

Titel:

Partizipative Forschung: Wissenschaft, Bildung und Politik verbinden

1.) Einführung

Zum diesjährigen Momentum Kongressthema *Alternativen* bietet sich auch die Diskussion alternativer Formen von Forschung an. Dazu kann die Frage leitend sein: Welche Forschung brauchen wir in Zeiten multipler Krisen? Anknüpfend an Tannock (2021) zeigt sich etwa, dass bezüglich des Klimawandels ausreichend Wissen produziert wird, aber eine entsprechende Wahrnehmung des vorhandenen Wissens und die gemeinsame Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, die kollektiv getragen werden können, fehlt. Dafür erscheint uns Partizipative (Aktions-)Forschung, und insbesondere die Kollektive Erinnerungsarbeit, als alternativer Forschungsmodus, der diese Bedarfe integrieren kann, und die notwendige Verbundenheit von Wissenschaft, Bildung und Politik auf solch einem Weg ermöglicht.

1.1) Partizipative (Aktions-)Forschung

Partizipative Forschung ist eine Herangehensweise, die in den Sozialwissenschaften entwickelt wurde. Die Anfänge werden meist bei Kurt Lewins Text "Aktionsforschung und Minderheitenprobleme" verortet (Lewin 1948). Darin vertritt Lewin die Auffassung, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung einen praktischen Nutzen für Politik und Verwaltung haben sollten. William Foote Whyte und Ko-Autoren (1990) halten fest, dass Aktionsforschung allerdings nicht unbedingt partizipativ sein muss und partizipative Forschung, nicht unbedingt eine Aktion nach sich ziehen will. Dementsprechend zeichnet sich partizipative Forschung vor allem dadurch aus, dass Personen aus dem Forschungsfeld nicht nur als 'Forschungsobjekte' bzw. als Beforschte in die Forschung miteinbezogen werden, sondern dass sie als sogenannte "Ko-Forschende" aktiv am Forschungsprozess teilnehmen (Bergold/Thomas 2020). Partizipative Forschung bietet insofern eine Alternative zu anderen Formen der Sozialforschung, als sie sich insbesondere in folgenden Punkten von ihnen unterscheidet (Wöhrer 2017: 28f):

- Die Ideen und Meinungen der Ko-Forschenden werden nicht nur in einer Phase der Forschung mit einbezogen (üblicherweise die Datenerhebung), sondern in allen Forschungsphasen: Bereits in der Formulierung der Forschungsfrage sind die Ko-Forschenden mitbeteiligt, sie bestimmen den Datenerhebungsprozess mit und erheben auch selbst Daten, sie sind an der Analyse der Daten beteiligt und auch in die Verbreitung der Ergebnisse involviert.
- In einer doppelten Zielsetzung geht es um individuelle und kollektive Weiterentwicklung und Ermächtigung aller Forschungspartner*innen. Partizipative Forschung ist in gewisser Weise immer auch ein Bildungsprojekt, in dem die Ko-Forschenden sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte kennenlernen und

über ihre Lebens- und Arbeitszusammenhänge neu nachdenken. Die Wissenschaftler*innen lernen eine Innensicht auf Lebens- und Arbeitswelten kennen und damit auch dort geltende Werte, Normen, Alltagstheorien, Überlebenstechniken, etc.

- Forschung erfolgt zirkulär und prozesshaft. Anlass für die Forschung ist zumeist ein aktuell anstehendes Problem. Die genaue Forschungsfrage wird oft erst im gemeinsamen Forschungsprozess erarbeitet und kann im Laufe der Zeit verändert und adaptiert werden. Erste Ergebnisse werden reflektiert und die sich daraus ergebenden erweiterten Problemstellungen werden zyklisch erneut bearbeitet.
- Wenn die partizipative Forschung als partizipative Aktionsforschung angelegt wird, geht damit auch einher, dass in der Lösung des aufgetauchten Problems auf eine gesellschaftliche Veränderung hingearbeitet wird. Das beinhaltet eine engere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis. Whyte et al. (1990) nennen diese Verbindung "Participatory Action Research (PAR)".

Auch Frigga Haug betont, dass durch das gemeinsame und dialogische Vorgehen im partizipativen Forschungsprozess eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen angestoßen werden kann (Haug 1999). Das pluralisierte und dialogische Forschen ermöglicht es, Wahrnehmungsgewohnheiten sowie Forschungsroutinen zu unterbrechen und dadurch, "andere Fragen oder alte Fragen neu zu stellen und neue Denkwege zu erproben." (Dederich 2017, zit. nach Schuppener 2024: 206). Demnach wird mit partizipativer (Aktions-)Forschung oft auch ein "Anspruch der Demokratisierung und Emanzipation von ungerechten, menschenunwürdigen, repressiven Verhältnissen" (Bergold/Thomas 2010: 334) verbunden. Allerdings ist es insbesondere unter den an Universitäten gegebenen Bedingungen und Arbeitsteilungen schwierig, die Ansprüche des partizipativen Forschens widerspruchsfrei umzusetzen. Denn ein System, in dem wissenschaftliche Arbeit als individualisierte, möglichst "exzellente" Leistung verstanden wird, die in Datenbanken sichtbar gemacht und in Kennzahlen gemessen wird, widerspricht einer Auffassung von Forschung, die diese als kollektive Form des Denkens, Lernens und Veränderens begreift.

