



Leseprobe aus Eck, Forschendes Lernen – Lernendes Forschen, ISBN 978-3-7799-3888-0

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3888-0)

[isbn=978-3-7799-3888-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3888-0)

Forschendes Lernen – Lernendes Forschen

Eine Annäherung

Sandra Eck

Immer kleinteiliger, immer spezialisierter – wie andere gesellschaftliche Sphären auch, zeichnet sich die Wissenschaft durch eine immer größere funktionale Differenzierung aus. So leistungsfähig und innovativ sie dadurch auch sein mag, was verloren geht bzw. erst durch den teils mühsamen Aufbau interdisziplinärer Strukturen aufgebaut werden muss, ist ein wirklicher Austausch zwischen den unterschiedlichen Bereichen. Findet dieser statt, ergeben sich oft überraschende Möglichkeiten der gegenseitigen Befruchtung, und was ehemals äußerst verschieden erschien, weist bei näherem Hinsehen oft recht ähnliche Blickwinkel und Ansatzpunkte auf.

Eben solche Effekte ergeben sich, wenn man Ansätze partizipativer Sozialforschung und Forschenden Lernens zusammenzudenken versucht, wie es hier in diesem Band und im Vorfeld dazu bei der Tagung „Forschendes Lernen – Lernendea Forschen“ geschieht respektive geschehen ist (November 2017 in München; sowohl die Tagung als auch das vorliegende Sammelwerk wurden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert).

Sowohl zu Forschendem Lernen als auch zu partizipativer Sozialforschung sind in der jüngeren Vergangenheit einschlägige Publikationen erschienen, die einen guten Überblick über die Grundlagen der jeweiligen Ansätze vermitteln, so etwa von Unger (2014) oder Bergold/Thomas (2012), was partizipative Forschung anbelangt, oder Kergel/Heidkamp (2016) zu Forschendem Lernen. Wer sich also grundlegend in die Methodologien und Methodiken der einzelnen Perspektiven einarbeiten möchte, sei an dieser Stelle ausdrücklich auf diese Bände verwiesen.

An dieser Stelle möchte ich die Grundzüge der beiden Ansätze auf eine Art und Weise zu beleuchten, die erste Bezüge¹ zwischen beiden Perspektiven aufzeigt und vor allem anreißt, warum sich eine solche Bezugnahme gerade aus Perspektive *zeitgenössischer* Sozial- und Erziehungswissenschaften als sinnvoll erweist (denn beide Ansätze sind zwar nicht neu, aber aktuell).

1 Weitere Bezüge finden sich in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes, besonders prominent z. B. bei Mack/Wohnig, sowie im Schlusskapitel.

Das Thema Forschendes Lernen erlebt im deutschsprachigen Raum mit einer Stellungnahme der Bundesassistentenkonferenz (BAK)² (1970) eine wesentliche inhaltliche Formierung, in deren Zug Ansätze Forschenden Lernens auch und vor allem in der Lehre an Universitäten und im weiteren Verlauf auch Schulen Einzug gehalten haben. Dabei versteht die BAK Forschendes Lernen als ein Lernen durch Forschung (Huber 2009, S. 9), was wiederum mit einer Betonung folgender Aspekte von Lernprozessen einhergeht: größtmögliche Selbstständigkeit in Themenwahl und Methode, ein gesteigertes Maß an Unwägbarkeiten und der Umgang hiermit, die Orientierung an Standards wissenschaftlichen Arbeitens sowie einem transparenten und selbstkritischen Umgang mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit (Huber 2009, S. 9). In ähnlicher Weise findet der Ansatz bis heute Verwendung und erlebt anknüpfend an heutige bildungspolitische Prämissen einen deutlichen Aufschwung (Fichten o.J., S. 1): So erweist sich Forschendes Lernen als höchst anschlussfähig an Forderungen nach einer (hoch-)schulischen Bildung, die sich tendenziell weg von Faktenwissen und hin zu Kompetenzen orientiert (Kobelt 2008, S. 9). Auch im Zusammenhang mit digitalisiertem Lernen wird der Bogen zu Forschendem Lernen häufig gezogen (Kergel/Heidkamp 2016), nicht zuletzt, da etwa Online-Angebote die selbständige Recherche und Aneignung von Themenfeldern z. B. für Schüler_innen drastisch erleichtern.

