruktion des teilstrukturierten Leitfadens beschrieb, den ich im Sommer 2020 in insgesamt 5 durchschnittlich ca. 1-stündigen face-to-face Interviews anwendete. Die transkribierten Daten wertete ich mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz aus. Dabei arbeitete ich ein Kategoriensystem aus, das die Wahrnehmungen der Co-Forschenden hinsichtlich (1) individueller Aspekte, d. h. *Erstkontakt, Teilnahmemotive und persönlichen Auswirkungen* und (2) der kollektiven Ebene der Projektgruppe, also *Tätigkeitsfelder, Möglichkeiten der Einbringung des Erfahrungswissens, Beziehungen zu Teammitgliedern, Partizipation, Rollenkonstruktionen und weiterer Aspekte der Zusammenarbeit* abbildete. Darüber hinaus standen darin (3) die kollektive Community-Ebene im Sinne der *Auswirkungen auf den Stadtteil* sowie (4) *Kritik und Änderungswünsche* der Co-Forschenden im Fokus der Betrachtung. Dabei arbeitete ich die folgenden zentralen Erkenntnisse heraus:

(1) Individuelle Ebene

Die Co-Forschenden wurden durch unterschiedliche Kanäle *erstmalig* auf das Bergedorf-Projekt *aufmerksam*: Der Großteil stieß durch einen Artikel in der Printausgabe der Bergedorfer Zeitung auf das Projekt, eine Befragte erfuhr davon durch eine Schlüsselperson und ein weiterer Interviewter war an der Projektinitiation beteiligt.

Ihre *Motive* für das Engagement in dem Projekt waren vielfältig. Das Hauptteilnahmemotiv bestand in der Gestaltung eines sozialen Änderungsprozesses. Darüber hinaus waren sie an den Themenbereichen der Teilprojekte interessiert und betrachteten dies als Gelegenheit, um ihre Erfahrungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und ihr Wissen einzubringen. Zudem benannten sie soziale Beweggründe. Dazu zählen die Erweiterung und Pflege des Kontaktnetzes, die vorab etablierte Freundschaft zu anderen Co-Forschenden, der intergenerationale Austausch mit jüngeren Menschen sowie die Sympathie für die beteiligten Hochschulangehörigen. Weitere Teilnahmemotive waren die generelle Neugierde am Projekt, die Nutzung des Ruhestands für gesellschaftlich relevante Aktivitäten, die Erkundung der Bergedorfer Engagement-Landschaft sowie die Terminfenster der Projektgruppentreffen. Demgegenüber spielte das Motiv der Ressourcenmobilisierung für zivilgesellschaftliche Bedarfe in Form von zusätzlichem Personal, Handlungserfahrung, Fachwissen und sozialem Kapital keine Rolle.

Die Projektteilnahme wirkte sich in *persönlicher Hinsicht* in den Bereichen des Capacity-Buildings, Empowerments und darüber hinaus unterschiedlich auf die Co-Forschenden aus. Im Sinne des Capacity-Buildings fand weder ein Erwerb noch ein Ausbau von spezifischen Fähigkeiten oder Kompetenzen statt. Die Lernerfahrungen im Projekt trugen im breiteren Verständnis dennoch zur Erweiterung ihrer Wissensbestände bei. Dazu zählen neue Informationen über die Engagement-Möglichkeiten und -Institutionen in Bergedorf, Einblicke in wissenschaftliche Theorien, Methoden und Arbeitsweisen sowie ein Verständnis für die regelbefahrene, zeit- und arbeitsaufwendige Forschungspraxis. Angeregt durch die Studierenden und Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen reflektierten sie zudem eigene Einstellungen und Verhaltensmuster. Im Bereich des Empowerments divergieren die Perspektiven der Co-Forschenden stark. Ein Teil stellt diesbezüglich keine Effekte für sich fest, für einen anderen Teil eröffnete das Projekt hingegen neue Gestaltungsspielräume und bekräftigte sie darin, sich an weiteren gesellschaftlichen Mitwirkungsprozessen zu beteiligen und als eigenverantwortliche Bürgerinnen aktiv zu werden. Zudem nahmen sie für sich persönlich weitere positive Aspekte aus der Projektarbeit mit. Dazu zählen die Intensivierung und das Knüpfen neuer Kontakte, der konstruktive Einsatz ihrer Zeit sowie der Spaß am Engagement. Darüber hinaus benannten die Co-Forschenden den Austausch mit jüngeren Menschen, das Entfliehen aus dem Alltag und damit verbundene Perspektiven auf eigene Routinen sowie die Verbindung zur Universität als persönlich bereichernd. Auch nahmen sie aus der Projektteilnahme die Erkenntnis mit,

108

dass sie fähig sind, sich selbst neu herauszufordern und ihren Horizont zu erweitern. Als vereinzelte, negative Auswirkung wurde die Konfrontation mit dem eigenen mangelnden Konzentrations- und Durchsetzungsvermögen benannt.

(2) Kollektive Ebene der Projektgruppe

Die *Tätigkeitsfelder* der Co-Forschenden umfassten mitwirkende Aufgaben im gesamten Forschungsprozess: Von der Eingrenzung des Forschungsthemas und Entwicklung der Forschungsfrage über die Rekrutierung von Interviewpartner*innen, die Vorbereitung des Erhebungsinstruments und die Durchführung der Erhebung bis zur Besprechung während der Analyse und der Präsentation der Ergebnisse. Während ein Teil der Co-Forschenden an allen Forschungsschritten aktiv beteiligt war, wirkte der andere Teil vornehmlich bei der Kontaktvermittlung und Einschätzung der Forschungsergebnisse mit.

