



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Partizipation als Forschungspraxis – Theoretische
Impulse aus einem Forschungsprojekt mit
Schüler_innen“

verfasst von / submitted by

Clara John BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

“There are times when personal experience keeps us from reaching the mountaintop and so we let it go because the weight of it is too heavy. And sometimes the mountaintop is difficult to reach with all our resources, factual and confessional, so we are just there collectively grasping, feeling the limitations of knowledge, longing together, yearning for a way to reach that highest point. Even this yearning is a way to know.” (hooks 1994: 92)

Euch,

darf ich diese Arbeit widmen.

Wenn auch mit den folgenden Seiten einzig eine Essenz dessen, was ich euch zu verdanken habe, sichtbar wird.

Ihr habt mich angenommen, mir eure Zeit geschenkt, Blicke in eure Herzen erlaubt. Ihr habt mir ein Lernen ermöglicht, das mich, mein Denken und Handeln in Bewegung gebracht hat.

Euch,

die jeden Tag für Veränderung kämpfen, ein Miteinander vor-leben, Grenzen herausfordern, Differenz und Vielfalt feiern. Die bedingungslos da sind, wenn sie gebraucht werden.

Egal wo ihr euch befindet, ihr gebt mir und vielen anderen Menschen mehr als Worte beschreiben können. Ohne euch wäre es mir nicht möglich die Welt und das Leben so zu verstehen und zu erleben.

Diese Arbeit gemacht haben zu dürfen, bleibt ein Privileg und Geschenk gleichermaßen.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

Widmung.....	2
1. Einleitung	4
2. Methodologische Ausgangsbasis: Der Forschungsprozess als Lernprozess.....	10
a) Spiralförmigkeit	11
b) Partizipation	15
3. Das Forschungsprojekt: Allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit.....	20
4. Methodische Elemente des Forschungsprozesses	28
a) Generative Bildarbeit	29
b) Qualitative Interviews	34
c) Gruppe und Diskussion in der Gruppe	37
d) Zweite Schnecke: Fotos, peer-to-peer-Interviews und Einzelinterviews, Forschungstheater	41
e) Analytischer Kurswechsel.....	46
5. Zwischenfazit: Versuch einer vorläufigen Bestimmung.....	50
6. Partizipation als Forschungspraxis.....	55
a) Dichte Beschreibung: Forschungstheater.....	57
b) Partizipation mit und durch Differenz.....	67
c) Raum der Forschung: Exploration von Subjektpositionen	74
7. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	83
8. Literaturverzeichnis.....	92
9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	98
10. Anhang: Deutsches Abstract	99
11. Anhang: Englisch Abstract	100

1. Einleitung

„In practice, participatory research rarely follows the smooth pathway implied by theoretical writings.“

(Cornwall/Jewkes 1995: 1672)

Partizipation in Forschungsprozessen bezieht sich auf ein gemeinsames Forschen von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen. Das Konzept bzw. unterschiedliche Ansätze partizipativen Forschens haben in den letzten Jahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung verstärkt Beachtung und Verbreitung gefunden. Dabei ist die Idee keineswegs neu, sondern ist die aktuelle Hinwendung im Sinne einer Konjunktur – einer „Renaissance“ (von Unger 2014: 5; Auer 2011: 11) – früherer Beschäftigungen mit Möglichkeiten partizipativen Arbeitens zu verstehen. Die Idee der Partizipation lässt sich wissenschaftsgeschichtlich anhand mehrerer Entwicklungsstränge verfolgen, wobei ethisch-politische und/oder epistemologische Fundierungen die zentrale Rolle spielen. Es lassen sich grob zwei Traditionen, eine emanzipatorisch-gesellschaftskritisch verankerte und eine praxisorientierte, unterscheiden. Die Zugänge, die sich aus der Zusammenführung von Partizipation und Forschung ergeben, konstituieren somit ein durchaus heterogenes Feld. Beispielsweise kritisieren feministische und postkoloniale Autor_innen die dominante wissenschaftliche Praxis, dabei in erster Linie die sozialwissenschaftliche, als Ungleichheit und Machtverhältnisse (re-) produzierend. Indem Forschung durch asymmetrische Beziehungen zwischen Forscher_in und Beforschten als Forschung *über* und somit innerhalb eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses umgesetzt wird, findet Forschung als Ausbeutung statt.

Aus dieser Kritik, aber ebenso aus epistemologischen Überlegungen heraus – und hier liegt der kleinste gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Ansätze –, folgert sich das Bestreben nach einer Transformation hin zu einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis. Als Schnittmenge der unterschiedlichen Zugänge partizipativen Forschens lässt sich demnach das Bestreben identifizieren, die Rollen und Beziehungen, die den Forschungsprozess strukturieren und weitgehend determinieren, verändert zu organisieren. Partizipation ermöglicht die qualitative Bestimmung eines solchen Subjekt-Subjekt-Verhältnisses hinsichtlich Teilnahme, Teilhabe und Mitbestimmung – ein gemeinsames Forschen „mit jenen Menschen [...], deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird“

(Bergold/Thomas 2012: Abs. 1). Dabei handelt es sich in der Regel um Personen aus nicht-wissenschaftlichen Feldern.

Partizipation bzw. partizipative Forschung scheint somit Wege aus kritischen sozialwissenschaftlichen Debatten der vergangenen Jahrzehnte, wie beispielsweise der „Krise der Repräsentation“, zu bieten. Die Attraktivität des Konzeptes und die Zunahme entsprechender Forschungsarbeiten ist jedoch auch im Kontext des „Citizen Science“-Diskurses zu sehen, der in Österreich beispielsweise im Rahmen des Sparkling-Science-Forschungsprogrammes („Wissenschaft ruft Schule – Schule ruft Wissenschaft“) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine institutionalisierte Förderung findet. In dem diesem Kapitel vorangestellten Zitat wird angesprochen, dass theoretische Ausführungen zu partizipativer Forschung zwar ein verhältnismäßig klares und eindeutiges Bild zeichnen, die forschungspraktische Umsetzung jedoch vielmehr im Sinne von „messy realities“ (Gristy 2015: 371) zu verstehen ist. In Publikationen partizipativer Forschung werden durchaus (forschungs-) prozessorientierte Fragen, Spezifika und Herausforderungen aufgegriffen und problematisiert. Dennoch gehe ich davon aus, dass diese Fragen sowie daraus resultierende forschungstheoretische Überlegungen nicht ausreichend beleuchtet sind: Partizipation als Forschungspraxis stellt gewissermaßen eine Black Box – im metaphorischen Sinne – dar.

Meine Arbeit nähert sich Partizipation als Forschungspraxis in zweierlei Hinsicht anhand der Analyse eines von mir durchgeführten Forschungsprojektes mit Schüler_innen. Ich habe zwischen Anfang März und Ende Juni 2017 ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt mit 19 Schüler_innen einer 4. Klasse Neue Mittelschule im 23. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Ich bin dabei offen, das heißt ohne ein festgelegtes Forschungsinteresse, in das Feld gegangen und habe im Rahmen eines Mix an (Forschungs-) Methoden mit den Jugendlichen zusammengearbeitet, zu einem beträchtlichen Teil in der Schule, während der Unterrichtszeit, aber auch außerhalb dieser. Im Laufe des Projektes hat sich „Selbstbestimmung“ als gemeinsames Forschungsthema ergeben. Die Aufarbeitung des Projektes für die vorliegende Masterarbeit hat es mir ermöglicht den Forschungsprozess mehrfach zu (re-) analysieren, woraufhin ich den Entschluss für eine Verschiebung der Betrachtungsperspektive traf. Im Fokus dieser Arbeit stehen demnach die Untersuchung des Forschungsprozesses in Bezug auf Partizipation sowie eine daraus resultierende Entwicklung theoretischer Überlegungen. Anhand des von mir durchgeführten Forschungsprojektes mit den

Schüler_innen zeichne ich im ersten Teil der Arbeit einen ursprünglich als partizipativ geplanten Forschungsprozess nach. Mit dem Anspruch Partizipation als Forschungspraxis zu beleuchten gehe ich folgenden Fragen nach: Was kann Partizipation für und in einem konkreten Forschungsprozess bedeuten? Wie lassen sich bestimmte theoretische Überlegungen zu Partizipation in der Forschungspraxis umsetzen? In einer Beschreibung des Forschungsprozesses erarbeite ich, welche Überlegungen, Schritte, Dynamiken, Reflexions- und Aushandlungsprozesse, Herausforderungen, etc. die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen getragen und geformt haben. Auf Basis dieses Materials, dem Prozess der Projektumsetzung, folgt im zweiten Teil der Arbeit die analytische Auseinandersetzung bzw. theoretische Weiterentwicklung der Kategorie der Partizipation. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess führe ich in forschungstheoretische Überlegungen über und gehe folgenden Fragen nach: Wie lässt sich Partizipation als Forschungspraxis theoretisch verstehen? Inwiefern lässt sich der Zusammenhang zwischen Partizipation und der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen denken?

Strukturierung der Arbeit

Das folgende *zweite Kapitel* ist einer Skizzierung meiner methodologischen Ausgangsbasis und ihren zentralen Elementen gewidmet. Mein Verständnis des Forschungsprozesses als Lernprozess baut dabei auf den Konzepten der Spiralförmigkeit und Partizipation auf, die ich als eng miteinander verschränkt sehe.

Im *dritten Kapitel* beschreibe ich den allgemeinen Rahmen der projektbasierten Zusammenarbeit mit den Schüler_innen, der sich aufgrund der Spiralförmigkeit des Prozesses in seiner konkreten Form erst im Verlauf ergab. Innerhalb dieses breiteren Rahmens erwiesen sich drei Dimensionen unterschiedlicher Prozesse von zentraler Bedeutung: die Forschung im engeren Sinne, pädagogische Aspekte sowie die persönliche Beziehungsebene zwischen den Beteiligten und mir.

Die forschungsmethodischen Elemente des Projektes werden im *vierten Kapitel* gesondert und ausführlich betrachtet. Chronologisch strukturiert durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden werden diese jeweils in die wissenschaftliche Diskussion eingebettet, der Schwerpunkt jedoch auf die Transparentmachung und Reflexion der Überlegungen, Entscheidungen und Erfahrungen in der Umsetzungspraxis gelegt. Diese Darstellungsform ist

als Produkt des Forschungsprozesses zu sehen, wonach es im Sinne der Spiralförmigkeit nicht nur um die Frage „Was braucht es gerade?“ geht, sondern um die genaue Beobachtung und Reflexion wie Beteiligte mit den methodischen Rahmen umgehen bzw. interagieren. Den Abschluss dieser Darstellung bildet die Einbettung des analytischen Kurswechsels, der seinen Ausgangspunkt in einem von mir erlebten Gefühl des Scheiterns fand und der die Verschiebung der Betrachtungsperspektive auf eine Metaebene nach sich zog.

Der analytische Kurswechsel, der als integraler Teil des Forschungs-/Lernprozesses zu sehen ist, mündet im *fünften Kapitel* in die Infragestellung des partizipativen Charakters des Forschungsprojektes. Vor dem Hintergrund einer Verortung innerhalb der heterogenen Landschaft partizipativer Ansätze, erfolgt eine Schärfung meines konzeptuellen Verständnisses von Partizipation bzw. partizipativer Forschung hinsichtlich des Kriteriums der Entscheidungsmacht. In einem Zwischenfazit, das der Zyklichkeit meines Ansatzes Rechnung trägt, komme ich zu dem Schluss, dass sich das von mir durchgeführte Projekt nicht als partizipative Forschung klassifiziert. Die Vorläufigkeit dieses Schlusses ergibt sich aus dem Umstand der Einordnung entlang eines Konzeptes, das ich im nächsten Schritt erweitere bzw. in seiner theoretischen Weiterentwicklung anrege.

Das *sechste Kapitel* bietet ausgehend von der dichten Beschreibung einer Stelle im Forschungsprozess (Umsetzung des Forschungstheaters) eine Rückkoppelung der Erkenntnisse des Forschungsprojektes an das Konzept der Partizipation. Im Zuge dieser Betrachtung findet eine Annäherung an die Frage statt, wie sich der Zusammenhang zwischen Partizipation bzw. partizipativer Forschung und der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen theoretisch begreifen lässt. Ich entwickle an dieser Stelle zwei theoretische Perspektiven. Ich argumentiere erstens, dass sich in einem Forschungsprozess, der sich anhand des Prinzips der Partizipation organisiert, Partizipation mit und durch Differenz ausdrückt. Zweitens lässt sich Partizipation in Bezug auf Forschung als Raum verstehen, innerhalb dem Beteiligte veränderte Subjektpositionen und -verhältnisse explorieren.

In den Schlussfolgerungen des abschließenden *siebten Kapitels*, führe ich meine Beobachtungen und Überlegungen zusammen. Diese sind einerseits als konkrete Anregungen für die Forschungspraxis anderer Forschender zu verstehen, andererseits als Impulse für die Weiterentwicklung des theoretischen Verständnisses von Partizipation als Forschungspraxis.

Einbettung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Themenfeld partizipativer Forschung anhand eines neuen Blickwinkels auseinander. Das Vorhaben Partizipation als Forschungspraxis verstehen zu wollen stellt dabei einen transdisziplinären Ansatz dar. Transdisziplinäre Zugangsweisen gehen gegenstandsorientiert vor, das heißt sie verkürzen die Komplexität empirischer Realitäten nicht entlang disziplinärer Grenzziehungen. Das bedeutet unter anderem auch Theorie und Praxis, z.B. Universität und Nicht-Universität/Praxisfelder, im Rahmen von Forschungsprojekten zusammenzubringen und gegenseitige produktive Beeinflussungen zu schaffen. Die Verschränkung von Wissenschaftstheorie, Schul- bzw. Bildungsforschung und Entwicklungsforschung in dem von mir durchgeführten Forschungsprojekt mit Schüler_innen und in dieser Publikation, trägt die Entwicklung (forschungs-) theoretischer und praktischer Perspektiven.

Die Schnittstelle dieser Arbeit zur Entwicklungsforschung besteht über zwei inhaltliche Bezüge. Zum einen: Als Beschäftigung mit gesellschaftlichen Macht-, Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnissen in einem globalen Kontext, bezieht sich diese auch auf die kritische Analyse von Wissen und Diskursen, den Modi von Wissensproduktion und wissenschaftlichem Arbeiten im Allgemeinen. Im Ansatz partizipativer Forschung scheint das Potenzial zu liegen die Produktion von Wissen bzw. Forschung anders zu gestalten. Zum anderen stellt Bildung ein Kernthema von Entwicklungsforschung dar. Indem sich Fragen von Entwicklung neben gesellschaftlichen Verhältnissen ebenso auf Möglichkeiten von Veränderungen beziehen, nimmt Bildung eine besondere Rolle ein. Der Bildungsbegriff bewegt sich dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen und Transformationsmöglichkeiten. Einerseits werden institutionalisierte Bildungs- bzw. Schulsysteme für ihr Versagen Chancengerechtigkeit herzustellen kritisiert und deren zentrale Funktion in der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse herausgearbeitet. Autor_innen wie Louis Althusser (1971) lokalisieren diese Wirkungsweise in erster Linie nicht in den Spezifika einzelner nationalstaatlicher Gefüge, sondern im prinzipiellen Verhältnis von Staat und Ökonomie in kapitalistischen Verhältnissen, in welchem das Schulsystem eine zentrale Rolle als ideologischer Staatsapparat (neben anderen wie dem der Familie oder Kirche) einnimmt. Demnach ist Bildung im Rahmen eines Schulsystems nicht nur auf die Hervorbringung von Gruppen unterschiedlich qualifizierter und hierarchisierter Arbeitskräfte orientiert, sondern auf die Legitimierung des Systems an sich, „school [...] teaches „know-

how“, but in forms which ensure *subjection to the ruling ideology*' (ebd.: o.S., Hervorhebung im Original).¹ Andererseits weist eine ideengeschichtliche Betrachtung des Bildungsbegriffes noch zumindest eine weitere, gegensätzliche Dimension auf, welche sich auf das transformatorische Potenzial von Bildungsbestrebungen bezieht. Erkenntnisse über sich selbst als Subjekt sowie die eigene Position innerhalb globaler gesellschaftlicher Verhältnisse, die Reflexion eigener Erfahrungen sowie die (herrschafts-) kritische Auseinandersetzung mit Wissen kann zu Emanzipation sowie Befreiung von Unterdrückung führen (vgl. Freire 2000 [1970]), hooks 2010; hooks 1994). Der mit dieser Arbeit gelegte Fokus, der auf die Frage nach den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion verweist, greift somit den ersten Bezug zur Entwicklungsforschung auf. Während der zweite Bezug konstitutiv für die Wahl des Settings für das Forschungsprojekt war, wird dieser im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht explizit bearbeitet.

¹ Ideologisierung bei Althusser ist dabei auf zwei Weisen zu verstehen, auf die konkrete Indoktrinierung zur Aufrechterhaltung herrschaftlicher Interessen, sowie in grundlegenderer Weise als Subjektivierung durch Prozesse der Anrufung, auf die ein Individuum reagiert.

2. Methodologische Ausgangsbasis: Der Forschungsprozess als Lernprozess

Die meisten Forschenden werden der Feststellung, dass der Forschungsprozess als Lernprozess gesehen werden kann, zustimmen. Die Allgemeinheit und Unbestimmtheit dieser Aussage gilt es jedoch hinsichtlich ihrer konkreten Bedeutung und Umsetzung zu spezifizieren. Dadurch werden wesentliche Unterschiede in den Forschungspraxen deutlich. Obwohl das Verständnis des Forschungsprozesses als Lernprozess einen zentralen Ausgangspunkt meines Forschungsprojektes darstellt, hat sich das Verständnis, was dies im Genauen bedeuten kann, im Zuge des Prozesses des Forschens und Lernens weiterentwickelt (vgl. Abbildung 1). Zwei bedeutsame Pfeiler meines Verständnisses des Forschungsprozesses als Lernprozess lassen sich in den Konzepten der Spiralförmigkeit und Partizipation verorten. Hierauf gehe ich im ersten Teil des vorliegenden Methodenkapitels ein. Zuvor greife ich ein weiteres tragendes Element meiner Methodologie auf, das ich als zentrale Erkenntnis im Zuge des Lernprozesses herausarbeiten konnte und eng mit den beiden anderen Pfeilern verbunden ist.

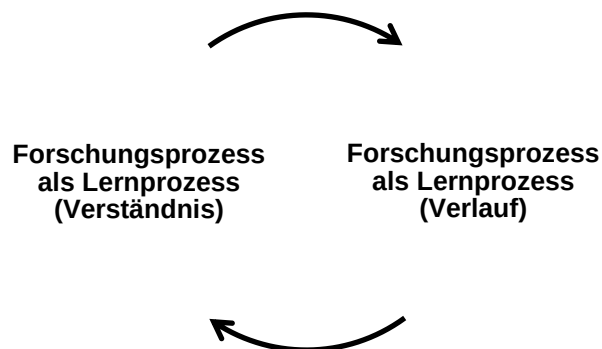


Abbildung 1: Forschungsprozess als Lernprozess

Relativ zu Beginn der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen gab es ein Schlüsselmoment, das zur Revidierung meines ursprünglichen methodologischen Zuganges führte. Diese Revidierung entwickelte sich im Anschluss an die erste Umsetzung der, von mir als zentral für das Projekt konzipierten, Methode der Generativen Bildarbeit (siehe Kapitel 4a). In der direkt anschließenden ersten Aufarbeitung und Auswertung der Methodenanwendung resümierte ich, dass diese in den wesentlichen Aspekten nicht funktioniert hätte, da sich die in der Literatur angeführten Effekte nicht eingestellt hatten. Statt antizipierten reflexiven Auseinandersetzungen der Schüler_innen mit Selbst- und Fremdwahrnehmung, waren die

Tonaufnahmen gefüllt mit Gelächter, Nebengesprächen und repetitiven Beschreibungen des Bildmaterials. Nach anfänglicher Verzweiflung und einem Gefühl des Scheiterns gelang es mir durch Unterstützung entsprechender Lektüre (Jorgenson/Sullivan 2010) meinen Blickwinkel zu verschieben und entsprechend dem Verständnis der Grounded Theory *all is data* (Glaser 2001: 145) die Gesamtheit des Weges als wertvolle Erkenntnismöglichkeit wahrzunehmen. Insbesondere die Momente vermeintlichen Scheiterns, z.B. als methodische Rahmen nicht wie geplant und erhofft funktionierten, erwiesen sich als intensive Lernmomente und Möglichkeiten der Reflexion. Die Frage „Warum hat das nicht wie in der Literatur dargestellt funktioniert?“ veränderte sich hin zu „Wie und warum sind die Schüler_innen mit dem methodischen Rahmen so umgegangen?“. Dieser Perspektivenwechsel hat mir einen explorativen, und in manchen Situationen improvisierenden, Umgang mit den Methoden ermöglicht. In weiterer Folge war meine methodologische Haltung in der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen getragen von einem Ausprobieren, das sich auch auf ein Austesten von Grenzen bezog: Wie viel kann ich der Gruppe zutrauen? Welche Formate und Anforderungen funktionieren für welche Schüler_innen und weshalb? Wo ist ein Prozess des Vertrautwerdens mit bestimmten Arbeitsmodi notwendig? Wo ist die Grenze zwischen produktiver und nicht-produktiver bzw. destruktiver Verunsicherung?

Eine konsequente Umsetzung vom Forschungsprozess als Lernprozess mit all seinen Schritten – den Umwegen, vermeintlichen Verirrungen und auch Konflikten – bedeutet für mich letztlich diese Lernmomente sowie die damit verbundenen reflexiven Auseinandersetzungen in der Verschriftlichung abzubilden. Und dies, nicht nur im Sinne der wissenschaftlichen Transparenz, sondern eben auch als Integration bedeutungsvoller Erkenntnisse (Seltrecht 2008: 103). Die vorliegende Arbeit ist Produkt dieses Zuganges.

a) Spiralförmigkeit

Spiralförmigkeit als methodologisches Prinzip lässt sich in ihrer breiten Bedeutung als zentrales Charakteristikum qualitativer Herangehensweisen identifizieren. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels, der sich als Spiralbewegung zwischen (Vor-) Verständnis des erkennenden Subjektes und dem Gegenstand bewegt (Breuer 2010: 48), ist der Erkenntnisprozess als zyklisch und somit dynamisch zu sehen. Dass sich dies jedoch nicht notwendigerweise in der Organisation des Forschungsprozesses widerspiegelt, zeigt die konventionelle und übliche Herangehensweise, die aus dem Abarbeiten eines zu Beginn der Forschung formulierten Konzeptes im Zuge einer linearen Abfolge von Phasen besteht: Formulierung des Forschungsdesigns – Datenerhebung – Datenanalyse – Verwertung. In

diesem Rahmen ist je nach gewählter Forschungsfrage und Methodendesign mehr oder weniger inhaltliche Offenheit möglich. Spiralförmigkeit als methodologisches Prinzip im engeren Sinne ernst zu nehmen bedeutet, den Forschungsprozess eben nicht als einen vorab geplanten und geradlinigen Weg umzusetzen, sondern als organisch wachsendes Gefüge, in methodischer wie auch inhaltlicher Hinsicht. In enger Wechselwirkung mit den im Feld gewonnen Erkenntnissen und Erfahrungen und im Zusammenspiel zwischen Forscher_innen und Beforschten bzw. zwischen Forschungspartner_innen, entwickelt sich Schritt für Schritt die *Forschung als Prozess* und wird somit der Grundbedeutung letzteren Begriffes gerecht: „sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (Dudenredaktion o.J., Ergänzung im Original). Als Bedingung dieser Prozesshaftigkeit liegt diesem Zugang ein Aufbrechen der üblichen Phasen und ihrer linearen Abfolge zugrunde, Arbeitsschritte unterschiedlicher Art, z.B. der Datenerhebung und -auswertung, werden parallel durchgeführt und aufeinander bezogen (Breuer 2010: 55) (vgl. Abbildung 2). So habe ich beispielsweise die Daten, die als Produkte der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen in unterschiedlichen methodischen Rahmen entstanden sind, laufend ausgewertet und diese Erkenntnisse als wichtige Basis für die Vorbereitung der nächsten Schritte gelegt.

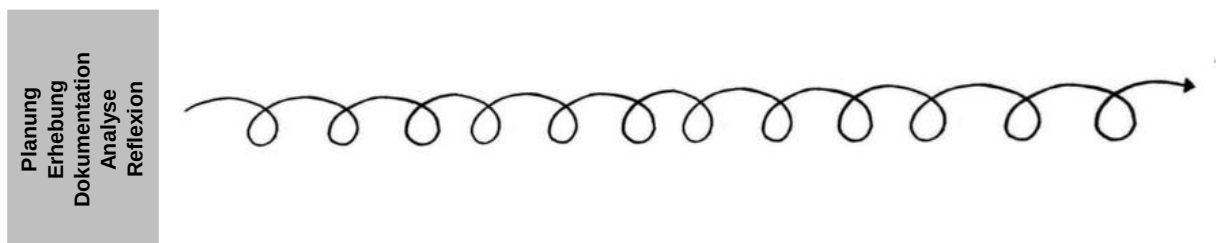


Abbildung 2: Spiralförmigkeit des Forschungsprozesses

Diese Bewegung mit und durch verschiedene Arbeitsschritte ist eng verknüpft mit einem Pendeln zwischen *Aktion und Reflexion*, zwischen dem Handeln im Feld und intensivem Kontakt mit den Schüler_innen und den Momenten des Rückzugs. Die räumliche, zeitliche wie auch geistige Distanzierung erlaubt Ereignisse und Erfahrungen aufzuarbeiten und zu reflektieren. Für diese Reflexion des Forschungsprozesses, wie auch die Vorbereitung anstehender Schritte, hat sich für mich das Forschungstagebuch als wichtige Konstante erwiesen. Das Forschungstagebuch ist dabei nicht nur eine Möglichkeit zur Dokumentation bestehender Gedanken gewesen, sondern ein Raum in dem sich durch das Schreiben selbst bestimmte Gedanken und Ideen entwickeln konnten. Wichtige Impulse und Perspektiven für die Reflexion kamen zudem von den Schüler_innen, teilweise im Zuge eines von mir

angeleiteten methodischen Rahmens, wie z.B. den Interviews, aber auch in Form von unterschiedlichen informellen Rückmeldungen, im Austausch mit Menschen außerhalb des Forschungsprojektes sowie aus der laufenden Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur. Aktion und Reflexion sind letztlich in der Forschungspraxis nicht klar voneinander zu trennen, gerade für eine kritisch gestaltete Rolle als Forscherin ist die Integration der reflexiven Elemente auch während des Handelns und den Momenten hoher Intensität im Feld anzustreben. Mir ist es wichtig an dieser Stelle festzuhalten, dass es nicht nur aufgrund von äußeren Umständen, wie unter anderem zeitlichen Beschränkungen (Wie viel Zeit ist zwischen einzelnen Interviews? Gibt es die Möglichkeit einer Aufarbeitung dazwischen?) eine Herausforderung darstellt, den klassischen Forschungsprozess aufzubrechen. Mehrere Arbeitsschritte parallel laufen zu lassen, wo jeder Schritt einen eigenen Rhythmus hat und einer eigenen Logik folgt, Aktion und Reflexion zu integrieren und das Vorhaben stetig spiralförmig weiterzuentwickeln, hat mich als Forscherin mit meinen Kapazitäten und Energieressourcen immer wieder an meine Grenze gebracht.

Der Ansatz der Grounded Theory bietet wertvolle Einsichten hinsichtlich der Frage, wie Spiralförmigkeit als methodologisches Prinzip in Bezug auf die *inhaltliche* Entwicklung eines Forschungsvorhabens umsetzbar ist. Über einen offenen Einstieg in das Feld und den Austausch mit den Beforschten stellt sich erst im Laufe des Forschungsprozesses das Thema, Forschungsinteresse und die genaue Forschungsfrage heraus (Schultz 2014; Breuer 2010: 55). Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) beschreiben das grundsätzliche Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory folgendermaßen:

Zunächst muss sich der Forscher[/die Forscherin] Gedanken machen – vorzugsweise sollte er[/sie] in die Daten eingetaucht sein und viel über das untersuchte Gebiet wissen. Gleichzeitig muss er[/sie] über einige Besonderheiten der Daten oder über ihre Interpretation verwirrt sein, so dass Fragen aufgeworfen und Antworten gesucht werden. Besonders muss der Forscher[/die Forscherin] [...] den charakteristischen Eigenschaften seiner[/ihrer] Arbeit entfliehen, die sonst die neue Sichtweise blockieren könnte" (ibid.:13, meine Ergänzungen).

Der grundlegende Gedanke der Grounded Theory ist, dass man als forschende Person – aufgrund von diversem Vorwissen und der gezielten Fachlektüre – an einem bestimmten Punkt, mit einer notwendigerweise begrenzten Fragestellung in Bezug auf ein Phänomen, beginnt, dann aber im Zuge des Forschungsprozesses, beispielsweise mit der methodischen Umsetzung der Interviews, spiralförmig die analytische Perspektive weiterentwickelt, indem "Fragen aufgeworfen und Antworten gesucht werden" (ibid.: 13) (vgl. Abbildung 3). So war mein Einstieg in das Feld und die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen von einem breiten Interesse an den Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler_innen geprägt, das sich grob an

der Frage orientierte, was die Schüler_innen motiviert, was sie in ihrem Leben antreibt. Trotz der geteilten Basis in Bezug auf bestimmte methodologische Aspekte, ist meine Forschung nicht als Grounded-Theory-Arbeit zu verstehen.

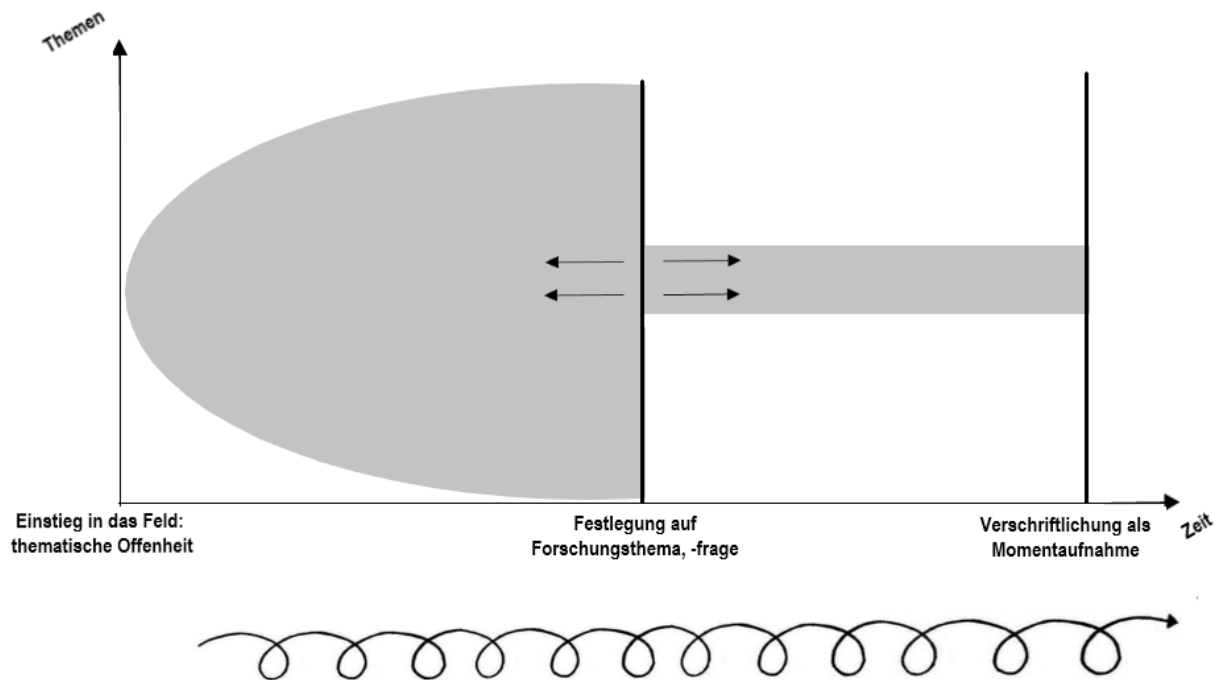


Abbildung 3: Entwicklung der analytischen Perspektive

Wie ich oben bereits angemerkt habe, ist mein Forschungsvorhaben auch in *methodischer* Hinsicht, in seinen konkreten methodischen Schritten und Elementen, im Laufe der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen gewachsen. Diese Dimension ist somit als Resultat eines wichtigen Lernmomentes, einer ursprünglich als Scheitern wahrgenommenen Erfahrung, entstanden.

