

1 Methodologie

„Beginnen wir also mit der Skizze einer Methodologie, die unsere Erkenntnis nicht zu einer Zwangsjacke, sondern zu einer Hilfe für die freie Entwicklung aller Menschen macht, oder, wie sich ein überzeugter Rationalist ausdrücken würde, beginnen wir mit der Darlegung der „Elemente eines theoretischen Anarchismus““. (Feyerabend 2013: 19)

In meiner wissenschaftlichen Sozialisierung habe ich mich zumeist, durch meine Auseinandersetzung mit dem Visuellen und der Fotografie, zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften hin und her bewegt. Durch mein Grundstudium der Internationalen Entwicklung an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien und mein Doktoratsstudium an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften der Leuphana-Universität Lüneburg gehöre ich mit meiner Arbeit keiner expliziten Wissenschaftsdisziplin an. Ich bezeichne mein wissenschaftliches Feld in Anlehnung an W. J. T. Mitchell als *undiszipliniertes Feld* (2003). Mitchell beschreibt die Undisziplin, mit Blick auf visuelle Kultur, als ein „Moment der Erschütterung oder des Bruchs, in dem die Kontinuität gestört und die Praxis in Frage gestellt wird.“ (ebd.: 41). Innere und äußere Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen würden durch solche Momente erschüttert, dekonstruiert und transformiert. Das Chaos und das Staunen, das damit wiederum einhergeht, betrachtet er als Chance für die Entfaltung verschiedener Wissensformen und damit als essenzielle Elemente auf dem Weg zu neuer Erkenntnis. Dementsprechend besteht in meinem undisziplinierten Feld die Herausforderung, in Praxis, Empirie und Theorie verschiedene Wissensformen als Erkenntnisquellen einzusetzen und in einen Denkszusammenhang zu stellen. Mir ist kein disziplinär verfasster Theorienkanon vorgegeben – wodurch ich mich in einer Situation befinde, die etwa Paul Feyerabend als durchaus wünschenswert beschreibt, denn „die Welt, die wir erforschen möchten, ist etwas weitgehend Unbekanntes. Daher müssen wir uns offenhalten, dürfen uns nicht im Voraus beschränken.“ (2013: 17). In Abschnitt 1.1 führe ich mit der *Praxeologie* (Bourdieu/Wacquant 2006) die erkenntnistheoretische Grundlage für meine Forschungsarbeit aus. In Abschnitt 1.2 beschreibe ich meinen Kulturbegriff in Anlehnung an Homi Bhabhas Konzept der *kulturellen Differenz* (Bhabha 2004). Damit positioniere ich mich in Abschnitt 1.3. nahe der konstruktivistischen Ausprägung der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010). In Abschnitt 1.4. erläutere ich mit dem Prinzip des *Forschenden Lernens* (Bundesassistentenkonferenz 2009; Huber 2009) den empirischen Kontext meiner Forschungsarbeit. Ich gehe davon aus, dass sowohl Erkenntnisinteresse als auch Erkenntnisgewinn an Menschen als Subjekte gebunden sind. Den Forschungsgegenstand bilden dementsprechend Menschen und ihre Interaktionen.



Abb. 1 Saul Steinberg (1954): Umgang mit Menschen (1)

1.1 ERKENNTNISTHEORETISCHE GRUNDLAGE — PRAXEOLOGIE

„Wie soll ich mich nicht in Nietzsche wiedererkennen, wenn er sinn- gemäß in ‚Ecce Homo‘ sagt, daß ihn nur das gefesselt habe, was er selbst von Grund auf kannte, was er selbst erlebt habe und, in gewisser Hinsicht, auch selbst gewesen war?“ (Bourdieu 2002: 116)

Mein wissenschaftliches Feld ist von phänomenologischen Erkenntnisweisen geprägt und ist objektivistischen Erkenntnisweisen diametral entgegengesetzt. Phänomenologische und objektivistische Erkenntnisweisen miteinander zu verbinden, hat sich im Laufe von Diversifizierungs- und Abgrenzungsprozessen innerhalb des wissenschaftlichen Universums zu einer vermeintlichen Unmöglichkeit entwickelt. Es wird suggeriert, dass man ein Glaubensbekenntnis zu der einen oder anderen Methode bzw. Erkenntnisweise ablegen müsse, bevor man forschend tätig sein könne. Einmal wird methodologischer Monismus gefordert, dann wieder theoretischer. Beide, Theorie und Methode, werden dadurch jedoch, so Pierre Bourdieu, zum Selbstzweck und können in der Folge nicht mehr als wissensproduzierende Tätigkeiten ihre gemeinsame Wirkung entfalten (Bourdieu/Wacquant 2006: 50–57). Bourdieu formuliert demgegenüber mit seiner Praxeologie ein Konzept, das verhindert, dass man entweder einer rein phänomenologischen oder aber einer rein objektivistischen

Erkenntnis anhängt.⁷ Dem Begriff der Praxis kann man nach Bourdieu nicht gerecht werden, wenn lediglich eine der beiden Seiten, Subjekt oder Objekt, betrachtet wird. In Bourdieus Theorie der Praxis geht es um die Beziehung und Wechselwirkung zwischen den Akteursebenen, also darum, den Graben zwischen Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden (Dörfler 2003: 15). Für eine praxeologische Vorgehensweise muss nach Bourdieu und Wacquant auf drei Ebenen in reflexiver Weise gearbeitet werden:

Die erste Ebene entspricht phänomenologischen bzw. ethno-methodologischen Erkenntnisweisen, in denen das Erforschen und Explizieren der eigenen Erfahrung eine zentrale Rolle einnimmt.

„Die Erkenntnisweise, die wir die phänomenologische nennen wollen [...], expliziert die Wahrheit der primären Erfahrung mit der sozialen Welt, d. h. das Vertrauensverhältnis zur vertrauten Umgebung. Sie begreift die soziale Welt als eine natürliche und selbstverständlich vorgegebene Welt, sie reflektiert ihrer Definition nach nicht auf sich selbst und schließt im Weiteren die Frage nach den Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit aus.“ (Bourdieu 2012: 147)

Die eigene soziale Herkunft rückt auf dieser ersten Ebene in den Fokus und muss neben den Forschungsinteressen, die sich (zumindest im kultur- und sozialwissenschaftlichen Feld) meist auf Andere richten, ebenfalls Beachtung finden. In der Praxeologie Bourdieus wird die phänomenologische Erkenntnisweise zwar geschätzt, jedoch warnt Bourdieu vor ihrer ausschließlichen Anwendung, besonders in Hinblick auf die Gefahr, die jede Form der Naturalisierung sozialer Verhältnisse in sich berge: eine selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Sozialen und dem Kulturellen, die allzu schnell die materialistische Welt und ihre Bedingungen vergessen lasse (Bourdieu/Wacquant 2006: 66–68; Bourdieu 2012: 147).

