

Martina Ukowitz
Renate Hübner *Hrsg.*

Interventions- forschung

Band 3: Wege der Vermittlung.
Intervention – Partizipation

 Springer

Interventionsforschung

Martina Ukowitz · Renate Hübner
(Hrsg.)

Interventionsforschung

Band 3: Wege der Vermittlung.
Intervention – Partizipation

Hrsg.

Martina Ukowitz
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

Renate Hübner
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt aus den Fördermitteln der Privatstiftung Kärntner Sparkasse.

ISBN 978-3-658-22047-1 ISBN 978-3-658-22048-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22048-8>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Umschlaggestaltung: deblik Berlin

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Wir widmen dieses Buch Peter Heintel,
Philosoph, Vertreter einer kritischen und
emanzipatorischen Wissenschaft und
Wegbereiter der Interventionsforschung.
Er ist in der Zeit der Arbeit an diesem
Buch leider viel zu früh verstorben.
Seine Forschungshaltung wollen wir
weitertragen.*

Vorwort

Wir freuen uns, Ihnen nun den dritten Band unserer Reihe *Interventionsforschung* vorlegen zu können. Nach den beiden ersten von Larissa Krainer und Ruth Lercher herausgegebenen Bänden, die sich mit Grundprämissen der Interventionsforschung und Anliegen, Potenzialen und Grenzen transdisziplinärer Forschung beschäftigen, geht es im dritten Band um die Themen Intervention und Partizipation. Die Publikation richtet sich, wie auch die beiden ersten Bände der Reihe, sowohl an Studierende als auch an transdisziplinär Forschende und Menschen, die in verschiedenen professionellen Feldern mit Interventionen bzw. Partizipationsprozessen zu tun haben.

Interventionsforschung und verwandte Ansätze transdisziplinärer Forschung weisen – neben anderen – eine zentrale Charakteristik auf: Sie vermitteln zwischen Wissenschaft und Praxis. Von der Problemdefinition und der Formulierung der Forschungsfragen bis zur Erarbeitung von umsetzungsorientiertem Wissen sind Bezugnahmen auf die Perspektiven außerwissenschaftlicher Stakeholder erwünscht und notwendig.

Transdisziplinäre Forschung ist auf Partizipation der Betroffenen angewiesen. Sie interveniert zugleich aber auch in die sozialen Systeme und Handlungszusammenhänge, in die sie eingebunden ist. Die Spannungsfelder aufzusuchen, die sich im Zusammenspiel von Intervention und Partizipation in (Forschungs-) Prozessen, aber auch im Kontext ihrer institutionellen Verankerung ergeben, macht sich dieses Buch zur Aufgabe. Vor dem Hintergrund reichhaltiger Forschungserfahrung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern und Formen transdisziplinärer Forschung werden dazu von den eingeladenen AutorInnen unterschiedliche Perspektiven sichtbar.

In der Zusammenstellung der AutorInnen spiegelt sich die Vielfalt partizipativer Forschungsansätze und die Heterogenität der Community. Die Reihe ist aus

der Perspektive der Interventionsforschung konzipiert, die sich als spezielle Form partizipativer, transdisziplinärer Forschung versteht.

Die AutorInnen gehören zum Teil der Forschungsgruppe an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt an, in der die Interventionsforschung entwickelt wurde. Darüber hinaus sind KollegInnen beteiligt, deren Forschungstätigkeit in einer gewissen Nähe zur Interventionsforschung liegt, die in ihren Ausarbeitungen aber auch andere Forschungsansätze ausweisen, z. B. Aktionsforschung, bzw. andere Begriffe verwenden, z. B. transdisziplinäre Forschung. Die Perspektive der Interventionsforschung wird auf verwandte Ansätze erweitert.

Der rege Austausch bei Konferenzen (speziell die Konferenzen des td-net und des CARN-Netzwerks, die Symposiensreihe Konsum der Zukunft) und im Zuge von Publikationsvorhaben spiegelt das Interesse wider, über sich unterscheidende Ansätze und Arbeitsfelder hinweg im Gespräch zu sein und durch systematische theoretische Reflexion partizipative Formen von Forschung insgesamt voranzubringen. Sowohl in methodologischer als auch in theoretischer Hinsicht gilt es transdisziplinäre Forschungszugänge in der Wissenschaft institutionell zu positionieren und zu verankern.

In Absprache mit den AutorInnen wurde ein Feedback-Prozess in das Publikationsprojekt integriert. Je Beitrag haben zwei ExpertInnen aus Wissenschaft, wissenschaftsnaher beratender Praxis und der öffentlichen Verwaltung die Texte vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit partizipativen Prozessen, transdisziplinärer Forschung und dem Publizieren in diesem Forschungsfeld begutachtet.

An dieser Stelle danken wir den folgenden FeedbackgeberInnen für ihr Mitwirken bei diesem Buchprojekt:

- Matthias Bergmann, ISOE – Institut für sozial-ökologische Forschung Frankfurt, Deutschland
- Andrea Bührmann, Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland
- Jasmin Godemann, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland
- Harald Goldmann, Mediator und Psychotherapeut, Klagenfurt, Österreich
- Karin Grasenick, convelop cooperative knowledge design Graz, Österreich
- Karin Grinner, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich
- Barbara Hanfstingl, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
- Jennifer Hauck, Helmholtz Centre for Environmental Research Leipzig, Deutschland
- Wolfgang Jonas, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Deutschland
- Katja Klee, Mitmachamt Weyarn, Deutschland

- Kerstin Langer, Referat f. Stadtplanung und Bauordnung München, Deutschland
- Dana Mahr, Universität Genf, Schweiz
- Bernadette Orasch-Horn, Agentur für reflektierte Teamintervention und Coaching, Österreich
- Adelheid Pichler, Universität Wien, Österreich
- Sabine Pleschberger, Gesundheit Österreich GmbH und Paracelsus Medizinische Privatuniversität Salzburg, Österreich
- Thomas Potthast, Universität Tübingen, Deutschland
- Franz Rauch, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
- Sebastian Seebauer, Joanneum Research Graz, Österreich
- Gerhard Strohmeier, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
- Agnes Turner, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
- Verena Winiwarter, Universität für Bodenkultur Wien, Österreich

Herzlich danken wir Sandra Pretis für das Korrektorat. Ebenso danken wir für die finanzielle Unterstützung des Projektes aus Mitteln des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und dem Verlag für die Begleitung der Herausgabe des Bandes.

Klagenfurt
im Dezember 2018

Martina Ukowitz
Renate Hübner

Inhaltsverzeichnis

1. Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung.	1
Renate Hübner und Martina Ukowitz	
2. Interventionsforschung in ihrer Beziehung zur Transzendentalphilosophie	27
Ruth E. Lerchster und Peter Heintel	
3. Vision Impossible? Partizipation im Spannungsfeld von Wissenschaftspolitik und institutioneller Realität.	59
Larissa Krainer und Sandra Pretis	
4. Eine Reflexion über Legitimation, Partizipation und Intervention im Kontext transdisziplinärer Forschung	85
Rico Defila und Antonietta Di Giulio	
5. Nachhaltiges Intervenieren – welche Rolle kann Forschung spielen?	109
Paul Lauer, Ines Omann und Mirijam Mock	
6. „Was bleibt?“ Partizipationsprozesse in Biosphärenparks – ein Forschungsprojekt in der Nachschau	137
Michael Jungmeier, Ina Paul-Horn, Christina Pichler-Koban und Daniel Zollner	
7. Partizipatives Forschen mit SchülerInnen als Empowerment – Erfahrungen aus dem Projekt „Who cares?“	157
Gert Dressel, Elisabeth Reitingner, Barbara Pichler, Katharina Heimerl und Klaus Wegleitner	

8. „So haben wir uns noch nie unterhalten!“ Weitergabe und Transfer von lokalem Erfahrungswissen	179
Andrea Sieber	
9. Innovationen durch Aktionsforschung in partizipationsorientierten Universitätslehrgängen	207
Franz Rauch und Burgi Wallner	
10. Entwurfsbasierte Interventionen in der transdisziplinären Forschung	227
Daniela Peukert und Ulli Vilsmaier	
11. Internationalisierung in KMUs als Gegenstand transdisziplinärer Interventionsforschung	251
Martina Ukowitz	
12. Widerspruchsmanagement als Grundlage erfolgreicher politischer Partizipation	273
Ruth Beilharz und Sonja Rube	
13. Partizipation – Intervention. Beobachtungen, provokante Fragen und weiterführender Forschungsbedarf	297
Martina Ukowitz und Renate Hübner	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Martina Ukowitz Assoc. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Promotion in Sozialphilosophie und Gruppendynamik. Habilitation in transdisziplinärer Interventionsforschung. Associate Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Interventionsforschung, transdisziplinäre Forschung, Organisationsentwicklung. Praktische transdisziplinäre Forschungsarbeit in den Feldern nachhaltige Regionalentwicklung, Naturschutz und Public Health.

Renate Hübner Dr.ⁱⁿ, Wirtschafts- und Sportstudium, Promotion an der Wirtschaftsuniversität Wien. Nach selbstständiger Tätigkeit in der Nachhaltigkeitsberatung und -forschung seit 2005 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: „Nachhaltigkeit konkret“: Interventionsorientierte Nachhaltigkeits- und Verbraucherbeforschung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltig Wirtschaften.

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

Autorenverzeichnis

Ruth Beilharz beraten & entwickeln, Lindau, Deutschland
mail@ruthbeilharz.de

Zollner Daniel E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
zollner@e-c-o.at

Rico Defila Universität Basel, Basel, Schweiz
rico.defila@unibas.ch

Antonietta Di Giulio Universität Basel, Basel, Schweiz
antonietta.digiulio@unibas.ch

Gert Dressel Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien, Österreich
gert.dressel@aau.at

Katharina Heimerl Universität Wien, Wien, Österreich
katharina.heimerl@univie.ac.at

Peter Heintel Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

Renate Hübner Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
renate.huebner@aau.at

Michael Jungmeier E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
jungmeier@e-c-o.at

Larissa Krainer Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
larissa.krainer@aau.at

Paul Lauer Div-in-co – Referat für Diversität der Caritas Steiermark, Graz, Österreich
paul.lauer@caritas-steiermark.at

Ruth E. Lerchster Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
ruth.lerchster@aau.at

Mirijam Mock Wirtschaftsuniversität Wien, Wien, Österreich
mirijam.mock@wu.ac.at

Ines Omann Wirtschaftsuniversität Wien, Wien, Österreich
ines.omann@wu.ac.at

Ina Paul-Horn Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
ina.paul-horn@aau.at

Daniela Peukert Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland
daniela.peukert@leuphana.de

Barbara Pichler Universität Wien, Wien, Österreich
barbara.pichler@univie.ac.at

Christina Pichler-Koban E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
pichler-koban@e-c-o.at

Sandra Pretis Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
sandra.pretis@aau.at

Franz Rauch Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
franz.rauch@aau.at

Elisabeth Reitingner Universität Wien, Wien, Österreich
elisabeth.reitingner@univie.ac.at

Sonja Rube USP Projekte GmbH, München, Deutschland
rube@usp-projekte.de

Andrea Sieber Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien, Österreich
andrea.sieber@aau.at

Martina Ukowitz Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
martina.ukowitz@aau.at

Ulli Vilsmaier Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland
vilsmaier@leuphana.de

Burgi Wallner Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
burgi.wallner@aau.at

Klaus Wegleitner Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich
Klaus.Wegleitner@uni-graz.at

Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung

1

Renate Hübner und Martina Ukowitz

A commonly agreed base for problem solving is not objectively available. There are, however, ways forward. The first is to shift the goal of action on significant problems from 'solution' to 'intervention'. Instead of seeking the answer that totally eliminates a problem, one should recognize that actions occur in an ongoing process, and further actions will always be needed.
(Knapp 2008)

1.1 Science Society – Interface: Schnittstelle oder Nahtstelle?

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft schien viele Jahre einen arbeitsteiligen Charakter aufzuweisen: Wissenschaft schuf neues Wissen, die Neuheit der Erkenntnisse war wichtiges, wenn nicht das wichtigste Kriterium. Gesellschaft war an den Prozessen der Wissensproduktion nicht oder kaum beteiligt und wenn, dann entweder als Versuchspersonen oder zu Befragende um neue Erkenntnisse zu generieren oder als AuftraggeberInnen, die an praktisch (technisch, ökonomisch oder politisch) nutzbaren Ergebnissen interessiert sind. Die Aufgaben waren klar verteilt, de facto hat die Gesellschaft die Produktion

R. Hübner (✉) · M. Ukowitz
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: rene.huebner@aau.at
M. Ukowitz
E-Mail: martina.ukowitz@aau.at

von Wissen an ExpertInnen delegiert. Diese wiederum differenzierten sich als eigenes gesellschaftliches (Teil-)System aus, das nach eigenen Regeln funktionierte. Der Elfenbeinturm galt lange Zeit als Metapher für die Abgeschiedenheit und Unberührtheit der Wissenschaft von der Welt. Ist es sinnvoll und möglich, diese historisch begründete Arbeitsteilung aufrechtzuerhalten? Diese Frage ist sowohl aus wissenschaftlichen und forschungspraktischen als auch aus gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Gründen von Relevanz. Daher liegt es nahe, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft näher in den Blick zu nehmen.

Es deutet vieles darauf hin, dass sich nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Wissenschaft – oder zumindest Teile davon – in einer Phase der Veränderung und der Neuorientierung befinden, die mit neuen Rollen und Aufgaben von Wissenschaft verbunden ist. Ursachen für diese Dynamiken lassen sich viele identifizieren, beispielhaft nennen wir hier einige uns wichtig erscheinende:

- Die Demokratisierung von Wissen (bspw. dank Buchdruck, Schulpflicht, Internet) hat dazu geführt, dass immer mehr Teile der Bevölkerung über zunehmend mehr Wissen verfügen bzw. zu jedem nur erdenklichen Bereich auf Wissen aus verschiedensten Quellen zugreifen können. Dies relativiert die bisherige Expertenstellung von Wissenschaft.
- Der immer schnellere Zuwachs sowohl an wissenschaftlichem als auch an außerwissenschaftlichem Wissen führt dazu, dass immer mehr Vernünftigkeiten – „Rationalitäten“ im Sinn von in sich logischen Richtigkeiten – entstehen (Abels 2009), die einander aber durchaus widersprechen (können) und so zu Überforderungen gesellschaftlicher AkteurInnen bei ihrer Entscheidungsfindung führen.
- Aufgrund ihrer Spezialisierung und Zersplitterung in kleinste Arbeitsgebiete droht Wissenschaft heute für die Lösung drängender Gesellschaftsprobleme irrelevant zu werden (Österreichische Akademie der Wissenschaften,¹
- Auch das Wissen über die Folgen des technologisch und ökonomisch dominierten Fortschritts für Mensch, Gesellschaft und Natur (bspw. Umwelt-, Klima-, Friedens- oder Gesundheitsforschung) nimmt zu und verbreitet sich – ebenso wie die Erkenntnis, dass diese Folgen eng mit der Wissenschaft verknüpft sind.

¹<https://www.oeaw.ac.at/ita/themen/transdisziplinaritaet/> Zugriff: 15.02.2018).

- Nicht zuletzt aufgrund der unerwünschten Begleiterscheinungen des ökonomischen und technologischen Fortschritts wird ein gesellschaftlicher Wandel gefordert, der sich u. a. im Nachhaltigkeitskonzept widerspiegelt. Als Teil der Gesellschaft ist auch die Wissenschaft gefordert, und dies nicht nur in Bezug auf Erkenntnisgewinne, sondern auch hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung für die Folgen ihrer Erkenntnisse.

Angesichts dieser Entwicklungen bzw. Befunde lassen sich zwei wesentliche Schlussfolgerungen bezogen auf die Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft ziehen: Erstens wird es immer wichtiger, Wissenschaft nicht nur auf disziplinären Erkenntnisgewinn, auf Beschreibung der Wirklichkeit und die Suche nach Wahrheit zu reduzieren. Und zweitens muss Wissenschaft, die auch Verantwortung für die künftige Entwicklung von Gesellschaft übernimmt, als Teil dieser Gesellschaft sich dieser öffnen. In Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung zeigt sich, dass mehr und neues Wissen nicht automatisch zu guten bzw. richtigen Entscheidungen, sondern zunehmend eher zu Überforderungen von Individuen und Institutionen führt. Daher entsteht Bedarf nach Zusammenführung, Strukturierung, Reflexion und Evaluierung von Wissen gemeinsam mit gesellschaftlichen AkteurInnen. Die dafür erforderlichen Prozesse haben immer auch vermittelnden Charakter und können dazu beitragen, neues Wissen und auch neue Technologien gesellschaftlich-kulturell zu „verarbeiten“ und zu integrieren.

Mit dem Anspruch und der Anforderung für die Zukunft Verantwortung zu übernehmen, kommt ein normatives Element hinzu, das Legitimierung braucht und damit auch das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft vor neue Herausforderungen stellt. Vergleichsweise neue Wissenschaften wie bspw. die Nachhaltigkeitsforschung (Brand 2000; Kates et al. 2001), die transdisziplinäre Forschung oder die Transformationsforschung (Hirsch Hadorn et al. 2008; Jahn et al. 2012; Ukowitz 2012a, b; Schneidewind und Singer-Brodowski 2014) bieten Ansätze für eine neue Ausrichtung dieses Verhältnisses und führen in unterschiedliche Dimensionen des Nachdenkens. Gerade am Beispiel des Nachhaltigkeitskonzepts – verstanden als gesellschaftliche Leitidee bzw. als „regulative Idee im Sinne Kants“ (Hauff 1987) – wird diese neue Herausforderung für die Wissenschaft deutlich. Das zunächst abstrakte Konzept kann – trotz vieler Bemühungen – nicht unmittelbar und endgültig operationalisiert und implementiert werden. Minsch et al. (1998) führen das unter anderem auf ein konstitutives Wissensproblem zurück, das darin liegt, dass die menschlichen Vernunftfähigkeiten überschätzt und Mechanismen etabliert werden, die mehr unerwünschte Nebenfolgen auslösen, als sie zur Problemlösung beitragen.

Eine nachhaltige Entwicklung kann demnach nicht im Sinne eines Schöpfungsaktes geschaffen werden (s. dazu auch das zentrale Postulat der Popperschen „offenen Gesellschaft“), sondern nur im Rahmen eines „über die Wissenschaft hinausgehenden gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltprozesses im Zusammenspiel von Kreativität, Erfahrung und Gewohnheit“ gefunden werden (Busch-Lüty 1994 zit. in Minsch et al. 1998). Über die Wissensproduktion hinaus kommt Wissenschaft in diesem Zusammenhang auch eine Orientierungsfunktion zu, womit die Herausforderung einhergeht, nicht nur Wirklichkeit abzubilden und zu erklären, sondern auch orientierendes, für eine gedeihliche Entwicklung der Gesellschaft relevantes Wissen zu generieren. Abgesehen von einer eingehenden inhaltlichen Diskussion von Orientierungswissen, also jener Konzepte, die die Zukunftsvisionen der Gesellschaft betreffen (bspw. Nachhaltige Entwicklung, vorsorgende Gesellschaft, Smart Society), geht es immer auch um den Prozess dieser Diskurse. Wer partizipiert daran? Welche Rolle bzw. Aufgaben haben die Wissenschaft und die Gesellschaft jeweils in diesen Diskursen?

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Gesellschaft und Wissenschaft ist nicht neu. Wissenschaft und Forschung waren und sind immer auch konfrontiert mit der Frage nach ihrem gesellschaftlichen Nutzen und der Problematik der Verinnahmung durch die Gesellschaft bzw. durch einzelne Teilbereiche der Gesellschaft. Wissenschaft ist gegenwärtig an eine vorwiegend technisch-ökonomische Kultur gebunden, die mit einer Kommodifizierung vieler gesellschaftlicher Teilbereiche einhergeht. Dies führt – wie Mittelstrass bereits 1982 schreibt – dazu, dass Wissenschaft – ähnlich wie auch das Bildungs- oder Gesundheitssystem – als Produktionsfaktor gesehen wird und als solcher der Funktion, Orientierung zu bieten, eigentlich nicht nachkommen kann. Dies birgt Gefahren in sich, denn eine Gesellschaft, die nur noch ökonomisch nutzbares System- bzw. Verfügungswissen produziert, beginnt sich selber als Maschine zu begreifen und es geht immer weniger um begründete Zwecke und Handlungsregeln, sondern um die blinde Fortführung einmal begonnener gesellschaftlicher Praxis. „Was wir *wissen* und was wir *können*“, schreibt Mittelstraß, „hat nicht unbedingt mehr (und faktisch nur selten) noch etwas mit dem zu tun, was wir *begründet tun*.“ Mittelstraß folgend sind Strategien für eine Emanzipation der Wissenschaft gegenüber einseitigen gesellschaftlichen Rationalitäten zu suchen: die Wissenschaft könne sich zwar nicht frei machen von gesellschaftlichen Bedingungen und Zwecken, aber sie könne diese transzendieren, im Sinne einer „transsubjektiven Steigerung der Rationalitäten“. Dass dies einen mühsamen und nie abzuschließenden Prozess bedeutet, wenn Wissenschaft eine ihrer Aufgaben darin sieht, Orientierungswissen zu generieren, deutet Mittelstraß mit Bezug auf Kant an, wenn er von einer „Annäherung an die Idee des Vernunftwesens“ spricht (Mittelstraß 1982).

Neben System- bzw. Verfügungswissen erhalten also auch Orientierungs- und Transformationswissen (ProClim-1997; Pohl und Hirsch Hadorn 2008) zunehmend Bedeutung.

Die zentralen Fragen, die sich hier stellen, sind natürlich einerseits jene nach der Methode, also *wie* die Wissenschaft zu diesen neuen Wissensformen kommt und andererseits eine reflexive, nämlich welche neuen Aufgaben und Rollen für die Wissenschaft damit einhergehen. Dies bedeutet, dass wissenschaftliche Expertise keinesfalls obsolet wird, sondern eine bestimmte Perspektive, die nach klaren Regeln entsteht, einbringt und andererseits hilft, entstehendes Wissen zu ordnen und so einen Rahmen für den Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen bietet.

Über oder mit Gesellschaft forschen?

Partizipations- und interventionsorientierte Forschung, wie wir sie verstehen, bietet Konzepte, wie Wissenschaft diese Funktion als rahmengebender Mechanismus für die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme wahrnehmen kann. So wird Wissenschaft, die *über* die Gesellschaft forscht, andere Erkenntnisse produzieren, als Wissenschaft, die *mit* der Gesellschaft forscht. Letztere, also Wissenschaft, die sich im Sinn gemeinsamer Wissensproduktion der Gesellschaft öffnet, muss Methoden entwickeln um Wissen partizipativ – also in und mit der Gesellschaft – zu kontextualisieren und zu verknüpfen. Partizipativ angelegte Forschung steht daher vor besonderen methodischen Herausforderungen zwischen einerseits traditionellen – aus der Sphäre des Naturwissenschaftlichen stammenden – wissenschaftlichen Anforderungen an die Wissensproduktion (bspw. Objektivität, Validität, Reliabilität, Verallgemeinerbarkeit) und andererseits den praktisch-pragmatischen Erwartungen der PraxispartnerInnen (bspw. Relevanz, Wirksamkeit, soziale Robustheit, Kontextualisierbarkeit).

Partizipativ angelegte Forschung hat die Funktion, zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu vermitteln, indem sie das Entstehen von Verknüpfungen und Verbindungen ermöglicht. Dies kann unterschiedlich wahrgenommen bzw. gestaltet werden. So erschließt das Bild einer *Nahtstelle* metaphorisch andere Aspekte als jenes einer *Schnittstelle*. Wenn es darum geht, im Sinn einer Nachhaltigen Entwicklung in verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft verteiltes Wissen zusammenzuführen, auszutauschen, und in Hinblick auf die Zukunft gemeinsam zu beurteilen, wird es erforderlich sein, auch Wissen in Bezug auf Zukunftsgestaltung zu generieren und Entscheidungen hinsichtlich nächster Schritte oder auch über die Aufteilung von Verantwortung herbeizuführen. Diese Aspekte sprechen eher für den Nahtstellencharakter. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass mit den Verknüpfungen und Verflechtungen wiederum das Bedürfnis nach Abgrenzung

und Neuorientierung des bisherigen Tuns wächst – Partizipation bietet also die Möglichkeit, Gesellschaft und Wissenschaft gemeinsam weiterzuentwickeln. Wissenschaftspolitik und Forschungsförderung sehen daher zunehmend Elemente vor, die über den Produktfaktor von in und mit Wissenschaft Generiertem hinausweisen und eine stärkere Beteiligung der Gesellschaft an den Prozessen der Wissensproduktion und an der Nutzung von Wissen bewirken (s. dazu bspw. den Beitrag *Krainer & Pretis* in diesem Band) und diesen Veränderungs- und Neuorientierungsprozess der Wissenschaft unterstützen.

1.1.1 Das „Problem“ des intervenierenden Charakters von Forschung

Ein weiterer Grund, das Aufeinandertreffen von Forschung und Gesellschaft als Nahtstelle zu denken bzw. zu gestalten, liegt in einem sehr grundlegenden Problem: Forschung hat immer intervenierenden Charakter. Das Problematische liegt darin, dass das jeweilige methodische Vorgehen den Forschungsbereich und die Ergebnisse beeinflusst – und Forschung (insbesondere die uns interessierende empirische Sozialforschung) somit in gewisser Weise im beforschten System Wirkung erzeugt, unabhängig davon, ob dies beabsichtigt ist oder nicht. Gerade Wissenschaften (wie beispielsweise die Nachhaltigkeits-, Gesundheits-, Bildungs- oder Regionalforschung, Gender- oder Friedensforschung), die mit ihren Forschungsaktivitäten absichtsvoll intervenieren und damit bspw. Reflexion bewirken wollen oder bestimmte, die Gesellschaft verändernde Ziele verfolgen, müssen sich diesem Problem stellen wenn eine Intervention nicht als unerwünschte, manipulative Einmischung wahrgenommen werden soll (vgl. Hübner 2012).

Wir halten es daher für sinnvoll, das Intervenierende von Forschung selbst in den Blick von Forschung zu rücken. Dies nicht zuletzt vor allem auch, da der wissenschaftliche Fortschritt zeigt, dass Forschung bzw. Wissenschaft gesamtgesellschaftlich „richtige“ Lösungen nicht anbieten kann, da es – angesichts der Unabschließbarkeit von Wissen – diese „endgültig richtigen“ Lösungen in vielen Bereichen vermutlich gar nicht gibt, sondern sich die Probleme in immer neuen Kontexten und Generationen immer wieder neu stellen. Wie andernorts bereits erwähnt, wächst die „Nicht-Lösbarkeit von Problemen“ mit der zunehmenden Ausdifferenziertheit und Komplexität der Gesellschaft, die zur Rationalisierung gesellschaftlicher Teilsysteme und somit zu immer mehr rationalen („vernünftigen“) und doch einander widersprechenden Antworten bzw. Lösungen für Teilsysteme der Gesellschaft (Abels 2009) führt. Beispiele aus

der Regionalforschung (Raumplanung versus Landschaftsplanung), Gesundheitsforschung (flächendeckende medizinische Versorgung versus Effizienz im Gesundheitssystem), Nachhaltigkeitsforschung (nachhaltige Entwicklung versus Wirtschaftswachstum) zeigen dies sehr deutlich und es wird nachvollziehbar, dass dies zu gesellschaftlichem bzw. politischem Stillstand führen sog. kann, ein Umstand, an welchem niemand individuell Schuld hat – sind es doch die Sachzwänge, in die wir uns gestellt sehen und die von einer großen Allgemeinheit quasi als nicht veränderbare Naturgesetze akzeptiert werden. Diese (wissenschafts-)logisch nicht lösbaren Probleme – sog. „wicked problems“ – lassen sich mit objektiver, evidenzbasierter Forschung nicht bearbeiten, sondern verlangen einen paradigmatischen Wechsel („shift“) von der Lösungsorientierung hin zur Interventionsorientierung.

These problems are intrinsically ill-defined, and attempts to define them are already actions which reshape the problem and commit the analyst to a course of problem-solving which omits legitimate alternatives and there is no way of escaping this. [...] A commonly agreed base for problem solving is not objectively available. There are, however, ways forward. The first is to shift the goal of action on significant problems from ‚solution‘ to ‚intervention‘ (Knapp 2008).

Da es also für derartige „verhexte“, also kaum definierbare Probleme keine Lösungen geben kann, ist die ‚Aufmerksamkeit‘ von Wissenschaft und Forschung jedenfalls auch den Prozessen, wie mit solchen wicked problems umgegangen werden könnte, zu widmen. Die Herausforderung dabei ist, Prozesse so zu gestalten, dass das Problematische am intervenierenden Charakter von Forschung zur Chance wird und für Gesellschaft *und* Wissenschaft fruchtbar werden kann. In der Buchreihe Interventionsforschung (Krainer und Lerchster 2012; Lerchster und Krainer 2016) bündeln wir Einsichten in dieses wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Problem und bieten mit dem Zugang transdisziplinärer Interventionsforschung einen Forschungsansatz, wie mit diesem Problem umgegangen werden kann. Partizipation als Intervention zu verstehen ist ein möglicher Ansatz.

Wir gehen daher davon aus, dass Gesellschaft an Forschung teilhaben soll – und zwar nicht nur indirekt an den Ergebnissen oder als Befragte bzw. Versuchspersonen, sondern bereits am Beginn und im Zuge der Forschungsprozesse. Außerwissenschaftliche AkteurInnen sollen mitentscheiden können, wie sie an der Forschung partizipieren. Dies kann irritieren und ist kein triviales Unterfangen, da sich Rollen, Aufgaben, Erwartungen und Verantwortungen dadurch verändern und so die „Arbeitsteilung“ (hier die wissenschaftlich-disziplinäre Expertise, dort die gesellschaftliche Praxis, die im „besten Fall“ ExpertInnen-

nempfehlungen umsetzt) ein Stück weit aufgehoben wird. Diese *transdisziplinäre Forschung* ist Forschung, die erstens Gesellschaft und gesellschaftliche Probleme in den Mittelpunkt stellt und die zweitens diese (wissenschaftslogisch nicht „richtig“ lösbaren) Probleme gemeinsam mit RepräsentantInnen gesellschaftlicher Teilsysteme bearbeitet und so die Relevanz und soziale Robustheit des gemeinsam generierten Wissens gewährleistet. In unserem Verständnis der Interventionsforschung geht transdisziplinäre Forschung daher selbstverständlich mit Partizipation einher. Partizipation ist aber kein Konzept, das auf die Interventionsforschung beschränkt, sondern Wesensmerkmal vieler transdisziplinär ausgerichteter Forschungsansätze ist.