Das Prinzip der Spiralförmigkeit hat somit die inhaltliche sowie methodische Dimension meiner Forschung geprägt, die eng mit einer Pendelbewegung zwischen Aktion und Reflexion verbunden waren. Mein Projekt hat ebenso eine ständige Bewegung zwischen (Sozial-) Wissenschaft und schulischer Realität, zwischen Theorie und Praxis erfordert (Breuer 2010: 57), die auch eine zentrale Rolle für das Prinzip der Transdisziplinarität (Vilsmaier/Lang 2014; Jahn 2008) spielt. Spiralförmigkeit bedeutet nicht willkürliches Handeln der forschenden Person, absolute Richtungslosigkeit oder gar Unwissenschaftlichkeit. Die Wahrung wissenschaftlicher Werte, wie der Transparenz, kontinuierlicher kritischer Reflexion sowie ein entsprechender methodischer Rahmen erlaubt es den Forschungsprozess spiralförmig zu

organisieren und als „Balanceakt zwischen Systematik und Offenheit“ (Brandner 2016: 21) umzusetzen, denn „mithilfe der entsprechenden Kombination von Handwerk und Erkenntnistheorie gilt es, beweglich und flexibel zu bleiben, um das eigene forschende Handeln immer wieder an konkrete Bedingungen anzupassen“ (ibid.).

b) Partizipation

Partizipation ist das zweite zentrale Konzept der methodologischen Ausgangsbasis meines Forschungsprojektes. Obwohl nicht die Rede von einer breiten Akzeptanz und weitgehenden Integration in den sozialwissenschaftlichen Mainstream sein kann, findet die Idee der Partizipation bzw. finden partizipative (Forschungs-) Ansätze vermehrten Niederschlag in Bereichen der qualitativen Sozialforschung. Aber auch in Programmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, Gesundheitsforschung und -förderung, Stadtplanung, Sozialen Arbeit werden partizipative Vorhaben umgesetzt (Wöhrer 2017a: 31; von Unger 2014; Cooke/Kothari 2001). Wie Veronika Wöhrer (2017a: 32) feststellt, lässt sich parallel zu der inflationären Bezugnahme auf Partizipation in wissenschaftlichen Kontexten, eine terminologische Unschärfe sowie eine unzureichende Abgrenzung zu verwandten Konzepten qualitativer Methodologien und Ansätzen, wie der Aktionsforschung, Partizipative Aktionsforschung oder Participatory Rural Appraisal, beobachten. Während durchaus entsprechende Näheverhältnisse zwischen theoretischen und praktischen Elementen dieser Ansätze bestehen und Verknüpfungen sinnvolle Umsetzung finden können, ist eine differenzierte Bestimmung notwendig. Was ist gemeint, wenn von Partizipation bzw. partizipativer Forschung gesprochen wird? Nach Jarg Bergold und Stefan Thomas ist eine präzise Beantwortung dieser Frage mit Herausforderungen verknüpft, da „eine eigenständige Diskussion einer im engen Bedeutungssinne partizipativen Methodik gerade erst im Entstehen ist“ (2012: Absatz 5).

Als kleinsten gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen wissenschaftlichen Umsetzungen von Partizipation lässt sich das Bestreben identifizieren, die Rollen und sozialen Beziehungen, die den Forschungsprozess strukturieren und weitgehend determinieren, verändert zu organisieren. Die dem dominanten Wissenschaftsverständnis zugrunde liegende Asymmetrie lässt sich als herrschaftsförmig konstituiertes Subjekt-Objekt-Verhältnis beschreiben (Fals-Borda 1991: 4 f.). Forscher_innen forschen als aktiv handelnde Subjekte über einen Forschungsgegenstand, wie die Lebensrealitäten von anderen Menschen, wodurch diese Menschen zu Objekten gemacht werden. Die ungleiche Verteilung von Einflussmöglichkeiten und Entscheidungsmacht bezüglich der Bedingungen und Modi von Forschung, der Produktion

und Verbreitung von Wissen, führt dazu, dass die Beforschten rein als Lieferant_innen von Informationen gesehen, und dadurch im Status als Objekt fixiert werden. Das methodologische Prinzip der Partizipation fordert dies insofern heraus, als dass es sich einer Transformation der Rollen und Beziehungen der Forschung hin zu einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis verschreibt. Die Forschung wird als ein gemeinsames Arbeiten von Forscher_innen (Subjekte) mit ihren Forschungspartner_innen (Subjekte) umgesetzt: „mit jenen Menschen [...], deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 1); in der Regel Personen aus nicht-wissenschaftlichen Feldern. Die aktive Teilnahme der Forschungspartner_innen kann umfassen, dass diese selbst Daten erheben und auswerten, Ergebnisse mit den Forscher_innen diskutieren, in Entscheidungen bezüglich der Vorgehensweise in unterschiedlicher Form eingebunden werden, bis hin zur Gestaltung von einem umfassenden „gemeinsamen Erkenntnisprozess“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 9; Wöhrer 2017a: 28).

Diese Verschiebung gründet, wie bereits angedeutet, in ethischen und politischen Auseinandersetzungen mit der dominanten Wissenschaftspraxis, die die Asymmetrie und das damit verbundene Machtverhältnis kritisch hinterfragen und Bestrebungen in Richtung einer Demokratisierung von Wissensproduktionsprozessen setzen. Eine weitere zentrale Komponente ist in einer epistemologischen Fundierung zu finden. Aufbauend auf (feministischen) Standpunkttheorien, die die Perspektivität und Subjektivität von Erkenntnis herausarbeiten, sind unterschiedliche Verortungen und Formen von (Erfahrungs-) Wissen Voraussetzung für eine Annäherung an ein Verständnis von sozialen Phänomenen (Wöhrer 2017a: 30 ff.). Zum Beispiel argumentiert Mary Kellett (2010: 197) in Bezug auf die Perspektive und Erfahrungen von Kindern, dass diese sich grundsätzlich von jener Erwachsener unterscheiden und in der entsprechenden Umsetzung in partizipativen Forschungsprojekten mit und von Kindern bedeutsame Einsichten ermöglichen können. Aufbauend auf dieser argumentativen Herleitung ist es jedoch wesentlich, dass sich das Konzept der Partizipation primär auf den Prozess der Wissensproduktion und dessen Validierung bezieht (Bergold/Thomas 2012: Absatz 8; Mangold/Rusack/Thomas 2017: 35). Hingegen führen ähnliche Auseinandersetzungen zum Beispiel in der (Partizipativen) Aktionsforschung zur Setzung eines Schwerpunktes hinsichtlich einer Veränderung der gesellschaftlichen Praxis, insbesondere einer (Selbst-) Ermächtigung von marginalisierten und unterdrückten Menschen, durch die im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse (vgl. z.B. Fals-Borda/Rahman 1991; Wöhrer 2017a: 28 ff.). Der Fokus auf Wissensproduktion schließt jedoch nicht aus, dass partizipative Forschungsvorhaben im engeren Sinne ebenso Veränderungen der

gesellschaftlichen Praxis bewirken können. Die Wirkungsprozesse sind kontextabhängig, nicht immer klar voneinander abgrenzbar und bedingen einander zu einem bestimmten Grad auch. Die Ansätze können meines Erachtens durch folgende Fragestellung unterschieden werden: Welche konkreten Schritte werden aus welchen Gründen in einem Projekt gesetzt, und wie lässt sich dahingehend dessen Erfolg definieren? Demnach stellt mein Forschungsprojekt, das mit Schüler_innen einer Neuen Mittelschule partizipativ arbeitet und sie somit als wissende Subjekte anspricht, bereits eine Intervention in den Status Quo des schulischen Systems dar. Eine Veränderung dessen habe ich dabei weder aktiv noch als Priorität angestrebt. Es bedeutet ein gemeinsames Arbeiten mit eben den Schüler_innen, „denen aus unterschiedlichen Gründen oftmals nicht einmal zugetraut wird, die Schule gut abzuschließen, geschweige denn eigenständige Forschung zu betreiben“ (Wöhrer 2017a: 44). Ergänzend kann das Projekt auch als Intervention in die bestehende Forschungspraxis gesehen werden, da bisher selbst partizipative Forschungsprojekte innerhalb der Schul- bzw. Schüler_innenforschung in erster Linie in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen oder auch Eltern als Forschungspartner_innen durchgeführt wurden. In sehr wenigen Fällen erhalten Schüler_innen die Möglichkeit als (Co-) Forschende an Forschungsprojekten teilzunehmen und (ihre) schulischen Realitäten oder andere soziale Phänomene zu erforschen (Feichter 2015: 37; Wöhrer 2017a: 34 f.).

Es lassen sich hingegen, wie bereits angedeutet, in Bezug auf die Umsetzung von Partizipation kaum konkrete Aussagen machen und ein genauerer Blick wirft eine Reihe von Fragen auf: Welche Phasen bzw. Schritte des Forschungsprozesses werden partizipativ gestaltet? Bezieht sich dies in erster Linie auf die Datenerhebung? Oder wird das Forschungsvorhaben bereits gemeinsam mit den Forschungspartner_innen konzeptualisiert und inklusive der Auswertung, Interpretation und Verschriftlichung als kollektiver Prozess umgesetzt? Wie werden gemeinsame Arbeits- und Entscheidungsprozesse gestaltet? Welche Rolle(n) nehmen die Forscher_innen ein? Ab wann kann überhaupt von Partizipation gesprochen werden? Wodurch lässt sich diese Qualifizierung vornehmen? Um eine Orientierung innerhalb der vielfältigen Landschaft partizipativer Forschungsprojekte zu erleichtern, hat Roger Hart in Bezug auf die Beteiligung von Kindern ein siebenstufiges Modell, die sogenannte „ladder of children’s participation“, entwickelt (1992; Wöhrer 2017a: 28).² Mein Grundverständnis zu Beginn des Forschungsprojektes hinsichtlich dieser Fragen und Ansätze der Klassifizierung stimmte mit dem Argument von Perpetua Kirby und Sara Gibbs (2006; Wöhrer 2017a: 42) überein, dass

² In weiterer Folge haben Autor_innen wie Phil Treseder oder Harry Shier in kritischen Auseinandersetzungen mit diesem Modell Weiterentwicklungen bzw. alternative Konzepte (Treseder in Kellett 2010: 196; Shier 2001) zur Unterscheidung verschiedener partizipativer Forschungsprojekte vorgelegt (Wöhrer 2017a: 37 ff.), auf die ich an dieser Stelle nicht näher eingehen kann.

kein Projekt klar einer Stufe bzw. Kategorie zuordenbar ist. Im Laufe der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen konnte ich durch eine kontinuierliche Reflexion der Erfahrungen und Analyse des Forschungsprozesses dieses Verständnis ausbauen, differenzieren und verfeinern. Diesbezüglich zentrale Erkenntnisse führe ich im sechsten Kapitel dieser Arbeit aus.

Die heterogene Umsetzungspraxis partizipativer Forschungsprojekte stellt gleichzeitig Ursache wie auch Wirkung des methodologischen Prinzips der Partizipation dar, bei dem es „gerade darum geht, die Eigensinnigkeit und Eigenwilligkeit der Forschungspartner/innen in dem Forschungsprozess zur Geltung zu bringen“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 3). Die Gestaltung einer Forschung als Subjekt-Subjekt-Beziehung ist wesentlich davon abhängig, wer die Forschungspartner_innen sind. Diese basiert somit auf unterschiedlichsten Bedingungen und birgt eine Bandbreite an möglichen Implikationen. Die Positionierung der Forschungspartner_innen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie jene der Forscher_innen prägen das (Macht-) Verhältnis und Beziehungsgeflecht der Forschung, sowie die Möglichkeiten die bestehende Asymmetrie innerhalb eines partizipativen Projektes zu verschieben. Diese strukturellen ebenso wie die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer_innen verlangen nach einer entsprechenden Berücksichtigung und Reflexion innerhalb des jeweiligen Forschungsprojektes. Damit Partizipation als gelebtes Prinzip möglich wird, müssen im Zuge des Projektes bestimmte Bedingungen wie Interesse, Verteilung von Wissen, (Grund-) Verständnis von Forschung/Wissenschaft oder auch Ressourcen bzw. andere Rahmenbedingungen, geschaffen werden. Ich bin der Ansicht, dass der partizipative Charakter meines Projektes ein wesentlicher Faktor war, weshalb ich im Schulkontext für die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen über die vier Monate hinweg von Seiten der Schulleitung und der Klassenvorständin verhältnismäßig viel Zeit und Raum erhalten habe (vgl. Auer 2011: 18). Den Schüler_innen als Forschungspartner_innen begegnen zu können, sie somit nicht als Container von Informationen zu sehen, erfordert, wie bereits angesprochen, eine bestimmte Basis an Wissen und Fähigkeiten, die wir zu Beginn der Zusammenarbeit fokussiert erarbeitet haben. Diese anfangs stärker ausgeprägte pädagogische und vermittelnde Dimension hat sich im Laufe des Prozesses verschoben und wurde impliziter. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass die aktive Einbindung der Schüler_innen in die Forschung, z.B. betreffend methodischer und inhaltlicher Fragen sowie durch diverse peer-to-peer-Formate, zu einer Stärkung ihrer Fähigkeiten und Erweiterung ihrer Erfahrungen geführt hat (Wöhler 2017a: 40; von Unger 2014: 10; Bergold 2013: 6).

Obwohl ein Näheverhältnis zwischen den Prinzipien der Spiralförmigkeit und Partizipation gegeben ist, muss dieses nicht notwendigerweise in eine Forschungspraxis umgesetzt werden.

In meiner Forschung habe ich angestrebt, sie auf produktive Art und Weise als methodologische Ausgangsbasis des Projektes miteinander zu verschränken. Die Forschungspraxis hat es mir ermöglicht zentrale Erkenntnisse durch die kontinuierliche Reflexion, dem stetigen Lernen durch den sich entwickelnden Forschungsprozess und die Erfahrungen sowie den Austausch mit meinen Forschungspartner_innen zu gewinnen. Im Folgenden findet sich nach einem allgemeinen Überblick über den Rahmen des Projektes eine Zusammenschau der forschungsmethodischen Elemente. Anhand dieser methodischen Bausteine, die in der wissenschaftlichen Debatte kontextualisiert und als Teile meines dynamischen Lernprozesses dargestellt werden, wird die Umsetzung der Prinzipien der Spiralförmigkeit und Partizipation veranschaulicht.

3. Das Forschungsprojekt: Allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit

Um das Forschungsprojekt im Sinne des Prinzips der Partizipation umsetzen zu können, habe ich einen breiteren Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den Schüler_innen und mir geschaffen. In diesem Rahmen sind Prozesse unterschiedlicher Natur, z.B. orientiert auf die Forschung im engeren Sinne, aus pädagogischen Aspekten bestehend oder auch Dynamiken auf der persönlichen Beziehungsebene betreffend, entstanden. Diese haben sich zu verschiedenen Zeitpunkten abgewechselt und verschränkt, sich dabei gegenseitig bedingt. In Anlehnung an eine Figur, die Harry Hermanns von de Sola Pool aufgegriffen hat (2007: 360), beschreibe ich im Folgenden die allgemeine Chronologie der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen im Sinne einer Dramaturgie. Dieses Bild erachte ich unter anderem aufgrund meines persönlichen Erlebens unterschiedlicher Intensitäten sowie der Dynamik, die durch das Zusammenspiel von geplantem Verlauf – dem Skript – des Projektes und der Partizipation, Interaktion und Aneignung durch die Schüler_innen entstanden ist, als passend. Während dieses Kapitel eine zusammenfassende Beschreibung des allgemeinen Rahmens der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen bietet, liegt im nächsten Kapitel der Fokus auf der Dimension der Forschungsaktivitäten im engeren Sinne. Um eine Orientierung innerhalb des großen Umfangs unterschiedlicher Aktivitäten in dem Projekt zu unterstützen, bietet Tabelle 1 auf Seite 21 f. eine komprimierte Übersicht der zentralen Elemente.

Die Anbahnung

In der Themenfindungsphase für meine Masterarbeit im Herbst 2016, in der ich mich bereits grundsätzlich für das Überthema „Bildung“ entschieden hatte, ermöglichte mir der private Kontakt zu einer Lehrerin und Klassenvorständin an einer Mittelschule im 23. Wiener Gemeindebezirk, an mehreren Tagen dem Unterricht ihrer Stammklasse beizuwohnen und somit einen kleinen Einblick in den Schulalltag zu erhalten. Während ich zu diesem Zeitpunkt keine empirische Arbeit geplant hatte, war eine meiner Überlegungen, dass sich im Zuge dieser Hospitation eine Anregung für eine theoretische Fragestellung ergeben könnte. Bei meinem zweiten Besuch begannen einige Schüler_innen das Gespräch zu mir zu suchen, was mich erstmals auf den Gedanken einer empirischen Arbeit brachte, ist doch in der anthropologischen bzw. qualitativen Methodenliteratur das Thema des sogenannten Feldzuganges ein großes.

Tabelle 1: Übersicht der zentralen Aktivitäten

Übersicht der zentralen Aktivitäten

Datum	Aktivität	Dauer	Ort	Teilnahme	Zielsetzungen
Sept. 2016 – Jän. 2017	6 Besuche/teilnehmende Beobachtungen	5h	Schule (Klassenraum)	-	Exploration des Feldes Beginn des Beziehungsaufbaues
Nov. 2017 – Jän. 2017	Vorbereitung des Projektes	-	-	-	Erarbeitung des Konzeptes Einholen der Einwilligung von Klassenvorständin, Direktion und Stadtschulrat Wien
13.3.2017	1. Workshop-Block: „Was macht man eigentlich, wenn man 'Forschung macht'?“	5 h	Schule (Klassenraum)	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Kennenlernen sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen: Wissenschaftskreislauf, Unterschied quantitative/qualitative Methoden, Interview Wecken des Interesses und der Motivation für das Forschungsprojekt Ausgabe der Einverständniserklärungen für Eltern/Erziehungsberechtigte
16.3.2017	2. Workshop-Block: „Jetzt probieren wir das einfach mal aus!“	5h	Schule (Klassenraum)	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Kennenlernen sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen: Themenfindung, Planung, Fortführung Interview, Unterschied beschreiben/interpretieren Kennenlernen der Generativen Bildarbeit Impuls zur Generativen Bildarbeit (3 Fotos) bis zum 24.3.: „Was beschäftigt dich? Woran denkst du besonders viel? Das kann im positiven oder negativen Sinn sein.“
17.3.2017	Erstellung eines Instagram-Profiles	-	-	-	Dokumentation meiner Forschungsaktivitäten für das Projekt um den Schüler_innen praxisnahe Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten zu bieten
24.3.2017	3. Workshop-Block: „Generative Bildarbeit I – 'Es geht los!'“	2,5 h	Schule (Gymnastikraum)	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Beginn eines Gruppenprozesses im Rahmen der Generativen Bildarbeit zur Generierung eines Forschungsthemas Beschäftigung der Schüler_innen mit eigenen Lebensrealitäten und Relevanzsphären, Eigen- und Fremdwahrnehmung Impuls zur Generativen Bildarbeit (3 Fotos) bis zum 31.3.: gemeinsam erarbeitete Themenlandkarte
31.3.2017	4. Workshop-Block: „Generative Bildarbeit II“	3 h	Schule (Gymnastikraum)	ganze Klasse; Teilnahme nach eigener Entscheidung der/des Schüler_in	Weiterführung der Generativen Bildarbeit zur Generierung eines Forschungsthemas Vertiefung der Beschäftigung der Schüler_innen mit den eigenen Lebensrealitäten und Relevanzsphären, Eigen- und Fremdwahrnehmung Feedback der Schüler_innen für weiteres methodisches Vorgehen
31.3. – 4.4. 2017	kürzere, intensive Phase der Orientierung	-	-	-	Aufarbeitung des bisherigen Datenmaterials inkl. Feedbacks der Schüler_innen Entscheidung bezüglich weiterem methodischen Vorgehen
10.4. – 19.4. 2017	6 Einzel- und Gruppeninterviews mit 11 Schüler_innen (3 Einzelinterviews, 1 Interview mit 2 Personen, 1 Interview mit 3 Personen)	1,3 – 2 h	Cafés, ein Interview in der Schule (Aula)	freiwillig auf generelle Einladung, eine Person direkt gefragt; außerhalb der Unterrichtszeit	Anregung einer tiefergehenden Darstellung und (Selbst-) Reflexion der Forschungspartner_innen Intensivierung des Datensammelns
19.4. – 11.5.2017	Phase der Auswertung und Orientierung	-	-	-	Aufarbeitung des bisherigen Datenmaterials insbesondere der Interviews Erarbeitung einer thematischen Fokussierung

12.5.2017	5. Workshop-Block: „Welches Thema werden wir beforschen?“	0,5 – 1 h	Schule (Klassenraum, Bibliothek)	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses über zwei zentrale Themen (Übergang im Schulsystem, Selbstbestimmung) durch zwei Diskussionen in der Gruppe Entscheidung für ein Thema für die weitere gemeinsame Beforschung durch Abstimmung
16.5.2017	1. Forschungswerkstatt	1,5 h	Schule (Aula)	offenes Treffen; nach Ende des Unterrichts	Schaffung von Raum für die forschenden Anliegen der Schüler_innen Erhöhung meiner Zugänglichkeit Reflexion des (Gruppen-) Prozesses des gemeinsamen Projektes
18.5.2017	<i>Erstellung eines WhatsApp-Profiles</i>	-	-	-	<i>Erleichterung der Absprache mit Schüler_innen</i> <i>Erhöhung meiner Zugänglichkeit</i>
19.5.2017	Organisatorische Besprechung	1 h	Schule (Klassenraum)	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Anbieten unterschiedlicher methodischer Formate für die weitere Zusammenarbeit, auch Rückkehr zu stärker sinnlich erfahrbaren Methoden Impuls zur Generativen Bildarbeit (1 Foto) bis zum 2.6.: „Selbstbestimmung – was ist das für mich?“
23.5.2017	2. Forschungswerkstatt	2 h	Schule (Klassenraum)	offenes Treffen; nach Ende des Unterrichts	Schaffung von Raum für die forschenden Anliegen der Schüler_innen Erhöhung meiner Zugänglichkeit Reflexion des (Gruppen-) Prozesses des gemeinsamen Projektes
25.5.2017	wissenschaftliches Coaching für Forschungsprojekt eines Schülers	1,5 h	Zuhause des Schülers	auf Einladung des Schülers	Unterstützung zur Konkretisierung des Vorhabens Feedback
31.5.2017	Theatermethode – Workshop I	1,25 h	Schule (Gymnastikraum)	freiwillig; anstelle des Unterrichts	Kennenlernen der Methode Wecken des Interesses
5.6.2017	Theatermethode – Workshop II	7 h	Projektraum des Bezirks	freiwillig, von den Teilnehmenden organisiert; außerhalb der Unterrichtszeit	Anregung einer tiefergehenden Auseinandersetzung und (Selbst-) Reflexion der Forschungspartner_innen mit Fokus auf Thema „Selbstbestimmung“ Intensivierung des Datensammelns
7.6.2017	Exkursion Universität Wien	5 h	Universität Wien	ganze Klasse; anstelle des Unterrichts	Bekanntwerden der Schüler_innen mit dem physischen Umfeld und der Geschichte der Universität Wien Kennenlernen sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen: Auswertung
13.6.2017	3. Forschungswerkstatt	1,5 h	Schule (Aula)	offenes Treffen; nach Ende des Unterrichts	Schaffung von Raum für die forschenden Anliegen der Schüler_innen Erhöhung meiner Zugänglichkeit Reflexion des (Gruppen-) Prozesses des gemeinsamen Projektes
14.6.2017	2 peer-to-peer-Interviews, 1 Einzelinterview	0,5 – 0,7 h	Schule (versch. Räume)	freiwillig; anstelle des Unterrichts	Anregung und Unterstützung forschenden Tätigwerdens der Schüler_innen Datensammeln mit Fokus auf Thema „Selbstbestimmung“
16. – 18.6. 2017	Klassenfahrt nach Budapest	-	-	Optional	Unterstützung der Klassenvorständin als Begleitperson
20.6.2017	3 Einzelinterviews	0,8 – 1,5 h	Schule (Nebenraum), ein Interview in einem Café	auf direkte Anfrage; anstelle des Unterrichts, ein Interview nach Unterrichtsende	Datensammeln zur Vertiefung vorangegangener Aussagen mit Fokus auf Thema „Selbstbestimmung“
23.6.2017	Abschluss des Projektes	1h	Schule (Klassenraum)	ganze Klasse, anstelle des Unterrichts	offizieller Abschluss der gemeinsamen Arbeit Ausgeben von Teilnahmebestätigungen

Die Kontaktaufnahme zur Zielgruppe der Forschung, die Akzeptanz durch diese sowie der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Beforschten ist für Forschende oftmals mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden (Wolff 2007). Genau dieser Feldzugang schien sich natürlich und ohne meine aktive Kontaktaufnahme zu den Schüler_innen, allein durch meine Anwesenheit in der Klasse, zu ergeben. Nach einigen Wochen des Überlegens, Gesprächen mit Bekannten und Erwägens anderer Möglichkeiten, entschied ich mich trotz des anspruchsvollen Charakters und erhöhten Arbeitsaufwandes für ein empirisches und partizipatives Forschungsprojekt mit der Klasse. Nach Einwilligung der Klassenvorständin sowie des Direktors der Schule und Abklärung der Betreuung meiner Arbeit durch Dr. Gerald Faschingeder, Universität Wien, erarbeitete ich ein vorläufiges schriftliches Konzept für die Beantragung der Forschungsgenehmigung durch den Wiener Stadtschulrat. Während diese Bewilligung die formelle Grundlage für die Umsetzungsmöglichkeit meines Forschungsprojektes darstellte, widmete ich mich parallel der tieferen theoretischen Ergründung der Prinzipien, die meine konkrete Gestaltung des Projektes und mein Handeln im Feld leiten sollten. Neben den oben bereits dargestellten Aspekten der Spiralförmigkeit und Partizipation, die die generelle Form des Forschungsprozesses maßgeblich prägen, bezog sich die Ergründung auch auf meine Rolle in der Interaktion mit den Schüler_innen und dem Feld im Allgemeinen.

Das Skript

Nach Erhalt der Forschungsgenehmigung im Februar 2017 konnte ich beginnen diese theoretischen Überlegungen und Prinzipien in ein konkreteres Skript für das Projekt mit den Schüler_innen überzuführen, was sich als anspruchsvolle Aufgabe erwies. Der Anspruch das Forschungsprojekt partizipativ umzusetzen koppelte sich dabei mit dem Bestreben, dass sich die Schüler_innen persönlich etwas von der Zusammenarbeit mitnehmen können sollten. Dies verlangte von mir als Forscherin die Herstellung von Bedingungen, die Partizipation in dieser Form ermöglichen. Das bedeutet meiner Ansicht nach einerseits ein Verständnis zwischen den Beteiligten zu schaffen, was Forschung und Wissenschaft im Allgemeinen bedeutet, sowie andererseits konkretes forschungsrelevantes, insbesondere methodisches Wissen und Werkzeuge zu vermitteln bzw. deren Aneignung durch die Forschungspartner_innen zu unterstützen. Dabei stehen Prozesse und Rollen, die mit der Dimension der (pädagogischen) Vermittlung verknüpft sind, zu einem gewissen Grad in einem Spannungsverhältnis mit Prozessen und Rollen, die sich auf Forschung und Generierung von Wissen in einem engeren Sinne beziehen. Während die pädagogische Konstellation die grundsätzliche Umsetzungsmöglichkeit des Forschungsprojektes am Schulstandort positiv beeinflusste und

sich später als ein den Schüler_innen vertrauter Kontext erwies, war es eine Herausforderung in der Konzeption – wie auch der späteren Umsetzung –, die unterschiedlichen Prozesse, Dimensionen und Rollen des Projektes dynamisch zu halten, z.B.: Wie kann ich den Schüler_innen das für Partizipation notwendige Wissen und entsprechende Werkzeuge vermitteln, ohne dass sich ein Lehrer_in-Schüler_innen-Verhältnis einschreibt? Wie kann ich den mir großzügig zur Verfügung stehenden Rahmen in der Schule für das Projekt nutzen, um etablierte soziale Praxen und Rollen der Schüler_innen beobachten zu können, um diese (schulischen) Normalitäten zu anderen Zeitpunkten durch räumliche Brüche sowie methodische Rahmen herauszufordern? Wie können die Schüler_innen zu Perspektiven und Reflexionsprozessen angeregt werden, die zur Verschiebung des asymmetrischen Verhältnisses, das Forschung stets prägt, und zur Realisierung des Potenzials der Schüler_innen als Expert_innen ihrer eigenen Lebensrealitäten beitragen? Wie lässt sich ein Vertrauensverhältnis zu den Schüler_innen aufbauen, das in moralisch vertretbarer Weise die Generierung von Datenmaterial unterstützt und dabei nicht zu einer Verzerrung der Ergebnisse führt? etc.

Als Grundstruktur für das Projektskript entwickelte ich einen Bogen von sechs Workshops mit der Klasse, bei deren grober Konzeption ich entsprechende Schwerpunkte auf einzelne Aspekte gesetzt, mich jedoch stets um eine grundsätzliche Integration aller Dimensionen bemüht habe. Während die ersten beiden Workshops durch ein erstes Kennenlernen sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen eine Grundlage für die weitere Zusammenarbeit legen sollten, würde diese Vermittlung durch praktische und „kreative Vermittlungsmethoden“ (Wintersteller/Wöhler 2017: 103) stattfinden, ausgehend von dem Wissen und den Vorstellungswelten der Schüler_innen. Die darauffolgenden Workshops sollten über die Methode der Generativen Bildarbeit (Brandner 2016) den Rahmen für den Gruppenprozess, die Generierung eines gemeinsamen Forschungsthemas sowie von Datenmaterial, schaffen. Für das Sammeln von Daten im Zuge der verbleibenden Workshopzeit hatte ich einen Pool an methodischen Möglichkeiten zusammengestellt, auf den ich je nach Verlauf des Projektes zurückgreifen würde. Als Bezugspunkt für den Forschungsprozess im engeren Sinne wollte ich den Workshopbogen mit qualitativen Interviews ergänzen um eine tiefergehende Darstellung und (Selbst-) Reflexion der Forschungspartnerinnen anzuregen.

Vorhang auf

Nach dieser längeren Phase der Vorbereitung des Projektes und der Konzeption einer Grundstruktur an Aktivitäten, die die Prinzipien der Partizipation und Spiralförmigkeit

umsetzen würden, begann im März 2017 mit den ersten beiden Workshops die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen. Während die Grundstruktur der groben Orientierung diente, entwickelte sich das Projektskript kontinuierlich in seinen Details, aber auch in manchen wesentlichen Punkten, durch die im Feld gesammelten Erfahrungen, den Rückmeldungen der Schüler_innen und meine Reflexion, weiter. Meine laufende Auseinandersetzung mit der Frage „Was braucht es gerade?“ in Bezug auf die unterschiedlichen Dimensionen des Projektes führte beispielsweise zur Erstellung eines Instagram-Profiles, das der Dokumentation meiner Forschungsaktivitäten für das Projekt diente, mit dem Ziel den Schüler_innen praxisnahe Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten zu bieten und die Transparenz im Projekt zu erhöhen. Weiters ging ich bereits nach zwei Workshops der Generativen Bildarbeit zu qualitativen Interviews über, um die Generierung eines Forschungsthemas innerhalb des beschränkten zeitlichen Rahmens voranzubringen sowie eine tiefergehende Darstellung der Forschungspartner_innen anzuregen. In einer Phase des Rückzuges, die sich der Aufarbeitung des Datenmaterials aus den Interviews ohne die Beteiligung der Schüler_innen widmete, erarbeitete ich aus diesem zwei zentrale Themen: Übergang im Schulsystem, Selbstbestimmung. Diese wurden schließlich beim fünften Workshop im Rahmen von zwei parallelen Diskussionen in Gruppen von den Schüler_innen diskutiert. Die Entscheidung für das Thema für die weitere gemeinsame Beforschung durch eine Abstimmung der Schüler_innen fiel dabei einstimmig auf „Selbstbestimmung“.

Zu Beginn des Projektes setzte ich im Zuge der Vermittlung sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen Impulse, um die Schüler_innen zum eigenen forscherschen Aktivwerden, wie dem Bearbeiten eigener Forschungsinteressen, zu motivieren. Da immer wieder Interesse bei einzelnen Personen zu erkennen war, etablierte ich ab Mitte Mai die sogenannte „Forschungswerkstatt“ (offene Treffen für Interessierte, in der Schule, nach Ende des Unterrichts) um diese Prozesse stärker zu unterstützen. Spannenderweise hat nur eine Person das Angebot zu diesem Zweck genutzt, während andere die Treffen als zusätzliche Gelegenheit wahrnahmen, um Erfahrungen und Perspektiven in Bezug auf das gemeinsame Projekt zu diskutieren. Hier wurde – wie an einigen anderen Punkten des Projektes auch – von den an den Treffen teilnehmenden Schüler_innen der Wunsch mir zu helfen kommuniziert. Bei einer Person, die sich vermehrt in das Projekt eingebracht hatte, war neben einem grundsätzlichen Interesse für Wissenschaft ein starkes Bedürfnis nach sozialem Kontakt spürbar. Die Forschungswerkstatt ist somit ein gutes Beispiel für eine Aktivität, deren Konzept ich aus der Reflexion des Projektes herausentwickelt habe, dessen eigentliche Form jedoch erst durch die

Interaktion mit und Aneignung dieser durch die Schüler_innen, vor dem Hintergrund unterschiedlicher Motivationen und Bedürfnisse, entstand.

Neben den persönlichen Treffen mit den Schüler_innen im Rahmen der Workshops, Interviews und der Forschungswerkstatt zeigte sich ein großer Kommunikationsbedarf bezüglich Absprachen und Nachfragen, dessen Abwicklung ich über Facebook, Instagram und E-Mail geplant hatte. Dies hat für die Mehrheit der Schüler_innen in der Form nicht gepasst, da das von ihnen in erster Linie genutzte Kommunikationsmedium die Nachrichtenapplikation „WhatsApp“ war, welcher ich aus persönlichen Gründen kritisch gegenüberstand. Eine Zeit lang übernahm eine engagierte Schülerin, Stela³, die vermittelnde Rolle in der Kommunikation zwischen der Klasse und mir. Auf längere Sicht fand ich dies jedoch aufgrund des erhöhten Aufwandes für die Schülerin nicht rechtfertigbar, weshalb ich mich für eine Annäherung an die Schüler_innen und, entgegen meiner eigenen Einstellung, für die Erstellung eines WhatsApp-Profiles entschied. Dieser Fall zeigt deutlich, dass Partizipation in Forschungskontexten in zweierlei Hinsicht verstanden werden muss: „Zum einen haben die Forschenden an den Prozessen und sozialen Bezügen des untersuchten Settings teil, und zum anderen wirken die Teilnehmer/innen als Co-Forscher/innen am Forschungsprozess mit“ (von Unger 2014: 43). Für das (Forschungs-) Projekt stellte sich meine Teilnahme an WhatsApp-Gesprächen als bedeutsamer Schritt heraus, da sich in weiterer Folge meine Zugänglichkeit und die Kommunikation zwischen den Schüler_innen und mir erhöhten.

