
Spannungsfelder in der Forschungspraxis – 2 eine Diskussion

Doris Arztmann, Doris Harrasser, Karin Schneider, Teresa Wintersteller
und Veronika Wöhrer

2.1 Einleitung

Der vorliegende Text ist die Verschriftlichung einer Diskussion der Autorinnen dieses Buches und bietet Einblick in die persönlichen und kollektiven Herausforderungen einer partizipativen Forschungspraxis mit Kindern und Jugendlichen. Es wird diskutiert, wie und ob Strukturen der Wissenschaft mit Strukturen der Schule vereinbar sind, welche Rollen begleitende Wissenschaftler_innen während eines partizipativen Forschungsprojektes mit Kindern und Jugendlichen innehaben und wie im vorliegenden Buch die beteiligten Schüler_innen als Protagonist_innen im Forschungssetting dargestellt werden (können). Außerdem wird den Fragen nachgegangen, welche Legitimation das Forschungsprojekt im größeren wissenschaftlichen Kontext hat, was Partizipation und Forschung in unserem Fall für die Beteiligten heißen. Unter welchen Bedingungen wir hier also von einem partizipativen Forschungsprojekt sprechen?

Die Diskussion soll auf die Ambiguitäten und Zweifel genauso wie auf die unterschiedlichen Überzeugungen und Positionierungen der begleitenden Wissenschaftler_innen aufmerksam machen. Es gibt zu diesen Fragen keine eindeutigen oder „richtigen“ Antworten, sondern unterschiedliche Standpunkte, Versuche und Annäherungen. Die Idee dahinter, diese Diskussion den Leser_innen des Buches zugänglich zu machen, war, Themen und Spannungsfelder, Selbstreflexionen und Überlegungen zu zeigen, auf die in anderen Texten des Buches nicht eingegangen wird, oder die vermutlich eindeutiger erscheinen, als sie für uns im täglichen Forschen waren. Die Form der Diskussion bildet zudem unseren Arbeitsalltag ab, sie zeigt die individuell unterschiedlichen Herangehensweisen und Interpretationen, die Widersprüche und die Heterogenität, die sich in partizipativen Forschungsprojekten im Schulkontext auftun.

2.2 Spannungsfeld Partizipatives Forschen und Schule

VW: Ein Spannungsfeld, mit dem ich gekämpft habe, würde ich, vielleicht verkürzt, als Forschung versus Schule beschreiben. Ich habe in meiner Forschungsgruppe im Projekt *Tricks of the Trade* das Gefühl gehabt, ich gehe immer weiter in eine Schullogik hinein und weiter weg von meiner Forschungslogik.

Ich war zum Beispiel immer ein bisschen unzufrieden damit, dass wir in der Forschungsgruppe unsere Zwischenergebnisse recht wenig hinterfragt haben, dass wir wenig diskutiert oder die Interviews nur wenig analysiert haben. Es wurde viel Energie fürs „Tun“ aufgewendet und es war wenig Energie fürs Nachdenken da. Ich habe gemerkt, dass ich meine Ansprüche dann verändert habe: Wir haben das Augenmerk dann mehr auf die Exkursionen gelegt, auf das Interviewen, darauf, Neues kennenzulernen und darauf, dass die Schüler_innen sich persönlich etwas davon mitnehmen.

Ich hatte das Gefühl, ich muss meinen Begriff von Forschung bei dieser Forschungsgruppe – das war bei vielen ja anders – auf etwas herunterbrechen, das eigentlich offeneres, schulisches Lernen ist. Unser Abschlussplakat und die Broschüre sind in der Schule auch gut angekommen: Wir haben viel gemacht, erlebt und auch viele Daten erhoben, es war nach schulischen Maßstäben eine erfolgreiche Projektwoche, aber reflektiert haben wir wenig. Und das, was ich eigentlich „Forschung“ nennen würde, hat eher in anderen Forschungsgruppen stattgefunden.

DA: Ja, ich finde, das Schulsystem formt auch ganz wesentlich die Art, wie die Schüler_innen zueinander stehen. Sie sind ja immer in diesem System und können aus dem gemeinsamen Tun nicht raus, weil der Schulbesuch Pflicht ist. Und die Aushandlungsprozesse, die du beschreibst, machen deutlich, was es heißt, partizipativ in Interaktion zu sein. Hier habe ich meine Wünsche und Vorstellungen vom Forschen und dann sind erstens oft Strukturen da, die bestimmte Kommunikationswege ermöglichen oder schon vorstrukturieren und bestimmte Arbeitsweisen in der Schule nahelegen: Da ist die Arbeitszeit, da ist die Pause, das interne Timing. Auch über weite Strecken möglichst leise sein, still sitzen und sich konzentrieren bedeutet im System Schule arbeitsfähig zu sein. Oder auch das Kompetitive: Was kannst du, was kann ich und wie werden wir im Vergleich bewertet. Zweitens gibt es Gruppendynamiken zwischen den Personen in der Forschungsgruppe und es ist noch diese Aushandlungsebene zu berücksichtigen.

VW: Das trifft auch auf die Rolle der Schüler_innen im Schulsystem insgesamt zu. Partizipation von Schüler_innen in der Schulentwicklung, also Schulveränderung, macht ein Spannungsfeld auf, macht Widersprüche auf. Da stößt man schnell an

Grenzen, weil die Rolle der Schüler_innen im System Schule nicht die ist, etwas an den Strukturen verändern zu können.