Ihr *Erfahrungswissen* als lokale, vernetzte Expert*innen des Stadtteils, als Fürsprecher*innen für die Bedürfnisse älterer Menschen sowie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aus ihren früheren Berufsfeldern brachten die Co-Forschenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Zusammenarbeit ein. Sie erleichterten so den Zugang zum Forschungsfeld, ermöglichten ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse der Senior*innen in Bergedorf und stärkten dadurch die Informationsbasis der Projektgruppe. Mangels Sichtweise der Studierenden und aufgrund in unterschiedliche Richtung weisende Aussagen ist nicht abschließend beantwortbar, inwiefern die Wissensbestände der Co-Forschenden gleichberechtigte Anerkennung fanden.

Die *Beziehung* zu den Projektmitgliedern schätzten sie weitgehend positiv ein. Zu den anderen zivilgesellschaftlichen Projektmitgliedern gestaltete sie sich durch deren unregelmäßige Teilnahme freundlich, aber distanziert. Mit Ausnahme vorher miteinander bekannter Co-Forschender, die bereits eine feste Vertrauensbasis etabliert hatten oder diese durch das Projekt ausbauten, entwickelte sich kein langanhaltendes Verhältnis. Eine Erweiterung der Netzwerke blieb demnach aus. Das Verhältnis zu den Studierenden war freundlich, herzlich und vertrauensvoll. Insbesondere die Tandembildung trug zu einem intensiveren Kontakt bei, der über die Arbeitsbeziehung hinausging und eine tiefere Vertrauensbasis andeutete.

Die Wahrnehmungen hinsichtlich der empfundenen *Partizipation* gehen auseinander. Einig waren sich alle über die kontinuierlichen Informationsprozesse, die transparenten Abläufe sowie die offene, gleichberechtigte und wertschätzende Kommunikation in der Projektgruppe.

Einzig die zum Teil fehlende Gesprächsführung durch die Studierenden wurde kritisiert. Hinsichtlich der Entscheidungsfindung und Verantwortungsübernahme im Team divergieren die Sichtweisen der Co-Forschenden: Während eine Seite die Entscheidungsfindung und Verantwortung des Projekts als Zuständigkeitsbereich des gesamten Teams betrachtet, was auf eine weitgehend kollaborative, gleichberechtigte Partizipation hinweist, verortet die andere Seite die Entscheidungsmacht bei den Studierenden, versteht ihren Beitrag lediglich als Tendenz und empfindet höchstens Verantwortung für einen Teilbereich.

In der Analyse des Interviewmaterials konnten zudem zwei *Rollenverständnisse* herausgearbeitet werden: *Co-Forschende als Unterstützende* sowie *Co-Forschende als gleichberechtigte Partner*innen*. Die erste, eher passive Rollenkonstruktion der Unterstützenden im Sinne von vernetzten Expert*innen in Bergedorf, die sich kooperativ auf die Bedürfnisse der Studierenden einstellen, war mit der Wahrnehmung verknüpft, dass das Projekt ein Anliegen der Studierenden sei und vordergründig dem Zweck ihrer Ausbildung diene, weshalb sie auch den Großteil der Arbeit leisteten. Dabei konstruierten sie häufig ein „Wir“ im Sinne der Gruppe der Co-Forschenden gegenüber einem „Sie“, d. h. die Gruppe der Studierenden. Während ein Teil der Co-Forschenden sich damit abfand, scheiterte ein anderer Teil daran, sich stärker einzubringen und mehr Aufgaben zu übernehmen. Die Beteiligungsdichte empfanden dennoch alle als nachvollziehbar. Demgegenüber steht ein aktiveres Rollenverständnis der gleichberechtigten Partnerschaft, welches nur von einem Teil der Co-Forschenden wahrgenommen wurde. Dabei konstruieren sie ein Gemeinsames „Wir“ von Studierenden und Co-Forschenden. Diese verstanden sich trotz ihrer Unterstützenden-Rolle in vereinzelter Situationen, vor allem in den Tandems, als essenziellen Teil der Forschungsgruppe und hoben dahingehend die gleichberechtigte Relevanz aller Perspektiven, ihren Stolz über das Endprodukt sowie das wechselseitige profitieren von der Zusammenarbeit hervor.

Hinsichtlich *weiterer Aspekte der Zusammenarbeit* wurden unterschiedliche positive und kritische Einschätzungen vorgenommen. Der Zeitaufwand für das Projekt wurde positiv hervorgehoben und als angemessen eingeschätzt, da der Großteil der Arbeit in den Teamsitzungen geleistet wurde und durch den Ruhezustand mehr verfügbare Zeit vorhanden war. Darüber hinaus wurden die Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit in der Gruppe sowie die gute Arbeitsatmosphäre während der Treffen gelobt. Demgegenüber gestaltete sich die Koordination von

Terminen aufgrund der starken Einbindung einiger Co-Forschender in anderen Kontexten und den Verpflichtungen der Studierenden als schwierig. Die geringe Anzahl der Treffen, die großen zeitlichen Abstände sowie die mangelnde Zuverlässigkeit anderer Co-Forschender wurde mehrfach problematisiert, was auf Zeitknappheit als negativen Einflussfaktor der Zusammenarbeit hindeutet. Zudem wurden die fehlende Rahmenstruktur sowie damit verbundene Unklarheiten hinsichtlich der Abläufe und Zielvorstellungen bei den Treffen kritisiert.