Der wachsende Umfang des Projektes, die sozialen Beziehungen mit den Schüler_innen und meine zunehmende Experimentierfreudigkeit mit methodischen Elementen standen dabei in einem gewissen Konflikt mit dem zeitlichen Rahmen des Projektes. Denn gemeinsam mit dem Ende des Schuljahres, würden die Schüler_innen die Schule verlassen. Dieser Zeithorizont von ursprünglich vier Monaten verschob sich schließlich noch etwas nach vorne als sich herausstellte, dass ich einen Teil der Klasse auf eine optionale Wochenendexkursion nach Budapest begleiten würde, um die Klassenvorständin zu unterstützen. Ich setzte mir das Ziel alle Forschungsaktivitäten vor dieser Reise abzuschließen um für die Schüler_innen und mich eine Klarheit bezüglich meiner Rolle zu schaffen. Zum Abschluss des Projektbogens vor der Reise plante ich für die Schüler_innen statt dem sechsten Workshop eine Exkursion an die Universität Wien, bei der die vermittelnde Dimension des Projektes wieder stärker hervortreten würde. In dieser letzten Phase zwischen Mitte Mai und Mitte Juni nahm das Projekt eine

³ Die angeführten Namen sind anonymisiert. Den Schüler_innen stand es frei, sich einen Alias-Namen für die Verschriftlichung zu wählen. In den Fällen, wo dies nicht erfolgt ist, habe ich einen Namen zugewiesen.

gewisse Eigendynamik an, indem zuvor gesetzte Impulse von einzelnen Schüler_innen aufgegriffen wurden. Zum Beispiel begann ein Schüler an einem eigenen Forschungsprojekt zu arbeiten, während einige Schüler_innen mit großen Interesse auf die, von mir als Möglichkeit eingebrachten, Theatermethoden reagierten und in wesentlichen Zügen selbstständig einen gemeinsamen siebenstündigen Workshop organisierten. Zudem führten zwei Schüler_innen im Rahmen des Forschungsthemas „Selbstbestimmung“ peer-to-peer-Interviews mit Klassenkolleg_innen durch. Aufgrund terminlicher Änderungen fielen drei Einzelinterviews mit Schüler_innen aus, während sich drei andere verschoben und doch erst nach der Klassenfahrt stattfinden konnten. Am Ende des gemeinsamen Projektes fand ein offizieller Abschluss in der Schule statt, bei der die Schüler_innen von mir Bestätigungen für ihre Teilnahme⁴ am Projekt erhielten und wir uns voneinander verabschiedeten.

Ohne eine in die Tiefe gehende Darstellung leisten zu können, bot dieses Kapitel eine überblicksartige Beschreibung der allgemeinen Dramaturgie des Projektes, die mit einer relativ langen Phase bedächtiger Vorbereitung ihren Lauf nahm. Der Beginn der Workshops mit den Schüler_innen führte zu einer schlagartigen Intensivierung der Aktivitäten, während die im Sinne der Spiralförmigkeit notwendige laufende Nach- und Vorbereitung sowie Reflexion an manchen Punkten Phasen des Rückzuges meinerseits erforderte. Insgesamt war das Projekt von einer Zuspitzung und, so wie das Vertrauensverhältnis wuchs, einem kontinuierlichen Anstieg der Intensität geprägt, dessen Endpunkt aufgrund der Rahmenbedingungen recht abrupt kam.

⁴ Solche Bestätigungen sind jedoch nicht unproblematisch: Obwohl sie innerhalb eines Projektrahmens Wertschätzung für die Beteiligung ausdrücken und für Teilnehmende eine persönliche Bedeutung erlangen können, ist deren allgemeine Wertigkeit in Frage zu stellen. Denn, inwiefern durch solche Akte tatsächlich kulturelles Kapital an Subalterne abgetreten wird bzw. inwiefern für Subalterne die Möglichkeit besteht, dieses entsprechend einzulösen, bleibt kritisch zu hinterfragen (persönliche Kommunikation mit Dr. Gerald Faschingeder, 19. Mai 2017).

4. Methodische Elemente des Forschungsprozesses

Auf Basis der zentralen methodologischen Koordinaten sowie dem Abriss des breiteren Rahmens der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen, greife ich im Folgenden die forschungsmethodischen Elemente im engeren Sinne heraus. Auch wenn eine solche Abgrenzung dem Gegenstand nicht zur Gänze gerecht werden kann, da sich partizipative Forschung gerade durch die enge Verschränkung unterschiedlicher Dimensionen und Prozesse auszeichnet. In Kontexten partizipativer Forschung geht „Forschung“ notwendigerweise über das konventionelle Verständnis hinaus und nimmt unterschiedliche Verläufe, Bedeutungen und Formen an.

In diesem Kapitel werden die einzelnen methodischen Elemente der Generativen Bildarbeit, qualitative Interviews, Diskussion in der Gruppe sowie die zweite Schnecke an Fotografieren, Interviews und dem Forschungstheater entlang der chronologischen Strukturierung des Forschungsprozesses genauer betrachtet. Neben einer kurzen Einbettung in die wissenschaftliche Diskussion lege ich den Fokus der Darstellung auf ausgewählte forschungspraktische Überlegungen, Entscheidungen und Erfahrungen, die für das von mir durchgeführte Projekt relevant waren. Partizipation als Forschungspraxis bedeutet, „there are no methodological orthodoxies, no cookbook approaches to follow“ (Hall 1992: 20). Partizipative Forschung verlangt somit nach einem explorativen Umgang mit Methoden, nach „methodische[r] Fantasie“ (Bergold 2013: 5). Diesem allgemeinen Befund stelle ich die ausführliche Darstellung einer konkreten Umsetzungspraxis an die Seite. Die folgenden Seiten leisten somit einen Beitrag zum wissenschaftlichen Verständnis des forschungspraktischen *Wie?* hinsichtlich Partizipation in Forschungskontexten: Wie lassen sich theoretische Überlegungen zu Partizipation in der Forschungspraxis umsetzen? Wie habe ich im Verlauf eines konkreten Forschungsprozesses mit Forschungspartner_innen bestimmte forschungsmethodische Überlegungen getroffen und umgesetzt? Und, wie bereits im 2. Kapitel erörtert, ist der Einsatz von Methoden als Rahmen der Interaktion und Aneignung zu verstehen, dessen Ergebnis und Bedeutung grundsätzlich offen ist. Demnach werde ich in den Unterkapiteln auch ausführen, wie die Schüler_innen mit dem jeweiligen methodischen Rahmen umgegangen sind.

a) Generative Bildarbeit

Die Generative Bildarbeit ist eine Methode, die sowohl in Prozessen sozialer Veränderung wie z.B. der Friedenskommunikation oder der Entwicklungszusammenarbeit, als auch in pädagogischen und wissenschaftlichen Kontexten eingesetzt werden kann. In „Situationen kultureller Diversität und Differenz“, wobei dies auf einem breiten Verständnis von Kultur im Sinne von Lebenswelten innerhalb und zwischen unterschiedlichen Gesellschaften baut, bietet die Generative Bildarbeit den Teilnehmer_innen die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit eigenen Verortungen, Erfahrungen und Perspektiven, „in dem die Differenzen zwischen verschiedenen Erkenntnis- und Alltagskulturen respektiert und fruchtbar gemacht werden“ (Brandner/Vilsmaier 2014: 205, 209). Die Methode baut auf einer Kombination von unterschiedlichen Elementen qualitativer Methodologie auf und vereint dabei die Arbeit mit dem visuellen Medium der Fotografie mit einer Prozessorientierung, einem rekursiven Vorgehen und Partizipation (ibid.: 198, 205; Brandner 2016: 1 ff.). Jorgenson und Sullivan (2010; vgl. auch Woodgate/Zurba/Tennent 2017) argumentieren in Bezug auf die Forschung mit Kindern, dass methodische Ansätze, die auf kreativen Aufgaben wie beispielsweise dem Zeichnen oder eben dem Fotografieren durch die Forschungspartner_innen basieren, ihre aktive Teilnahme am Forschungsprozess fördern, wodurch sich eine besondere Eignung solcher Methoden für partizipative Verfahren ergibt. Jedoch ist hier eine Differenzierung innerhalb des Korpus foto-basierter bzw. visueller Methoden notwendig, variieren diese doch hinsichtlich ihrer Charakteristika (für eine allgemeine Übersicht vgl. Emmison 2016, für eine Strukturierung entlang der Kriterien der Partizipationsmöglichkeiten und Prozesshaftigkeit vgl. Brandner/Vilsmaier 2014: 202 ff.).

Eine der zentralen Eigenschaften und Stärken der Generativen Bildarbeit liegt in den horizontalen Beziehungen zwischen den Teilnehmer_innen, welche durch diesen methodischen Rahmen ermöglicht werden. Denn es sind diese horizontalen Beziehungen durch welche der Austausch von Perspektiven und Erfahrungen und die damit verknüpfte kollektive Produktion von Wissen stattfindet, wodurch Einschränkungen des partizipativen Potenzials anderer foto-basierter Methoden verschoben werden können. Dabei lässt sich die Generative Bildarbeit innerhalb eines allgemeinen Trends qualitativer Sozialforschung, der sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen niederschlägt, verorten. Ein dokumentierender Umgang mit visuellen Medien – „the researcher as photographer“ (Emmison 2016: 298) –, der Beforschte objektiviert und als mehr oder weniger passive Motive einfängt (Brandner/Vilsmaier 2014:

200), wird dabei zunehmend abgelöst von visuellen Arbeitsweisen um und mit Fotografien, die unter Partizipation der Forschungssubjekte entstanden sind (Emmison 2016; Kolb 2008).

Das Konzept der Generativen Bildarbeit bietet einen Rahmen innerhalb dessen unterschiedliche Veränderungen und Anpassungen für den jeweiligen Kontext der Anwendung gemacht werden können. Im Folgenden werde ich die zentralen Elemente sowie den grundlegenden Ablauf darstellen (vgl. Abbildung 4; für eine detailliertere Veranschaulichung siehe Brandner 2016; Brandner/Vilsmaier 2014: 205 ff.). Die Aufgabe der Moderatorin, im Falle einer Forschung nimmt diese Rolle die wissenschaftliche Forscherin ein, ist es in einem ersten Schritt einen Rahmen zu schaffen, in organisatorischer aber potenziell auch inhaltlicher Sicht, innerhalb dessen sich eine Gruppe von Personen an mehreren, zeitlich auseinanderliegenden Treffen anhand von selbst gemachten Fotografien über lebensweltliche, alltägliche, aber möglicherweise auch zunehmend abstrakte und theoretische, (Be-) Deutungen verständigt. Diese „Handlungs-, Deutungs- und Verständigungsprozesse“ (Brandner/Vilsmaier 2014: 198) werden im Falle eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes in einem weiteren Schritt ausgewertet.

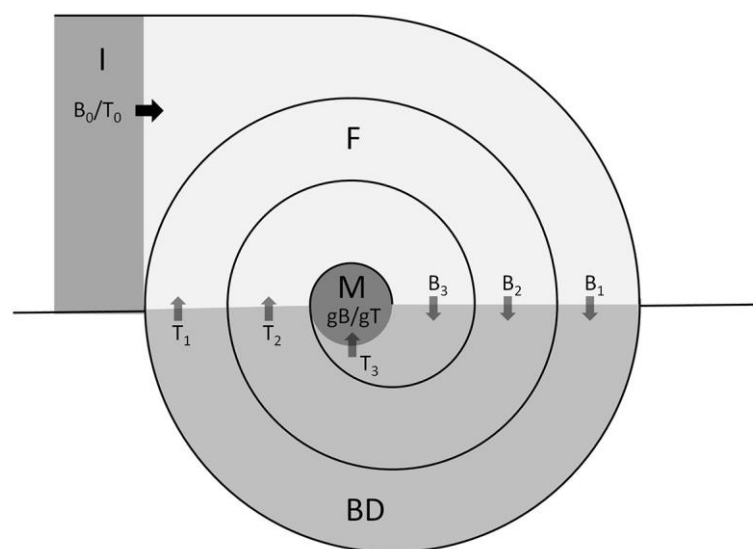


Abbildung 4: Generative Bildarbeit – schematische Darstellung (Brandner 2016: 108)

Bei einem ersten Treffen, das heißt am Anfang des Prozesses, steht ein Impuls (I), der von der Moderatorin gesetzt wird und inhaltlich mehr oder weniger offen gestaltet sein kann. Der Impuls zielt darauf ab die Teilnehmer_innen zum Nachdenken und Fotografieren (F) in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld anzuregen. Begleitet werden sollte dieser erste Impuls von einer Thematisierung ethischer Fragen, die mit jeder fotografischen Praxis einhergehen, und – bei

Bedarf – einer Einweisung in die Bedienung von Fotokameras bzw. das fotografische Handwerk. In das nächste gemeinsame Treffen nehmen die Teilnehmer_innen eine Auswahl ihrer Bilder, deren Anzahl wurde davor durch die Moderatorin festgesetzt, mit und bringen sie in den Gruppenprozess (BD) ein. Erst verteilen die Teilnehmer_innen die Bilder im Raum, indem jede Person ihre Bilder gruppiert hängt, legt oder stellt. Die so entstehende Ausstellung bietet allen Teilnehmer_innen die Möglichkeit sich die Gesamtheit der Bilder anzusehen und individuelle Eindrücke, Gedanken und Ähnliches der jeweiligen Fotografin bei ihren Bildern, z.B. anhand von Klebezetteln, zu hinterlassen. Für die sogenannten Bilddialoge werden die Teilnehmer_innen in kleinere Gruppen, zwischen drei bis fünf Personen, unterteilt. Diese Einteilung kann, wie alle Gruppenzusammensetzungen, unterschiedlich erfolgen: durch die Teilnehmer_innen selbst, durch die Moderatorin nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, oder per Zufallsauswahl. Im Zuge der Bilddialoge, die „einem permanenten Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (Brandner/Vilsmaier 2014: 207) gleichkommen, wandert jede Kleingruppe von Station zu Station, jeweils von den Fotos eines, zu den Fotos eines anderen Gruppenmitglieds. Wenn sich die Gruppe bei den Bildern einer Fotografin aufhält, ist der Ball erst bei den anderen Personen. Das heißt, dass diese – während einer von der Moderatorin festgesetzten Minutenanzahl – ihre Beschreibungen, Wahrnehmungen und Interpretationen in Bezug auf die Bilder teilen und die Fotografin sich diese aktiv anhört. Erst im Anschluss kann diese auf ihre eigenen Überlegungen und Motivation zum Fotografierten sowie auf davor Gesagtes eingehen. Dann geht die Gruppe zu den Bildern einer anderen Person weiter bis alle dran waren. Je nach Organisation des Prozesses bzw. auch der konkreten Entwicklung kann ein Treffen an dieser Stelle, nach den Bilddialogen, abgerundet werden, oder noch weitere Elemente hinzukommen (vgl. Spirale zwischen F – BD – F – BD etc.). In beiden Fällen ist das Ziel die weitere individuelle gedankliche und fotografische Praxis durch den kollektiven Prozess anzuregen (Brandner/Vilsmaier 2014: 208; Brandner 2016: 4). Um diesen kollektiven Prozess und die damit zusammenhängenden individuellen Erfahrungen zu bündeln, kann an die Bilddialoge ein Mapping (M) angeschlossen werden. Hierbei wählen die Teilnehmer_innen aus allen Bildern die aus, die im gesamten Prozess für sie individuell eine zentrale Rolle eingenommen haben, und ordnen sie zueinander an. Das so entstehende Gesamtbild, die Generative Landkarte, bringt „Nah- und Distanzverhältnisse, Grenzen und Verbindungen zwischen den Bildern zum Ausdruck“ (Brandner 2016: 23). Mit dieser Zusammenführung findet ein Zyklus Generativer Bildarbeit sein Ende, das Generative Bild bzw. Generative Thema (gB/gT) kann jedoch auch den Impuls für eine Fortführung und einen weiteren Durchgang bilden.

Meine Umsetzung der Generativen Bildarbeit

Neben der horizontalen Organisation des Prozesses, der Möglichkeit des Austausches der Teilnehmer_innen untereinander ohne meine direkte Beteiligung, mit den Fotos etwas zu haben, das den Teilnehmer_innen das Sprechen als Sprechen über, durch oder mit erleichtert, war es der generative Charakter der Methode, der meine Entscheidung für die Generative Bildarbeit motivierte. In wissenschaftlichen Kontexten lässt sich die Methode für unterschiedliche Zwecke und an unterschiedlichen Punkten, oder auch durchgehend, im Arbeitsprozess einsetzen (Brandner 2016: 4 f.). Meine ursprüngliche Überlegung war, zu Beginn der gemeinsamen Arbeit mit den Schüler_innen diese Methode als Rahmen einzusetzen, in dem aus ihrem Überlegen, Bedeutung-Suchen, Abbilden, Austauschen und gegenseitigen Befruchten ein – in diesem konkreten Kontext und für die beteiligten Personen – relevantes Forschungsthema wachsen kann. Das bedeutet, dass ich die Methode in erster Linie mit dem Ziel einer kollektiven Generierung eines Forschungsthemas eingesetzt habe (Brandner/Vilsmaier 2014: 207). Die von den Teilnehmer_innen gemachten Bilder wiesen in meinen Zugang eine gewissermaßen instrumentalistische Funktion auf, da sie die individuellen reflexiven Prozesse sowie den Austausch in der Gruppe unterstützen und anregen sollten, jedoch nicht als direkter Gegenstand meiner Analyse geplant waren. Mein Fokus auf das Gesprochene resoniert demnach gewissermaßen mit Emmisons kritischer Beobachtung, dass der aktuelle Einsatz visueller Methoden sich zu einem großen Teil auf die im Gespräch artikulierten subjektiven Sichtweisen und (Be-) Deutungen der Forschungspartner_innen beschränken, und das visuelle Material kaum bis gar keine Beachtung und Reflexion im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion findet (2016: 300, 307; von Unger 2014: 71).

Die Hälfte des zweiten Workshops mit den Schüler_innen, der unter dem Motto „Jetzt probieren wir das einfach mal aus!“ stand, habe ich einem ersten Kennenlernen und Vertrautmachen mit zwei zentralen Elementen der Generativen Bildarbeit, dem Fotografieren durch einen Impuls und die Bilddialoge, gewidmet. Die Anregung für die fotografische Auseinandersetzung bis zum nächsten Treffen („Was beschäftigt dich? Woran denkst du besonders viel? Das kann im positiven oder negativen Sinn sein.“) war von mir bewusst sehr offen gestaltet um so breit wie möglich Einblicke in die Lebensrealitäten und Gedankenwelten der Schüler_innen gewinnen zu können. Für den organisatorischen Ablauf habe ich die Schüler_innen gebeten aus den gemachten Bildern drei Stück auszuwählen und mir digital zum Ausdrucken vor dem nächsten Treffen zu schicken. Wie bereits dargestellt baut der Prozess der Generativen Bildarbeit darauf auf, dass sich alle Beteiligten mit ihren fotografischen Beiträgen in diesen einbringen. Ich befand mich demnach in einem Zwiespalt, als ich nur von der Hälfte der Schüler_innen Fotos

erhielt: Forderte dies einerseits die Anwendung der Methode heraus und würde sie potenziell stark einschränken, andererseits stand das leitende Prinzip der Partizipation in Konflikt mit der Möglichkeit einer von mir alleine getroffenen Entscheidung, Personen aufgrund fehlender Bilder vom nächsten Treffen auszuschließen. Vor diesem Hintergrund bestand für mich der naheliegendste Schritt diese Frage mit den Schüler_innen zu teilen und zur Verhandlung zu stellen.

So begann unser dritter Workshop mit einer gemeinsamen Diskussion über eben diese Frage, über die Gründe und Ursachen der fehlenden Bilder sowie mögliche Lösungsstrategien, und einer Abstimmung. Die mehrheitliche Entscheidung der Schüler_innen fiel für die Möglichkeit einer Beteiligung aller, innerhalb gemischter Bilddialoggruppen, zu denen sich die Schüler_innen selber zusammenfinden würden. Nach dieser Entscheidungsfindung kam die Generative Bildarbeit im engeren Sinne mit Ausstellungsaufbau, Klebezettel-Runde, Gruppenfindung und den Bilddialogen ins Rollen. Da der Austausch im Rahmen der Bilddialoge unter den Schüler_innen – ohne meine direkte Beteiligung als Moderatorin oder Forscherin – stattfand, habe ich den Gruppen optionale Impulsfragen zur Unterstützung bereitgestellt sowie sie gebeten die Gespräche mit einem Aufnahmegerät für eine spätere Auswertung festzuhalten. Um die individuellen gedanklichen Prozesse und die unterschiedlichen Eindrücke aus den Bilddialogen etwas zu konkretisieren, habe ich eine Adaptierung des Elements der Generativen Landkarte vorgenommen. Jede_r Schüler_in hat drei für sie oder ihn zentrale Begriffe aus der Auseinandersetzung bisher benannt und einzeln auf Klebezettel geschrieben. Diese Begriffe haben die Schüler_innen in einem gemeinschaftlichen Prozess, in der Großgruppe, eingebracht, angeordnet und zueinander in Beziehung gebracht. Die so entstandene Themenlandkarte, in Form einer Mindmap, war der Impuls für das weitere Fotografieren bis zum nächsten Treffen.

Für den vierten Workshop haben fast alle Schüler_innen, bis auf eine Person, Fotos eingebracht. Dabei hat sicherlich das selbstständig ergriffene Engagement von Stela eine Rolle gespielt, die einige ihrer Klassenkolleg_innen mehrfach an die Aufgabe erinnert und motiviert hat. Der grundlegende Ablauf der Methode blieb bestehen, mit zwei Anpassungen, die mir aus der Reflexion und dem Anhören der Aufnahmen des vorigen Treffens, als zentral für die Produktivität des Austausches erschienen: Die Gruppeneinteilungen wurden von mir vorgegeben, da sich beim vorigen Mal der Kern der jeweiligen Gruppe um enge Freund_innen bildete, was bestimmte kommunikative Muster begünstigte und andere verhinderte. Durch die Hilfe der Klassenvorständin, die mehr Wissen als ich über die sozialen Beziehungen in der Klasse verfügt, wurden die Gruppen von mir durch Personen zusammengesetzt, die

üblicherweise in weniger engem Kontakt zueinander stehen. Weiters hat mich mein Eindruck über die Gesprächsdynamik in der Großgruppe, also im gesamten Klassenverband, dazu veranlasst, das Element der Themenlandkarte in mehreren Kleingruppen erarbeiten zu lassen und die Ergebnisse erst am Ende zusammenzuführen.

b) Qualitative Interviews

Wie ich im Zuge meiner, an die Generative Bildarbeit anschließende, Auswertung feststellen konnte, hat der methodische Rahmen anders funktioniert als von mir ursprünglich, vor dem Hintergrund der Methodenlektüre, erwartet. Die Impulse durch die Fotos und die Aussagen anderer im horizontalen Austausch haben die Schüler_innen kaum bis gar nicht dabei unterstützt eigene Positionen, Perspektiven und Deutungen zu formulieren, somit eigene Bedeutungssysteme zu artikulieren. Ich habe mich dann, in erster Linie vor dem Hintergrund des beschränkten zeitlichen Charakters des Forschungsprojektes, dazu entschieden auf qualitative Interviews zurückzugreifen, als Möglichkeit dem einzelnen Individuum mehr Raum in der Formulierung subjektiver Sichtweisen zu geben, somit mehr in die Tiefe individueller „Situationsdeutungen, Handlungsmotive, Selbstinterpretationen, Erfahrungen oder Alltagstheorien“ eintauchen zu können (Dannecker/Voßemer 2014: 154; Helfferich 2011: 21 f). Diese Entscheidung war von der zentralen Annahme getragen, dass obwohl im Rahmen der Generativen Bildarbeit Selbstbezüge bzw. Selbstreflexion durch die Schüler_innen kaum bis gar nicht artikuliert wurden, dies nicht bedeutet, dass auf Seiten der Schüler_innen ein solches Wissen bzw. die Fähigkeit ein solches Wissen im Dialog zu entwickeln bzw. zu artikulieren nicht besteht.

Obwohl qualitative Interviews in der qualitativen Sozialforschung den vielleicht am häufigsten eingesetzten methodischen Koffer darstellen, ist einem vermeintlichen Common Sense der allgemeinen Sinnhaftigkeit und Brauchbarkeit qualitativer Interviews das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit (Brüsemeister 2008: 29; Helfferich 2011: 26) entgegen zu setzen, wonach der jeweilige Einsatz einer Methode für ein konkretes Forschungsprojekt, für ein konkretes Forschungsinteresse, zu begründen und in der Anwendung entsprechend zu reflektieren ist. Dabei ist der Begriff der qualitativen Interviews als Überbegriff für ein mittlerweile sehr breites und kaum überschaubares Feld unterschiedlicher Interviewformen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, in theoretischer sowie praktischer Hinsicht, zu verstehen (Helfferich 2011; Flick/von Kardoff/Steinke 2007; Froschauer/Lueger 2003; Dannecker/Voßemer 2014: 154 f.). Eine Zusammenschau würde an dieser Stelle den Rahmen

sprengen, weshalb ich im Folgenden erst einige grundlegende Beobachtungen in Bezug auf qualitative Interviews darlege, worauf eine Skizzierung meines Verständnisses und Einsatzes im Forschungsprojekt folgt.

Die Attraktivität qualitativer Interviews scheint sich auf den ersten Blick auf zwei Aspekte zurückführen zu lassen, die wiederum in Spezifität und Ausmaß je nach Interviewform variieren: Einerseits scheint eine gewisse Ähnlichkeit zu alltäglichen Gesprächssituationen zu bestehen, die es – zumindest theoretisch – den Interviewten/den Gesprächspartner_innen erleichtern soll subjektive Bedeutungen, Erfahrungen und Wissensbestände zu artikulieren. Andererseits scheinen qualitative Interviews besonders gut zentrale Prinzipien qualitativer Forschung wie der Offenheit, Gegenstandsnahe oder kommunikativer Validierung sowie theoretische Paradigmen wie dem Sozialkonstruktivismus als theoretische Praxis zu ermöglichen (Lamnek 1995: 155 ff.). Auf einen zweiten Blick lassen sich diese Beobachtungen jedoch etwas dekonstruieren. Die Art und Weise inwiefern qualitative Interviews in einem konkreten Anwendungsfall das Prinzip der Offenheit realisieren, hängt von einer Reihe von Fragen ab: In welcher Beziehung steht das Interview zur Forschungsfrage? Wer wird zu welchem Zweck interviewt? Wichtig ist auch die Differenzierung im Sinne der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung – wie finden die Prinzipien der Offenheit, Gegenstandsnahe oder kommunikativer Validierung dort jeweils ihren Niederschlag? Die Parallele zu Alltagsgesprächen scheint sich aufzulösen, wenn der kleinste gemeinsame Nenner unterschiedlicher (qualitativer) Interviewformen, das zentrale qualifizierende Charakteristikum, das eine bestimmte Situation bzw. Interaktion zu einem Interview macht, beachtet und deutlich artikuliert wird: ein Treffen vereinbart zum Zwecke der Datengewinnung. Damit eng verbunden ist der zweite wesentliche Unterschied zur Alltagskommunikation, die fehlende Reziprozität, denn es geht in der Regel nicht um einen Austausch zwischen zwei oder mehreren, in ihren Rollen symmetrischen, Subjekten. Es gibt eine spezifische Rollenaufteilung zwischen interviewender und interviewter Person, denen jeweils andere „Aufgaben“ im Interview zukommen (Helfferich 2011: 133). In der Methodenlektüre lassen sich zahlreiche Heranführungen und Anweisungen für gelungene Interviews finden, hinsichtlich des grundlegenden methodischen Rahmens (z.B. Strukturierung, Formulierung der Fragen/Impulse) sowie des Interviewer_innenverhaltens, die letztlich das Bemühen ausdrücken Bedingungen herzustellen in denen Gesprächspartner_innen so authentisch und so viel möglich von sich preisgeben (vgl. Datenqualität). Das Erreichen dieses Ziels wird nicht selten als quasi technische Frage abgehandelt, bei der der Interviewerin – trotz ihrer Zurückhaltung bezüglich

eigener Redebeiträge und Positionierungen – die zentrale Rolle als Gestalterin des Rahmens zukommt, auf den die Interviewpartnerin lediglich reagiert.

Daraus ergibt sich ein theoretisches Verständnis des qualitativen Interviews als soziale Interaktion (auf unterschiedlichen Ebenen), die keinen Bruch zum Gesellschaftlichen, zu sozial und kulturell bedeutsamen Funktionsweisen und Regeln bedeutet. Obwohl das Interview diese soziale Situation der Interaktion prägt (siehe Zweck und Rollenverteilung), spielen soziale Praktiken, wie z.B. der Kommunikation bzw. Verständigung, wechselseitige Wahrnehmung oder (Selbst-) Repräsentation, eine Rolle. Das Interview ist als Produkt eines Aushandlungsprozesses zu verstehen, was direkte Implikationen für die Interviewpraxis – „Interviewen als Tätigkeit“ (Hermanns 2007) – besitzt. Obwohl ich es für sinnvoll halte sich mit den in Methodenliteratur angeführten, (teilweise) technischen Empfehlungen und Anweisungen zur Interviewpraxis auseinanderzusetzen, kann ich Cornelia Helfferichs Feststellung, dass diese nicht „schematisch und festgelegt, eingesetzt werden [können], da lebendige Kommunikationssituationen nicht planbar und vorhersehbar sind“ (2011: 147) gut mit dem Aushandlungscharakter des Interviews sowie mit den von mir im Forschungsprojekt gemachten Erfahrungen in Verbindung bringen, was ich im Folgenden anhand von zwei Punkten veranschaulichen möchte.

Meine Umsetzung der qualitativen Interviews

Die von mir geplante und vorbereitete Interviewform kann als offen charakterisiert werden. Mein Ziel für die Gespräche war es ausgehend von einem von mir gesetzten Impuls, den Fotos aus der Generativen Bildarbeit, meine Gesprächspartner_innen zu einer möglichst eigenständigen Erzählung anzuregen. Sollte es in der Situation notwendig sein, hatte ich zusätzlich einen Leitfaden aus der Auswertung und Reflexion des bisherigen Forschungsprozesses entwickelt, um weitere erzählgenerierende Impulse geben zu können. Interessanterweise haben sich alle Gespräche ähnlich entwickelt, in dem Sinne, dass sich keine eigenständige Erzählung durch meine Interviewpartner_innen entwickelt hat. Auf Gesprächsimpulse von mir kamen, trotz sensibler Gesprächsführung – vgl. z.B. das Aushalten von Pausen (Helfferich 2011: 90 ff.) – in erster Linie kurze und faktenhafte Aussagen. Die Gespräche entwickelten sich vielmehr in der Form eines „Frage-Antwort-Spieles“ und der Leitfaden kam umfangreich zum Einsatz. Dadurch veränderte sich die Art des Interviews, wonach vielmehr das Leitfadeninterview (Dannecker/Voßmer 2014: 158 ff.) als die passende Kategorisierung anzusehen ist. Gleichzeitig war die Gesprächsbereitschaft und Motivation

meiner Interviewpartner_innen auffallend, denn die Interviews dauerten allesamt zwischen 80 und 120 Minuten.

Die Reflexion dieser Dynamik eröffnet mehrere mögliche Ursachen. Generell könnte die Ungewohntheit des Rahmens, die ich im Folgenden noch gesondert herausgreife, eine Rolle gespielt haben. Für Jugendliche im Alter von 13 bzw. 14 Jahren stellt es sicherlich eine ungewohnte Situation dar, sich mit einer erwachsenen Person zu einem Gespräch, in dem sie die „Hauptrolle“ spielen, zu treffen. Nachdem sich meine Interviewpartner_innen freiwillig zu dieser Möglichkeit gemeldet haben, lässt sich ein grundsätzliches Interesse dem Rahmen gegenüber annehmen. Dies ergänzt sich durch meine Beobachtung, dass einige Personen die Aufmerksamkeit und die Möglichkeit des sozialen Kontaktes in der Interviewsituation positiv erlebten. Die Herausforderung ein offenes Interview umzusetzen, könnte im Sinne einer (unbewussten) Strategie meiner Gesprächspartner_innen erklärt werden. Dass die „Verweigerung“ einer eigenständigen Erzählung und das „Herauslocken“ von Fragen darauf abzielte, genauer herauszufinden, was ich eigentlich wissen will, somit meine Gesprächspartner_innen eine bestimmte Kontrolle über das im Interview Geteilte ausübten. Das „Herauslocken“ von Fragen könnte auch als Versuch der Rückversicherung, dass das Gesagte in dem Kontext Relevanz hat, verstanden werden. Eine weitere Erklärung könnte sich auch in einer allgemeinen Verunsicherung, die den Rahmen der Interviews als Möglichkeit wie auch Herausforderung konstituiert hat, finden lassen. Das Setting im Café⁵, das grundsätzlich bewusst von mir als Verschiebung zum Kontext der Schule vorgeschlagen wurde, hatte damit zur Folge, dass das bestehende soziale Skript für die Interaktion zwischen meinen Gesprächspartner_innen und mir nicht mehr in derselben Form abrufbar war. Diesen Aspekt führe ich im Kontext der theoretischen Folgerungen des Forschungsprojektes in Kapitel 6c näher aus.

c) Gruppe und Diskussion in der Gruppe

Gruppe

Nachdem der Rahmen der *Gruppe* als methodische Größe zu verschiedenen Zeitpunkten des (Forschungs-) Projektes – z.B. bei den Workshops, der Generativen Bildarbeit sowie einigen Interviews – von Relevanz war, lohnt es sich eben jene an dieser Stelle, im Kontext des Abschnittes zur Gruppendiskussion bzw. Diskussion in der Gruppe, gesondert herauszuheben.