KS: Und es ist extrem wichtig, das auch im gemeinsamen Forschungsprozess mitzuerzählen.

2.3 Ist das überhaupt Forschung? Überlegungen zum Forschungsbegriff

TW: Eigentlich probieren wir ja auch die ganze Zeit, die Idee aufrechtzuerhalten: Es braucht keine Voraussetzung für wissenschaftliches Forschen, man kann mit allen und überall forschen, bis auf ganz seltene Ausnahmen können alle mit. Und es geht um die Frage: Können wir Wissenschaftler_innen uns so verändern, dass das geht? Und trotzdem scheitern wir immer wieder an Gruppendynamiken, an Aushandlungsprozessen, die soziale Bedingungen des Settings sind, in dem man ist, oder?

DA: Ich glaube, dass sich nicht nur wir Wissenschaftler_innen verändern müssen, sondern dass Partizipation den Forschungsbegriff insgesamt sehr herausfordert. Mit dem Beteiligen von Personen, die nicht jahrelang durch ein akademisches Training gegangen sind, muss sich der Blick auf Forschen als Idee und Praxis sehr verändern.

KS: Wenn ich unsere Diskussion mit Paul Mecheril richtig verstanden habe, dann würde man sagen, dass genau das der Blindspot in solchen Projekten ist: Man bleibt sozusagen bei dieser Idee, dass alle forschen können und konstruiert dann auf der Ebene der Textreflexion die Situationen und Beschreibungen in diese Richtung. Tatsächlich aber wissen wir, dass Forschen einer bestimmten Logik folgt und eben sehr wohl voraussetzungs- und mit Macht durchdrungen ist. Das blendet partizipativ Forschende manchmal aus. Die Folge davon ist, dass genau jene, die einem anderen, einem partizipativen, Forschungsparadigma folgen, sich von der Wissenschaftskritik entfernen. Aber eine gute Forschung beinhaltet den kritischen Blick auf die eigene Disziplin, das eigene Tun und die Reflexion der Machtverhältnisse, auch die institutionellen, die die Forschung tragen.

Ein wesentlicher Teil dieser Reflexion von Machtverhältnissen in und durch die Forschung selbst ist ja zu beschreiben, dass Forschung so konstituiert ist, dass sie Ein- und Ausschlüsse produziert. Und wenn man dabei hängen bleibt, dass alle forschen können, obwohl die gängige Praxis dem entgegenläuft, verfehlt man das

Ziel, Forschung selbst kritisch zu beleuchten. Ich glaube, wir würden nicht sagen, dass alle voraussetzungslos forschen können. Nicht, weil sie es nicht können, sondern weil es tatsächlich Voraussetzungen gibt.

Meiner Wahrnehmung nach hat es uns zwischen dem Wunsch, Machtverhältnisse dadurch herauszufordern, dass wir auch jene Jugendlichen als Forscher_innen einbeziehen, die üblicherweise nicht gemeint sind, wenn es um Forschung geht, einerseits und andererseits dem Wunsch, in der Analyse herauszuarbeiten, welche gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen in der Forschung wirken, auch oft, nun, nicht unbedingt zerrissen, aber es hat uns sehr gefordert. Die Frage ist doch dann auch: Wollen wir ihnen eine forschungskritische Haltung vermitteln, also mitvermitteln, dass es Ausschlüsse gibt, die auch sie meinen? Ihnen also auch Sozialforschung lehren? Aber dann lehren wir ihnen etwas, das vielleicht auch nichts mit ihrem Leben oder ihren Fragen zu tun hat und dann sind wir wieder am Anfang, wo wir sagen: Wozu auch? Sie machen das, wo ihre Energien sind, das, was sie wollen und definieren das auch als Forschung. Ich denke, wir sollten diese Spannung, diese Widersprüche, nicht aussparen.

VW: Ich sehe das ähnlich. Ich würde auch nicht sagen, dass alle voraussetzungslos forschen können, aber dass es prinzipiell möglich wäre, Voraussetzungen zu schaffen, unter denen auch Personen forschen können, denen das von anderen (in der Schule, in der Wissenschaft etc.) nicht zugetraut wird.

DH: Es gibt in Kapitel 7 Aussagen, anhand derer diese Spannungen sehr verständlich und nachvollziehbar werden. Ich meine dieses Ringen um eine gemeinsame Wissensproduktion. Manchmal gelingt sie und oft scheitert sie. Im gegebenen Rahmen versucht man gemeinsam Wissen zu produzieren. Ich finde, es ist ein besonderer Forschungsbegriff, der einen Wert hat und den man kritisieren kann, aber so entsteht wirklich Forschen. Das heißt nicht, dass es permanent ist und dass das ein homogenes Vorgehen der Forschung ist, die von A bis Z durchgeführt wird. Ich finde, der Forschungsbegriff ist ein weiter und für viele vielleicht nicht stimmig, aber im partizipativen Setting einer, der in seiner Form funktioniert und in Hinblick auf mehr Beteiligung sinnvoll ist.