Auf der zweiten Ebene sollte der_die Forscher_in nach der eigenen Position im wissenschaftlichen Feld fragen: Wo stehe ich im akademischen Feld? Diese Frage verweist auf die Notwendigkeit, zunächst die Beziehungen im eigenen akademischen Feld zu beleuchten, um die eigene Position darin zu bestimmen (Vilsmaier 2013). Das Arbeiten auf dieser Ebene der Positionierung im akademischen Feld stellt eine wichtige Voraussetzung für das empirische Arbeiten in diversen Forschungsfeldern dar. Erst durch die eigene Positionsbestimmung innerhalb der Strukturen, in die ich selbst eingeschrieben bin, kann ich in der Folge auch in eine reflektierte Beziehung zwischen mir als Forscherin und den Forschungspartner_innen im Feld eintreten.

„Der zweite Bias, der schon sehr viel weniger oft wahrgenommen und bedacht wird, hängt mit der Position zusammen, die der Wissen-

⁷ Pierre Bourdieu distanziert sich dabei auch von einem „wissenschaftstheoretischen Anarchismus“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 54) im Sinne von Paul Feyerabend und hebt hervor, dass methodologische Vielfalt ständig dem Gegenstand und der Fragestellung entsprechend reflektiert werden müsse.

schaftler zwar nicht in der sozialen Struktur im weiteren Sinn, aber doch im Mikrokosmos des akademischen Felds innehat, das heißt im objektiven Raum jener geistigen Positionen, die sich ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt bieten, und darüber hinaus im Feld der Macht.“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 67)

Es geht auf dieser Ebene darum, die Denkschulen und damit auch die Glaubensbekenntnisse aufzuzeigen, die mich beeinflussen, und mein Nah- oder Distanzverhältnis zu bestimmten Erkenntnistheorien transparent zu machen. Die anschließende dritte Ebene der praxeologischen Reflexivität wird von der Frage geleitet, worin die unbewussten Denkkategorien bestehen, die das Denken und Handeln in der eigenen Disziplin vorab bestimmen und begrenzen (Bourdieu 1985: 51).

„Was hier der ständigen Prüfung unterzogen und im Akt der Konstruktion des Objekts selbst neutralisiert werden muß, ist das kollektive wissenschaftliche Unbewußte, das in die Theorien, Probleme und (insbesondere nationalen) Kategorien der akademischen Vernunft eingegangen ist.“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 68–69)

Wenn Loïc Wacquant den praxeologischen Dreischritt von Bourdieu beschreibt und diese Ebene als dritte und wichtigste in Abgrenzung zu ethno-methodologischen Ansätzen verortet, schreibt er aus der Perspektive eines Soziologen. Aus seiner Sicht muss „das Subjekt der Reflexivität in letzter analytischer Instanz das Feld der Sozialwissenschaften selber sein.“ (ebd.: 69). Wenn wiederum ich diesen Dreischritt vollziehen möchte, muss ich dies aus einer undisziplinierten Perspektive heraus tun — mein Subjekt der Reflexivität muss demzufolge in letzter analytischer Instanz das Feld zwischen den Disziplinen sein. Es gilt für mich, erst dieses Feld fassbar zu machen, um dann meine Position darin und ebenso die diese bestimmenden Kategorien, Denkweisen und Praxisformen zu erkennen. Dies kann ich nicht alleine in umfassender Form leisten, denn was Bourdieu als Objektivierung des objektivierenden Subjekts beschreibt, muss als kollektiver Prozess begriffen werden, der erst durch wechselseitige Kritik und eine grundsätzlich dialogische Haltung ins Laufen gebracht wird.

„Dank der Dialogik von öffentlicher Diskussion und wechselseitiger Kritik wird die Arbeit der Objektivierung des objektivierenden Subjekts nicht von einem einzigen Autor geleistet, sondern von den Inhabern aller antagonistischen und komplementären Positionen, die das wissenschaftliche Feld bilden. Um in der Lage zu sein, reflexive wissenschaftliche Habitus [sic] zu produzieren und zu fördern, muß dieses Feld nämlich die Reflexivität in Gestalt der Mechanismen von Ausbildung, Dialog und kritischer Evaluierung institutionalisieren.“ (ebd.: 69)

Die Praxeologie nach Bourdieu wurde von mir als erkenntnistheoretische Leitplanke für das Forschen im Rahmen der vorliegenden Arbeit genommen, weil ich damit einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Diskrepanz

zwischen Theorie und Praxis leisten möchte. Die dialogischen Prozesse, die dafür eine notwendige Voraussetzung darstellen, umgeben mich und bestimmen in gewisser Weise mein Forschen an unterschiedlichen Orten, in verschiedenen Konstellationen, in unterschiedlicher Intensität. Die schriftliche Ausarbeitung dazu findet sich in dieser Arbeit als praxeologischer Selbstversuch (Kapitel 1).

1.2 KULTURTHEORETISCHE GRUNDLAGE — KULTURELLE DIFFERENZ

“The borderline engagements of cultural difference may as often be consensual as conflictual; they may confound our definitions of tradition and modernity; realign the customary boundaries between the private and the public, high and low; and challenge normative expectations of development and progress.” (Bhabha 2004: 3)

Ich orientiere mich in meinem Kulturverständnis an Homi Bhabhas Konzept der kulturellen Differenz. Damit positioniere ich mich in einem produktiven Grenzraum (Bhabha in Rutherford 1990: 209), in dem Kultur durch Differenz erst entstehen kann. Menschen als reflexive Wesen spielen dabei die zentrale Rolle, da sie in der Lage sind, sich selbst als Differenzwesen zu erfassen (Jäggle/Krobath 2010: 57). Grenzen bzw. Grensräume stellen bei Homi Bhabha in Anlehnung an Martin Heidegger nicht Hindernisse dar, sondern dienen als Räume des Übergangs, in denen gemeinsames Denken und Handeln erst möglich wird (Heidegger [1951] in Hermann 2000). In seiner Theorie zu kulturellem Wandel und Transformation bezieht sich Homi Bhabha auf poststrukturalistisches und psychoanalytisches Denken, er baut auf Karl Marx, Louis Althusser, Frantz Fanon, Jacques Derrida und Jacques Lacan auf (Castro Varela/Dhawan 2005: 83ff.; Bhabha in Rutherford 1990: 208–209). Das Konzept der kulturellen Differenz setzt er einem multikulturalistischen Kulturverständnis entgegen, das sich auf kulturelle Diversität bezieht (Bhabha 2004: 50). Mit dem Begriff des *Multikulturalismus* bezeichnet er eine Art hegemoniale Reaktion auf Vielfalt und Verschiedenheit, die Konsens auf der Basis der eigenen Normen erzwingt (ebd.: 56) und dabei außer Acht lässt, dass Wandel nicht von abgeschlossenen, autonomen Individuen bestimmt wird, sondern vielmehr von multiplen Identitäten, die sich ständig im Werden befinden.