In diesen Forschungsansätzen haben sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten methodische Arrangements herausgebildet, die es ermöglichen, Fragestellungen mehrdimensional, also interdisziplinär und unter Beteiligung der Betroffenen, zu bearbeiten. Sie versammeln sich mit ähnlichen Anliegen um den Begriff *Transdisziplinäre Forschung* und sehen sich in einem neuen Paradigma einer Modus 2-Wissensproduktion (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2008). Exemplarisch genannt seien Forschungsansätze wie etwa die Aktionsforschung, die auch im Nachhaltigkeitsbereich Anwendung findet, das Konzept der Realexperimente oder TIPS-Transdisciplinary Integrated Planning and Synthesis oder auch der Ansatz der Reallabore (vgl. u. a. Groß et al. 2005; Hoffmann et al. 2009; Walter et al. 2008; Wagner und Grunwald 2015). Oftmals ist die Argumentation für transdisziplinäre Forschung allerdings reaktiv und defizitgebunden (die gesellschaftlichen Verhältnisse haben sich geändert, also muss sich die Wissenschaft ändern; Wissenschaft kann sich bisher nicht entsprechend vermitteln, also muss sie neue Wege versuchen). Interventionsforschung, die sich als transdisziplinärer, partizipativer Forschungsansatz auf Basis der dialektischen Philosophie und der Transzendentalphilosophie versteht, vertritt eine deutlicher proaktive Position. Transdisziplinäre Forschung ist diesem Ansatz nach keine Kompensation für Defizite, sondern gibt dem „Forschungsgegenstand“ die Freiheit, sich entsprechend der Bedürfnisse der Betroffenen und dennoch ausbalanciert zu entwickeln (siehe dazu auch *Lerchster & Heintel* in diesem Band).

Die Verankerung transdisziplinärer Forschung in der akademischen Wissenschaft, an Universitäten und Hochschulen kann in ihrer Verfasstheit als eigenes funktionales System der Gesellschaft eine Plattform reflexiver Distanz zur Verfügung stellen. Dies bedeutet eine besondere Qualität (vgl. auch Mittelstraß 1997), auch wenn oder gerade weil in einer Gesellschaft, die sich in einem reflektierten Wechselwirkungsprozess gemeinsam mit der Wissenschaft weiter entwickelt (Modus-2-Gesellschaft) die institutionelle Verankerung von Wissensgenerierung sehr heterogen ist. Der universitäre Kontext hat nicht zuletzt

hinsichtlich der Qualitätssicherung Bedeutung. Sorgfältig zu überlegen und zu implementieren sind allerdings die Koppelung an die gesellschaftlichen Handlungsfelder und das Herstellen geeigneter integrativer Strukturen innerhalb der Wissenschaft. In der transdisziplinären Forschung wird diese Koppelung unternommen. Wissenschaft ist so ein Ort, an dem ExpertInnenwissen unterschiedlicher Provenienz zusammenläuft und orchestriert wird (Nowotny et al. 2008).

In partizipativ angelegter transdisziplinärer Forschung treffen also Wissenschaft und Gesellschaft aufeinander. Partizipation meint, gleichzeitig Teil und nicht Teil des jeweils anderen Systems zu werden, Schnittstellen verändern sich, werden Nahtstellen und umgekehrt. Die zentrale Frage, die uns als InterventionsforscherInnen interessiert ist, wie diese Grenzdialektik für alle Beteiligten nutzbar gestaltet werden kann. Dazu möchten wir zunächst kurz ausführen, welche Rolle die Wissenschaft aus der Perspektive der Interventionsforschung spielt.

1.1.2 Von der Lösungs- zur Interventionsorientierung: Die Rolle der Wissenschaft aus der Perspektive der Interventionsforschung

Der Anspruch, Wissenschaft an der gesellschaftlichen Praxis und gesellschaftliche Praxis an der Wissenschaft teilhaben zu lassen, impliziert wechselseitige Partizipation. Partizipation meint aber nicht, dass alle alles machen und bei allem dabei sind. Es gibt Phasen, in welchen Wissenschaft und Praxis auch getrennte Prozesse durchlaufen. Die Frage ist daher, wann und wo Partizipation – im Sinn räumlichen und zeitlichen Miteinanders – relevant ist. Von der Problemdefinition und der Formulierung der Forschungsfragen bis hin zur Erarbeitung von umsetzungsorientiertem Wissen und von Handlungsoptionen sind Bezugnahmen auf die Perspektiven außerwissenschaftlicher Stakeholder erwünscht und notwendig. Dies ist zumindest die Projektion, die Erwartung der WissenschaftlerInnen an die Praxis. Erst die Antwort auf die „umgekehrte“ Frage, nämlich welche Erwartungen PraxispartnerInnen an Forschungsprozesse und WissenschaftlerInnen haben, macht deutlich, wie sich diese Wechselseitigkeit konkretisiert. Welche Anliegen treffen aufeinander? Welche Möglichkeiten tun sich auf?

Im Anschluss an das Bisherige verdeutlichen folgende drei Aspekte gewissermaßen die Grundprämissen der praktischen Forschungsarbeit in transdisziplinären Interventionsforschungsprojekten und somit unser Verständnis der Rolle von Wissenschaft in transdisziplinärer Forschung.

Grenzdialektiken fruchtbar machen: Systemwissen und systemtranszendierende Reflexion

Eine hoch spezialistisch ausgerichtete Wissenschaft trägt mit ihren Ergebnissen (Wissen, Verfahren, Technologien) mitunter dazu bei, die im jeweiligen Kontext wirksamen Logiken zu stützen und damit Einseitigkeiten zu befördern, die negative Auswirkungen auf der Ebene der Gesamtzusammenhänge haben können. Dies kann besonders für Forschung zutreffen, die für „Machbarkeit“ in sehr kleinen Bereichen sorgt. In einer auf dem Verkauf von neuen Gütern basierenden Wirtschaft müssen ständig neue Güter produziert werden. Recycling - also die Verwertung des Weggeworfenen – passt in diese Logik wesentlich besser als die längere oder mehrfache Nutzung von Gebrauchsgütern und Abfallvermeidung ist in dieser Denklogik notwendigerweise ausgeschlossen. Lösungen werden innerhalb des entworfenen Denkrahmens gesucht, während im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung des Umgangs mit nicht mehr gebrauchten Gütern nicht nur Recycling, sondern auch Reparatur und Wiederverwendung oder Sharing-Systeme dazu gehören.

„Erste“ Aufgabe einer neuen Form von Wissenschaft könnte es sein, die selbst gewählte bzw. die ihr von der Gesellschaft zugeschriebene Rolle und die Konsequenzen, die sich aus dem Handeln ergeben, zu reflektieren und nach Balancen zu suchen (Fischer et al. 1993). Gemeint ist hier eine systemtranszendierende, kollektive Reflexion, die im Sinn der Grenzdialektik auch Selbstverständliches sowie Ausgeschlossenes befragt und Entscheidung darüber anregt (Krainer und Heintel 2010). Dies kann sowohl innerhalb von Disziplinen oder in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen als auch im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissenschaft insgesamt erfolgen.² Systemtranszendierende Reflexion von Wissenschaft selbst umfasst also bspw. auch Außeninteressen, die an die Wissenschaft herangetragen werden.

Orientierungswissen als Organisationsleistung – Forschung als Intermediär

Reflexion allein genügt nicht, wenn Wissenschaft auch Orientierungsfunktionen wahrnehmen soll. Entscheidend ist daher, wie Orientierungswissen zustande kommt und wie Wissenschaft dazu beitragen kann und soll. Dieser Beitrag ist u. E. nicht so zu denken, dass die Wissenschaft aus sich selbst heraus,

²In disziplinären Zusammenhängen wären Problemstellungen etwa dahin gehend zu befragen, welche die eigentlichen Bedürfnisse sind, die dem Problem zugrunde liegen und welche Auswirkungen es haben könnte, in der einen oder anderen Richtung nach Antworten zu suchen.

gleichsam als „Expertin für Orientierung“, dieses Wissen generiert und vermittelt (damit wären wir auf das Bild von Wissenschaft als wahrheitsschaffende Institution zurückgefallen), sondern dass im Sinne einer Prozessethik systemtranszendierende Reflexionsprozesse eingerichtet werden, um sich *kollektiv* Orientierung zu verschaffen und Entscheidungen vorzubereiten bzw. zu treffen. Für die Wissenschaft ist dies eine neue und anspruchsvolle Rolle, nicht zuletzt deshalb, weil sie selbst involviert ist und nicht im Nachhinein etwas erklärt, sondern im Veränderungsprozess zeitgleich und zukunftsorientiert interveniert (Heintel 2005). Wir stehen vor einem Organisationsthema: Es muss überlegt werden, wie Wissenschaft ihrer „dialektischen Aufgabe von Vernetzung und Widerspruch“ nachkommen kann (Fischer et al. 1993), wo und in welcher Art und Weise sie Kommunikationsstrukturen und Prozesse anbieten kann, um Orientierungswissen zu generieren und es mit kontextadäquatem Verfügungswissen zu verknüpfen. Das Generieren von Orientierungswissen kann ausgerichtet sein auf Ziele oder Visionen, auf Prioritäten oder Prinzipien des Handelns oder auch auf das Entwickeln von Regeln und bedarf vermittelnder Organisationsleistungen.

Prozesswissen zur Vermittlung zwischen Widersprüchen – Forschung als Intervention

Partizipation in unserem Verständnis verfolgt den Ansatz, dass Mögliches nicht erzwungen, sondern eben ermöglicht wird. Daher beruht Partizipation auf Freiwilligkeit, braucht aber einen Rahmen, der Bedingungen schafft, sodass neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten entstehen. Dieser Rahmen lässt sich im Spannungsfeld zwischen Wissensproduktion, Empowerment und Veränderungsimperativ ansiedeln (wie dies bspw. die Beiträge *Lauer, Omann & Mock* und *Dressel, Reitinger, Pichler, Heimerl & Wegleitner* in diesem Band widerspiegeln). Gerade wenn es um das Organisieren von Veränderungsprozessen in komplexen Zusammenhängen und um gesellschaftliche Entwicklung geht, werden Widersprüche deutlich, sind Entscheidungen zu treffen. Hier kommt der Wissenschaft schließlich auch die Aufgabe zu, Wissen über Veränderungsprozesse zur Verfügung zu stellen, aus dem heraus entsprechende Interventionskompetenz entwickelt werden kann. Partizipativ ausgerichtete Forschung hat hier den Charakter von Vermittlungsprozessen. ForscherInnen sind damit beschäftigt, die Perspektiven der betroffenen Akteursgruppen zu heben, zu vernetzen und diese mit „wissenschaftlichem“ Wissen (Erfahrungen aus ähnlichen Forschungskontexten, Theorieelemente) zu verknüpfen. Ein Grundstein für gelungene Vermittlung der Ergebnisse und Wirksamkeit von Forschung ist mittels partizipativer Prozessgestaltung gelegt. Dies basiert auf der Annahme, das Involviert-, Beteiligt- und Betroffenheit der

AkteurInnen Voraussetzungen dafür bieten, dass Forschung Lern- und Veränderungsprozesse ermöglicht (siehe dazu bspw. *Rauch & Wallner* in diesem Band).

Zur traditionellen Aufgabe der Wissenschaft, wissenschaftliches Wissen zu vermehren, kommen auf transdisziplinär angelegte Forschung somit weitere Aufgaben hinzu. Interventionsorientierte partizipative Wissenschaft nimmt sich der Themen nicht nur in ihrer rein „sachlichen“ Dimension an, sondern bezieht auch die Interessen und Bedürfnisse der betroffenen AkteurInnen mit ein und berücksichtigt das Macht- und Dominanzgefüge in den verhandelten Bereichen. Die Wissenschaft übernimmt darüber hinaus die Aufgabe, im Rahmen von Forschungsprojekten Kommunikationsprozesse mit und zwischen betroffenen Akteursgruppen zu gestalten und Entscheidungsprozesse vorzubereiten und zu begleiten.

1.1.3 Nahtstellen-Kompetenzen entwickeln, Schnittstellen klar definieren

Partizipativ ausgerichtete Forschung muss deshalb vermutlich mehr als andere Forschungstraditionen Nahtstellen-Kompetenzen entwickeln, will sie mit der Praxis neue und für diese relevante Erkenntnisse generieren. Gleichzeitig ist es wichtig, sich nicht im Praxisfeld zu verlieren, sondern sich immer wieder der Rollen, Funktionen und Aufgaben von Wissenschaft in der Gesellschaft bewusst zu sein und sich abzugrenzen. Es wird deutlich, dass neben ergebnisorientierter Forschung zunehmend auch Bedarf an transdisziplinärer im Sinn von prozess- und interventionsorientierter Forschung entsteht. Deren spezifische Aufgaben bedingen den hohen Grad an Aufmerksamkeit für die Gestaltung von (sozialen) Prozessen in der transdisziplinären Forschungspraxis ebenso wie auch im wissenschaftlichen Diskurs.

Vor dem Hintergrund des Themas der Positionierung transdisziplinärer Forschung in den Wissenschaften rückt aus der Sicht der transdisziplinär Forschenden die Frage in den Blick, ob die Grundprinzipien auf ein eigenes wissenschaftliches Paradigma verweisen oder, wie mancherorts diskutiert, transdisziplinäre Forschung „nur“ eine Methode sei, und Interventionsforschung ein methodischer Zugang unter mehreren anderen. Eine zweite Frage, drängender von jenen formuliert, die einer transdisziplinären Herangehensweise weniger nahestehen, ist jene nach dem Stellenwert und der Bedeutung von inhaltlichen Ergebnissen, also dem Zuwachs an wissenschaftlichem, möglichst disziplinär zuordenbarem Wissen samt den damit einhergehenden Qualitätsvorstellungen, allen voran die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen. Vor allem Letzteres wird in der Reflexion der Forschungspraxis häufig thematisiert (vgl. exemplarisch Defila und Di Giulio 2016). Keine der Fragen scheint aber auf einer theoretischen Ebene hinreichend diskutiert.

Orientierend für die weitere Auseinandersetzung können Bezüge zur Entwicklungsgeschichte anderer Wissenschaften sein, die ähnlich aus Anwendungskontexten heraus entstanden und von Beginn an eng mit diesen verbunden sind, wie z. B. Rechtswissenschaften, Medizin oder die Technikwissenschaften, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen, wie z. B. dem Spagat zwischen dem Unikatcharakter einzelner Vorhaben und der Notwendigkeit, darüber hinaus Forschungsergebnisse übertragen zu können (vgl. Krohn et al. 2017; Heintel 2005). Wegweisend für die weitere Arbeit sind Anleihen an die im Feld der qualitativen Sozialforschung schon lange geführte Diskussion, die zu elaborierten Konzeptionen und Darstellungen geführt hat (vgl. exemplarisch Flick 2017a, b). Um sich der Thematik anzunähern schlagen wir vor, im Zuge der weiteren theoretischen Auseinandersetzung die spezifischen Erkenntnisinteressen transdisziplinärer Forschung zu umreißen und von diesen ausgehend ihre mögliche *gegenständliche*, *epistemische* und *methodische* Eigenständigkeit zu erschließen (vgl. Krohn et al. 2017).

1.2 Partizipation zwischen Wissensproduktion und Impact

Intervention im Verständnis dieser Buchreihe ist immer mit der Absicht verbunden, Unterstützung auf dem Weg zu kollektiver Selbstaufklärung zu bieten – als Voraussetzung für die kollektive Gestaltung zukünftiger Entwicklung, sei es von Gruppen, Organisationen, gesellschaftlichen Teilsystemen oder der Gesellschaft als Ganzes (Krainer und Lerchster 2012). Partizipation ist in diesem Sinn Instrument und Intervention gleichermaßen. Transdisziplinäre Interventionsforschung als partizipativer Forschungsansatz, im Zuge dessen WissenschaftlerInnen mit PraxispartnerInnen an einer gemeinsamen Frage bzw. einem gemeinsamen Problem arbeiten, ist voraussetzungs- und voraussetzungenfrei. Voraussetzungen für diese Art Forschung sind, dass einerseits die Frage von allen Beteiligten bzw. potenziell zu Beteiligten als relevant erkannt wird, sozusagen „*focussing on shared problems*“ (Brandt et al. 2013), und andererseits, dass es sinnvoll ist, gemeinsam daran zu arbeiten. In der Interventionsforschung gehen wir davon aus, dass Partizipation ein Akt der Freiwilligkeit ist und daher nicht verordnet werden kann. Was motiviert nun an transdisziplinärer Forschung teilzunehmen? Wie beeinflussen diese Motive die Forschung, die Ergebnisse und darüber hinaus auch das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft?

WissenschaftlerInnen und PraxispartnerInnen haben unterschiedliche Motive an transdisziplinärer Forschung teilzunehmen (vgl. bspw. Defila & Di Giulio in diesem Band). So sind die Motive von sogenannten PraxispartnerInnen, sich in

Forschungsprozesse einzubringen, laut Kruetli und Kollegen vor allem folgende: Informationen bekommen, sich beraten lassen, für ein bestimmtes Problem gemeinsam eine Lösung erarbeiten – und last but not least – Empowerment, also Fähigkeiten und Kompetenzen zur Selbstbestimmung (weiter)entwickeln (vgl. Kruetli et al. zit. in Brandt et al. 2013). Motive von WissenschaftlerInnen wiederum sind häufig – der wissenschaftlichen Funktionslogik folgend – der Erkenntnisgewinn, die Wissensproduktion in Form einer Publikation, die Möglichkeit finanzielle Mittel zu lukrieren und weitere Forschung betreiben zu können. Für viele ForscherInnen zählt aber auch das Motiv, in dieser Funktion gesellschaftlich wirksam zu werden, insbesondere gesellschaftliche Entwicklung bzw. Veränderung mitzugestalten.

Der Wunsch nach Wirksamkeit (Krainer und Winiwarter 2016) verbindet ForscherInnen und PraxispartnerInnen. In der transdisziplinären (Interventions-) Forschung bezieht sich die Wirksamkeit sowohl auf den Forschungsprozess als auch auf die Ergebnisse am bzw. nach Ende des Projektes. Wobei der „Impact“ aus wissenschaftlicher Sicht dann gegeben ist, wenn es gelingt die Erkenntnisse für die wissenschaftliche Community zugänglich zu machen, wenn diese dort diskutiert und weiterentwickelt werden. Häufig bedeutet dies, die neuen im Zuge transdisziplinärer Forschung gewonnenen Erkenntnisse in disziplinäre Logik zu übertragen. Meist ist damit die Erwartung verbunden, diese zu verallgemeinern und auf andere Felder zu übertragen (upscaling & downscaling). Für die PraxispartnerInnen hingegen kann sich die Wirkung der Forschung bereits in situ – also während des Forschungsprozesses – entfalten und/oder nach Abschluss der Forschung. Da gesellschaftliche Teilsysteme gekennzeichnet sind von hoher Komplexität und Multikausalität, ist die Wirkung von Forschung in der gesellschaftlichen Praxis schwer fass- und messbar bzw. umgekehrt, können feststellbare Veränderungen nicht ausschließlich auf vorangegangene Forschung zurückgeführt werden. Allerdings kann man retrospektiv versuchen herauszufinden, was von Forschung in Erinnerung geblieben ist, was mit der erlebten Forschung, als Individuen wie auch als Gruppe – einige Zeit nach Abschluss des Projektes verknüpft wird (siehe dazu bspw. Jungmeier, Paul-Horn, Pichler-Koban & Zollner in diesem Band). In transdisziplinären Kontexten kann wissenschaftlicher Fortschritt nicht an den etablierten Kriterien einer Disziplin gemessen werden, sondern eher am Mehrwert bezogen auf das gemeinsam als wichtig erachtete Problem. Inter- und Transdisziplinarität erfordern von WissenschaftlerInnen, ein Stück weit die Selbstverständlichkeiten des „Heimatsystems“ infrage zu stellen und sich auf jene anderer Fachbereiche und anderer gesellschaftlicher Teilsysteme vorurteilsfrei (nicht: unkritisch!) einzulassen. Dazu zählen der Umgang mit Subjektivität oder Normativität, die

Fragen nach Risiko und Unsicherheit oder auch nach der Nützlichkeit von Wissen in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten.

Vor allem die Auseinandersetzung mit diesen Fragen unterscheidet transdisziplinär ausgerichtete Wissenschaft von der Beratung. Diese strebt primär das Erreichen eines praktischen Zwecks an, muss keine Erwartungen einer primär der Wissenschaft verpflichteten Heim- Institution erfüllen. Konzepte, Instrumente und Methoden können ausschließlich auf den Beratungszweck ausgerichtet ausgewählt, verknüpft und umgesetzt werden, die systematische Produktion neuen Wissens wird nicht erwartet. Wissenschaft hingegen muss Methoden und Prozesse vorsehen, die Partizipation einerseits ermöglichen und die andererseits die mit Partizipation verbundenen Implikationen für die Forschung (bspw. praktische Notwendigkeiten, Veränderungen im Projekt) erfassen und wissenschaftlich bearbeitbar machen. Die verschiedenen Ansätze transdisziplinärer Forschung verfügen über vielfältige Methodenrepertoires, die verschiedene, zum Teil auch in der empirischen Sozialforschung angewandte Methoden auf Basis bestimmter paradigmatischer Setzungen je nach Projektphase und Kontextanforderungen verbinden. Diese „integration of methods“ führt zu höherem Zeitaufwand, aber auch zur Verbesserung der sozialen Robustheit des gemeinsam erzeugten Wissens (siehe dazu auch Brandt et al. 2013, S. 3).

Als WissenschaftlerInnen interessiert uns neben den Motiven, der Wirksamkeit und den Methoden noch ein weiteres Moment partizipativ ausgerichteter Forschung: Die Art und Relevanz des entstehenden bzw. gemeinsam produzierten Wissens. Welches Wissen entsteht im Zuge und am Ende des Forschungsprozesses? Wie kann dieses erfasst, strukturiert und mit vorhandenem Wissen verknüpft werden? Wie findet der Austausch von Wissen statt? Welches Wissen braucht es, um Lösungen zu entwickeln und umzusetzen? Wie kann Wissen kontextualisiert und übertragen werden? Ist der Austausch von Wissen schon neues Wissen? Warum sind diese Fragen rund um das „Wissen“ relevant? Die Fragen nach Wissensformen, Austausch von Wissen, Kontextualisierung von Wissen etc. regen an, partizipative Settings so zu gestalten, dass eine Situation des Ermöglichens entsteht, bspw. das Ermöglichen kollektiver Reflexionen und kollektiver Prozesse, das Ermöglichen eines gemeinsamen Verständnisses von Prozessen, Positionen und Ergebnissen oder auch das Ermöglichen neuer und von allen getragener Entscheidungen und der Übernahme von Verantwortlichkeiten.

Prozess und Inhalt verbinden

Aus diesen Überlegungen zu einer adäquaten Beziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und zur spezifischen Charakteristik vieler heute drängender gesellschaftlicher Frage- und Problemstellungen lassen sich zwei grundlegende

Leitlinien für transdisziplinäre Forschung herausarbeiten: Erstens Verbindungen herzustellen, Verbindungen zwischen Wissensbeständen, Positionen und Interessen bzw. Verbindungen zwischen den Personen und Organisationen, die für die unterschiedlichen Perspektiven stehen. Verbindungen herstellen heißt, diese miteinander in Austausch zu bringen, wechselseitige Bezugnahmen zu ermöglichen. Zweitens Prozesse zu gestalten, in welchen diese Verbindungen hergestellt werden können. Dieses prozesshafte Geschehen des Herstellens von Verbindungen, das durchaus auch Widersprüche zutage treten lassen und konflikthafte Situationen hervorrufen kann, kann als Vermittlungsprozess verstanden werden. Die inhaltliche und die soziale Ebene greifen dabei ineinander, der Austausch der Perspektiven erfolgt (je nach Thema und Forschungszugang) mit dem Ziel, Problemkonstellationen besser zu verstehen, Lösungen zu erarbeiten, Transformation zu bewirken. Aus der Perspektive der Interventionsforschung formuliert, sind diese Vermittlungsprozesse dialektische Prozesse, die Entscheidungsgebundenheit in sich tragen (vgl. auch *Lerchster & Heintel* in diesem Band).

Partizipative, transdisziplinäre Forschung eröffnet eine spezifische Form von sozialem Raum, in dem Vermittlung erfolgt oder initiiert werden kann (prozessorientierte Beratung, Bildungsarrangements können ebenso solche Orte der Vermittlung sein). Dies bedeutet keineswegs, dass Vermittlung leitendes Prinzip jeglicher transdisziplinären Forschung sein soll. Wenn aber Forschung diesen Zugang wählt, entfalten sich die Prozesse in vielfältiger Form, wie auch die Beiträge in diesem Band zeigen. Je nach Thema, Forschungsfeld, konkretem Kontext eines Projekts und je nach Forschungsstil der beteiligten WissenschaftlerInnen variieren die Prozesse hinsichtlich ihrer Ziele und in Folge auch methodisch (Abb. 1.1). Ähnlich sind sich die Projekte aber insofern,

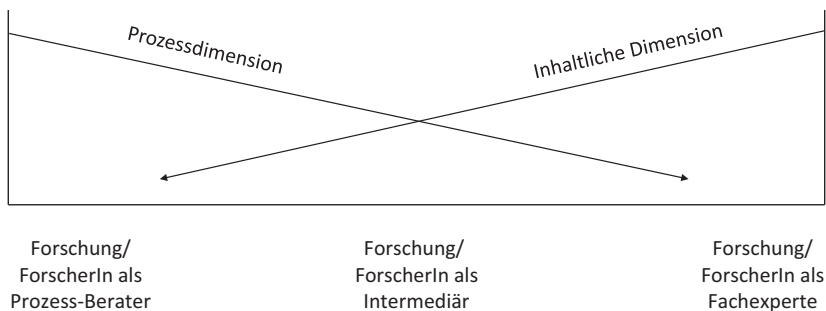


Abb. 1.1 Partizipative Forschung – Rollen von Forschung bzw. von ForscherInnen zwischen Prozess und Inhalt. (Eigene Darstellung)

als ForscherInnen zumeist unterschiedliche Rollen innehaben, die ein Pendeln zwischen Prozessdimension und inhaltlicher Dimension erfordern und immer wieder vor die Herausforderung stellen, die Rollen den Praxisanforderungen entsprechend, aber auch mit Blick auf genuin wissenschaftliche Qualitätsvorstellungen zu balancieren (vgl. *Lauer, Omann & Mock* sowie *Defila & Di Giulio* in diesem Band).

Das Thema der Vermittlung reicht aber über die Forschungsprozesse selbst hinaus, und zwar sowohl was das Setting als auch den zeitlichen Rahmen von Projekten betrifft. Damit Forschung wirksam wird, Ergebnisse in konkrete Handlungen umgesetzt werden und möglicherweise zur Veränderung von Handlungsmustern anregen, nützt partizipativ angelegte Forschung verschiedene Kanäle der Vermittlung. Forschung kann in diesen Prozessen verschiedene Rollen einnehmen bzw. zugewiesen bekommen, die sich in einem Spektrum zwischen Prozessexpertise und inhaltlicher Expertise bewegen. Anliegen der Interventionsforschung ist es, in Kollektiven (Gruppen, Organisation, Regionen, gesellschaftlichen Teilsystemen) Prozesse gemeinsamer Selbstreflexion und Selbstaufklärung zu ermöglichen, um die kollektive Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln bzw. zu stärken. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich sich über die Rolle von Forschung und die eigene Rolle als ForscherIn in partizipativen Prozessen klar zu werden.

1.3 Partizipation und Vermittlung: Nahtstellen gestalten – Schnittstellen definieren

Partizipative Forschung, die als Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft Mögliches ermöglicht, ist Teil unserer „Philosophie der Partizipation“ in der transdisziplinären Interventionsforschung. Mit dem Titel des Bandes „Wege der Vermittlung“ führen wir als Herausgeberinnen eine Hypothese ein, die aus der eigenen Forschungspraxis und aus der Rezeption der Diskurse in der transdisziplinären Forschung erwächst und als Programmatik für die Auseinandersetzung angesehen werden kann: Es geht in der Interventionsforschung wie auch in verwandten Formen transdisziplinärer Forschung wesentlich darum, Verbindungen herzustellen und zu vermitteln – zwischen AkteurInnen, Wissensbeständen, Systemlogiken, und dies zum Zweck guter Entscheidungen im Sinn einer gedeihlichen Entwicklung in den adressierten gesellschaftlichen Feldern. Damit sind Wissenschaft, Forschung und die beteiligten Praxissysteme, aber auch die Gesellschaft insgesamt angesprochen.

1.4 Verortung des dritten Bandes in der Buchreihe „Interventionsforschung“

Mit den beiden ersten Bänden der Reihe Interventionsforschung wurde ein relativ junger Forschungsansatz trans- und interdisziplinärer Forschung vorgestellt, der an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelt, kontinuierlich mit PraxispartnernInnen umgesetzt und mit VertreterInnen anderer transdisziplinärer Forschungsansätze kritisch reflexiv diskutiert wird. Die Themenstellung des nun vorliegenden dritten Bandes – *Partizipation und Intervention als Wege der Vermittlung* zu begreifen – baut auf den Erkenntnissen der Vorarbeiten von Band 1 und 2 auf:

- **Band 1** der gegenständlichen Springer-Reihe „Paradigmen, Methoden, Reflexionen“ (Hrsg.: Krainer und Lerchster 2012) gibt Einblick in die theoretischen Grundlagen der Interventionsforschung. Der Forschungsansatz wird in der Wissenschaftslandschaft verortet und die Herangehensweise paradigmatisch wie auch praktisch argumentiert. Aus den theoretischen Grundprämissen werden methodologische Überlegungen abgeleitet und eine praxisorientierte Einführung in die methodischen Vorgangsweisen gegeben.
- **Band 2** widmet sich den „Anliegen, Potentialen und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft“ (Hrsg.: Lerchster und Krainer 2016) und fokussiert Fragen der Steuerung und Organisation von Stakeholderdialogen in inter- und transdisziplinären Forschungsprojekten. Die Anwendung von Interventionsforschung in Forschungsprojekten steht hier im Zentrum. Die theoretisch ausgerichteten Beiträge zum Thema Anwendung fokussieren die Verortung von Interventionsforschung zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung und vermitteln Reflexionen zu Barrieren und Grenzen, welchen sich Interventionsforschung mitunter stellen muss. Die stärker an konkreten Projekten orientierten Beiträge geben Einblick in die Vielfalt transdisziplinärer Forschungsaktivitäten, in deren Anliegen und Wirkungspotenziale. Anhand dieser Projektbeispiele wird deutlich, dass der Interventionsforschung gerade in den Bereichen Gesundheits-, Nachhaltigkeits-, Regional- und Organisationsforschung hohe Potenziale zugeschrieben werden.