DA: Das ist genau das, was uns ja auch immer wieder bewegt hat, dieses Spannungsfeld zwischen Partizipation und Forschung und die Frage: Wo ist die Forschung? Für mich ist es Forschung, wenn ich Reflexionsräume mit den Schüler_innen aufmache, wo wir unsere Umwelten befragen. Für mich als eine der Sozialwissenschaftler_innen bedeutete das, zu reflektieren, wie voraussetzungsreich und ausschließend die Praxis des sozialwissenschaftlichen Forschens sein kann. Genauer, was ihre

impliziten – also „geheimen“ – Voraussetzungen sind, nach denen ich arbeite, und wie ich diese Regeln des „Handwerks“ ausweiten kann, damit sie möglichst anschlussfähig für unterschiedliche Forscher_innen sind.

VW: Für mich ist ein Vorteil unserer partizipativen Herangehensweise, dass es auch Momente gibt, in denen man etwas Gemeinsames produziert und in denen alle gemeinsam etwas Neues erkannt haben. Das Neue ist dabei vielleicht gar nicht für alle dasselbe, aber alle haben neue Erkenntnisse.

DA: Ich glaube, dass der Hauptfaktor ist, zu fragen, wer an der Analyse wie beteiligt ist. Also nicht nur an der Datenproduktion, sondern: Was passiert dann mit den Daten? Das ist der Unterschied. Und wir wissen dann auch, was in den Momenten spürbar wird: „O.k., ich habe jetzt für mich gut und viel gesammelt.“ Aber die Frage ist auch, ob dann die gemeinsame Analyse gut funktioniert hat. Und da gab es für mich auch Momente, in denen sie für mich zu kurz kam, die gemeinsame Analyse.

DH: Ich finde, das hängt auch von den Rahmenbedingungen ab. Für die Analyse war oft wenig Zeit. Die Datenerhebung war relativ dicht, aber für die Auswertung war immer zu wenig Zeit.

VW: Es ist nicht nur die Zeit. Die Datenerhebung passt auch besser zum schulischen Projektunterricht. Sie ist dem in der Schule üblichen Vorgehen näher und für alle bekannter: Exkursionen machen, Neues erfahren, sammeln und dokumentieren, einen Aufsatz drüber schreiben etc. Die analytischen Reflexionsschleifen zu den mitgebrachten Daten hingegen, die sich oft im Kreis zu drehen scheinen in der Analyse, sind langwieriger, aber auch ungewohnter.

DH: Ich erinnere mich noch an die Chat-Gruppe (Kapitel 10), mit der die Analyse ganz gut funktioniert hat. Wir haben uns dazu aber zusätzlich in der Freizeit, am Nachmittag, im Park getroffen. Dort haben wir uns die Chat-Protokolle angeschaut und verglichen und darüber diskutiert, was da drinnen steht. Aber das war dann eben außerhalb der offiziellen Projektzeit. Es stellt sich aber auch die Frage, welche Ressourcen es neben mehr Zeit dafür noch bräuchte?

VW: Es braucht auch eine Gruppe, die gemeinsam funktioniert. Wie diese drei Mädchen*, die sich für das Thema und füreinander interessiert haben. Wenn da mehr als vier oder fünf sind, die sich untereinander nicht verstehen, wird es schwieriger.

TW: Dass die Analyse dann oft nicht mehr wirklich gut partizipativ funktioniert, hat für mich interessanterweise auch eine Parallele zur klassischen Forschung. Denn dass letztendlich die Analyse zu kurz kommt, ist keine Seltenheit. Auch wenn man alles professionell macht und schnell in der Methodenaneignung ist, weil man das gelernt hat, kommt die Analyse gemessen an den Standards trotzdem oft zu kurz. So finde ich es auch spannend, dass die Analysen auch die am schwersten zu adaptierenden Methoden für diese Altersgruppe waren, während die Erhebungsmethoden super vermittelt werden konnten. Aber die Analysemethoden sind sozusagen stocklangweilig. Auch wenn du eine Gruppe hast, die sehr interessiert ist, die dranbleibt und lesen und auch mehr als zehn Minuten diskutieren kann, ist die Analyse oft echt schwierig.

KS: Das Ergebnis einer PAR-Forschung kann, aber muss nicht unbedingt, ein wissenschaftlicher, auf Analysen beruhender Text sein. Das Ergebnis kann in diesem Fall auch eine Aktion sein, zum Beispiel für die Verbesserung des Schullebens etwas zu tun; dies kann auch auf Analysen beruhen, aber das Ergebnis, die Schlussfolgerung ist ein gemeinsames Tun, dessen Effekte wiederum analysiert werden können. Durch das Tun, die Action, wird vielleicht auch die Analyse mit den Jugendlichen für diese spannender, weil wir ja was vorhaben, etwas Gemeinsames tun wollen. Ich bin mir aber nicht sicher, wie weit wir uns getraut haben oder noch mehr hätten trauen sollen, solche Forschungsergebnisse zu erzeugen.

TW: Das ist sicher eine Möglichkeit. Trotzdem bleibt die generelle Frage, inwiefern wir „geforscht“ haben. Denn es gibt eben diese Norm, diese Standardforschungsnorm. Und Partizipative Aktionsforschung folgt einer anderen Logik, die viel mehr auf die gemeinsamen Wissensprozesse oder eben Veränderungen abzielt. Ich habe manchmal die Befürchtung, dass dadurch PAR generell unter einem Legitimationszwang steht, man von einer Forschungsnorm ausgeht, innerhalb der wir sowieso nicht geforscht haben. D.h. dass diese Eigenlogik von PAR nicht anerkannt wird und man mit einem Standard argumentiert, der hier gar nicht angewandt werden kann. Gleichzeitig muss ich auch bei Partizipativer Aktionsforschung fragen: Wo habe ich mein Ziel verfehlt und wo ist die Forschung zu kurz gekommen. Und dazu gehört auch, was Karin vorher gesagt hat, dass wir unsere eigene Positionierung, die Hierarchien und Machtpositionen innerhalb der Forschungsgruppen, immer mitreflektieren müssen.