“What is at issue is a historical moment in which these multiple identities do actually articulate in challenging ways, either positively or negatively, either in progressive or regressive ways, often conflictually, sometimes even incommensurably — not some flowering of individual talents and capacities.” (Bhabha in Rutherford 1990: 208)

Diese multiplen Identitäten seien nicht nur verschieden, sondern unterschieden sich grundsätzlich voneinander, da sie in gegensätzliche Kontexte und permanente Identifikationsprozesse eingeschrieben seien. Multikulturellen Konsens herzustellen, ist demnach für Bhabha unmöglich. Es werde dabei

versäumt, die universalistischen, hegemonialen und normativen Positionen transparent zu machen, von denen aus kulturelle und politische Urteile gefällt werden (ebd.: 209). Im Konzept der kulturellen Diversität gebe es immer die Einen, die bestimmen, wer anders ist, wer dazugehört und wer nicht. Die Einen, so Bhabha, bestimmten auch, wer mit wem in Kontakt treten sowie was, in welcher Form und wie lange miteinander kommuniziert werden dürfe. Die Einen definieren also kulturelle Diversität und die Anderen werden als kulturell divers festgeschrieben. Dabei werden ethische, ästhetische oder ethnologische Kategorien gebildet und verglichen. Homi Bhabha kritisiert, dass die Idee eines Multikulturalismus nur bestehen kann, indem verschiedenste Formen von Andersheit fixiert würden, sich bei Gelegenheit auch einseitig austauschten — jedoch ohne dass sie einander dabei tiefergehend beeinflussten. Dem Wandel, in dem sich Menschen (regional und global betrachtet) ständig befinden, könne, so Bhabha, nicht Rechnung getragen werden, indem vorgegeben werde, dass Kultur durch empirisches, enzyklopädisch geordnetes Wissen bestimmbar sei. Im Gegenteil würden derlei universalistische Bestrebungen lediglich dazu beitragen, ethnozentrische Werte, Interessen, Normen und Rassismen zu verdecken und zu reproduzieren. Kulturelle Inhalte und Gewohnheiten werden als gegeben anerkannt. Die starren Universalkategorien unterstützten ein Kulturverständnis, das sich an traditionellen, festgefahrenen Bildern der Anderen orientiere (ebd.: 209ff.). Kulturelle Diversität werde in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften gefeiert und gelte so lange als gut, als sie sich innerhalb des vorherrschenden kulturellen Rahmens in einer Art *musée imaginaire* sammeln und bewundern lasse (ebd.: 208). Damit werde verschiedenen historischen, politischen und sozialen Kontexten durchaus Rechnung getragen. Das Wissen über kulturelle Diversität werde über verschiedene Kanäle (Schulbücher, Bildbände, Enzyklopädien, Fernsehdokumentationen etc.) verbreitet und für den Unterhaltungs- und Freizeitmarkt aufbereitet (in Museen, Weltausstellungen, auf Reisen, Folkloreveranstaltungen etc.). Die Problematik dieser liberalen Tradition sieht Homi Bhabha darin, dass in ihr Kultur nur einseitig, nämlich aus dem Blickwinkel der hegemonialen Kultur definiert wird (ebd.). Verschiedenheit gilt dabei als gut, solange sie den vorherrschenden Normvorstellungen von ihr entspricht:

“The concept of cultural difference focuses on the problem of the ambivalence of cultural authority: the attempt to dominate in the name of a cultural supremacy which is itself produced only in the moment of differentiation.” (Bhabha 2004: 50).

Mit seinem Konzept der kulturellen Differenz untersucht Bhabha die Grenzen vorherrschender Fortschrittsmythen und der damit verbundenen Vormachtstellung der „westlichen“ Kultur. Es geht ihm um die Anerkennung von Differenz und der damit einhergehenden Reibungsflächen zwischen multiplen Identitäten. Diese Reibungsflächen entstehen, so Bhabha, in Situationen kultureller Differenz, da Menschen permanent völlig unterschiedliche kulturelle Praktiken hervorbringen und so ihre eigenen Bedeutungssysteme konstruieren. Diese lassen sich jedoch nicht anhand universalistischer

Bedeutungssysteme fassen. Allzu schnell seien neue Veränderungen vollzogen, die jeglichen Versuch, sie auf allgemeiner Ebene zu erklären und zu verstehen, obsolet machen. Meist würden kulturelle Differenzen als unüberwindliche Hürden betrachtet, die jeglichen Austausch über die bestehende Vielfalt an Wissens- und Praxisformen verhindern. Homi Bhabha zufolge bieten aber gerade diese Situationen kultureller Differenz die Möglichkeit, soziale Gegensätze und Widersprüche miteinander wahrzunehmen und zu verhandeln, anstatt sie zu ignorieren.

“The question of cultural difference faces us with a disposition of knowledges or a distribution of practices that exist beside each other, abseits designating a form of social contradiction or antagonism that has to be negotiated rather than sublated.” (Bhabha 2004: 232)

Damit formuliert Bhabha eine Prämisse für die methodologische Entwicklungsarbeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit und die hieraus resultierende Systematisierung *Generativer Bildarbeit*: Kulturelle Differenz wird nicht als Hindernis, sondern als (meist ungenützte) Chance für gemeinsames Arbeiten betrachtet. Es geht dabei um ein Arbeiten, das an den Grenzen des Eigenen und des Anderen geteilte Phänomene und Problemstellungen zugänglich, beforschbar und transformierbar machen kann.

1.3 FORSCHUNGSSTIL — GROUNDED THEORY

“Currently, students are trained to master great-man theories and to test them in small ways, but hardly to question the theory as a whole in terms of its position or manner of generation. As a result many potentially creative students have limited themselves to puzzling out small problems bequeathed to them in big theories.” (Glaser/Strauss 2008: 10)