1.2) Kollektive Erinnerungsarbeit

In der partizipativen Forschung gibt es mittlerweile eine Vielzahl an unterschiedlichen Methoden. Eine solche Forschungsmethode, mit der in den nachfolgend dargestellten Projekten gearbeitet wurde, ist die Kollektive Erinnerungsarbeit (KEA). Die Kollektive Erinnerungsarbeit wurde von Frigga Haug und der Gruppe Frauenformen in den 1980er Jahren aus der politischen Praxis heraus entwickelt. Ziel der Gruppe war es, an der Schnittstelle von alltäglichem Erfahrungswissen und feministischer und marxistischer Theorie Wissen zu generieren und zur Befreiung der Frauen beizutragen. Ihr ursprüngliches Format besteht, kurz gefasst, darin, dass eine Gruppe ein Thema von gemeinsamem Interesse anhand von kurzen schriftlichen Erinnerungsszenen der Gruppenmitglieder bearbeitet. Das bedeutet, individuelle Erinnerungen werden im Kollektiv analysiert, um gemeinsam herauszuarbeiten, inwiefern die individuellen Erfahrungen 'verstrickt' sind mit gesellschaftlichen Verhältnissen – damals mit Fokus auf Geschlechterverhältnisse. Damit wurden vermeintlich private und individuelle Erfahrungen von Frauen als strukturelle und damit auch zu politisierende Erfahrungen bewusst gemacht. Dies ist eine komplexe

Aufgabe, wobei der Prozess mindestens ebenso wichtig ist wie eine Ergebnisdokumentation (Haug 1999: 227).

Die Kollektive Erinnerungsarbeit ist dabei zugleich (a) eine Forschungsmethode, insofern sie durch kritische theoriebezogene Analyse von Erinnerungsszenen Wissen über Macht- und Herrschaftsverhältnisse und unsere Verstrickungen darin generiert, (b) eine politische Methode, insofern eine Gruppe Bewusstsein über eigene (aber 'allgemein mögliche') Verstrickungen in Herrschaftsverhältnisse erarbeiten und alternative (kollektive) Handlungsmöglichkeiten diskutieren will, und (c) eine Methode der Bildungsarbeit, weil dabei über sich und die Welt gelernt wird (ebd.: 16).

Der Prozess einer Kollektiven Erinnerungsarbeit lässt sich folgendermaßen kurz skizzieren: Zuerst findet sich eine Gruppe aus 3 bis 12 Personen als Kollektiv zusammen, welches sich auf ein gemeinsames Interesse verständigt und auf einen Schreibimpuls einigt (typischerweise etwa "Als ich einmal ..."). Im zweiten Schritt schreibt jede Person einzeln die eigene Erinnerungsszene nieder. Nachfolgend werden die Szenen (alle oder ausgewählte) im Kollektiv analysiert: a) in Bezug auf Alltagstheorien, die im ersten Eindruck der Geschichten aufkommen, b) sprachlich bezüglich der verwendeten Verben, der sprachlichen Konstruktion und ihrer Besonderheiten, c) rekonstruktiv bezüglich der Darstellung von Selbst und anderen handelnden Instanzen und d) bezüglich des impliziten Problems der Geschichte, um die ersten Botschaften zu dekonstruieren und eine Problemverschiebung zu versuchen und Alternativen herauszuarbeiten. Abschließend werden die Arbeiten an den Szenen übergreifen zusammengedacht (ebd.: 200ff.). Dabei werden die Erkenntnisse aus den Bearbeitungsschritten zusammengeführt, diese können auch mit bekannten Theorien verknüpft und nochmals mit Vorannahmen verglichen werden (Hamm 2021: 35).

2.) Exemplarische Darstellung partizipativer Forschung

2.1) Kollektive Erinnerungsarbeit mit geflüchteten Lehrkräften

Im Kontext der postgradualen Weiterbildungsmaßnahme ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ sowie der damit einhergehenden Begleitforschung (2017-2022) wurde darauf abgezielt, die genannte Personengruppe vermehrt sichtbar zu machen, ihre bisherigen Ausbildungen und Lehrerfahrungen in Österreich besser anknüpfbar zu machen sowie (individuelle) Bedarfe zu erheben, um schlussendlich eine Verbesserung der beruflichen Lebensrealität zu erreichen. Die Begleitforschung wandte sich auch denjenigen Barrieren zu, mit denen sich Lehrkräfte mit Fluchterfahrung beim (versuchten) (Wieder)Eintritt in den ‚Arbeitsmarkt Schule‘ konfrontiert sehen. Außerdem sollten in der Kollektiven Erinnerungsarbeit, die von den Kursorganisatorinnen gemeinsam mit einer Alumnigruppe umgesetzt wurde, auch die Lücken, die die Kursmaßnahme in der Retrospektive hinterlassen hat, hinterfragt werden. Was steht einem Berufseintritt als Lehrer*in nach der Maßnahme immer noch im Weg oder erschwert ihn?