VW: Es kommt ja vor allem darauf an, wie man Forschung definiert. Das war in den einzelnen Forschungsgruppen sehr unterschiedlich. Eine ganz banale Definition von Forschung wäre: Wir wissen jetzt etwas, was vorher weder die Schüler_innen

noch wir wussten. Das ist zum Beispiel in der Sprachen-Gruppe (siehe Kapitel 12) passiert. Wir haben keine umfassende Studie über die ganze Schule gemacht, aber niemand wusste davor, wer welche Sprachen wie gut beherrscht oder wie die einsprachig deutschsprachigen Kinder reagieren würden. Oder in der Chat-Gruppe (siehe Kapitel 10), in der auch weder wir noch die Mädchen* wussten, was die jeweiligen Jugendlichen als Gründe fürs Chatten angeben und was ihre Strategien dabei sind. Da haben wir alle neues Wissen produziert, das vorher niemand wusste und das man auch in keinem Buch nachschlagen kann. Das kann man als Forschung definieren. (Mehr zum Begriff Forschung findet sich in Kapitel 5.)

2.4 Spannungsfeld Rollenvermischung

KS: Wie sehen wir uns in diesem Projekt eigentlich? Als Forscherinnen? Als Vermittlerinnen? Als Moderatorinnen?

TW: Ich forsche mit den Schüler_innen an ihren Fragestellungen, selbst wenn ich meine eigenen habe: Sie forschen und ich forsche. Und ich forsche mit ihnen gemeinsam. Weil wir gemeinsam immer Sachen weiterentwickeln. Wir als begleitende Wissenschaftler_innen sind Vermittler_innen, Aufpasser_innen und schlüpfen in alle möglichen anderen Rollen, aber wir sind auch Forschende mit ihnen gemeinsam. Wenn sie Interviews machen und ich sie dabei begleite, dann forschen wir gemeinsam. Dann bin ich Forscherin und sie sind Forscher_innen.

KS: In beiden Forschungsprojekten war ich eher Vermittlerin, Moderatorin, Streitschlichterin, Coach. Eine Vermittlerin, wie ich es verstehe, arbeitet ohnehin nie frontal oder entlang einer Einbahnstraße an Wissensweitergabe. Ich habe als Vermittlerin in Museen oder kulturellen Projekten mit Kindern und Jugendlichen immer versucht, demokratische, coole, produktive Situationen zu schaffen und ging immer davon aus, dass da auch Wissen generiert wird.

DA: Meine Vermutung ist, dass es von allem etwas war. Es war auch ein Vermittlungsprojekt in Richtung Forschung und ich glaube, dass wir da unterschiedlich starke Positionierungen verhandelt haben, in diesen Verhandlungen von unterschiedlichen Ebenen. Du hast vermutlich stärker deine Kunstvermittlerin-Position verhandelt.

VW: Ich finde auch: Wir haben alle ein bestimmtes Selbstverständnis, das wir in die Projekte mitbringen. Ich habe mich nicht als Vermittlerin gesehen und habe das

beim ersten Projekt, *Tricks of the Trade*, zunächst auch vehement für mich abgelehnt, weil ich gar nicht anders konnte als als Forscherin da reinzugehen. Weil das mein Beruf ist und ich auch keine gelernte Vermittlerin, Trainerin oder Lehrerin bin. Im Laufe des Projektes hat sich das aber geändert und im zweiten Projekt, *Grenzgänge*, würde ich mich nicht mehr so eindeutig positionieren. Ich war sicher vielfach eine Aufpasserin, Begleiterin und Unterstützerin und nicht nur eine Forscherin – oder viel weniger Forscherin, als ich das eigentlich vorgehabt habe, sondern viel mehr eine Vermischung aus vielen Rollen. Gerade die Rolle, auch Pädagogin zu sein – oder sein zu müssen – hat mir am Anfang nicht gefallen. Aber ich habe mich dann mehr und mehr damit angefreundet, dass das in so einem Projekt auch Teil der Anforderungen ist, wenn ich viel Zeit mit den Schüler_innen verbringe und etwas mit ihnen gemeinsam erreichen will.

KS: Diese Rollen können variieren und auch parallel vorkommen. Du hast mal die eine und dann die andere Rolle. Welche davon wahrgenommen oder ausdekliniert wird, hat natürlich auch etwas mit der eigenen Biografie zu tun.

DH: Ich denke es hat auch damit zu tun, situativ in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, um ein produktives Forschen und Arbeiten mit den Schüler_innen zu ermöglichen. Ich habe das so wahrgenommen, dass manchmal die Forscherin und manchmal die Pädagogin in mir stärker präsent war, wobei das Regulieren von Gruppendynamiken besonderes herausfordernd und auch anstrengend für mich war.

VW: Vor allem in *Tricks of the Trade* waren wir, meines Erachtens, manchmal auch Jugendbetreuer_innen, wenn wir die Schüler_innen abgeholt haben und an den Nachmittagen mit ihnen im Büro gekocht und an der Homepage gearbeitet haben. Das hab ich aber insofern in angenehmer Erinnerung, als es da gruppenspezifisch viel ruhiger zugegangen ist als in den Forschungsgruppen in der Schule.