(3) Kollektive Ebene der Community

Die *Auswirkungen auf den Stadtteil* und damit verbunden die Relevanz und der Nutzen der Forschungsergebnisse wurde eher gering eingeschätzt. Insgesamt herrschte Unsicherheit darüber, ob und inwiefern das Projekt konkrete Wirkungen entfaltet hat. Obwohl keine spezifischen Effekte benannt wurden, hoffen die Co-Forschenden, dass sie Ergebnisse produziert haben, die sich zukünftig im Stadtteil auswirken werden. Ein Teil sieht in der Forschung jedoch einen kleinen Beitrag für zukünftige Diskussionen um das KörperHaus und benennt das Folgeprojekt zum Thema „Einsamkeit im Alter“, das jedoch nicht wie erhofft verstetigt wurde. Die Forschungsergebnisse in dem Projekt lieferten keine überraschenden Erkenntnisse, sondern bestätigten lediglich vorherige Vermutungen, weshalb ihnen die Funktion der Bestandsaufnahme oder Dokumentation zugesprochen wurde. Auch mangelte es an konkreteren, handlungsorientierenden Hinweisen. Die öffentliche Rezeption jener Ergebnisse wurde unterschiedlich aufgefasst; der Großteil kann diese jedoch nicht beurteilen und schätzt sie eher gering ein. Diesbezüglich sei speziell die Hochschule in der Verantwortung, die Ergebnisse publik zu machen und ins Bewusstsein der Bergerdorfer Bevölkerung zu rücken.

(4) Kritik und Änderungswünsche

Alles in allem resümierten die Co-Forschenden ihre Erfahrungen in dem Projekt überwiegend positiv, übten wenig *Kritik* und hatten nur vereinzelte *Änderungswünsche*. Bezüglich des Partizipationsgrads divergierten die Einschätzungen: Während ein Teil sich eine stärkere Einbindung und selbstständigeres Arbeiten wünschte, sieht ein anderer Teil darin die Gefährdung des Lernprozesses der Studierenden. Ein Vorschlag war es, den Beteiligungsgrad zur Vermeidung von Fehleinschätzungen und Enttäuschungen bereits vor Projektbeginn abzuklären. Zudem wurde die mangelnde Zuverlässigkeit anderer Co-Forschender kritisiert, was mit dem

Wunsch verbunden war, diese zukünftig zu erhöhen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sie ihre Zeit für ihre Teilnahme an dem Projekt tatsächlich aufbringen und ihr Engagement darin ernst nehmen. Eine größere Zahl beteiligter Co-Forschender mit vielfältigeren Hintergründen, die Erweiterung wissenschaftlicher Fähigkeiten, regelmäßige Termine und die langfristige Fortführung des Projekts wurden ebenfalls als Wünsche benannt.

Insgesamt lieferten die Perspektiven der Co-Forschenden vielfältige und einzigartige Einblicke in das CBR-Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“. Ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen auf individueller und kollektiver Ebene geben wertvolle Hinweise zu den Mehrwerten und Herausforderungen, die mit der Umsetzung eines CBR-Projekts einhergehen. Dabei deuten die unterschiedlichen Positionen dieser Untersuchung darauf hin, dass eine intensivere Partizipation im Forschungsprozess dazu beitragen kann, insbesondere in persönlicher Hinsicht stärker von der Projektteilnahme zu profitieren. Im Hinblick auf zukünftige CBR-Projekte sollte der systematischen Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation daher ein erhöhter Stellenwert zukommen.

Aus dieser Arbeit gehen viele praxisorientierte Forschungsdesiderate hervor. Da partizipative Forschungsansätze im Zuge der Third Mission im deutschen Hochschulbereich zunehmende Anerkennung erfahren, wäre es grundsätzlich interessant, weitere Perspektiven von Co-Forschenden unterschiedlicher Lehr- und Forschungsprojekte, bspw. im Bereich von CBR oder kreativen Citizen-Science-Projekten zu untersuchen. Auf Basis der Feststellung, dass eine intensivere Partizipation sich positiv auf den persönlichen Nutzen der zivilgesellschaftlichen Teilnehmenden auswirkt, könnten sich weitere Untersuchungen zudem der Frage zuwenden, wie die Beteiligungschancen der Co-Forschenden in partizipativen Lehr-Projekten erhöht werden können. Dabei liefern die Kritik und Änderungswünsche der befragten Co-Forschenden dieser Arbeit vielfältige Anknüpfungspunkte. Welche Rekrutierungsmöglichkeiten und Kanäle ließen sich etwa nutzen, um möglichst viele Interessierte auf das Projekt aufmerksam zu machen und die Diversität und Teilnehmendenzahl zu erhöhen? Da mit Ausnahme der mangelnden Zeitressourcen die Gründe für ein vermindertes Engagement in dem Projekt verschleiert blieben, wäre es auch interessant, zu untersuchen, wie sich das Engagement der Co-Forschenden in partizipativen Projekten besser aufrechterhalten bzw. sogar verstärken ließe. Welche Anreizstrukturen, Bildungsangebote, Konzepte oder Methoden werden dazu bspw. benötigt?