Diese Textstelle aus “The Discovery of Grounded Theory” (2008) von Barney Glaser und Anselm Strauss verweist auf den Entstehungszusammenhang der Grounded Theory in den 1960er-Jahren; sie kann aber auch in Bezug auf gegenwärtige Herausforderungen im Wissenschaftsbetrieb gelesen werden (Brandner 2015). Wissenschaft zu betreiben sollte demnach unbedingt mehr bedeuten, als sich die großen Theorien anzueignen, um sie lediglich zu überprüfen und zu reproduzieren, und dann Anhänger_in der einen oder anderen etablierten Forschungstradition zu sein. Es müsse auch die Möglichkeit geben, neue Theorien zu entwickeln und zu erforschen. Mit der Grounded Theory machten Barney Glaser und Anselm Strauss in den USA einen methodologischen und epistemologischen Vorschlag und leiteten ein Nach- und Überdenken der bestehenden Strukturen qualitativer Forschung in der Soziologie ein. In ihrer Forschungsarbeit mit chronisch kranken Menschen im Krankenhaus begaben Glaser und Strauss sich auf Wege abseits der standardisierten, theoriegeleiteten Verfahren. Sie legten den Fokus auf das, was sie im Feld vorfanden, und auf die Interaktionen, die das Feld in Bewegung hielten. Vorwegannahmen, die sie selbst in das Feld projizierten,

sollten — ebenso wie alles, was sie bereits über ihr Forschungsfeld gelesen hatten — möglichst keine Beachtung finden. Durch ihre offene, spontane und kreative Forschungspraxis gelang es ihnen, ungewöhnlich einfühlsame und lebendige Schilderungen ihres sozialpsychologischen Forschungsfeldes zu generieren (Brandner 2015) — was nicht zuletzt daran gelegen haben mag, dass beide Forscher mit ihrem Forschungsgegenstand, dem Sterben im Krankenhaus, persönliche Erfahrungen verbanden (Strauss in Legewie/Schervier-Legewie 2004: Abs. 43). Schon bevor er mit Barney Glaser zu forschen begann, arbeitete Anselm Strauss intuitiv im Sinne der Grounded Theory, ohne diesen Begriff zu verwenden. In ihrer ersten gemeinsamen Publikation “Awareness of Dying” (1965) bezeichneten Glaser und Strauss dann erstmals ihr Vorgehen als *Grounded Theory*. Während der Mainstream in ihrem wissenschaftlichen Umfeld in Chicago in den 1960er-Jahren dem Funktionalismus nach Parsons und Merton folgte, weckten sie durch ihren unorthodoxen Zugang das Interesse von Kolleg_innen und Schüler_innen (ebd.: Abs. 47); die zunehmende Rezeption ihrer Arbeiten schreibt Anselm Strauss unter anderem der Studentenbewegung 1968 zu, von der auch der Neomarxismus, Interaktionismus, ethno-methodologische und phänomenologische Ansätze beeinflusst wurden (ebd.: Abs. 49). Strauss und Glaser begannen dann, ihren Forschungsstil zu explizieren, entwickelten Methodenbücher und gaben Kurse. Sie arbeiteten eine Systematik methodischer Faustregeln aus, die vorrangig dazu dienten, Nachvollziehbarkeit beim Ergründen neuer Theorien zu gewährleisten. Doch das Explizieren ihrer Grounded Theory führte im Laufe der Zeit dazu, dass sich die beiden Begründer auf unterschiedliche Pfade begaben — ein einziges Rezept für das dialektische Arbeiten mit Systematik und Offenheit würde allerdings auch zu kurz greifen. Der Forschungsstil der Grounded Theory wird seither in verschiedenen Forschungszusammenhängen kontinuierlich weitergedacht. Zu den Kontroversen bieten Udo Kelle (2011: 235ff.) und Jörg Strübing (2011: 261ff.) aufschlussreiche Einblicke. Antony Bryant und Kathy Charmaz ordnen die vielen Verzweigungen auf einfache Weise drei Richtungen zu: “At the simplest level, we have the Glaserian school of GTM, the Strauss and Corbin school, and the Constructivist.” (Bryant/Charmaz 2007:10). Unabhängig von den verschiedenen Entwicklungssträngen lässt sich die Grounded Theory allgemein wie folgt beschreiben: Die Grounded Theory gilt grundsätzlich als qualitativer Ansatz, von dem ausgehend in verschiedenen Disziplinen (üblicherweise in den Sozial- und Kulturwissenschaften) Theorien entdeckt werden können. Die Basis hierfür bilden diverse alltagsweltliche Erfahrungsdaten wie Interviews, Feldtagebücher und Dokumente. Ziel des Verfahrens ist es, Theorien bzw. Theorieskizzen zu entwickeln, die sich direkt aus den Daten begründen lassen. Anselm Strauss beschreibt die Grounded Theory mit wenigen Worten folgendermaßen: „Zunächst einmal meine ich, Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken.“ (Strauss in Legewie/Schervier-Legewie 2004: 58). Es sind gewisse methodische Fertigkeiten und die Identifizierung einer bestimmten Erkenntnishaltung notwendig, um zum Forschungsstil der Grounded Theory zu gelangen. Einerseits geht es um die Anwendung eines Handwerks, das gewisse qualitativ-sozialwissenschaftliche

Methodenkenntnis verlangt. Forschung passiert dabei im Feld wie im Kopf des_der Forscher_in und muss entsprechend den interaktiven Eigenschaften, die das Feld bietet, gestaltet werden (Brandner 2015). Das Handwerklich-Methodische reicht jedoch nicht aus, damit von Grounded Theory gesprochen werden kann. Es müssen unbedingt auch die jeweiligen erkenntnistheoretischen Aspekte und die damit einhergehende Forschungshaltung expliziert werden. Erst dies ermöglicht ein analytisches und konsequentes Nachdenken über die sozialen Phänomene, die im Forschungsfeld erfasst werden können. Mit einer entsprechenden Kombination von Handwerk und Erkenntnistheorie gilt es, beweglich und flexibel zu bleiben, um das eigene forschende Handeln immer wieder an konkrete Bedingungen anzupassen — um ein Gleichgewicht zwischen Offenheit und Systematik aufzubauen und zu halten. Egal, ob man der Glaser'schen, der Strauss'schen oder der konstruktivistischen Methodologie folgt, es geht immer um einen Balanceakt zwischen Systematik und Offenheit, der sich an der jeweils gängigen gesellschaftlichen Praxis orientiert. Jedenfalls sollte zu viel Systematisierung nicht dazu führen, dass jene Spontanität und Kreativität bei den Anwender_innen verhindert wird, die Barney Glaser und Anselm Strauss erst dazu gebracht haben, den Forschungsstil der Grounded Theory zu entdecken (Glaser/Strauss 2008). Das richtige Maß an Offenheit und Systematik hilft dabei, Entfremdungsprozessen in der Beziehung zwischen Forscher_in und Gegenstand entgegenzuwirken (Mey/Mruck 2011: 13–14).