2.5 Produzieren wir Held_innenerzählungen?

DA: Was ich spannend fand, ist, dass wir in unseren empirischen Beschreibungen alle auf unterschiedlichen Ebenen Held_innengeschichten produzieren. Die Schüler_innen sind im empirischen Material, in unseren Beschreibungen und Analysen, die Held_innen. Die Frage stellt sich auch, welche Konstruktion wir da machen und ob das nicht eine schwierige ist.

TW: Bei Kapitel 18, dem zu Gender, war das auch Thema. Die Kinder und Jugendlichen, die Gender Crossings und uneindeutige Geschlechterperformances thematisiert haben, waren in diesem Fall die Held_innen.

VW: Ja, diese Konstruktionen machen wir sicher. Auch in Kapitel 7, 16 oder 19 bzw. in unserem Text, der im *Graduate Journal of Social Sciences* erschienen ist (Arztmann et al. 2016), gibt es Kinder in einer Art Held_innenrolle.

KS: In unserem Workshop mit Paul Mecheril hat er angemerkt, dass nicht alle Kinder zu Held_innen konstruiert werden, sondern nur die von uns als Subaltern wahrgenommenen. Vielleicht gibt es auch eine Parallelerzählung wie die des „pädagogischen Kitschs“, von dem Agnieszka Czejkowska bei unserem Workshop gesprochen hat.

TW: Dass die Kinder die Besten und die Guten sind ...

KS: ... und die Lehrer_innen bei uns als die konstruiert sind, mit denen wir es schwerer haben, die mitunter Blind Spots unserer Forschung bilden. An der Stelle gibt es das Einhängen von Agnieszka Czejkowska, dass die Lehrer_innen zum blinden Fleck werden, weil sie aus unserer Praxis der gemeinsamen Forschung und aus der Analyse als aktiv Mitanalysierende draußen bleiben.

VW: Wenn ich versuche zu rekonstruieren, wie einzelne Kinder als Held_innen und der „Blind Spot Lehrer_innen“ – zumindest bei mir – wohl entstanden sind, muss ich sagen, in einer unserer Partner-Schulen war ich auch immer versucht, gegenüber den Lehrer_innen zu betonen, dass die Schüler_innen viel mehr können und wissen, als ihnen von der Schule zugetraut wird. Da wollte ich dann auch gern Held_innengeschichten erzählen.

DA: Nochmal zu den subalternen Kindern, die dann zu Held_innen werden. Das ist ja einerseits eine widerständige Erzählung, die auf der anderen Seite aber auch wirklich die Gefahr der Verkitschung hat, indem sie das Widerständige der Subalternen im System überbetont, während sie wenig dazu erzählt, wie wir zu den Beharrungsmomenten von hierarchischen Verhältnissen beigetragen haben. Paul Mecheril sagt aber auch, dass wir unseren Standpunkt deutlich in den Texten darstellen müssen, weil wir ja mit unserem Blick erzählen.

VW: Ich finde, dass wir durchaus versucht haben, unsere eigenen Blickwinkel und Präferenzen mitzuerzählen, beispielsweise in Kapitel 7, 16, 18, 19. Aber das hat na-

türlich Nuancen und man kann darüber nachdenken, wen wir trotzdem ignoriert haben oder wo wir relativ unreflektiert ganz tolle Figuren konstruieren. Da gibt's sicher Nuancen, bei denen wir besser aufpassen könnten.

KS: Ich finde man hat da mehrere Möglichkeiten zum Handeln. Es ist legitim, eine Person, die man die ganze Zeit nicht so beachtet hat, dann im Text sehr herauszustreichen und eben zum_zur Held_in zu machen. Aber man muss aufpassen und damit bewusst umgehen. Es geht also um das Ausweisen der Gründe, warum eine bestimmte Konstruktion in Szene gesetzt wird.

TW: Ich finde, dass wir genau jene Schüler_innen herausstreichen, die wir als Held_innen wahrnehmen, also die – aus unserer Sicht – positiv aus einer Norm herausfallen. Aber genau in dieser Analyse gehen besonders jene Kinder unter, die im Klassenverband nicht auffallen – weder positiv noch negativ. Insofern geht es nicht nur darum, *wie* wir konstruieren sondern auch, wer in den Geschichten überhaupt nicht auftaucht.

DA: Ich denke, es geht eher um die Intervention als nur um das Schreiben der Story. Als Wissenschaftler_in hast du ja mehr Effekte, wenn die Leute dann deine Story lesen. Aber gerade PAR hat das Potenzial, dass man auch in der Beziehung etwas verändert. Ich denke an unser Feedback-Gespräch mit den Lehrer_innen an einer Schule, wo wir zu den Klassendynamiken eine Rückmeldung gaben und uns gemeinsam überlegt haben, wie Interventionen im Klassensystem aussehen könnten.