Auch ein internationaler Vergleich der Sichtweisen von Community-Partner*innen, insbesondere mit zivilgesellschaftlichen Projektbeteiligten im angloamerikanischen Raum, wäre dahingehend interessant. Zuletzt könnten sich weitere Forschungsarbeiten den Fragen widmen, inwiefern sich akademische Zielvorstellungen mit denen der Community vereinbaren lassen und wie in den meist institutionell eingebunden Kontexten gesichert werden kann, dass die Projektinhalte sich an den Bedürfnissen der Community-Mitglieder orientieren.

Literaturverzeichnis

Alcantara, Liezl/Harper, Gary/Keys, Christopher (2015): "'There's Gotta be Some Give and Take': Community Partner Perspectives on Benefits and Contributions Associated with Community Partnerships for Youth". In: *Youth & Society* 47 (4), 462–485.

Altenschmidt, Karsten (2016): "Community-based Research umsetzen". In: Altenschmidt, Karsten/Stark, Wolfgang (Hrsg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 43–60.

Altenschmidt, Karsten/Krüger, Tim (2017): "Community-based Research (CBR)". Universität Duisburg-Essen. In: UNIAKTIV - Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung. https://www.uniaktiv.org/fileadmin/fileupload/AG-uniaktiv/Regio_ELF/regio_ELF_Wettbewerb/RegioELF_Wettbewerb_CBR_Paper_01.pdf (29.05.2021).

Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg (2016): "Service Learning - Ein Konzept für die dritte Mission". In: Roessler, Isabel/Henke, Justus/Hachmeister, Cort-Denis/Schmid Sarah (Hrsg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklung der Third Mission (= die hochschule 1/2016)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, 40–51.

Altenschmidt, Karsten/Stark, Wolfgang (2016): "Vorwort". In: Altenschmidt, Karsten/Stark, Wolfgang (Hrsg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 9–15.

Anderson, Jeffrey/Thorne, Trisha/Nyden, Philip (2016): "Community-based Research in den USA: Ein Überblick über Prinzipien und Prozesse". In: Altenschmidt, Karsten/Stark, Wolfgang (Hrsg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 19–42.

Bach, Rebecca/Weinzimmer, Julianne (2011): "Exploring the Benefits of Community-based Research in a Sociology of Sexualities Course". In: *Teaching Sociology* 39 (1), 57–72.

Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane (2013): "Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens". Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Basinger, Nancy/Bartholomew, Keith (2006): "Service-Learning in Nonprofit Organizations: Motivations, Expectations, and Outcomes". In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 12 (2), 15–26.

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): "Partizipative Forschungsmethoden". In: *Forum: Qualitative Social Research* 13 (1), 1–22.

Berthold, Christian/Meyer-Guckel, Volker/Rohe, Wolfgang (2010): "Mission Gesellschaft - Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis". Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265> (29.05.2021).

Birdsall, Joe Anna Tauscher (2005): "Community Voice: Community Partners Reflect on Service Learning". In: *Journal for Civic Commitment* 5, 1–13.

Bonn, Aletta/Richter, Anett/Vohland, Kathrin/Pettibone, Lisa/Brandt, Miriam/Feldmann, Reinart et al. (2016): "Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland". Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung, Deutsches Zentrum für integrative Biodiversitätsforschung Halle-Jena-Leipzig, Leipzig, Museum für Naturkunde Berlin, Leibniz-Institut für Evolutions- und Biodiversitätsforschung, Berlin-Brandenburgisches Institut für Biodiversitätsforschung. https://www.buergerschaffenwissen.de/sites/default/files/grid/2017/11/20/gewiss-gruenbuch_citizen_science_strategie.pdf (29.05.2021).

Bonney, Rick/Ballard, Heidi/Jordan, Rebecca/McCallie, Ellen/Phillips, Tina/Shirk, Jennifer/Wilderman, Candie (2009): "Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education". A CAISE Inquiry Group Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519688.pdf> (29.05.2021).

Bringle, Robert/Hatcher, Julie (2009): "Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement". In: *New Directions for Higher Education* 147, 37–46.

Caldwell, Wilma Brakefield/Reyes, Angela/Rowe, Zachary/Weinert, Julia/Israel, Barbara (2015): "Community Partner Perspectives on Benefits, Challenges, Facilitating Factors, and Lessons Learned from Community-Based Participatory Research Partnerships in Detroit". In: *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action* 9 (2), 299–311.

Case, Andrew/Byrd, Ronald/Claggett, Eddrena/DeVeaux, Sandra/Perkins, Reno/Huang, Cindy et al. (2014): "Stakeholders' Perspectives on Community-based Participatory Research to Enhance Mental Health Services". In: *American Journal of Community Psychology* 54 (3-4), 397–408.

Christopher, Suzanne/Watts, Vanessa/McCormick, Alma Knows His Gun/Young, Sara (2008): "Building and Maintaining Trust in a Community-based Participatory Research Partnership". In: *American Journal of Public Health* 98 (8), 1398–1406.

Cronley, Courtney/Madden, Elissa/Davis, Jaya (2015): "Making Service-Learning Partnerships Work: Listening and Responding to Community Partners". In: *Journal of Community Practice* 23 (2), 274–289.

Damon, Will/Callon, Cody/Wiebe, Lee/Small, Will/Kerr, Thomas/McNeil, Ryan (2017): "Community-based Participatory Research in a Heavily Researched Inner City Neighbourhood:

Perspectives of People Who Use Drugs on Their Experiences as Peer Researchers". In: *Social Science & Medicine* 176, 85–92.

Darby, Alexa/Ward-Johnson, Frances/Cobb, Tammy (2016): "The Unrecognized Co-Educator in Academic Service-Learning: Community Partners' Perspectives on College Students Serving Diverse Client Populations". In: *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement* 7 (1), 3–15.