In den beiden ersten Bänden wird deutlich,

1. dass Interventionsforschung (und verwandte Ansätze transdisziplinärer Forschung) immer eine Art Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis wahrnimmt und
2. dass Interventionsforschung partizipative Prozesse voraussetzt, sozusagen bedingt.

Der nun vorliegende Band 3 widmet sich – ähnlich wie Band 2 – der theoretischen Reflexion und der Anwendung von Interventionsforschung bzw. Formen partizipativer, transdisziplinärer Forschung. Brennpunkt von Band 3 ist dabei eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Intervention und Partizipation.

Diese Fokussierung auf ein Thema unterscheidet den vorliegenden Band von Band 1 und 2 der Reihe. Es wird ein Thema in den Mittelpunkt gestellt, das für Interventionsforschung, die sich als partizipative Forschungsform versteht und zugleich den Begriff der Intervention in ihrer Bezeichnung trägt, zentral ist, aber auch für andere inter- und transdisziplinär ausgerichtete Forschungsansätze relevant ist. Die Relevanz resultiert im Wesentlichen aus dem Anliegen, durch Forschung bzw. im Rahmen von Forschung Veränderung in den Praxisfeldern zu initiieren (der Aspekt der *Intervention*) und sie resultiert aus der Beteiligung von AkteurInnen mit oft unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Wissensbeständen, Interessen und Kommunikationsgewohnheiten (der Aspekt der *Partizipation*). Daher geht es nicht darum, die jeweiligen inhaltlichen Erkenntnisse darzustellen, sondern vielmehr die Problematik, die mit den verschiedenen Rollen aller Beteiligten durch den Partizipationsanspruch entsteht, offensichtlich zu machen. Diese werden in ähnlichen Anwendungsfeldern von partizipativ angelegter Forschung wie in Band 2 sichtbar – zur Gesundheits-, Nachhaltigkeits-, Regional- und Organisationsforschung kommen Projekte aus dem Bildungsbereich hinzu, in welchen sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen die beteiligten Akteursgruppen formieren.

Dem vorliegenden dritten Band wurde eine explorative Herangehensweise zugrunde gelegt. Die Arbeit an diesem Band ist gewissermaßen selbst als ein Forschungsvorhaben zu verstehen, in dem in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser et al. 2010) Einblicke in die von den ForscherInnen vorgenommenen Konzeptionierungen von Partizipation und Intervention, deren Umsetzungsvarianten und deren Erfahrungen in der Forschungspraxis gewonnen werden. Ziel ist weniger eine breit angelegte und für die Community möglicherweise allgemein gültige Herleitung und Verortung der beiden Konzepte, sondern das Zeichnen eines Bildes vom Umgang mit den Begriffen, aus dem Hypothesen und weiterer Forschungsbedarf, aber auch Bedarf an Präzisierungen und Positionierungen abgeleitet werden können (s. Ukowitz & Hübner in diesem Band).

Um eine inhaltlich offene Auseinandersetzung zu ermöglichen, werden im anfangs ausgesandten Buchkonzept die Begriffe Intervention und Partizipation abstrakt und geradezu monolithisch eingeführt und zur Diskussion gestellt. Jede Attribuierung am Beginn führt, unserer Meinung nach, in eine Misere, weil sie Festlegungen vornimmt, die Vielfalt einschränken und Verzerrungen hervorrufen: Ob Intervention als klar abgegrenzter Teil eines Forschungsprojektes angesehen

wird, in dem es um Umsetzung geht (vgl. *Defila & Di Giulio* in diesem Band) oder um einen Modus sozialer Interaktion (vgl. *Ukowitz* in diesem Band) führt auf sehr unterschiedliche Wege der Betrachtung von Intervention. Beides hat freilich seine Berechtigung. Im Sinne der explorativen Herangehensweise sind es die AutorInnen, die durch ihre Beschreibungen Funktionen, grundlegende Charakteristiken und Ausprägungen von Intervention und Partizipation definieren und ein vielfältiges Bild freilegen. Dieses Bild spiegelt Besonderheiten, Widersprüche, Chancen und Risiken an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft wider.

1.5 Herausforderungen zwischen Wissensproduktion, Empowerment und Veränderungsimperativ – die Beiträge des Bandes

Die Anordnung der Beiträge folgt einer einfachen, fließenden Logik – am Beginn die wissenschaftstheoretische und forschungspolitische Öffnung der Thematik, dann zunehmend Konkretisierung anhand von Fallbeispielen aus verschiedenen, partizipativ angelegten Forschungsprojekten und gegen Ende des Bandes ein Schließen mithilfe der Verdichtung auf ausgewählte Fragestellungen in Hinblick auf weiterführende Forschung.

- Wissenschaftstheoretisch knüpft die Interventionsforschung an der transzendentalphilosophischen Dialektik an, wie *Ruth Lerchster & Peter Heintel* im anschließenden Beitrag ausführen. Dies bewahrt die Interventionsforschung vor Festlegungen in Vorannahmen, Hypothesen und Ergebnissen über das Praxisfeld bzw. die PraxispartnerInnen, was eine Unsicherheit und Ergebnisoffenheit zulassen muss, die traditionell nicht Sache der Wissenschaft sind, wohl aber Sache eines selbstbestimmten Lebens der Menschen. Der Beitrag widmet sich daher der Frage, wie es gelingen kann, das in der Forschung generierte Wissen dergestalt zur Verfügung zu stellen, dass es gesellschaftliche Relevanz erlangt.
- Um die gesellschaftliche Relevanz zu erhöhen, wird partizipative Forschung zunehmend auch wissenschaftspolitisch gefordert. *Larissa Krainer & Sandra Pretis* fragen sich in ihrem Beitrag *Vision Impossible? Partizipation im Spannungsfeld von Wissenschaftspolitik und institutioneller Realität*, ob dies angesichts der die Wissenschaft strukturierenden universitären Logiken nicht eine „Vision Impossible“ ist. Dabei zeigt sich, dass sich Positions- und Strategiepapiere auf Ebene der EU sowie nationaler Politikebene (und damit verbundene Forschungsprogramme) nicht unmittelbar auf die (veröffentlichten) Strategien von Universitäten auswirken.

- Auch wenn Partizipation als Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft gedacht und gestaltet werden kann, ist es dennoch auch erforderlich, die Erkenntnisse in den jeweiligen Herkunftssystemen und Disziplinen rückzubinden. Es geht also gleichermaßen auch immer darum, die Schnittstellen zwischen den beteiligten Teilsystemen zu klären. Wie *Rico Defila & Antonietta Di Giulio* mit Blick auf das Herbeiführen eines gesellschaftlichen Wandels ausführen, ist es erforderlich, zwischen der Generierung wissenschaftlichen Wissens und dem Vorantreiben gesellschaftspolitischer Veränderungen zu unterscheiden. In ihrer *Reflexion über Legitimation, Partizipation und Intervention im Kontext transdisziplinärer Forschung* argumentiert das Team dafür, Wissensproduktion und gesellschaftspolitische Einflussnahme konsequent als getrennte, wenn auch nicht disjunkte Größen zu behandeln, insbesondere mit Blick auf die damit verbundenen Differenzierungen hinsichtlich Partizipation und Legitimation. Es wird für eine Auffächerung von Partizipationszielen argumentiert, die unterschiedlicher Legitimitäten – einerseits wissenschaftliche Legitimität und andererseits gesellschaftspolitische Legitimität – bedürfen.

Nach diesen allgemeinen, das Feld Partizipation und Vermittlung öffnenden Beiträgen werden anhand von Fallstudien verschiedene partizipativ ausgerichtete Forschungsansätze und deren methodische Zugänge sichtbar. Die Fallstudien zeigen auch das breite Spektrum partizipativer Forschung zwischen Empowerment einerseits und dem Erschließen von Innovations- bzw. Veränderungspotenzialen andererseits.

- Dieser Bogen wird im Beitrag *Nachhaltiges Intervenieren – welche Rolle kann Forschung spielen?* von *Paul Lauer, Ines Omann & Mirjam Mock* gut nachvollziehbar aufgespannt. Interventionen im Nachhaltigkeitsbereich stehen ja auch vor der Herausforderung, Intervention derart zu gestalten, dass sie nachhaltig ihre Kräfte entwickeln kann. Am Beispiel eines europäischen Forschungsprojekts (GLAMURS) wird dargelegt, wie das Forschungsteam Aktions- und Interventionsforschung als transdisziplinäre Forschungsansätze in einem konkreten Projekt verstanden und umgesetzt hat und welche Rolle Partizipation in dieser Art der Forschung gespielt hat.
- Einen engen Bezug zur Nachhaltigkeit vermittelt auch die Frage nach dem Verbleibenden, Erinnernten nach Abschluss eines Forschungsprojekts, die sich das Team *Michael Jungmeier, Ina Paul-Horn, Christina Pichler-Koban & Daniel Zollner* stellt. Im Beitrag „*Was bleibt?*“ *Partizipationsprozesse in Biosphärenparks – ein Forschungsprojekt in der Nachschau* untersucht

das Team ex post ein inter- und transdisziplinäres Forschungsprojekt zu Beteiligungsmöglichkeiten an regionalen Planungs- und Entscheidungsprozessen – und stellt fest, dass es in transdisziplinären Prozessen nicht möglich ist, nicht zu intervenieren.

- Partizipativ angelegte Forschung findet an der Schnitt- bzw. Nahtstelle zwischen wissenschaftlich-forscherischen Institutionen einerseits und einer oder mehreren gesellschaftlich-praktischen Institutionen andererseits statt und ist daher immer auch Institutionen-übergreifende Zusammenarbeit. Aufgrund unterschiedlicher Funktionslogiken der partizipierenden Heimatsysteme sind systemische Spannungsfelder kaum zu vermeiden. Für partizipativ orientierte Forschungs-Bildungs-Kooperationen sind systemische Spannungsfelder zwischen Universität und Schule geradezu konstituierend. Aufgelöst werden können sie aber nicht. Im Beitrag *Partizipatives Forschen mit SchülerInnen als Empowerment – Erfahrungen aus dem Projekt „Who cares?“* werden diese Forschungserfahrungen vom AutorInnenteam Gert Dressel, Elisabeth Reitingner, Barbara Pichler, Katharina Heimerl & Klaus Wegleitner benannt, analysiert und Möglichkeiten beschrieben, wie damit so umgegangen werden kann, dass SchülerInnen Fähigkeiten wie Selbstermächtigung und Selbstkompetenz entwickeln und verbessern können.
- Auch im Beitrag von Andrea Sieber wird deutlich, wie transdisziplinäre Forschung durch Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen individuelle und kollektive Lernprozesse von SchülerInnen und in einer Region unterstützen kann. Der Beitrag *„So haben wir uns noch nie unterhalten!“ Weitergabe und Transfer von lokalem Erfahrungswissen* beleuchtet anhand des Forschungsprojektes „BrotZeit. Lesachtaler Brot im intergenerationellen Dialog“ wie implizites unausgesprochenes lokales Erfahrungswissen explizit gemacht, reflektiert und transferiert werden kann und so zur Inwertsetzung von immateriellem Kulturerbe beitragen kann.

Empowerment im Sinn einer Stärkung von Fähigkeiten wie Selbstermächtigung und Selbstkompetenz zieht sich durch viele partizipativ angelegte Forschungsprojekte. Damit einher geht häufig das Bedürfnis, Innovationen zu ermöglichen bzw. zu befördern, wie dies in den nächsten Beiträgen – bezogen auf Innovationen in Bildungsinstitutionen, in der regionalen Entwicklung und der Wirtschaft – deutlich wird.

- Im Beitrag *Innovationen durch Aktionsforschung in partizipationsorientierten Universitätslehrgängen* stellen Franz Rauch & Burgi Wallner Hintergründe, Konzepte und Evaluationsbefunde eines partizipationsorientierten

Weiterbildungskonzepts dar, wie es am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt seit vielen Jahren erfolgreich angewandt wird. Diese partizipationsorientierten Lehrgänge im Bereich der LehrerInnenfortbildung basieren auf der Annahme, dass Aktionsforschung Lehrpersonen bzw. LehrerInnengruppen helfen kann, Probleme des Unterrichtsalltags selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen. Der partizipatorische Aspekt der Aktionsforschung ist zentrales Element der Universitäts-Lehrgänge und dient dem doppelten Ziel, gleichzeitig Erkenntnis (als Ergebnis von Reflexion) und Entwicklung (als Ergebnis von Aktion) zu erreichen.

- Im Zuge partizipativer Forschung geht es immer auch darum verschiedene Wissensformen systematisch aufeinander zu beziehen und Momente der Integration zu erzeugen. *Daniela Peukert & Ulli Vilsmaier* zeigen in ihrem Beitrag *Entwurfsbasierte Interventionen in der transdisziplinären Forschung*, wie Entwurfspraktiken, die in Designprozessen zur Anwendung kommen, in Prozessen partizipativer Wissens- und Erkenntnisgenerierung fruchtbar gemacht werden können. Für die Praxis transdisziplinärer Forschung, aber auch für die Erforschung transdisziplinärer Integrations- und Interventionsprozesse eröffnet sich mit der Entwurfspraxis ein Feld, das den methodischen Kanon des Arbeitens in heterogenen Teams erweitert.
- Schließlich stellt sich immer auch die Frage nach dem Gelingen von transdisziplinärer Forschung – sowohl hinsichtlich des Forschungsprozesses als auch hinsichtlich der Ergebnisse. In ihrem Beitrag *Internationalisierung in KMUs als Gegenstand transdisziplinärer Interventionsforschung* formuliert *Martina Ukowitz* die Hypothese, dass ein balanciertes Wechselspiel von Intervention und Partizipation für das Gelingen von transdisziplinären Prozessen von großer Bedeutung ist. Am Beispiel des Projekts „Kärnten International“ wird herausgearbeitet, dass transdisziplinäre Forschungsprozesse sensible Konstellationen und nur bedingt steuerbar sind, Partizipation und Intervention gleichermaßen den (sozialen) Prozess in Gang halten und Projekte im Idealfall so konzipiert sind, dass deren Ziele auf mehreren Ebenen liegen.

Wie die hier ausgeführten Erfahrungen im Zuge partizipativ angelegter Forschung zeigen, stellt sich die Frage, wie Partizipation anzulegen ist, dass sie gleichermaßen als Schnitt- und Nahtstelle gelingen kann. Partizipation hat demnach nicht die Funktion, Widersprüche aufzulösen, sondern zwischen diesen zu vermitteln.

- In ihrem Beitrag *Widerspruchsmanagement als Grundlage erfolgreicher politischer Partizipation* sehen *Ruth Beilharz & Sonja Rube* im bewussten Auf-

decken und Analysieren von Widersprüchen einen Ansatz für erfolgreiche politische Partizipation. Im Beitrag werden typische und häufig vorkommende Widersprüche in Partizipationsprozessen aufgezeigt und daraus die Notwendigkeit eines kommunikativen Zugangs, der als gemeinsamer Prozess angelegt werden muss, abgeleitet. Widerspruchsmanagement stellt somit Vermittlungsprozesse in mehrerlei Hinsicht dar (Vermittlung „von“ und „zwischen“) und ermöglicht es, Partizipationsprozesse trotz unterschiedlichster individueller Erwartungen und institutioneller Spannungsfelder erfolgreich zu gestalten.

Die Zusammenschau der Beiträge ergibt am Ende ein interessantes Bild davon, was GestalterInnen und BegleiterInnen von partizipativen Prozessen in diesem thematischen Zusammenhang wichtig ist. Martina Ukowitz & Renate Hübner fassen im abschließenden Beitrag *Partizipation – Intervention. Beobachtungen, provokante Fragen und weiterführender Forschungsbedarf* dreizehn Aspekte zusammen, die in mehreren Artikeln vorkommen, die die Vielfalt der Sichtweisen deutlich machen oder widersprüchlich thematisiert werden, die in Nebensätzen angesprochen, aber nicht weiter ausgeführt werden oder Leerstellen im Diskurs markieren. Aus den Beobachtungen werden Fragen herausgefiltert, die zur Positionierung anregen und auf weiteren Forschungs- oder Diskussionsbedarf verweisen.

Literatur

- Abels, H. (2009). *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brand, K.-W. (2000). *Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität. Besonderheiten, Probleme und Erfordernisse der Nachhaltigkeitsforschung*. Berlin: Analytica.
- Brandt, P., Ernst, A., Gralla, F., Luederitz, C., Lang, D. J., Newig, J., Reinert, F., Abson, D. J., & Wehrden, H. v. (2013). A review of transdisciplinary research in sustainability science. *Ecological Economics*, 92, 1–15.
- CASS, ProClim-. (1997). *Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel – Wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden*. Bern: ProClim-/SANW. <https://naturwissenschaften.ch/service/publications/75640-visionen-der-forschenden>. Zugegriffen: 28. Dez. 2017.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (2016). *Transdisziplinär Forschen – Zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen*. Frankfurt: Campus.
- Fischer, R., Costazza, M., & Pellert, A. (Hrsg.). (1993). *Argumentation und Entscheidung. Zur Idee und Organisation von Wissenschaft*. Wien: Profil.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Paul, A. T. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränd. Aufl.). Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Groß, M., Hoffmann-Riem, H., & Krohn, W. (2005). *Realexperimente. Ökologische Gestaltungsprozesse in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Heintel, P. (2005). Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung. In P. Heintel, L. Krainer, I. Paul-Horn, & M. Ukowitz (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Bd. 1, S. 5–152). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Hirsch Hadorn, G., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hoffmann-Riem, H., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (2008). The emergence of transdisciplinarity as a form of research. In G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann, & E. Zemp (Hrsg.), *Handbook of transdisciplinary research* (S. 19–39). Zürich: Springer.
- Hoffmann, V., Thomas, A., & Gerber, A. (Hrsg.). (2009). *Transdisziplinäre Umweltforschung*. München: Oekom.
- Hübner, R. (2012). Interventionsbegriffe im Vergleich. In: L. Krainer, R. E. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung* (Bd 1, S. 155–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahn, T., Bergmann, M., & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity. Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics: The Transdisciplinary Journal of the International Society for Ecological Economics*, 79, 1–10.
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M., Jaeger, C. C., Lowe, I., McCarthy, J. J., Schellnhuber, H. J., Bolin, B., Dickson, N. M., Faucheux, S., Gallopin, G. C., Grubler, A., Huntley, B., Jäger, J., Jodha, N. S., Kaspersen, R. E., Mabogunje, A., Matson, P., Mooney, H., Moore III, B., O'Riordan T., & Svedin, U. (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517), 641–642.
- Knapp R. (2008). Wholesome Design for Wicked Problems. The Public Sphere Project. <http://www.publicsphereproject.org/content/wholesome-design-wicked-problems>. Zugegriffen: 15. Febr. 2018.
- Krainer, L., & Heintel, P. (2010). *Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krainer, L., & Lerchster, R. E. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung Bd. 1 – Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, L., & Winiwarter, V. (2016). Die Universität als Akteurin der transformativen Wissenschaft: Konsequenzen für die Messung der Qualität transdisziplinärer Forschung. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 25(2), 110–116.
- Krohn, W., Grunwald, A., & Ukowitz, M. (2017). Transdisziplinäre Forschung revisited. Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstände, Wissensform und Methodologie. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4), 341–347.
- Lerchster, R. E., & Krainer, L. (Hrsg.). (2016). *Interventionsforschung Bd. 2: Anliegen, Potenziale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Minsch, J., Feindt, P.-H., Meister, H.-P., Schneidewind, U., & Schulz, T. (1998). *Institutionelle Reformen für eine Politik der Nachhaltigkeit*. Berlin: Springer.
- Mittelstraß, J. (1982). Wissenschaft als Lebensform. Zur gesellschaftlichen Relevanz und zum bürgerlichen Begriff der Wissenschaft. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Wissenschaft als Lebensform* (S. 11–36). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (1997). Universität-Wissenschaft-Gesellschaft. Über das Leben in einer Leonardo-Welt. Innsbruck: Studienverlag.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2008). Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2008). Gestaltung transdisziplinärer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 5–22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-44574>. Zugegriffen: 23. Febr. 2018.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.). (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Aufl., akt.). Marburg: Metropolis.
- Ukowitz, M. (2012a). Interventionsforschung im Kontext transdisziplinärer Wissenschaften. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung Bd. 1 – Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 75–101). Wiesbaden: Springer.
- Ukowitz, M. (2012b). *Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt. Transdisziplinarität aus der Perspektive der Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Wagner, F., & Grunwald, A. (2015). Reallabore als Forschungs- und Transformationsinstrument Die Quadratur des hermeneutischen Zirkels. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 24(1), 26–31. <https://doi.org/10.14512/gaia.24.1.7>.
- Walter, A. I., Wiek, A., & Scholz, R. W. (2008). Constructing regional development strategies. A case study approach for integrated planning and synthesis. In G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann & E. Zemp (Hrsg.), *Handbook of transdisciplinary research* (S. 223–243). Zürich: Springer.

Renate Hübner, Dr.ⁱⁿ, Wirtschafts- und Sportstudium, Promotion an der Wirtschaftsuniversität Wien. Nach selbstständiger Tätigkeit in der Nachhaltigkeitsberatung und -forschung seit 2005 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: „Nachhaltigkeit konkret“: Interventionsorientierte Nachhaltigkeits- und Verbraucherforschung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltig Wirtschaften.

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

Martina Ukowitz, Assoc. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Promotion in Sozialphilosophie und Gruppendynamik. Habilitation in transdisziplinärer Interventionsforschung. Associate Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Interventionsforschung, transdisziplinäre Forschung, Organisationsentwicklung. Praktische transdisziplinäre Forschungsarbeit in den Feldern nachhaltige Regionalentwicklung, Naturschutz und Public Health.

Interventionsforschung in ihrer Beziehung zur Transzendentalphilosophie

2

Ruth E. Lerchster und Peter Heintel

2.1 Einleitung

Interventionsforschung Band 1 (Paradigmen, Methoden, Reflexionen) und Band 2 (Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft) (vgl. Krainer und Lerchster 2012; Lerchster und Krainer 2016) haben bereits gezeigt, dass das Prinzip der Inter- und Transdisziplinarität im Zentrum des interventionsforscherischen Handelns (ausführlich dazu: Ukowitz 2012) steht. Beide stellen adäquate und zeitgemäße Antworten dar, wenn man der Prognose Glauben schenkt, dass das ExpertInnenwissen und die Wissenschaft mit ihren Einzeldisziplinen einer Krise entgegengehen und die provokante Feststellung Nowotnys „die Gesellschaft hat Probleme, die Universität hat Fakultäten“ (Nowotny 1999, S. 98) zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Wissenschaft ist aufgefordert, sich einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Kritisch reflektiert wird mittlerweile an vielen Orten (vgl. Bammé 2006; Krainz 2009; Heintel 2005; Lyotard 1979; Nowotny 1999; Feyerabend 1980; Fischbeck und Schmidt 2002; u. v. a. m.), die „Entzauberung der Wissenschaft“ ging längst vorstatten, der „Wissenschaftskrieg“ tobt an mehreren Fronten und das Zeitalter der „postakademischen Wissenschaft“ wurde eingeläutet (Bammé 2006, S. 19–25). Die Auseinandersetzungen und Diskussionen sind eingebettet in die Dichotomie von Naturwissenschaften und Geistes-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften, eine fest gefügte Unterscheidung dieser beiden Wissenschafts-Richtungen, die

R. E. Lerchster (✉) · P. Heintel
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: ruth.lerschster@aau.at

sich nach wie vor hält – auch wenn Bammé diese Differenzierung mittlerweile für „überkommen“ (Bammé 2006, S. 20) hält. Uns ist es ein Anliegen, die Vorentscheidungen [Axiomatik] der ‚klassischen‘ von den Naturwissenschaften bestimmten Wissenschaften zu beschreiben. Dies soll aber nicht im Sinne einer „Abwertung oder Gegnerschaft“ geschehen, vielmehr geht es im Sinne des kritischen Anliegens Kants um das Sichtbarmachen und Ziehen von Grenzen.

Interventionsforschung erhebt für sich den Anspruch praktische Philosophie zu sein und die Aufklärung weniger als theoretische Hintergrundfolie zu betrachten, sondern vielmehr als Haltung jenen gegenüber, die in Forschungsprozesse involviert sind. Insofern sehen wir unseren Auftrag darin, das Zustandekommen der Bedingungen von Alltagserfahrung zu untersuchen, Voraussetzungen und Grenzen einer Reflexion zu unterziehen, Forschungsergebnisse anzubieten und Widersprüche aufzuzeigen und Forschungsprozess, Forschungsinhalte sowie Forschungsergebnisse einer kollektiven Validierung (zum Begriff der „kollektiven Validierung“ vgl. Krainer und Lerchster 2012 sowie Lerchster und Krainer 2016) zu unterziehen. Diese Forschungsanlage setzt der Freiheit, jener Freiheit, die nicht verobjektivierbar ist, eine deutliche Grenze, die Kant in seiner praktischen Philosophie herausarbeitete.

2.2 Ein reflexiver Blick auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Betrachtungen

Um die Interventionsforschung wissenschaftstheoretisch in den Kontext der Transzendentalphilosophie zu stellen, lohnt es sich, auf den „Gründer“ der Transzendentalphilosophie zurückzukommen – auf Immanuel Kant (vgl. Kant 1998) und seine „Kritik der reinen Vernunft“ (vgl. dazu auch Heintel 2005; Lerchster 2011). In letzterer geht es um die Beantwortung der Frage, was es dem Menschen möglich macht, Wissenschaft zu betreiben. Hieraus resultiert auch die Begriffsbestimmung von transzendental zum Unterschied von transzendent. Transzendent ist alles, was unsere sinnliche Erfahrung überschreitet. Transzendentes überschreitet zwar auch die unmittelbare sinnliche Erfahrung, ist aber ohne diese nicht denkbar. Jenseits aller Wissenschaft vor ihr, aber auch in ihr und vor allem in Bezug auf ihre Anwendung *machen* wir Erfahrungen vielerlei Art.

Man kann diese Erfahrung zwar wissenschaftlich erforschen, wie sie zustande kommt, den Alltag konstituiert, kann ihre subjektive Färbung, ihre Vieldeutigkeit und Irrtumsanfälligkeit konstatieren und ihre Brauchbarkeit und Problematik für Entscheidungen analysieren. Damit hat man aber noch lange nicht das Wesen

der Erfahrung als ständig stattfindendem Prozess erfasst. Ähnlich, wie man aus bestimmten Erkenntnissen nicht erschließen kann, was Erkenntnis überhaupt ist, kann man aus jeweils Erfahrenem nicht zu dem durchdringen, was Erfahrung selbst ist. In beiden Fällen müsste man sich mit Erscheinungsformen von Erkenntnis und Erfahrung zufriedengeben, also mit durch sie geleisteten und hergestellten Resultaten. Letztere sind aber bereits wieder Gegenstand von weiterer Erfahrung und Erkenntnissen, die nicht bei den selbstgefassten Ergebnissen stehen bleiben können. Der Voransetzungszirkel ist unüberwindbar. Platon spricht im Dialog „Parmenides“ von einer „vorausliegenden Voraussetzung“, die sich nach getaner Erkenntnisarbeit wiederherstellt. Erfahren und Erkennen „in actu“, in ihrer lebendigen Prozesshaftigkeit bleiben nicht an ihre Resultate gefesselt, sondern weiterhin in Bewegung. Dies bedeutet, dass es zum Differenzwesen Mensch dazugehört, dass er zu allem Erkannten und Erfahrenen in dieser Differenzmöglichkeit steht, sich ihm ebenso hingeben kann, wie relativieren und verwerfen. In der Interventionsforschung wird entlang dieser Differenz gearbeitet.

Nun geht es nicht bloß um Erfahrung und Erkenntnis. Unmittelbarer historischer Anlass, sich mit Erkenntnistheorie und Wissenschaftsreflexion zu befassen, war der Eintritt der Naturwissenschaft in die Geschichte der Menschen und mit ihr die radikalisiert angewandte Mathematik.

Überall hörte man von einer „neuen“ Wissenschaft („nova sciencia“, „novum organon“ etc.), die sich vom herrschenden Aristotelismus und der theologisch-beherrschten Scholastik zu unterscheiden hätte. Die alte Metaphysik und Ontologie waren suspekt geworden. Man nannte sich „Erfahrungswissenschaft“. Beobachtung und Experiment wurden für die Erkenntnis und Wissensgenerierung zentral. Man erzeugte Fernrohre und experimentierte am schiefen Turm zu Pisa mit fallenden Gegenständen. Es war ab nun ein doppelter Begriff von Erfahrung unterwegs: Eine naive, sinnliche Alltagserfahrung und eine zweite, die mit Instrumenten und mathematischen Formeln Erfahrung konstituierte. An dieser Situation hat sich bis heute nichts geändert. Eine Zeit lang dominierte die wissenschaftlich ausgewiesene Erfahrung, das Misstrauen in die unmittelbare Sinnlichkeit stieg und konnte kultiviert werden. Inzwischen sind wir skeptischer geworden. Was die Wissenschaften vom Menschen betrifft, müssen wir mit einer doppelten Erfahrung umgehen, zumal vieles, was von der Wissenschaft ausgesagt wird, komplizierte Wege in der Vermittlung zu den Nicht-WissenschaftlerInnen findet.