Was Forschendes Lernen von partizipativer Sozialforschung unterscheidet, ist vor allem die Zielsetzung des Projektes. Obwohl z. B. Huber (2009) ausführt, dass auch Projekte Forschenden Lernens „auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet“ (Huber 2009, S. 10) sind, liegt der Fokus klar auf den Lernprozessen, die bei den Durchführenden initiiert werden sollen. Bei Forschungsprojekten im engeren Sinne steht dagegen die Erkenntnisgewinnung für ein unterschiedlich geartetes Außen (Scientific Community, Auftraggeber_innen etc.) im Vordergrund, während die innerindividuellen Lernprozesse bei Forscher_innen und Beforschten zumeist allenfalls als Nebenprodukt betrachtet werden.

Dies trifft bis zu einem gewissen Grad auch für *partizipative* Forschungsprojekte zu – aber eben nur bis zu einem gewissen Grad: Obwohl auch hier Ergebnisse für ein Außen generiert werden, rückt bei partizipativen Projekten der Forschungsprozess selbst mehr in den Vordergrund und damit auch die Lernerfahrungen der Beteiligten (von Unger, S. 35). Konzeptionell geschieht dies nicht zuletzt dadurch, dass partizipative Ansätze das Ziel verfolgen, die Betroffenen zu aktiv Forschenden (häufig ‚Co-Forscher_innen‘ genannt) zu

2 Ein bundesweites Gremium des akademischen Mittelbaus, das unter diesem Namen und in der damaligen Form heute nicht mehr existiert.

machen oder, etwas verkürzt³ ausgedrückt, die Forschungsobjekte als Forschungssubjekte zu adressieren. Dadurch verschwimmen ein Stück weit auch die Grenzen zwischen Wissenschaftler_innen und Lai_innen sowie die Grenzen zwischen verschiedenen Rollen, was mitunter zu Konflikten führen kann (von Unger 2014, S. 37). Am Beispiel Schule⁴ verdeutlicht, kann es unter Umständen für an einem partizipativen Forschungsprojekt beteiligte Lehrer_innen schwierig sein, die Rollenerwartung als Lehrer_in und Forscher_in gleichermaßen zu erfüllen und z. B. einerseits Schüler_innen benoten zu müssen und andererseits eine nicht-bewertende Beobachter_innen-Rolle ihnen gegenüber einzunehmen. Einen guten Umgang mit solcherlei Überschneidungen zu finden, erfordert (und generiert) wiederum ein hohes Maß an forschender Selbstreflexion (Wöhler/Höcher 2012, Abs. 69, von Unger 2014, S. 87), eine Kompetenz, die in konventionellen⁵ Forschungsprozessen zumeist keinen zentralen Stellenwert hat⁶. Ähnlich der Betonung der Selbständigkeit im Forschenden Lernen (siehe oben), betonen auch Perspektiven der partizipativen Sozialforschung, dass der partizipative Charakter eines Projekts damit steht und fällt, inwieweit die Co-Forschenden in möglichst alle Entscheidungsprozesse im Forschungsverlauf aktiv eingebunden sind (von Unger 2014, S. 55ff).

Bevor wir uns den Blickwinkeln der Beiträger_innen zuwenden – allesamt Wissenschaftler_innen und/oder Praktiker_innen aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften, lohnt es sich, der Frage auf den Grund zu gehen, was das Zusammendenken von Ansätzen Forschenden Lernens und partizipativer Sozialforschung aus einer Metaperspektive betrachtet sinnvoll erscheinen lässt.