1.3.1 THEORETISCHE SENSIBILITÄT UND REFLEXIVE OFFENHEIT

In der klassischen Grounded Theory wird von einer apriorischen Theoriefreiheit ausgegangen — ein Aspekt, um den sich vielfältige Diskussionen ranken. Immer wieder wird gefragt, wie denn Theoriefreiheit möglich sei, wo wir uns doch von unserer bisherigen Theorieaneignung und den damit verbundenen Erfahrungen nicht lösen können. Vor allem die Idee, man müsse sich zunächst viel Theorie anlesen und dann für das Anwenden der Grounded Theory alles wieder kurzfristig vergessen, führt den Anspruch auf ein reflexives Subjektverständnis beim Forschen ad absurdum. Den Widerspruch, der sich daraus ergibt, beschreibt Udo Kelle folgendermaßen:

“Thus the earliest version of Grounded Theory contained two different concepts concerning the relation between data and theory with conflicting implications: on the one hand the idea is stressed that theoretical concepts ‘emerge’ from the data if the researcher approaches the empirical field with no preconceived theories or hypotheses, on the other hand the researcher is advised to use his or her previous theoretical knowledge to identify theoretical relevant phenomena in the data.” (Kelle 2005: Abs. 48)

Diese Implikationen verlangen von dem_der Forscher_in völlig unterschiedliche Haltungen. Beiden in einem Forschungsprozess gerecht zu werden, wird somit wohl keiner Einzelperson gelingen. Vielleicht wäre es möglich, diese zwei widersprüchlichen Voraussetzungen der frühen Grounded Theory —

völlig unvoreingenommen und zugleich mit möglichst großem theoretischem Vorwissen die Daten zu erforschen — auf jeweils zwei Forscher_innen zu verteilen? Aber selbst dann könnte nicht nachvollziehbar gemacht werden, wann und wie die Interaktion zwischen den beiden passieren darf, damit weder die Theorie-freie, noch die Theorie-verbundene Person das Emergieren von Theorie stört. Verfolgt man die weitere Entwicklung der theoretischen Überlegungen von Glaser und Strauss, wird offensichtlich, dass sich aufgrund des Postulats der *apriorischen Theoriefreiheit* im Laufe der Zeit zentrale Unterschiede zwischen den beiden ergeben (Strübing 2011). Barney Glaser bleibt eher dem Induktionsprinzip und damit der Überzeugung verhaftet, dass apriorische Theoriefreiheit erreicht werden könne:

“To undertake an extensive review of literature before the emergence of a core category violates the basic premise of GT — that being, the theory emerges from the data not from extant theory. [...] The prestudy literature review of QDA [Qualitative Data Analysis] is a waste of time and a derailling of relevance for the GT Study.” (Glaser/Holton 2004: Abs. 46)

Anselm Strauss und Juliet Corbin schlagen hingegen einen weniger orthodoxen Weg ein, indem sie in diesem Zusammenhang das Konzept der *theoretischen Sensibilität* in den Vordergrund rücken. Ihrer Auffassung nach können vielfältige Medien als Quellen der Erfahrung —im wissenschaftlichen, professionellen oder auch persönlichen Bereich — dienen: „Literatur kann in diesem Zusammenhang theoretische Sensibilität anregen, Hinweise für das Theoretical Sampling geben, der ‚Validierung‘ der (Zwischen-)Ergebnisse dienen usw.“ (Mey/Mruck 2011: 31). Ich folge in der vorliegenden Forschungsarbeit weniger dem Postulat der apriorischen Theoriefreiheit als der Idee der theoretischen Sensibilität und reflektierten Offenheit. Es geht dabei darum, ein Gespür für die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln. Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass wir immer an ein Vorverständnis anschließen — und dieses gilt es offenzulegen (Breuer 2010).

1.3.2 KONSTRUKTIVISTISCHE UND REFLEXIVE GROUNDED THEORY

„Was tun wir eigentlich, wenn wir forschen?“, fragt Franz Breuer zu Beginn seines Impulses in einem der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche⁸ und gibt selbst eine Antwort aus Perspektive der Grounded Theory mit einem Zitat von Anselm Strauss: „[D]em Ansatz der Grounded Theory [liegt] die Annahme zugrunde, daß Forschung als Arbeit zu verstehen ist“. (Strauss 1998: 34). Anselm Strauss hatte sich als Handlungstheoretiker grundsätzlich viel mit dem soziologischen Begriff der Arbeit befasst (Legewie/Schwervier-Legewie 2004). Der selbstreflexive Gehalt, den diese Sichtweise in sich birgt, lässt sich nachvollziehen, wenn die Konsequenzen betrachtet werden, die die

8 Im Rahmen der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche am Methodenzentrum der Leuphana in Lüneburg fanden zwischen 2014 und 2016 regelmäßig offene Gesprächsrunden zu relevanten Themen im Bereich überfachlicher Methodenlehre statt.

Arbeit von Forschenden in Hinblick auf ihre Rolle und ihr Selbstverständnis mit sich bringt.

„Im Prinzip plädieren wir für eine in hohem Maße selbst-reflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit, d. h. man muß sich überlegen, wie die Arbeit beschaffen ist und unter verschiedenartigen Bedingungen in den einzelnen Forschungsphasen durchgeführt werden kann. Auch hat jeder Wissenschaftler eine individuelle Vorgehensweise, nach der er sich Informationen beschafft, diese untersucht und interpretiert, woraus sich schließlich sein zu analysierendes Datenmaterial ergibt.“ (Strauss 1998: 34)

In dieser Aussage über das Forschen als Arbeit wird ein zentrales Charakteristikum der erkenntnistheoretischen Grundhaltung der Grounded Theory aufgezeigt: Das forschend arbeitende Subjekt in seiner Individualität rückt hier in den Fokus, was bedeutet, dass auch das Material, das ein_e Forschende_r hervorbringt, von seiner_ihrer Individualität geprägt ist. Der Aspekt der Subjektivität und Selbstreflexivität der Forschenden ist demgemäß in den frühen Formen der Grounded Theory bereits angelegt, wird jedoch erst in den konstruktivistischen Ansätzen ausgearbeitet. Kathy Charmaz (2006) ist von der Grounded Theory Glasers ausgegangen (Mey/Mruck 2011: 17) und hat in der Folge einen eigenen konstruktivistischen Ansatz entwickelt. Sie grenzt sich mit folgender Argumentation von den beiden Gründungsvätern ab:

“In the classic grounded theory works, Glaser and Strauss talk about discovering theory as emerging from data separate from the scientific observer. Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories. Through our past and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices.” (Charmaz 2006: 19)

Franz Breuer (2010) hingegen verortet sich nahe der Strauss'schen Linie und repräsentiert die konstruktivistische Ausprägung im deutschsprachigen Raum mit der Reflexiven Grounded Theory (Mey/Mruck 2011: 22). Er erklärt die konstruktivistische Verfasstheit seiner Sicht auf die Grounded Theory anhand zweier Pole. Zunächst beschreibt er die soziokulturell-evolutionäre Verfasstheit der Grounded Theory, die besage,

„dass es sich bei unseren Bildern und (symbolischen) Darstellungen der Wirklichkeit nicht um Abbildungen mit Wahrheitscharakter handelt, sondern dass wir es stets mit konstruktionistischen Vorgängen zu tun haben, die durch vielfältige Zustandekommensfaktoren auf Seiten des Erkennenden geprägt sind.“ (Breuer 2010: 118)

Als zweiten konstruktivistischen Pol beschreibt er die Notwendigkeit, die eigene Persönlichkeit und das Verwobensein des wissenschaftlichen