Die Szene, auf die in einem kollektiv verfassten Sammelbandbeitrag (Obermayr et al. 2022) fokussiert wurde, ereignete sich im Klassenzimmer einer österreichischen Schule der Sekundarstufe, in der Frau E., Absolventin des Kurses mittels Sondervertrag als reguläre Lehrkraft angestellt wurde. Die Unterrichtsstunde wurde von Frau E. zusammen mit dem

Lehrer A., dem Klassenlehrer, gestaltet. Gleich nach dem Unterrichtsbeginn, als Frau E. die Stunde eröffnet hat und mit dem geplanten Inhalt starten will, "wird das Vorgehen von Herrn A. jedoch unterbrochen. Herr A. fordert die Schüler*innen [...] auf, ihr Mitteilungsheft aufzuschlagen. Sie sollen Zeilen, die Herr A. an die Tafel schreibt, in dieses übertragen." (ebd.: 354) Dabei geht es um den Umgang mit Läusebefall in der Schule, danach sagt Lehrer A.: "Die Läuse sind ausgestorben in Europa, aber im Jahr 2015 gab es die Flüchtlingswelle und sie haben das wieder nach Europa gebracht." (ebd.) Die Szene handelt weiter von den Gefühlen und Überlegungen von Frau E. zum Umgang mit der Situation, wobei sie sich jedoch letztlich nicht direkt dazu äußert, und zu Gesprächen im Nachgang der Situation mit einer weiteren Lehrperson. In solch einem Gespräch nimmt Frau E. die Erwartung an sie wahr, dass sie "was mache [gegen solche Aussagen; Anm. Autor*innen]" (ebd.: 355) und wehrt diese Erwartung ab, indem sie nur mit einem Lachen reagiert und nicht weiter darauf eingeht.

Dies ist nur eine der Szenen, sie verweist wie auch andere darauf, wie Absolvent*innen in (mehrfach) prekäre Situationen geraten können, die sie als Mensch und Lehrperson (in ihrer Neu- oder Wieder-Findung der Rolle) herausfordern.

In der KEA-Bearbeitung wurde klar, dass viele widerständige Handlungsideen daran scheitern, dass sie der prekär beschäftigten Lehrkraft wohl letztlich (potentiell) schaden würden. So könnte es bei einem Konflikt zwischen den Lehrkräften (etwa durch Thematisierung des rassistischen Narrativs durch Frau E. und Abwehr von Herrn A.) dazu kommen, dass der befristete Vertrag von Frau E. nicht verlängert wird. "Wie man die Sequenz auch dreht und wendet, die Situation bleibt von einer durch Ungleichheitsverhältnisse bedingten ‚Schieflage‘ geprägt." (ebd.: 358) Als eine zentrale Erkenntnis wurde festgehalten, dass eine solche Kursmaßnahme auch darauf fokussieren müsste, wie Lehrkräfte adäquat auf die Tätigkeit in rassistischen Verhältnissen des Berufsalltags vorbereitet werden können. In solchen Überlegungen ist Empowerment ein bedeutendes Schlagwort (vgl. Doğmuş 2017), wenngleich die Art und Weise des Konzipierens empowernder Räume behutsam zu reflektieren ist. Denn insbesondere gilt es die Annahme einer pauschalen „Bedürftigkeit der Opfer“ (Obermayr et al.: 784) zu verhindern, die mit einer „Verdinglichung in rassistischen Verhältnissen“ (ebd.) korrespondiert. So wären Ideen und Ansätze zur Etablierung empowernder „Orte des Sprechens“ (ebd.) in universitäre Kontexte - u.A. in die Lehrer*innen(aus)bildung - zu übertragen, und dabei kritisch zu befragen und weiterzuentwickeln. Das wäre aber auch im Hinblick auf die Parallelität der Kursmaßnahme zum Regelstudium zu betrachten: "Studierende des Lehramts mögen im Verlauf ihres Studiums vielleicht mit rassistuskritischen Inhalten und Ansätzen in der Didaktik konfrontiert werden, seltener aber mit ihrer eigenen Rolle." (Obermayr et al. 2022: 359) Letzteres ist aber nicht nur für geflüchtete Lehrkräfte von Bedeutung, sondern auch aus privilegierteren Positionen heraus, um empowernde Veränderungen für alle zum Thema zu machen und nicht zum individuellen Problem werden zu lassen.

2.2 Kollektive Erinnerungsarbeit mit Studierenden der Bildungswissenschaft Wien zum Thema Körper, Geschlecht, Sexualität

Im Sommersemester 2024 wurde im Zuge eines Methodenseminars mit Bachelorstudierenden der Bildungswissenschaft Kollektive Erinnerungsarbeit zum Thema ‚Körper, Geschlecht und Sexualität in Bildungskontexten‘ durchgeführt. Die Studierenden

wurden in Gruppen von 6-8 Personen aufgeteilt und haben sich gemeinsam auf eine Forschungsfrage und einen Alltagstrigger geeinigt. Zwei Gruppen, deren Ergebnisse hier nun exemplarisch vorgestellt werden, haben sich mit der Frage beschäftigt, wie (vergeschlechtlichte) Körper in Bildungskontexten hervorgebracht werden. Ein Alltagstrigger lautete ‚Als mein Körper einmal kommentiert wurde‘, ein weiterer ‚Als meine Kleiderwahl einmal kommentiert wurde‘. In jeder Gruppe wurde eine ‚repräsentative‘, besonders gehaltvolle Erinnerung im Sinne der oben vorgestellten Schritte (Alltagstheorien, sprachliche Konstruktionen, Rekonstruktion der Subjekte, Dekonstruktion und Thematischer Transfer) im Kollektiv analysiert. In beiden Erinnerungen ist die Hauptperson eine junge Schülerin, deren Körper beziehungsweise Kleidung von einer Lehrperson negativ kommentiert wurde. In einem Fall schauten andere Lehrpersonen schweigend zu und im anderen Fall lachten die Mitschüler*innen über den Kommentar der Lehrperson. Der Kommentar der Lehrperson ruft die Schüler*innen jeweils als vergeschlechtlichte – in dem Fall weibliche – Subjekte an, deren Körper/Kleidung auf eine bestimmte Art und Weise zu sein hat. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse und Reflexion der Student*innen zusammenfassend beschrieben:

Die Studierenden reflektieren, wie in der erinnerten Situation vergeschlechtlichte Normen im Bildungskontext hervorgebracht wurden. Die Schüler*innen lernten, in der erinnerten Situation, wie sie sich als weibliche Subjekte zu verhalten haben, in dem Fall, wie ihr Körper auszusehen hat (z.B. nicht zu kurze Hosen tragen). Beiden Erinnerungsszenen ist gemeinsam, dass die Schüler*innen als passives Subjekt, ‚Opfer‘ erinnert werden, das negative Emotionen wie Scham und Schuld empfand, während die Lehrperson als aktives Subjekt – ‚Täter*in‘ konstruiert wird, die*der in einem Fall sogar Spaß an der Situation hatte. Die Studierenden erkennen in ihrer Reflexion, dass auch ihre Erinnerung in vergeschlechtlichte, patriarchale Machtverhältnisse ‚verstrickt‘ ist, wenn sie sich selbst/die junge Frau ausschließlich als passiv erinnern. Darüber hinaus reflektieren sie, wie vergeschlechtliche Normen in den erinnerten Situationen affektiv internalisiert wurden: Die Schüler*innen empfanden Scham und Schuld und nicht die Lehrpersonen. Sie internalisieren aber auch die Hierarchien in der Schule: Sie haben die Lehrperson als ‚Autoritätsperson‘ kennengelernt, gegen die sie sich nicht wehren können. Sie diskutieren wie ausgesetzt und exponiert die Schüler*innen in diesem hierarchischen Bildungskontext tatsächlich waren. Die Schüler*innen waren in der Szene kaum dazu in der Lage, die Situation anders zu beurteilen. Zudem bestand ein Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson. Eines der Mädchen hatte sich auch unsicher gefühlt, ihr Unbehagen zu artikulieren, weil Deutsch nicht ihre „Muttersprache“ ist. Es wird auch diskutiert, dass die Zuschauer*innen die Situation ermöglichten und verstärkten, indem sie entweder passiv und schweigend zuschauten (andere Lehrpersonen), oder gar lachten (Mitschüler*innen). Diese Analysen eröffnen abschließend eine Diskussion über Machtverhältnisse im Bildungskontext Schule und über die Frage wie Lehrpersonen ‚eigentlich‘ reagieren sollten: Die Student*innen diskutieren, dass Lehrpersonen ‚eigentlich‘ umgekehrt Schüler*innen dabei unterstützen sollten, vergeschlechtliche Normen kritisch zu hinterfragen und dass diese eben nicht als Autoritätspersonen, sondern als Unterstützungspersonen auftreten sollten. Dabei wird auch die Rolle der passiv zuschauenden Lehrpersonen kritisch in den Blick genommen. Diese ermöglichen die Situation durch ihr Schweigen und Nicht-Eingreifen. Auch die Mitschüler*innen hätten, anstatt zu lachen, unterstützend sein können. Die Studierenden setzten sich auch damit auseinander, dass die Schülerin als passives, handlungsunfähiges Opfer erinnert wurde, und überlegen, wie und wo sie handlungsfähig war oder hätte sein

können (z.B. andere Lehrperson aktiv um Unterstützung bitten, Wut statt Scham). Die Studierenden diskutieren darüber hinaus, dass die Verantwortung für die Situation nicht nur den einzelnen Personen zugeschoben werden darf, sondern dass es auch struktureller Veränderungen bedarf. Sie überlegen z.B., dass es an Schulen verpflichtende Sensibilisierungs-Workshops zum Thema Diversity, aber auch Mobbing geben sollte, dass es extra Anlaufstellen für Schüler*innen geben sollte, die Eltern mit einbezogen werden sollten etc.

In diesem Beispiel werden die drei Dimensionen der KEA erkennbar. Als Forschungsmethode verstanden, generieren die Studierenden mit Hilfe der KEA Wissen darüber, wie vergeschlechtliche Normen in Bildungskontexten hervorgebracht werden und wie sie selbst in diese verstrickt sind, wenn sie diese ebenso wie ihre eigene Handlungsunfähigkeit internalisieren (z.B. Täter-Opfer Erzählung; affektive Internalisierung der Normen). Als politische Methode ermöglicht die KEA ihnen, über alternative Handlungsmöglichkeiten und notwendige strukturelle Veränderungen nachzudenken (z.B. Sensibilisierungs-Workshops an Schulen). Gleichzeitig lernen die Studierenden, wie sie selbst in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt sind und diese auch reproduzieren (z.B. durch Schweigen, Internalisierung der Norm), aber überlegen auch, wie ein anderes Selbst- Welt- und Anderen Verhältnis möglich wäre (z.B. andere unterstützen, sich selbst Unterstützung suchen).