Um den wissenschaftlichen Erfahrungsbegriff in seinem Charakter noch auf den Punkt zu bringen: Einen luftleeren Raum gab es zu Zeiten Galileis noch nicht, er war also nicht erfahrbare. Umso schlechter für die Wirklichkeit, die

Konsequenz ist klar: Wenn es ihn nicht gibt, dann muss man ihn eben herstellen. Dann stimmt das Gesetz, es lässt sich im künstlich Hergestellten beobachten.

Es offenbart sich hier das tiefere Wesen der Naturwissenschaften vom Anbeginn an: Sie ist keine Wirklichkeitserkenntnis im Sinne eines alten Wahrheitsbegriffes (Wahrheit ist „*adaequatio rei ad intellectum*“), sie will Wirklichkeit erkennen, um sie für Zwecke der Menschen zu *verändern*. Ein Experiment stellt nicht die Wirklichkeit nach, es isoliert Elemente der Wirklichkeit (Analysen), um sie in bestimmter Absicht nachträglich wieder zusammenzusetzen. Jedes Experiment ist daher idealtypisch, versucht auszuschließen, was für seinen Zweck nicht brauchbar ist, also einen Störfaktor darstellt. Diese Grundanordnung ist nicht bloß für die Physik bzw. Chemie maßgeblich geblieben, sie ist in allen Wissenschaften, die experimentieren und sich der Naturwissenschaft verpflichtet fühlen, fortgesetzt (Medizin, experimentelle Psychologie etc.).

Der Veränderungsimperativ, das wissenschaftlich produktive Umgehen mit der Natur, war nun tatsächlich etwas historisch Neues und im Sinne einer Realisierung prometheischer Fantasien auch etwas Gewagtes. Eine gewisse Form des Schöpfertums musste von Gott auf den Menschen übergehen. Er musste sich damit aus der bisher vorgestellten göttlichen Schöpfungsordnung herauslösen; und die Natur zum Objekt machen, zum „Material der Pflicht“ (Kant), dem er als Subjekt als Machtausübender gegenübersteht.

Nicht nur in der Auseinandersetzung mit der herrschenden Religion und der katholischen Kirche, die die alte Ordnung vertrat, musste diese Selbstermächtigung problematisch werden, sie war wohl auch jenen etwas unheimlich, die sie auszuüben begannen. Der Kirche gegenüber versuchte man es mit metaphorischen Übergangsformeln. Man sprach von der unvollendeten Schöpfung, deren Vollendung ab nun in die Hände der Menschen gelegt sei. Wiederum andere verglichen die Schöpfung Gottes mit einem vollendeten Uhrwerk, das ihm ermöglichte, in Ruhestand zu gehen – allfällige Reparaturen können durch Menschen geleistet werden. Letztendlich war man aber dieser Scheinanpassung überdrüssig und ließ Gott und die Kirche sein, entwickelte einen, wie man meinte in sich schlüssigen Materialismus, einen „Immanentismus“, der auf jede Außenbegründung und insbesondere metaphysische Außenhalte glaubte verzichten zu können.

Dieser Immanentismus konnte sich zwar der alten Autoritäten, der metaphysischen Letztbegründungen entledigen, hat aber sozusagen das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Erfahrung und Erkenntnis sollen aus sich selbst begründet werden, wenn überhaupt Begründung notwendig ist, es nicht genügt, Erfahrungen zu machen und aus ihr jeweils Erkenntnisse zu schöpfen. Nun tritt aber ein Problem auf. Will man begründen, kommt man um eine Differenz nicht herum. Es gibt etwas, das vorhanden sein muss, und etwas, das zu diesem sich in Bezug setzt,

Stellung nimmt etc. Wenn nichts vorhanden ist, braucht man nicht begründen, rechtfertigen, usw. Welche Qualität hat aber diese Differenz? Wie kommt sie zustande, wie unterscheidet sich der „Grund“ vom zu Begründenden? Tut sich hier nicht neuerdings ein metaphysischer Dualismus auf, der gegenüber den alten nur den Vorteil haben kann, nun im Menschen selbst angesiedelt zu sein?

2.2.1 Der Mensch als Differenzwesen

Schließlich die kantische Grundfrage, die alle anderen Fragen evozieren müsste: „Was ist der Mensch“? Sich auf den Menschen einzulassen führt aber in unsicheres Terrain, da er für die neue Erkenntnis, die Naturwissenschaften, kein so ohne Weiteres fassbarer natürlicher Gegenstand sein konnte. Zwar wurden vielerlei Versuche gestartet, ihn in diese Richtung hin zu definieren, es wurden auch die Naturwissenschaften vom Menschen geschaffen, denen wir von der Physiologie bis hin zur Medizin vielerlei Erkenntnisse verdanken, ihr reduktives Verfahren versuchte aber die Differenz, d. h. auch die Selbstbegründung zu nivellieren bzw. zu ignorieren. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sollen für sich selbst sprechen; es genügt den Blutkreislauf zu entdecken und zu beschreiben.

Am konsequentesten entledigen sich die Materialisten (vgl. bspw. La Mettrie 2015) der Differenz, indem sie den Menschen zur Maschine erklärten, analog den mechanistisch-physikalischen Gesetzen, die man zu dieser Zeit als gesichertes Wissen ansehen konnte. Ihnen gegenüber wurde schon damals angemerkt, dass ein Vermeiden der Selbstbegründung unerklärlich macht, warum Menschen überhaupt Wissenschaft betreiben und wie sich dieses Faktum aus der Kausalität der Natur ergeben sollte. So war eigentlich schnell durchschaut, dass derlei Menschenbilder sich nicht aus dem Naturgegenstand Mensch ableiten ließen, sondern selbst einem ideologischen Welt- und Menschenbild entstammten, das den eigentlichen Grund für diese Selbstauslegung des Menschen darstellte.

Ein Vorgehen, das in der Denkgeschichte der Menschen immer wieder anzutreffen ist. Es hat seinen Ursprung in einer Abwehr dessen, was der Mensch ist, nämlich ein prinzipiell unbestimmbares freies Wesen, von dem die Naturdetermination nur die eine Seite ist, in der er nicht aufgeht. Die andere ist durch die Tatsache begründet, dass er seine Natur zum Gegenstand des Erkennens machen kann, seine eigene Natur zu sich in Differenz tritt. Dieses andere der Differenz hat viele Namen bekommen: Geist, Seele, Verstand, Vernunft, Freiheit etc. *Was* sie aber sind, musste sich bestimmter inhaltlicher Erkenntnis entziehen, schon durch das sich Aufrechterhalten der Differenz in diesen Bestimmungsversuchen. Dieser Entzug ins Unbestimmte hat immer schon für Unsicherheit und

Angst gesorgt. Man will sich einfach mit sich und den anderen selbst ultimativ auskennen.

In der Leugnung der Differenz bewegte man sich in drei Richtungen:

1. Der Mensch ist bloßes Naturwesen und auch nur als solches erkennbar. Bis heute vertreten alle Naturwissenschaften vom Menschen diese Auffassung und fühlen sich für die eben genannten Differenzbegriffe nicht zuständig, wenn sie sie nicht überhaupt als Illusion bezeichnen.
2. Man versucht inhaltliche Bestimmung durch Eigenschaftszuweisungen, Vermögenscharakteristiken – selbst Kant unterscheidet Verstand und Vernunft – nach ihren jeweiligen Vermögen, Kategorien zu bilden und Ideen zu haben. Auch wenn derlei Bestimmungsversuche dem Problem der Differenz näher rücken, die Gefahr einer „Verdinglichung“ einer festlegenden „Objektivierung“ ist nicht gebannt.
3. Man versucht sie aus den verschiedenen Erscheinungsformen menschlichen Lebens und Handelns zu erschließen. Diese genügen nicht für sich selbst. Sie bedürfen einer Ursachenbenennung, die nicht in der bloßen Natur des Menschen gefunden werden kann. Aber auch hier bleibt es dabei: Die Ursache, sofern sie überhaupt eine ist, unterscheidet sich von ihren Wirkungen. Die Differenz bleibt im Hintergrund aufrecht.

Die Interventionsforschung arbeitet in und mit dieser transzendentalen Differenz, indem sie diejenige, die sie selbst als Forschung darstellt, aufhebt bzw. mit den ForschungspartnerInnen teilt. Dies bewahrt sie vor Festlegungen in Vorannahmen, Hypothesen und Ergebnissen über die Anderen, was eine Unsicherheit und Ergebnisoffenheit zulassen muss, die traditionell nicht Sache der Wissenschaft ist, wohl aber eine eines selbstbestimmten Lebens der Menschen.

Die Transzendentalphilosophie Kants wird in vielen philosophiegeschichtlichen Werken als Vermittlung (auch als Synthesis) zwischen Rationalismus und Empirismus bezeichnet. Beide philosophischen Strömungen bezeugen die Intensität, mit der sich das beginnende Wissenschaftszeitalter mit dem neuen Phänomen Wissenschaft auseinandergesetzt hat. In der Wissenschaft konnte man alle Wahrheit, alle Ergebnisse auf die Denkleistungen der Menschen zurückführen. Ihre Anwendung versprach Fortschritt, Entlastung von allen Mühen und Plagen früherer Zeiten, sogar eine Selbstgestaltung eigener Geschichte. Auch wenn diese Tatsachen erst später in das Selbstbewusstsein der Menschen eindrangten, verkündete doch das Pathos der Aufklärung eine neue Morgenröte in der Menschheitsgeschichte.

Dass der Mensch das „Maß aller Dinge“ (vgl. Meister 2010) ist, wussten schon die Sophisten und sie haben vorgeführt, was dies in Rechtsstreitigkeiten, in Argumentation und Rhetorik bedeutete. Zum Durchbruch kam es aber erst, eingeleitet durch die verschiedenen Reformationen in der Religion, mit der Naturwissenschaft und der Aufklärung. Nun war mit dieser Zurückführung auf den Menschen Unsicherheit und Angst verbunden, weil man nicht wissen konnte, *welcher* Mensch nun Maß sein sollte, und weil es eine tief verwurzelte Scheu gab, in die Natur, die Schöpfung, den Kosmos gleichsam von außen einzugreifen, seine „ewigen“ Gesetze zu stören. Nicht von ungefähr beschäftigten sich die griechischen Denker ausführlich mit der Maß-Frage, formulierten ein „Maß-Halten“ als praktisch-ethischen Imperativ und bewiesen in ihren Ausführungen zugleich, dass dieses Maß nicht aus irgendeinem konstruierten Idealmenschen ableitbar ist (so geht es beispielsweise auch bei Aristoteles in der „Nikomachischen Ethik“ [vgl. Aristoteles 1985] in seiner „Mesoteslehre“ nicht um ein feststehendes Maß, das die Gegensätze korrigiert, sondern um eine *Vermittlung*, die immer erst zu erfolgen hat). Der Freiheit und Offenheit des Menschen ist es geschuldet, dass es kein bestimmtes, ein für alle Mal feststellbares Maß gibt. Wenn man so will: Für sich genommen ist die Freiheit „maßlos“.

2.2.2 Die innere Dialektik der „maßlosen“ Freiheit

Diese Tatsache hat immer Besorgnis ausgelöst. Auch die gegenwärtige Diskussion um Fortschritt, Wachstum auf der einen, Nachhaltigkeit und Verzicht auf der anderen Seite hat hier ihre Wurzeln. „Dürfen wir alles das tun, was wir können“, ist eine immer wieder zu hörende Fragestellung, die ganz deutlich eine „Selbstkonfrontation“ der Freiheit mit sich selbst zum Ausdruck bringt.

Charakteristikum vorneuzeitlicher Gesellschaften ist die Suche nach einem Freiheitsfundament *außerhalb* ihrer selbst. Wohl dürften die Menschen geahnt haben, dass sie selbst Ursache ihrer Handlungen, Taten, Gesetze, Regeln, Normen sind. Dieses Fundament in sich selbst anzuerkennen blieb aber späteren Zeiten vorbehalten. Die Menschen waren offensichtlich für sich selbst nicht ausreichend. So verfassten sie z. B. die Zehn Gebote als Sollensvorschriften, begründeten sie aber im Auftrag Gottes. Ebenso verfassten die alten Stammesgesellschaften Denk- und Freiheitsverbote (Tabus), deren Paradox es ist, dass man sie gar nicht in den Mund nehmen, besprechen durfte, sie in diesem Sinn den Betroffenen vollständig entzogen wurden. Ihre Eingriffe in die Natur (Jagd etc.) waren mit Entschuldigungsritualen verbunden, in denen man zum Ausdruck brachte, dass man zwar um sich als Ursache wusste, sie aber bei höheren Instanzen unterzubringen wusste.

Eine „Hybrisangst“ begleitet also den ganzen menscheitsgeschichtlichen Freiheitsgebrauch, was auch immer wieder dazu führte, ihn zu „heiligen.“ Das ist deutlich abzusehen bei der Erfindung der Medien desselben (die Zahl, die Schrift), aber auch in der Heiligung ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit und Organisation (Hierarchie=heilige Herrschaft). Mythologien, Religionen, aber auch spätere Weltanschauungen und Ideologien stehen in dieser Tradition. Ihr Fundament, ihr Rechtfertigungsgrund liegt außerhalb ihrer selbst (z. B. im Wirken Gottes, in einer „invisible hand“, in Geschichtsgesetzen, in einer utopischen Zukunft). Insbesondere in Kulturbrüchen und unsicheren Zeiten wird immer wieder auf diese Außenhalte zurückgegriffen, auch wenn sie eher in einem Beschwörungscharakter auftreten.

Dass sich die Freiheit der Menschen nicht als Ursache begreifen wollte bzw. konnte, hängt wohl auch vom Bewusstsein unüberwindlicher Abhängigkeiten ab. Sowohl gegenüber einer unberechenbaren Natur mit ihren Schrecken (Erdbeben, Vulkane, Dürre, Seuchen etc.) als auch gegenüber der selbst eingerichteten Herrschaft von Menschen über Menschen. Letztere als erste hochkulturelle Leistung teilte Menschen in zwei Klassen: Die einen, die für das Überleben und dessen Arbeitsaufwand zu sorgen hatten, die anderen, die sich um die Regeln des Zusammenlebens (die Gesetze), die Organisation, den Schutz und ihre Verteidigung zu kümmern hatten. Für das Überleben des Gesamten waren Letztere verantwortlich und befugt, und zunächst daher auch heilig (Priesterherrschaft, Gott-Königtum etc.). Alle anderen waren von ihnen abhängig. Damit alle in einer bestimmten Ordnung überleben, werden einige wenige mit deren Aufrechterhalten beauftragt. Die (ökonomische) Entlastung von der unmittelbaren Überlebensbewältigung setzt Denk- und Abstraktionsleistungen frei, von denen die Privilegierten auch ihren Gebrauch machen.

Die Erweiterung ihrer Denk- und Freiheitsmöglichkeiten zeigt schon sehr früh ein ambivalentes Bild, das seither jede Herrschaftsform begleitet: Da Freiheit kein Maß in sich hat, kann sie sich sowohl als Treuhänder der übertragenen Macht verstehen (als „Diener“ des Ganzen im Verbesserungs- und Gestaltungsauftrag) oder als Selbstermächtigung (Willkür), seine Macht auf Kosten der Abhängigen zu sichern und seine Privilegien auszubauen. Die Arbeitsteilung in ihrer hierarchischen Ordnungsfunktion ist daher seit jeher mit dem Thema Ungerechtigkeit verbunden und nie vor Aufständen, einer Umkehrung von Macht sicher. Sie müssen akzeptieren, dass sie ihre Freiheit „außer sich“ haben, delegiert an die jeweils Herrschenden. Aber auch diese sind in ihrer Machtausübung nicht völlig frei. Sie sind einerseits abhängig vom „*Glauben*“ der anderen an ihrer Berechtigung und Rechtmäßigkeit, andererseits von einer herrschenden

Macht der Natur, der sie selbst auch widerstandslos ausgeliefert sind. Beides zusammen lässt verstehen, dass auch sie die Freiheitsbegründung nach außen setzen, in eine höhere, *alles* beherrschende Macht, den Grund aller bestehenden Ordnung. Diese Grundlegung hat vor Willkür, tyrannischer Machtausübung nie wirklich geschützt und es gehört zu ihrer verderblichen Leistung, dass auch diese Seite transzendent begründet wurde. So zeigen eben dieselben Begründungs- und Rechtfertigungsversuche und Maßnahmen die innere Dialektik der „maßlosen“ Freiheit. *Sie selbst* unternimmt alles Mögliche, um von sich als Ursache wegzuweisen, sie in einer höheren Macht aufzuheben. Diese kann aber nicht befragt, in Zweifel gezogen werden. Man würde sonst nur allzu rasch auf den der Freiheit immanenten Zirkel zurückgeworfen werden (auch die Sachzwangsdiskussion, der Marktfundamentalismus, eine selbstreflexionslose Wahrheitsdogmatik der Wissenschaften haben diesen Charakter eines Außenhalts).

In der Ethik und der praktischen Philosophie hat es die Freiheit mit sich selbst zu tun. Sie bestimmen zu wollen, führt zu einem Selbstwiderspruch. Sie muss also unbestimmt bleiben, denn gerade dadurch gewinnt sie ihre eigentliche Wirksamkeit. Zugleich ermöglicht dieselbe Unbestimmtheit auch erst Autonomie. Kant ist unter diesen Voraussetzungen gezwungen, so er bei seiner ‚kritischen‘ Einstellung bleibt, in zwei Richtungen zu denken. Er muss einerseits aufzeigen (‚beweisen‘), dass es gerade das Unbestimmte und Unbestimmbare an der Freiheit ist, das zur Sittlichkeit verpflichtet. Freiheit muss jenseits all ihrer Selbstbestimmung als Differenzort aufrecht bleiben, und muss in dieser Unbestimmtheit einen gemeinsamen Ort (ein allgemeines Gesetz) finden. Er muss andererseits gerade, um der Freiheit willen, auch die Grenzen der Philosophie genau bezeichnen. Würde er dies nicht, hieße dies letztlich, die Philosophie zu jener ethischen Autorität zu institutionalisieren, die den NichtphilosophInnen ihre Freiheit erklärt und ihnen damit Autonomie nimmt. „Und so begreifen wir zwar nicht die praktische unbedingte Notwendigkeit des moralischen Imperativs, wir begreifen aber doch seine Unbegreiflichkeit, welche alles ist, was billigermaßen von einer Philosophie, die bis zur Grenze der menschlichen Vernunft in Principien strebt, gefordert werden kann“ (Kant 1968, S. 463).

In der Neuzeit, dem Zeitalter der (Natur-)Wissenschaften und der Aufklärung bleibt die Frage nach dem Fundament der Erfahrung, der Erkenntnis, der Wahrheit unabweisbar. In ihrer Beantwortung hofft man auch ausreichendes Material für den nun noch dringender gewordenen Rechtfertigungsbedarf zu finden. Dringender wird er durch den Wegfall oder zumindest einer Problematisierung des transzendenten Fundaments Gottes. Es war verborgen, jenseitig und unbefragbar, somit auch nicht infrage zu stellen. Die frühe Theologie, später vor allem die

Hochscholastik, versuchte den Gottesbegriff der Vernunft, dem Logos zu unterwerfen. Letztlich blieb die „*praeambula fidei*“ (vgl. dazu auch: Verwey 2002), die Glaubensvoraussetzung für alles Denken und die höchste Erkenntnis war die „*visio dei*.“ Auch die (heils-)geschichtlichen Überlegungen begründeten den göttlichen Lenker hinter allem Geschehen und rechtfertigten in ihnen das unergründliche Handeln Gottes („Theodizee“). Es kann auch kein historischer Zufall sein, dass erst in der beginnenden Neuzeit und Aufklärung Zweifel daran laut wurden, unterstützt durch menscheitsbedrängende Katastrophen wie die Pest oder das berühmte Erdbeben von Lissabon, welche zumindest die Güte Gottes infrage stellen ließen.

Der Zweifel am transzendenten Fundament hat viele weitere Ursachen. Auch das Entstehen und Verbreiten diverser Reformationen machten deutlich, dass es mehrere absolute Wahrheitsansprüche nebeneinander gab. Die Kritik am Machtmissbrauch der Kirche, ihr Einfluss auf weltliche Macht, die in den Klöstern beginnenden Versuche einer experimentellen Wissenschaft und einer Aufklärung, die sich zentral unter der Idee eines neuen autonomen Freiheitsbegriffes verstehen wollte. All das wurde unterstützt durch eine Rückbesinnung auf die Antike (Renaissance), die Heraufbeschwörung eines „*uomo universale*“ (ein Mensch, der sozusagen das Universum *in sich* trägt), schließlich durch den sich im Laufe der Zeit steigenden Machtgewinn des bürgerlichen Standes, der, wie Hegel es sagte, deshalb ein „formeller Stand“ ist, weil er der Meinung sein kann, sich seine Existenz durch Arbeit (Selbstverwirklichung), Produktion, Leistung etc. sich selbst zu verdanken. Fazit all dieser Säkularisierungsformen ist Transzendenzverlust, mit ihm aber auch das Erleben einer „Zurückgeworfenheit“ des Menschen auf sich selbst.

Die alte „Hybrisangst“ konnte aber nicht gänzlich verdrängt werden, zumal die Eingriffe in die Wirklichkeit (in Gottes Schöpfung) immer deutlicher merkbar wurden. Die Menschen begannen sie zu ihren Gunsten zu verändern und zu beherrschen.

Transzendenzverlust bedeutet vorerst das Entstehen eines Begründungsvakuums. Womit kann aber dann die zumindest latente Hybrisangst bekämpft werden? Wo findet sich ein neues „immanentes Fundament“? Die Suche nach ihm wählt zwei voneinander unterschiedene Wege: Konsequenterweise suchen die einen es im Menschen selbst, in dem ja die Ursache alles Erkennens, Erfahrens, Handelns angesetzt werden muss, die anderen in einem „materiellen“ Immanentismus, einer Hypostasierung der Wirklichkeit selbst. Der Rationalismus geht den ersten Weg, der Empirismus den zweiten. Der erste übersetzt die ursprüngliche Transzendenz in eine Selbsttranszendenz des Menschen, der zweite

meint, gänzlich ohne jede auskommen zu können. Zwar mögen Wirklichkeit, Natur, Außenwelt etc. uns zunächst transzendent sein, sie bestimmen aber von sich aus unsere Beobachtungen, Erfahrungen, Erkenntnisse. Sie affizieren uns, über „impressios“ (Eindrücke) und wir sind passives Empfangsorgan. Auch wenn wir hier den Unterschied grob vereinfacht dargestellt haben, eben in Hinsicht auf den Fundamentverlust im Transzendenten, kann man beide (philosophischen) Wegrichtungen auch als Begründungs- und Rechtfertigungsversuche sehen, die neue Selbstermächtigung der Freiheit in den Griff zu bekommen. Der Rationalismus beschäftigt sich mit der Selbsttranszendenz des Menschen, indem er im Menschen selbst gleichsam positiv auslegbare „Transzendentalien“ entdeckt: Die Vernunft, die allen Menschen in gleicher Weise gegeben ist (das „Organ“ positiver Einsichtigkeit); den Verstand, „angeborene Ideen“ usw. Die Selbsttranszendenz wird übersetzt in eine durch Differenzbegriffe ausgestattete Selbstdifferenz. Ihr gegenüber steht eine empirische Welt (eine „res extensa“), die eben durch jenes innere Vermögen des Menschen erkannt werden kann.

2.2.3 Der Mensch als Ich in seiner Differenz

Das eigentliche Fundament („fundamentum inconcussum“) fehlt aber noch. Ihm nähert man sich an durch einen radikalen (methodischen) Zweifel. Er zweifelt an überhaupt allem Bestimmten, stellt alles infrage, lässt sich durch nichts verführen. Es handelt sich gleichsam um eine Selbstreinigung, um eine Ablösung des Denkens, um radikales Zweifeln. Geschieht dies, landet man bei einem Fundament, das nicht mehr bezweifelt werden kann, weil es Voraussetzung des Zweifels selbst ist: Das Ich („sum cogitans“, „cogito ergo sum“). Würde man an ihm zweifeln, müsste sich der Zweifel selbst aufheben. Descartes (1960) verführt mit seinem Begriff einer „res cogitans“, das Ich, das Denken noch recht handfest als Sache zu verstehen. Tatsächlich landet man aber bei einem inhaltsleeren Begriff, der reinen, nur auf das Individuum bezogenen leeren Differenz. Von ihm sagt man bekanntlich, dass man von ihm nur weiß, dass ich bin, nicht was ich bin (Kant). Das heißt aber nichts anderes, als dass man in der leeren Differenz landet. Vermutlich sollte man sich ein Fundament griffiger, tragfähiger vorstellen.

Betrachtet man die spätere Ich-Philosophie (vor allem Fichtes) (vgl. die Wissenschaftslehren Fichtes in Hogrebe 1995) kommt man zu folgender Konsequenz: Auf der Suche nach einem Fundament (nach dem Transzendenzverlust) landen wir gerade in seiner Unmöglichkeit, wenn wir ein solches suchen, auf dem alle Erkenntnis, all unser Tun und Handeln aufbauen kann. Damit hat die Freiheit

sich selbst in ihrem wahren Charakter, ihrer Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit erreicht, und sie hat ihren Ort im Ich, im Individuum gefunden, im Selbstbewusstsein eines jeden. Die Selbstdifferenz, die der Mensch immer schon war, ist im Selbstbewusstsein zu sich selbst gekommen.

Freilich wird dieses den Menschen, wie man an Descartes sieht, nicht geschenkt. Das Fundament in sich selbst erstellt man durch die Aktivierung einer Differenz, die sich über Zweifel (Kritik) immer wieder selbst herstellen muss. Es ist auch kein ein für alle Mal festgemauertes Fundament, es verdankt ihr jeweiliges Entstehen einem immer wirkenden Selbstbildungs- und Reflexionsprozess. Will sich also die Selbstermächtigung der Freiheit nicht im blinden Aktionismus befriedigen und in ihm untergehen, muss sie sich selbst als Differenz zu all ihren Unternehmungen wiederherstellen können, sich von ihnen befreien. Dies heißt nicht, alles zu zerstören, auch wenn sich dies manchmal als einziger Ausweg anbietet. Es geht vielmehr um Distanz, Gegenüberstellung, die entscheiden kann, was angenommen werden kann, was verworfen werden muss.

Interventionsforschung lebt aus der Herstellung dieser Distanz, in der zunächst auch jede/r Betroffene mit sich selbst konfrontiert wird. Allerdings bleibt sie hier nicht stehen. Wenn man also in der Fundierung der Erkenntnis beim Menschen selbst landet und dort zur Kenntnis nehmen muss, dass er vor allem unter Berücksichtigung der Freiheit keine festgefügte Begründungsbasis darstellt, man in seiner Selbstdifferenz landet, muss sie selbst zum Ausgangsort aller Begründungen und Rechtfertigungen gemacht werden. Aber auch sie ist ein „schwankender Grund“, ihre beiden Seiten in ständiger Bewegung. Sich dieser Bewegung anzuschließen bedeutet sich auf eine Prozesshaftigkeit einzulassen. Deren Organisation und Management wird zentrales Thema (zum Management transdisziplinärer Forschungsprojekte vgl. Krainer und Lerchster 2015).

2.2.4 Erfahrung, Wirklichkeit und Wissenschaft

Die dialektische Philosophie hat dies immer schon gewusst; von Heraklit bis Hegel versucht sie sich in einer „Philosophie der Bewegung“ gegenüber einer solchen, die sich in der Pflicht feststehende Wahrheitsantworten zu geben sieht. Man kann auch die „Kritik der reinen Vernunft“ Kants in diesem Sinn lesen: Während es im Verstandesteil um die Lösung der Frage geht, wie Wissenschaft möglich ist, und dabei jene Voraussetzungen in den Blick gerückt werden, die vom Menschen an all seine Erfahrungen zum Zwecke Wissenschaft zu „produzieren“ herangezogen werden (Anschauungsformen, Kategorien), welche selbst nicht *aus* der

Erfahrung stammen können, bringt der Vernunftteil mit seinen Ideen diese wieder in Bewegung.

Der Empirismus will die Wirklichkeit zum Zeugen nehmen, die selbst für ihre Erkenntnis verantwortlich sein soll. Der Mensch wird gleichsam zum passiven, affizierten Erkenntnismedium, zum übersetzenden Treuhänder, der von sich aus dieser Wirklichkeit nichts ihr Fremdes (Menschliches) hinzufügt. Nicht er erkennt, die Wirklichkeit erkennt sich *in* ihm. Er selbst soll nichts aus sich heraus beifügen, sondern die Objekte für sich sprechen lassen. Seine Erkenntnisvermögen sind offene Gefäße, die durch Erfahrungen und Erkenntnisse aufgefüllt werden. Je voller sie sind, umso mehr weiß man von der Wirklichkeit. Wissenschaften unterscheiden sich von der gewöhnlichen Erfahrung nur dadurch, dass sie in ihnen eine gewisse Ordnung vorsehen bzw. sie gemäß der unendlichen Komplexität der Wirklichkeit differenzieren. Letzterem verdanken wir auch ihre Entwicklung ins Spezialistentum.