Da wären zunächst einmal die sozialtheoretischen Grundlagen der beiden Ansätze. Diese werden in konkreten Lehr-Lern- oder Forschungssituationen häufig nur implizit benannt⁷, was möglicherweise in dem Schwerpunkt beider

3 „Verkürzt“ deshalb, weil zeitgenössischen Subjekttheorien nach, die Grenze zwischen Subjekt und Objekt epistemologisch ohnehin fragwürdig ist (vgl. Reckwitz 2007)

4 Partizipative Forschung findet seit Langem relativ häufig an Schulen statt (von Unger 2014, S. 36), was sich auch in vorliegendem Sammelband und seiner Vielzahl an schulischen und schulnahen Projekten widerspiegelt.

5 Darunter verstehe ich an dieser Stelle Forschungsprojekte, die sich nicht explizit als partizipativ verstehen. Diese schlicht als „nicht partizipativ“ zu bezeichnen, erschiene mir allerdings als unangemessen, da vor allem qualitative Forschungsprojekte für gewöhnliche partizipative Elemente aufweisen – nur eben in weit geringerem Ausmaß als explizit partizipative Projekte. Als Ausweg aus diesem begrifflichen Dilemma wähle ich vorläufig den Begriff „konventionell“.

6 Einige qualitative Sozialforscher_innen kritisieren den Mangel an Reflexivitätsstandards und Selbstreflexionsmethoden in der gängigen Forschungspraxis und widmen sich der methodischen und methodologischen Weiterentwicklung auf diesem Gebiet (z. B. Demmer 2016, Heimerl 2013, S. 31ff, Roth/Breuer/Mruck 2003).

7 Dafür, wie eine *explizite* Auseinandersetzung hiermit aussehen kann, sei exemplarisch auf den Beitrag von Ulrike Seiffert-Petersheim in vorliegendem Band verwiesen.

Ansätze auf konkreter sozialer Praxis begründet liegt. Bei näherem Hinsehen lassen sie sich jedoch durchaus deutlich herausarbeiten. So verbindet beide Ansätze eine sehr prozesshafte Vorstellung von Wirklichkeit, die soziale Phänomene in ihrem Werden und Gewordensein zu erfassen sucht. Eine solche (häufig implizite) Rahmung ist für qualitative Sozialforschung mit ihren Wurzeln in Phänomenologie und Pragmatismus keineswegs ungewöhnlich (vgl. Lamnek 1995), allerdings wird eine solche Haltung zum Forschungsprozess in partizipativen Projekten in der Regel methodologisch besonders ernst genommen und methodisch explizit ausbuchstabiert.

Was eine solche Perspektive z. B. für Lehr-Lern-Prozesse bzw. die Evaluationsforschung bedeutet, arbeiten in diesem Band *Sebastian Engelmann* und *Gianpiero Favella* heraus. Forsch- und Lernprozessen liegen immer auch spezifische Vorstellungen davon zu Grunde, was 'Wissen' eigentlich bedeutet. *Katharina Gallant* wendet sich dementsprechend der Frage zu, was die Idee von 'Wissen als soziale Repräsentationen' für partizipative Bildungs- und Forschungsprozesse zu leisten vermag.

Gemeinsam ist Forschendem Lernen und partizipativer Sozialforschung auch ein mehr oder minder ausgeprägter, aber durchweg vorhandener herrschaftskritischer Anspruch. Dies schlägt sich nicht zuletzt im Empowerment-Gedanken nieder, der beide Ansätze eint: Sowohl Forschendes Lernen (Rastede 2016, S. 30ff) als auch partizipative Sozialforschung (von Unger 2014, S. 44ff) sehen es als ein Ziel ihres forschenden und/oder pädagogischen Handelns, den Teilnehmenden ein Mehr an gesellschaftlicher Mitbestimmung zu ermöglichen, auch und besonders, wenn diese marginalisierten Gruppen angehören. In vorliegendem Band geht *Ulrike Seiffert-Petersheim* auf diesen Aspekt aus methodologischer Perspektive ein und schlägt dabei einen Bogen zwischen feministischer Wissenschaftskritik und in den sozialwissenschaftlichen Curricula fest verwurzelten Theorien wie denjenigen Pierre Bourdieus und Ralf Bohnsacks.