Erkenntnisinteresses mit der eigenen Lebensgeschichte transparent zu machen: „Die personalen, lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Subjekte von Erkenntnisprozessen — das Einzigartige, höchst Private, das Intime — stehen gewissermaßen am anderen Pol [...]“ (Breuer 2010: 119). Franz Breuer ist fachlich in der Psychologie zu Hause, mit der Grounded Theory haben er und ein paar wenige Kolleg_innen eine methodologische Nische in der psychologischen Wissenschaftslandschaft Deutschlands besiedelt. Angesichts der etablierten messenden und experimentierenden Methoden wird die Anwendung der Grounded Theory speziell in der Psychologie immer wieder als Trope betrachtet. Dabei wird — ganz im Gegensatz zu den vornehmlich objektivistischen Methodenschulen, in denen oberstes Gebot ist, die eigene Subjektivität möglichst zu ignorieren — bei der Reflexiven Grounded Theory auf die Sichtbarmachung des forschenden Subjekts gesetzt. Die Bedeutung aller beteiligten Menschen im Feld, ihrer Interaktionen und ihrer Präkonzepte rückt ins Zentrum, was wiederum die Möglichkeiten der kreativen Entdeckung von Theorien erhöht. Trotz der unterschiedlichen Entwicklungsstränge eint Charmaz und Breuer ihre grundsätzlich konstruktivistische Haltung, wodurch die integrativen Möglichkeiten der Grounded Theory fernab einer Entweder-oder-Rhetorik ausgeschöpft werden können.

1.4 FORSCHUNGSFELD — FORSCHENDES LERNEN

„Was aber ist, wenn die Universität in ihrem lehrenden Tun dafür keinen Raum mehr bietet, Forschung von den jungen Köpfen fernhält und diese nur noch mit dem vermeintlich Notwendigen, einem Wissen, das sich an seiner Warenform orientiert, stopft?“ (Mittelstraß 2008: 17)

Eine mögliche Antwort auf die Frage, die Jürgen Mittelstraß mit Blick auf deutsche Universitäten am Beginn des 21. Jahrhunderts aufwirft, findet sich im Brasilien der 1970er-Jahre bei Paulo Freire. Mit dem *Bankierskonzept der Erziehung* (Freire 1978) umschreibt Freire, wie lernende Menschen in diversen Bildungszusammenhängen als leblose Behälter behandelt werden, die lediglich mit vorhandenem Wissen zu füllen seien. Dieses Wissen in Warenform stehe, so Freire, meistens nicht in Bezug zu den Menschen, in die es eingelagert werde. Weder die Menschen noch das Wissen könnten dabei wachsen. In einem solchen, ökonomisch ausgerichteten Bildungssystem „leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind.“ (ebd.: 58). Folge auch die Universität dem Bankierskonzept, indem sie Bildung im Sinne von Wissensvermittlung nach Verwertungslogik betreibt, werde sie, so Mittelstraß, ihr Wesen verlieren, „das in einer autonomen Organisation von Forschung und Lehre“ bestehe und einen Bildungsbegriff voraussetze, „der die moderne Welt, die selbst ein wissenschaftliches Wesen besitzt, spiegelt und ihr zugleich ein kritisches Selbstbewusstsein verschafft.“ (Mittelstraß 2008: 13). Ein mögliches Rezept zur Bewahrung des Wesens der Universität, das gegen die zunehmende Verbreitung des Bankierskonzepts an deutschen Universitäten wirken sollte, wurde bereits 1970 vom „Hochschuldidaktischen Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz“ (BAK) präsentiert (Bundesassistentenkonferenz

2009). Mit ihrem Konzept des *Forschenden Lernens* bezieht sich die BAK auf ein humanistisches Bildungsverständnis, wie es von Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts propagiert wurde (Huber 2009: 4; Humboldt 1809/10; Schleiermacher 1808). Beide Gelehrten verfolgten die Idee einer Universität, in der Studierende aktiv an der Wissenschaft mitwirken und, befreit von anderen Pflichten, die Wissenschaft als Arbeit betrachten, die nie abgeschlossen ist. Student_innen sollen demnach im besten Sinn forschend lernen – in wechselseitigem Austausch mit den Lehrenden (Huber 2009: 4).

1.4.1 ZIELORIENTIERUNG DES FORSCHENDEN LERNENS

Das Konzept des Forschenden Lernens ist in Hinblick auf ein Kernziel der pädagogischen Praxis angelegt: Es geht darum, lernende Menschen „zu selbstverantwortetem Handeln gemäß eigener Einsicht“ (Benner 1991: 276, 281) anzuregen und zu befähigen und so ihr Mitwirken an der „menschlichen Gesamtp Praxis“ (ebd.) zu fördern. Lernen und Handeln bauen demgemäß auf dem Selbstverhältnis der Menschen sowie auf ihrer Neugier und ihrer Fähigkeit auf, im Reflexionsprozess eine Verbindung zwischen Eigenem und Anderem herzustellen. Was bei Paulo Freire generative Bildungspraxis (Freire 1978: 88) heißt, ermöglicht Dietrich Benner zufolge verantwortungsvolles Handeln, das als Fähigkeit „nur unter Anerkennung der Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit menschlicher Praxis“ (Benner 1991: 286) ausgebildet werden könne. Forschendes Lernen kann im Bereich handlungstheoretischer Felder – wie der Praxis- und Aktionsforschung – angesiedelt werden, in denen ein dialogisch-kommunikatives Forschungsverständnis besteht (Meyer 2003: 104). Es steht aber auch in direktem Bezug zu konstruktivistisch geprägten Forschungsbereichen, in denen Situiertheit, Kontextabhängigkeit, (Selbst-) Reflexivität und wechselseitiges Lernen als Forschungsprinzipien gelten (Reiber 2007: 11). In diesem Sinn ist beispielsweise die transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung einer jener Bereiche, in denen forschende Lernprozesse von zentraler Bedeutung sind (Vilsmaier/Lang 2014: 91; Klein et al. 2001: 4). Forschendes Lernen kann auch im Nahverhältnis zu weiteren pädagogischen Konzepten wie dem *entdeckenden Lernen*, dem *problemzentrierten Lernen*, der *Projektarbeit*, dem *unabhängigen Studium*, der *Studierendenzentrierung* etc. betrachtet werden (Huber 2009: 11). Als Charakteristika, die das Forschende Lernen von anderen Konzepten abgrenzen, nennt Ludwig Huber: die Selbstständigkeit im Vorgehen; die Gewinnung neuer Erkenntnisse, die auch für Dritte relevant sind; die Entwicklung sozialer Kompetenz durch das gemeinsame Tun (ebd.: 11–12).