TW: Ja genau, diese Interventionen sind wichtig. Aber es gibt einen Unterschied zwischen der Forschungspraxis und den Texten. In der Schule gibt es – grob gesagt – jene Kinder und Jugendlichen, die untergehen oder gemobbt werden, es gibt die Masse und dann jene Personen, die angehimmelt werden oder die ihren Standpunkt vertreten und denen es egal ist, ob sie gemocht werden oder nicht. Außerdem gibt es auch noch die, die über andere Kinder bestimmen oder zum Mobbing neigen. Und gerade die Kinder, die ruhig sind oder die gemobbt werden, also die Kinder, die aus dem Klassenverband herausfallen, die gehen in den Texten unter. Aber nicht unbedingt im Projekt, denn in der Forschungspraxis versuchen wir sie zu schützen und zu fördern, da lassen wir uns auf sie ein und versuchen sie einzubeziehen. Oder wir versuchen mit den Lehrer_innen über die Klassendynamik zu reden. Aber in unseren Texten fallen sie raus.

VW: Für mich wären das Geschichten, die, wenn man es gut machen will, kompliziert zu erzählen sind und die auch eine weitere Analyseschleife benötigen würden. Wo

ist das berechnete Enttäuschung oder Zurückweisung eines Angriffs, wo geht es in Mobbing über, was ist eine schwierige Konstellation zwischen zwei oder mehreren Schüler_innen, die man am besten nicht zusammen in eine Gruppe gibt, etc.? Da sind viele verschiedene Facetten, wichtige Vorgeschichten, da bräuhete es wahrscheinlich Erzählung und Gegenerzählung etc. Das wäre noch ein Stück Arbeit, solche Geschichten gut erzählen zu können.

2.6 War das überhaupt *Partizipative* Forschung?

KS: Die Frage ist nicht nur, inwiefern wir generell von Forschung sprechen können, sondern auch, ob es eine *gemeinsame*, also *Partizipative* Forschung ist. Wie wäre also eigentlich eine gemeinsame Forschung aufzusetzen, trotz Schullogik und Projektlogik? Wie sähe tatsächlich ein gemeinsames Interesse aus, ohne dass sich Schüler_innen unseren Interessen unterordnen?

VW: Ich glaube gar nicht, dass sich die Schüler_innen primär unseren Interessen untergeordnet haben. Die Schüler_innen haben das Anliegen, ein paar Schulstunden zu haben, die Spaß machen, wo was Neues passiert. Wir haben das Anliegen, zu forschen, also auch Daten zu erheben, zu archivieren und zu analysieren. Dazwischen tut sich etwas auf, an dem wir gemeinsam arbeiten, forschen und lernen. Nicht immer genau am gleichen Thema, aber manchmal doch: Das Chatverhalten (siehe Kapitel 10) oder auch die „Sprachen in der Schule“ (siehe Kapitel 12) haben alle in der jeweiligen Gruppe interessiert. Das war weder nur ihr noch nur unser Thema, sondern ein gemeinsames.

KS: Dennoch: Ob das dann im Sinne des politischen und theoretischen Anspruchs der PAR partizipativ ist, wäre meine Frage. Ich meine da nicht jedes einzelne Paper, sondern wie die große Distribution der Forschungsergebnisse, die auch in verschiedenen Formen und Ausprägungen, auch im Sinne einer Aktion und Manifestation – zum Beispiel eines neuen Schulgartens, einer Versammlung, was auch immer – passieren kann, partizipativ stattfinden könnte. Dazu kommen dann noch strukturelle Rahmenbedingungen, die man auch analysieren kann: Wie viel Gelder gibt es oder wie hemmt oder befördert die Schullogik eine bestimmte Aktion? Diese institutionellen Logiken beeinflussen partizipative Forschungen. Gelingt die konkrete Aktion auf Grund der strukturellen Logiken nicht, so hat dies Auswirkungen auf das Forschungsergebnis bzw. ist auch schon ein Ergebnis.

DA: Ein Beispiel: Wir hatten eine Gruppe zum Thema Mensa-Essen. Da ging es darum, auszuloten, wie das bei den Schüler_innen ankommt und wo Verbesserungen machbar sind. Die beteiligte Schülerin betrieb engagierte Forschung auf verschiedenen Ebenen, machte Interviews mit Nutzer_innen und Entscheidungsträger_innen, überlegte sich aus den Problemen heraus Interventionen und dennoch war das Ergebnis nicht zufriedenstellend, weil klar wurde, dass ein Anbieterwechsel aus Kostengründen nicht in Frage kommt.

VW: Ich finde durchaus, dass unsere Forschung partizipativ war. Aber ich gehe dabei von einer gewissen Arbeitsteilung aus, bei der gar nicht alle alles gemeinsam machen können oder wollen. Ich beschreibe das in Kapitel 9 recht ausführlich. Aber gerade bei diesem Projekt, dem Forschungsprojekt zum Mensenessen, hat es mir sehr leid getan, dass das mit einer „guten Idee, aber ist nicht änderbar“ geendet hat. Gerade, wenn jemand ein starkes Anliegen hat, etwas verändern zu wollen und das auch so toll umsetzen kann, ist es besonders schade, wenn es an strukturellen und finanziellen Dingen scheitert. Aber es hat uns allen die Möglichkeit geboten, etwas über Schulstrukturen zu lernen. Oft lernen wir halt auch, was *nicht* geht.

KS: Ich würde trotzdem generell die Frage stellen, ob das überhaupt Partizipative Forschung ist.

DH: Ich schlage vor von einzelnen Forschungsmomenten zu sprechen.