Dillenbourg, Pierre (1999): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier Science & Technology Books.

Fernandez, Maria/Coughlin, Steven/Smith, Selina (2017): "Overview of Community-based Participatory Research". In: Coughlin, Steven/Smith, Selina/Fernandez, Maria (Hrsg.): *Handbook of Community-based Participatory Research*. New York: Oxford University Press, 1–10.

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Glaß, Kea/Golombek, Moritz/Schnapp, Kai-Uwe (2019): "Erfahrungsbericht zum Lehrlabor-Projekt: In und mit der Hamburger Zivilgesellschaft sozialwissenschaftlich forschen". Universitätskolleg: Universität Hamburg. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/praxisberichte-lehrlabor/lehrlabor-pb-wiso-schnapp-community-based-research.pdf> (29.05.2021).

Haraway, Donna (1995): "Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg der partialen Perspektive". In: Hammer, Carmen/Stiess, Immanuel (Hrsg.): *Die Neuentdeckung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag, 73–97.

Hecker, Susanne/Haklay, Muki/Bowser, Anne/Makuch, Zen/Vogel, Johannes/Bonn, Aletta (2018): "Innovation in Open Science, Society and Policy - Setting the Agenda for Citizen Science". In: Bowser, Anne/Bonn, Aletta/Vogel, Johannes/Haklay, Mordechai/Hecker, Susanne/Makuch, Zen (Hrsg.): *Citizen Science. Innovation in Open Science, Society and Policy*. London: UCL Press, 1–23.

Helfferich, Cornelia (2011): "Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews". Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Heudorfer, Anna (2019): "Studentische Forschung für gesellschaftlichen Wandel?". In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 207–227.

Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (2009): "Zur Einleitung: 'Ärgerliche' Gesellschaftsgebilde?". In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.):

Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 9-31.

Huber, Ludwig (2009): "Warum Forschendes Lernen möglich und nötig ist". In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike: Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag, 9-35.

Huber, Ludwig (2014): "Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens". In: *Das Hochschulwesen* 2014 (1+2), 22–29.

Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): "Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft." Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Israel, Barbara/Schulz, Amy/Parker, Edith/Becker, Adam (1998): "Review of Community-based Research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health". In: *Annual Review of Public Health* 19, 173–202.

Jagosh, Justin/Bush, Paula/Salsberg, Jon/Macaulay, Ann/Greenhalgh, Trish/Wong, Geoff et al. (2015): "A Realist Evaluation of Community-based Participatory Research: Partnership Synergy, Trust Building and Related Ripple Effects". In: *BMC Public Health* 15 (1): 725, 1–11.

Joas, Hans (1992): "Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion". In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 7 (1992), 859–869.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): "Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung". Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Körper-Stiftung (2021): "KörperHaus". In: Körper-Stiftung Webseite. <https://www.koerberstiftung.de/koerberhaus> (29.05.2021).

Kruse, Jan (2015): "Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz". Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2016): "Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung". Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kusenbach, Margarethe (2003): "Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool". In: Willis, Paul/Geschiere, Peter/Bracke, Sarah (Hrsg.): *Ethnography* 4 (3), 455-485.

Mason, Maryann/Rucker, Benjamin/Reed, Monique/Morhardt, Darby/Healy, William/Curry, Gina et al. (2013): "I know what CBPR is, now what do I do?": Community Perspectives on CBPR Capacity Building". In: *Progress in Community Health Partnerships* 7 (3), 235–241.

Mayring, Phillip (2010): "Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken". Weinheim/Basel: Beltz.

Müller, Carsten/Richers, Hille/Sippel, Hanns-Jörg (2015): "Handbuch Community Organizing. Theorie und Praxis in Deutschland." Bonn: Stiftung Mitarbeit (Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen, Nr. 46).

Nduna, N. J. (2007): "The Community Voice on Service-Learning: A Good Practice Guide for Higher Education". In: *Education as Change* 11 (3), 69–78.

Reynolds, Pamela (2009): "Community Engagement: What's the Difference Between Service Learning, Community Service, and Community-Based Research?". In: *Journal of Physical Therapy Education* 23 (2), S. 3–9.

Robinson, Lucy/Cawthray, Jade/West, Sarah/Bonn, Aletta/Ansine, Janice (2018): "Ten Principles of Citizen Science". In: Bowser, Anne/Bonn, Aletta/Vogel, Johannes/Haklay, Mordechai/Hecker, Susanne/ Makuch, Zen (Hrsg.): *Citizen Science. Innovation in Open Science, Society and Policy*. London: UCL Press, 27–40.

Roessler, Isabel: "Third Mission". In: *wissenschaftsmanagement* 2015 (2), 46–47.

Sandy, Marie (2007): "Community Voices: A California Campus Compact Study on Partnerships". San Francisco: California Campus Compact.

Schlicht, Juliana/Slepcevic-Zach, Peter (2016): "Research-Based Learning und Service Learning als Varianten problembasierenden Lernens". In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11, 85–105.

Schnapp, Kai-Uwe (2017): "Das Hamburger 'Projektbüro Angewandte Sozialforschung' Eine Infrastruktur für Lehr-Forschung mit Gesellschaftsbezug". In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 27, 529–547.