Forschendes Lernen und partizipative Sozialforschung eint darüber hinaus auch ein tendenziell induktiver Blick auf soziale Wirklichkeit: Erkenntnisse werden ausgehend von einer zunächst möglichst breiten Sicht auf ein bestimmtes Phänomen in all seinen empirisch vorfindbaren Facetten gewonnen und dann schrittweise weiter verdichtet (vgl. Reichertz 2003). Dass und wie sich die pädagogische Praxis Forschenden Lernens letztlich sowohl induktiv als auch deduktiv gestalten kann, führen in vorliegendem Band *Robert W. Jahn*, *Marcel Spittel* und *Mathias Götzl* aus.

Wie sich ursprünglich aus den Naturwissenschaften stammende partizipative Forschungsansätze für die Sozialforschung fruchtbar machen lassen, führen dagegen *Stefan Thomas*, *Susan Schröder* und *David Scheller* aus. Dabei bauen sie eine Brücke zu den auch in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit rezipiertem Ansatz der Citizen Science (Bayerischer Rundfunk 2015, Landesbund für Vogelschutz in Bayern o. J.)

Blickt man in der Zusammenschau auf die Anwendungsfelder, innerhalb derer die Projekte der Beitragenden dieses Bandes verortet sind, so fällt auf, dass diese keinesfalls zufällig erscheinen. Vielmehr gruppieren sie sich um Themengebiete, die für Forschendes Lernen ebenso wie für partizipative Sozialforschung seit Langem zentral sind (vgl. von Unger, S. 15) und in der medialen Öffentlichkeit unter Schlagworten wie „Inklusion“ oder „Chancengleichheit“ firmen und innerhalb der Scientific Community etwa auf dem Gebiet der Soziologie sozialer Bewegungen und der Ungleichheitsforschung bedeutsam sind. So bewegen sich die Projekte dieses Bandes nicht zufällig in den Themenfeldern Gesundheit und Diversität (*Alva Träbert/Gabriele Dennert; Marie Theres Modes*), Gender (*Alva Träbert/Gabriele Dennert; Ulrike Seiffert-Petersheim*), Politische Bildung (*Alexander Wohnig/Alexander Mack*) und, last but not least, Schule, einem der Klassiker schlechthin, sowohl im Feld der partizipativen Sozialforschung als auch des Forschenden Lernens (*Katrin Glawe; Katharina Hombach; Christian Timo Zenke/Marlina Dorniak/Johanna Gold/Annette Textor/Dominik Zentarra*). *Kathrin Leutz* dagegen wendet sich aus einer geographischen Perspektive der Frage zu, wie Forschendes Lernen zum Thema Klimawandel gestaltet werden kann und fügt dem Band damit eine Richtung hinzu, der einen Bogen zwischen Forschenden Lernen und naturwissenschaftlich basierter ökologischer Bildungsarbeit schlägt.

Partizipative Sozialforschung und Forschendes Lernen finden soziohistorisch nicht im luftleeren Raum statt. Deshalb endet dieser Band mit einem Resümee meinerseits, das Forschendes Lernen und partizipative Sozialforschung in einen zeitdiagnostischen Kontext setzt. Dabei wende ich mich insbesondere der Frage zu, was die Resonanz-Theorie Hartmut Rosas sowie subjekttheoretische Ansätze rund um das Thema Vulnerabilität zum Verständnis partizipativer Bildungs- und Forschungsansätze beitragen können.

Literatur

- BAK [Bundesassistentenkonferenz] (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn: o.V.
- Bayerischer Rundfunk (2015): Wie Amateure und Laien die Forschung voranbringen. <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/iq-wissenschaft-und-forschung/citizen-science-amateure-laien-forschung-100.html> (Abfrage: 22.6.2018)
- Demmer, Christine (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 17(1), Art. 13
- Fichten, Wolfgang (o.J.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf (Abfrage: 22.6.2018)
- Heimerl, Birgit (2013): Die Ultraschallsprechstunde. Eine Ethnografie pränataldiagnostischer Situationen. Bielefeld: transcript.