DA: War das nicht die Frage, die uns in unserem gemeinsamen Tun mit allen Beteiligten angetrieben hat: Wo und wie zeigen sich hier die Forschungsmomente? Wo kriege ich möglichst viel Beteiligung zusammen und was sind die unterschiedlichen Sachen, die dazwischen passieren? Und dann gab es eben die thematische Ebene, wo es um das ganz konkrete Forschungsthema ging, das aus der Gruppe heraus kam. Die dritte Ebene ist die der Gruppendynamiken und damit die Frage: Wie können sich alle beteiligten Personen gut einbringen?

DH: Ich finde es eine Charakteristik von Partizipativer Forschung, dass sie eben mal mehr und mal weniger partizipativ ist. Es gibt verschiedene Forschungsphasen und ein gemeinsames Partizipatives Forschen zeichnet sich auch dadurch aus, dass zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Personen mehr oder weniger aktiv sind. Es ist eine Illusion zu denken, dass in einem partizipativen Projekt von Anfang bis Ende alle gleichwertig Entscheidungen treffen und involviert sind. Man sieht an unseren Daten zum Beispiel, dass das nicht so ist. Man sieht, dass es immer wieder unterschiedliche Akteur_innen sind, die an erster Stelle stehen (siehe auch

Kapitel 8). Tatsächlich sind das doch die klassischen Ebenen in jeder Forschung. Wenn man mit Jugendlichen forscht, zeigt sich das nur noch einmal viel intensiver.

KS: Gerade mit einem ganz, ganz anders gedachten Forschungsbegriff, der im Sinne von Paulo Freire nicht so eine scharfe Differenz zwischen Pädagogik, gesellschaftlicher Veränderung, Wissensproduktion und Forschung macht, bin ich mir nicht sicher, ob ich die Dinge, die ich mit den Jugendlichen im Projekt gemacht habe, als solch eine Partizipative Forschung bezeichnen kann. Es gibt für mich zu viele Widersprüche zwischen dem Anspruch, dass ihre Stimme sichtbar wird, und meinem Empfinden, dass das Ergebnis im Textschreiben dann doch von meiner Stimme geprägt ist.

Als Beispiel nehme ich das von mir verfasste Kapitel 16: Obwohl alle Beteiligten meiner Forschungsgruppe eigentlich, auch wenn sie es nicht so genannt hätten, dieses von Rassismus geprägte Ausgrenzen und Stigmatisieren von Roma in der Schule interessiert hat, war ich letztendlich diejenige, die am Schluss des Prozesses darüber schrieb und somit sozusagen ihr Verhalten erklärte. Auch da sich ihr Interesse mehr in der Art zeigte, wie sie miteinander umgingen und darüber reden wollten, wurde es mein Forschungsthema, ab dem Moment, ab dem ich dazu in akademischer Form schrieb – das Schreiben hat also wieder Distanz geschaffen. Außerdem war die Frage des Rassismus nicht ihr ausgewiesenes Forschungsthema, sondern das der Liebes-Orte und das hat mich eigentlich weniger interessiert ... weshalb es dann keinen Text dazu gab. Durch den akademischen Schreibprozess wurden sie dann wie in einem klassischen Forschungsparadigma zu Datenlieferantinnen. Und dennoch stehe ich dazu, dass ich mit Hilfe dieser Daten über Konstruktionsweisen von Rassismus schrieb.

DH: Es gibt immer verschiedene Ebenen, die mitlaufen. Daten produzieren sich halt auch, ohne dass man es plant.

TW: Karin, in Bezug auf deine Anmerkung, dass das jetzt „keine Forschung“ war, geht es doch auch um das Erwachsenen-Kind-Thema, und dieses Spannungsverhältnis ist schon ein Problem. Bei den Kindern ist das Problem, wie vermittelst du, dass du eigentlich parallel dazu laufend ein anderes Interesse hast? Das hat nicht einmal nur etwas mit den spontanen Situationen in der Praxis zu tun, wenn man merkt, hier sind grad ziemlich viele Rassismen am Werk und ich muss das verarbeiten; da geht es dann gar nicht um die Frage, ob mich die Daten, die ich dadurch erheben könnte, interessieren, sondern dass es Schaden anrichten kann, wenn ich nicht eingreife.

Wie kommuniziert man das? Wir gehen immer davon aus, dass es unterschiedliche Personen und Interessen gibt. Das darf auch sein. Aber ich glaube, das Problem ist: Wie können wir den Schüler_innen kommunizieren, dass zusätzlich zu dem gemeinsamen Forschungsprojekt auch noch andere Interessen da sind? Letztendlich ist doch die Frage: Wie gehen wir mit dem schlechten Gewissen um, dass wir eigentlich doch *über* die Kinder schreiben? Das ist immer wieder aufgetaucht, zum Beispiel in Kapitel 18. Wie gehen wir damit um, dass wir, wenn es ums Auswerten geht, dann doch Menschen *beforschen*, obwohl wir die ganze Zeit sagen, wir forschen *mit* ihnen.