Auch wenn hier erneut zugespitzt wurde, und die empiristischen Philosophen natürlich nicht einfach subsumiert werden können, hat ihr Denkmodell dennoch eine immer wiederkehrende Bedeutung gehabt und hat es bis heute. In ihrer Selbstbegründung berufen sich Wissenschaften auf die Empirie, die Erfahrung einer Wirklichkeit um deren Erfassung. Die Simplizität des Modells täuscht eine Klarheit vor, die sich als Selbstverständlichkeit verstehen kann. Sie erspart auch tiefer schürfende erkenntnistheoretische Reflexionen, ein Defizit, das in vielen Wissenschaften, die sich auf die Empirie berufen, weit verbreitet ist. Seltsamerweise auch bei den (Natur-)Wissenschaften vom Menschen. Das Prädikat Natur ist hier immer als Verdachtsindiz zu bewerten. Ebenso wie es die Meinung gibt, Natur-Gesetze seien solche der Natur. Obwohl sich mathematische Formeln in ihr kaum auffinden lassen, verwendet man in Medizin und Psychologie den Naturbegriff als Außenhalt, als Hinweis auf eine vom Menschen unabhängige Wahrheitsinstanz. Mit ihm geht auch immer wieder der Determinismus Hand in Hand. Wenn die Natur uns mit ihren Gesetzmäßigkeiten bestimmt, kann es konsequenterweise keine Freiheit geben. Das hartnäckige Festhalten am Empirismus in allen Facetten, trotz seiner erfolgten Widerlegungen, die man aus einem gesicherten Selbstverständnis glauben ignorieren zu können, kann als Resultat missglückter Auseinandersetzung gelten. Daher stellt sich der Verdacht ein, dass es einen ideologischen Charakter hat, weil es wissenschaftstheoretisch nicht begründet werden kann. In Ideologien steckt immer ein Rechtfertigungscharakter, was man daran erkennen kann, dass sie dogmatisch werden, wenn sie in Zweifel gezogen oder angegriffen werden. In diesem Charakter verlässt der Empirismus den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Allerdings bewahrt er auch davor, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. An diesen Fakten sieht man, dass er gar nichts mit der

jeweils einzelnen Wissensgenerierung zu tun hat. Er bleibt eine Hintergrundfolie und wird damit zu einem anderen „fundamentum inconcussum“. (Während der Rationalismus beim „Ich“ landet, kann der Empirismus dieses seltsame „Ding“ als ein tragfähiges Fundament gar nicht anerkennen; So sagt etwa David Hume sinngemäß: Ich(!) sage Euch, dass es dieses Ich gar nicht gibt, es ist empirisch nicht auffindbar, bestenfalls ein „bundle of thoughts and perceptions“ [vgl. Flage 1990]).

Auch im Empirismus geht es um Begründungs- und Rechtfertigungsabsichten, auch wenn er diese meint verschleiern zu können, indem er gleichsam den Menschen aus dem Spiel nimmt. Dies ist deshalb umso paradoxer, als die neuzeitliche Naturwissenschaft, wie keine andere „Geistesgestalt“ vor ihr, in die Wirklichkeit und die Natur des Menschen eingreift. Diese Tatsache konnte den Menschen nicht verborgen bleiben. Wenn der Befund aber plausibel ist, dass in der Geschichte alle Eingriffe mit einer „Hybrisangst“ verbunden waren, müsste eigentlich davon ausgegangen werden, dass sie jetzt besonders ausgeprägt sein müsste. Wenn das aber der Fall war, musste jene Eingriffsmacht, die die Wissenschaft darstellt, auch besonders geschützt, die mit ihr möglicherweise verbundene Angst abgewehrt werden. Dafür sorgten die zwei Ideologien: Jene des Fortschritts und jene des Empirismus. Wenn die Wirklichkeit selbst für ihre Erkenntnis verantwortlich ist, wir nur eine „wächserne Tafel“ sind, in die sie sich einschreibt, können wir von jeder Mitschuld an der Erkenntnis freigesprochen werden. Die Wissenschaft und ihre Eingriffe sind Verfügung der Wirklichkeit über sie selbst. Die Selbstermächtigung der Freiheit kann als Problem in den Hintergrund treten. Hinzu kommt, dass die Natur auch in sich selbst nicht immer klaglos funktioniert. Man ist also befugt, Defizite korrigierend zu beseitigen.

Das Empirische als „fundamentum inconcussum“ zu nehmen, hat noch einen weiteren Vorteil: Die Ausmerzung alles Metaphysischen, alles Immateriellen, als Nicht-Seienden, Erfahrbaren. Allerdings um den Preis, auch alles Nicht-Empirische des Menschen aus der Wissenschaft auszuschließen oder es gar für nicht existent zu erklären (siehe z. B. Gehirnforschung: Roth 2013; Singer 2002 etc.). Dies hatte wiederum den Vorteil, diesen Teil des Menschen mit der Wissenschaft auch nicht zu konfrontieren. In Verbindung mit der selbstverständlich gewordenen Fortschrittsideologie musste so die Wissenschaft einen fraglosen Wahrheitscharakter bekommen, der alle früheren Wahrheiten zu ersetzen beanspruchte (aus dieser Abwertungsquelle stammt eine bis heute wirksame Unterschätzung des alltäglichen Zusammenhangswissens). Organisatorisch hängt diese unbewusste oder geleugnerte Selbstermächtigung der Freiheit mit der institutionalisierten Autorität von Wissenschaften zusammen, mit jener des aufkommenden Expertentums, in denen sich auf dieser Seite deutlich macht, wofür

der Empirismus in Wahrheit dient: Der Sicherung einer ausgewählten Eingriffsmacht, die sich bis heute nicht wirklich rechtfertigen muss (so war es üblich, nicht die angewandten Naturwissenschaften auch in ihrem technischen Erfolg zu kritisieren, sondern jene aufs Korn zu nehmen, die sie missbrauchten, also etwa die Politik; hier hat sich seit dem Abwurf der Atombombe einiges geändert).

Das beschriebene Denkmodell will den Menschen von seinem Gegenstand, dem Empirischen fernhalten. Er soll sie nicht durch sich, seine Subjektivität, seine eigenen Gefühle etc. verfälschen. Die Selbstdifferenz der Menschen im transzendentalen Sinn tritt hier in einer seltsam verwandelten Gestalt auf. Sie wird als erkenntnisconstitutive Differenz zwischen Objekt und Subjekt verstanden. Dies wird dann problematisch, wenn dieser Gegenstand selbst Subjekthaftigkeit beansprucht. An dieser Schnittstelle ist Interventionsforschung tätig, ihre Empirie ist durch beide Seiten bestimmt und danach richtet sich letztlich auch die Forschungsmethodik und die Forschungsarchitektur (qualitative Interviews, induktive Auswertungsprozesse, interdisziplinäre Forschungsteams, Rückkoppelungsworkshops als Orte der kollektiven Validierung etc. [ausf. dazu: Krainer et al. 2012]).

2.2.5 Subjekthaftigkeit und Erfahrung als Interventionswissenschaft

Subjekthaftigkeit heißt im Anspruch der Freiheit stehen. Im theoretischen Teil Kants Transzendentalphilosophie, die noch vor aller praktischen Philosophie durchaus auch als eine Philosophie in der Idee der Freiheit betrachtet werden kann, tritt diese in doppelter Gestalt auf:

Als Voraussetzung aller Selbstbestimmung in Anschauungsformen und Verstandes-kategorien, die wiederum Bedingungen möglicher wissenschaftlicher Erkenntnisse sind (besonders jener der Mathematik und der Physik), und als Idee, in der gleichsam die *bestimmte* Erkenntnis auf ihre Endlichkeit hin reflektierbar bleibt. Diese Freiheitsdialektik bewahrt die Transzendentalphilosophie vor den Fallen des Empirismus und Rationalismus. In all ihren Erkenntnissen, die zu ihrer Bestimmung zwar die Erfahrung brauchen, ist eine kollektive Subjekthaftigkeit der Menschen bereits am Werk. Raum, Zeit, Kategorien sind keine empirischen Daten, sind aus den konkreten Erfahrungen nicht ableitbar, sondern Ordnungs- und Feststellungsschemata, mithilfe derer wir die Erfahrung begreifen *wollen*. Dabei ändern wir unmittelbare sinnliche Erfahrung. Die Wirklichkeit als universelle Voraussetzung all unserer Erfahrung wird zum „Ding an sich“, und durch unsere Erkenntnis in eine Erscheinung umgewandelt. An die Wirklichkeit an

sich kommen wir nicht heran, sie ist immer schon durch unser zweckorientiertes Wollen umgeformt. Dieser Transaktionsakt macht jeden Empirismus obsolet, der vorgibt, Erkenntnisse würden die Wirklichkeit so erkennen, wie sie ist, wäre ein Akt passiver Rezeption. Man kann zwar diese Art „Ontologisierung“ im „Vermögensbegriff“ Kants auch noch vermuten, nimmt man aber die Ideenlehre der Dialektik der Kritik der reinen Vernunft ernst, kann man bei ihr nicht stehen bleiben. In ihr und ihrer kritischen Funktion als regulativer Idee werden nicht nur die bestimmten Erkenntnisse zur Relativierung angeboten, sondern auch die Anschauungsformen und Kategorien, die sie ermöglichen. Wie schon bemerkt, ist der „Primat des Praktischen“, ausgeführt in Kants Schriften zur „Kritik der reinen Vernunft“, der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ etc. auch *das* zentrale Motiv, das hinter der theoretischen Philosophie steht. Es empfiehlt sich hier noch genauer auf die Texte Kants einzugehen, weil sie einer philosophischen Begründung der Interventionsforschung dienlich sind.

Es geht um die gar nicht so triviale Frage, was denn Wissenschaft, systematisierte Erkenntnis mit ihrer Ursache, mit den Menschen anfängt? Oder anders ausgedrückt: Wie kann die genannte Freiheitsdialektik in den Wissenschaften vom Menschen Berücksichtigung finden, was kann sie zum Nutzen der Menschen beitragen, die nicht bloß ihr Objekt sind, sondern Subjekthaftigkeit für sich beanspruchen. Die Interventionsforschung befindet sich damit in der Nachfolge der hier an Kant explizierten Transzendentalphilosophie. Weil sie weder einem linearen oder einem methodisch in Subjekt-Objekt-Trennung verharrenden Empirismus folgt, noch von Vernunftkonstruktionen ausgeht, die von Wissenschaften Nicht-WissenschaftlerInnen – meist normativ – verordnet werden. Der Forschungsprozess prozessiert vielmehr eine Dialektik der Freiheit, die bereits oben in jener der Kritik der reinen Vernunft angedeutet wurde.

Die historische Entwicklung ergänzt den transzendental-philosophischen Ausgangspunkt. Es erodiert die klassische Arbeitsteilung zwischen Wissenenden und Laien (zur Anwendungsorientierung und Praxisnähe vgl. Hörning 2001). Letztere wissen einfach mehr und brauchen sich das nicht mehr von außen vorsagen lassen. Die in allen Bereichen fortgeschrittene Spezialisierung hat ein weites Feld von ExpertInnen hervorgebracht, in dem sie gegenseitig und wechselweise zu Laien werden. Wie bringt man problembezogen dieses verstreute Wissen zusammen? Klassische Wissenshierarchien und Dominanzen werden obsolet. Auch die vorwiegend naturwissenschaftliche Behandlung der Menschen hat trotz aller Erfolge ihre Grenzen zur Kenntnis nehmen müssen (was vor allem in der Medizin, aber auch in der Psychologie längst schon Thema ist). Schließlich trifft man vor allem im sozialen und politischen Bereich auf Partizipations-Ideologien, die bestrebt sind, alte Trennungen aufzuheben.

Die früher privilegierte „Arbeitsteilung im Geiste“, in Institutionen wie z. B. in Universitäten, scheint trotz aller Systemabwehr in Bewegung zu geraten. In transzendentaler Wendung – und damit zurück zu Kant – ist es problematisch geworden, Menschen zu sagen, wer oder was sie sind und was sich daraus für ihr Tun zu ergeben hat.

Wir sehen die großartigste Leistung der Transzendentalphilosophie Kants in der Herausarbeitung der Bedeutung des Unbestimmbaren und Unerklärbaren. Aller bestimmten Erkenntnis liegen Bedingungen a priori zugrunde, die mit dieser nicht identisch sind. Umgekehrt sind es natürlich die bestimmten Erkenntnisse und Erfahrung a posteriori, die reflektiert und analysiert diese Voraussetzungen bezeichnen lassen. Die Beantwortung der Frage, wie reine Mathematik und Naturwissenschaft möglich sind, setzt beide in gewisser Weise schon voraus. Die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit bleibt bei ihnen nicht stehen, sondern eröffnet eine Differenz. Raum, Zeit (die subjektiven Anschauungsformen), Kategorien werden sichtbar, die angenommen werden müssen, nach denen Erkenntnis gestaltet, geordnet wird. Damit wird nicht bloß der Versuch gemacht, unser ganzes Erkenntnisvermögen auszuleuchten, es wird zugleich gesagt, nach welchen Ordnungsprinzipien Naturwissenschaft funktioniert. In ihr aber geht es nicht um die Erkenntnis von Naturgesetzen (so wie sie den ‚Dingen an sich‘ anhaften sollten), sondern um eine Erkenntnis, die ordnen, kontrollieren, beherrschen, anwenden will. Dieser Zweck, der sich auf Objekte richtet, fordert auch jene ganz bestimmten Voraussetzungen a priori (Vorentscheidungen über einen bestimmten Erkenntnisgebrauch nach Anschauungsformen und Kategorien), die ihn verfolgen lassen. So wie wir uns die äußeren Objekte unterwerfen, müssen auch wir uns jenen kategorialen Bedingungen unterwerfen, die diesen Vorgang ermöglichen. Naturwissenschaften erfordern methodische und axiomatische Disziplin. Dies ist auch der Grund, wieso in der theoretischen Philosophie Deduktionen leichter möglich sind. Bestimmte naturwissenschaftlich verfahrenende Erkenntnis evoziert bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen, die sich benennen und beschreiben lassen. Raum und Zeit werden zwar als subjektive Anschauungen bezeichnet, die Subjektivität bekommt aber in der newtonschen Physik ihre allgemeine Gestalt.

Die Hereinnahme ins Subjekt öffnet weitere mögliche Entscheidungsräume. Verführt durch die Dominanz der Naturwissenschaften hat man immer wieder unterstellt, Kant hätte in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ unser gesamtes Erkenntnisvermögen ausgeleuchtet. Im Grunde ist diese Ansicht Rückfall hinter das kritische Argument, eine Resubstanzialisierung, eine Reontologisierung. Unsere Behauptung dagegen ist die, dass es Kant auch in der theoretischen Philosophie bereits um die Etablierung des Freiheitsmotivs geht, auch wenn es dort nur als regulative Idee auftritt.

Die indirekte Einführung des Freiheitsmotivs bedingt Differenz und Unbestimmtheit. So klar daher die theoretische Philosophie zunächst erscheint, sie gewinnt diese Klarheit nur durch das Setzen von Differenzen, hinter denen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit stehen. Hinter diesen aber steht letztlich das Freiheitsmotiv.

Nun leben wir alle in alltäglich, praktischen Lebenswelten und schlagen uns dort mit unserer Freiheit und den moralischen Vorstellungen herum und können mit der Schwierigkeit dieser Aufgabe gut nachvollziehen, was dieser Primat des Praktischen bedeutet, in dessen Gewalt wir uns befinden, bei einer gleichzeitigen Forderung an uns selbst autonom zu sein, ganz im Sinne Kants, uns nicht fremdbestimmen zu lassen. Aber es scheint nicht bloß die organische Natur des Menschen in dieser Weise verobjektivierbar zu sein, man glaubt auch im Verhalten der Individuen, in Gruppen, Organisationen bis hin in die Geschichte Gesetze entdecken zu können, die sich den Wissenschaften offenbaren. Also ist es auch hier gelungen, analog zur Naturwissenschaft eine Wissenschaft vom Menschen zu entwickeln, die ihn begreifbar, beherrschbar, kontrollierbar macht, ihn zu seinem Besseren verändert, das gegenwärtige schwächliche Humanum in ein Transhumanum verwandeln wird. Nun gilt für diese Wissenschaft alles, was Kant bereits in seiner Kritik der reinen Vernunft zu bedenken gab. Auch hier erkennen wir nicht die Wirklichkeit so wie sie für sich ist, sondern ihre umgeformte Erscheinung durch Kategorien, Methoden, Experimente, Analysen und Ausschlüsse. Es ist erstaunlich, wie immer noch viele WissenschaftlerInnen diese kantsche Erkenntnistheorie ignorieren und einen naiven Empirismus vertreten. Die festgestellten Gesetze seien solche der erforschten Wirklichkeit, so als wäre der Akt des Erforschens selbst vernachlässigbar. Damit tritt auch der eigentliche Freiheitszweck in den Hintergrund. Keine Forschung dieser Art geschieht zweck- und absichtslos, was ihre Anwendungsversuche später deutlich machen.

Nun gibt es wohl auch Wissenschaften, die sich nicht der Art und Weise der Naturwissenschaften und ihrer Methoden verpflichtet fühlen.

2.2.6 Wissenschaft als Bildungs- und Lernprozess im Sinne der Selbstaufklärung

Geistes-, Gesellschafts- und Kulturwissenschaften, aber auch die Rechtswissenschaften sind hier zu nennen. Sie wollen beschreiben, verstehen, ein Orientierungswissen anbieten. Ihr Zweck wäre, den Menschen ein besseres Verständnis über sich selbst zu vermitteln, in der Hoffnung, dass dieses auch in

bestimmter Form handlungsrelevant wird und somit Wissen wirksam werden kann. Für die Vermittlung des hier spezialisiert aufgearbeiteten Wissensbestandes bedarf es der Organisation von Bildungsprozessen. Ein Wissen dieser Art, das an bestimmter Stelle erworben wurde, muss transferiert werden, wo es nicht selbst erarbeitet wurde. Dies gibt ihm vorweg den Charakter einer Resultathaftigkeit. Die Entstehungsgenese tritt in den Hintergrund. Die AdressatInnen sehen sich abgeschlossenen Prozessen gegenüber, die VermittlerInnen einer neuen und anderen Herausforderung. Sie besteht nicht in einer einfachen Transferleistung, sondern im Anspruch, eigenes Verstehen bzw. Verstanden-Haben in ein solches der Betroffenen zu übersetzen. Geschieht dies nicht, kann Wissen nur äußerlich angeeignet werden. Es mag zwar begriffen werden, hat aber in den Personen keine innere Verankerung. In jedem Fall wird Freiheit übersprungen. Eine äußerlich bleibende Übernahme sichert vielleicht Gefolgschaft, aber keine Selbstständigkeit im Denken und Verstehen. Aus Orientierung wird Fremdbestimmung. Die von Kant vorgeschlagene und begründete Grenzsetzung wird übersprungen. Vermittlung endet in Bekehrung, wobei es eher zufällig bleibt, was von ihr sich in Selbstbildung übersetzt.

Nun kann man zwar hoffen, dass wissenschaftliche Resultate eine gewisse Plausibilität haben und daher auf Einsicht treffen, die den Vermittlungsprozess erleichtern. Das mag ja dort und da sein, man soll sich aber nicht der Illusion der Aufklärung hingeben, die ausgehend von einer dem Mensch gemeinsamen Vernünftigkeit meinte, Einsicht genüge für praktische Handlungsrelevanz und Umsetzung. Wir wissen von uns selbst, dass wir so manches einsehen können, dennoch aber dagegen handeln. Die Einsicht ist in unserem Verhalten noch nicht angekommen.

Die Vermittlung (die „Didaktik“) an „anderer“ Stelle erarbeiteten Wissens erleichtert sich dann, wenn zwischen den alltäglichen Lebenswelten und dem sie begleitenden Bewusstsein und den Resultaten der Wissenschaft keine allzu große Differenz besteht; wenn Passungen vorliegen. Wenn es z. B. ein „Bildungsbürgertum“ gibt, das von sich aus weiß, was es braucht, was für seine besondere Form zu leben wichtig ist, was es von der Wissenschaft verlangen darf. Auch eine ideologisch gleichgeschaltete Gesellschaft tut sich hier insofern leichter, als sie schon vorweg jene Denkbezirke absteckt, die auch für die Wissenschaft relevant sein müssen. Allerdings gibt diese innere Verbindung der Wissenschaft eine Macht, die sie sonst nicht hat: Ihre Resultate können politisch-ideologisch unterstützt direkt umgesetzt werden. Hier ist die Wissenschaft von Menschen wieder dem naturwissenschaftlichen Paradigma angenähert. In einer solchen Lage befinden

sich die von uns genannten Wissenschaften nicht mehr. Zwar kommen sie vielfach noch aus „altbürgerlicher“ Tradition, die ihr entsprechende Lebenswelt gibt es aber nur mehr in Restbeständen. Die ideologische Verbindung hat sich selbst desavouiert, Pluralismus, demokratische Widersprüchlichkeiten haben die alten Verankerungen und Rückzugsgebiete entwinden lassen. Weshalb sich auch das Bildungsproblem neu stellt, ebenso jenes der Wissenschaften vom Menschen zu eben jenen, die von ihr betroffen sein sollen. Es scheint kein Zufall zu sein, dass dies seit den 1968er-Jahren wellenförmig immer wieder auftritt und uns dann in größere Verlegenheiten versetzt, wenn wir es nicht in einer Reduktion auf Ausbildungsthemen abschieben können. Die Schwierigkeiten des (didaktischen) Vermittlungsproblems und das Verlieren grundhaftender Verankerung in den Lebenswelten der Gesellschaft hat zu einem folgenreichen Rückzug der Wissenschaften vom Menschen in die für sie immer noch bestehenden Institutionen geführt. Mit einer gewissen selbstgenügsamen Resignation geben sie sich vielfach mit sich selbst zufrieden und tauschen diese Zufriedenheit weltweit in festlichen Symposien aus, oft froh darüber, wenn dort einige Konkurrenzen untereinander für Leben sorgen. Diesen Rückzug, dieses zum Teil verzweifelte In-sich-Gehen führt aber noch zusätzlich zu weiteren Entfremdungen gegenüber der gesellschaftlichen Umgebung. Sie entsteht aus einer spezialistischen inneren Ausdifferenzierung, die allmählich nur mehr für sich selbst in Insiderkreisen verständlich ist. Das Denken ist unendlich, vor allem dann, wenn es abgesichert ist und führt leicht in eigenverschuldete Selbstverkomplizierung.

Diese Beschreibung könnte dazu angetan sein, sie in jener modernen Tendenz angesiedelt zu sehen, die all diese Wissenschaften ohnehin für überflüssig betrachten, vielleicht noch als ästhetischen Luxus, den man sich gerade noch leisten will. Betrachtet man ganz nüchtern Finanzierung, Förderung und Bewertungen, wird man zu dem Resultat kommen, dass die Gesellschaft selbst, jedenfalls die in ihr dominanten Einrichtungen gar nicht so weit von obigem Denken entfernt sind. Ganz unbeteiligt sind allerdings die Wissenschaften auch nicht. Solange sie ihr Vermittlungsproblem nicht besser lösen, sich in einem besonderen Bildungsauftrag sehen, wird sich an dieser Situation nichts ändern.

Befördert wird diese missliche Lage durch einen „institutionellen Geburtsfehler“. Ihre Beheimatung, hauptsächlich an Universitäten, hat ihre Entfernung von der sie finanzierenden Gesellschaft vorangetrieben. Sie hat im Sinne der Arbeitsteilung nahegelegt, dass es einen privilegierten Stand gibt, der über Menschen nachdenken darf, während die Anderen dazu veranlasst werden, deren Ergebnisse zu übernehmen (vgl. Lerchster 2016). Das heißt, es gibt besondere Menschen, die berechtigt sind, Aufklärung für sich beanspruchen zu dürfen. Die Wissenschaften vom Menschen werden doch im Sinne ihrer Forschungsethik die

Anderen nicht in die Irre führen wollen. Auch wenn man von diesem Vertrauen durchaus ausgehen kann, darf zweierlei nicht übersehen werden:

1. Diese institutionelle Trennung bedeutet notwendigerweise Realitätsverlust. Nicht, weil man nicht wissen kann, *was* sich draußen abspielt – das weiß man vielleicht durch intensive Forschung sogar besser – sondern *wie* es sich abspielt. Spezialistische Wissenschaften sind gezwungen, Probleme, Themen zu definieren, sie schön voneinander zu trennen, sie zu *ihren* Objekten zu machen. Die Wirklichkeit *lebt*, denkt und entscheidet in aktuellen Zusammenhängen. Kaum ein Problem hat nicht Verbindung mit einem anderen. Die institutionalisierte Wissenschaft lebt hingegen in *ihren* Zusammenhängen.
2. Es geht aber auch um das grundsätzlichere Thema der Freiheit und Selbstbestimmung. So mag es SpezialistInnen, ExpertInnen für alles Mögliche geben. Ein/e Experte/in für die Freiheit anderer ist nun einmal eine ganz seltsame Figur. Es liegt im Charakter von Expertentum, jeweils Nicht-ExpertInnen bestimmen zu müssen. Im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und Freiheit eine zweifelhafte Rolle. Die Aufklärung und mithin die kantsche Transzendentalphilosophie hat uns nicht folgenlos auf unsere Autonomie aufmerksam gemacht und angeraten, uns aus unserer selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszubeben.

Auf den Punkt gebracht: Die angehende wissenschaftliche Herrschaft über den Menschen verfehlt das, worum es ihm eigentlich gehen sollte, nämlich um eine Befreiung des Menschen aus unsteuerbaren Defiziten, unbeeinflussbarer Naturunmittelbarkeit.

Dass alle diese Übertragungsversuche in der praktischen Philosophie aus der theoretischen heraus nicht weitergeführt werden können, zeigt Kant durch seine Grenzssetzungen.

In dem kürzlich erschienenen Buch „Kritik der Freiheit“ von Otfried Höffe (2015) geht es um einen *überlegenden* Alltagsverstand. Nun könnte angemerkt werden, dass wir ohnehin in unseren praktisch-alltäglichen Tätigkeiten ständig irgendetwas überlegen müssen, dass wir ebenso immer wieder mit der Frage konfrontiert werden, was wir moralisch vertretbar halten, wo wir uns Verantwortlichkeit zurechnen. Tatsächlich haben viele Entwicklungen dazu beigetragen, dass unsere Freiheitsgrade erweitert wurden, ebenso eine Aufforderung, sich mehr zu überlegen, mehr zu denken, seine täglichen Erfahrungszusammenhänge zu reflektieren. Wir scheinen, so wie es die Existenzialisten einst formulierten, zur Freiheit verdammt.

Wollen wir der prinzipiellen Unbestimmbarkeit von Freiheit unsere praktische Alltagserfahrung gegenüberstellen, kann wie in der theoretischen Transzendentalphilosophie die Frage nach den Bedingungen dieser Erfahrung

gestellt werden. Was konstituiert einen überlegenden Alltagsverstand, der mehr ist als ein Sortieren in vorhandenen Optionen? Für Mathematik und Naturwissenschaften gibt es diese Bedingungsanalyse. Für einen Alltagsverstand und seine Bedingungen gibt es diese nicht. Er ist sozusagen allein auf sich angewiesen, weil im Praktischen Freiheit gerne individuell reduziert wird. Aufgabe einer transzendental-philosophisch verstandenen praktischen Philosophie wäre es, sich um die Bedingungen alltäglicher Erfahrung zu kümmern, zu sehen, wie sie zustande kommt, auf welchen Voraussetzungen sie beruht, was ihre Grenzen sind, wo sie kritisch zu reflektieren ist, in welchen Widersprüchen sie sich befindet und wie sie mit diesen umgeht.

Es gibt zweifellos Einzelwissenschaften von Menschen, die diesen Aufgabenstellungen auf der Spur sind, Forschungsergebnisse anbieten, Verhaltensklärungen hinzufügen können. Nun mögen zwar diese Angebote stimmig sein, wissenschaftlich und argumentativ begründet, sie mögen sogar auf den Alltagsverstand überzeugend wirken, es sind aber *nicht seine* eigenen Überlegungen. Es braucht die eigene Erfahrung, den eigenen Bildungs- und Lernprozess. Eine Wahrheit wird erst zu einer solchen, wenn sie individuell bzw. sozial als akzeptiert gelten kann, wenn Betroffene an der Wissensgenerierung beteiligt sind, partizipieren können. Was nämlich in der immer wieder herbeigeholten Arbeitsteilung übersehen wird ist, dass es in den Wissenschaften vom Menschen die Freiheit mit sich selbst zu tun bekommt, und diese nicht verobjektivierbar ist. Diese Grenze hat Kant in seiner praktischen Philosophie unübersehbar deutlich gemacht.

2.3 Interventionsforschung als praktische Konsequenz

Das Konzept der Interventionsforschung ist das einer transdisziplinären, partizipativen Forschung. Betroffene werden in bestimmter Form zu Beteiligten gemacht. Die übliche strikte Subjekt-Objekt-Differenz wird dabei aufgehoben. Nicht, dass nicht bestimmte Rollen- und Aufgabenunterschiede bleiben bzw. selbst Thema der Forschung sind. Beteiligungsarchitekturen ermöglichen daher die Mitwirkung der von uns so bezeichneten ForschungspartnerInnen.

Der Interventionsforschungsprozess beginnt bei der vorliegenden Alltagserfahrung, bei allem vorhandenen expliziten und impliziten Wissen, bei den Interessen, den mit ihnen verbundenen Emotionen etc. und endet im Begreifen derselben, wozu auch das Wissen um den Bedeutungsgehalt seiner einzelnen Bestandteile gehört. Wir nennen dieses Vorgehen Selbstaufklärung. Letztere wiederum ist Voraussetzung für bewusst getroffene oder zu treffende Entscheidungen – in ihnen

wird sie praxisrelevant. Entscheiden wird auf eine bewusstere Ebene gehoben, indem einerseits Alltagserfahrung über sich selbst aufklärt, andererseits dabei die eigene Freiheit, der Wille konkret erfahrbar wird.

Unser alltägliches Handeln und Entscheiden geschieht jedenfalls häufiger als es reflektiert wird. Routinen haben ihren Platz, ebenso wie sachzwanggeleitete Entscheidungen, individuelle und kollektiv oft nicht bewusste Einstellungen, Annahmen, Verhaltensformen. All diese Determinanten erleichtern Entscheiden, verringern den Aufwand des Nachdenkens und garantieren im Alltag einen geglätteten Ablauf. Wir treffen hier auf ein erstes Bedingungsfeld alltäglicher Erfahrung. Die Reflexionslosigkeit spart dem Entscheiden Zeit und Energie und sie stabilisiert bestehende Verhältnisse, mit denen man sich nicht mehr auseinandersetzen muss.