⁵ Alle Interviews Mitte April, bis auf eines, fanden außerhalb der Schule in unterschiedlichen Cafés im Bezirk statt.

So lassen sich in der theoretischen Fundierung der Methode der Gruppendiskussion (Bohnsack 2004; Liebig/Nentwig-Gesemann 2009) wertvolle Perspektiven für ein methodologisches Verständnis der Gruppe an sich finden. Anschließend grenze ich den Einsatz der Diskussion in der Gruppe in diesem Projekt, dessen Zweck in erster Linie in der diskursiven Erarbeitung einer Basis zur darauffolgenden Abstimmung zwischen zwei generativen Themen durch die Schüler_innen bestand, von der in der Methodenlektüre fundierten Form der Gruppendiskussion ab.

Gruppen stellen als methodische Untersuchungsgröße seit jeher Bestandteil von (anthropologischen) Feldforschungen dar, welche Menschen in ihren sozialen und kulturellen Zusammenhängen, demnach grundsätzlich in ihrer kollektiven Verankerung, verstehen versuchen. Der ethnographische Blick richtet sich dabei in der Datenerhebung, z.B. im Zuge von teilnehmenden Beobachtungen oder Gesprächen, in einem signifikanten Ausmaß auf Menschen und ihre Handlungspraxen in ihren direkten lebensweltlichen, alltäglichen Umgebungen, welche häufig im Zusammenspiel mit anderen Menschen kollektiv gestaltet werden. Im Unterschied dazu wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung im Allgemeinen die Bedeutung der Gruppe für die Generierung von Forschungsdaten erst später wahrgenommen. Im englischsprachigen Raum begann ab den 1930er Jahren mit Kurt Lewin, im deutschsprachigen nach Ende des zweiten Weltkrieges mit Friedrich Pollock und später Werner Mangold, langsam die methodologische Entwicklung des Potenzials von „kommunikative[n] Gruppeninteraktionen zum Zwecke der Datenerhebung“ (Lamnek 2005 in Vogl 2015: 61), die in Bezug auf ein bestimmtes forschersches Erkenntnisinteresse organisiert werden (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 102; Bohnsack 2004: 370 ff.). Seither ist eine Reihe an kommunikativen gruppenbezogenen Erhebungsmethoden, z.B. Gruppeninterview, Gruppendiskussion, focus groups (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 102; Dannecker/Voßemer 2014: 164), entstanden, die terminologisch und inhaltlich nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden. Die Ansätze unterscheiden sich in ihrer Verankerung in sozialwissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen, beispielsweise in der Form wie das Verhältnis zwischen individueller Äußerung bzw. Individuum und Gruppe (vgl. z.B. Emergenz vs. Aktualisierung, Bohnsack 2004: 370 ff.), zwischen Erhebungsgruppe und sozialer Realität, gesellschaftlichen Erfahrungsräumen und Phänomenen, zwischen Datengenerierung und -auswertung gedacht wird. Den Ansätzen vereinend liegt ein Bekenntnis zur Gruppe als methodisch produktivem und sinnvollem Rahmen zugrunde, in dem durch die thematische und interaktionelle Dynamik zwischen den Teilnehmenden erkenntnisreiches Datenmaterial entsteht. Für die einzelne Teilnehmerin bedeutet das, dass die Beiträge anderer

die eigenen Gedanken, Erinnerungen und Positionierungen anregen, wodurch sich „tieferliegende Einstellungen und ein größerer Bereich von Reaktionsweisen“ (Vogl 2015: 61) zeigen. Ein Schüler, Data, beschrieb in einem Gespräch mit mir seine Erfahrungen mit dieser Dynamik des Gruppenaustausches, dass man von den anderen Teilnehmenden „Stupser“ bekommt, was er mit dem Kochen einer Suppe verglich: Wie deren Zutaten, die man erst in einem Topf zusammengibt, mit Salz und Wasser vermengt und dann den Herd einschaltet, damit etwas Anderes, die eigentliche Suppe, entsteht. In der kommunikativen Interaktion in der Gruppe ist es dem Individuum somit möglich sich qualitativ anders zu äußern – aber auch quantitativ, denn die einzelne Perspektive kann nur weniger Raum einnehmen. Deshalb ist die Gruppensituation weder als Abkürzung zu mehreren Einzelinterviews noch als notwendigerweise „besserer“ methodischer Rahmen zu verstehen.

Gruppendiskussion

Für die Methode der Gruppendiskussion wird eben dieser Gruppendynamik die zentrale Rolle eingeräumt, indem es nicht die primäre Aufgabe der Forscherin in der Erhebungssituation ist, Fragen zu stellen, sondern Bedingungen zu schaffen in denen sich die Gruppe in ihrer „Eigenstrukturiertheit“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 104), also „die Struktur des Falls sich in der für ihn typischen Eigengesetzlichkeit“ (Bohnsack 2004: 376 f.) entfalten kann. Der Einsatz der Methode in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen wird daher als besonders vorteilhaft bewertet, denn durch die kommunikative Interaktion zwischen Gleichaltrigen bzw. Mitglieder einer Realgruppe können generative Themen und typische Muster entstehen, wodurch Forschende „Einblick in einen Teil der Kultur der Kinder“ (Vogl 2015: 63 f.) gewinnen können. Für die Analyse einer Gruppendiskussion ist nicht nur die thematische Ebene von Interesse, sondern inwiefern individuelle Beiträge als Teil eines Diskurses, einer Dynamik innerhalb der Gruppe entstanden sind, somit das „was?“ und „wie?“ als Einheit betrachtet werden (Bohnsack 2004; Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 104; Dannecker/Voßemer 2014: 165). Weiters ist die zahlenmäßige Mehrheit der Teilnehmer_innen gegenüber der Forscherin eine Möglichkeit dem doppelten Ungleichgewicht zwischen Forscherin/Beforschten sowie der „generationenbedingten Dominanz der Erwachsenen“ (Vogl 2015: 64; Dannecker/Voßemer 2014: 166) entgegenzuwirken. Gleichzeitig wird der Aspekt der Gruppendiskussion, der ihr wesentliches Charakteristikum und spezifisches Potenzial zur Erkenntnisgewinnung ausmacht, von Susanne Vogl als große Herausforderung für die Anwendung der Methode in der Kinder- und Jugendforschung identifiziert: Die Gruppendynamik in ihrer potenziell negativen Wirkung, beispielsweise durch einen von Teilnehmenden empfundenen „Konformitätsdruck“ (2015: 65),

der zu einer Einschränkung bzw. Verzerrung der individuellen Äußerungsmöglichkeiten führt. Diese Beobachtung kann meines Erachtens grundsätzlich auf alle Gruppen erweitert werden.

Meine Umsetzung der Diskussion in der Gruppe

Während ich von Beginn an den Einsatz von Gruppendiskussionen in der in der Methodenliteratur ausgearbeiteten Form und mit dem Ziel der Datenerhebung geplant hatte, habe ich, auf Grundlage des Projektverlaufes Mitte Mai, dieses methodische Setting in stark adaptierter Form eingebracht. Um eine klare Abgrenzung zur etablierten Methode der Gruppendiskussion vorzunehmen, beziehe ich mich auf meine Umsetzung als „Diskussion in der Gruppe“. Der Rahmen der Gruppe bot sich einerseits aufgrund der Notwendigkeit eines gemeinsamen Verständnisprozesses, andererseits aufgrund der bereits erwähnten kommunikationsstimulierenden Aspekte, an. Jedoch würde die Diskussion in der Gruppe nicht am Zweck der Datenerhebung orientiert sein, sondern an der diskursiven Annäherung an die Bedeutungsbandbreite zweier generativer Themen (Übergang im Schulsystem, Selbstbestimmung), die ich zuvor in der Auswertung des Datenmaterials als zentral identifiziert habe. Um die letztliche Einengung des gemeinsamen Forschungsthemas den Schüler_innen zu überlassen und im Zuge einer formalen Abstimmung durchzuführen, sollte jede Person zuvor in der Diskussion in der Gruppe, durch die Assoziationen und Überlegungen anderer, eine breitere Perspektive auf die Themen als Entscheidungsgrundlage entwickeln können. Dafür nahm ich eine wesentliche Adaptierung des Formates vor, die einerseits aus einer stärkeren Strukturierung des Diskussionsverlaufes⁶ um den Teilnehmer_innen eine gewisse Vergleichbarkeit der beiden Themen zu ermöglichen, andererseits aus einer aktiver gestalteten Rolle der Diskussionsleiterin bestand. Dadurch wurden wesentliche „Regeln“ zur Durchführung der klassischen Methode der Gruppendiskussion (wie z.B. demonstrative Vagheit, keine Verteilung der Redebeiträge) gebrochen. Auf Basis zuvor gemachter Erfahrungen teilte ich die Schüler_innen auf zwei Diskussionsgruppen auf, welche letztlich aufgrund von Einschränkungen zeitlicher Bedingungen in der Schule, so zeitsparend wie möglich stattfinden mussten. Um allen Schüler_innen eine Teilnahme zu ermöglichen, entschied ich mich für eine ungewöhnliche Lösung, indem die Diskussionen parallel – eine durch mich, eine durch die Klassenvorständin der Klasse geleitet – stattfanden. Die enge Zusammenarbeit in der Vor- und insbesondere der Nachbereitung der Diskussionen ermöglichte mir die Einsicht in Beobachtungen der Klassenvorständin, die über die

⁶ Anhand der Aspekte: Was kann man unter dem Thema/Begriff verstehen? Was könnte interessant sein über dieses Thema zu erfahren? Warum könnte es wichtig sein, sich mit dem Thema zu beschäftigen?

Tonbandaufnahmen hinausgingen. Zum Beispiel, während die von ihr geleitete Diskussion in der Gruppe verhältnismäßig kurz war, wurde während der Wartezeit danach von den Schüler_innen sehr engagiert und stärker differenziert diskutiert. Nicht nur weil das auf die Diskussionen in der Gruppe folgende Abstimmungsergebnis mit 100 Prozent für das Thema Selbstbestimmung so eindeutig ausfiel, hat mich die spätere Evaluation und Reflexion die von mir gewählte Form der Durchführung kritisch betrachten lassen. Diskussionsimpulse, als Positionen formuliert, mit denen die Schüler_innen in Auseinandersetzung gehen und durchaus sich von ihnen abgrenzen können sollten, schienen insbesondere beim Thema Selbstbestimmung eine thematische Steuerung zu bewirken. Nichtsdestotrotz haben sich die Aufnahmen als Quelle wertvoller Erkenntnisse erwiesen.

Von Schüler_innen kamen in Folge auf die Diskussionen unterschiedliche Rückmeldung in Bezug auf das Setting der Gruppe. Obwohl Data, wie erwähnt, beobachtete, dass man in diesem Rahmen von Anderen „Stupser“ erhält, somit eigene Beiträge angeregt werden, wurde auch ein gewisses Desinteresse gegenüber den Ausführungen der Klassenkolleg_innen ausgedrückt, weil man deren „Meinungen eh schon kennt“. Ein weiterer Punkt Datas war, dass man in der Gruppe nicht so „privat“ sprechen kann bzw. möchte, „die anderen wissen schon, wie man ist und man redet dann nichts Neues, sondern eher Alltagsgespräche, normale Gespräche. Mit dir ist mehr der Effekt gegeben, dass man etwas Neues sagt, obwohl die anderen da sind“ (Forschungstagebuch, 18. Mai 2017; vgl. Vogl 2015: 65). Unter anderem um die sozialen Dynamiken des Klassenkontextes in der Datenerhebung etwas umgehen zu können und um der einzelnen Schülerin mehr Raum und Privatheit zu bieten, habe ich in Folge von einem weiteren Einsatz der Diskussion in der Gruppe abgesehen.

d) Zweite Schnecke: Fotos, peer-to-peer-Interviews und Einzelinterviews, Forschungstheater

Mit der Festlegung auf das Thema Selbstbestimmung schloss sich eine Schnecke Generativen Arbeitens: Von der Fülle an Themen und verschachtelten Aspekten, die im Kontext unterschiedlicher methodisch geleiteter Auseinandersetzungen und Interaktionen der Schüler_innen zu Tage traten und durch meine Aufarbeitung des Datenmaterials identifiziert und vorselektiert wurden, führte die Entscheidung der Schüler_innen zu einer weiteren thematischen Einengung als Grundlage für das folgende gemeinsame Forschen. Die Reflexion des bisherigen Forschungsprozesses in methodischer Hinsicht, insbesondere die Rückmeldungen der Schüler_innen, erlaubte mir, den Methodeneinsatz für das weitere Arbeiten innerhalb des Themenbereiches Selbstbestimmung zu planen. Von den erarbeiteten

Möglichkeiten kamen letztlich das Fotografieren, darauf aufbauende Einzelinterviews durch mich, peer-to-peer-Interviews und das Forschungstheater zur Umsetzung. In Bezug auf diese Überlegungen verstärkte sich mein grundsätzliches Bestreben im Projekt methodisch greifbar zu arbeiten, durch eine Beobachtung bei der Diskussion in der Gruppe. Bei diesen hatten die Schüler_innen das Thema mit Engagement diskutiert, jedoch auf einer abstrakten und theoretischen Ebene, die wenige Bezüge zu den eigenen Lebensrealitäten umfasste. Demnach wollte ich in weiterer Folge methodisch, die Hinwendung der Schüler_innen zu den eigenen Erfahrungen und Vorstellungswelten stärker unterstützen.

Fotos

Die Arbeit mit dem bereits vertrauten Medium der Fotografie (vgl. Kapitel 4a) bot sich an, jedoch entschied ich mich auf Basis der Erfahrungen im Projekt und Rückmeldungen der Schüler_innen, insbesondere in Bezug auf das Setting der Gruppe, gegen ein Wiederaufgreifen der Generativen Bildarbeit. Ich plante den Einsatz von Leitfadeninterviews, strukturiert durch den erzählgenerierenden Stimulus eines Fotos. Zu diesem Zweck erhielten die Schüler_innen einen sehr offen gehaltenen Impuls („Selbstbestimmung – was ist das für mich?“) für das individuelle Fotografieren. Im nächsten Schritt, der der Idee von Stela entstammte, ergab sich in erster Linie aufgrund zeitlicher Einschränkungen im Kontext der Schule eine Verschränkung des Forschungsprojektes mit der schulischen Leistungserbringung. Die Schüler_innen schrieben im Rahmen des Deutschunterrichtes kurze Texte zu ihren eigenen Bildern, die später gemeinsam in einer Ausstellung in der Klasse präsentiert werden sollten.

Peer-to-peer-Interviews und Einzelinterviews

Indem Ansätze partizipativer Forschung auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Beteiligten zum Zwecke von Wissensproduktion abzielen, ist die Anregung forschenden Tätigwerdens der Forschungspartner_innen von Bedeutung. Eine solche Möglichkeit, die an ein klassisches Format qualitativer Datenerhebung anschließt, findet sich im sogenannten peer-to-peer-Interview (Devotta et al. 2016; Lushey/Munro 2014)⁷. Methodologische Überlegungen, die partizipative Forschung prägen – wie beispielsweise das Bestreben das Ungleichgewicht zwischen Forschenden/Interviewenden und Beforschten/Interviewten herauszufordern oder lebensweltliches Erfahrungs- oder Insiderwissen mit dem wissenschaftlichen Vorgehen zu verknüpfen – spiegeln sich im peer-to-peer-Interview wider. Im Zuge der Forschung zu marginalisierten Bevölkerungsgruppen (wie z.B. Kindern und Jugendlichen in Pflege,

⁷ Nachdem das peer-to-peer-Interview einen verhältnismäßig kleinen Teil des gesamten Forschungsprojektes ausgemacht hat, greife ich es an dieser Stelle nur in verkürzter Form auf.

Spielsüchtigen, Wohnungslosen oder Sexarbeitern_innen) erprobt, bezieht sich der Begriff des peer-to-peer-Interviews zunächst auf „a method where peers (defined by their lived experience) of the group being research are involved in qualitative data collection“ (Devotta et al. 2016: 663). Aufbauend auf der Annahme, „da sich Interviewte und Interviewende in derselben Lebenswelt bewegen und dieselben bzw. ähnliche Referenzsysteme nutzen“, können diese „dadurch leichter, offener und ehrlicher miteinander sprechen“ (Arztmann et al. 2017: 57). Daraus ergibt sich ein grundsätzlich breiter Einsatzbereich innerhalb qualitativer Sozialforschung und die Anschlussfähigkeit an den Bereich partizipativer Forschung kann, muss jedoch nicht eingelöst werden. Entlang der verschiedenen Stufen der Partizipationsleiter (vgl. Seite 17 in dieser Arbeit) reichen Umsetzungen von einem als instrumentalistisch kritisierten Einsatz von Peers nur in Bezug auf die Datenerhebung, bis hin zu einer partnerschaftlichen Einbindung in die Analyse (Lushey/Munro 2014: 4, 12). Im Rahmen des von mir durchgeführten Forschungsprojektes habe ich den Teilnehmenden gegenüber immer wieder die Möglichkeit des peer-to-peer-Interviews angesprochen, da ein Einsatz der Methode in der (partizipativen) Forschung mit Schüler_innen in der Literatur als potenziell erkenntnisreich diskutiert wird, wenn auch sich neue Herausforderungen für die Forschungspraxis ergeben (Feichter 2015: 56 ff.; Wöhrer et al. 2017: 106 ff.). Bereits der erste Workshop mit den Schüler_innen umfasste nach der Erarbeitung zentraler Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens das Element des peer-to-peer-Interviews, das in erster Linie den Charakter eines Ausprobierens, eines ersten forscherschen Aktivwerdens, aufwies. Im laufenden Forschungsprozess griff ich – neben anderen Einladungen und Angeboten – den Schüler_innen gegenüber immer wieder die Möglichkeit des peer-to-peer-Interviews auf und mehrere Personen äußerten diesbezügliches Interesse. Gegen Ende des gemeinsamen Arbeitsprozesses konkretisierte sich das Interesse von Stela und Sava jeweils einen Klassenkollegen zum Thema Selbstbestimmung zu interviewen. In der Forschungswerkstatt erarbeiteten die beiden Schüler_innen jeweils selbstständig ihr Erkenntnisinteresse (Eltern und Selbstbestimmung; Wo bestimmst du selbst?) sowie einen groben Leitfaden für ihr Interview, welches sie in weiterer Folge in der Schule durchführten.

Für die zweite Runde an Einzelinterviews, die an die fotografische Beschäftigung der Schüler_innen mit Selbstbestimmung anschloss, fasste ich sieben Schüler_innen aus unterschiedlichen Gründen ins Auge. Zum Beispiel, weil ich Inhalte aus früheren Interviews vertiefen wollte, weil im Projekt bisher wenig Austausch mit einer bestimmten Person stattfand oder weil das Foto zu Selbstbestimmung Fragen aufwarf. Während alle Schüler_innen auf meine Anfrage positiv reagierten, fanden aufgrund von terminlichen Verschiebungen nur vier

der Interviews statt. Alle Interviews bis auf eines wurden aufgrund zeitlicher Verfügbarkeiten der Schüler_innen in der Schule und während der Unterrichtszeit durchgeführt. Diese Interviews hatte ich auf Basis der Erfahrungen davor bereits als Leitfadeninterviews konzipiert.

Forschungstheater

Einen breiten methodischen Rahmen, der sich durch seinen starken anschaulichen und ganzheitlichen Charakter auszeichnet, stellt das sogenannte Forschungstheater oder auch szenische Forschen dar. Die meisten Umsetzungen beziehen sich dabei auf das von Augusto Boal entwickelte *Theater der Unterdrückten* (Boal 2013 [1998]). In der Arbeit mit marginalisierten und diskriminierten Bevölkerungsgruppen entdeckte Boal das Potenzial von Theatermethoden für partizipative und handlungsorientierte, auf Veränderung im Sinne der Emanzipation orientierte, Gruppenprozesse. Im Unterschied zu konventionellem Theater benötigen die Teilnehmenden keine schauspielerischen Vorerfahrungen oder Kompetenzen, sondern bringen sich im Zuge unterschiedlicher Übungen und Formate, zu einem großen Teil intuitiv, mit ihren subjektiven Erinnerungs- und Wahrnehmungswelten ein. Nicht nur für die Anwendung in Forschungskontexten ermöglicht das Theater der Unterdrückten einen freien und experimentellen Umgang mit den einzelnen (Übungs-) Elementen, da keine fixe Abfolge vorgegeben ist (Grosser o.J.: 4). Der Körper nimmt in dieser Form der Theaterarbeit eine bedeutsame Rolle ein, als zentrales Medium über den sich das Individuum in den Gruppenprozess einbringt, als Möglichkeit des Ausdruckes, wo Worte nicht greifen, wie auch als Ort der Erkenntnis im Zuge der Körpererinnerung (Wrentschur 2012: 143).

Die ganzheitliche und generative Beschaffenheit der Methode schien besonders geeignet, um die Schüler_innen an eine Beschäftigung mit den eigenen Empfindungen, Erfahrungen und Lebenswelten heranzuleiten: Was bedeutet Selbstbestimmung für mich, in meinem Leben? Wie fühlt sich diese an? Wie fühlt sich Fremdbestimmung an? Welche (körperlichen) Assoziationen werden in der körperlichen Darstellung geweckt? (Boal 2013 [1998]: 213) Obwohl zu diesem Zeitpunkt die Begrenzung des zeitlichen Horizontes bereits in größerer Nähe lag, brachte mich das von einigen Schüler_innen für das Format gezeigte Interesse dazu, nach einer möglichen Umsetzungsform zu suchen. Wäre die Erarbeitung eines Bogens bis zum komplexeren Forumtheater⁸ in den gegebenen Umständen nicht umsetzbar, bot sich das Bildertheater (auch:

⁸ Das Forumtheater ist eine elaboriertere Methode des Theater der Unterdrückten und bedarf einer längeren Erarbeitungsphase. Ausgehend von Erfahrungen der Gruppenmitglieder in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse wird ein Forumtheaterstück entwickelt, das problematische Sequenzen bzw. Konfliktsituationen beinhaltet. Beim Forumtheater wird das Publikum aktiv und interveniert in den Verlauf des Stückes indem unterschiedliche Handlungsoptionen spielerisch erprobt werden. (Boal 2013 [1998]: 65 ff., 280 ff.)

Statuentheater) als passendere Möglichkeit an. Das Bildertheater bietet sich durch dessen einfache Umsetzung und der Möglichkeit des intuitiven Umganges, ohne lange oder komplexe Instruktionen, an (ibid.: 37). In einer der Grundvarianten komponiert eine Person, die/der „Bildhauer_in“, auf Basis einer thematischen Eingrenzung oder Frage mit den anderen Beteiligten ein unbewegtes Bild (ibid.: 213 ff.). Die einzelnen Personen werden ohne zu sprechen nacheinander in Position zueinander gebracht. Im Anschluss reflektieren die Beteiligten über ihr individuelles Erleben der Situation, ihre Interpretation und Annahmen über die Bedeutung des dargestellten Bildes. (Grosser o.J.: 12 f.)

Meine Umsetzung des Forschungstheaters

Bei einem kleinen Teaserworkshop in der Schule konnten interessierte Schüler_innen einen Einblick in das Format des Bildertheaters gewinnen. Bei dieser Gelegenheit wurde von Daniel der Vorschlag für einen weiteren, umfangreicheren Workshop zum tiefergehenden Einsatz der Methode eingebracht. In diesem Teaserworkshop sowie der Vorbereitung des folgenden Treffens, das in wesentlichen Aspekten von den Teilnehmenden organisiert wurde, zeigte sich bei einigen Schüler_innen eine Internalisierung der forschenden Haltung, z.B. in dem jemand vorschlug die entstandenen Bilder zu fotografieren, oder auch die anschließenden Reflexionen der Bilder mit einem Diktiergerät festzuhalten. Einige, die sich stark in den Vorbereitungsprozess einbrachten, eigneten sich zudem den methodischen Rahmen an, z.B. durch den Vorschlag die Bilder mit entsprechender Schminke umzusetzen. Da dies im Theater der Unterdrückten nicht angedacht ist und meiner Ansicht nach dem intuitiven Charakter des Bildertheaters zu einem gewissen Grad widerspricht, habe ich versucht die betreffenden Personen sanft von der Idee wegzuführen. Nachdem diese nicht darauf einstiegen und auch von anderen Teilnehmenden das Schminken als besonders lustvoll und spaßbringend angesehen wurde, ließ ich mich darauf ein und war auf den Verlauf des Workshops gespannt. Der Rahmen des Workshops ergab sich somit zu einem bedeutenden Ausmaß aus dem Zusammenspiel der Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie meiner, von der Methodenlektüre und forscherschen Erkenntnisinteressen geleiteten, Agenda. In der Umsetzung fand eine weitere, starke Prägung des Verlaufes durch den spielerischen und experimentellen, auf Spaß orientierten, Umgang der Schüler_innen statt. Im sechsten Kapitel dieser Arbeit stelle ich die Umsetzung des Forschungstheaters in dem Forschungsprojekt in einer *Dichten Beschreibung* detailliert dar.

e) Analytischer Kurswechsel

Nachdem die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen Ende Juni ihr Ende fand, widmete ich mich einer intensivierten Aufarbeitung des Forschungsprojektes, in einem ersten Schritt insbesondere dem Prozess an sich. Während die Erarbeitung der unterschiedlichen (methodischen) Elemente sowie die retrospektive Reflexion der Gruppendynamiken, zwischen Schüler_innen sowie zwischen Schüler_innen und mir, erst ein grundsätzlich kongruentes und harmonisches Bild zeichnete (vgl. die Darstellung in den vorhergehenden Kapiteln), hinterließen einige Situationen und Aspekte des Prozesses einen fahlen Nachgeschmack. Jedoch wischte ich diese Momente zunächst bei Seite und folgte meinem roten Faden, resultierte das Projekt mit den Schüler_innen doch in einer Beschäftigung mit dem Thema der Selbstbestimmung und verlangte nun nach einer entsprechenden Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Die Aufarbeitung und Verschriftlichung der methodischen und gruppendynamischen Aspekte stellte entsprechend meines methodologischen Grundverständnisses zwar einen wichtigen Teil meiner Arbeit dar, aber eben nur *einen* Teil. Trotzdem fand ich mich immer wieder bei eben jenen Stellen des Prozesses, die eine Reihe an kritischen Fragen und Zweifeln aufwarfen. Stellen, die gewisse Ungereimtheiten, Unzulänglichkeiten und auch kleinere Brüche zu dem harmonischen Bild aufwiesen. Warum erlebte ich den zweiten Theaterworkshop als Scheitern? Warum ist es mir nicht gelungen, die Auswertung des Datenmaterials gemeinsam mit den Schüler_innen durchzuführen? Warum habe ich so viele Daten gesammelt? Warum habe ich nicht mehr *ownership* erreichen können? Warum meinte ich allem „hinten nach“ sein zu müssen? Warum hatte ich nichtsdestotrotz den Eindruck, dass das Projekt scheinbar so gut funktioniert hat? usw.

Diese Fragen, die sich in erster Linie auf den Aspekt der Partizipation beziehen, bewogen mich – entsprechend meines Verständnisses des Forschungsprozesses als Lernprozess – zurück an die (methodologische) Ausgangsbasis meines Projektes zu gehen und von dort aus eines meiner zentralen Forschungsprinzipien einer erneuten und kritischen Betrachtung zu unterziehen. In Folge entschied ich mich die weitere Beschäftigung im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf diese Metaebene zu verschieben, somit einen analytischen Kurswechsel vorzunehmen. Die Ausführungen in dieser Verschriftlichung tragen meinem Forschungsverständnis Rechnung und gehen von einer üblichen linearen Logik insofern ab, als dass ich versuche den dynamischen, spiralförmigen und laufenden Prozess meines Lernens, Reflektierens und Analysierens entsprechend abzubilden. In der Darstellung zeigt sich das nicht nur in der Deutlichkeit der Verschiebung der Betrachtungsebene und -perspektive, sondern in

kontinuierlichen Erweiterungen, Verfeinerungen ebenso wie in Überschreibungen und Revidierungen meiner theoretischen Definitionen sowie Erkenntnisse auf den vorliegenden Seiten.

Die (Re-) Analyse des Prozesses sowie meiner bisherigen schriftlichen Erarbeitung dessen für die Publikation und die (Re-) Lektüre wissenschaftlicher Literatur zu Partizipation bzw. partizipativer Forschung, stellte die tragenden Ausgangsüberlegungen zwar nicht grundsätzlich in Frage, jedoch erwiesen sich diese als relativ dünne Basis. Die Idee der Partizipation hatte in der Konzeptualisierung meines Projektes eine zentrale Rolle eingenommen, jedoch primär von der Annahme ausgehend, dass es den Zugang zu den Schüler_innen, deren Interesse und Motivation dem Forschungsprojekt gegenüber, positiv beeinflussen würde. Mein Verständnis von Partizipation zentrierte sich darauf mit den Schüler_innen gemeinsam zu arbeiten, diese in (methodische) Entscheidungsprozesse einzubinden und ihr eigenes forschendes Aktivwerden anzuregen und zu unterstützen. Obwohl ich Begründungen, zentrale Anliegen und Charakteristika – wie beispielsweise Beziehungstransformation, gemeinsame Wissensproduktion, heterogene Umsetzungspraxis – und auch eine gewisse Arbeitsdefinition von Partizipation für meinen Forschungs- und Arbeitsprozess erarbeitet habe (vgl. Kapitel 2), offenbarte mir die (Re-) Lektüre forschungstheoretischer und -praktischer Arbeiten (z.B. Cornwall/Jewkes 1995; von Unger 2014; Wöhrer et al. 2017; Gristy 2015) eine Reihe an Unzulänglichkeiten in meinem theoretischen Verständnis sowie meiner Vorgehensweise. Diese führe ich zu einem gewissen Grad auf den Stand der wissenschaftlichen Literatur zurück.

Obwohl die Anzahl an Publikationen zu forschungspraktischen Umsetzungen partizipativer Projekte in den letzten Jahren steigt, sehe ich eine Kluft zwischen Forschungstheorie und Forschungspraxis partizipativer Forschung. Diese Kluft ist unter anderem dem Gegenstand inhärent, da es sich bei partizipativer Forschung nicht um einen geschlossenen Forschungsansatz handelt, sondern vielmehr um eine methodologische Haltung, einen Forschungsstil (Bergold/Thomas 2012: Abs. 3). Je nach Tradition bzw. Zugang partizipativer Forschung zentrieren forschungstheoretische Überlegungen zwar eine Anzahl überschaubarer Elemente, jedoch die Übersetzung in eine Forschungspraxis „rarely follows the smooth pathway implied“ (Cornwall/Jewkes 1995: 1672). Partizipatives Zusammenarbeiten zielt, wie bereits dargestellt, darauf ab, „die Eigensinnigkeit und Eigenwilligkeit der Forschungspartner_innen in dem Forschungsprozess zur Geltung zu bringen“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 3). Damit gibt es nicht *die eine* Art partizipative Forschung zu machen und konkrete Fragen, Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben sich erst in der Dynamik mit den Forschungspartner_innen. Diese grundsätzliche Offenheit, Pluralität und Prozesshaftigkeit, die

der Blick aus der forschungstheoretischen Lektüre eröffnet, birgt jedoch seine Tücken. Gerade für Forschende, die – so wie ich – am Anfang ihrer Auseinandersetzung und insbesondere Umsetzung partizipativer Forschung stehen, kann sich diese Öffnung bei der Übersetzung in eine Forschungspraxis als Orientierungs- und Haltlosigkeit erweisen.

Trotz vermehrter Publikationen (z.B. Wöhrer et al. 2017), die Prozessaspekte konkreter Projekte darstellen, verbleibt meines Erachtens Partizipation als Forschungspraxis weiterhin in bedeutenden Zügen eine Black Box. Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich unter anderem einen Beitrag dazu leisten diese Black Box zu lüften und genauer hinsehen, wie sich bestimmte theoretische Überlegungen zu Partizipation in der Forschungspraxis umsetzen lassen können. Anhand meines Projektes zeichne ich exemplarisch und ausführlicher als üblich den Forschungsprozess nach: Welche Überlegungen, Schritte, Dynamiken, Reflexions- und Aushandlungsprozesse, Herausforderungen und Dilemmata haben die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen getragen und geprägt? Diese genaue Darstellung, ursprünglich getragen von dem Bestreben den Entstehungskontext des Datenmaterials sowie dessen Interaktionscharakter transparent zu machen, findet sich in den vorangehenden Abschnitten dieses Kapitels. Durch die Verschiebung der Betrachtungsebene erlangt diese Darstellung neben Personen, die sich für eigene Umsetzungen partizipativer Forschung interessieren, auch für wissenssoziologische Erkenntnisinteressen Bedeutung. Mit dem vorgenommenen analytischen Kurswechsel ist es nun ebendieser Prozess der Projektumsetzung, insbesondere mein Verständnis und Umgang mit Partizipation, der im nächsten Schritt als Untersuchungsmaterial herangezogen und kritisch geprüft wird und in weiterer Folge als Basis für eine theoretische Weiterentwicklung von Partizipation als Forschungspraxis herangezogen wird.