Schupp Jürgen/Wolf, Christof (2015): "Nonresponse Bias: Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Umfragen". Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneidewind, Uwe (2016): "Die 'Third Mission' zur 'First Mission' machen?". In: Roessler, Isabel/Henke, Justus/Hachmeister, Cort-Denis/Schmid Sarah (Hrsg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklung der Third Mission (= die hochschule 1/2016)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, 14–22.

Stack, Erin (2013): "Empowerment in Community-Based Participatory Research with Persons with Developmental Disabilities: Perspectives of Community Researchers". Portland State University, Department of Psychology: Dissertations and Theses.

Strand, Kerry/**Cutforth**, Nicholas/**Stoecker**, Randy/**Marullo**, Sam/**Donohue**, Patrick (2003): "Community-Based Research and Higher Education. Principles and Practices.". New York, John Wiley & Sons.

True, Gala/**Alexander**, Leslie/**Fisher**, Celia (2017): "Supporting the Role of Community Members Employed as Research Staff: Perspectives of Community Researchers Working in Addiction Research". In: *Social science & medicine* (1982) 187, 67–75.

Unger, Hella von (2014): "Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis". Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Universität Hamburg (2021): "Leitbild der Universität Hamburg". In: Webseite der Universität Hamburg. <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild.html> (29.05.2021).

Universitätskolleg (2021): "Lehrlabor". In: Webseite des Universitätskollegs. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/ueber-uns/projektbereiche/lehrlabor.html> (29.05.2021).

Vaughn, Lisa/**Jacquez**, Farrah/**Zhen-Duan**, Jenny (2018): "Perspectives of Community Co-Researchers about Group Dynamics and Equitable Partnership within a Community–Academic Research Team". In: *Health Education & Behavior* 45 (5), 682–689.

Viswanathan, Meera/**Ammerman**, Alice/**Eng**, Eugenia/**Garlehner**, Gerald/**Lohr**, Kathleen/**Griffith**, Derek et al. (2004): "Community-based Participatory Research: Assessing the Evidence". In: *Evidence Report/Technology Assessment* (99).

Worrall, Laurie (2007): "Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives". In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 14 (1), 5–17.

Wright, Michael/**Unger**, Hella von/**Block**, Martina (2010): "Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention". In: *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* 1, 35–52.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Leitfaden & Kurzfragebogen	2
Anhang 2: Code-Schema	9
Anhang 3: Anschreiben Kontaktvermittlung Co-Forschende.....	12
Anhang 4: Anschreiben Interviewpartner*innen	13
Anhang 5: Einwilligungserklärung	14
Anhang 6: Informationsbrief zum Datenschutz	15
Anhang 7: Postskripte	16
Postskript Interview Nr. 1	16
Postskript Interview Nr. 2	18
Postskript Interview Nr. 3	20
Postskript Interview Nr. 4	22
Postskript Interview Nr. 5	23
Anhang 8: Transkriptionsregeln	25
Anhang 9: Transkripte	26
Transkript Interview Nr. 1.....	27
Transkript Interview Nr. 2.....	49
Transkript Interview Nr. 3.....	69
Transkript Interview Nr. 4.....	82
Transkript Interview Nr. 5.....	98
Anhang 10: Fallzusammenfassungen	124
Anhang 11: Kategoriendefinitionen & Ankerbeispiele	146
Anhang 12: Codierte Segmente	165

Anhang 1: Leitfaden & Kurzfragebogen

Befragung der Co-Forschenden des Projekts „Gut alt werden in Bergedorf“

1. Einstiegsinformationen

Allgemein

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview nehmen.

Noch einmal kurz zu meiner Person: Mein Name ist Carolin Klopitzke, ich bin Soziologiestudentin an der Universität Hamburg und schreibe meine Masterarbeit über das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“, an dem Sie ja auch mitgearbeitet haben. Dabei interessiere ich mich für die Sicht von Bergedorfern und Bergedorferinnen, die an dem Projekt mitgewirkt haben. Also bin ich an Ihren persönlichen Einschätzungen interessiert: So frage ich mich bspw. was Sie zur Teilnahme motiviert hat, was Sie daraus persönlich für sich mitnehmen oder an welchen Stellen vielleicht auch Probleme aufgetreten sind.

Also was habe ich mit Ihnen vor?

Ich werde Ihnen gleich eine Reihe von verschiedenen Fragen stellen, bei denen ich Sie grundsätzlich darum bitte, alles zu erzählen, was für Sie relevant und wichtig ist. Ich werte dabei nicht, es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ und ich werde Sie so wenig wie möglich unterbrechen. Das kann zunächst etwas irritierend sein, weil hauptsächlich Sie erzählen und ich nur Fragen stelle und Ihnen zuhöre, aber das ist in einer Interviewsituation ganz normal. Erzählen Sie ganz frei alles, was Ihnen zu den Fragen einfällt. Nehmen Sie sich auch gern ausreichend Zeit dafür, fühlen Sie sich also in keiner Weise unter Druck gesetzt. Wir haben sozusagen alle Zeit der Welt, die Sie sich nehmen möchten.

Haben Sie dazu erst einmal Fragen?

Formelle Informationen

Ich möchte das Interview gern für die spätere Auswertung auf Band aufnehmen und es anschließend verschriftlichen. Durch die Aufnahme kann ich Ihrem Gespräch auch besser folgen, da ich nicht mitschreiben muss. Dennoch werde ich mir vielleicht hier und da mal eine Notiz machen, die auch nicht unbedingt etwas damit zu tun hat, was Sie gerade gesagt haben, also lassen Sie sich davon bitte nicht irritieren. Selbstverständlich verwende ich das Interviewmaterial streng vertraulich. Das heißt, alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Sie erlauben, werden gelöscht oder anonymisiert.