KS: Ich fände es produktiv, wenn man das schlechte Gewissen als Emotion wahrnimmt und dieser Emotion nachspürt. Dann ist man etwas auf der Spur, was mehr ist als ein schlechtes Gewissen. Man kann daraus viel über die Spannungsverhältnisse in Partizipativer Forschung lernen. Dieser Schlechtes-Gewissen-Effekt passiert ja dann, wenn ich mit einem Anspruch antrete und diesen verfehle. Nämlich den Anspruch, gemeinsamer und gleichberechtigter Wissensproduktion in einem anderen Forschungsparadigma, das zu Veränderungsprozessen führt, in der die Entwicklung der Forschungsfrage und die Präsentation der Forschungsergebnisse egalitär abläuft. Wenn wir eine Emotion wie „schlechtes Gewissen“ verspüren, könnte das auch auf eine Spannung zwischen diesen unseren egalitären und politischen Ansprüchen an PAR und dem realen Zurückfallen in klassische Forschungshaltungen verweisen.

DA: Ich habe gerade ein Déjà-Vu, denn genau das haben wir ja auch zu Beginn des Projekts diskutiert. Daher denke ich, diese Spannung ist in dem gesamten Ansatz angelegt.

DH: Genau! Ich glaube auch nicht, dass man da raus kommt. Beim besten Willen nicht.

DA: Ich weiß noch, dass wir uns damals bei dieser Diskussion vorgenommen haben, eine Meta-Kommunikation mit den Schüler_innen zu etablieren, in welcher genau diese Spannung reflektiert werden kann, indem wir unser eigenes Tun explizieren. Wir haben damals festgestellt, dass es ein berechtigtes Grundmisstrauen der Kinder und Jugendlichen dahin gibt, dass sie ohnehin wissen, dass wir letztendlich auch über sie forschen. Es wissen alle und ohne Meta-Kommunikation wäre es ein nicht ausgesprochenes Wissen. Also bleibt die Frage: Wie macht man das unausweichliche Spannungsverhältnis explizit?

VW: Ich denke auch, dass die Schüler_innen wissen, dass wir auch eigene Forschungsfragen bearbeiten. Sie haben zum Beispiel damals in der ersten Projektwoche das Buch gesehen, das wir im vorigen Projekt publiziert haben. Sie wissen auch, dass wir jetzt dieses Buch schreiben – wir haben das auch in diversen Morgenkreisen besprochen. Sie wissen das, aber ich glaube nicht, dass das ihr Problem ist.

DA: Genau! Ich glaube, das ist *unser* Problem.

VW: Karin, du hast ja auch davon gesprochen, dass ihr nicht dasselbe Thema und dasselbe Interesse hattet. Aber in anderen Forschungsgruppen war das schon der Fall (Sprachen, Wir-Gruppe, Migrationsgruppe etc.) Und auch in der Forschungsgruppe zu den Liebesorten, in der du mehr an Rassismus interessiert warst oder an dem Thema: „Welche ‚Anderen‘ werden da konstruiert?“ und die Schülerinnen mehr an Mädchenfreundschaften und Liebesorten, habt ihr trotzdem auch gemeinsame Dinge produziert. Gerade auch in eurer Methodenreflexion, in dem Nachdenken über die Veränderung des Feldes im Prozess des Forschens oder auch in der Diskussion über das Auslachen habt ihr gemeinsam etwas entwickelt. Es gibt da schon Punkte in vielen der Forschungsgruppen, an denen alle gemeinsam etwas Neues schaffen. Wir alle nehmen dieses Wissen mit. Die Schüler_innen vielleicht eher in den Köpfen und in mündlichen Erzählungen und wir auch in Publikationen.

KS: Dennoch habe ich gerade durch die partizipative Form unserer Forschung Daten und Einblicke bekommen, die ich über Interviews nie bekommen hätte, und habe dann doch *über* sie geschrieben.

TW: Ja, vielleicht nicht über Interviews, aber mit teilnehmender Beobachtung, die vielleicht partizipativ ist ...

KS: Auch dann nicht, denn das, was sie mir erzählt haben, kam ja nur, weil es die Setzung gab, dass wir eine gemeinsame Gruppe sind. Das, was ich bekommen habe, das Geschenk von ihnen an mich, basierend auf dem Vertrauen, waren tatsächlich ehrliche und ungefilterte Meinungen und darunter auch Vorurteile.

TW: Ich möchte jedenfalls hervorstreichen, dass Partizipation mehr bringt als eine neue Form der Datenerhebung.

KS: Prinzipiell schon. Ich bin mir eben nur nicht sicher, ob es in der Form, wie wir Partizipation in den jeweiligen Projekten gelebt haben, so war.

TW: Auch da. Ich finde klassische qualitative Forschung hat eine Berechtigung. Aber sie hat durch die Art und Weise, wie sie angelegt ist, beforschenden Charakter. Selbst wenn partizipative Methoden scheinbar verwendet werden: Es ist immer ein Beforschen. Selten gibt es ein Mitspracherecht oder irgendeinen direkten Nutzen für die Beteiligten. Die Daten werden meistens nicht so aufbereitet, dass Forschungsteilnehmer_innen sie verstehen und lesen können. Und während eines partizipativen Projektes kommt ebenfalls die Frage auf: Was passiert hier? Aber dass da Spaß dabei ist und Freude am Ausprobieren und dass Diskussionen, Auseinandersetzungen und Erkenntnisse entstehen, das sind die großen Punkte, bei denen ich sage, da findet gemeinsame Forschung statt. Wie gut und auf welcher Ebene und mit welchen Widersprüchen, ist eine andere Frage.

Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und
Jugendlichen

Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen
Forschungsdingen

Wöhler, V.; Arztmann, D.; Wintersteller, T.; Harrasser,
D.; Schneider, K.

2017, VIII, 360 S. 25 Abb., 21 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-13780-9