Auf der Suche nach Erklärungen, weshalb mein Verständnis von Partizipation auf so dünner Basis fußte, eröffnete sich mir ein weiterer kritischer Aspekt. Ich stellte fest, dass meine methodologische Ausgangsbasis auf konzeptuellen Unklarheiten bzw. Unschärfen beruhte, die Auswirkungen für die Umsetzung des Projektes mit den Schüler_innen hatten. Die Frage, wie unterschiedliche methodologische Elemente des Projektes zueinander in Beziehung stehen, zeigte sich insbesondere von Bedeutung für das Verhältnis von generativem und partizipativem Arbeiten, wie auch in Bezug auf Konsens. Diese Elemente vermischten sich in meinem Verständnis (unbewusst) miteinander: Partizipatives Arbeiten war mehr oder minder gleichbedeutend mit generativem Arbeiten, die beide wiederum mehr oder minder gleichbedeutend mit konsensualer Gruppenentscheidung waren. In der Forschungspraxis wirkte sich diese fehlende Klarheit und Abgrenzung unter anderem darauf aus, wie ich das generelle Projektskript entwarf, einzelne Aktivitäten plante, hoffte in der Arbeit mit den Schüler_innen

ein Forschungsthema entwickeln zu können oder methodische Elemente zu einander in Beziehung setzte. Durch die unzureichende Differenzierung methodologischer Konzepte hat sich, entgegen meines Anspruches der Spiralförmigkeit, eine gewisse Linearität in der Organisation des Forschungsprozesses über die Hintertür eingeschlichen. Ich hatte somit unbewusst an die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen die Erwartung einer linearen Abfolge im Sinne der Findung eines gemeinsamen Forschungsthemas, der Sammlung von Daten und der Auswertung, herangetragen. Die Frage nach der Beziehung zwischen unterschiedlichen Elementen eines Projektes lässt sich ebenso hinsichtlich der Dimensionen – forschend, pädagogisch, Beziehung – und der damit zusammenhängenden Pluralität an Rollen beteiligter Akteur_innen stellen. Obwohl sich diese in meiner Analyse als besser voneinander abgegrenzt erwiesen, zeigt sich hierbei, dass unterschiedliche Aspekte eines Projektes in unterschiedliche Richtungen ziehen, nach unterschiedlichen Handlungs- und Gestaltungspraxen verlangen und durchaus in Widerspruch zu einander stehen können.

Die Pluralität und Komplexität des Rollengefüges, das partizipative Projekte im Allgemeinen prägt sowie dessen konkrete Ausgestaltung in meinem Projekt, sehe ich als zudem als bedeutsamen Faktor für die Umsetzung und als mögliche Ursache, weshalb ich bestimmte Aspekte und Fragen, die ich zum Teil bereits am Anfang in der Konzeptualisierung des Projektes als zentral definierte, im Verlauf aus den Augen verloren habe. Obwohl ich, wie dargestellt, kontinuierlich intensive (Selbst-) Reflexion des Prozesses geübt sowie in methodischer sowie inhaltlicher Hinsicht danach gefragt habe, was es gerade braucht, habe ich diese Frage unbewusst nicht auf alle Dimensionen bezogen und pädagogische Überlegungen standen die meiste Zeit in meinem Fokus. Wie ich im folgenden Zwischenfazit zeigen werde, braucht es für die Umsetzung partizipativer Forschung insbesondere die laufende Auseinandersetzung mit der Frage „How are people involved in the research process?“ (Cornwall/Jewkes 1995: 1668). Nicht ohne Grund wird partizipative Forschung als anspruchsvolles Unterfangen beschrieben, die Beteiligte in ihren Kapazitäten und Energieressourcen fordert (von Unger 2014: 95; Bergold/Thomas 2012; Cornwall/Jewkes 1995: 1673). Die Implikationen für die Umsetzung eines partizipativen Forschungsprojektes sind dabei nicht zu unterschätzen. In meinem persönlichen Erleben war ich dem Prozess stetig einige Schritte hinten nach und viele Arbeitsschritte, Gespräche mit den Schüler_innen, Dokumentationen, Recherchen konnte ich nicht umsetzen, da es an verfügbarer Zeit (und auch Energie) mangelte. Dies steht einerseits mit dem generellen zeitlichen Rahmen des Projektes, der lediglich vier Monate der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen umfasste, andererseits mit dem Umstand, dass ich dieses alleine umgesetzt habe, in Zusammenhang.

5. Zwischenfazit: Versuch einer vorläufigen Bestimmung

Die Fragen und Zweifel, die im Zuge der Aufarbeitung des Prozesses aufgeworfen wurden, liefen letztlich in der Frage zusammen, inwiefern das von mir umgesetzte Projekt als partizipativ gelten kann, wo und wie dieses in die wissenschaftliche Diskussion partizipativer Forschung hineinpasst. Die Rückkehr an die Ausgangsbasis meines Forschungsprojektes gemeinsam mit dem Wechsel der Analyseperspektive verlangte neben einer Weiterentwicklung und Vertiefung meines theoretischen Verständnisses von Partizipation nach einer grundsätzlichen Infragestellung des partizipativen Charakters meines Projektes, den ich gewissermaßen als gegeben vorausgesetzt hatte. Ich basierte somit die kritische (Re-) Analyse und Prüfung des Forschungsprozesses auf der Bedingung einer Qualifizierung als partizipativ, entlang einer veränderten Definition von Partizipation bzw. partizipativer Forschung. Eng damit verknüpft ist die Notwendigkeit einer konzeptuellen Verortung innerhalb des zunehmend heterogenen Bereichs an theoretischen Zugängen und Definitionen von partizipativer Forschung, die ich ursprünglich nicht in der Form vorgenommen hatte. Dieser Verortung wende ich mich im Folgenden zunächst zu, um im Anschluss daran die Rückkopplung an die Ausgangsfrage dieses Kapitels, bezüglich dem partizipativen Charakter meines Projektes, vornehmen zu können.

Wie bereits an mehreren Stellen angeführt, lässt sich partizipative Forschung nicht als geschlossener Forschungsansatz verstehen. Vielmehr ist diese als ein Forschungsstil zu sehen, der auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen zum Zwecke der gemeinsamen Wissensproduktion gerichtet ist. Die Vielgestaltigkeit und Offenheit, die in forschungstheoretischer wie -praktischer Hinsicht inhärentes Charakteristikum partizipativer Forschung ist, verlangt aus meiner heutigen Perspektive nichtsdestotrotz nach einer konzeptuellen Verortung des Begriffs Partizipation innerhalb dieser heterogenen Landschaft. Wie im vorigen Kapitel dargestellt, hat das begriffliche bzw. methodologische Verständnis, auf dem eine Forscherin ihre Arbeit basiert, weitreichende Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Forschungsprozesses und der Interaktion mit den Forschungspartner_innen. Eine fehlende konzeptuelle Klarheit – „conceptual blurring“ (Cornwall/Jewkes 1995: 1668; Wöhrer 2017a: 32) – lässt in der Umsetzung die Vielgestaltigkeit und Offenheit schnell zur Orientierungs- und Haltlosigkeit werden. Die Herleitungen und Einbettungen partizipativer Forschung variieren und wurzeln in emanzipatorischen, epistemologischen und praxisorientierten Überlegungen, die sich als Facetten in verschiedenen Ansätzen verschränken, einander ergänzen aber auch widersprechen

können (Auer 2011: 7). Hella von Unger greift die grobe Unterscheidung zweier unterschiedlicher (Entwicklungs-) Stränge partizipativer Forschung auf, einer „gesellschaftskritisch-politisch“ verankerten und einer „pragmatisch, anwendungsorientierten Tradition“ (2014: 8; Hall 1992: 17). Den Ansätzen ist neben dem Ziel der Wissensproduktion auch das Bestreben nach Veränderung, „Handlungsansätze und Handlungsalternativen zu erschließen“ (von Unger 2014: 46), gemein. Entsprechend meinem wissenspolitischen Verständnisses ist an dieser Stelle ein gesellschaftskritisches Verständnis von partizipativer Forschung von Bedeutung. Auch als „liberatory stream“ bezeichnet, liegt dieser Tradition eine kritische Auseinandersetzung mit der dominanten Wissenschaftspraxis sowie damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zugrunde (Hall 1992: 15; von Unger 2014: 8, 18). Aus dieser Perspektive lässt sich das heterogene Feld, das sich aus dem Zusammenhang von Partizipation und Forschung speist, entlang der zentralen Kategorie der *Entscheidungsmacht* strukturieren. So argumentieren Andrea Cornwall und Rachel Jewkes (1995) für die Differenzierung zwischen Partizipation und partizipativer Forschung. Partizipation kann dabei als der allgemeinere Begriff verstanden werden, in dem Sinne, dass Forschung stets Partizipation von nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen umfasst und diese durchaus – je nach Forschungsansatz – auch in erhöhtem und gefördertem Ausmaß erfolgen kann (vgl. qualitative Forschungsansätze im Allgemeinen, Cornwall/Jewkes 1995: 1668; Wöhrer 2017a: 38). Von partizipativer Forschung kann in diesen Fällen trotzdem nicht die Rede sein, denn diese ist eng mit der Frage nach Entscheidungsmacht verbunden, auch wenn andere Aspekte wie z.B. Differenz hinsichtlich Wissensformen und Erfahrungen für das Konzept partizipativer Forschung von Bedeutung sind. Entscheidungsmacht ist in dem Sinne zu verstehen, „who defines research problems and who generates, analyses, represents, owns and acts on the information which is sought“ (Cornwall/Jewkes 1995: 1668; von Unger 2014: 39 ff.). Es handelt sich somit um eine qualitative Beziehungstransformation nicht nur in Hinblick auf Teilnahme, sondern um Teilhabe in Form von Entscheidungsmacht, die sich in den Fragen zusammenführen lässt: „Wem gehört die Forschung?“ und „Wer kann an welchen Punkten des Prozesses welche Entscheidungen treffen?“ (Bergold 2013: 2). Modelle zur Klassifizierung unterschiedlicher Formen der Beteiligung orientieren sich in ihrer Strukturierung ebenso an Entscheidungsmacht als zentralem Kriterium (Bergold 2013: 3).⁹ Zum Beispiel unterscheiden Chung und Lounsbury (2006) vier Kategorien: compliant participation - directed consultation - mutual consultation - empowering co-investigation. Nur in

⁹ Es gibt weitere Modelle zur Unterscheidung partizipativer Forschungsansätze, beispielsweise nach ontologischen und epistemologischen Kriterien (Unger 2014: 20 f.)

der letzten Form ist die Entscheidungsmacht zwischen den beteiligten wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen geteilt und kann daher als partizipative Forschung gesehen werden (von Unger 2014: 39). Das 9-stufige Modell von Michael Wright, Hella von Unger und Martina Block (2010) führt verschiedene Formen der Nicht-Partizipation, Vorstufen der Partizipation, Partizipation sowie Selbstorganisation, die über Partizipation hinausgeht, zusammen (ibid.: 40). Partizipation im Sinne partizipativer Forschung bewegt sich dabei im Bereich zwischen Mitbestimmung und Entscheidungsmacht.

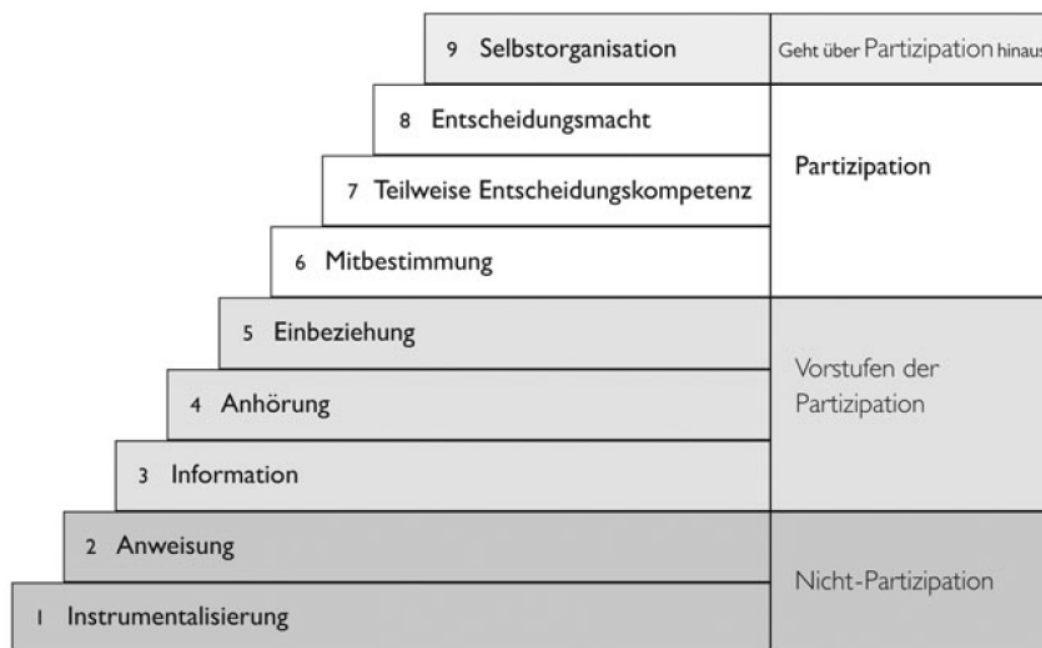


Abbildung 5: Stufenmodell der Partizipation (von Unger 2014: 40 nach Wright/von Unger/Block 2010)

Wie ich bereits in Kapitel 2b dargestellt habe, ist die klare und eindeutige Einordnung eines Forschungsprojektes innerhalb solcher Modelle schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Gerade auch weil sich die konkrete Gestalt eines Forschungsprojektes, das sich einer Erhöhung der Teilnahme und Teilhabe beteiligter Akteur_innen verschreibt, erst durch eben diese Teilnahme, soziale Beziehungen und Interaktionen ergibt. Der Forschungsprozess ist als *Aushandlungsprozess* – als „Raum permanenter Aushandlungsprozesse“ (Harrasser 2017: 157) – zwischen den beteiligten Akteur_innen zu verstehen. Wöhrer und Höcher (2012) zeigen anhand ihrer partizipativen Forschungspraxis mit Schüler_innen einer Neuen Mittelschule in Wien, worauf sich diese Prozesse der Aushandlung beziehen können, z.B. auf den Projektrahmen, Zeitnutzung, Form und Ergebnis von Lernprozessen, Methodeneinsatz, Raum, Aufwandsentschädigung. Neben solchen konkreten Gegenständen beziehen sich die

Aushandlungsprozesse eben auch auf Partizipation als abstrakter Größe in einem spezifischen Forschungskontext. Cornwall und Jewkes sprechen in diesem Zusammenhang von einer Fluktuation zwischen idealtypischen Polen, in der die Umsetzung des partizipativen Gehaltes in einem Projekt häufig „the form of a zig-zag pathway with greater or less participation at various stages“ annimmt (1995: 1668). Wöhrer beschreibt die Durchführung des Forschungsprojektes, in Bezugnahme auf das Modell von Roger Hart, als „Springen im Spagat“ zwischen „vielen Stufen unserer Partizipationsleiter“ (2017a: 41). Der spezifische partizipative Charakter eines Projektes lässt sich somit nicht als lineare Größe oder Konstante verstehen, der durch die Dynamik des Prozesses hindurch gleichmäßig konstituiert wird (Mangold/Rusack/Thomas 2017: 36). Vielmehr ist die spezifische Form, die ein Forschungsprojekt als „Springen zwischen den Stufen“ einnimmt, gleichsam Bedingung wie auch Ergebnis vielfältiger Aushandlungsprozesse zwischen den Teilnehmer_innen bzw. beteiligten Akteur_innen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit bereits im Forschungsprozess, aber insbesondere im Rückblick, zu reflektieren, herauszuarbeiten sowie in der Darstellung eines Forschungsprojektes transparent zu machen, wie dieses als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den beteiligten Akteur_innen seine Form angenommen hat.

Was war das jetzt?

Selbst wenn die Realität partizipativer Forschungspraxis einen Zugriff auf die in der Literatur dargestellte Eindeutigkeit, wie unter anderem durch Modelle suggeriert, verwehrt und die konkrete Evaluierung eines Projektes eine Reihe weiterer Fragen aufwirft – z.B. Wie lässt sich Entscheidungsmacht bzw. die Verteilung dieser messen? –, habe ich in der Aufarbeitung des Projektes die Infragestellung dessen partizipativen Charakters erkenntnisbringend gefunden: Inwiefern kann das von mir umgesetzte Projekt als partizipativ gelten? Wo und wie passt dieses in die wissenschaftliche Diskussion partizipativer Forschung hinein? Insbesondere das Stellen der Frage nach Entscheidungsmacht – Wer hat wann, welche Entscheidungen getroffen bzw. treffen können? – hat sich vor dem Hintergrund einer veränderten Definition von Partizipation bzw. partizipativer Forschung von Bedeutung erwiesen. In der Analyse des Forschungsprozesses stellte ich fest, dass mit wenigen Ausnahmen, alle bedeutsamen Entscheidungen, die Form, Verlauf und Zweck des Forschungsprojektes betrafen zwar durch Konsultation der Schüler_innen beeinflusst, jedoch von mir alleine getroffen wurden. Die eigentliche Entscheidung wurde nicht geteilt bzw., wie bei dem Fall der Diskussion in der Gruppe, insoweit von mir vorbereitet und auf bestimmte thematische Aspekte eingegrenzt, dass die tatsächliche Entscheidungsmacht und Relevanzsetzung durch meine vermeintlichen Forschungspartner_innen in Frage gestellt werden muss.

Die Herausforderung des Vorhabens für dieses Zwischenfazit liegt dabei in erster Linie in der Evaluierung des Prozesses entlang eines Konzeptes, welches ich in einem nächsten Schritt theoretisch weiterentwickle, woraus sich die Vorläufigkeit der Bestimmung ergibt. Beispielsweise löse ich im nächsten Kapitel durch meine Argumentation die Eindeutigkeit und Übersichtlichkeit, die die Definition von partizipativer Forschung hinsichtlich des Kriteriums der Entscheidungsmacht ermöglicht, wiederum für ein höheres Maß an Komplexität ein. Oder, indem ich Partizipation als Gegenstand der Aushandlung und als Produkt der Interaktion zwischen den Beteiligten eines Projektes begreife, lässt sich die Allgemeingültigkeit des Qualifizierungskriteriums zu einem gewissen Grad aufweichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die (Rahmen-) Bedingungen, Verständnisse, Wahrnehmung und Interaktionen, die Partizipation als Forschungspraxis konstituieren, dem Austausch mit und zwischen den Forschungspartner_innen zugrunde zu legen. Da ich dieses Verständnis erst nach Ende der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen entwickelt habe, konnte ich diese Fragen bzw. Perspektiven nicht in den Gruppenprozess rückkoppeln und zur Verhandlung geben.

Aus meiner heutigen Perspektive und an dieser Stelle, vor dem Hintergrund der erarbeiteten Definition in Bezug auf Entscheidungsmacht, qualifiziert sich das von mir umgesetzte Projekt nicht als partizipative Forschung. Auch wenn ich mich entsprechend meines methodologischen Ausgangsverständnisses dem Prinzip der Partizipation verschrieben habe, lässt sich dies treffender als Bestreben nach einer Erhöhung des partizipativen Gehaltes der (Zusammen-) Arbeit mit den Schüler_innen verstehen. Bezugnehmend auf das Modell von Wright, von Unger und Block (2010) war das Projekt in erster Linie auf den Vorstufen der Partizipation – Information (Stufe 3), Anhörung (Stufe 4) und Einbeziehung (Stufe 5) – angesiedelt, auch wenn in manchen Momenten Partizipation im Sinne von Mitbestimmung (Stufe 6) durch die Schüler_innen stattgefunden hat. Aus der Analyse des Forschungsprozesses lassen sich nichtsdestotrotz Erkenntnisse hinsichtlich Partizipation als Forschungspraxis bzw. des Konzepts der Partizipation gewinnen, wie ich im folgenden Kapitel darstelle.

6. Partizipation als Forschungspraxis

Meine Auseinandersetzung mit Partizipation in Forschungskontexten basierte auf der Feststellung, dass sich dieses Konzept im Grunde auf die Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen zwischen den beteiligten wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen bezieht. Diese Feststellung habe ich als Schnittmenge unterschiedlicher Ansätze partizipativer Forschung formuliert. Obwohl sich innerhalb dieser heterogenen Landschaft der Stellenwert und die Bedeutung dieser Beziehungstransformation in Bezug auf andere Elemente eines spezifischen Ansatzes durchaus unterscheiden kann. Wie im vorigen Kapitel dargelegt, hat sich mein Verständnis von Partizipation im Zuge des Forschungsprozesses grundlegend verfeinert, insbesondere um die Notwendigkeit einer Differenzierung sowie Verortung in dieser heterogenen Landschaft erweitert: Innerhalb des „liberatory stream“ lässt sich Partizipation im Sinne partizipativer Forschung nicht in der Allgemeinheit einer Beziehungstransformation hin zu Subjekt-Subjekt-Verhältnissen verstehen, sondern bedarf einer präziseren Qualifizierung. Partizipative Forschung basiert demnach auf einer Beziehungstransformation hin zu Subjekt-Subjekt-Verhältnissen durch Teilhabe in Form von Entscheidungsmacht. Im Folgenden führe ich diese spezifizierte Ausgangshypothese an die Erfahrungen des durchgeführten Forschungsprojektes heran. Auch wenn ich im vorigen Kapitel hinterfragt habe, inwiefern mein Forschungsprojekt als partizipativ definiert werden kann, lassen sich aus dieser Betrachtung und Diskussion relevante Erkenntnisse für forschungstheoretische und -praktische Anliegen partizipativen Forschens entwickeln. Die Analyse der Ausgangshypothese ermöglicht im selben Zug einen genaueren Blick auf das Konzept der Partizipation an sich und spezifischer zu erarbeiten, wie dieses gefasst werden kann.

In der Literatur zu partizipativer Forschung wird die Transformation zu Subjekt-Subjekt-Verhältnissen, je nach Ansatz, in manchen Fällen konkret angesprochen, in anderen nicht. Grundsätzlich ist diese Hypothese als Produkt einer Analyse zu sehen. Dort, wo die Transformation direkt thematisiert wird, erfolgt dies in allgemeiner Art und Weise. Dies könnte sich damit erklären lassen, dass die Idee auf eher grundlegende (gesellschafts-) theoretische Überlegungen verweist, z.B. wie wird gesellschaftlicher Wandel oder das Verhältnis zwischen Akteur_in und Struktur gedacht? Derartige Überlegungen prägen zwar einen Forschungsansatz in seinen methodologischen Fundamenten und Gestaltungspraxen, werden jedoch selten in Ausführlichkeit präzisiert.

Zum Beispiel schreibt Orlando Fals Borda

According to participatory theory, such a relationship must be transformed into subject/subject rather than subject/object. Indeed the destruction of the asymmetric binomial is the kernel of the concept of participation as understood in the present context (researcher/researched) and in other aspects of the daily routine (family, health, education, politics and so forth). (1991: 4 f.)

Während diese Ausführungen auf die Frage abzielen, wie die Beziehung von forschender und gesellschaftlicher Praxis gedacht werden kann, geben sie wenig Aufschluss darüber, wie sich der Zusammenhang zwischen Partizipation bzw. partizipativer Forschung und der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen theoretisch begreifen lässt. Die folgende Analyse soll einen Beitrag zur Entwicklung einer solchen theoretischen Perspektive leisten.

Ausgehend von der dichten Beschreibung einer Stelle aus dem Forschungsprozess, lege ich im Folgenden meine Analyse dar. Die dichte Beschreibung umfasst zwei zusammenhängende Aktivitäten des Projektes, bei denen das Forschungstheater Umsetzung fand. Diese Stelle ist insofern interessant, da sich zentrale prozessbezogene Beobachtungen, Erkenntnisse und Argumente darin bündeln. Von umso größerer Bedeutung ist möglicherweise der Umstand, dass es sich hierbei um den Kontext innerhalb des Projektes handelt, den ich lange als ultimatives Scheitern meines Vorhabens wahrgenommen habe. Widersprüchlichkeiten und divergierende Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten, insbesondere zwischen den Schüler_innen und mir, spitzten sich an diesem Punkt deutlich zu und entluden sich in Form eines Konflikts. Als einziger Moment des Projektes, bei dem ein offener Konflikt ausgetragen wurde, erschien mir dieser – vor der Reanalyse des Prozesses – als Bruch zum sonst zielorientierten, gemeinsamen Arbeiten. Aus heutiger Perspektive hingegen offenbart er sich als Schlüsselmoment des Projektes, bei dem die Asymmetrie des Beziehungsverhältnisses zwischen den Schüler_innen und mir am stärksten herausgefordert wurde, wodurch *ownership* und Entscheidungsmacht durch die beteiligten Schüler_innen momenthaft angeeignet wurden.

a) Dichte Beschreibung: Forschungstheater

Mitte Mai steht das Forschungsthema „Selbstbestimmung“ nach Diskussion und Abstimmung fest, wodurch sich eine Schnecke generativen Arbeitens schließt. Auf Basis der Rückmeldungen der Schüler_innen und meinen Beobachtungen schlage ich der Klasse ein breiteres methodisches Angebot vor. Ein Element dieser Palette ist die Arbeit mit Theatermethoden bzw. szenischem Forschen. Diese Methode bietet sich an dieser Stelle besonders an, um eine Bewegung von einer abstrakten-theoretischen Auseinandersetzung hin zur eigenen Lebenswelt, zu eigenen Verständnissen und Erfahrungen in Bezug auf Selbstbestimmung zu unterstützen. Bei der Besprechung mit der ganzen Klasse sage ich nur wenig zur Arbeitsweise, grenze diese jedoch vom konventionellen Verständnis von Theater ab. Sieben Schüler_innen zeigen Interesse. Ich will an dieser Stelle bereits einen klaren Bruch zum schulischen Setting herstellen und ein Treffen außerhalb der Schule organisieren, was jedoch aus zeitlichen Gründen so nicht möglich ist. Daniel schlägt im WhatsApp-Chat vor, die Methoden-Kennenlernsitzung in der Schule an Stelle einer regulären Turnstunde abzuhalten. Dies kann ich mir vorstellen, gebe jedoch die Verantwortung ab und bitte ihn den Turnlehrer diesbezüglich zu fragen. Zuvor war mir zum ersten Mal aufgefallen, dass sich alle wesentlichen (organisatorischen) Prozesse bei mir bündeln, was einer wirklichen Teilhabe und „ownership“ seitens der Schüler_innen widerspricht. Erst recht kurzfristig fixiert Daniel mit dem Turnlehrer die Möglichkeit die Unterrichtsstunde für unsere Zwecke zu nutzen, wodurch mir nur ein kurzer Zeitraum zur Vorbereitung bleibt. Dennoch versuche ich in der Planung wie auch Durchführung einen Bogen zwischen verschiedenen zentralen Elementen dieser Art der Theaterarbeit zu spannen, um den Schüler_innen einen Einblick in diesen methodischen Rahmen zu ermöglichen.

Als es am 31. Mai zur Turnstunde läutet und ich gemeinsam mit dem Lehrer in die Klasse komme, fragt dieser, wer in den Turnunterricht und wer zum Theaterworkshop gehen möchte. Ich habe den Eindruck, dass sich die einzelnen Schüler_innen bereits davor fix entschieden hatten. Fünf Schüler_innen (Semi, Daniel, Kuro, Alura und Data) möchten bei dem Theaterworkshop mitmachen und kommen mit mir. Wir gehen in den Gymnastikraum. Kurz nach dem Ankommen beginnt sich Data störend zu verhalten. Andere Teilnehmende weisen Data zurecht, auch ich spreche disziplinierende Worte aus. Der Workshop beginnt mit einigen einleitenden Bemerkungen meinerseits. In meine Ausführungen hinein kommentiert Daniel meinen Handzettel. Er fragt, warum ich den brauche, ob ich Angst vor ihnen hätte. Ich entgegne, dass mir dieser für den Ablauf und das Ordnen meiner Gedanken hilft, sonst würde ich zu viel und zu kompliziert reden. Bei der ersten Übung, einem Raumgang, entschieße ich

mich spontan mitzumachen. Ich denke mir zum einen, dass der Raumgang für die Schüler_innen sicherlich ungewohnt ist, zum anderen möchte ich meine Anleitungen auch greifbarer machen. Ich setze das Mitmachen bei der nächsten Übung, der Spiegelübung, fort, auch weil es sich dabei um eine Paarübung handelt und die Anzahl der Schüler_innen ungerade ist. Ich nehme deutlich wahr, dass dies für die Schüler_innen eine ungewohnte Situation ist: einmal fällt das Wort „peinlich“, fast alle reden und lachen während der Übung. Als drittes Element führe ich eine Statuenübung ein. Eine Person schlägt vor, dass man jede dieser Statuen fotografieren könne, um sie für die Forschung festzuhalten. Ein spannender Moment! Daran habe ich gar nicht gedacht, da für mich mit diesem ersten Workshop eher ein Kennenlernen des methodischen Rahmens im Vordergrund stand und nicht das Sammeln von Datenmaterial. Dementsprechend bin ich darauf nicht vorbereitet, finde die Idee aber gut. Ich stelle den Schüler_innen mein Handy mit Kamerafunktion zur freien Nutzung zur Verfügung, ähnlich wie ich das seit Beginn des Projektes schon mit den Diktiergeräten getan habe. In Paaren setzen wir nacheinander Statuen um und die Schüler_innen verwenden von Anfang an das Handy zur Dokumentation. An dieser Stelle neigt sich die Stunde dem Ende zu und ich möchte den Workshop abrunden. Die Teilnehmer_innen hingegen möchten fortfahren und erklären mir, dass dies zwar ihre letzte Stunde war, sie aber noch etwas bleiben möchten. Wir beginnen das Bildertheater und ich werde eingeladen wieder mitzumachen. Ich folge der Einladung der Schüler_innen. Jede_r Schüler_in komponiert ein Bild. [...]

Im Anschluss an diesen kurzen Einführungsworkshop kommunizieren einige der Teilnehmenden Interesse, diese Arbeit fortzuführen und sammeln noch vor Ort Ideen um ein weiteres Treffen zu planen. Wir besprechen mögliche Orte und Termine. Jemand schlägt vor, das Bildertheater mit Schminke umzusetzen, was bei den Schüler_innen allgemeine Begeisterung hervorruft. Ich reagiere skeptisch, da dies im Theater der Unterdrückten nicht angedacht ist und meinem Verständnis nach auch dem intuitiven Charakter der Methode entgegenarbeitet. Ich versuche die anderen von der Idee abzubringen, scheitere jedoch. Da die Schüler_innen gerade die Idee des Schminkens als besonders spaßbringend sehen, lasse ich mich darauf ein und frage mich, wie sich das umsetzen lässt. Wir gründen eine WhatsApp-Gruppe bestehend aus den anwesenden Personen und führen dort am Nachmittag die Absprachen fort. Besonders Daniel und Semi bringen sich sehr aktiv ein und sprechen von „Begeisterung und Vorfreude“. Ich nehme wahr, dass die Schüler_innen einen eher spontanen und spaßorientierten Zugang zu dem Unterfangen haben und versuche, eine Forschungslogik und eine gewisse Struktur in den bevorstehenden Workshop einzubringen. Auf manche meiner Punkte reagieren die Schüler_innen skeptisch. Dann wiederum schlägt Daniel vor, die Diskussionen nach dem

Bildertheater mit dem Diktiergerät aufzuzeichnen, „wenn alle einverstanden sind“, um sie für die Forschung festhalten zu können. Wir einigen uns darauf, dass wir uns am 5. Juni, einem schulfreien Montag, von 10 bis 17 Uhr für den Workshop treffen. Ich kann einen der Schule nahe gelegenen Projektraum für das Treffen organisieren. Während der Vorbereitung lege ich mir eine grobe Struktur zurecht, die meines Erachtens eine Zusammenführung der unterschiedlichen Bedürfnisse darstellt, jedoch noch immer genug Offenheit bietet.

[...]

Auf Wunsch der Schüler_innen treffen wir uns am 5. Juni vor der Schule und gehen gemeinsam ein paar Straßen weiter zum Projektraum. Dort angekommen organisieren wir uns, richten den Raum her und stellen ein Buffett mit mitgebrachtem Essen auf. Diejenigen, die Schminkutensilien mitgebracht haben, zeigen diese der übrigen Gruppe. Um 10 Uhr sind wir fertig und fangen in einem Sitzkreis am Boden an. Ich habe meine Spiegelreflexkamera mitgebracht, um diesmal bessere Fotos machen zu können und erkläre erst ihre Funktionsweise, sodass die Schüler_innen sie frei verwenden können. Kuro beginnt bereits während meiner anfänglichen Ausführungen zum Ablauf des Tages um den Sitzkreis herumzugehen und Fotos zu schießen. Das stört mich und ich nehme es als Desinteresse wahr, sage jedoch nichts. Ich schlage vor, dass wir ein paar Übungen zum Aufwärmen für die Theaterarbeit machen. Alura und Data reagieren ablehnend. Es ist eine etwas chaotische und unschlüssige Situation. Ich schlage daraufhin vor, dass wir einige Übungen weglassen, aber zumindest eine ausprobieren sollten, von der ich glaube, dass sie ihnen gefällt. Niemand äußert einen Einspruch. Wir gehen sofort in das Tun über, eine Paarübung, bei der man in Slow Motion gegeneinander kämpft. Kuro, die sich bis jetzt mir gegenüber immer auf Distanz gehalten hat und aus der ich bislang auch nicht schlau geworden bin, kommt von selbst auf mich zu, um die Übung gemeinsam zu machen. Ziemlich bald ergibt sich eine ausgelassene Stimmung, alle scheinen Spaß zu haben. Ich entscheide mich eine weitere Übung zum Aufwärmen anzuschließen: „Ich bin, ich bin, ich nehme“. Am Anfang reagieren die Teilnehmenden zögerlich, bald entwickelt sich eine gute Eigendynamik und die Übung dauert relativ lange. Nach Beendigung der Übung gehe ich auf den weiteren Verlauf des Treffens ein. Den Gesprächen in der Früh habe ich entnommen, dass sich viele bereits ein Bild für das Bildertheater überlegt haben. Ich schlage also vor, zunächst mit einer Runde spontaner Bilder zu beginnen. Das wird von Daniel abgelehnt, denn „man weiß eh schon, wie man das machen möchte“. Ich betone noch einmal, dass es wichtig ist, den anderen nicht zu verraten, welche Bedeutung man in der Rolle der Bildhauer_in einem Bild zuschreibt, sonst verschwindet der zentrale Effekt der Übung.