Außerdem brauche ich auch noch Ihr Einverständnis dafür, dass ich die Daten aus dem Interview verwenden kann. Ich habe hier eine Einwilligungserklärung (Zettel reichen) – Lesen Sie sich diese in Ruhe durch und unterschreiben Sie, wenn Sie einverstanden sind. Sollten Sie Fragen dazu haben, werde ich sie selbstverständlich beantworten.

Haben Sie noch Fragen zum Ablauf?

Sind Sie bereit, das Interview zu starten?

Dann würde ich jetzt das Aufnahmegerät einschalten, wenn das für Sie okay ist.

Aufnahmegerät einschalten

2. Leitfaden

Eisbrecherfrage

Als erstes würde ich Sie darum bitten, sich kurz vorzustellen und mir zu erzählen an welchem Forschungsprojekt Sie mitgewirkt haben.

Frage 1 – Motivation

Erzählen Sie mir doch mal, wie es dazu kam, dass Sie bei dem Forschungsprojekt mitgemacht haben.

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Hauptmotivator • Teilnahmegründe • Ziele/Mission 	<ul style="list-style-type: none"> • Was fanden Sie besonders ansprechend an dem Projekt? • Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, bei dem Projekt mitzumachen? • Mit welchen Zielen sind Sie in das Projekt gestartet? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie sind Sie das erste Mal darauf aufmerksam geworden?</i> • <i>Wie kam es zu Ihrer Entscheidung, bei dem Projekt mitzumachen?</i> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Hätten Sie dafür vielleicht ein Beispiel? • Fällt Ihnen noch mehr zu dem Thema ein? Und weiter?

Frage 2 – Zusammenarbeit – Partizipation

Wenn Sie so an die Zusammenarbeit mit Ihren Gruppenmitgliedern zurückdenken, wie sah denn der Arbeitsprozess so aus?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsablauf • Aufgabenfeld • Aushandlung der eigenen Rolle • Partizipationsgrad • Beziehungsebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten haben Sie dabei übernommen? • Wie haben Sie sich in die Arbeitsprozesse eingebunden gefühlt? • Wie haben Sie in der Gruppe Entscheidungen getroffen? • Welche Verantwortung haben Sie gegenüber dem Projekt empfunden? • Welche Beziehung hat sich zwischen Ihnen und den anderen Co-Forschenden entwickelt? • Welches Verhältnis hat sich zwischen Ihnen und den Studierenden entwickelt? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Was fällt Ihnen außerdem zum Arbeitsprozess mit den Studierenden ein?</i> • <i>Woran denken Sie noch beim Arbeitsprozess mit den Co-Forschenden?</i> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen?

Frage 3 – Zusammenarbeit – Lernprozess		
<i>Und welche Lernprozesse haben Sie bei sich wahrgenommen?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Capacity Building • Co-Learning • Einbringung des Erfahrungswissens 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Fähigkeiten haben Sie durch Ihre Mitarbeit erworben bzw. ausgebaut? • Welche Lernprozesse haben Sie außerdem bei den anderen Beteiligten wahrgenommen? • An welchen Stellen konnten Sie ihr eigenes Wissen in die Zusammenarbeit mit einbringen? • Welche Dinge konnten Sie von anderen lernen? • Welche gelernten Dinge werden in Zukunft noch relevant für Sie sein? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche Lernprozesse haben Sie noch bei sich bemerkt?</i> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen? • Und weiter?

Frage 4 – Zusammenarbeit – Gesamteindruck		
<i>Wenn Sie jetzt nochmal auf den kompletten Verlauf Ihres Forschungsprojekts zurückblicken, wie schätzen Sie die Zusammenarbeit insgesamt ein?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Stärken der Zusammenarbeit • Schwächen der Zusammenarbeit • Änderungsbedarf • Umsetzbarkeit von CBR 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Aspekte haben Sie an der Zusammenarbeit als gut empfunden? • Was lief Ihrer Meinung nach eher nicht so gut an der Zusammenarbeit? • Was würden Sie rückblickend an der Zusammenarbeit ändern? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Über welche Situation haben Sie sich in der Zusammenarbeit ausdrücklich gefreut?</i> • <i>Über welche Situation der Zusammenarbeit haben Sie sich besonders geärgert?</i> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Gibt es noch mehr, was Ihnen zur Zusammenarbeit mit den Studierenden einfällt? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen?

Frage 5 – Persönliche Auswirkungen		
<p><i>Wir haben nun schon viel über die Zusammenarbeit im Forschungsprojekt gesprochen. Jetzt interessiere ich mich speziell für Ihre Person: Was nehmen Sie aus Ihrer Teilnahme für sich persönlich mit?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Mehrwerte • Persönliche Herausforderungen • Capacity Building • Umsetzung persönlicher Ziele • Empowerment 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche positiven Erfahrungen nehmen Sie aus der Projektarbeit für sich mit? • Welche negativen Erfahrungen nehmen Sie aus der Projektarbeit mit? • Was haben Sie dadurch über sich selbst lernen können? • Inwiefern konnten Sie Ihre persönlichen Ziele dadurch umsetzen? • Inwieweit haben die gesammelten Erfahrungen Auswirkungen auf Ihr Leben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Gibt es noch mehr, was Ihnen zur Zusammenarbeit mit den Studierenden einfällt? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen?