Zu lösende Probleme fordern allerdings die Kooperation verschiedenster Unterschiede ein und institutionelle, autoritäre Gleichschaltungen gelingen immer weniger, sind auch in der Sache wenig erfolgreich. Kooperationen, so erwünscht, müssen sich *aus sich selbst* heraus entwickeln, was die verschiedenen Alltagserfahrungen aufeinanderprallen lässt. Die Selbsterforschung und Erkundung der Anderen kann Interventionsforschung unterstützen, indem sie in gemeinsamer Analyse diese unterschiedlichen Bedingungsfelder deutlich macht, und weil sie selbst als Differenz etabliert ist, auch als Muster für Selbstdistanz bezeichnet werden kann. In unserer Terminologie firmieren diese Bedingungsfelder als „Hintergrundtheorien“ (vgl. Krainer und Lerchster 2015, S. 223–229; Lerchster und Wagenheim 2015). Die Aufklärung alter Muster im Konfliktverhalten gehört ebenso dazu, wie das Kennenlernen von Systemlogiken und ihren eigenen Wertfiguren. Die Selbst-Aufklärung von Alltagserfahrung kann sich aber nicht – wie traditionell-wissenschaftlich – auf den neutralen Beobachterstatus zurückziehen. Es handelt sich nicht um ein *Wissen über* etwas von außen beobachtet, sondern um ein *Wissen aus* einem gegenseitigen Verständigungsprozess. Transzendentalphilosophisch gesprochen wird in diesem Prozess die Kluft zwischen der prinzipiell unbestimmbaren Freiheit und der jeweils empirisch erscheinenden überwunden. Diese ganze Selbstaufklärung der Alltagserfahrung ist ein sozialer Prozess. In der Forschung wird dafür gegenseitige Hilfe arrangiert.

Will man in der Interventionsforschung Forschung als Selbstaufklärung und damit auch als Freiheitsgeschehen verstehen, dann muss dem Prozess und seiner Organisation eine besondere Bedeutung zukommen. Es öffnet sich ein weiteres Bedingungsfeld von ganz anderem Charakter als jenem der klassischen Forschung, die arbeitsteilig an der Subjekt-Objekt-Trennung festhalten muss.

In einem Freiheitsgeschehen sind Ergebnisse, Resultate selbst wiederum *Motiv*. Man kann sie anerkennen, verwerfen, ihren Bedeutungsinhalt erweitern oder verengen. Ihre Wahrheit ergibt sich nicht aus einer kategorialen Bestimmung

von Objekten, sondern aus einer Entscheidung von beteiligten Subjekten. Ihre Kommunikation ist ergebniskonstitutiv und sie können auch bestimmen, wofür sie die jeweiligen Ergebnisse verwenden. Alle Wissenschaften vom Menschen ändern damit ihren Wissenschaftscharakter. Bedingung seiner Möglichkeit ist eine adäquate Organisation individueller und kollektiver Kommunikation. Schwäche und Stärke einer diesbezüglichen Forschung liegen nahe beisammen: Die Schwäche, die ihr von der klassischen Wissenschaft immer vorgeworfen wird, ist der Mangel an Generalisierbarkeit, und ihre „Fluidität“. Die Kritik greift aber in doppelter Weise zu kurz, weil sie den Erwerb von Hintergrundtheorien (den ersten geschilderten Bedingungs-zusammenhang alltäglicher Erfahrung) unterschätzt, die sehr wohl als Angebote für weitere Forschung übertragen werden können, und weil sie nicht nachvollziehen will, dass traditionelle Generalisierungen nicht der einzige Zweck der Forschung sind.

Zugespitzt formuliert kann man sagen, dass jedes sozialwissenschaftliche Forschungsergebnis mit Generalisierungscharakter ein vergangenes ist, für die Zukunft nur geeignet, wenn es als ExpertInnenwissen einfach hingenommen wird bzw. über eine Machtbasis verfügt, die es auf Dauer stellt und seine Umsetzung garantiert.

In der praktischen Philosophie Kants spielt der gute Wille eine große Rolle. Nun mag es noch mehrere andere Willensmotive geben wie Neugierde, Ehrgeiz, Karriere, Privilegien, Patente zu erzielen und ökonomische Vorteile zu gewinnen etc. All das trifft aber nicht das, was Kant mit seinem „guten Willen“ meint. Es geht zunächst um die Aktivierung einer Spontaneität im Menschen, die sich mit Vorhandenem, Bestehendem nicht einfach abfindet, sondern sie eben einer Instanz gegenüberstellt, die sie befragt, überprüft. Der gute Wille ist kein Wollen, das in sich schon über das Gute verfügt. Man kann es aus ihm nicht ableiten. Dennoch bedeutet seine Aktivierung die Bedingung der Möglichkeit des Guten. Er repräsentiert die Freiheitsdifferenz zu allem Seienden, ist die Aufforderung sie zu aktivieren. So wie die Freiheit allen Menschen ungeteilt zukommt („Würde“), so muss es problematisch sein, den eigenen Willen zu delegieren. Bringt man die kantischen Grundgedanken in Zusammenhang mit seinem Willensbegriff, kann man sich fragen, was das für Forschung bedeutet.

Wir haben es hier mit mehreren Bedingungsfeldern zu tun. Zunächst mit dem der Konstitution alltäglicher Erfahrung. Was sind die Bedingungen, Voraussetzungen ihres Zustandekommens, was ermöglicht ihre Bestimmung, ihre Fähigkeit, Entscheiden und Handeln zu aktualisieren, was macht es gegenseitig verständlich, wo sind Orte von notwendigen Widersprüchen, Ursachen von Konflikten und Missverständnissen? Im naiven alltäglichen Handeln beschäftigen wir uns wenig mit diesen Bedingungen. Wir bewegen uns in zur Verfügung stehenden

Anforderungen, Aufgaben, Zielsetzungen. Wenn diese halbwegs bewältigt werden, besteht nur ein geringer Reflexionsbedarf. Anders, wenn Probleme, Konflikte, Optionsvielfalten oder Sinnfragen auftreten und womöglich *gemeinsames* Handeln verlangt wird. Oft müssen wir dann bemerken, dass die alltägliche Routine, Gewohnheiten, Selbstverständlichkeiten nicht ausreichen. Sobald darüber hinaus noch festgestellt wird, dass die jeweiligen Situationen höchst unterschiedlich eingeschätzt und bewertet werden, sie zu Auseinandersetzungen oder gar Konflikten führen, sind wir gern bereit, uns in uns selbst zurückzuziehen. Wir bleiben individuell auf unseren Reflexionen sitzen, verstauen sie in unserem Inneren. So denken sich viele Menschen ihren Teil, ein kollektives Ganzes kommt aber nicht zustande. Selbstreflexionen bleiben individuell aufgeteilt, was zu einer Diskrepanz zwischen der Alltagserfahrung und der individuellen Reflexion führt. Aufgabe der Interventionsforschung ist hier Brücken herzustellen. Zentral ist das Herstellen gemeinsamer Sichtweisen, wobei die auftretenden Themen, Fakten, Probleme durchaus unterschiedlich bewertet werden können. Dieser Akt des Herstellens wird in seiner Komplexität meist unterschätzt.

Hintergrundtheorien öffnen den Blick für inhaltliche Bedingungen der jeweiligen Alltagserfahrung. Damit sie aber zustande gebracht werden können, bedarf es Prozessbedingungen.

Hier können wir zunächst zwischen äußeren und inneren Bedingungen unterscheiden. Die ersteren beziehen sich auf Prozess- und Organisationsparameter, die zweiten auf Haltungen, Kompetenzen, Einstellungen etc.

Prozesse und Organisationsformen sind in der Interventionsforschung nicht instrumentelle Äußerlichkeiten, sie sind ergebniskonstitutiv. Das sind sie zwar in aller Forschung, nur wird in ihr selten darüber nachgedacht. Das Forschungsdesign richtet sich nach einem vermeintlichen Objekt, dem man mit Experiment und Beobachtung zu Leibe rückt. Diese Anordnungen bestimmen ihre jeweiligen Prozesse und deren Organisation richtet sich nach ihnen. Wenn aber die Objekte selbst Subjekte sind, ändert das das Szenario. Prozesse haben nicht die Aufgabe zu objektivieren, hingegen hat Organisation die Aufgabe ein Freiheitsgeschehen zu ermöglichen. Die Überlegungen nach adäquaten Forschungsarchitekturen rücken hier in den Mittelpunkt. Raum und Zeit, die subjektive Anschauungsform von Kant und deren Gestaltung spielen eine wichtige Rolle. Wie viel Raum benötigt die Erhebung, welchen Stakeholdern muss welcher Raum, welche Präsenz gewidmet werden und letztlich: Wie platziert man ForscherInnen und ForschungspartnerInnen im Raum, wie viele benötigt man, um gut in Untergruppen arbeiten zu können, wann arbeitet man bilateral, wann mit Fokusgruppen etc.? Räume und ihre Einrichtungen haben eine nachhaltige Wirkung auf soziales

Geschehen, seine Ordnung, Strukturierung, seine Beschränkungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Sie sind selbst Interventionsmittel, sollen das Selbstaufklärungsgeschehen unterstützen. So werden aus physikalischen Räumen soziale, aus subjektiven Anschauungsformen kollektive.

2.3.1 Zeit-, Prozess- und Widerspruchsmanagement

Ähnlich bedeutsam ist die Zeitgestaltung. Interventionsforschung und ihre Prozesse bedürfen je nach Stadien, Abschnitten und Aufgabenstellungen unterschiedlicher Eigenzeiten. Sie sind Unterbrechungen des alltäglichen Zeitablaufs. Allein diese Unterbrechungen stellen die Forschung in ein anderes Zeitschema. Dieses wird sehr oft mit den alltäglichen Verpflichtungen konfrontiert, unter Zeitdruck und Beschleunigungswünsche gestellt. Forschung kann ins Unendliche gehen, die Alltagspraxis verlangt endliche Entscheidungen. Wie viel Zeit brauchen Verständigungsprozesse in Gruppen, sich auf gemeinsame Sichtweisen zu einigen? Wie lange sollen Tiefeninterviews dauern, wie viel zeitlicher Abstand ist vorzusehen zwischen diesen, der Aufarbeitung und den Rückkoppelungen? Wie viel Zeit ist in welcher Organisationsform für letztere vorzusehen? Wie viel Zeit verwenden ForscherInnen für Nacharbeit, dem Austausch der Erfahrungen, der Erarbeitung neuer Hintergrundtheorien usw. In der Beantwortung dieser Fragen finden wir Hinweise, nicht bloß auf die Qualität von Zeitordnungen für Forschungsorganisationen, sondern auch auf den Charakter sozialer Zeit. Wer über die Zeit aber bestimmt, hat die Macht über die in ihr Lebenden. Selbstaufklärung bedeutet aber auch eine Problematisierung dieser Macht.

In vielen Dimensionen ist beispielsweise das Verhältnis von Zeit und Demokratie analysiert worden, insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Beschleunigung. Ein Befund lautet: Die Politik in demokratischer Verfasstheit gehorcht anderen Zeitbedingungen als die Wirtschaft und die Technik. Sie kommt zu spät, ist reaktiv.

Für unsere Zusammenhänge wichtig ist folgender Aspekt, der einen Unterschied zwischen klassischer politikwissenschaftlicher Forschung und Interventionsforschung beschreiben lässt. Wir haben bisher allgemein von Alltagserfahrung gesprochen, von ihren Bedingungen, die in ihr zur Sprache gebracht werden sollen. Im Politischen muss man von der Tatsache ausgehen, dass gerade in Partizipationsprozessen höchst unterschiedliche Alltagserfahrungen aufeinanderstoßen und vor allem Konflikte und mit ihnen Emotionen, die Verhandlungsprozesse begleiten, die nicht einfach versachlicht werden können. Wenn Interventionsforschungsprojekte mit solchen Partizipationsvorhaben gekoppelt

sind, spielt oft Konfliktmanagement eine wesentliche Rolle, und es braucht klarer-weise Zeit, bis ein Verständigungsgleichklang erreicht ist. Zum einen muss über notwendige Widersprüche, das heißt, auch über notwendige Konflikte, eine Aufklärung erfolgen, zum anderen bedarf es einer Einübung in Konfliktmanagement, die die AkteurInnen fähig macht, selbst ihre Konflikte zu regeln, was aufgrund der Selbstbetroffenheit nicht immer leicht ist. Unsere Erfahrung ist aber, dass sich diese anfängliche Zeitinvestition lohnt. Wenn es nämlich im Prozess gelingt, die fragenden Hintergrundbedingungen aller beigebrachten Erfahrungen und der sich daraus abzuleitenden Positionen gegenseitig transparent zu machen, gemeinsame Sichtweisen herzustellen, geht daraufhin alles viel schneller als zunächst vermutet. Vor allem halten Entscheidungen und Beschlüsse und die Selbstbindung bleibt kein leerer Begriff. Die Aufnahme von Konflikten, die Erkenntnis ihrer Notwendigkeit und Berechtigung, die Berücksichtigung der damit einhergehenden Gefühle, erzeugt Lern- und Bildungsprozesse, die man sonst vermisst. Diese wiederum erzeugen gegenseitiges Vertrauen. Selbstaufklärung ist kein theoretischer Akt. Das Freiheitsgeschehen ist zugleich ein Anerkennungsgeschehen. Keine mitgebrachte Alltagserfahrung, keine Position wird von vornherein ausgeschlossen, abgewertet oder als unrichtig verstanden („individuelle“ Anerkennung); aus dem steigenden Bewusstsein um all ihre Bedingungen folgt gegenseitiges Verständnis, was einen kollektiven Anerkennungsprozess in Gang setzt. Dieser Prozess erleichtert das Generieren gemeinsamer Ergebnisse und beschleunigt letztlich deren Umsetzung. Auf seine Weise ist dies auch das zentrale Thema der Gruppendynamiktheorie und -praxis, welche seit bald 40 Jahren an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gelehrt wird.

2.4 Abschließende Bemerkungen

Soziale Systeme entwickeln gegen Gebote und Handlungsanweisungen als Resultate klassischer Wissenschaft aus sich heraus gerne Widerstand, weil sie sich eben nicht als Systeme in kausal mechanistischen Schemata verstehen. Als Konsequenz daraus versteht sich die Interventionsforschung in der Miteinbeziehung der Forschungsfelder in den gemeinsamen Untersuchungs- und Lernprozess als Alternative. Grundlegend dafür ist eine Akzeptanz dieses anderen Forschungsansatzes, d. h. die Freiwilligkeit zur Wissenschaft und die Abkehr von der Abhängigkeit.

Dazu braucht es die Akzeptanz und das Verständnis der Forschungspartne-rInnen für die relativ aufwendige Forschungsorganisation (Erhebungsphase, Rückbindungen, Entscheidungsfindung, Umsetzung), die nicht nur motivierten Einsatz, sondern auch viel Arbeit abverlangt, Tätigkeiten, die im operativen

Alltag Raum einnehmen. Interventionsforschung ist im Forschungssystem per se eine Intervention, da sie darauf angewiesen ist, vor Ort zu forschen, d. h. tatsächlich im Feld zu arbeiten, zu beobachten und Ergebnisse zu generieren, denn „es geht um die angemessene institutionelle Form, wissenschaftliches Wissen ‚vor Ort‘ zu erzeugen, ein Wissen, das in dieser Komplexität und Dynamik in der relativ ‚geschlossenen Institution‘ Universität bislang keinen Platz hatte“ (Bammé 2003, S. 8).

Wie bereits aufgezeigt, spielt der Faktor Eigenzeitlichkeit eine bedeutende Rolle, weil emotionale Lernprozesse eigenen Rhythmen und eigener Dauer unterliegen. Eigenzeiten entziehen sich ebenfalls der Prognostik im Sinne klassischer Wissenschaft. Die Kunst der Interventionsforschung liegt mitunter darin, im Sinne der Eigenzeitlichkeit die richtige Intervention zum richtigen Zeitpunkt zu setzen, also das richtige Maß zu halten. Dies alles dient dem „forschungsethischen“ Ziel der Interventionsforschung, „für die Zukunft Betroffene so weit wie möglich selbst imstande zu setzen, ohne Wissenschaft weiter zu machen. Dieses Ziel ist nur realistisch, wenn man gelernt hat, für seine Weiterverfolgung eigene Strukturen zu installieren; damit zu wissen, dass ‚Selbsterforschung‘ mit kollektiver Ausrichtung immer eigener Arbeit und organisatorischer Maßnahmen bedarf“ (Heintel 2005, S. 150 ff.).

Die versuchte Aufhebung des Gegensatzes von ExpertInnen und Laien sowie die Gewissheit vom impliziten Wissen der ForschungspartnerInnen bedeutet gleichzeitig, dass an eben diese so etwas wie ein „Emanzipationsanspruch“ gestellt wird. Die Praxis wird durch die Auseinandersetzung zur Selbstreflexion „gezwungen“, lernt sich besser verstehen, bekommt von sich einen klareren Begriff, jedenfalls aber einen, in dem sie sich eine kommunikative Gemeinsamkeit verschafft. Sowohl die Hinführung zur Eigenverantwortung und zur Reflexion, die einen wichtigen Beitrag zur Selbstaufklärung darstellt, als auch die kommunikative Gemeinsamkeit sind Anforderungen, die nicht selten auch eine Herausforderung bedeuten.

Selbstbetrachtung und Nachdenken wird in unserer Kultur (noch) nicht ausreichend gefordert und gefördert und gehört demzufolge auch nicht zum Selbstverständnis von Individuen, Gruppen oder Organisationen. Hinzu kommt, dass der Weg zur Selbstaufklärung ein nicht immer schmerzfreier und streckenweise mühsam zu beschreitender ist und zudem eines erheblichen Zeitaufwandes bedarf. Selbstaufklärung würde auch bedeuten, Autorität und hierarchische Systeme aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und möglicherweise zu *hinterfragen*. Wo Organisationen Tendenzen zur Re-hierarchisierung zeigen (und MitarbeiterInnen ökonomisch abhängig sind), PolitikerInnen, die an der Spitze an sich demokratisch organisierter Staaten stehen, wieder vermehrt

autoritäre Entscheidungen treffen, Universitäten an der Autonomiezumutung leiden etc., erfordert es eine Portion Mut, Selbstüberwindung und Rückgrat hier eine kritische Haltung einzunehmen.

Der „Zwang“ zur Selbstaufklärung ist in der Interventionsforschung im Forschungsdesign verankert. Das beforschte System partizipiert an den Ergebnissen (Rückkoppelung) sowie an der Diskussion der Ergebnisse und somit an der Entwicklung von systemadäquaten Antworten. Dort wo diese Vorgehensweise aus oben genannten Gründen Irritationen auslöst, sind einerseits inhaltliche Klarheit und Verständlichkeit gefragt und andererseits ein sensibles bzw. empathisches Vorgehen bei der Auftragsverhandlung unabdingbar. Auch wenn man sich den Vorwurf der Beliebigkeit gefallen lassen muss, ist es manchmal notwendig, Zwischenschritte im Forschungsprozess einzuplanen, die dem/der AuftraggeberIn Sicherheit gewährleisten.

Die Spannungsfelder Dependenz vs. Interdependenz, Hierarchie vs. kollektiver Führung, Sicherheit vs. Unsicherheit, Freiheit vs. Zwang etc. müssen innerhalb eines Forschungsprozesses mitgedacht und reflektiert werden. Dies gilt sowohl innerhalb des zu beforschenden Systems, als auch zwischen Forschungsteam und ForschungspartnerInnen und nicht zuletzt innerhalb des Forschungsteams selbst.

Zugegeben, ein nicht unaufwendiges Prozedere, das sich aber in der Regel lohnt. Die Wissenschaft tut gut daran, nicht nur über die Menschen zu reden, sondern diesen selbst eine Stimme zu verleihen, denn „wo immer Menschen von Entscheidungen betroffen sind, haben sie ein Recht auf Mitbestimmung“ (Galtung 2000, S. 109, 116) oder mit Kant anders gewendet: „Es ist nicht genug, dass wir unserem Willen, es sei aus welchem Grunde, Freiheit zuschreiben, wenn wir nicht ebendieselbe auch allen vernünftigen Wesen beizulegen hinreichenden Grund haben“ (Kant 1968, S. 447).

2.5 Resümee

Unser Beitrag hat im Wesentlichen zwei Zielsetzungen verfolgt:

Einmal aufzuzeigen, dass das, was wir unter Interventionsforschung verstehen, sich als angewandte praktische Philosophie in der Tradition der Transzendentalphilosophie begreifen lässt. Und zwar insbesondere dann, wenn man in ihr im Sinne Kants eine Philosophie sieht, deren Anliegen es ist, den Begriff der Freiheit sowie den Primat des Praktischen in den Mittelpunkt zu stellen, ihm gerecht zu werden.

Zum anderen geht es uns darüber hinaus um die Konsequenzen daraus: Wenn auch die Wissenschaft sich in diesem Gedanken verstehen will, was bedeutet das

für sie? Wenn ihre „Objekte“ (die „anderen“ Menschen) selbst Subjekte sind, d. h. unter einem eigenen Freiheitsanspruch stehen, dem man ihnen nicht einfach dadurch absprechen darf, indem man sie vor „vollendete Tatsachen“, d. h. feststehende Ergebnisse stellt. Zwar mag es spezialistisch orientierte Wissenschaften geben, die in ihrem eingeschränkten Forschungsbereich „objektive“ Tatsachen herausarbeiten, die Frage ist eher offen, was mit ihnen geschieht. Im Modell angewandter Naturwissenschaften weiß man es. Ihr Ziel der Veränderung, Umgestaltung, Verobjektivierung, Elementarisierung dienen dieser Zwecksetzung; im Gefolge befinden sich Machtausübung, Kontrollbedürfnis etc. Nun ist dies keineswegs verwerflich. Unser Überleben in einer nicht nur freundlichen Natur hängt ebenso davon ab, wie sinnvolle Eingriffe in jene Teilbereiche von Individuen und Gesellschaften zu tätigen sind, die beherrscht werden wollen. Chirurgische Interventionen z. B. nach Unfällen sind sogar gezwungen, die Freiheit des Menschen in eine narkotische Betäubung zu versetzen (allerdings freuen sich auch UnfallchirurgInnen darüber, wenn nach der Operation der/die PatientIn seine Selbstheilungskräfte aktiviert).

Wie aber lauten Interventionen einer Wissenschaft, die von der prinzipiell unteilbaren Freiheit aller Subjekte ausgeht? Deren Zweck es ist, in einer partizipativen Organisationsform zwischen Wissenschaften und „ForschungspartnerInnen“ dieser Freiheit gerecht zu werden? Die Forschungsprozesse als das Prozessieren einer Dialektik der Freiheit zum Zwecke beidseitiger Selbstaufklärung verstehen will? Der Forschung nicht in arbeitsteiligem Sinn als die Sache der einen begreift, während die anderen ErgebnisempfängerInnen sind, ihre Interventionen nicht als Eingriffe von außen haben will, sondern als Stütze einer Bildungs- und Vermittlungsbewegung aller Betroffenen. Eine Wirksamkeit anstrebt, die nur über Mitwirkung, Partizipation zustande kommt?

Die gestellten Fragen geben die Richtung vor. Unsere Aufgabe sahen wir darin, deren Berechtigung aufzuzeigen und damit auch der Intention dieses Buches nachzugehen, den Interventionscharakter unseres Forschungsansatzes mit der Denkfigur eines Vermittlungsprozesses zwischen Wissenschaft und Praxis in Beziehung zu setzen.

Literatur

- Aristoteles. (1985). *Nikomachische Ethik. Philosophische Bibliothek Bd. 5*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Bammé, A. (2003). Interventionswissenschaften. In P. Heintel, L. Krainer, & I. Paul-Horn (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung: Erörterungen zu einer Prozesswissenschaft vor Ort* (Bd. 2, S. 5–20). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

- Bammé, A. (2006). Wissenschaftskrieg. Kontroversen im Übergang von akademischer zu postakademischer Wissenschaft. In P. Heintel, L. Krainer, & I. Paul-Horn (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung: Beiträge zur Interdisziplinären Ringvorlesung Interventionsforschung* (Bd. 4, S. 7–43). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Descartes, R. (1960). *Discours de la methode*. (Übers. von Lüder Gäbe). Hamburg: Meiner (Erstveröffentlichung 1637).
- Feyerabend, P. (1980). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flage, D. E. (1990). *David Hume's theory of mind*. London: Routledge.
- Fischbeck, H. J., & Schmidt, J. C. (Hrsg.). (2002). *Wertorientierte Wissenschaft. Perspektiven für eine Erneuerung der Aufklärung*. Berlin: edition sigma.
- Galtung, J. (Hrsg.). (2000). *Die Zukunft der Menschenrechte. Verständigung zwischen den Kulturen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Heintel, P. (2005). Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung. In P. Heintel, L. Krainer, I. Paul-Horn, & M. Ukowitz (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Bd. 1, S. 5–152). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Höffe, O. (2015). *Kritik der Freiheit. Ein Grundproblem der Moderne*. München: Beck.
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens* (1. Aufl.). Weilerswest: Velbrück Wiss.
- Hogrebe, W. (Hrsg.). (1995). *Fichtes Wissenschaftslehre 1794: Philosophische Resonanzen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, I. (1968). *Kants Werke* (Bd. IV). Berlin: De Gruyter.
- Kant, I. (1998). *Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Jens Timmermann. Hamburg: Meiner Verlag.
- Krainer, L., & Lerchster, R. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Krainer, L., & Lerchster, R. (2015). Management von transdisziplinären Forschungsprojekten im Spannungsfeld von Rollenflexibilität, Aufgabenvielfalt und mehrdimensionalen Kompetenzanforderungen. *Forschung*, 3 + 4, 89–99.
- Krainer, L., Lerchster, R., & Goldmann, H. (2012). Interventionsforschung in der Praxis. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (Bd. 1, S. 175–243). Wiesbaden: Springer.
- Krainz, E. E. (2009). Ende des Disziplinären. In R. Hanschitz, E. Schmidt, & G. Schwarz (Hrsg.), *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis* (S. 7–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- La Mettrie, J. O. (2015). *L'Homme Machine/Der Mensch eine Maschine. Französisch/Deutsch, übersetzt von Holm Tetens*. Ditzingen: Reclam.
- Lerchster, R. E. (2011). *Von Lebenswerken und blutenden Herzen. Die Übergabe in Familienunternehmen der Tourismusbranche. Ein Interventionsforschungsprojekt*. Heidelberg: Carl Auer.
- Lerchster, R. E. (2016). Nichts als Schwierigkeiten!? Über den Umgang mit Barrieren, Limitierungen und der Sinnhaftigkeit von Grenzüberschreitung in der Interventionsforschung. In R. E. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung Bd. 2. Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 285–310). Wiesbaden: Springer.

- Lerchster, R. E., & Wagenheim, G. (2015). Hunting elephants in the room: How bringing theory to practice helps clients address obvious but unaddressed issues. *Challenging Organisations and Society*, 4, 756–767.
- Lerchster, R. E., & Krainer, L. (Hrsg.). (2016). *Interventionsforschung Bd. 2. Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Lyotard, J. F. (1979). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Böhlau.
- Meister, K. (2010). *Aller Dinge Maß ist der Mensch. Die Lehren der Sophisten*. München: Fink.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2003). *Aus der Sicht des Gehirns* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ukowitz, M. (2012). *Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt. Transdisziplinarität aus der Perspektive der Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis.
- Verweyen, H. J. (2002). *Gottes letztes Wort: Grundriss der Fundamentaltheologie* (4. Aufl.). Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.

Ruth E. Lerchster, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Psychologin mit Schwerpunkt Gruppendynamik; sie lehrt an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Kassel und Münster, ist Lehrtrainerin und Organisationsberaterin und Mitarbeiterin des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Anschrift: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF), Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt am Wörthersee.

Peter Heintel, Em. o. Univ.-Prof. Dr., hat auf den verschiedensten Gebieten der Philosophie und Gruppendynamik veröffentlicht. Besondere Beachtung bekamen seine Schriften zur Geschichtsphilosophie, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte. Er ist auch als Zeitforscher bekannt und hat den „Verein zur Verzögerung der Zeit“ gegründet. Arbeitsschwerpunkte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sind Interventionsforschung, Kulturelle Nachhaltigkeit und Konfliktforschung.

Vision Impossible? Partizipation im Spannungsfeld von Wissenschaftspolitik und institutioneller Realität

3

Larissa Krainer und Sandra Pretis

3.1 Einleitung

Die Institution der Wissenschaft trägt nach wie vor die Züge eines Standes: Sie existiert in relativer Abgeschlossenheit, ihre internen Operationen und ihre Produkte bleiben der Öffentlichkeit fremd – bis sie ihre Wirkung in Gestalt konkreter Verfahren und Technologien entfalten, auf die Einfluss zu nehmen dann kaum noch möglich ist. Unterstützung für die Wissenschaft wird durch die Öffentlichkeit notgedrungen weitgehend ‚auf Kredit‘ und ‚guten Glauben‘ gewährt. Genau das scheint sich aber zu ändern. Die Forderungen nach größerem Einfluss und umfassenderer Kontrolle werden stärker. Daran muss sich die Wissenschaft gewöhnen. Die neuen Formen, in denen dieser Einfluss geltend gemacht werden kann, sind noch nicht endgültig gefunden. Infolgedessen ist das Verhältnis der Wissenschaft zu ihren Öffentlichkeiten noch durch Spannungen und durch wechselseitige Versuche gekennzeichnet, die Kontrolle zu erlangen bzw. zu erhalten (Weingart 2015, S. 7).

Was der deutsche Soziologe Peter Weingart bereits 2005 (hier zitiert aus der 3. Auflage des Werkes) in seinen „Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit“ zur Kontextualisierung von Wissenschaft festhält, ist ein Thema in aktuellen Debatten rund um das Verhältnis von Wissenschaft und

L. Krainer (✉) · S. Pretis
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: larissa.krainer@aau.at

S. Pretis
E-Mail: sandra.pretis@aau.at

Gesellschaft bzw. deren Teilöffentlichkeiten¹. Die Gestaltung dieses Verhältnisses wird aktuell auf mindestens drei Ebenen verhandelt und thematisiert: Auf der Ebene der wissenschaftspolitischen Strategiebildung (Makroebene), auf der Ebene der Steuerung von Universitäten als Organisationen (Mesoebene) und auf der Ebene der Entwicklung von (unter anderem transdisziplinären) Forschungsmethoden durch Forschungsgruppen oder einzelne WissenschaftlerInnen² (Mikroebene). Weitgehend unvermittelt erscheinen derzeit zum einen allerdings noch die verwendeten Begriffe bzw. Begriffsverständnisse (insbesondere von Partizipation) und zum anderen die Frage der Vermittlung zwischen den drei genannten Ebenen (der politischen Willensbildung, der organisatorischen Umsetzung auf der Ebene der Universitäten und der Ebene der konkreten Forschungspraxis), wobei insbesondere die Mesoebene noch wenig integriert erscheint.