Wir ziehen die Reihenfolge der Bilder und Kuro macht den Anfang. Für ihr Bild ist keine Schminke notwendig. Sie nimmt mich als erste und positioniert mich, vom (fiktiven) Publikum aus gesehen, links, den rechten Arm hochgestreckt, den linken Arm ebenfalls hochgestreckt, jedoch etwas abgewinkelt. Danach positioniert sie die anderen Teilnehmenden rechts von mir, zwei Personen in knieender Haltung am Boden und jeweils eine weitere Person darüber stehend und mit im Körperkontakt zu den Knieenden. Als das Bild fertig ist, schießt Kuro ein Foto von ihrem Bild.



Abbildung 6: Bild von Kuro

Zurück im Sitzkreis schalten wir das Diktiergerät ein. Ich möchte, dass alle zunächst kurz ihre Gedanken zu dem Bild niederschreiben, bevor wir in den Austausch gehen. Ich habe zur Anregung der Reflexion ein paar Fragen ausgedruckt mitgebracht. Hierauf reagieren einige Schüler_innen ablehnend, Data drückt sogar offen Ablehnung gegen Schreiben aus. Ich akzeptiere das und wir gehen in die mündliche Gruppenreflexion über. Jemand merkt an, dass ich eine Gläubige darstelle, während die beiden Knieenden Opfer der Stehenden sind, die sie im Namen Gottes überfallen. Weitere Interpretationen folgen: Es geht um Sklaverei, ein Todesurteil, Bestrafung, Folter. Ich erwähne, dass ich fast in der gleichen Position eingebunden wurde wie bereits in einem Bild beim ersten Theaterworkshop. Erst als Machtposition wahrgenommen, erlebte ich jetzt, dass es auch eine Position ist, von der aus man Dinge nicht im Blick hat. Data meint, es ist wie eine Präsidentin, die nur mitbekommt, was weit oben ist. Oben am Berg bekommt man nicht mit, was im Tal ist. Während der Reflexion ihres Bildes ist Kuro bisher wieder im Raum umhergegangen, als würde sie nicht zu der Gruppe gehören. Ich sage wieder nichts. Im Anschluss erklärt Kuro, dass ihr Bild im Frankreich des 18. Jahrhunderts angesiedelt ist. Es handelt von einem Papst, als oberster Schicht, zwei Soldaten und zwei Sklaven. Kuro spricht davon, dass Sklaven „sich ihr Leben nicht aussuchen können und machen müssen, was die anderen von ihnen verlangen“. Ich frage sie, ob sie solche Situationen aus ihrem eigenen Leben kennt. Alura sagt lachend, dass Kuro zu Hause Sklavin

ist. Kuro sagt nichts dazu. Ich weiß nicht, ob ich auf diese Aussage eingehen soll, entscheide mich dagegen und die Gruppenreflexion verläuft sich. Wir gehen direkt zum nächsten Bild über.

Alura bereitet ihr Bild vor, indem sie eine Person nach der anderen schminkt und beginnt mit Semi. Jemand macht Musik an. Daniel, Data und ich sitzen etwas abseits, sprechen miteinander und essen Chips. In dem Gespräch erzählt Daniel sehr viel Persönliches über sich. Als Alura später Data schminkt habe ich das Gefühl, dass sie dabei bestimmte Grenzen bei ihm testen möchte. Data lässt alles bereitwillig mit sich machen. Nachdem alle geschminkt sind, bin ich wieder die erste, die in das Bild gerückt wird, wieder an den linken Rand. Ich bin zur Seite gedreht, die rechte Hand ausgestreckt, der Finger zeigt noch ins Leere. Wieder werden zwei Personen, die beiden Burschen, auf den Fersen knieend positioniert. Jetzt zeigt mein Finger auf sie. Vor jeden Knieenden wird eine weitere Teilnehmerin, auch knieend aber mit aufrechtem Oberkörper gesetzt. Alura fotografiert ihr Bild.



Abbildung 7: Bild von Alura

Wir schließen wieder eine Gruppenreflexion an. Semi will den Anfang machen, dabei unterbricht Alura sie gleich. Sie hat zuvor ihre Überlegungen mit Semi geteilt und möchte keine sofortige Auflösung. Ich meine, dass ich eine Art Anführerin darstellen könnte, die schockiert reagiert, vielleicht weil Burschen in eine Mädchengruppe eingebunden wurden. Wir schauen uns auf der Kamera die Fotos an. Semi bemerkt währenddessen, dass wir eine Stunde für das Schminken gebraucht haben, worauf Daniel sagt, dass das „eh einberechnet ist“. Es stellt sich heraus, dass die Schminke auf den Fotos nicht wie erwartet sichtbar ist, trotzdem wollen die Teilnehmer_innen damit weitermachen. Ich akzeptiere die Entscheidung der Gruppe. Ich frage in die Runde, ob die Burschen in dem Bild als unterdrückt wahrgenommen werden. Data sagt auf humorvolle Weise zu Daniel, „das ist die Zukunft, Daniel, wir müssen hier schleunigst raus. Dieser antwortet, „aber zuerst müssen wir uns abschminken“. Semi neckt Daniel, dass sie ihn für ihr Bild noch mehr als jetzt schminken wird. Alura meint anschließend, dass in ihrem Bild

die Burschen von den Mädchen unterdrückt und gedemütigt wurden, dass diese geschminkt wurden, obwohl sie das nicht wollten. Ich frage Alura, wie sie auf die Idee für das Bild gekommen ist. Sie entgegnet, „weiß nicht, ist einfach so da gewesen. Außerdem wollte ich immer schon mal Jungs schminken“.

Als nächste ist Semi dran, die auch erst jede_n schminkt. Ich werde wieder als erste Person in das Bild gerückt. Semi fotografiert ihr Bild.



Abbildung 8: Bild von Semi

Daniel sagt, dass ich eine Mutter darstelle und die anderen meine Kinder, die nicht rausgehen dürfen. Warum die Burschen geschminkt sein mussten, fragt Data, woraufhin Kuro fragend vorschlägt, dass es nur zum Spaß war. Data meint, dass ich in der Rolle der Mutter meine Kinder rüge, weil sie schlimm waren. Alura sagt, dass die zwei Burschen, die vor der Mutter am Boden knien, vielleicht schwul sind und die Mutter dagegen ist. Wir sehen uns wieder länger die Fotos an und interpretieren, was die Stellung meiner Hände aussagen könnte. Sie wirken bedrohlich, rügend oder auch zum Schlag ausholend. Bald erklärt Semi, dass ich tatsächlich die Mutter darstelle, deren Sohn mit seinem Freund vor ihr kniet. Die Burschen sind schwul und schminken sich gerne, was der Mutter missfällt und sie handgreiflich werden lässt. Etwas abseits kniet die lesbische Tochter am Boden und wird von der Schwester ihrer früheren Geliebten attackiert. Data sagt zu mir, „dass ich ja tolle Kinder“ habe. In Anspielung auf das Forumtheater frage ich in die Runde, was Wege aus dieser Situation heraus sein könnten. Daniel antwortet, „einfach schwul sein“. Semi meint, dass die Mutter ihre Kinder einfach ihr Leben leben lassen sollte. Dass das nicht bedeutet, dass man sie zum Beispiel Drogen nehmen lässt, aber wenn es um Liebe oder das Schminken geht, sollte jeder tun können, was er will. Kurz darauf fragt Semi Kuro, die wieder im Raum umhergeht, was sie „eigentlich“ macht und erhält keine Antwort. Data beginnt von seinem Vater zu erzählen, der zwar sagt, dass er nicht „homosexuellenfeindlich“ ist, jedoch immer wieder abfällige Bemerkungen macht. Semi meint,

dass sie das Mädchen, das im Bild nicht dargestellt war, sei und mit der die Tochter aus dem Bild zusammen war. Alura fragt sie, „was bist du jetzt eigentlich? Bist du lesbisch oder stehst du auf Männer?“. Semi antwortet darauf, dass sie beides ist und setzt an das weiterauszuführen als sie von Data unterbrochen wird. Data und Daniel sagen, dass sie sich abschminken gehen. Danach ist Data dran. Er hat davor immer wieder davon gesprochen, dass „Drohnen“ in seinem Bild vorkommen. Während Data Daniel mit seiner professionellen Theaterschminke, schminkt, sagen Semi und Alura mehrmals, dass sie das nicht mit sich machen lassen würden, nennen jedoch keine Gründe. Data bemüht sich anfangs konstruktive Vorschläge zu machen. Ich nehme wahr, dass die Stimmung angespannter wird, Alura kommentiert die Situation als „Zickerei“. Ich weiß jedoch nicht, ob ich etwas sagen soll, melde mich als zweite Person zum Schminken und versuche zu zeigen, dass es halb so schlimm ist. Letztlich lassen sich dann doch alle schminken, auch wenn Semi und Alura sehr genau vorgeben, was erlaubt ist. Ich werde wieder als erste Person in das Bild gerückt und ziemlich bald zeigt sich, dass Data dasselbe Bild wie beim ersten Theaterworkshop umsetzt. [...] Die Reaktionen der anderen darauf sind gemischt. Während Data die Kamera holt, verändert Kuro ihre Position, von einer bedrohlichen Armhaltung Alura gegenüber hin zu einer Umarmung.



Abbildung 9: Bild von Data

Die anschließende Reflexion in der Gruppe ist relativ kurz. Die meisten wirken gelangweilt. Data spricht davon, dass er sein Bild vom letzten Mal „modifiziert“ hat: Ich stelle die Chefin dar, was man an der Schminke erkennen kann, die ein eingebautes Funkgerät darstellt. Ich sage Daniel, der direkt vor mir steht, dass jemand flieht und er weist die beiden anderen an sie einzufangen. Ich frage kurz darauf nach, was das Problem beim Schminken vorher war, worauf Alura meint, dass sie Kontaktlinsen trägt, und Semi, dass sie diese Art von Schminke nie runterbekommt. [...] Kuro fragt Data lachend, ob er gemerkt hätte, dass sie ihre Stellung verändert hat. Data meint, dass es ihm egal war. Ich frage nach, ob wir das Schminken

fortsetzen sollten. Daniel meint, dass es ohne Schminke „fad“ wäre, sonst „können wir es auch in der Turnhalle machen“. Zuvor hatte ich wahrgenommen, dass das Schminken als Übergang zwischen den einzelnen Bildern eine Art Ritualcharakter annimmt. Es scheint auch ein Spiel mit Selbst- und Fremdbestimmung zu sein. Daniel wäre nun an der Reihe. Zuvor hatte er mehrfach geäußert, dass er kein Bild machen möchte. Es folgt ein Hin und Her bei dem ihn die anderen zum Mitmachen ermutigen. Daniel stimmt zu, unter der Bedingung, dass weiter wie bisher verfahren werden soll. Während dem Abschminken, das dieses Mal länger dauert, kommt wieder eine Spannung zwischen Data und Semi auf und ich frage, ob es Redebedarf gibt, was von beiden verneint wird. Alura meint später, dass Data aggressiv wäre seitdem der Name eines anderen Burschen, dem Freund von Semi, gefallen ist. Ich frage wiederholt, ob wir eine Pause machen sollen und schlage eine kleine Adaptierung der Methode vor, da ich den Eindruck habe, dass es für den Gruppenprozess positiv wäre. Beides wird von der Gruppe abgelehnt. Bald darauf fühle ich mich müde und ausgelaugt und gehe kurz an die frische Luft. Ich rufe meinen Freund an und schildere ihm meine Hilflosigkeit und Überforderung, meine Zweifel, inwiefern ich das für meine Forschung verwenden kann. [...] Zurück im Raum sage ich den Schüler_innen, dass ich mich kurz hinsetze, um ein paar Notizen zu machen, da es mir gerade schwerfällt die vielen Beobachtungen und Eindrücke im Kopf zu behalten und ich mich dadurch gestresst fühle. Die Gruppe ist einverstanden. Daniel fragt mich, ob er mir helfen soll. Ich lehne dankend ab, versichere ihm jedoch, dass ich für sein Bild zur Verfügung stehe, sollten sie schon weitermachen wollen. Ich bin so vertieft in das Schreiben, dass mir nicht auffällt, dass Daniel in der Zwischenzeit sein Bild umsetzt.



Abbildung 10: Bild von Daniel

Zur anschließenden Reflexion setze ich mich wieder zur Gruppe dazu. Erste Interpretationen beziehen sich auf die Themen Liebe, Eifersucht und Heirat. Dass man sich aussuchen kann, wen man heiratet. Alura erzählt, dass eine Frau den Eiffelturm geheiratet hat. Daniel meint,

dass es in dem Bild um Zwangsheirat geht und Semi Alura nicht heiraten will. Data liebt Semi und Kuro ist schadenfroh. Ich frage Daniel, wie er auf die Idee gekommen ist. Er antwortet, dass das spontan gewesen wäre. Alura äußert, dass Daniel zuvor geplant hatte, dass Data Semi den Heiratsantrag machen sollte, aber nach der „Zickerei“ nicht mehr. Ich frage nochmal nach, worum es bei dem Konflikt geht. Data sagt zu Semi, „wenn du nur einmal zuhören würdest“. [Es folgt eine Diskussion in erhöhter Lautstärke darüber, dass Semi nicht Datas Anweisungen bezüglich des Abs Schminkens befolgt hätte.] [...]

Nach meinem Bild machen wir eine kurze Lagebesprechung. Ich unterbreite die Möglichkeit das Bildertheater im Forumtheater fortzuführen und schlage vor, dass wir ein Stück erarbeiten könnten, dass wir vor der Klasse aufführen. Daniel meint, dass das mit der Klasse nicht funktionieren würde, weil die da „nie mitmachen würden“, weil „die sich das nicht trauen“. Wir könnten das spontan aber gleich ausprobieren, eine Szene erarbeiten und Interventionen setzen. Wir einigen uns darauf, dass zwei Personen dafür den Raum verlassen. Ich melde mich zuerst, da ich gerne sehen möchte, was rauskommt, wenn die Schüler_innen für sich an der Aufgabe arbeiten. Gleich darauf bilden sich Alura, Semi, Kuro und Daniel zu einer Gruppe und entscheiden, dass Data mit mir gehen soll. Wir vereinbaren einen Zeitrahmen von einer halben Stunde, Data und ich verlassen den Raum und setzen uns draußen in die Sonne. Ich spreche ihn direkt auf den Streit mit Semi an. Er erzählt mir, dass er in Semi verliebt ist. Sofort ziehe ich den Schluss, dass seine Teilnahme an dem Workshop mit der Suche nach Nähe zu ihr zusammenhängt. Im weiteren Gespräch erfahre ich hingegen, dass die Beziehung zu Semi eine komplizierte ist, der Konflikt vorher damit zusammenhängt, und Data eigentlich Abstand zu Semi sucht. Er nimmt also nicht aufgrund der Gefühle für sie teil, sondern trotz dieser. Er erklärt mir, dass er Lust auf diesen Workshop hatte und sich diese Möglichkeit nicht durch die schwierige Beziehung zu Semi nehmen lassen wollte. Als wir wieder hineingerufen werden, herrscht eine hysterische und etwas chaotische Stimmung. Es wird viel gekreischt, es fallen Worte wie „Hure“ oder „Transe“. Ich frage, ob ich den Beginn der Aufführung ansagen soll, was verneint wird. Die Szene beginnt etwas später. Beim ersten Mal Spielen können Data und ich der Handlung nicht folgen und bitten um eine Wiederholung. Die Szene spielt in einem Bordell, es geht um einen Zuhälter bzw. beim zweiten Mal eine Zuhälterin und die ihr unterworfenen Sexarbeiter_innen. [...]

Kurz darauf schlägt jemand vor, den Workshop zu beenden. Es ist bereits nach 16 Uhr. Semi fragt mich, ob ich mir zum Abschluss noch etwas überlegt hätte. Ich schlage eine Übung vor. Ich frage mehrfach nach, da ich von niemandem eine konkrete Antwort erhalte. Es ist weiterhin ziemlich laut, in den letzten Minuten sind immer wieder Aussagen wie „keine Lust“ oder „fad“

gefallen. Ich merke, dass es mir für heute reicht und sage, dass wir nun zusammenpacken sollten und beginne entnervt und enttäuscht damit. Alura fragt mich, ob ich genervt bin, was ich bejahe. Ich sage, dass ich mehrfach etwas gefragt habe und von niemandem eine Rückmeldung bekommen habe. Sie sagt, dass sie sehr wohl gesagt hat, dass sie die Übung nicht machen wollte, worauf ich antworte, dass ich das nicht gehört habe, weil es so laut war. Es ist relativ schnell zusammengepackt, wir verlassen den Raum und verabschieden uns bei der Busstation. Bei der Verabschiedung herrscht eine angespannte Stimmung. Ich gehe mit Daniel und Data weiter Richtung Bahnhof und beschließe zu sagen, was mein „Problem“ war. Data fragt, warum sie sich das jetzt anhören müssen, wie eine „Standpauke“. Ich meine, dass ich niemandem einen Vorwurf mache, aber erklären möchte weshalb ich so reagiert habe und ich den anderen das auch noch sagen werde. Zu Hause angekommen, sehe ich eine private WhatsApp-Nachricht von Semi, die sich entschuldigt. Ich antworte ihr, dass es schon ok ist und schreibe gleich im Anschluss eine Nachricht in unseren Gruppenchat. Alura schickt sofort darauf Fotos vom Workshop im Chat, sagt jedoch nichts zu meiner Nachricht. Später frage ich noch direkt nach, ob alle meine Nachricht zur Kenntnis genommen haben. Alle, bis auf Kuro, bejahen.

b) Partizipation mit und durch Differenz

Bei Forschungsansätzen, die sich um eine Erhöhung des partizipativen Gehaltes bemühen, handelt es sich um das Zusammenkommen von Akteur_innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Feldern, von Menschen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten, Erfahrungen und Wissensformen. Es geht somit ganz zentral um Differenz, insbesondere die Fruchtbarmachung dieser Differenz zum Zwecke der Wissensproduktion (Auer 2011: 3). Im Folgenden argumentiere ich, dass die Bedeutung von Differenz für partizipative Forschung nicht nur auf dieser Ebene besteht, sondern auch in Hinblick auf Partizipation an sich. Das heißt, dass sich Differenz in bedeutsamer Weise in Bezug auf das Organisationsprinzip des Forschens, dem der Partizipation, ausdrückt. Während dies für die praktische Durchführung partizipativer Forschungsprojekte eine Reihe an Herausforderungen aufwirft, eröffnet erst die Berücksichtigung dieser Erkenntnis in weiterer Folge eine Bewegung in Richtung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen durch Praxen partizipativen Forschens. Anhand der eben beschriebenen dichten Stelle meines Forschungsprojektes, möchte ich durch einige Beobachtungen zu diesem Argument hinführen.

Die Theaterworkshops waren Aktivitäten, die im Zusammenspiel mit einem grundsätzlichen Interesse einiger Schüler_innen zwar von mir angeregt wurden, aber wesentlich von den Interessierten (mit-) gestaltet bzw. organisiert wurden. Ich konnte im Forschungsprozess bis dahin bereits beobachten, dass die Spaßkomponente, die die Schüler_innen in die Aktivitäten hineinreklamierten, nicht zu unterschätzen ist und die persönlichen Beziehungen untereinander und zu mir, eine große Rolle in der Motivation zu einer Teilnahme spielten. So zeigten sich im Zuge der gemeinsamen Organisation des 2. Theaterworkshops Unterschiede in den Erwartungen, zum Beispiel als sich die Beteiligten des 1. Workshops dagegen aussprachen, weitere Personen, die grundsätzlich auch interessiert gewesen wären, zu dem nächsten Treffen einzuladen. Die Beteiligten, die in der Klasse eine Freundesgruppe bildeten, wollten lieber unter sich bleiben. Während ich das Treffen auch für den Rest der Klasse offenhalten wollte, akzeptierte ich die Entscheidung der Gruppe.¹⁰ Ein weiterer Punkt bei der Vorbereitung des Treffens, war das Anliegen der beteiligten Schüler_innen, das Bildertheater mit entsprechender Schminke umzusetzen, wogegen ich eine Reihe Einwände hatte. Dem Treffen ging somit ein Aushandlungsprozess voraus, bei dem Unterschiede in den Erwartungen, Interessen,

¹⁰ In diesem Zusammenhang ist auch die Frage interessant, weshalb sich andere Schüler_innen nicht von dem Angebot des Theaterworkshops angesprochen fühlten bzw. nicht teilnehmen wollten und inwiefern Abgrenzungsprozesse eine Rolle spielen.

Bedürfnissen, etc. der beteiligten Personen deutlich wurden. Nichtsdestotrotz ging ich davon aus, dass sich die Schüler_innen in erster Linie zum gemeinsamen Forschen im Rahmen der Theaterworkshops treffen wollten.

Der Konflikt, der sich am Ende des Treffens durch mein Gefühl der Entnervtheit, Frustration und Enttäuschung offen entlud, kann dabei symbolisch als Zuspitzung diverser Differenzen zwischen den Beteiligten verstanden werden. Von Beginn des Treffens an hatte ich das Gefühl gegen die „Gruppe ankämpfen“ zu müssen, dass mir als Forscherin die Situation entgleitet und ich die Kontrolle über den Rahmen verliere. Das Ziel des gemeinsamen Forschens zum Thema Selbstbestimmung schien in der Situation für die Schüler_innen bzw. für den Großteil der Gruppe von keinerlei Bedeutung zu sein. Mehrere Versuche meinerseits, Momente der Reflexion über die Bilder und persönliche Bedeutungswelten der Schüler_innen – die ich für die Generierung entsprechenden Datenmaterials als wichtig empfand – einzubauen, blieben erfolglos, da die Schüler_innen ihnen entweder halbherzig nachkamen oder meinten, dass sie in dem Moment darauf keine Lust hatten oder, dass diese gar nicht gehört wurden. Den Schüler_innen schien es in erster Linie darum zu gehen, gemeinsam Zeit zu verbringen, „herumblödeln“ und Spaß haben zu können. Während ich mich stets bei dem Gedanken befand, das Forschungsinteresse gemeinsam mit den Schüler_innen weiter verfolgen bzw. entwickeln zu wollen – wie auch zu müssen. In dieser Situation wurde es für mich deutlich, dass Erwartungen, Interessen, Bedürfnissen, etc. von Teilnehmenden in einem Forschungssetting nicht nur heterogener Natur sind, sondern auch in unterschiedliche und durchaus widersprüchliche Richtungen ziehen können. Und, dass diese auch als Spannungen körperlich erfahrbar sind und sich konflikthaft entladen können.

In der dicht beschriebenen Stelle laufen Beobachtungen zusammen, die ich während des gesamten Prozesses machen konnte. Wie mehrfach schon angedeutet, konnte ich durch alle Phasen hinweg feststellen, dass die *Gründe* weshalb die Schüler_innen – über die vorgegebene Teilnahme während des Unterrichts hinausgehend – teilnahmen, heterogener Natur waren. In Bezug auf die Teilnahme an dem Projekt an sich, an einzelnen Aktivitäten, wie auch in den Fällen, in denen Initiativen von Teilnehmenden ausgingen, die Gründe für Partizipation zeigten sich nicht notwendigerweise an den Projektzielen im engeren Sinne, wie der Wissensproduktion oder Vermittlung, orientiert. Manche dieser Gründe wurden von den Betreffenden direkt artikuliert, andere waren eher beobachtbar, während ein Teil mir durchaus ein Rätsel blieb. Neben einem Interesse am forscherschem Tun ging es den Schüler_innen zum Beispiel darum, Zeit mit Freund_innen, Zeit in der Nähe des Schwarms zu verbringen oder auch

um ein Bedürfnis nach sozialem Kontakt an sich; Suche nach Spaß, einer guten Zeit, einer Abwechslung zur Routine des Alltages; mir helfen zu wollen; oder – und das bezieht sich insbesondere auf die Settings in der Schule, wo die Teilnahme an Aktivitäten freiwillig war –, wie ich es nenne, die Wahl des geringeren Übels.

Genauso heterogen erschließt sich das *Wie?* der Teilnahme, das heißt, in welcher Art und Weise sich Personen in den Gruppenprozess einbrachten, nicht nur, ob die Teilnahme mehr oder weniger vom Individuum selbst ausging oder stärker durch Klassenkolleg_innen oder mir angestoßen wurde, sondern auch die Form. Während es Schüler_innen gab, die im Laufe des Projektes peer-to-peer-Interviews mit Klassenkolleg_innen durchführten, andere sich eher methodischen Fragen zuwandten und jemand ein eigenes Forschungsprojekt startete, drückte sich Teilnahme bei anderen durchaus anders aus. Beispielsweise gab es Schüler_innen, die bei einer Aktivität teilnahmen, dabei nur zuhörten und sich somit scheinbar nicht aktiv einbrachten. Bei einem anderen Schüler, der im Unterricht meist träge auf seinem Platz saß und bei keiner Aufgabe teilnahm, zeigte sich Teilnahme, indem er sich bei den Bilddialogen in die Nähe seiner Gruppe stellte. Auch sogenanntes „Störverhalten“ lässt sich meines Erachtens als eine Form der Partizipation, als eine Form der Beeinflussung des Prozesses, sehen. Es kann besonders erkenntnisreich und bedeutsam sein, stärker dorthin zu sehen, wo scheinbar geringe, keine oder gar destruktive Partizipation stattfindet – einerseits für die Durchführung eines konkreten Projektes, andererseits für eine Weiterentwicklung des theoretischen Verständnisses von Partizipation.

Diese Beobachtungen lassen sich somit in der Feststellung zusammenführen, dass es Differenz in Bezug auf Partizipation als Organisationsprinzip von Forschung gibt. Eben habe ich Gründe und Formen von Partizipation als Beispiele herausgegriffen, aber dies gilt ebenso für Voraussetzungen, Bedürfnisse, Interessen – in der zweifachen Bedeutung des Wortes –, Subjektivitäten, etc. Eine weitere Dimension des Zusammenhanges von Partizipation und Differenz eröffnet sich, wenn die Achse der Zeitlichkeit miteinbezogen wird. Der partizipative Charakter eines Projektes ist in zeitlicher Perspektive nicht als lineare bzw. eindeutige Größe zu sehen, da dieser seine konkrete Form durch laufende Aushandlungsprozesse zwischen Beteiligten innerhalb der sie umgebenden Bedingungen annimmt. Dass Partizipation keine Konstante bildet, zeigt sich beispielsweise anhand des Aspekts der Zustimmung. Demnach kann Zustimmung zur Teilnahme an einem partizipativen Forschungsprojekt nicht an einem einzelnen zeitlichen Punkt erfolgen, beispielsweise mit Unterzeichnung einer entsprechenden Vereinbarung zu Beginn des Projektes. Als *ethics in practice* müssen Zustimmungen, wie

Wöhler betont, eng mit der Prozesshaftigkeit partizipativen Arbeitens verknüpft werden, das heißt, dass diese „nicht abschließend gegeben werden, sondern ständig neu ausgehandelt werden müssen“ (2017a: 47). Ein Beispiel aus meiner Forschung, an dem sich dies besonders deutlich festmachen lässt, ist Daniel. Daniel zeigte grundsätzlich über die gesamte Zeit ein großes Interesse an dem Projekt, insbesondere auch an den forscherschen Elementen, und nahm an allen Aktivitäten teil. Er drückte immer wieder Kooperationsbereitschaft aus und öffnete sich mir gegenüber (im Einzelinterview, während Pausengesprächen, etc.) stark. Bei der Diskussion in der Gruppe zum Thema Selbstbestimmung hielt Daniel sich hingegen zurück, zeigte offenes Desinteresse und kommentierte sogar die Diskussionsbeiträge eines anderen Schülers abwertend. Bei den darauffolgenden Aktivitäten, die auch Gruppensettings umfassten, brachte sich Daniel wieder aktiv ein. Dieser Blick auf Differenz und Zeitlichkeit in Bezug auf Zustimmung zeigt, dass sich Gründe, Formen oder Intensität von Teilnahme gerade auch in Bezug auf die einzelne Person ebenso wenig als Kontinuum begreifen lassen. Sondern als etwas, das in Bewegung ist sowie auch etwas Momenthaftes in sich birgt. Jede dieser Änderungen bewirkt zudem Verschiebungen in den Subjektpositionen von und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden. Indem jedes an einem Projekt teilnehmende Individuum von eigenen Bedürfnissen, Interessen, unterschiedlichen Gründen für die Teilnahme, etc. geprägt ist, und diese auch nicht konstant sind, ergeben sich zu unterschiedlichen Momenten eines Projektes unterschiedliche Konstellationen an Bedürfnissen, Interessen, Ressourcen, etc., innerhalb des allgemeinen Rahmens des Projektes sowie einzelnen methodischen Rahmen. Diese Differenzen können sich dabei ergänzen, verschränken oder auch in gegensätzliche Richtungen ziehen. Daraus leite ich das Argument ab, dass Differenz nicht in einem Widerspruch zu Partizipation bzw. partizipativer Forschung steht. Sondern: In einem Forschungsprozess, der sich anhand des Prinzips der Partizipation organisiert, konstituiert sich Partizipation mit und durch Differenz. Was bedeutet diese Feststellung nun hinsichtlich Partizipation als Forschungspraxis? Welche Implikationen lassen sich daraus ableiten?

i. Partizipation als Aushandlungsprozess

In einem ersten Schritt führt diese Feststellung zurück zur Perspektive auf partizipative Forschung als Aushandlungsprozess, von der ich bereits unterschiedliche Dimensionen aufgegriffen habe und die meinem Forschungsbegriff auch zugrunde liegt. Differenz anzuerkennen, in ihrer zeitlichen Dimension und Beweglichkeit, impliziert an dieser Stelle eine Erweiterung des Verständnisses von Prozesshaftigkeit. Meine bisherigen Ausführungen mögen den Schluss bzw. die Frage nahelegen, inwiefern vor dem Hintergrund der

Heterogenität an Bedürfnissen, Interessen, etc., überhaupt ein gemeinsames Arbeiten, insbesondere ein gemeinsames Arbeiten orientiert an Forschung, möglich ist. Denn auf den ersten Blick lässt diese Feststellung die Vorstellung von partizipativem Forschen als unmöglich erscheinen. Ich argumentiere hingegen, dass erst die Anerkennung dieser Differenz – sowie dieser innerhalb des Rahmens eines Projektes Raum zu geben – die Möglichkeit eröffnet partizipativ zu forschen. Dieser Punkt lässt sich anhand eines Beispiels aus der Forschungspraxis von Cath Gristy (2015) veranschaulichen. Die Bildungswissenschaftlerin hatte sich vorgenommen mit Jugendlichen in einer ländlichen, isolierten Gemeinschaft im Südwesten Englands partizipativ zu forschen. Ihr Forschungsinteresse bezog sich auf die Frage, wie sich die Beziehungen von Schüler_innen zu der lokalen Schule gestalten und inwiefern diese inklusiver werden können. Kurz nach Beginn des Projektes verwarf Gristy jedoch den partizipativen Anspruch, was unterschiedliche Gründe hatte. Zentral war ihre Feststellung, dass die Jugendlichen nicht bzw. nicht in der Form, wie sich die Wissenschaftlerin das vorgestellt hatte, partizipativ forschen wollten. Die Jugendlichen hatten in erster Linie das Bedürfnis ihrer Frustration und Unzufriedenheit Ausdruck zu verleihen und mit Unterstützung Gristys Ungerechtigkeiten mit Lehrer_innen aufzuklären, nicht jedoch gemeinsam ein Forschungsdesign zu erarbeiten und umzusetzen. An dieser Stelle möchte ich Gristy nicht die Legitimation für ihr Vorgehen absprechen bzw. dieses kritisieren. Ich möchte hingegen die Erwartungen, mit denen Forschende in das Feld gehen, die Erwartungen, mit denen partizipative Forschungsprojekte initiiert werden, in Frage stellen – und nicht nur in Bezug auf die Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Ich argumentiere, dass nicht ein Feld mit „Zielpersonen“, die Interesse an (gemeinsamer) Forschung haben, vorausgesetzt werden kann bzw. falls ein forschendes Interesse besteht, dieses notwendigerweise von vorrangiger Natur ist. Gerade wenn partizipative Forschung als kollaborative Forschung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen, insbesondere marginalisierten, Akteur_innen und mit einem gesellschaftskritischen Anspruch verfolgt wird, kann ein solches Interesse nicht vorausgesetzt werden. In dem Sinne, dass Partizipation keine Konstante ist, folgt, dass sich eine Teilnahme aufgrund eines spezifischen Interesses an Forschung auch erst im Laufe des Prozesses ergeben kann. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer länger währenden Zusammenarbeit.