3.) Umgang mit partizipativer Forschung in Institution und Kommunikation

Im folgenden Abschnitt wird nun darauf geblickt, auf welche Herausforderungen partizipative Forschung in der Institution Universität, im Wissenschaftsbetrieb und in der Wissenschaftskommunikation trifft und welche Übersetzungen notwendig bzw. möglich sind.

3.1) Herausforderung: KEA und partizipative Methoden in der universitären Lehre

Partizipative (und dabei insbesondere politisch-feministische) Methoden an der Universität zu lehren, bringt viele Herausforderungen mit sich, von denen im folgenden Abschnitt einige kurz umrissen werden.

Partizipative Forschungsmethoden enttäuschen zum Teil die von einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis beeinflussten Erwartungen der Studierenden. Viele der Studierenden gehen zu Beginn ihres Studiums davon aus, dass wissenschaftliches Forschen 'objektiv' und 'neutral' ist (Bergold/Thomas 2012). Während qualitative Forschung generell mit diesem Wissenschaftsverständnis zu kämpfen hat, kommt bei der KEA deren politische Dimension als zusätzliche Herausforderung hinzu. Kollektive Erinnerungsarbeit hat nicht nur keinen Anspruch 'neutral' und 'objektiv' zu sein, sondern sie versteht sich explizit als ‚parteilich‘ für die Befreiung der Frauen (mittlerweile wird das vielfach um weitere Unterdrückungskategorien ergänzt) (Müller 2004).

Eine weitere Herausforderung betrifft den Forschungsgegenstand. Auch hier erwarten die Studierenden entsprechend einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis¹ einerseits große Fallzahlen und andererseits ein Forschungsobjekt, das außerhalb von ihnen liegt und dem sie sich aus sicherer ‚Distanz‘ nähern können (Bergold/Thomas 2012). Die Tatsache, dass sie in der KEA ihre eigenen Erinnerungen beforschen und damit auch sie selbst Forschungsgegenstand sind, führt zu Irritationen und Herausforderungen auf beiden Seiten (Lehrperson und Studierende). Eine besondere Schwierigkeit ist es, gehaltvolle persönliche Erinnerungen zu generieren und diese in der Analyse auch kritisch zu reflektieren. Dabei stellt sich gleichzeitig die Herausforderung gewisse Grenzen nicht zu überschreiten: Auf der einen Seite sollen und wollen die Studierenden Erinnerungen schreiben, die sie im Seminarkontext auch mit der Gruppe teilen können (u.a. bezüglich Vertrauen zur Gruppe und Einschätzung zur Angemessenheit im universitären Kontext), auf der anderen Seite sollte die Erinnerung gehaltvoll genug für die Analyse sein. Sich selbst und seine eigenen Erinnerungen zum Gegenstand der Analyse zu machen, birgt auch die Gefahr, dass Erinnerungen belastende Erfahrungen triggern. Deshalb muss den Studierenden auch immer wieder vermittelt werden, dass die kollektive Analyse der Erinnerungen keinem ‚therapeutischen‘ Zweck dienen kann und soll (Hamm 2021: 107-113; Haug 1999: 222). Vielmehr zielt die KEA darauf ab, andere Sichtweisen auf (belastende) Erfahrungen zu erarbeiten und anders handlungsfähig zu werden.

Ein dritter Aspekt, der eine Herausforderung in der Vermittlung der Methode der KEA in der universitären Lehre darstellt, ist den Studierenden zu vermitteln, dass die Analyse der KEA ‚theoriegeleitet‘ ist (Hamm 2021: 33-34). Einerseits sind die Studierenden, zumindest im Bachelor, wenig mit Gesellschaftstheorien vertraut, andererseits wissen sie nicht genau, wie sie die Analyse von der Theorie ‚leiten‘ lassen sollten. Das führt schlussendlich oft dazu, dass es mehr ein Nebeneinander von Theorie und Analyse, statt ein Miteinander gibt. Das heißt die Studierenden beschäftigen sich beispielsweise mit Theorien wie Doing-Gender, Performativität, Macht und Subjekt, es gelingt ihnen aber oft nicht, diese Theorien als „Brille“ zu verwenden durch die sie ihr Material analysieren zu können, oder ihre Ergebnisse abschließend vor dem Hintergrund dieser Theorien zu diskutieren. Stattdessen stellt die Auseinandersetzung mit der Theorie einen eigenen, von der Analyse und dem Material getrennten Aspekt dar. Hintergrund dieser Schwierigkeit ist vermutlich auch der schnelllebige Wissenschafts- und Lehrbetrieb, in dem wenig Zeit für intensive theoretische Auseinandersetzung ist. Diese Grundlagen können in einem Methodenseminar nicht noch zusätzlich geschaffen werden. Das stellt insbesondere in der KEA eine zentrale Herausforderung dar, zugleich ist das Verbinden von Theorie und Empirie auch für andere Zugänge bedeutsam und müsste ohnehin im Laufe eines Studiums geübt werden. Hier kann die KEA auch ein Übungsanlass sein.