Frage 6 – Nutzen des Projekts		
<p><i>Bisher haben wir konkret über Ihr Forschungsprojekt gesprochen. Jetzt geht es um das gesamte Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“. Wie Sie ja bestimmt wissen, gab es nicht nur ihr Projekt, sondern noch zwei weitere, die sich mit den Themen „Kulturlandschaft in Bergedorf“ und XXX (entweder „Inklusion in das KörperHaus“ oder „Vernetzung älterer Menschen“) auseinandergesetzt haben. Ihr Projekt und die anderen beiden fallen für mich insgesamt unter den Projekttitel „Gut alt werden in Bergedorf“.</i></p>		
<p><i>Wie empfinden Sie den Nutzen des gesamten Projekts für Bergedorf?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfrage	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Änderungsprozess • Zufriedenheit mit Ergebnissen • <i>Aufwand Kosten/Nutzen</i> • <i>Zeitaufwand</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Und inwieweit konnte Ihr Forschungsprojekt etwas in Ihrem Stadtteil verändern? • Wie zufrieden waren Sie mit Ihren Forschungsergebnissen? • <i>Wie empfanden Sie so alles in allem den Zeitaufwand für das Projekt?</i> • <i>Wie schätzen Sie den Nutzen im Verhältnis zum Aufwand ein?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat sich das zum Ausdruck gebracht? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Haben sie noch weitere Ideen dazu, welchen Nutzen Ihre Arbeit hatte?

Frage 7 – Gesamtfazit		
<i>Und wenn Sie einmal auf das Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“ insgesamt zurückblicken, wie fällt Ihre Gesamteinschätzung dazu aus?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzbarkeit von CBR • Probleme des Projekts • Zeitaufwand • Stärken des Projekts • Aufwand Kosten/Nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was denken Sie war insgesamt schwierig oder herausfordernd bei diesem Projekt? • Wie empfanden Sie so alles in allem den Zeitaufwand für das Projekt? • Was ist Ihrer Einschätzung nach gut an diesem Projekt gelaufen? • Wie schätzen Sie den Nutzen im Verhältnis zum Aufwand ein? 	<ul style="list-style-type: none"> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Gibt es noch mehr, was Ihnen zu dem Thema einfällt? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen?

Frage 8 – Ausblick		
<i>Als letztes interessiert mich: Was würden Sie anders machen, wenn Sie nochmal bei so einem Projekt mitmachen?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Schwächen von CBR • Lösungsvorschläge 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für zukünftige Projekte dieser Art? • Was würden Sie anderen Co-Forschenden mit auf den Weg geben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Könnten Sie dazu noch etwas konkreter werden? • Gibt es noch mehr, was Ihnen zu dem Thema einfällt? • Hätten Sie dazu vielleicht ein Beispiel? • Könnten Sie den Aspekt noch weiter ausführen?

2. Ausstiegsinteraktion

Ja, jetzt haben wir viel besprochen. Gibt es von Ihnen aus etwas, das Sie noch erzählen möchten, was Ihnen wichtig ist und was bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Super, vielen Dank. Als letztes habe ich noch ein paar kurze, konkrete Fragen, die Ihre Person betreffen. Dafür habe ich einen kleinen Fragebogen vorbereitet. Ich würde Sie darum bitten, diesen kurz auszufüllen.

- Fragebogen reichen und ausfüllen lassen
- Bedanken für Interview und Fragebogen

Wie haben Sie denn so das Interview empfunden, wie war das so für Sie?

Was hat Sie denn dazu bewegt, an diesem Interview teilzunehmen?

Haben Sie Interesse an der fertigen Masterarbeit?

- **Aufnahmegerät ausschalten**

Demographischer Kurzfragebogen zum Projekt „Gut alt werden in Bergedorf“

Der vorliegende Fragebogen zielt auf die Erfassung soziodemographischer Daten ab. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Aus der Nicht-Teilnahme entstehen Ihnen keine Nachteile. Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass die Daten sehr wichtig für meine Auswertung sind. Ich wäre Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie die Fragen beantworten.

Die von Ihnen gemachten Angaben werden ausschließlich für Auswertungen im Rahmen meiner Masterarbeit genutzt. Alle Angaben werden anonym erhoben und verarbeitet. Die Rohdaten werden weder veröffentlicht noch an Dritte weitergegeben. Ergebnisse werden nur in zusammengefasster Form veröffentlicht, so dass Rückschlüsse auf einzelne befragte Personen nicht möglich sind.

1. In welchem Jahr sind Sie geboren?

2. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

3. Welchen Familienstand haben Sie?

Verheiratet

Geschieden

Verwitwet

Ledig

4. Leben Sie mit einem Partner bzw. einer Partnerin zusammen?

Ja

Nein

5. Sind Sie zurzeit erwerbstätig?

Unter Erwerbstätigkeit wird jede mit einem Einkommen verbundene Tätigkeit verstanden, egal in welchem zeitlichen Umfang.

Vollzeit-erwerbstätig mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von **35 Stunden und mehr**

Teilzeit-erwerbstätig mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von **15 – 34 Stunden**

Teilzeit oder stundenweise erwerbstätig mit einer wöchentlichen Arbeitszeit **unter 15 Stunden**

Ich bin zurzeit nicht erwerbstätig

6. Welche berufliche Tätigkeit üben Sie derzeit aus?

Wenn Sie nicht mehr erwerbstätig sind, welche Tätigkeit haben Sie bei Ihrer früheren Erwerbstätigkeit zuletzt ausgeübt?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!