Daraus ergeben sich in forschungspraktischer Hinsicht eine Reihe an Herausforderungen: Wie lassen sich diese Differenzen rahmen bzw. bündeln, um innerhalb eines Gruppenprozesses eine gewisse Integration zu ermöglichen? Wie lässt sich eine solche Integration vor dem Hintergrund

der grundsätzlichen Momenthaftigkeit über eine längere Dauer halten? Und insbesondere die Frage, wie kann ich damit auf längere Sicht gesehen gemeinsame Forschung möglich machen?

ii. Kommunikation über Partizipation im Gruppenprozess

In dem Sinne, dass ein partizipativer Prozess als Aushandlungsprozess zwischen den Voraussetzungen, Bedürfnissen, Interessen, etc. der Teilnehmenden zu sehen ist, erweist sich die Kommunikation über und Reflexion der Differenzen in Bezug auf das zentrale Organisationsprinzip zwischen den Beteiligten als notwendig, um diese im und für den Gruppenprozess zugänglich und verhandelbar zu machen. Ganz grundlegend geht es zum Beispiel um die Frage, welches Verständnis ein_e Forschungspartner_in überhaupt von Partizipation hat: Was ist für sie/ihn Partizipation? Was erwartet sich die Person von der Partizipation an dem Projekt, an einer bestimmten Aktivität? Wie werden die eigenen Bedürfnisse in Zusammenhang mit denen der anderen wahrgenommen? Wie wird der Gruppenprozess gesehen? Wie können die unterschiedlichen Aspekte zusammengebracht werden? Wie kann man mit dieser Differenz arbeiten? Was braucht es? Welche Ideen und Ansichten gibt es, wie Entscheidungen am besten getroffen werden können? (Bergold/Thomas 2012: Abs. 11) Es geht somit um die laufende Auseinandersetzung mit und die laufende Herstellung entsprechender Bedingungen für Partizipation vor dem Hintergrund von Differenz. Das Ausbleiben dieser Kommunikationsarbeit war wohl der Grund, weshalb es bei dem Theaterworkshop zur Zuspitzung des Konfliktes kam bzw. weshalb der Konflikt nicht produktiv für den Gruppenprozess genützt wurde. Konflikte an sich müssen nicht destruktiv sein und werden auch als wichtige Momente in solchen Prozessen beschrieben. Die zentrale Frage ist jedoch, wie mit Konflikten umgegangen wird.

Diese Ausführungen verweisen darauf, inwiefern partizipatives Forschen – in der vorliegenden Form verstanden – eine Herausforderung konventioneller Forschung bedeutet. Denn, wie Lisa Bourke (2009: 458) argumentiert, stellt Partizipation nicht nur ein „add on“, also eine Erweiterung oder zusätzliche Zutat, des Forschungsprozesses dar, sondern bildet einen integralen Bestandteil dessen und muss zu einer grundlegenden Transformation des *Wie* von Forschung führen. Das Individuum im Zusammenspiel und Spannungsverhältnis mit der Gruppe kommt in den Blick, genauso wie die Bedingungen und Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit vor dem Hintergrund von Differenz in Bezug auf Partizipation aber auch in Hinblick auf machtförmige Differenzen. Dies verlangt nach anderen Fragen und Erkenntnisinteressen, sowie einer Verschiebung der Betrachtung auf eine Metaperspektive.

Dies impliziert jedoch nicht, dass die Dimension der Forschung und der Wissensproduktion an Relevanz verliert oder gar ins Hintertreffen gerät. Sondern, es bedeutet eine noch radikalere Umsetzung des Prinzips der Spiralförmigkeit und Prozesshaftigkeit, „inwiefern der Ablauf sowie während der Forschung auftretende Dynamiken und Entwicklungen reflektiert und in die Analyse einbezogen werden“ (Brandner/Vilsmaier 2014: 201). Es verändert, welche Fragen von Interesse sind, wie eine Forschungsfrage zustande kommt, worauf sie sich beziehen kann, wie das Datenmaterial aussieht, was die Daten der Reflexion, Analyse sind und wie sich der Charakter des Datenmaterials ändert. Die Rolle der Forscherin verändert sich insofern, als dass es viel mehr darum geht, den Rahmen für diesen Gruppenprozess zu schaffen, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Differenzen fruchtbar gemacht werden können.

iii. Partizipation lebt mit und durch Differenz(en).

Eine Auflösung dieser Differenzen in Bezug auf das Organisationsprinzip der Partizipation kann und soll nicht Ziel partizipativer Forschungsprojekte sein. Nicht nur weil es bei partizipativer Forschung ganz grundsätzlich um das Zusammenbringen von Differenz, insbesondere unterschiedlicher Wissenskulturen, geht und der Austausch über und durch diese Differenz wesentliches Erkenntnispotenzial birgt. Und – wie davor dargestellt – es auch erst wirklich partizipatives, im Sinne eines inklusiven Anspruches, Arbeiten ermöglicht. Ohne die Anerkennung und Reflexionen dieser Differenzen in Bezug auf Partizipation, durch die wissenschaftliche Forscher_in aber ebenso durch die Forschungspartner_innen, sehe ich die Gefahr, dass bestimmte Normen hervorgebracht und reproduziert werden. Erwartungen, Vorstellungen und normierte Subjektivitäten beziehen sich dabei auf wer, weshalb und in welcher Form an einem Projekt teilnehmen darf oder nicht bzw. nicht mehr teilnehmen darf. Wodurch über den Modus der Arbeit Ausschlüsse verursacht werden, die man eigentlich mit dem Prinzip der Partizipation zu überwinden versucht.

Es bietet sich an dieser Stelle der Schluss an, dass Partizipation nicht nur als Arbeits- oder Organisationsmodus der Forschung zu sehen ist. In dem Sinne, dass sich Partizipation durch Differenz konstituiert, kann dies als eine zentrale Form verstanden werden, wodurch sich das Subjekt als solches in dem (Forschungs-) Prozess ausdrückt. Diese These eröffnet die Möglichkeit einer Verknüpfung mit subjekttheoretischen Ansätzen für eine tiefergehende Auseinandersetzung, die in dem Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann.

c) Raum der Forschung: Exploration von Subjektpositionen

In Anknüpfung an die Feststellungen, dass Partizipation als Aushandlungsprozess zu sehen ist und, dass sich Partizipation mit und durch Differenz ausdrückt, lässt sich das Bild vom Raum der Forschung einbringen. Mit dem *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften ist Raum nicht in erster Linie als physische Einheit zu verstehen (Schlitte et al. 2014: 11 ff.; Günzel 2010: 192). In Bezug auf Autor_innen wie Henri Lefebvre lässt sich Raum als soziales Konstrukt und Produkt sozialer Beziehungen begreifen (Auer 2011: 16).

Filled with signs and meanings, an indistinct intersection point of discourses, a container homologous with whatever it contains, space so conceived is comprised merely of functions, articulations and connections - in which respect it closely resembles discourse (Lefebvre 1991 [1974]: 136).

Ein solcher dialektischer Raumbegriff erlaubt bedeutsame Dimensionen und Funktionsweisen partizipativer Forschung sichtbar zu machen, weshalb ich den Raum der Forschung an dieser Stelle als theoretische Perspektive einführe. Für partizipative Forschungsvorhaben kann dieser Raum hinsichtlich einer normativen Orientierung (Wintersteller/Wöhrer 2017: 101) an der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen näher bestimmt werden. Der Raum der Forschung konstituiert sich dabei „als Raum permanenter Aushandlungsprozesse“ (Harrasser 2017: 157)¹¹ zwischen den beteiligten Akteur_innen eines partizipativen Forschungsprojektes und durch den Zusammenhang mit dem sozialen Feld bzw. den sozialen Feldern innerhalb und zwischen denen sich eine Forschung bewegt. Gerade weil partizipative Forschungsprojekte darauf abzielen, Akteur_innen aus unterschiedlichen Feldern zur Produktion von Wissen zusammenzubringen, stellen diese „Lern- und Begegnungsräume“ (Auer 2011: 15; Wöhrer et al. 2017: 141) dar. Aufbauend auf der „Verbindung zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern“ stehen partizipative Vorhaben gleichzeitig vor der „Herausforderung, dieser Diversität Rechnung zu tragen“ (Auer 2011: 3). Mein Forschungsprojekt hat sich dabei in erster Linie an der Schnittstelle zwischen der konkreten Schule bzw. dem Schulsystem und der Universität umgesetzt. Schule als Institution wird dabei in der (sozialwissenschaftlichen) Literatur als besonders hierarchische Struktur begriffen, beruhend auf einem Subjekt-Objekt-Verhältnis und asymmetrischen Rollen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen/Lernenden (Freire 2000 [1970]; Bourdieu 2001; Althusser 1971). Der Anspruch partizipativer Forschung Subjekt-Subjekt-Verhältnisse herzustellen scheint nach einem klaren Bruch zum sozialen Feld bzw. zu den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verlangen. In dem Raum der Forschung, der sich durch

¹¹ Diese beziehen sich auf unterschiedliche konkrete Gegenstände (wie z.B. Ort eines Treffens, methodischen Rahmen, Bedingungen und Formen von Partizipation) wie auch auf Partizipation als Kategorie an sich (Wöhrer/Höcher 2012; Bergold/Thomas 2012: Abs. 15).

die Zusammenarbeit der Beteiligten bildet, sollen sich diese als Subjekte mit geteilter Entscheidungsmacht begegnen und gemeinsam Forschungsaktivitäten gestalten. Für die Umsetzung partizipativer Forschung bedeutet hingegen die hierarchische Strukturierung des sozialen Feldes Schule eine Reihe an spezifischen Herausforderungen, insbesondere für die notwendige Infragestellung der Autorität der wissenschaftlichen Forscherin und das Zusammenarbeiten aller Beteiligten als Forschungspartner_innen. Es drängt sich die Frage auf, inwiefern sich der Raum der Forschung im Sinne eines Bruches zu den sozialen Feldern verstehen lässt.

Ich gehe an dieser Stelle weiter und schlage vor, den Raum partizipativer Forschung als einen zu verstehen, innerhalb dessen veränderte und alternative Subjektpositionen und -verhältnisse exploriert werden. Während das Streben nach einem Bruch mit den Verhältnissen im Feld vor dem Hintergrund des normativen Anspruches partizipativer Forschung nachvollziehbar ist, kann dieser Bruch in der Umsetzung nicht vollständig sein. Die laufenden Aushandlungs- und Interaktionsprozesse der Beteiligten im Spannungsverhältnis mit dem sozialen Feld konstituieren den Raum der Forschung. Die Nichtvollständigkeit des Bruches zum sozialen Feld bedeutet hingegen nicht, dass der Raum ausschließlich durch Kontinuitäten zu diesem geprägt ist. Mit dem Raum der Forschung entsteht durchaus eine Öffnung, das Potenzial für eine Veränderung, das jedoch nur im Zusammenhang mit der Kategorie der Prozesshaftigkeit verstanden werden kann. Der Raum der Forschung konstituiert sich im Zuge der Aushandlungsprozesse innerhalb des Spannungsverhältnisses zum sozialen Feld somit durch ein kontinuierliches „[Ausloten] hinsichtlich Möglichkeiten und Grenzen“ (Mangold/Rusack/Thomas 2017: 35; Harrasser 2017: 163). Dieser Umstand des Auslotens ergibt sich zudem daraus, dass zu Beginn eines partizipativen Forschungsprojektes – auch wenn sich dieses an der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen orientiert – die genaue Gestalt dieses Verhältnisses bzw. der damit verschränkten Subjektpositionen nicht gewusst werden kann. Das bedeutet, dass im Zuge eines konkreten Prozesses partizipativen Forschens alternative Subjektpositionen und -verhältnisse erst innerhalb des Raums der Forschung exploriert werden (müssen). Im Folgenden verankere ich dieses Argument wiederum in der dichten Beschreibung des Forschungstheaters.

Diese Perspektive auf die Exploration von Möglichkeiten und Grenzen anhand der dichten Beschreibung bezieht sich im Folgenden in erster Linie auf die Dimension der asymmetrischen Strukturierung des Raumes entlang der Linie zwischen der Gruppe der Schüler_innen und mir als (erwachsener) wissenschaftlichen Forscherin. Bei der ersten Umsetzung des Bildertheaters

bei der Kennenlernsitzung in der Schule wie auch beim Ganztagesworkshop wurde von den Beteiligten eingefordert, dass auch ich bei den Bildern als Spielerin mitmache. Diese Einbindung in die Gruppenaktivität in derselben Rolle wie die Schüler_innen brachte mich aus der gewissermaßen distanzierten Rolle der Moderatorin und deutet auf eine erfolgreiche Verschiebung des asymmetrischen Verhältnisses hin. Es könnte argumentiert werden, dass die Schüler_innen meine ungleiche Rolle als Moderation bzw. Rahmengeberin, die auch bestimmte pädagogische Züge aufweist und ein hierarchisches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern reproduziert, in Frage stellten und die Gleichwertigkeit meines Beitrages für die Umsetzung des Bildertheaters forderten. Eine weitere Lesart wäre, dass die Schüler_innen mich in diesem Kontext als gleichwertiges Mitglied der Gruppe sahen, als eine Person, die eben nicht eine Lehrerin ist, und mich deshalb in die Übungen miteinbezogen. In beiden Interpretationen der Situation zeigt sich der Raum der Forschung als einer, der eine Begegnung zwischen Subjekten mit Entscheidungsmacht ermöglicht. Wenn jedoch in Blick genommen wird, in welchen Rollen ich in die Bilder der Schüler_innen eingebunden wurde, eröffnet sich eine weitere Bedeutungsdimension. Diese Rollen lassen sich im Zusammenhang der einzelnen Bilder durchwegs als herrschaftsförmig beschreiben, bzw. wurden in den jeweils anschließenden Reflexionsgesprächen in dieser Form beschrieben: Papst, Oberschicht, Präsidentin, gewalttätige und homophobe Mutter, Anführerin, Chefin. Die Schüler_innen stellten im Verhältnis dazu gemischte Rollen dar: Sklav_innen, Soldat_innen, Sohn, Tochter, Fliehende, Sexarbeiter_innen, Zuhälter_in. In der einen Hinsicht wurde die Asymmetrie des Subjekt-Objekt-Verhältnisses herausgefordert und scheinbar (momenthaft) überwunden, in einer anderen Hinsicht wurde diese in der Verbildlichung reproduziert und die ungleiche Verteilung von Macht sichtbar gemacht.

Während meines Erachtens eine solche Bedeutungspluralität und auch -widersprüchlichkeit partizipative Forschungsprojekte grundsätzlich auszeichnet, ließe sich gerade eine detaillierende Untersuchung der von mir beschriebenen Stelle in Bezug auf mögliche Bedeutungen und Implikationen ertragreich anschließen. Oder, auch der Frage nachgegangen werden inwiefern szenisches Forschen als methodisches Format die (kritische) Auseinandersetzung mit den Beziehungen und Verhältnissen innerhalb einer Gruppe an

Forschungspartner_innen begünstigt.¹² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann ich diese Vertiefungen jedoch nicht leisten.

Die Bedeutung von Exploration für die Konstituierung des Raumes der Forschung, eines gemeinsamen Miteinanders, lässt sich anhand einer weiteren, früheren, Episode aus dem Forschungsprozess genauer darstellen. Mitte April traf ich mich zum ersten Einzelinterview mit einer Schülerin, Amira, außerhalb der Schule, in einem Café. Obwohl ich vor dem Projekt bereits in anderen Zusammenhängen eine Vielzahl an qualitativen Interviews durchgeführt habe, wie ich auch Amira bereits durch die Arbeit in der Schule kannte, verspürte ich vor und während des Interviews ein hohes Maß an Nervosität, Anspannung und Unsicherheit darüber, wie ich mich – vor dem Hintergrund der Ansprüche partizipativen und generativen Arbeitens – am besten verhalten sollte. Die räumliche Verschiebung zur Schule, die grundsätzlich als Möglichkeit einer anderen Form der Begegnung bewusst von mir vorgeschlagen wurde, bedeutet jedoch auch, dass das bestehende soziale Skript nicht mehr in derselben Form abrufbar ist. Die Schule bietet eine bestimmte Einbettung von Interaktionen, Verteilung von Rollen sowie eine Institutionalisierung von Abläufen, die in dem Setting des Cafés bei der Begegnung von Amira und mir nicht verfügbar waren, was sich beispielsweise bereits bei der beiderseitigen Verwirrung bei der Begrüßung zeigte: Welche Form der Begrüßung passt in diesem Moment? An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich mit dieser Verschiebung bzw. Verunsicherung des Orientierungsrahmens, der innerhalb des schulischen Kontextes verfügbar und stark asymmetrisch geprägt ist, sich mir erst das Ausmaß der Normalisierung eben dieser Asymmetrie offenbarte. In dieser ersten Situation einer 1:1-Begegnung mit einer Schülerin außerhalb der Schule, die eine Reihe an Möglichkeiten eröffnet, war für mich die „hierarchische Differenz“ (Wöhrer 2017a: 42) zwischen uns in einer besonders deutlichen Form wahrnehmbar. Diese Differenz, die auch mit rechtlichen Anforderungen wie zum Beispiel der Aufsichtspflicht bzw. Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes zusammenhängt, ist „in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen stets eine begleitende und zu reflektierende Komponente“ (ibid.).

¹² An dieser Stelle möchte ich einzig folgende Beobachtung festhalten: Der Einsatz der Schminke in dem Theaterworkshop kann als verstärkendes Element in der Exploration verschiedener Rollen und Subjektpositionen in der Interaktion der Teilnehmenden gesehen werden, die sich im Zuge des Bildertheaters innerhalb des Spannungsverhältnisses von Selbst- und Fremdbestimmung entfaltete: Was lasse ich in der Vorbereitung und Umsetzung der Bilder mit mir machen? Wo ist meine Grenze? Was mache ich mit jemand anderem? Welche Grenzen teste ich dabei bewusst? An welche unerwarteten Grenzen stoße ich? etc.

Dieser scheinbar kleine Aspekt der Begrüßung weist in Bezug auf die Gestaltung des Raumes der Forschung auf eine Reihe grundlegender Fragen hin: Wie lässt sich das Treffen in einem Café zwischen einer jungen Person und einer Erwachsenen als Interaktion zwischen Subjekten gestalten? Wie lässt sich das Gespräch als Gespräch zwischen Beteiligten in einem partizipativen Forschungsprozess gestalten? Welche Erwartungen werden an das jeweilige Gegenüber herangetragen? Der Raum partizipativer Forschung konstituiert sich somit ebenso durch Prozesse des Erkundens der Möglichkeiten und Grenzen der Interaktion. In Bezug auf die eben angeführte Mikrosituation der Begrüßung kann das bedeuten, dass die Schülerin und ich im Laufe des Prozesses eine neue Form der Begrüßung, die unseren unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansprüchen entspricht, finden. Das kann in einem bewussten kommunikativ-reflexiven Austausch stattfinden oder als spontane Handlung, die zu einer Routine wird. Diese Prozesse des Erkundens von veränderten Interaktionsmöglichkeiten innerhalb des Raums der Forschung laufen letztlich in der Exploration alternativer Subjektpositionen und -verhältnisse – einer „andere[n] Qualität der Beziehung“ (von Unger 2014: 91) – zusammen. Die Orientierung an Subjekt-Subjekt-Verhältnissen muss somit als kontinuierliche Arbeit des Explorierens der Möglichkeiten und Grenzen des veränderten Eigenen wie auch des Miteinanders, dem Ausverhandeln von Asymmetrien und Differenzen, innerhalb des Projektes verstanden werden. Das heißt, dass sich die Aushandlungsprozesse, die den Raum der Forschung konstituieren, letztlich auch als Explorationsprozesse erweisen. Im Folgenden entwickle ich das Argument des Raums der Forschung als explorativen Raum weiter sowie ich der Frage nachgehe, welche Implikationen sich daraus ableiten lassen.

i. Uneindeutigkeit der Transformation

In der Herleitung des Argumentes habe ich dargestellt, dass sich der Raum der Forschung nicht durch einen vollständigen Bruch zum sozialen Feld konstituiert. Der theoretisch-normative Anspruch der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen im Zuge von partizipativer Forschung suggeriert eine Eindeutigkeit wie Deutlichkeit dieser Transformation, die in Frage zu stellen ist.

Bereits die Basis bei Beginn der Zusammenarbeit ist von einem weitaus höheren Maß an Diffusität und Komplexität hinsichtlich der Subjektpositionen von Beteiligten geprägt als die gängige Literatur zu partizipativer Forschung vermuten lässt. Die Beschäftigung mit den Bedingungen von Partizipation bezieht sich dabei zumeist auf die Notwendigkeit einer Vermittlung forschersicher bzw. methodischer Kompetenzen. Zentral wäre hingegen ebenso

eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen: Inwiefern sind Voraussetzungen für die Ausübung geteilter Entscheidungsmacht gegeben? Wie sind Beteiligte in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden und was bedeutet das für die Forschung? Das Ziel wäre es somit bereits bei Beginn die Pluralität und Heterogenität der Subjektpositionen Beteiligter in einem konkreten Forschungssetting bewusst zu machen und sich zu fragen, was diese für eine konkrete Zusammenarbeit bedeuten kann. Damit ist jedoch nicht unbedingt eine Dekonstruktion von Kategorien wie beispielsweise „Schüler_innen“ oder „Forschungspartner_innen“ gemeint, sondern die Auseinandersetzung mit der Frage welche anderen Kategorien, Subjektpositionen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Bezug auf ein Vorhaben partizipative Forschung umzusetzen von Relevanz sind.

In Bezug auf den partizipativen Forschungsprozess habe ich argumentiert, dass Beteiligte innerhalb des Raums der Forschung – im Zuge von kollektiven Aushandlungsprozessen und im Spannungsverhältnis mit dem sozialen Feld – alternative Subjektpositionen und -verhältnisse explorieren. Der Rückbezug zur dichten Beschreibung hat gezeigt, dass die Beziehungstransformation in Räumen partizipativer Forschung nicht als eindeutig, widerspruchsfrei oder abgeschlossen verstanden werden kann. In einem Moment öffnet sich etwas, das sich im nächsten wieder verschließen kann. Die Herausforderung für partizipative Forschungsprozesse ist es demnach, die Dichte und/oder Intensität dieser Öffnungen bzw. Verschiebungen zu erhöhen.

ii. Verunsicherung und das wissenschaftliche Subjekt

Die dichte Beschreibung erzählt deutlich von einem von mir erlebten Kontrollverlust, der sich in erster Linie durch die Aneignung des Raumes durch die beteiligten Schüler_innen ergab. An dieser Stelle möchte ich mit Blick auf die wissenschaftliche Forscherin eine weitere Implikation meines Arguments berühren: die Bedeutung von Verunsicherung für den partizipativen Forschungsprozess.

Die Begrüßungssituation bei dem Interview mit Amira verweist ebenso auf Verunsicherung im Zusammenhang der Verschiebung des Kontextes bzw. sozialen Skriptes. Während in der Literatur zu qualitativer, insbesondere ethnographischer, (Sozial-) Forschung das Thema von Unsicherheit bzw. Verunsicherung in Bezug auf die Forscherin durchaus aufgegriffen wird, möchte ich diesen Aspekt auf einer fundamentalen Ebene mit der Frage nach dem Subjekt zusammenbringen. Dem Anspruch partizipativer Forschung, dass die beteiligten Akteur_innen

eines Projektes Teilhabe und Entscheidungsmacht über Form und Verlauf des Forschungsprozesses ausüben (können), liegt zumindest theoretisch eine gewisse Infragestellung des wissenschaftlichen Subjektes zugrunde. Das wissenschaftlich verortete Subjekt wird in seiner Souveränität, die eng mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Wissensformen verknüpft ist, herausgefordert. Dies lässt sich unmittelbar anhand der Frage deutlich machen, was die Aufgabe der wissenschaftlichen Forscherin in einem partizipativen Kontext ist. Diese muss in einem partizipativen Forschungsprozess unweigerlich andere und neue Aufgaben übernehmen. Wie an unterschiedlichen Punkten dieser Arbeit dargestellt, sind diese Aufgaben und Rollen durchaus heterogener Natur: methodische Expertise, (Prozess-) Moderation, Moderation von Gruppendynamik, Wissenschaftsdidaktik, Beaufsichtigung, Übungsleitung, Bezugsperson, Teilnahme an Übungen, Aufbereitung von Datenmaterial, Gesprächspartnerin, Reisebegleitung, etc.; und finden in den unterschiedlichsten Situationen (z.B. Schule, Klasse, Gang, Café, Projektraum, WhatsApp, Universität) statt. Dabei muss die Forscherin nicht notwendigerweise in jedem Bereich Expertise oder Erfahrung besitzen. Der Forschungsprozess geht demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einer Konfrontation mit gänzlich neuen, und teilweise auch unerwünschten, Aufgaben, Rollen und Situationen, einher. Während in der Literatur häufig thematisiert wird, dass Prozesse partizipativen Forschens eine Verunsicherung für die nicht-wissenschaftlichen Forschungspartner_innen darstellen, wird an dieser Stelle deutlich, dass dies genauso für die wissenschaftliche Forscherin gilt.

In dem Sinne, dass partizipative Forschung auf die Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen abzielt, bedeuten die notwendigen Verschiebungen und Abgrenzungen zum sozialen Feld und der dominanten gesellschaftlichen Praxis eine Infragestellung des wissenschaftlichen Subjektes, die wesentlich durch eine selbstreflexive-kritische Haltung eben dieses Subjektes umgesetzt wird. Die radikale Umsetzung dieser Infragestellung zielt letztlich auf die Dekonstruktion des *souveränen* Subjekts der wissenschaftlichen Forscherin, für die Momente der Verunsicherung zentral sind. Die Verunsicherung und Verschiebung bestehender Subjektpositionen und Grenzen zwischen Wissensformen und sozialen Feldern stellt das Fundament des spezifischen Erkenntnispotenzials partizipativer Forschung dar. Der partizipative Forschungsprozess umfasst somit die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Forscherin, alternative Subjektivitäten innerhalb des Raums der Forschung und in der Interaktion mit den anderen Beteiligten zu explorieren. Während der Begriff Exploration unter Umständen eine gewisse Unschuld und Harmlosigkeit suggeriert, kann diese durchaus

konflikthaft stattfinden, indem Bestehendes herausgefordert wird, Grenzen, Differenzen und Unzulänglichkeiten spürbar werden.

Diese Exploration alternativer Subjektpositionen für das wissenschaftliche Subjekt hängt eng mit der Notwendigkeit von Transparenz zusammen, welche sich einerseits auf den reflexiven Gruppenprozess bezieht. Andererseits erlangt sie in einem weiteren Zusammenhang Bedeutung, wenn es zur Darstellung des Forschungsprozesses bzw. der Ergebnisse kommt, die als besonders bedeutsamer Kontext der (Selbst-) Repräsentation des wissenschaftlichen Subjektes, in dem hohe Anforderungen an die Souveränität eben dieses gestellt werden, gesehen werden muss. Eine Infragestellung des wissenschaftlichen Subjektes sowie die Exploration alternativer Subjektpositionen eben dieses, müsste sich demnach in der Darstellung des Forschungsprozesses, in der Publikation von Ergebnissen, wiederfinden. Momente der Verunsicherung, des Scheiterns und von Konflikt in der Publikation von Forschungsarbeiten sichtbar zu machen und als wichtige Erkenntnismöglichkeiten zu nützen, habe ich als zentrales Prinzip meiner Aufarbeitung im Rahmen dieser Arbeit begonnen zu erproben.

iii. Subjektwerdung als Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung

Grundsätzlich lässt sich die Frage formulieren, wie es überhaupt zu partizipativen Forschungsprojekten kommt. In den meisten Fällen, insbesondere dann, wenn universitäre Forscher_innen involviert sind, geht die Initiative von den wissenschaftlichen Akteur_innen aus, die mit einem spezifischen oder allgemeinen Erkenntnisinteresse eine Zusammenarbeit mit nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen anstreben. Der partizipative Forschungsprozess mit seiner Orientierung an der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen – sei es als Bedingung oder Ergebnis partizipativen Forschens – basiert somit auf einer Voraussetzung, deren Erfüllung zumeist unterstellt wird. Nämlich, dass die Forschungspartner_innen diese Orientierung teilen, dass eine Transformation von Subjektpositionen und -verhältnissen gewünscht bzw. als notwendig erachtet wird. Diese Zuschreibung lässt sich vor dem Hintergrund einer Anerkennung von Differenz und Prozesshaftigkeit in Bezug auf Partizipation, wie im vorigen Kapitel (vgl. 6b) dargestellt, differenzierter betrachten und erlaubt die Betrachtungsweise, dass sich eine solche Orientierung durchaus erst im Zuge des Prozesses entwickeln kann.

Im Abschnitt zur Uneindeutigkeit der Transformation klingt eine weitere Dimension dessen an: Die Beschäftigung mit eigenen und fremden Subjektpositionen und der Einbindung in

gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Der partizipative Forschungsprozess sollte den Beteiligten nicht nur einen Rahmen bieten sich mit Differenz in Bezug auf das Organisationsprinzip auseinanderzusetzen. In Hinblick auf den Anspruch einer Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen, sollten sich Beteiligte mit (sozialen) Differenzkategorien, Subjektpositionen und Verortungen beschäftigen, und im Zuge des Gruppenprozesses Herausforderungen und Grenzen der Subjektwerdung erarbeiten und laufend reflektieren. Das wäre nicht nur die konsequente Umsetzung des Prinzips der Partizipation bei dem „die Perspektiven der verschiedenen Partner/innen und ihre Differenzen für den Erkenntnisprozess wichtig“ sind und „Subjektivität [...] an die Stelle von Objektivität und Neutralität“ (Bergold/Thomas 2012: 39; von Unger 2014: 87 ff.) tritt.

Es bedeutet darüber hinausgehend, dass sich die Zuschreibung der Subjektwerdung, die der Anspruch partizipativen Arbeitens impliziert, im Prozess expliziert und bewusst bearbeitet wird. Der Raum der Forschung ist in dieser Hinsicht als reflexiv zu gestalten und die Motive, Interessen und Nutzen der Teilnahme der Beteiligten zu ergründen bzw. zu verhandeln. In Bezug auf die Orientierung an der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen gilt es zu klären, inwiefern Beteiligte die Teilnahme am Forschungsprozess als Möglichkeit zur Subjektwerdung wahrnehmen. Inwiefern wird der Rahmen der Forschung als emanzipatorischer Raum gesehen? Welche Bedingungen müssen im Gruppenprozess geschaffen werden, damit Beteiligte alternative Subjektpositionen explorieren können? In Zusammenhang mit diesem Aspekt wird wiederum deutlich, in welchem Ausmaß das Prinzip der Partizipation die konventionelle Forschungspraxis herausfordert und sich mit dem (selbst-) reflexiven Fokus auf Gruppenprozesse der Charakter des Datenmaterials verändert. Letztlich leitet sich aus diesem Punkt die Anregung ab, dass in weiterführender Forschung die transformativen Prozesse der Subjektwerdung empirisch untersucht werden.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Eine Annäherung an das Konzept der Partizipation findet in dem Spannungsverhältnis zwischen dessen Reiz, der sich aus der Attraktivität der sich potenziell eröffnenden Möglichkeiten für qualitatives Forschen ergibt, und dessen fundamentaler Infragestellung als problematisches Unterfangen, wie z.B. in der Publikation *Participation: The New Tyranny?*¹³ (Cooke/Kothari 2001), statt. Der Klarheit dieser Pole steht das heterogene Feld der Umsetzungspraxis partizipativer Forschung, das Partizipation als methodologisches Prinzip konsequenterweise nach sich zieht, gegenüber. Anhand des von mir durchgeführten Forschungsprojektes mit Schüler_innen habe ich Partizipation als Forschungspraxis beispielhaft untersucht und theoretische Perspektiven hinsichtlich der Orientierung an Subjekt-Subjekt-Verhältnissen entwickelt, wodurch sich die konstitutive Vielgestaltigkeit und Offenheit um weitere Ebenen der Komplexität ergänzt. Der Anspruch dieser Arbeit, die Black Box von Partizipation als Forschungspraxis zu beleuchten, ist insofern gescheitert, als dass diese sich nicht durch eine einfache oder geradlinige Beantwortung begreifen lässt. Je genauer sich der Blick auf den Gegenstand richtet, desto mehr scheint dieser sich einem eindeutigen Zugriff zu entziehen. Nichtsdestotrotz ergeben sich aus der vorliegenden Arbeit wichtige theoretische Impulse für eine weiterführende Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Bedingungen von Partizipation und partizipativer Forschung.

Die Analyse des Forschungsprozesses hat die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen Partizipation, als dem allgemeineren Begriff und bedeutsamen Prinzip qualitativer Forschung, und partizipativer Forschung gezeigt. Der Begriff der Partizipation bezieht sich grundsätzlich, gerade auch in Hinblick auf außerwissenschaftliche Kontexte, auf ein breites Bedeutungs- und Anwendungsspektrum – im Sinne von Teilnahme, Teilhabe und Beteiligung – und sagt somit an sich relativ wenig aus. Denn es stellen sich zahlreiche Fragen: Wer nimmt teil? Woran wird teilgenommen? Zu welchem Zweck? In welcher Form? etc. In unterschiedlichen Zusammenhängen kann der Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen verknüpft werden, demnach zumindest ein zweiter detaillierender Blick geboten ist. Die vorliegende Arbeit zeigt, weshalb eine weitaus tiefergehende kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Partizipation notwendig ist. Wie Sherry Arnstein in Bezug auf Bürger_innenbeteiligung treffend formuliert, „[t]he idea of citizen participation is a little like eating spinach: no one is

¹³ Der Sammelband umfasst Beiträge zu Partizipation im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Viele der kritischen Beobachtungen und analytischen Schlüsse lassen sich jedoch auch auf andere Anwendungsbereiche übertragen.

against it in principle because it is good for you” (1969: 216 in Auer 2011: 11). Die prinzipielle Attraktivität und positive Konnotation von Partizipation verlangt nach einer kritischen und in die Tiefe gehenden Prüfung der Annahmen, Begründungen, konzeptuellen Grundlagen, Definitionskriterien, etc. des Konzeptes. Erst die kritische Infragestellung meines Forschungszuganges auf dieser Ebene, wie im Zwischenfazit dargestellt, ermöglichte es mir Partizipation als Forschungspraxis in seinen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen theoretisch herauszuarbeiten. Die Differenzierung zwischen Partizipation und partizipativer Forschung lässt sich entlang der Verortung innerhalb des „liberatory streams“, insofern verstehen, als dass sich partizipative Forschung auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen bei *geteilter Entscheidungsmacht* bezieht. Meine (selbst-) kritische Auseinandersetzung und konzeptuelle Schärfung im Zwischenfazit ist unmittelbar mit der Erkenntnis verbunden, dass die genaue Erarbeitung bzw. Klärung des eigenen begrifflichen Verständnisses durch die wissenschaftliche Forscherin wichtige Grundlage für die Gestaltung des Forschungsprozesses ist. Auch wenn die Analyse gezeigt hat, dass sich Partizipation in seiner konkreten Form erst im Zuge von Aushandlungsprozessen der an einem Projekt beteiligten Personen konstituiert.