Die Anwendung partizipativer Methoden in der universitären Lehre birgt noch eine weitere Schwierigkeit, nämlich die Übersetzbarkeit von kollektiver Wissensgenerierung in die Messung von Einzelleistungen. In Methodenseminaren zu partizipativer Forschung kann dies noch vergleichsweise einfach mit Kleingruppenarbeiten gelöst werden: Die ganze Gruppe verfasst gemeinsam eine Präsentation und/oder einen Bericht und kann darin den gemeinsamen Erkenntnisprozess sichtbar machen. Diese Arbeit wird dann auch

¹ Dies eventuell in unterschiedlichem Ausmaß, je nach zuvor besuchten Lehrveranstaltungen, ob hier etwa schon durch rekonstruktive/qualitative Verfahren ähnliche Erwartungsverschiebungen angeregt wurden.

gemeinsam benotet. Schwieriger wird das Verfassen von Abschlussarbeiten mit einer partizipativen Herangehensweise. Einerseits ermöglicht die Masterarbeit oder die Dissertation einen längeren Zeitraum, um sich auf eine empirische Arbeit konzentrieren zu können und wäre daher prinzipiell eine gute Gelegenheit für partizipative Forschung. Gleichzeitig soll eine Abschlussarbeit aber eine Einzelleistung eines*einer Studierenden darstellen, der*die damit zeigen soll, wissenschaftlich arbeiten zu können. Wie kann dies gelingen, wenn ja eigentlich dargestellt werden müsste, dass eine ganze Gruppe gemeinsam wissenschaftlich gearbeitet hat? Hier zeigen sich also offensichtliche Widersprüche zwischen dem Anspruch Ko-Forschende aus dem Forschungsfeld möglichst gleichberechtigt in die Forschung zu involvieren und damit auch bei der Veröffentlichung der Ergebnisse zu nennen und der Notwendigkeit eine Note auf eine Einzelarbeit zu bekommen. Lösbar ist dieser Gegensatz eigentlich nur mit Annäherungen. Eine immer wieder gewählte Möglichkeit ist, einen partizipativen Prozess mit Ko-Forschenden durchzuführen, diesen zu dokumentieren und dann als Abschlussarbeit eine Studie über die Forschung zu schreiben, beispielsweise mit einer methodentheoretischen oder methodenbezogenen Fragestellung. Es entsteht dann also, wenn man möchte, eine "Beobachtung zweiter Ordnung", die in der Abschlussarbeit gemacht wird (vgl. Feichter 2015: 97, mit Bezug auf Luhmann 2001). Eine andere Lösung ist, die Forschung eigentlich "klassisch" qualitativ durchzuführen, aber partizipative Methoden zur Datenerhebung zu verwenden. D.h. Methoden, wie Photovoice, Zeichnungen, Quartiersbegehungen, etc. werden verwendet, um die Mitsprachemöglichkeit der Teilnehmenden in der Datenerhebung zu erhöhen, der Rest der Forschung (Finden der Forschungsfrage, Datenanalyse, Verschriftlichung der Ergebnisse) wird aber von dem*der Wissenschaftler*in alleine durchgeführt (Beispiele dafür finden sich unter anderem in Hartnack 2019).

3.2) Partizipative Methoden in Forschung und Wissenschaftskommunikation

Auch abgesehen von der Lehre ergeben sich Herausforderungen. So erfordert die Publikation von Ergebnissen aus partizipativen Projekten Kreativität und Kompromissbereitschaft: Die Publikation wissenschaftlicher Ergebnisse verlangt meist viel Zeit und Genauigkeit, Vorwissen über theoretische Grundlagen und den Forschungsstand zum Thema sowie Geduld einen Reviewprozess und/oder lange Vorlaufzeiten bis zum Erscheinen der Publikation auszuhalten. Aus diesen und anderen Gründen sind Ko-Forschende nicht unbedingt an der Beteiligung an wissenschaftlichen Publikationen interessiert, sondern möchten mitunter lieber andere Präsentationsformen verfolgen, die bei ihren Kolleg*innen bzw. Peers auf mehr Aufmerksamkeit stoßen: Präsentationen vor Ort, Homepages, Broschüren, etc. Diese unterschiedlichen Interessen können entweder durch Arbeitsteilung gelöst werden, in der die Ko-Forschenden an der einen und die Wissenschaftler*innen an der anderen Publikation arbeiten (Wöhler/Höcher 2012), oder die Beiträge der Ko-Forschenden werden in wissenschaftliche Publikationen integriert (z.B. Frankena et al. 2019; Wöhler et al. 2017) und umgekehrt Statements von Wissenschaftler*innen in die Veröffentlichungen von Ko-Forschenden (z.B. Tricks of the Trade 2024).

Für die Wissenschaftskommunikation, d.h. die Verbreitung der Forschungsergebnisse in das Forschungsfeld, zu Expert*innen sowie in die Öffentlichkeit, hat das unterschiedliche Implikationen. Manche Kanäle funktionieren in der partizipativen Forschung schneller und unkomplizierter: So sind die Ko-Forschenden ja selbst Teile des Feldes, das das meiste