Auf allen Ebenen geht es darum, entsprechende Interventionen (auf der jeweils zu verantwortenden Ebene) zu setzen, wobei dafür sehr verschiedene Instrumente zur Erhöhung der Partizipation verwendet werden. Auf politischer Ebene ist hier – neben gesetzlichen Reglementierungen – etwa das Auflegen von Forschungsförderungsprogrammen zu nennen, die die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bzw. Partizipation von außeruniversitären Stakeholdern betonen. Auf der Ebene der Organisationen sind es primär Instrumente der Hochschulsteuerung und auf der Ebene der Forschungsgruppen Überlegungen zur Ermöglichung von Partizipation im Dienste von sehr unterschiedlichen Interventionsanliegen. Nach kurzen begrifflichen Erläuterungen werden die drei Ebenen exemplarisch beleuchtet³ um zu prüfen, inwiefern sich der aktuelle Hype rund um Partizipation auf diesen nachvollziehen lässt, um abschließend Konsequenzen zu beraten.

Unter Forschungsstrategien im Sinne der wissenschaftspolitischen Strategiebildung fassen wir auf der Makroebene aktuelle Termini aus dem gesellschaftspolitischen Wissenschaftsdiskurs zusammen (Responsible Science, Open Access, Open Innovation etc.) sowie methodische Konzepte (auf der Mikroebene), die

¹Unbehandelt bleiben hier graduelle Unterschiede betreffend das Verhältnis unterschiedlicher Wissenschaftskulturen (Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften etc.) zur Gesellschaft.

²Die Entwicklung von Forschungsmethoden stellt nur eines von mehreren Aktivitätsfeldern der WissenschaftlerInnen dar, das auf der Mikroebene die Anforderung der wissenschaftspolitischen Strategiebildung erfüllt (ein anderes, jüngerer Feld ist beispielsweise die Wissenschaftskommunikation mit ihren vielfältigen Ausgestaltungsformen).

³Im Zuge dessen erfolgte eine exemplarische Analyse von Dokumenten und Forschungsprogrammen, die partizipative Forschungsprozesse explizit erwähnen.

sich inzwischen breit etabliert haben und teilweise wesentlich älter sind, als die hier im Zentrum stehenden transdisziplinären Forschungskonzeptionen, die primär fokussiert werden, zumal sich die an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelte Interventionsforschung ihnen zuordnet.

Unter transdisziplinärer Forschung verstehen wir hier (auf der Mikroebene im Bereich der Methodenentwicklung) Forschungsansätze, die sich a) auf die Suche nach Lösungen für ein gesellschaftlich relevantes Problem begeben und dafür b) Wissen und Expertise aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fächern wie außeruniversitären Praxisfeldern integrieren. Damit greifen wir zwei zentrale Elemente auf, die in den breiten und bei weitem nicht abgeschlossenen Definitionsdebatten weitgehend Aussicht auf Konsens beanspruchen können. Klar ist damit auch, dass jeweils eine Koproduktion von Wissen „durch Forschende verschiedener Disziplinen und Akteuren aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft resp. Staat“⁴ gemeint ist. Vertiefend zum Stand der Debatte finden sich viele Hinweise auf der Website des Network for Transdisciplinary Research (td-net), das sich jeweils um die Aktualisierung der Debatte bemüht.⁵

Zu den vorhandenen Steuerungsinstrumenten zählen wir auf der Makroebene sowohl die Entwicklung von Förderprogrammen (Horizon 2020, Creative Europe, Citizen Science etc.) als auch Steuerungsinstrumente für den Hochschulraum (exemplarisch für Österreich: Universitätsgesetz UG 2002, Hochschulplan, FTI-Strategie) sowie Instrumente der institutionellen Steuerung (wie etwa Leistungsvereinbarungen, die von Ministerien mit Universitäten abgeschlossen werden). Auf der Mesoebene der Universitäten als Organisationen werden ebenfalls Steuerungsinstrumente eingesetzt, die sowohl nach außen als auch nach innen wirken sollen (Profilpapiere, interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit Fakultäten, Instituten oder MitarbeiterInnen, Ausgestaltung der Forschungsdatenbank, Instrumente der Evaluation bzw. Qualitätssicherung etc.). Zwar stehen diese Steuerungsinstrumente im Weiteren nicht im Zentrum unserer Betrachtungen, es ist uns aber wichtig hervorzuheben, dass Strategieentwicklung ohne geeignete Instrumente und Strukturen – analog zu Chandlers (1962) berühmter Devise „structure follows strategy“ – nicht erfolgen kann, wobei zu fragen ist, ob Universitäten und Hochschulen⁶ dafür tatsächlich schon geeignete Strukturen ausgebildet haben.

⁴Vgl. td-net Network for Transdisciplinary Research. Koproduktion von Wissen.

⁵Vgl. td-net Network for Transdisciplinary Research. Transdisziplinäre Forschung (TF).

⁶Im Weiteren ist jeweils nur von Universitäten die Rede und sind Hochschulen mitgedacht resp. meint außeruniversitär auch außerhochschulisch.

3.2 Von der Vision gesellschaftlicher Veränderung zu Perspektiven partizipativer Forschung (Makroebene)

3.2.1 AkteurInnen auf der Makroebene

Auf der Makroebene der gesellschaftspolitischen Entwicklung treten sehr unterschiedliche AkteurInnen auf. Zu ihnen zählen internationale Organisationen, wie etwa die Vereinten Nationen, Gremien der Europäischen Union oder nationale Ministerien und deren Beratungsgremien (wie etwa der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, WBGU in Deutschland). Sie alle entwickeln gesamtgesellschaftliche Visionen, Perspektiven und Ziele, für deren Erreichung in weiterer Folge unterschiedliche Anforderungen an verschiedene AdressatInnen (wie etwa die Politik, aber auch Wissenschaft, Forschung und Zivilgesellschaft) formuliert werden und nehmen dabei vielfach aufeinander Bezug.

3.2.2 Von Visionen der Veränderung zur Konkretisierung von Verantwortung

Einer Konkretisierungsbemühung seien hier die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen herangezogen, die ausgehend von einer umfassenden Problem-Diagnose der Gegenwart 17 strategische Ziele für nachhaltige Entwicklung unter dem Titel: „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ verabschiedet haben (vgl. United Nations 2015). Das Beispiel eignet sich deshalb besonders gut, weil a) aus der Analyse deutlich wird, dass ein globales Phänomen als gesellschaftliches Problem thematisiert wurde und b) mit dem Begriff der Transformation bereits angedeutet ist, dass konkrete gesellschaftliche Veränderungen intendiert werden. Deutlich wird aus ihr aber auch, dass die Anliegen von keiner Institution alleine bewältigt werden können und es dafür eine „mit neuem Leben erfüllte Globale Partnerschaft“ braucht, wofür neben „Regierungen, der Privatsektor, die Zivilgesellschaft, das System der Vereinten Nationen und andere Akteure“ (vgl. United Nations 2015, Abs. 39, an späterer Stelle werden auch mehrfach Wissenschaften genannt) adressiert werden.

Deutlich wird jedenfalls, dass für die Umsetzung globaler Visionen auf ein Zusammenspiel von Top-down- und Bottom-up-Bewegungen und auf nationale, regionale und lokale Verantwortungsübernahme vielfältiger AkteurInnen gebaut werden muss. Diese Verantwortungsübernahme wird im Weiteren auch Universitäten abverlangt.

Dies deckt sich auch mit dem Anspruch, der mit dem Begriff der *Third Mission* (im angelsächsischen Raum vorzugsweise *Third Stream*) als Aufgabe von Universitäten verbunden wird. *Third Mission* umschreibt die gesellschaftliche Verankerung bzw. Verantwortung von Universitäten und sieht diese neben den traditionellen Kernaufgaben von Universitäten (Forschung und Lehre) vor, wobei insbesondere die Verantwortung für das unmittelbare regionale Umfeld von Universitäten gemeint ist. Universitäten werden als wichtige Akteure bzw. Stakeholder für regionale Entwicklung betrachtet. Anschaulich zeigt dies für Österreich etwa eine Studie über „Wien und die ‚Third Mission‘ ihrer Hochschulen“ (vgl. Lassnigg et al. 2012). Gesellschaftliche Verantwortung wird Universitäten aber auch in nationaler Gesetzgebung zugeschrieben, was in Österreich eine lange Tradition hat, zumal diese bereits seit 1975 in den unterschiedlichen Universitätsgesetzen⁷ normiert ist. Darüber hinaus haben das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft der Republik Österreich und Partnerinstitutionen aus Wissenschaft, Forschung, Bildung und Praxis ein „Memorandum of Understanding“ mit dem Titel: „Mit der Gesellschaft im Dialog – Responsible Science“ verabschiedet. Damit wird zum einen die (gesellschaftliche) Verantwortung von Wissenschaft nochmals im Titel betont und zum anderen als Ziel explizit die „Stärkung exzellenter Forschung und Lehre durch interdisziplinäre, transdisziplinäre und partizipative Ansätze im Bereich Responsible Science“ festgehalten (vgl. bmwf 2015, S. 3).

Gezeigt werden sollte mit diesem Beispiel, dass globale Problembeschreibungen und das Formulieren von Visionen der Veränderung dazu führen, dass gemeinsame Anstrengungen für deren Zielerreichung als notwendig erachtet werden und daraus resultierend Wissenschaft (und Universitäten) spezifische Verantwortung abverlangt wird. Als eine Möglichkeit für die Bearbeitung konkreter Problem- und Fragestellungen erscheinen transdisziplinäre bzw. partizipative Forschungsansätze als geeignetes Mittel. Um konkrete Anreize für Forschung zu schaffen, die zur Umsetzung der beschriebenen Visionen und Zielsetzungen beitragen kann, die also sowohl die skizzierten Probleme und Anliegen aufgreift als auch in Kooperation mit unterschiedlichen Stakeholdern nach Lösungsszenarien sucht, werden als politisches Steuerungsinstrument diverse Förderprogramme aufgelegt.

⁷Siehe: Universitäts-Organisationsgesetze (1975) und (1993) sowie UG (2002).

3.2.3 Strategien und Förderprogramme als Instrumente politischer Forschungsintervention

In den vergangenen Jahren wurden mehrere Programme aufgelegt, die expliziten Nutzen für die Gesellschaft zur Voraussetzung der Förderung machen und auf partizipative Forschung abzielen. Insgesamt zeigt sich dabei ferner, dass das Bestreben der Einbindung außeruniversitärer Stakeholder respektive die Anhebung der Partizipation gleichzeitig zu einer großen Unübersichtlichkeit der angebotenen Forschungsprogramme und den zugehörigen Definitionen der Einbindung der Zivilgesellschaft geführt hat. So kann Partizipation etwa lediglich bedeuten, das generierte Wissen öffentlich zugänglich zu machen (Schlagwort Open Access). Andererseits ist Partizipation auch nicht alleine mit der Einbindung der Gesellschaft getan – um diese Involvierung garantieren zu können, bedarf es einer Festlegung der erwünschten wissenschaftlichen Expertise (die momentan interdisziplinär gefragt ist, wobei die Zusammenstellung der unterschiedlichen Disziplinen und eine daraus allfällig resultierende Erhöhung oder Senkung der Förderwahrscheinlichkeit nicht transparent sind). Diese Festlegung divergiert darüber hinaus zwischen nationalen und internationalen Förderprogrammen.

Nachstehend soll (wiederum exemplarisch) veranschaulicht werden, wie schwierig es ist, einen Überblick zu wahren, um als WissenschaftlerIn (auf der Mikroebene), als Universität (auf der Mesoebene) und als nationales Ministerium oder als EU-Gremium (auf der Makroebene) angemessen reagieren zu können und Klarheit in der Begriffsvielfalt zu gewinnen.

Diese Begriffsvielfalt lässt sich etwa an folgendem Beispiel illustrieren: Noch 2015 sprach das Memorandum of Understanding des bmfwf und Partnerinstitutionen aus Wissenschaft, Forschung, Bildung und Praxis von einer „*Responsible Science*“, schon 2016 scheint dieser Begriff von anderen abgelöst zu werden.

Stellte das Forschungsprogramm „*Sparkling Science*“ des bmfwf in den vergangenen Jahren die Förderung der Forschungsmethodik der „*Citizen Science*“ dar⁸, so soll das neue Programm nun unter dem Titel „*Citizen Science*“ zukünftig unter dem vormaligen Titel der Methode anlaufen. Zur Vorgeschichte: 2014 ging die Plattform „*Citizen Science*“ von einer seit 2012 eingesetzten Arbeitsgruppe der Universität für Bodenkultur mit dem Ziel, die Citizen Science AkteurInnen

⁸Vgl. Sparkling Science. Wissenschaft ruft Schule. Schule ruft Wissenschaft.

in Österreich zu finden und zu vernetzen, online. Die Institutionen, die auf dieser Plattform mittlerweile gemeinsam auftreten und daran arbeiten, die AkteurInnen in Österreich und international zu vernetzen und die Qualität zu fördern, sprechen davon, die Methode weiterentwickeln zu wollen.⁹ Diese Methode wurde im Juni 2015 zugleich aber zu einer politischen Strategie erhoben. Das bmwfw richtete zu diesem Zeitpunkt das „Zentrum für Citizen Science“ beim Österreichischen Austauschdienst mit dem Ziel ein, eine Informations- und Servicestelle für Forschende, BürgerInnen und ExpertInnen verschiedener Fachrichtungen anzubieten und die Vernetzung der interessierten Community über Österreich hinaus zu forcieren sowie die Förderinitiativen „Top Citizen Science“ und den „Citizen Science Award“ zu tragen.

Neben verschiedenen (inter)nationalen Projektplattformen zum Thema findet sich dort wiederum ein Verweis auf die Plattform „Open Innovation“ der österreichischen Regierung, die einen Überblick der österreichischen Best Practice-Beispiele bietet und die österreichische „Open Innovation Strategie“ präsentiert.¹⁰ Auf dieser Plattform findet sich zudem der Hinweis, dass die „Open Innovation Strategie“ „im Zuge eines breiten Beteiligungsprozesses, in welchen nicht nur Stakeholder aus Forschung, Wissenschaft und Wirtschaft sondern auch die Zivilbevölkerung eingebunden waren“, erstellt wurde. Nach Vorlage im Parlament wurde sie im Rahmen der Alpbacher Technologieggespräche 2016 erstmals der Öffentlichkeit präsentiert.¹¹ In dem zugehörigen insgesamt 102 Seiten umfassenden Strategiepapier¹² geht es im Kern um die Erweiterung des klassischen Triple Helix-Modells – das Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und öffentliche Verwaltung einbindet – zu einem Quadruple Helix-Modell, das darüber hinaus die Zivilgesellschaft inkludiert. Als Grund dafür wird angegeben, „die Innovationsfähigkeit des Systems“ erhöhen und „das immanente Risiko des Scheiterns durch die frühe Einbeziehung von Gesellschaft“ reduzieren zu wollen. Infolge dessen sollen „bei öffentlich geförderten Forschungsprojekten [...] in stärkerem Maße als bisher Open Access- und Open Data-Strategien angewendet werden, um den Wissenstransfer zu intensivieren und Verwertungschancen zu erhöhen“ (S. 12 ff.).

⁹Vgl. Österreich forscht.

¹⁰Vgl. Zentrum für Citizen Science.

¹¹Vgl. Open Innovation. Eine Initiative der Bundesregierung.

¹²Vgl. Open Innovation. Strategie für Österreich. Ziele, Maßnahmen und Methoden.

Das Begriffspaar der „*Open Innovation*“ und der „*Open Science*“ erhöht die Vielschichtigkeit weiter, wenn die Begriffe einerseits mit der Einladung verbunden werden, sie miteinander zu denken um andererseits erkennen zu müssen, dass beide wiederum nicht mehr aktuell sind.

So kann allein „*Open Innovation*“ dreifach gedacht werden, nämlich erstens als „*Outside-in-Open Innovation*“, indem der Forschungsprozess in Zusammenarbeit mit externen Wissensquellen und PartnerInnen durchgeführt wird, zweitens als „*Inside-Out-Open Innovation*“, indem Innovationswissen außeruniversitären AkteurInnen zur Verfügung gestellt wird und drittens als „*Coupled Open Innovation*“, wenn man beide Formen kombiniert (vgl. S. 41). Unter „*Open Science*“ wird demgegenüber die offene, kollaborative Arbeitsweise von WissenschaftlerInnen mit der Zivilgesellschaft verstanden, also der Austausch von Ressourcen, was die Zugänglichkeit von wissenschaftlichem Wissen und dadurch die Anwendung von Open Innovation-Praktiken fördern soll (vgl. S. 43). Aus unserer Perspektive wird hier eine Redundanz von Strategie und Anwendung sichtbar, die Abgrenzung zwischen „*Outside-in-Open Innovation*“ und „*Open Science*“ erscheint uns nicht als logische Folge.

Um im Weiteren zu verstehen, warum heute über „*Open Innovation 2.0*“ gesprochen wird, muss die Chronologie von „*Closed Innovation*“ über „*Open Innovation 1.0*“ und „*Open Innovation 2.0*“ miteinbezogen werden. Dies sei an zwei Beispielen erläutert: Die Linie von der Abhängigkeit von der internen Innovationskraft (*Closed Innovation*) zieht sich zur Unabhängigkeit derselben (*Open Innovation 1.0*) bis zur Interdependenz zwischen den AkteurInnen (*Open Innovation 2.0*); oder sie führt entlang einer Organisationseinheit (*Closed Innovation*) zu einer Disziplin (*Open Innovation 1.0*) bis zur Interdisziplinarität (*Open Innovation 2.0*) (vgl. S. 40). Es handelt sich also um die Transformation von Knowledge Transfer hin zu *Open Innovation 2.0*. Hier bildet der monodirektionale Wissenstransfer die Trennungslinie zu partizipativen Formen der Wissensgenerierung, partizipative Formen unterscheiden sich demnach von anderen dadurch, dass der Wissenstransfer in beide Richtungen geht.

Was aus dieser ersten Zusammenstellung bereits sichtbar wird ist nicht nur, dass es sich hier um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Strategien auf verschiedenen Ebenen handelt, sondern auch, dass unter Partizipation sehr Verschiedenes verstanden wird. Nämlich zum einen das erfolgreiche Einbeziehen außeruniversitärer Stakeholder in Forschungsprozesse und zum anderen auch die Freigabe wissenschaftlichen Wissens (verbunden mit der Hoffnung, damit zur Beförderung gesellschaftlicher Innovationen beizutragen). Die Forderung, wissenschaftliches Wissen breiteren Öffentlichkeiten zugänglich zu machen,

speist sich ferner aus einer Debatte, die mit der Demokratisierung wissenschaftlichen Wissens und der besseren Überprüfbarkeit desselben zu tun hat. Bereits am 22. Oktober 2003 kam es zur Unterzeichnung der „Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities“¹³, in der festgehalten ist: „Our mission of disseminating knowledge is only half complete if the information is not made widely and readily available to society“, und ferner, um eine global zugängliche Wissensrepräsentation zu gewährleisten: „the future Web has to be sustainable, interactive, and transparent“. Die Deklaration skizziert den Anspruch „to promote the Internet as a functional instrument for a global scientific knowledge base“. Sie führt weiter aus, dass „obviously, these developments will be able to significantly modify the nature of scientific publishing as well as the existing system of quality assurance“. Hier wird Partizipation zum einen als Forderung einer Zugangsberechtigung und Teilhabe aller am (exklusiven) wissenschaftlichen Wissen verstanden und zum anderen verdeutlicht, dass mit dem Einzug der digitalen Medien auch ein Instrument zumindest potenzieller Dissemination des Wissens an unterschiedliche Teilöffentlichkeiten gegeben ist.

Wo die Grenze zwischen Form und Inhalt, Methode und Strategie gezogen werden kann, bleibt also dehnbar. Die Grenze wird in verschiedenen Konstellationen von AkteurInnen mit unterschiedlichen Zielen und Interessen jeweils entlang den Interessen und Zielen der mächtigen AkteurInnen gezogen. Andere AkteurInnen können dagegen Widerstand leisten und tun das wohl auch, womit die jeweilige Grenzziehung als Akt der Setzung deutlich wird.

Im Weiteren wird exemplarisch dargestellt, welche Fördermöglichkeiten auf nationaler Ebene wie auf der Ebene der EU in diesem Zusammenhang aktuell angeboten werden, die explizit auf partizipative Forschung ausgerichtet sind und parallel dazu untersucht, welche Vorstellungen von Partizipation damit verbunden sind. Die Intention dabei ist zu zeigen, dass viele hochkompetitive Förderprogramme die Einbindung von gesellschaftlichen Stakeholdern in ihren Ausschreibungen explizieren und dieses Instrument politischer Forschungsintervention dadurch einen Anreiz für die Integration transdisziplinärer Forschungselemente schafft.

In Österreich existiert mit dem Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) eine durch ein Bundesgesetz eingerichtete Institution „zum Zweck der Förderung der Forschung, die dem Erkenntnisgewinn und der Erweiterung

¹³Vgl. Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (2003).

sowie Vertiefung der wissenschaftlichen Kenntnisse dient und nicht auf Gewinn gerichtet ist“. Zu den Aufgaben des FWF sieht das Gesetz unter anderem die „Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung und ihrer Förderung, insbesondere durch neue Formen partizipativer Kommunikation“ vor.¹⁴ Partizipation bezieht sich hier auf Kommunikationsprozesse, für deren Ausgestaltung im Wissenschaftskommunikations-Programm¹⁵ Anforderungen wie „Partizipationsmöglichkeit der Zielgruppe(n)“, „Verständlichkeit und Überzeugungskraft“ sowie „Wecken von Verständnis für Forschung“ genannt werden. Die geforderte „Darlegung beabsichtigter Wirkungen und Effekte der geplanten Aktivität(en)“ lässt allerdings darauf schließen, dass solche Wirkungen vorab plan- und erreichbar seien und anschließend Möglichkeiten vorhanden wären, die Wirksamkeit dieser Aktivitäten zu bewerten und in handhabbare Indikatoren zu gießen (Näheres dazu Abschn. „[Universitäten als Orte der Umsetzung \(Mesoebene\)](#)“).

Ebenso konkret lässt sich dieser Anspruch in Richtlinien zu FWF-Programmen nachvollziehen: Das „Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste“ (PEEK), das als Zielsetzung unter anderem die Förderung von innovativer Arts-based Research von hoher Qualität und Erhöhung des Bewusstseins dieser Forschung und der potenziellen Anwendung innerhalb der breiteren Öffentlichkeit ausweist¹⁶, verlangt in seinen Antragsrichtlinien explizit die Einbeziehung von PR-Arbeit, um die Sichtbarkeit der Ergebnisse für „eine über den Bereich der künstlerischen Forschung hinausgehende Öffentlichkeit [...] durch Einbindung von gesellschaftlichen Stakeholdern [...]“ zu erhöhen.¹⁷ In den Erläuterungen zum PEEK-Programm konkretisiert der FWF seine Vorstellung von Partizipation als eine Aufgabe der ProjektnehmerInnen, über PR-Maßnahmen die Öffentlichkeit in größerem Ausmaß zu erreichen, als dies mit Fachpublikationen möglich wäre. Wie hoch angesichts dieser Interpretation die Förderwahrscheinlichkeit partizipativer Forschungsprojekte, die Partizipation im Sinne einer Mitwirkung außeruniversitärer Stakeholder (Stichwort: Zivilgesellschaft) begreifen, in der wohl geläufigsten Programmschiene der „Einzelprojekte“ ist, bleibt allerdings schwer einzuschätzen.

¹⁴Vgl. FWF Der Wissenschaftsfonds. Gesetzliche Grundlage des FWF.

¹⁵Vgl. FWF Der Wissenschaftsfonds. Wissenschaftskommunikation-Programm (WissKomm).

¹⁶Vgl. FWF Der Wissenschaftsfonds. Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK).

¹⁷Vgl. FWF Der Wissenschaftsfonds. Antragsrichtlinien für das Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK).

Ebenfalls im Bereich des Kunst- und Kultursektors angesiedelt ist das EU-Programm Creative Europe, das partizipativ angelegte und mehrere Länder ein- bzw. verbindende Forschungsanliegen fördert und für die Durchführung für den Zeitraum 2014–2020 mit einer Dotation von rund 1,46 Mrd. EUR ausgestattet wurde. In seinem Folder¹⁸ setzt es „auf Professionalisierung und Internationalisierung, um Europas kulturelle Vielfalt zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit seines Kultur- und Kreativsektors sowie seiner Filmbranche zu stärken. Es folgt aktuellen Trends, legt großes Augenmerk auf neue Technologien und unterstützt gute Ideen zur Erschließung und Entwicklung des Publikums“. Laut Verordnung vom 11. Dezember 2013¹⁹ wurde die Programmverordnung unter anderem aufgrund Artikel 7 erlassen: „Die Mitteilung der Kommission mit dem Titel ‚Europa 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum‘ (im Folgenden ‚Strategie Europa 2020‘) umreißt eine Strategie, mit der die Union zu einem intelligenten, nachhaltigen und inklusiven Wirtschaftsraum, der einen hohen Grad an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt liefert, werden soll.“ Unter Artikel 16 findet sich der besondere Anspruch, „neue Publikumskreise zu erreichen, insbesondere junge Menschen [...]“. Aus diesen Beschreibungen werden sehr unterschiedliche Intentionen sichtbar: Erstens, dass Wettbewerbsförderung ein wesentlicher Motor für Forschungsförderung ist, zweitens, dass die Stärkung des europäischen Wirtschaftsraums durchaus auch mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekten der nachhaltigen Entwicklung verbunden wird und drittens, dass Partizipation als Inklusion bzw. Erreichen spezifischer Bevölkerungsgruppen, hier insbesondere junger Menschen gedacht wird.

Für Horizon 2020, das EU-Programm für Forschung und Innovation werden seitens der Europäischen Kommission für den Zeitraum 2014–2020 knapp 75 Mrd. EUR zur Verfügung gestellt, wobei diese Gelder für die Bearbeitung dreier Herausforderungen bzw. Ziele vergeben werden: wissenschaftliche Exzellenz, Wettbewerbsfähigkeit und Marktführerschaft sowie große, gesellschaftliche Herausforderungen.²⁰ Die Budgetaufteilung sieht 32,39 % für die

¹⁸Vgl. Creative Europe 2014–2020.

¹⁹Vgl. VERORDNUNG (EU) Nr. 1295/2013 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung des Programms Kreatives Europa (2014–2020) und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1718/2006/EG, Nr. 1855/2006/EG und Nr. 1041/2009/EG.

²⁰Vgl. FFG. Forschung wirkt. Horizon (2020): Das EU-Programm für Forschung und Innovation.

Wissenschaftsexzellenz, 22,01 % für die führende Rolle der Industrie und mit 38,26 % den größten Anteil für gesellschaftliche Herausforderungen vor.²¹ Dadurch wird der politischen Schwerpunktsetzung der Union und der „Strategie Europa 2020“ (siehe auch Creative Europe) gefolgt, indem „auf die Bildung von kritischer Masse in gesellschaftlich besonders relevanten FTI-Bereichen sowie auf transdisziplinäre Forschung“ abgezielt wird.²² Zudem werden zwei weitere Querschnittsmaterien zur Ausbreitung von Exzellenz und Ausweitung der Beteiligung sowie zu Wissenschaft mit und für die Gesellschaft mit dem expliziten Ziel, sich fachübergreifend an Forschende und Stakeholder zu richten, gefördert.²³ Begründet wird die strategische Förderung großer, gesellschaftlicher Anliegen damit, dass für „die Anliegen der Bürger und der Gesellschaft und die Politikziele der EU (...) Innovation benötigt“ werde und es dafür „bahnbrechende Lösungen durch interdisziplinäre Zusammenarbeit unter Einschluss der Geistes- und Sozialwissenschaften“ brauche. Die Lektüre dieses Programms zeigt erstens, dass Forschungsförderung wiederum mit Wettbewerbsfähigkeit verbunden ist, zweitens, dass für die Bearbeitung und Lösung gesellschaftlicher Probleme sowohl interdisziplinäre als auch transdisziplinäre Forschungskonzeptionen für unabdingbar und förderwürdig erachtet werden und drittens, dass hier wesentlich deutlicher als in den anderen Programmen partizipative Forschungskonzeptionen adressiert werden. Die hohe Dotation (fast 40 % des Gesamtbudgets) für die Bearbeitung der großen, gesellschaftlichen Herausforderungen (grand challenges) verweist wiederum auf die globalen Herausforderungen, vor die sich politische Institutionen gestellt sehen und zeigt eine Verbindung zu den Anliegen globaler Organisationen, wie etwa den United Nations. Offenkundig handelt es sich bei diesen Anliegen tatsächlich um Notstände, die einer politischen Reaktion auf allen Ebenen bedürfen würden.

3.3 Universitäten als Orte der Umsetzung (Mesoebene)

Auf der Mesoebene der Universitäten als Organisationen sind die Leitbilder und forschungspolitischen Strategien, die zur Erreichung einer Third Mission unter anderem transdisziplinäre, partizipative Forschungskonzeptionen – wie sie von

²¹Vgl. Horizon (2020). Das Rahmenprogramm für Forschung und Innovation (2014–2020) der EU.

²²Vgl. FFG. Forschung wirkt. Horizon (2020) – Gesellschaftliche Herausforderungen.