Forschendes Lernen verstehe ich somit als eine aktive, reflexive, selbstbestimmte, experimentelle, kreative und situative Lern- und Forschungsform, in deren Rahmen ich als Lehrende mit den Studierenden gemeinsam arbeiten kann. Diese Lern- und Forschungsform stellt eine lebendige Alternative zu rein rezeptiven Verfahren dar (Bönsch 2000: 235). Im Gegensatz zu diesen stehen beim Forschenden Lernen Erfahrung, Gestaltung und Reflexion im Zentrum, wesentliches Ziel ist demgemäß eine Form der Selbstbildung durch Forschen und Nachdenken. Eine Voraussetzung hierfür besteht darin, als

Lehrende_r Grundkenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten, ein gewisses Methodenrepertoire und eine dialogische Forschungshaltung zu vermitteln — mit den Worten Freires:

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1978: 65)

Wird diese Haltung von den Lehrenden nicht vermittelt, kann Forschendes Lernen auch nicht von den Studierenden erwartet werden (Reiber 2007: 11). Es geht darum, bestehende Theorien zu begreifen und zu hinterfragen und darum, sich der eigenen Beteiligung an der kollektiven Wissensproduktion bewusst zu sein und die „Universität als einen Ort zu verstehen, an dem das Wissen wieder unsicher werden muss“ (Euler 2005: 267). Forschendes Lernen soll *tiefes Lernen* fördern (Huber 2009: 16). Ein angepeiltes Ziel ist, dass Lernende langfristig und nachhaltig Bildung erfahren können, indem sie durch pädagogische Interaktion ermutigt werden, selbstständig zu denken und zu handeln. Damit wird der Bildungsprozess von den Lernenden selbst hervorgebracht und gestaltet (Benner 2010: 78–79). Forschendes Lernen soll durch die Wechselwirkung von Theorie und Praxis dazu führen, dass die Studierenden auch Handlungskompetenz erlangen (Reiber 2007: 7).

Die Orientierung auf diese Ziele hin betrachte ich in Zusammenhang mit den Empfehlungen des „Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU) im Bereich *transformativer Forschung und Bildung* (WBGU 2011). Transformative Forschung dient dazu, Transformationsprozesse gleichermaßen zu erforschen und zu befördern. Diese Forschungsform kann jedoch nur in Verbindung mit transformativer Bildung gedacht werden, in deren Rahmen das Verständnis für das Entwickeln und Umsetzen von Handlungsoptionen und Lösungsansätzen generiert werden soll (ebd.: 374). Die transformative Forschung und Bildung folgt demnach einem Bildungsideal, das die Vermittlung vielfältiger Wissensformen und theoretischer Ansätze inkludiert, „normative sowie handlungspraktische Aspekte umfasst und andererseits Kompetenzen entwickelt, die die ‚Lernenden‘ zur Reflexion ihres Handelns und zur Gestaltung ihrer Zukunft befähigen.“ (ebd.: 377). Auf diese Weise sollen die Fähigkeiten des Erfassens von, des Nachdenkens über sowie des Weiterarbeitens an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erkenntnisprozessen gefördert werden. Man kann hierbei auch — mit Helga Nowotny — von der Zielsetzung sprechen, von einem Forschungsverständnis in *Modus 1* zu einem in *Modus 2* zu gelangen (Gibbons et al. 1994; Nowotny 1999). Als Modus 1 beschreibt Nowotny die Suche nach allgemeingültigen, disziplinär verfassten, homogenen Erklärungsprinzipien (Nowotny 1999: 67–68), wobei von einer Reinheit der Methode und allgemeingültiger Erkenntnis ausgegangen wird. Im Gegensatz dazu strebt ein Forschungsverständnis im Modus 2 (Gibbons et al. 1994) eine Form von Wissenschaft an, die, vergleichbar mit Bourdieus *Praxeologie* (Bourdieu/Wacquant 2006), den spezifischen Kontext von Forschung beachtet und anerkennt, dass Wissenschaft stets von Menschen betrieben wird und in ihren Ergebnissen somit

auch stets von der Verfassung dieser Menschen abhängt. Dies bedeutet, dass hier die Grenzen der wissenschaftlichen Objektivität sichtbar und nutzbar gemacht werden (Vilsmaier/Lang 2014: 93–94). Transformative Forschung und Bildung im Forschungsmodus 2 nach Gibbons und Nowotny soll auch als Forschungsprinzip in der transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung zur Geltung gebracht werden:

„Ziel transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung ist nicht, einzig wissenschaftlich fundierte Antworten auf drängende gesellschaftliche Herausforderungen zu liefern, sondern Prozesse zu gestalten, die vielfältige Aufgaben erfüllen. In erster Linie handelt es sich um Lernprozesse, in denen WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen wie VertreterInnen nicht-wissenschaftlicher Gesellschaftsbereiche [...] gemeinsam von- und miteinander lernen, um eine Situation oder ein Phänomen in seiner Komplexität zu verstehen und zu verändern.“ (ebd.: 91)

Um diesem Ziel näherzukommen, gilt es, an den Universitäten Räume Forschenden Lernens zu gestalten, wo sich Lehrende und Lernende als Forscher_innen begreifen und über den universitären Rahmen hinaus wirken können. Dadurch könnte das Wesen der Universität, wie es Jürgen Mittelstraß beschreibt, bewahrt werden (Mittelstraß 2008: 13).

1.4.2 FORSCHENDES LERNEN IM RAHMEN EINER MULTIPLER FALLSTUDIE

Das Konzept des Forschenden Lernens hat sich seit seiner Einführung in den 1970er-Jahren nicht umfassend durchgesetzt, es wird jedoch seit 2007/8 im deutschsprachigen Raum wieder intensiver thematisiert und gefördert (Huber 2009: 5). In meinem universitären Umfeld in Wien und Lüneburg wurde mir als Lektorin und Doktorandin ermöglicht, Forschendes Lernen als Bindeglied zwischen meiner Forschung und meiner Lehrtätigkeit zur Anwendung zu bringen. Als Lehrende hatte ich dadurch mehrmals Gelegenheit, Konzepte für Lehrveranstaltungen zu entwickeln und umzusetzen, in denen ich mich dem Bankierssystem der Erziehung entziehen konnte. Ich betrachte Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Äquivalent zur problemformulierenden Bildung bzw. *conscientização* (Freire 1980, 1981), wie sie Paulo Freire als Gegenkonzept zum Bankierssystem im Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt hat. Es erwies sich für mich als geeignetes Konzept für das Setting einer multiplen Fallstudie im empirischen Teil meiner Forschungsarbeit, da es sich durch die konstruktivistische Verfasstheit sehr gut mit dem Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory kombinieren lässt. Der Fallstudienansatz bietet zudem eine geeignete Struktur, um anhand einer empirischen Untersuchung Gruppenprozesse von Studierenden auch mit diesen Studierenden zusammen auf dialogische und reflexive Weise zu erforschen. Hierbei ziehe ich eine multiple Fallstudie einer einfachen vor, da bei einer einfachen Fallstudie die kontextuelle Vielfalt ausgeblendet wäre, wodurch die Erkenntnisse nur in geringem Ausmaß nachvollziehbar und generalisierbar gemacht werden können (Yin 2009: 60–61).