An dieser Stelle drängt sich, mit der Festlegung auf das Kriterium der Entscheidungsmacht, die Frage auf, inwiefern sich partizipative Forschung „primär auf den Prozess der Wissensproduktion und dessen Validierung“ (vgl. Seite 16) beziehen kann. Die Unterscheidung zwischen handlungsorientierten Ansätzen (wie z.B. der Partizipativen Aktionsforschung), die in erster Linie die Generierung von Wissen zur unmittelbaren und intervenierenden Rückkoppelung in die (gesellschaftliche) Praxis anstreben, und Ansätzen, die an der Produktion von theoretisch-wissenschaftlichem Wissen orientiert sind, hat meines Erachtens nach weiterhin Legitimität. Meine Arbeit hat jedoch gezeigt, wie eng der partizipative Anspruch mit der Notwendigkeit von sozialer Veränderung und der Herausforderung des Bestehenden verbunden ist. Je nach Kontext ist ohne, mitunter radikalen, Veränderungsprozessen von Subjektpositionen und -verhältnissen der Anspruch geteilter Entscheidungsmacht als Bedingung von Partizipation nicht einlösbar.

Meine theoretisch-reflexive Auseinandersetzung hat Perspektiven für ein Verständnis von Partizipation als Forschungspraxis eröffnet. Diese lassen sich in der Notwendigkeit, das Organisationsprinzip der Forschung – Partizipation – explizit als Gegenstand der Kommunikation, Reflexion und Verhandlung im Gruppenprozess zu bearbeiten, zusammenführen. Bei Partizipation im Sinne partizipativer Forschung handelt es sich nicht um das einfache Hinzufügen einer weiteren Zutat im Forschungsdesign, sondern um einen

grundlegend anders gestalteten Forschungsprozess. Partizipation in Forschungskontexten ist somit einerseits als Organisationsprinzip, andererseits als Haltung der Beteiligten gegenüber dem gemeinsamen Arbeiten, zu verstehen. Als „Forschungsstil“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 2) lässt sich partizipative Forschung nicht auf einzelne methodische Aspekte oder technische Schritte herunterbrechen bzw. reduzieren.

In Bezugnahme auf die Erfahrungen des von mir durchgeführten Forschungsprojektes habe ich argumentiert, dass sich *Partizipation mit und durch Differenz* konstituiert. Ich habe anhand von Gründen und Formen von Partizipation beispielhaft gezeigt, wie unterschiedlich sich Partizipation im Kontext von Forschung ausdrückt. Eine Anerkennung dessen muss der Umsetzung von partizipativer Forschung zugrunde liegen, um die Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen zu ermöglichen. Denn ohne eine solche Anerkennung durch die an einem Projekt beteiligten Forschungspartner_innen, würden über den Arbeitsmodus Normierungen und Ausschlüsse verursacht, die man eigentlich mit eben diesem versucht herauszufordern bzw. zu überwinden. Für die konkrete Umsetzungspraxis partizipativer Projekte eröffnen meine theoretischen Überlegungen eine Reihe an Fragen und Herausforderungen: Wie wird ein gemeinsames Arbeiten, ein gemeinsamer Prozess möglich? Wie lassen sich die Differenzen bündeln? Wie lässt sich Forschung bzw. Wissensproduktion innerhalb eines scheinbar so „zerfranst“ Gefüges ermöglichen? Wenn eine Orientierung an gemeinsamer Wissensproduktion nicht dauerhaft von der Gruppe getragen wird, lässt sich dann überhaupt legitimer Weise von partizipativer Forschung sprechen? Inwiefern verändert sich die Rolle der Forscherin? Braucht es die Vermittlung und Moderation zwischen diesen Differenzen? Wie wird letztlich das Prinzip der Partizipation mit dem Prinzip der Forschung zusammengebracht? In Anschluss daran lässt sich die generelle Frage formulieren, inwiefern unterschiedliche Systeme überhaupt zusammengebracht werden können. Wie lässt sich, im Fall meiner Forschung, die Anschlussfähigkeit vom System Wissenschaft mit dem System Schule denken?

Ich habe das Bild vom *Raum der Forschung* eingebracht, als Ansatz die Zusammenarbeit unterschiedlich verorteter Akteur_innen, der Begegnung unterschiedlicher sozialer Felder und Systeme, zu denken. Dieses Argument baut auf die grundsätzliche Erkenntnis, dass Partizipation in Forschungskontexten nicht als Einbahnstraße umzusetzen ist. Es nehmen nicht allein nicht-wissenschaftliche Akteur_innen am „Projekt: Forschung“ als Forschungspartner_innen teil. Die wissenschaftlichen Akteur_innen nehmen ebenso an den sozialen Feldern, die die Kontexte der Lebensrealitäten der Forschungspartner_innen bilden, teil. Diese Notwendigkeit der wechselseitigen Teilnahme in den unterschiedlichen sozialen Feldern lässt sich in der Idee vom *Raum der Forschung* weiterentwickeln. Dieser Raum

konstituiert im Spannungsverhältnis zu den sozialen Feldern, innerhalb und zwischen denen sich die jeweilige Forschung bewegt, und durch die laufenden Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteur_innen. Vor dem Hintergrund dieser Perspektive zeigt sich in besonderer Deutlichkeit, wie voraussetzungsvoll partizipative Forschung üblicherweise konzipiert wird. Der Anspruch einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Sinne eines Subjekt-Subjekt-Verhältnisses, das sich durch geteilte Entscheidungsmacht qualifiziert, scheint beispielsweise im Kontext meines Forschungsprojektes als schwer einlösbar. In einem sozialen Feld wie der Schule bzw. dem Schulsystem, das so stark durch ein asymmetrisches und hierarchisches Verhältnis strukturiert ist, partizipativ zu arbeiten, bedeutet Schüler_innen „an einem Ort als Wissende bzw. als Wissensproduzent_innen anzusprechen, an dem sie sonst als ‚Lernende‘ integriert sind und an dem ihnen – je nach pädagogischer Grundhaltung der Schule und der Lehrer_innen – wenig(er) Wissen und Eigenständigkeit zugesprochen wird“ (Wöhler 2017a: 44). Die Bedingungen für die Zusammenarbeit von Subjekten bei geteilter Entscheidungsmacht können demnach nicht dem partizipativen Prozess vorgelagert werden. Der Raum der Forschung, der sich im Laufe des Forschungsprozesses durch Handlungen und Interaktionen der Beteiligten konstituiert, bietet den Rahmen in dem sich die Bedingungen für eine partizipative Zusammenarbeit prozesshaft entwickeln. Die Beteiligten beschäftigen sich im Zuge des Gruppenprozesses mit den eigenen Subjektpositionen und Verortungen innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse sowie der Analyse von Machtbeziehungen, wodurch die Frage nach der Subjektwerdung zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung wird. Ich habe argumentiert, dass die normative Orientierung an der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen als Exploration veränderter und alternativer Subjektpositionen und -verhältnisse im Raum der Forschung verstanden werden kann. Der angestrebte Bruch zu den gesellschaftlichen Verhältnissen kann demnach nicht vollständig sein, sondern ist als Exploration von Möglichkeiten und Grenzen, von Formen des veränderten Eigenen und des Miteinanders und nicht als abgeschlossenes oder widerspruchsfreies Etwas zu sehen. Der Aspekt der Verunsicherung, der mit dem Bestreben nach einem Bruch, einer Verschiebung zu den gegebenen Verhältnissen einhergeht, stellt eine wichtige Grundlage für die Transformation der Subjektverhältnisse dar. Ich habe aufgezeigt, inwiefern partizipative Forschung die Notwendigkeit eines alternativen Entwurfes des wissenschaftlichen Subjekts erfordert und der Gestaltung der vorliegenden Arbeit diese Einsicht zugrunde gelegt. Verunsicherung, Scheitern und Konflikt sowie die entsprechende Arbeit mit eben solchen Erfahrungen ermöglichen in diesem Sinne erst das spezifische Erkenntnispotenzial und die Orientierung an Subjekt-Subjekt-Verhältnissen partizipativer Forschung.

Die dichte Beschreibung griff die einzige Stelle des Forschungsprozesses auf, an der sich ein *Konflikt* zwischen Schüler_innen und mir in direkter Form ergeben hat, und verweist auf die Bedeutung von Konflikt(en) für partizipatives Zusammenarbeiten. Erst meine fokussierte Hinwendung zu dieser ursprünglich als Scheitern erlebten Episode hat die Entwicklung der theoretischen Perspektiven, die in dieser Arbeit vorgelegt wurden, ermöglicht. Hella von Unger schlägt dementsprechend eine andere „Lesart“ vor, die Konflikte nicht als Hemmnis oder gar Widerspruch, „sondern als Indikator für die Qualität einer partizipativen Zusammenarbeit ansieht“ (2014: 85 ff.). Indem Partizipation sich auf das Zusammenkommen von Akteur_innen aus unterschiedlichen Feldern, von Menschen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten, Erfahrungen und Wissensformen bezieht, baut diese zentral auf Differenz. Eine in Bezug auf transdisziplinäre Zugänge treffend formulierte Aussage, lässt sich entsprechend auf partizipative Forschung übertragen:

Wenn unterschiedliche Menschen zusammentreffen, tauchen unterschiedliche Denkweisen und Widersprüche auf. Umso mehr, wenn ein Prozess [...] von vornherein darauf ausgelegt ist zu provozieren, weil er davon lebt, Unterschiede und Widersprüche produktiv nutzbar zu machen. (Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 35).

Wenn sich in einem solchen Prozess kaum bis keine Konflikte artikulieren, bedeutet dies nicht nur den Verlust wertvoller Erkenntnismöglichkeiten. Vielmehr mag das Hinweis darauf sein, dass sich im Raum der Forschung asymmetrische Beziehungen und Machtverhältnisse zwischen Forschungspartner_innen reproduzieren. Weiterführend würde die Bedeutung von Konflikt für partizipatives Arbeiten durchaus nach einer tiefergehenden Beschäftigung verlangen, gerade auch hinsichtlich forschungspraktischer Implikationen: Wie lässt sich mit der Zuspitzung von Differenzen in Form von Konflikten konstruktiv arbeiten?

Vor dem Hintergrund der Diskussionen in der gängigen Literatur wie auch meiner Argumente drängt sich die Frage auf, ob partizipative Forschung zum Scheitern verurteilt ist. Das heißt, dass die Vielzahl an Ansprüchen, mit denen sich partizipativ Forschende konfrontiert sehen wie auch der grundsätzlich „hohe“ Anspruch nach vollständiger Beteiligung in allen Bereichen und zu allen Zeitpunkten“ (Mangold/Rusack/Thomas 2017: 36), unausweichlich nicht erfüllt werden können. In Bezug auf ein konkretes Forschungsprojekt kann sich dieses Anliegen auf eine Evaluierung bzw. auf die Qualifizierung als partizipative Forschung beziehen und die Frage, ob ein Projekt insofern „erfolgreich“ war oder nicht. In diesem Zusammenhang zeigt sich der Aspekt einer meist impliziten „Hierarchisierung und Bewertung“ (Harrasser 2017: 145) der Maximierung von Partizipation von Bedeutung. Es scheint: je mehr Partizipation, desto besser. Dabei ist partizipative Forschung, oder auch generell Partizipation als Organisationsprinzip, nicht notwendigerweise für jedes Forschungsvorhaben der passende

Rahmen oder auch, in Anbetracht gegebener Ressourcen, umsetzbar. Es ist somit im einzelnen Fall abzuwägen, welcher Rahmen der Einbindung von nicht-wissenschaftlichen Akteur_innen sinnvoll bzw. möglich ist (von Unger 2014: 97). Der in dieser Arbeit vorgelegte Ansatz Partizipation als Forschungspraxis zu verstehen, verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen einerseits dem grundsätzlich durchaus erstrebenswerten Anspruch einer Erhöhung von Partizipation und der Übersetzung in ein entsprechendes Forschungsdesign, und andererseits der Komplexität und „Eigenwilligkeit“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 3) von dessen Einlösung und Umsetzung.

Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen erscheint die Möglichkeit einer eindeutigen Einordnung bzw. Bewertung eines partizipativen Forschungsprozesses somit als unzutreffend. Vielmehr fordern sie die Vorstellung einer, wenn auch prozesshaften, Abfolge im Sinne von Herstellen der Grundlagen für Partizipation – Subjekte arbeiten bei geteilter Entscheidungsmacht zusammen – Ergebnisse, heraus. Das Herstellen der Bedingungen für Partizipation kann dabei nicht in einer bestimmten Phase des Prozesses verortet werden, beispielsweise zu Beginn eines Projektes durch die Vermittlung von wissenschaftlichen Handwerkszeug oder auch der kollektiven Erarbeitung eines grundsätzlichen Verständnisses. Sondern partizipative Forschung ist als *laufende Herstellung der Bedingungen von Partizipation* durch Aushandlungs-, Kommunikations- und Explorationsprozesse zu verstehen. Partizipation als Forschungspraxis kann demnach nicht eine Begegnung zwischen Subjekten meinen, sondern eine Annäherung, eine Bewegung in diese Richtung. Die Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen lässt sich im Sinne einer normativen Orientierung und eines Prozesses verstehen, der nicht abgeschlossen sein kann und auch in zeitlicher Hinsicht als anspruchsvolles Unterfangen zu sehen ist. Weiters ergibt sich für Partizipation als Forschungspraxis vor diesem Hintergrund eine gewisse inhaltliche Prägung, welche Fragen und Erkenntnisinteressen für den Gruppenprozess (auch) Relevanz besitzen, und die nach einer entsprechenden Transparenzmachung bzw. Abbildung in Publikationen verlangen. Während ich diese Beobachtungen und Überlegungen im Kontext von Partizipation und Forschung entwickelt habe, lassen sich diese an andere Bereiche, wo Fragen der Partizipation verhandelt werden, z.B. der Entwicklungszusammenarbeit, Pädagogik oder sozialen Arbeit, heranzuführen und kontextspezifisch weiterdenken.

Anregungen für die Forschungspraxis

Die Nachzeichnung des von mir durchgeführten Projektes im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wie auch die theoretischen Überlegungen im zweiten Teil mögen ein bescheidenes Fazit hinsichtlich der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit von Partizipation als Forschungspraxis suggerieren. Ich möchte durchaus einen Beitrag zur Entwicklung eines adäquateren theoretischen Verständnisses von Partizipation als Forschungspraxis leisten, wie auch sich aus meinen Überlegungen die Notwendigkeit einer Überarbeitung der Erwartungshaltung von Forschenden ergibt. Nichtsdestotrotz soll die Ausführlichkeit meiner Darstellung in erster Linie zu einer Anregung und möglicherweise auch Ermutigung einer partizipativen Arbeitsweise beitragen. Es gilt, Partizipation als Forschungspraxis in konkreten Umsetzungen weiter zu beleuchten, in spezifischen Facetten weiter zu erproben und zu diskutieren. Im Folgenden führe ich nochmals zentrale Erkenntnisse aus dem Lernprozess der vorliegenden Arbeit zu handlungsorientierten Punkten zusammen: Was können sich andere abschließend für ihre eigene Forschungspraxis, für ihr eigenes forschendes Tun mitnehmen? Diese sind als Impulse für partizipativ orientierte Prozesse gedacht, als Anregungen für Beteiligte in solchen Prozessen, und nicht als abzuarbeitende „Checkliste“ (Feichter 2015: 95).

1. Die Intensität an Zeit und Energie, die für ein partizipatives Forschungsvorhaben notwendig ist, ist nicht zu unterschätzen. Die Adäquatheit eines partizipativen Zuganges ist für den einzelnen Fall abzuwägen.
2. Ein partizipatives Forschungsprojekt basiert zentral auf der Verunsicherung des wissenschaftlichen Subjektes.
3. Partizipation ist nur in ihrer Prozesshaftigkeit, als laufendes Herstellen der Bedingungen von und für Partizipation zu sehen.
4. In der Vorbereitung eines Projektes ist von der wissenschaftlichen Forscherin so genau wie möglich zu klären, welches Verständnis von Partizipation sie in den Prozess einbringt, wie einzelne methodologische Prinzipien der Forschung in Beziehung zueinander stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung des Rahmens ableiten.
5. Es sind Strategien zu entwickeln, so dass in der Forschungspraxis und der Dynamik mit den Forschungspartner_innen zentrale Aspekte, wie z.B. die Ausübung geteilter Entscheidungsmacht, im Fokus bleiben können.
6. Im Gruppenprozess ist Partizipation als expliziter Gegenstand der Kommunikation, Reflexion und Aushandlung zugänglich zu machen. Insbesondere die Verständigung über, und Anerkenntnis von Differenz in Bezug auf Partizipation ist von Bedeutung.

7. Es sind Arbeitsformen und Handlungsweisen zu entwickeln, um die unterschiedlichen Perspektiven, Erwartungen und Bedürfnisse der beteiligten Personen zusammenzuführen.
8. Der Prozess ist als Rahmen zu gestalten, innerhalb dessen sich die Beteiligten mit den eigenen Subjektpositionen und Verortungen in gesellschaftlichen Verhältnissen sowie der Analyse von Machtbeziehungen auseinandersetzen. Dadurch wird der normative Anspruch der Subjektwerdung zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung.
9. Konflikte und Widersprüche sind als inhärentes Charakteristikum partizipativer Forschung zu verstehen und in den kollektiven Erkenntnisprozess zu integrieren.
10. Partizipation als prozesshafte Forschungspraxis ist in Publikationen entsprechend abzubilden.

Ausblick

In der Gesamtbetrachtung hat sich die Auseinandersetzung mit partizipativer Forschung anhand der Hypothese betreffend der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen als erkenntnisreich erwiesen. Gewissermaßen auf einer Zuspitzung des dem heterogenen Feld partizipativer Forschung zugrunde liegenden Zusammenhanges aufbauend, hat dieser Fokus einen präzisen Blick auf Ziele, Ansprüche, Bedingungen und Möglichkeiten von Partizipation erlaubt. Der Zusammenhang zwischen Partizipation in Forschung und der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen hat sich insofern bestätigt, als dass es sich dabei um eine normative Orientierung an einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und das Bestreben eines verändert gestalteten Forschungsprozess handelt. Die theoretische Betrachtung von Partizipation als Forschungspraxis in diesem Kontext hat erste Perspektiven und eine Vielzahl an Fragen eröffnet, die als Impulse für weiterführende Beschäftigungen im Spannungsverhältnis von Forschungstheorie und -praxis dienen sollen. Es kann durchaus von einem „Handlungsbedarf in der Ausarbeitung und Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundsätze partizipativer Forschungsansätze“ (von Unger 2014: 104) gesprochen werden. Eine tiefergehende Beschäftigung auf der „wissenschaftstheoretischen Ebene“ (Wöhrer 2017b: 86) ist geboten, genauso wie hinsichtlich wissenssoziologischer und diskurstheoretischer Fragen (von Unger 2014: 104). In direktem Anschluss an die vorliegende Arbeit bietet es sich an, die aufgeworfenen Überlegungen anhand von subjekt-, macht- wie auch gesellschaftstheoretischen Ansätzen zu detaillieren bzw. herauszufordern. Weiters könnte der

Zusammenhang von partizipativer Forschung und Subjektwerdung im Rahmen einer empirischen Studie Bearbeitung erfahren.

Abschließend eröffnet sich an dieser Stelle resümierend die grundsätzliche Frage, inwiefern vor dem Hintergrund meiner Ausführungen überhaupt noch von Partizipation als brauchbarem Konzept an sich gesprochen werden kann, inwiefern der Begriff der Partizipation die Komplexität der Forschungspraxis abbildet und wie dieser als Differenzierungskriterium zwischen den unterschiedlichsten Formen von wissenschaftlicher Forschung Anwendung finden kann. Die Vorläufigkeit der Schlüsse dieser Arbeit ergibt sich nicht alleine aus dem Umstand des stark begrenzten Charakters, der eine Qualifikationsarbeit wie eine Masterarbeit notwendigerweise ausmacht. Denn Partizipation ist als Konzept ein außerordentlich komplexes und dichtes Konstrukt, in dem sich eine Vielzahl von Fragen, Herausforderungen und Paradoxen verschränken, die qualitatives wissenschaftliches Arbeiten im Allgemeinen prägen und beschäftigen.

8. Literaturverzeichnis

Althusser, Louis (1971): Ideology and ideological state apparatus (notes towards an investigation). In: *ibid.*: Lenin and philosophy and other essays. New York: Monthly Review Press.

<http://www.csun.edu/~snk1966/Lous%20Althusser%20Ideology%20and%20Ideological%20State%20Apparatuses.pdf> [Zugriff: 15. Oktober 2016]

Arztmann, Doris; Harrasser, Doris; Schneider, Karin; Wöhrer, Veronika (2017): Rahmenbedingungen und Vorgangsweisen. In: Wöhrer et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 49-81.

Auer, Katharina (2011): Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung, Heft 6. Wien: Paulo Freire Zentrum.

Bergold, Jarg (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 08/2013 vom 10.05.2013.

https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf [Zugriff: 2. November 2017]

Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (1), Art. 30.

Boal, Augusto (2013 [1998]): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.

Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369-383.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.

Bourke, Lisa (2009): Reflections on doing participatory research in health: participation, method, and power. In: International Journal of Social Research Methodology 12 (5), 457-474.

Brandner, Vera (2016): Die Bilder der Anderen erforschen. Generative Bildarbeit: Das transformative Potenzial fotografischer Praxis in Situationen kultureller Differenz. Dissertation. Lüneburg: Fakultät Nachhaltigkeit der Leuphana Universität Lüneburg.

Brandner, Vera; Vilsmaier, Ulli (2014): Das Bild der Anderen erforschen. Fotografisch-visuelle Methoden zum partizipativen Erforschen von Lebenswelten. In: Dannecker, Petra; Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum, 197-214.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung: Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Chung, Kimberly; Lounsbury, David (2006): The role of power, process, and relationships in participatory research for statewide HIV/AIDS programming. In: Social Science & Medicine, 63 (8), 2129-2140.

Cooke, Bill; Kothari, Uma (Hg.) (2001): Participation: The new tyranny? London, New York: Zed Books.

Cornwall, Andrea; Jewkes, Rachel (1995): What is participatory research? In: Social Science & Medicine, 41 (12), 1667-1676.

Dannecker, Petra; Voßemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. In: Dannecker, Petra; Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum, 153-175.

Devotta, Kimberly; Woodhall-Melnik, Julia; Pedersen, Cheryl; Wendaferew, Aklilu; Dowbor, Tatiana; Guilcher, Sara; Hamilton-Wright, Sarah; Ferentzy, Peter; Hwang, Stephen; Matheson, Flora (2016): Enriching qualitative research by engaging peer interviewers: A case study. In: Qualitative Research, 16 (6), 661-680.

Dudenredaktion (o.J.): „Prozess“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/node/659973/revisions/1195613/view> [Zugriff: 27. August 2017]

Emmison, Michael (2016): Visual inquiry: Issues and developments. In: Silverman, David (Hg.): Qualitative Research. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE, 297-310.

Fals-Borda, Orlando; Rahman, Muhammad Anisur (Hg.) (1991): Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research. New York: Apex Press.

Fals-Borda, Orlando (1991): Some basic ingredients. In: *ibid.*; Rahman, Muhammad Anisur (Hg.): Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research. New York NY: Apex Press, 3-12.

Feichter, Helene (2015): SchülerInnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS.

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Freire (2000 [1970]): Pedagogy of the oppressed. New York, London: Bloomsbury.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Glaser, Barney (2001): The grounded theory perspective. Conceptualization contrasted with description. Mill Valley: Sociology Press.

Gristy, Cath (2015): Engaging with and moving on from participatory research: A personal reflection. In: International Journal of Research & Method in Education, 38 (4), 371-387.

Grosser, Simone (o.J.): tool-kit II: Theater der Unterdrückten.

http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf [Zugriff: 15. Mai 2017]

Günzel, Stephan (2010): Sozialer Raum: Verräumlichung. In: *ibid.* (Hg.): Raum: Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 192-203.

Hall, Budd (1992): From margins to center? The development and purpose of participatory research. In: The American Sociologist, 23 (4), 15-28.

Harrasser, Doris (2017): Ein Phasenmodell der Zusammenarbeit. Was bedeutet Partizipation in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhrer, et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 143-164.

Hart, Roger (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship. UNICEF Innocenti Essays, No 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.

http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [Zugriff: 15. Jänner 2018]

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

- Hermanns, Harry (2007): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 360–368.
- hooks, bell (2010): Teaching critical thinking. Practical wisdom. New York, London: Routledge.
- hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York, London: Routledge.
- Jahn, Thomas (2008): Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In: Bergmann, Matthias; Schramm, Engelbert (Hg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt, New York: Campus, 21-37
- Jorgenson, Jane; Sullivan, Tracy (2010): Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 11 (1), Art. 8.
- Kellett, Mary (2010): Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. In: American Journal of Community Psychology, 46 (1-2), 195-203.
- Kirby, Perpetua; Gibbs, Sara (2006): Facilitating participation: Adults' caring support roles within child-to-child projects in schools and after-school settings. In: Children & Society, 20 (3), 209-222.
- Kolb, Bettina (2008): Involving, sharing, analysing–potential of the participatory photo interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9 (3), Art. 12.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlagsunion.
- Lefebvre, Henri (1991 [1974]): The production of space. Oxford: Blackwell.
- Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Tatterthofer, Andreas (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 102-123.
- Lushey, Clare; Munro, Emily (2014): Peer research methodology: an effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood? In: Qualitative Social Work, 14 (4), 522-537.
- Mangold, Katharina; Rusack, Tanja; Thomas, Severine (2017): Partizipative Forschung und Beteiligung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gemeinsame Erfahrungen und Herausforderungen. In: Sozial Extra, 2, 34-37.

Novy, Andreas; Beinstein, Barbara; Voßmer, Christiane (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung, Heft 2. Wien: Paulo Freire Zentrum.

Schlitte, Annika; Hünefeldt; Thomas; Romić, Daniel; van Loon, Joost (2014): Einleitung: Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: ibid. (Hg.): Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Bielefeld: Transcript, 7-23.

Schultz, Ulrike (2014): Über Daten nachdenken. Grounded Theory Studien in entwicklungsbezogener Forschung. In: Dannecker, Petra; Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum, 75-93.

Seltrecht, Astrid (2008): Lernort Forschung – Selbstbeobachtung als Lernchance der Forschenden. In: Egger, Rudolf; Mikula, Regina; Haring, Sol; Felbinger, Andrea; Pilch-Ortega, Angela (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-112.

Shier, Harry (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: Children and Society, 15 (2), 107-117.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Vilsmaier, Ulli; Lang, Daniel (2014): Transdisziplinäre Forschung. In: Heinrichs, Harald; Michelsen, Gerd (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, 87-113.

Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Wintersteller, Teresa; Wöhrer, Veronika (2017): „Nicht schon wieder schreiben!“ Was bedeuten Methoden in PAR mit Kindern und Jugendlichen. In: Wöhrer, et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 99-113.

Wöhrer, Veronika; Arztmann, Doris; Wintersteller, Teresa; Harrasser, Doris; Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wöhrer, Veronika (2017a): Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhrer, et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 27-48.

Wöhrer Veronika (2017b): „Und wieso ist das Wissenschaft?“ Was bedeutet Forschung in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhrer, et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 85-98.

Wöhrer, Veronika; Höcher, Bernhard (2012): Tricks of the trade – negotiations and dealings between researchers, teachers and students. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13 (1), Art. 16.

Wolff, Stephan (2007): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 334-349.

Woodgate, Roberata; Zurba, Melanie; Tennent, Pauline (2017): Worth a thousand words? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as a qualitative research method with youth and their families. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 18 (1), Art. 2.

Wrentschur, Michael (2012): Forumtheater: Szenisch-partizipatives Forschen als Beitrag zu sozialer Teilhabe und politischer Beteiligung. In: Heimgartner, Arno; Loch, Ulrike; Sting, Stephan (Hg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und Methodologische Herausforderungen. Wien, Berlin: LIT, 137-152.

Wright, Michael; von Unger, Hella; Block, Michela (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, Michael (Hg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, 32-52.

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsprozess als Lernprozess	10
Abbildung 2: Spiralförmigkeit des Forschungsprozesses	12
Abbildung 3: Entwicklung der analytischen Perspektive	14
Tabelle 1: Übersicht der zentralen Aktivitäten.....	21
Abbildung 4: Generative Bildarbeit – schematische Darstellung (Brandner 2016: 108).....	30
Abbildung 5: Stufenmodell der Partizipation (von Unger 2014: 40 nach Wright/von Unger/Block 2010).....	52
Abbildung 6: Bild von Kuro.....	60
Abbildung 7: Bild von Alura.....	61
Abbildung 8: Bild von Semi.....	62
Abbildung 9: Bild von Data	63
Abbildung 10: Bild von Daniel	64

10. Anhang: Deutsches Abstract

Obwohl das Konzept partizipativer Forschung in den letzten Jahren vermehrt Beachtung und Bearbeitung in zahlreichen Publikationen gefunden hat, stellt *Partizipation als Forschungspraxis* ein nicht ausreichend beleuchtetes Feld dar. Anhand eines von der Autorin durchgeführten Forschungsprojektes mit Schüler_innen einer Neuen Mittelschule nähert sich die Arbeit dem Gegenstand in zweierlei Hinsicht. Der erste Teil zeichnet den ursprünglich als partizipativ geplanten Forschungsprozess nach und zeigt beispielhaft, wie sich bestimmte theoretische Überlegungen zum Konzept der Partizipation in der Forschungspraxis umsetzen lassen. Chronologisch strukturiert, durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden (Generative Bildarbeit, qualitative Interviews, Diskussion in der Gruppe, peer-to-peer-Interviews und Forschungstheater), wird der Forschungsprozess methodologisch sowie empirisch aufgearbeitet und Reflexions- und Interaktionsprozesse werden aus einer Makroperspektive (selbst-) kritisch dargestellt. Der zweite Teil der Arbeit greift die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess auf und führt an die Frage heran, wie sich Partizipation als Forschungspraxis theoretisch verstehen lässt. Weiters nimmt die theoretische Rückkoppelung den Zusammenhang zwischen partizipativer Forschung und der Herstellung von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen in den Blick. Die Autorin entwickelt anhand der dichten Beschreibung einer Stelle aus dem Forschungsprojekt zwei theoretische Perspektiven. Sie argumentiert erstens, dass sich in einem Forschungsprozess, der sich anhand des Prinzips der Partizipation organisiert, Partizipation mit und durch Differenz ausdrückt. Zweitens lässt sich Partizipation in Bezug auf Forschung als Raum verstehen, innerhalb dem Beteiligte veränderte Subjektpositionen und -verhältnisse explorieren. Die Arbeit ergänzt die konstitutive Vielgestaltigkeit und Offenheit des Gegenstandes um weitere Ebenen forschungstheoretischer Komplexität, die auf die Notwendigkeit einer kritischen Betrachtung der Bedingungen und Möglichkeiten partizipativen Forschens verweisen. In der Schlussbetrachtung möchte die vorliegende Auseinandersetzung neben diesen theoretischen Impulsen und dichten Anknüpfungsmöglichkeiten, Forschende zu Umsetzungen von Partizipation als Forschungspraxis ermutigen und bietet dazu konkrete Anregungen.

11. Anhang: Englisches Abstract

While the concept of participatory research has gained more consideration in numerous publications within the past years, *participation as a research practice* remains an underexamined area. Drawing on a research project with middle school students carried out by the author, the subject is approached in two ways. The first part of the thesis recounts the research process, initially planned as participatory, and shows how theoretical considerations regarding the concept of participation can be translated into research practice. The account is structured chronologically by the usage of different methods (Generative Picturing, qualitative interviews, discussion in a group, peer-to-peer-interviews and research theatre). It incorporates methodological and empirical perspectives on the research, and (self-) critically analyses processes of reflection and interaction. Following these experiences, the second part is directed towards the question of how participation as a research practice can be understood. The theoretical inquiry encompasses a reflection of the relationship between participatory research and subject-subject-relations. Based upon the thick description of a passage of the research process, the author develops two theoretical perspectives. Firstly, she argues that within any research process organized through the principle of participation, participation is expressed with and through difference. And secondly, that participation can be understood as a space in which participants explore alternative subject positions and relations. The thesis expands the subject's constitutive heterogeneity and openness with additional levels of theoretical complexity. The latter refers to the necessity of a critical perspective concerning the conditions and possibilities of participatory research. Alongside the theoretical impulses and opportunities for further research, the thesis aims to encourage practical suggestions.