Interesse an den Ergebnissen der Forschung hat und können diese Ergebnisse direkt und niederschwellig weitergeben. Falls sich die Ko-Forschenden jedoch in einer gesellschaftlich marginalisierten Position befinden (z.B. geflüchtete Personen) oder in einer untergeordneten Position im Forschungsfeld (z.B. Schüler*innen in der Schule, Leiharbeitskräfte im Betrieb) dann funktioniert dieser direkte Draht zum Feld oftmals weniger gut, weil es kein Forum gibt, in dem diesen Personen zugehört wird und ihrer Stimme im Feld nicht viel Gewicht zugeschrieben wird. Auch für die Kommunikation mit Medien bietet partizipative Forschung Vor- und Nachteile: Einerseits sind Ergebnisse meist recht gut verständlich und nachvollziehbar formuliert und es werden weniger wissenschaftliche Fachbegriffe verwendet. Solche Texte sind auch gut für Journalist*innen verwendbar. Andererseits trifft partizipative Forschung auch in der Medienlandschaft auf Vorstellungen von Wissenschaft, die von den Naturwissenschaften geprägt sind (siehe weiter vorne): Ergebnisse, die nicht repräsentativ sind, weil sie nach qualitativen Maßstäben erhoben wurden, und von direkt in das Forschungsfeld involvierten Personen miterforscht wurden, gelten nicht überall als wertvolle oder wissenschaftliche Ergebnisse.

Wo partizipative Forschung allerdings, unserer Erfahrung nach, oft auf positive Resonanz stößt, ist bei Expert*innen im Feld. Das können Personen aus Politik und Verwaltung sein, aber auch Sozialarbeit, Psychologie, etc., die mit dem Forschungsfeld zu tun haben. Diese haben ein Interesse an direkten Aussagen, Ideen und Meinungen der Personen im Feld, z.B. weil sie es verwalten sollen, Regulierungen oder Erlässe aufsetzen müssen, etc. Unserer Erfahrung nach ist es von Vorteil, diese Expert*innen schon recht früh in den Forschungsprozess einzubeziehen und ihre Ideen, Wünsche und Anliegen kennenzulernen. Das muss nicht gemeinsam mit den Ko-Forschenden passieren, sondern kann parallel in eigenen Settings erfolgen (vgl. Wintersteller et al. 2022). Die frühe Involvierung hat den Vorteil, dass dadurch ein nachhaltigeres Interesse an den Ergebnissen des Projektes entsteht und dass diese Personen auch in die Umsetzung von gesellschaftlichen Veränderungen einbezogen werden können, die im Forschungsprozess als Ergebnis herauskommen.

4.) Conclusio

Ziel unseres Papers war es einerseits, partizipative Forschung als Methode vorzustellen, die gleichzeitig Wissen generiert, Lern- und Demokratisierungsprozesse fördert und konkrete politische Aktionen möglich macht. Andererseits wollten wir die Herausforderungen partizipativer Forschung im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb und in der Wissenschaftskommunikation diskutieren. Partizipative Forschung generiert dabei nicht Top down, sondern gemeinsam mit Personen aus dem Feld, Wissen über Gesellschaft und zielt auf gesellschaftliche Veränderungen ab. Anhand von zwei Beispielen aus der Kollektiven Erinnerungsarbeit – einmal mit geflüchteten Lehrkräften und einmal mit Studierenden der Bildungswissenschaft in Wien – haben wir versucht exemplarisch aufzuzeigen, wie ein solcher partizipativer Forschungsprozess, der gleichzeitig Wissensgenerierung, politische und Bildungsarbeit ist, aussehen kann. Wir glauben, dass unsere Beispiele zeigen, dass eine Verzahnung dieser drei Bereiche, die oft getrennt voneinander betrachtet werden, sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus pädagogischer und politischer Perspektive fruchtbar ist. Wissenschaftler*innen haben die Möglichkeit, durch die Zusammenarbeit mit den Ko-Forschenden ihre eigenen Vorannahmen zu verlernen und können von den Ko-Forschenden lernen, welche Themen und Fragestellung

für das Feld tatsächlich relevant sind. Zudem haben solche Projekte, wie oben bereits ausgeführt, einen direkten Zugang zum Feld, um ihre Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Vorschläge zu kommunizieren. Aus pädagogischer Perspektive ermöglichen partizipative Forschungsprojekte die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst-Welt- und Anderen Verhältnis und eröffnen somit auch Transformationspotentiale (Kleiner 2015; Koller 2016). So lernten die Studierenden im KEA- Seminar zum Thema Körper, Geschlecht und Sexualität, dass und wie sich vergeschlechtlichte Körpernormen schon früh und vor allem auch affektiv eingeschrieben haben, wie sie selbst mit ihnen verstrickt sind (Täter-Opfer-Narrativ), aber auch welche Rolle die Anderen (Schweigen/Lachen) und gesellschaftliche Strukturen und Institutionen (Schule) spielen. Darüber hinaus lernen Ko-Forschende in Zeiten von Fake News und Wissenschaftsskepsis (Vogelmann 2023) durch ihre Teilhabe am Forschungsprojekt wissenschaftliche Konzepte, Gütekriterien und Forschungsprozesse kennen und ihnen zu vertrauen. Aus demokratiepolitischer Perspektive eröffnet partizipative Forschung die Möglichkeit der Teilhabe an der wissenschaftlichen Wissensgenerierung für Personen jenseits des akademischen "Elfenbeinturms" – insbesondere Personen, die z.B. aufgrund ihrer sozialen Herkunft, Migrations- oder Fluchterfahrung oder ihres Alters von vielen Bereichen politischer Teilhabe weitgehend ausgeschlossen sind (vgl. Wöhrer et al. 2021; Hackl et al. 2024). Zudem ermöglicht die für den partizipativen Forschungsprozess notwendige dialogische kritische Auseinandersetzung, Demokratie zu üben und zu lernen, da verschiedene Positionen und Lebensrealitäten kennengelernt und ein gemeinsames Zusammenarbeiten ausgehandelt wird (vgl. Thomas et al. 2021).