So basiert der empirische Teil der vorliegenden Forschungsarbeit auf Lehrveranstaltungen, die ich im Sinne des Forschenden Lernens am Institut für Internationale Entwicklung in Wien und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum der Leuphana durchgeführt habe. In den Lehrveranstaltungen wurden Themen nachhaltiger Entwicklung mittels fotografischer Praxis bearbeitet. Ich legte diese Lehrveranstaltungen nach dem Kozept der Fotoprojekte an, die ich bereits in außeruniversitären Zusammenhängen mit dem Verein *ipsum* durchgeführt hatte, und kombinierte dieses praxisorientierte Modell mit der Lektüre und Diskussion von fototheoretischen Texten. Diese Kombination sollte es den Studierenden erlauben, die eigene Wahrnehmung in den Bereichen des *interkulturellen Dialogs* und der *nachhaltigen Entwicklung* zu schärfen und ihre Reflexionen über das eigene Tun theoretisch zu stützen. Der Einfluss von Bilderwelten auf die eigene Weltwahrnehmung und deren kulturbezogene Interpretation konnte dadurch erfahrbar und verhandelbar werden. Als methodologischer Rahmen diente in diesen Lehrveranstaltungen die *Generative Bildarbeit*. Die Studierenden fotografierten selbstständig in ihrem Alltag, um in der Folge eine Bildauswahl als Basis für dialogische Prozesse in der Gruppe einzubringen. Ihren forschenden Lernprozess entwickelten und förderten sie durch das Führen eines Forschungstagebuchs. Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit konnte ich auf diese Weise bei diversen Lehrformaten mitwirken, die sich der undisziplinierten Methodenlehre verschrieben hatten, etwa bei Übungen zum Thema Interkulturalität, Lehrveranstaltungen zu fachübergreifenden Methoden, beim Studium Individuale, beim Komplementärstudium sowie bei verschiedenen Forschungsseminaren. In diesen undisziplinierten Lehrformaten wurde von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen erwartet, sozusagen einen Blick über den Teller- rand der eigenen Disziplin hinaus zu wagen. Die Heterogenität innerhalb der Gruppen erwies sich als Herausforderung — sowohl im konkreten Lehrkontext als auch allgemein auf der Ebene bestehender Universitätsstrukturen (Huber 2009: 26). Die Studierenden kamen aus völlig unterschiedlichen Wissensfeldern, Lehr- und Lernkulturen und brachten verschiedenste Erfahrungen und Wissensformen mit. Die einen standen am Studienbeginn und hatten sich noch nicht so sehr auf eine spezielle Disziplin eingelassen. Die anderen hatten sich bereits für Studienfächer entschieden, die an sich überfachlich und interdisziplinär konzipiert waren (wie beispielsweise in den Nachhaltigkeitswissenschaften und der Internationalen Entwicklung). Die Heterogenität der Studierenden-Gruppen kann grundsätzlich als Chance im Rahmen des Forschenden Lernens betrachtet werden, wenn Perspektivenvielfalt durch soziale Interaktion als didaktisches Prinzip Anerkennung erfährt — und genau hieraus ergab sich der Forschungsgegenstand meiner Arbeit: die Menschen und ihre Interaktionen.

1.4.3 MENSCHEN UND IHRE INTERAKTIONEN ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

„Eine der unbeabsichtigten Konsequenzen der Existenz und der Persönlichkeit des Wissenschaftlers ist, daß die Quasi-Beweglichkeit der Grenze zwischen Beobachter und Objekt ihre Parallele in der

vergleichbaren Beweglichkeit der ‚Grenzen des Selbst‘ findet und daß deren Ort eine Frage des Ermessens oder der Übereinkunft ist.“ (Devereux 1998: 58)

Beim Erforschen des transformativen Charakters der *Generativen Bildarbeit* als systematisierte Form fotografischer Praxis bildeten die Menschen und ihre Interaktionen den Forschungsgegenstand. Deshalb ist es notwendig, dass die Beteiligten so weit wie möglich in ihrer jeweiligen sozialen, kulturellen, historischen und biografischen Verfasstheit zur Geltung kommen konnten. Im konkreten Forschungsprozess hatte der Kontakt aller Beteiligten zueinander den Charakter einer sozialen Interaktion. Informationen, Daten und Erkenntnisse wurden anhand der interaktiven Charakteristik generiert. Im Gegensatz zu anderen Methodologien wurde dieser Aspekt hier nicht durch Kontrolltechniken nivelliert. Das Wechselverhältnis von Subjekt- und Objektpositionen wurde, im Sinne von George Devereux, als wichtiges Datum und nicht als Störung betrachtet (ebd.: 309).

Die Tatsache, dass sich alle Beteiligten im Forschungsfeld wechselseitig beobachten und beeinflussen, wurde zum Erkenntnisinteresse. Der methodologische Rahmen *Generativer Bildarbeit* führte — mit unterschiedlichen methodischen Elementen und Phasen — im Prozess zum Rollenwechsel auf verschiedenen Ebenen. Subjekt- und Objektrollen mussten immer wieder hinterfragt und neu ausgehandelt werden. Im Rahmen des Forschenden Lernens in der multiplen Fallstudie wurde diese dynamische Rollenverteilung zum Thema gemacht und es wurden dazu entsprechende Vereinbarungen mit den Studierenden getroffen. Soziale Handlungen und Ereignisse, die sich daraus ergaben, sei es im Gruppenkontext oder auch bei individuellen Tätigkeiten, wurden als Sinn- und Bedeutungszusammenhänge aufgefasst. Es galt stets, den Sinn verschiedener Tätigkeiten, Interaktionen und Verfahrensweisen zu verstehen und fassbar zu machen. Verstehen kann in diesem Zusammenhang zum einen als „Vorgang, der sich auf meine eigenen Bewusstseinsleistungen bezieht“ (Soeffner 2012: 165), beschrieben werden. Dies bedeutet, Interaktionen zu einem Bedeutungskontext in Beziehung zu setzen und dadurch Sinnzusammenhänge zu erschließen. Zum anderen geht es um das Fremdverstehen im Sinne des *Symbolischen Interaktionismus* als eine „Übertragung des Verstehens anderer auf mein Bewusstsein“ (ebd.: 165). Verstehen und Fremdverstehen bedingen sich demnach gegenseitig. Der Subjektcharakter und die reflexiven Fähigkeiten aller Beteiligten tragen einen zentralen Teil zur Entwicklung einer Theorieskizze bei, indem das Wissen, die Erfahrungen, die Erzählungen, Interaktionen und Reflexionsprozesse der Beteiligten als heuristische Grundlage für das Entwickeln neuer Theorien verwendet werden können (Breuer 2010: 115–120).