Allerdings steht diese enge Verzahnung von Forschung, Bildung und Politik partizipativer Forschung im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb vor Herausforderungen. Sowohl im Bereich der Wissenschaftskommunikation als auch in der Vermittlung der Methode im universitären Lehrbetrieb wird die partizipative Forschung an Maßstäben 'naturwissenschaftlicher' Wissensproduktion (Zahlen und Fakten, repräsentative Stichproben) und Gütekriterien (z.B. Objektivität) gemessen. Zudem erschwert ein zunehmend neoliberalisierter und damit kurzlebiger und individualisierter Wissenschaftsbetrieb, der auf 'zählbare' Leistungen ausgerichtet ist, das Forschen im Kollektiv. Auch die Verfolgung von bildungs- und demokratiepolitischen Zielen muss damit kämpfen, in einem solchen Wissenschaftsbetrieb als wissenschaftsökonomisch ineffizient bewertet zu werden (Bergold/Thomas 2012).

Angesichts der Möglichkeiten, die solche alternative, verbundeneren Zugänge bieten – insbesondere in der krisenhaften Zeit, in denen wir leben –, möchten wir dafür eintreten, dass es sich lohnt, den Herausforderungen zu begegnen und für Veränderungen im Wissenschaftssystem einzustehen, um die Bedingungen für partizipative Forschung zu verbessern.

Literatur

- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39>
- Bergold, J. & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In Mey G. und Mruck K (Hrsg), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S.113-133)*. Springer VS.

- Doğmuş, A. (2017). Empowerment im Lehramtsstudium. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (771-788). Wiesbaden: Springer VS.
- Feichter, H. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Springer VS.
- Frankena, T. K., Naaldenberg, J., Cardol, M., Iriarte, E., G., Buchner, T., Brooker, K., Embregts, P., Joosa, E., Crowther, F., Schormans, A. F., Schippers, A., Walmsley, J., O'Brien, P., Linehan, C. (2019): A consensus statement on how to conduct inclusive health research. *Journal of Intellectual Disability Research* 63(1):1-11. doi: 10.1111/jir.12486.
- Hackl, J., Märker, M. & Doblmaier, M. (2024): Interpretation With/Through/Toward Intersectionality: Difficulties and Opportunities. *International Review of Qualitative Research*, 17(2), 134-148. <https://doi.org/10.1177/19408447241256051>
- Haug, F. (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Argument-Verlag.
- Hamm, R. (2021). *Kollektive Erinnerungsarbeit: Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit*. Argument Verlag.
- Hartnack, F. (Hrsg.). (2019). *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Springer VS.
- Müller, C. (2004). Parteilichkeit und Betroffenheit: Frauenforschung als politische Praxis. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen-und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 294-297). Springer VS.
- Northway, R., van Schroyen Lantman-de Valk, H. & Leusink, G. (2019): A consensus statement on how to conduct inclusive health research. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(1), 1-11. doi: 10.1111/jir.12486
- Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher*. Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S.32-45). Beltz.
- Lewin, K. (1948). Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. In K. Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (S.278-298). Christian-Verlag.
- Obermayr, T., Hackl, J., Hashemi, S., Alyoubashi, K., & Proyer, M. (2022). Mit anderen Augen sehen. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 348-361). Beltz.
- Tannock, S. (2021). *Educating for Radical Social Transformation in the Climate Crisis*. Springer, palgrave macmillan.
- Thomas, S, Scheller, D. & Schröder, S. (2021): *Co-creation in citizen social science: the research forum as a methodological foundation for communication and participation*. *Humanities and Social Science Communications*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00902-x>
- Tricks of the Trade. (2024). Tricks of the Trade.Startseite. <http://www.tricksofthetradeproject.info/>
- Vogelmann, F. (2023). *Umkämpfte Wissenschaften—zwischen Idealisierung und Verachtung*. Reclam Verlag.

Whyte, W. F., D. J. Greenwood und P. Lazes. 1990. Participatory Action Research. Through Practice to Science in Social Research. In W. F. Whyte (Hrsg.), *Participatory Action Research* (S.19–55). Sage.

Wintersteller, T., Stewart, D.L., Danz, S., Benkovits J., Wöhrer, V. (2022): CoAct. Partizipative Forschung zur AusBildung bis 18. Projektbericht, Wien, <https://coactproject.univie.ac.at/wien-par/projektbericht-coact/>

Wöhrer, V. & Höcher, B. (2012). Tricks of the Trade—Negotiations and Dealings between Researchers, Teachers and Students. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(11), 1-18. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1797>

Wöhrer, V. 2017. Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S. 27-48). Springer VS.

Wöhrer, V., Buchner, T., Kerschhofer-Puhalo, N., Kieslinger, B., Mayer, K., Schürz, S., Streicher, B. & Truckenbroth, S. (2021). Hard to reach or easy to ignore. Strategies and reflections on including co-researchers. *Proceedings of Science*, 393 (4), 1-5. <https://pos.sissa.it/393/>