²³Vgl. FFG. Forschung wirkt. Horizon (2020) – Querschnittsmaterien.

der EU und der Republik Österreich befürwortet werden – vorsehen, bislang nur partiell angekommen. Transdisziplinarität, die partizipative Forschungsprozesse und andere Kooperationen mit außeruniversitären Stakeholdern umfasst, wird zwar an einzelnen Universitäten auf der Ebene von (zumeist wissenschaftstheoretischen) Lehrveranstaltungen oder in einzelnen Forschungsprojekten – teilweise auch sehr umfassend – expliziert, auf der Ebene des universitären Selbstverständnisses (Leitbilder, Mission Statements) wird sie hingegen kaum aufgegriffen, wie eine erste Recherche zeigt.²⁴

Anders liegt der Fall bei den Kunstuniversitäten (wie etwa der Akademie der bildenden Künste oder der Universität für angewandte Kunst), für die die Kooperation mit außeruniversitären PartnerInnen (insbesondere KünstlerInnen) traditionell bedeutsam ist. So ist zum Beispiel in der Vision der Universität für angewandte Künste festgehalten: „Projekte unter Federführung der Angewandten genießen aufgrund ihres transdisziplinären Charakters den Ruf, regelmäßig relevante Impulse und Beiträge zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zu liefern. Durch interdisziplinäre Verschränkung eigener Expertise mit jener von relevanten ForschungspartnerInnen trägt die Angewandte in unterschiedlichen Projektkonstellationen zur Erfüllung von innovations- und gesellschaftspolitischen Zielen bei“ (Universität für angewandte Kunst Wien 2017). Auch die Veterinärmedizinische Universität Wien verweist in ihrer Forschungsstrategie auf Aspekte der Transdisziplinarität: „Um Fragestellungen inter- und transdisziplinär zu bearbeiten und neue Forschungsfelder zu erschließen, werden interne und externe Kooperationen groß geschrieben“ (Veterinärmedizinische Universität Wien 2017). Von besonderer Bedeutung sind Kooperationen mit außeruniversitären PartnerInnen ferner für Universitäten, die einen Schwerpunkt in der Nachhaltigkeitsforschung setzen und sich damit zugleich dem normativen Leitbild, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel zu leisten, verpflichten, wie etwa die Universität für Bodenkultur (BOKU), wiewohl diese in ihrem Mission Statement weder partizipative Forschungsprozesse noch transdisziplinäre Forschung

²⁴Recherchiert wurden dafür die Leitbilder der 22 öffentlichen Universitäten in Österreich: Akademie der bildenden Künste Wien, Donau-Universität Krems, Johannes Kepler Universität (JKU) Linz, Kunstuniversität Graz, Medizinische Universität Graz, Medizinische Universität Innsbruck, Medizinische Universität Wien, Montanuniversität Leoben, Technische Universität Graz, Technische Universität Wien, Universität für angewandte Kunst Wien, Universität für Bodenkultur, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Universität Graz, Universität Innsbruck, Universität Klagenfurt, Universität Mozarteum Salzburg, Universität Salzburg, Universität Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien, Wirtschaftsuniversität Wien.

erwähnt (vgl. Universität für Bodenkultur 2017). Demgegenüber verweist die BOKU allerdings als einzige österreichische Universität auf ihre Mitherausgeberschaft von GAIA, einer der wenigen von Thomson Reuters²⁵ gerankten Fachzeitschriften, die sich explizit der Publikation von transdisziplinären Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Nachhaltigkeitsforschung widmet, wie auf der Website der Zeitschrift unter der Rubrik „aims and scope“ nachzulesen ist (vgl. GAIA 2017). Diese Mitherausgeberschaft ist durch die Mitgliedschaft der BOKU in der Allianz Nachhaltige Universitäten²⁶ Österreichs gegeben, der weitere zehn österreichische Universitäten angehören. Auch die Donau-Universität Krems (DUK), die der universitären Weiterbildung verpflichtet ist, unterstreicht in ihrem Leitbild das Anliegen, zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen zu wollen und daher transdisziplinär zu arbeiten (vgl. Donau-Universität Krems 2017).

Deutlich wird aus dieser – noch eher oberflächlichen – Analyse der Selbstpräsentation im Internet, dass aktuelle Schlagworte (Third Mission, partizipative Forschung etc.) bislang von Universitäten nur sehr partiell als profilbildende Merkmale herangezogen werden, die Themen aber dennoch an Universitäten angekommen sind. So verweisen inzwischen viele Universitäten auf Open Access-Strategien. Auf der Ebene der Lehr- und Forschungsprogramme werden sowohl transdisziplinäre als auch partizipative Konzeptionen sichtbar. Auffallend ist zudem, dass insbesondere im Bereich der Kulturwissenschaften wie der künstlerischen Wissenschaften partizipative Forschungsprojekte vorkommen, zugleich der Begriff der Transdisziplinarität aber tendenziell im Sinne einer fächerübergreifenden Kooperation begriffen wird, was im Kontext transdisziplinärer Communities eher als Interdisziplinarität begriffen würde. Dort wird von Monodisziplinarität gesprochen, wenn wissenschaftliche Fragestellungen aus der Perspektive einer einzelnen Disziplin behandelt werden, von Interdisziplinarität, wenn die Betrachtung aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen kooperativ erfolgt und von Transdisziplinarität, wenn im Forschungsprozess außeruniversitäre Stakeholder partizipieren.

Die skizzierten wissenschaftspolitischen Strategien, die auf der Makroebene entwickelt, transportiert und auch finanziell dotiert werden, finden in der universitären

²⁵Um die kontroverse Debatte wissend, einem privatwirtschaftlichen Unternehmen die Entscheidungshoheit über die Bedeutung und Wertigkeit wissenschaftlicher Publikationen einzuräumen, schließen wir uns den kritischen Stimmen an, können die Diskussion an dieser Stelle aber nicht weiterverfolgen.

²⁶Siehe: <http://nachhaltigeuniversitaeten.at/>.

Profilbildung noch wenig Niederschlag. Das kann verschiedene Ursachen haben, drei davon seien kurz vorgestellt.

Erstens wurden Österreichs Universitäten mehrfach explizit dazu aufgefordert, ein spezifisches Profil zu entwickeln, wobei vor allem der österreichische Hochschulraum als Referenzraum herangezogen wird. Eine Analyse des Österreichischen Wissenschaftsrates (2015), in der es um eine Evaluation der Leistungsvereinbarungen zwischen Ministerium und österreichischen Universitäten geht, kann hier etwa als Beleg dienen. Die meisten Universitäten haben inzwischen auch damit begonnen, in ihren Entwicklungsplänen solche Profilbildungen zu skizzieren. Nachdem Profile aber entwickelt werden, um möglichst stabile Orientierung nach innen und nach außen zu bieten, ist auch nachvollziehbar, dass sie nicht flexibel an aktuelle Strömungen (wie sie sich in den skizzierten Visionen und strategischen Interventionen auf der Makroebene zeigen) angepasst werden. Ferner darf nicht übersehen werden, dass Ministerien auch andere Leitlinien (wie Exzellenz) propagieren, von denen bislang noch nicht klar ist, ob bzw. wie sie sich mit der transdisziplinären bzw. partizipativen Forschung in Einklang bringen lassen.

Zweitens sind die strategischen Aufgaben und Ziele (Third Mission, Responsible Science etc.) in relevanten Steuerungsinstrumenten wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder der Wissensbilanzverordnung (2016) nur mangelhaft verankert. Dies mag mit der Herausforderung zu tun haben, die Wirksamkeit dieser Forschung zu bewerten und in handhabbare Indikatoren zu fassen, was sich – im Gegensatz zu etablierten (wenngleich nicht unumstrittenen) Messkriterien im Bereich des scientific impact (z. B. Zahl der Publikationen bzw. Zitationen in gerankten Fachzeitschriften) – für den Bereich des social oder societal impacts nicht analog gestalten lässt. Inzwischen liegen aber auch dazu bereits wissenschaftliche Publikationen vor (für einen Überblick vgl. exemplarisch: Krainer und Winiwarter 2016) und werden in Österreich Initiativen zur Abbildbarkeit der Forschungsleistungen gesetzt.²⁷ Zudem sei an dieser Stelle an die Ausführungen zur „Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities“ erinnert, in der explizit darauf verwiesen wird, dass ein breiterer Zugang zu wissenschaftlichem Wissen auch zu einer Veränderung der Qualitätssicherheit (aufgrund breiterer Überprüfbarkeit und einer umfassenderen Überprüfung durch mehr Menschen) führen soll.

²⁷Dazu hat etwa eine universitätenübergreifende Arbeitsgruppe ein erstes Diskussionspapier im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (bmfwf) verfasst (vgl. Krainer et al. 2016). Ende 2017 fand bereits das zweite Treffen der Arbeitsgruppe im Bundesministerium statt.

Drittens wären dominante Governance-Strategien im Hochschulbereich einer näheren Analyse zu unterziehen, wobei sich derzeit zwei unterschiedliche Governance-Diskurse ausmachen lassen. Neben Variationen des New Public Management etablieren sich zunehmend Formen der Network-Governance, die einen spezifischen Fokus auf Wissensproduktion und Innovation im Hochschulsystem legen.²⁸ Diese Tendenzen könnten künftig eine breitere Vernetzung von universitären und außeruniversitären (Forschungs-)Kooperationen forcieren, sind aber wohl noch nicht breit an Universitäten implementiert.

In Summe scheint an Universitäten also noch Unentschlossenheit darüber zu bestehen, wie und mit welchen Forschungsstrategien Universitäten am besten zur „Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt“ beitragen können, wie dies § 1 des UG 2002 normiert (Universitätsgesetz 2002).

3.4 Transdisziplinäre Forschung (Mikroebene)

Basierend auf der bereits geschilderten zugrunde liegenden Einsicht, dass die großen gesellschaftlichen Probleme weder aus der Praxis noch aus der Wissenschaft alleine hinreichend erfasst, analysiert, bearbeitet und gestaltet werden können (vgl. u. a. Weisz et al. 2014), werden in der transdisziplinären Forschung gesellschaftliche Problemfelder vielfach in Kooperation mit AkteurInnen bzw. FachexpertInnen aus der außeruniversitären Praxis bearbeitet. Eine wesentliche Intention dabei ist es, Interventionen in gesellschaftliche Bereiche zu setzen und wissenschaftliches Wissen gesellschaftlich wirksam werden zu lassen. Schneidewind und Singer-Brodowski (2014) haben dafür den Begriff der „Transformativen Wissenschaft“ geprägt, wobei sie insbesondere auf den Beitrag der Wissenschaften zur nachhaltigen Entwicklung abzielen, wie sie auch in den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen vorgesehen sind (vgl. United Nations 2015). Der Begriff schließt auch unmittelbar an das Vorhaben der gesellschaftlichen Transformation an, wie es von den Vereinten Nationen benannt wird.

²⁸Mehrere Vorträge bei der Tagung „Governance durch Beratung – Beratung der Governance“ an der Georg-August-Universität Göttingen am 17./18.11.2016 haben darauf Bezug genommen. Insbesondere sei hier auf folgende Beiträge verwiesen: Wilhelm Krull – „Regieren, beraten, entscheiden? Zur Ambivalenz von Transparenz und Partizipation in der digital vernetzten Wissensgesellschaft“, Ulrike Beisiegel – „Wandel der Organisationskultur durch Governance und Beratung“ sowie Günther Burkert – „Möglichkeiten staatlicher [Teil-]Steuerung – Erfahrung und Ausblick“.

Transdisziplinäre Forschung führt „die Produktion und Nutzung von außerhalb des akademischen Systems vorhandenem oder erzeugtem Wissen als definierendes Charakteristikum“ ein und zielt auf eine partizipative Co-Produktion von Wissen ab. Begriffe wie „Wissenstransfer“ werden dabei allerdings vermieden, signalisieren sie doch eher einen monodirektionalen Wissensfluss (vgl. Krainer et al. 2016). Ungeachtet dessen ist der Begriff „Wissenstransfer“, wie bereits gezeigt wurde, regelmäßig Bestandteil von Forschungs- und Förderstrategien sowie diversen Steuerungsinstrumenten, die dafür sorgen sollen, dass Universitäten sich in zunehmendem Ausmaß der Herausforderung von Wissenschaftskommunikation über die üblichen Science-to-Science-Formate hinaus stellen, um die gesellschaftlich relevanten Aufgaben durch Universitäten publik zu machen und wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gesellschaft zu tragen (vgl. Pretis 2017).

Zudem zeigt ein Blick auf diverse Gesellschaftsbereiche rasch, dass die häufig (auch von FördergeberInnen) eingeführte Trennlinie zwischen Wissenschaft und Praxis nicht präzise gezogen werden kann. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn es sich um verwissenschaftlichte Praxissysteme, wie etwa ExpertInnenorganisationen (Krankenhäuser, Schulen etc.) handelt (vgl. u. a. Weisz et al. 2014). Die klassische Trennung in Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bzw. bestimmte wissenschaftliche Disziplinen wird auch aus der Perspektive der Nachhaltigkeitsforschung nicht länger als weiterführend erachtet (vgl. Grunwald 2007, S. 1). Zudem haben Universitäten (die nach wie vor einen bedeutsamen Sektor für die Wissensgesellschaft darstellen) längst keine Monopolstellung innerhalb der Wissensgenerierung mehr, wissenschaftliche Forschung findet sowohl an Universitäten als auch außerhalb des Hochschulsektors statt, vielfach auch institutionell und sektoral übergreifend, wofür diverse Forschungsnetzwerke ein Beleg sind (vgl. Campbell und Carayannis 2013, S. 697 ff.). Carayannis und Campbell (2012) sprechen von einer „Democracy of Knowledge“ und gehen davon aus, dass die unterschiedlichen AkteurInnen der Wissensproduktion wechselseitig voneinander lernen (können) (vgl. Carayannis und Campbell 2012, S. 28 ff.). Aufgrund der referierten Überlegungen und Einwände schlagen wir daher vor, künftig nicht mehr die Differenzierung von Wissenschaft und Praxis vorzunehmen, sondern eher von universitären und außeruniversitären AkteurInnen oder auch Stakeholdern zu sprechen.

Die Entwicklung in Richtung transdisziplinärer Forschungsansätze hat sich – wenngleich unter anderen Bezeichnungen – über Jahrzehnte hinweg vollzogen. Dabei haben ForscherInnen – aus unterschiedlichen paradigmatischen Grundausrichtungen kommend – verschiedene Wege, Mittel und Instrumentarien entwickelt, um partizipativ zu forschen. Insofern ist aus einer methodologischen

Perspektive festzuhalten, dass das Bestreben, außeruniversitäre Stakeholder in die Forschung einzubinden, bei Weitem nicht so neu ist, wie die modernen Termini suggerieren. Exemplarisch genannt werden sollen hier etwa die Feldforschung (sehr früh schon in der Ethnologie), die Aktionsforschung, die Praxeologie, Reallabore oder die Interventionsforschung.

Für die verschiedenen Stränge der Aktionsforschung (englische, deutsche und französische Tradition), die – je nach Geschichtsschreibung – bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückreichen, nennt Stotz für die Aktionsforschung und die Praxeologie drei zentrale Gemeinsamkeiten, nämlich ihre rigorose empirische und reflektive Ausrichtung, die Beteiligung von Menschen als aktiv Partizipierende im Forschungsprozess und ihr Resultieren in praxisrelevanten Ergebnissen, die in Verbindung zur Lebens- oder Berufsrealität der Betroffenen stehen (vgl. Stotz 2002, S. 92). Partizipativen Forschungsansätzen sind ferner Realexperimente (Krohn 2007, S. 343 ff.), Reallabore (Schneidewind und Singer-Brodowski 2014, S. 124 ff.) oder die Interventionsforschung (Krainer und Lerchster 2012; Lerchster und Krainer 2016) zuzuordnen. Mitunter finden sich für methodologisch verwandte Ansätze auch Bezeichnungen wie partizipative Forschung (vgl. Wegleitner et al. 2016), partizipative Aktionsforschung (bzw. „Participatory Action Research“, vgl. Kemmis und McTaggart 2005) oder partizipative Interventionsforschung (vgl. Freimüller 2012), womit der inklusive und kooperierende Charakter der Forschungsdesigns betont werden soll. Die Formen der gedachten wie gelebten Partizipation unterscheiden sich dabei allerdings gravierend voneinander und weisen sowohl unterschiedliche Intensitätsgrade, als auch divergente paradigmatische Grundvorstellungen auf. So kann, wie etwa innerhalb der Praxeologie oder der Aktionsforschung häufig der Fall, der Ansatz verfolgt werden, dass AkteurInnen ihr eigenes Praxisfeld selbst erforschen sollen, um die eigene Praxis reflexiver zu gestalten, was Buchtitel wie „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter und Posch 1998) anschaulich dokumentieren. Demgegenüber kann – wie etwa in der Interventionsforschung – die Auffassung vertreten werden, dass eine gelingende Mischung aus Innen- und Außensicht bzw. eine Fremdperspektive das Mittel der Wahl sei, um möglichst viele relevante Aspekte einer Organisation erfassen zu können. Aus dieser Forschungsperspektive lässt sich die Kooperation mit außeruniversitären Stakeholdern am besten dadurch gestalten, indem diese regelmäßig über Forschungsergebnisse informiert und diese mit ihnen diskutiert werden – auch in Hinblick auf mögliche Konsequenzen in der Entwicklung von Strategien des konkreten Handelns.

Mit Blick auf die Entwicklung von Forschungsmethoden wird jedenfalls deutlich, dass an sehr vielen Orten sehr viele ForscherInnen unterschiedliche Partizipationsmodelle in ihren Forschungskonzeptionen integrieren, um damit

verschiedene Interventionen in außerwissenschaftliche(n) Praxissysteme(n) zu ermöglichen und auch neues Wissen in die Wissenschaft und die Gesellschaft zu integrieren. Zugleich werden Herausforderungen und Grenzen der partizipativen Forschung thematisiert. Eine gravierende und ernstzunehmende besteht darin, dass sich auch hier ein Hiatus „zwischen Ideal und gelebter Praxis“ (Defila und Di Giulio 2016) zeigt und WissenschaftlerInnen davon berichten, wie zeitaufwendig und teilweise mühsam sich partizipative Forschung gestalten kann und zwar sowohl aus der Perspektive der außeruniversitären Stakeholder, als auch aus der Perspektive der ForscherInnen, was Nemnich und Fischer (2016, S. 145 ff.) sinnbildlich mit dem Titel ihres Beitrages ausdrücken, wenn sie formulieren: „Praxis essen Wissenschaft auf? Von den Gefahren des Gelingens einer transdisziplinären Zusammenarbeit“. Eine große Herausforderung besteht für viele ForscherInnen auch darin, die gewonnenen empirischen Ergebnisse in wissenschaftlichen Organen zu publizieren – wofür nach wie vor nur wenige Fachzeitschriften offen sind und innerhalb der transdisziplinären Projekte häufig wenig Zeit bleibt oder ein geringes Interesse vorhanden ist.

Die verschiedenen methodischen Ansätze verfolgen mit ihrer Intervention sehr unterschiedliche Anliegen. So stellt sich transformative Wissenschaft in den Dienst des normativen Anspruchs der nachhaltigen Entwicklung und verfolgt das Ziel, z. B. durch Kooperation mit außeruniversitären AkteurInnen im Rahmen von Reallaboren nachhaltige Entwicklung in begrenzten Räumen konkret werden zu lassen und gemeinsam Maßnahmen dafür zu finden, gegebenenfalls auch umzusetzen. Intervention bedeutet dann, konkrete Maßnahmen der Nachhaltigkeit gesellschaftlich zu implementieren. Andere Forschungsansätze wie etwa die Interventionsforschung verweigern sich solchen normativen Anliegen und überlassen Entscheidungen über das weitere Handeln in konkreten Praxisfeldern prinzipiell den außerwissenschaftlichen AkteurInnen auf Basis der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse. Intervention intendiert hier insbesondere das In-Gang-Setzen von kollektiven Reflexionsprozessen in der Hoffnung auf daraus resultierende kollektive Aufklärungsprozesse. Neben dieser Unterscheidung von normativer versus nicht normativer Intention differenzieren sich die Interventionen auch hinsichtlich des Konkretisierungsgrads. Im Bereich der Kunstuniversitäten kann es um die konkrete und aktive wie kooperative Aus- oder Neugestaltung von Stadtvierteln gehen, in anderen Bereichen besteht die Hoffnung, durch Reflexion überhaupt erst Nachdenkprozesse anzustoßen, wie sich Praxis anders gestalten ließe, ohne gleich den Anspruch der Veränderung zu erheben. Die Zielrichtung der Intervention kann also auf Reflexion oder praktisches Handeln oder auf beides ausgerichtet sein.

3.5 Resümee: Wege der Vermittlung

Es ist in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten zu zwei verschiedenen, aber auch miteinander verbundenen Entwicklungen gekommen. Zum einen hat sich an der Basis der Wissenschaft, in manchen ihrer Fächer und Forschungseinheiten eine Bewegung entwickelt, die zunehmend dazu übergegangen ist, Methoden zu entwickeln und mit ihnen zu experimentieren, die mindestens auf Begegnungen, vielfach aber auch auf Kooperation mit außeruniversitären Praxisfeldern und AkteurInnen angewiesen sind oder sogar zu partizipativen Forschungskonzeptionen geführt haben. Manche haben begonnen, in für sie unbekannte Kulturen und Praxisfelder einzutauchen (z. B. Feldforschung in der Ethnologie), um diese besser zu verstehen und zu begreifen. Andere sind dazu übergegangen, Forschungskonzeptionen zu entwickeln, die in (unterschiedlichen) Formen der Kooperation zwischen universitären und außeruniversitären PartnerInnen gestaltet werden, um mehr über Praxisfelder zu erfahren und um diese auf Basis der Erkenntnisse reflektiver gestalten zu können. Dritte haben versucht, außeruniversitäre ProfessionIsten dabei zu begleiten, selbst zu ForscherInnen und reflektierteren AkteurInnen in ihrer Berufspraxis zu werden. In innerwissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurde des Weiteren wissenschaftstheoretisch wie methodologisch argumentiert, dass diese Forschungskonzeptionen durchaus Anspruch auf ebenbürtige wissenschaftliche Anerkennung (z. B. im Sinne international sichtbarer wissenschaftlicher Exzellenz) erheben, wie traditionellere Forschungsmethoden – diese Debatte hält allerdings aktuell noch an. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass auch innerhalb der unterschiedlichen Forschungsansätze mit Partizipation äußerst unterschiedliche Begriffe, Grade und Formen verstanden werden. Weder Partizipation noch Partizipative Forschung können somit innerwissenschaftlich Anspruch auf terminologische wie methodologische Eindeutigkeit beanspruchen.

Zum anderen hat sich auf der Makroebene der internationalen wie nationalen Politik ein Diskurs entwickelt, demzufolge sich der gesellschaftliche Wandel, wie er in den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen intendiert wird, weder alleine durch politische Willensbildung, noch ausschließlich auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, noch durch gesellschaftliche Bewegungen hinreichend realisieren lässt, weshalb in zunehmendem Maße auch dort auf die Kooperation zwischen Politik, Wissenschaft und außeruniversitären AkteurInnen (häufig als Zivilgesellschaft bezeichnet) gesetzt wird. Anhand des EU Horizon (2020) Programms konnte gezeigt werden, dass die Dotation für diese Forschung dort bereits ein Drittel der Gesamtsumme übersteigt und damit einen sehr bedeutenden Anteil ausmacht.

Betrachtet man den Prozess der Strategiebildung und der Entwicklung von Instrumenten, so stellt er sich folgend dar: Da sich eine Vision auf internationaler Ebene (z. B. einer nachhaltigen Entwicklung) nicht von oben verordnen lässt, folgt ihr die Notwendigkeit der Kooperationsbereitschaft unzähliger AkteurInnen. Hier werden neben Nationalstaaten als wesentliche Akteure auch Wissenschaft und Zivilgesellschaft adressiert. Um letzte zu erfolversprechenden Kooperationen zu bewegen, werden gezielt Steuerungsinstrumente entwickelt, die diese befördern sollen. Im Fall der Wissenschaft sind dies insbesondere Instrumente der Forschungsförderung, wie sie hier für die Ebene der EU und den Nationalstaat (Österreich) beispielhaft vorgestellt wurden, während diverse Plattformen Anleitungen zu Möglichkeiten aktiver Teilnahme für außeruniversitär Interessierte anbieten. Andererseits erfolgt Strategieentwicklung wie auch die Entwicklung von Förderinstrumenten in der Regel unter Einbindung von wissenschaftlichen ExpertInnen, sodass die gewonnenen Erkenntnisse aus der Forschungspraxis in Strategiebildungen einfließen und der Prozess damit auch von unten nach oben erfolgt, sofern entsprechende Rückkoppelungsprozesse vorgesehen werden.

Der Blick auf die verschiedenen Ebenen hat verdeutlicht, dass hier sehr verschiedene AkteurInnen mit sehr unterschiedlichen Intentionen Interventionen setzen. Interveniert wird sowohl auf der globalen politischen Ebene mit der visionären Zielrichtung, die Welt verändern (verbessern) zu wollen und mit der Absicht, lenkend auf die unteren (z. B. nationalen) Ebenen einzuwirken, als auch auf der Ebene der lokalen Forschung mit der Absicht, durch wissenschaftliche Expertise und Reflexionsprozesse Veränderungen in der lokalen, regionalen, individuellen oder organisationalen Praxis zu bewirken. Auf der Mesoebene scheinen sich die Universitäten als Vermittler und zugleich Puffer dieser Anforderungen von oben und Anstrengungen von unten primär um Stabilität zu bemühen. Aufgrund der (Teil)Autonomisierung der Universitäten sind diese zudem primär damit beschäftigt, unter aufwendigen Planungen (Entwicklungsplan, Leistungsvereinbarungen etc.), die weit in die Zukunft reichen (müssen), im Wettstreit der Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel fokussiert zu bleiben, was sie unbeweglich hält (bzw. halten muss).

Neben den Interventionsrichtungen *Politik in Wissenschaft und Gesellschaft* und *Wissenschaft in Politik und Gesellschaft* machen sich aber auch Gegenbewegungen bemerkbar: *Gesellschaft interveniert in Wissenschaft und Politik*, eingefordert werden Zugang zu Information und Daten, Kontrolle der Daten, Mitsprache, Einbindung, Beteiligung oder Mitentscheidung. Denn außeruniversitäre Stakeholder haben den „guten Glauben“ an die Wissenschaft verloren und nehmen die Erkenntnisse nicht mehr unhinterfragt an. Dadurch verlangen sie

Universitäten eine neue Form der Legitimation der Forschung (mindestens durch Sichtbarmachung und Zurverfügungstellung der Ergebnisse) ab. Daran schließt sich eine enorme Bandbreite an Partizipationsmöglichkeiten an, die von Wissenschaft gefordert und geboten wird.

Wenn man die drei Ebenen gemeinsam betrachtet, fällt auf, dass auf der Mesoebene die benannten Visionen, Strategien und Interventionsrichtungen noch wenig angekommen sind. Sie wäre aber eine zentrale Instanz der Vermittlung zwischen den beiden Ebenen, zwischen politischen Visionen und konkreten lokalen Forschungsprojekten, zwischen der Fülle an potenziellen Partizipationsmöglichkeiten und einer Pragmatik des Schaffbaren. Universitäten wären der Ort, um den intendierten Vorhaben eine organisatorisch-strukturelle Fassung zu geben, um zu ermöglichen und zugleich zu schützen, um eine Balance zwischen partizipativer Forschung in Kooperation mit außeruniversitären AkteurInnen und hinreichender Rückzugsmöglichkeit aus Überforderung durch Partizipationsprozesse (z. B. Ressourcenbindung) für die Rückbindung in das wissenschaftliche System und seinen theoretischen Diskursen herzustellen. Die Unentschlossenheit der Universitäten, sich überhaupt eine Strategie für ihre *Third Mission* zu geben und diese auch mit Blick auf die eigenen Fächer, die regionale Verankerung und die konkreten gesellschaftlichen Ansprüche vor Ort zu konkretisieren, stellt sich derzeit noch als fehlendes Glied in der Vermittlung zwischen politischem Anspruch und wissenschaftlicher Konkretisierung beispielsweise durch transdisziplinäre Forschung dar.

Einerseits hat die Autonomie der Universitäten diesen zwar zu mehr Selbstbestimmung verholfen (allerdings die Distanz zwischen Ministerium und Universitäten auch erhöht), andererseits hat sie zu einer gesteigerten Kontrolle geführt (Erfüllung von Leistungsvereinbarungen, Legen von Wissensbilanzen). Das mag Transparenz und Vergleichbarkeit befördern, zugleich wirkt es aber gerade aufgrund von Instrumenten wie der Wissensbilanzverordnung auch einengend und führt dazu, dass Neuausrichtungen mit Blick auf aktuelle gesellschaftliche wie wissenschaftspolitische Bewegungen erschwert werden. Die Öffnung des Europaraumes hat unter anderem auch die Anforderungen an transdisziplinäre Forschung, die traditionell eher lokal bis regional ausgerichtet war, globaler werden lassen und das Einwerben von Fördermitteln wesentlich kompetitiver. Letztlich hat die Digitalisierung dazu geführt, dass neue Möglichkeiten für Wissenschaft (breitere Disseminationsstrategien, niederschwellige Einbindung der Öffentlichkeit aufgrund technischer Innovationen etc.) wie Verpflichtungen von Wissenschaft (Herstellung von Transparenz, Kontrolle durch die Öffentlichkeit, Erweiterung der Disseminationsstrategien etc.) entstanden sind.

All das erfolgt zugunsten und zulasten der Selbstbestimmung, Autonomie macht zugleich flexibel in Entscheidungen und unbeweglich im Bemühen um Stabilität. Während sich viele (als Institution, Organisation oder EinzelkämpferIn) dennoch um Vermittlung bemühen, bleibt das Verhältnis zwischen Wissenschaft und (Zivil-)Gesellschaft weiterhin ungeklärt, womit wir – zwölf Jahre später – wiederum bei Weingarts Einschätzung angekommen wären.

Die Forderungen nach größerem Einfluss und umfassenderer Kontrolle werden stärker. [...] Die neuen Formen, in denen dieser Einfluss geltend gemacht werden kann, sind noch nicht endgültig gefunden. Infolgedessen ist das Verhältnis der Wissenschaft zu ihren Öffentlichkeiten noch durch Spannungen und durch wechselseitige Versuche gekennzeichnet, die Kontrolle zu erlangen bzw. zu erhalten.

Sofern die Lösung der sogenannten großen, gesellschaftlichen Herausforderungen (grand challenges) durch die Vermittlung von Wissenschaft und Gesellschaft durch Partizipation keine „Vision impossible“ bleiben soll, erscheinen weitere Anstrengungen insbesondere in der strategischen Ausrichtung durch explizite Aufnahme der mit einer Third Mission verbundenen Aufgaben wie strukturellen Bereitschaft zur Umsetzung derselben von Universitäten vonnöten. Dabei wird es gleichzeitig darauf ankommen, dass Forschungsgruppen, die in diesem Bereich bereits Expertise entwickelt haben – wie etwa im Bereich der Interventionsforschung –, konkrete Vorschläge für die Implementierung von Maßnahmen zur Umsetzung der mit einer Third Mission verbundenen Anliegen auf der Mesoebene der Universitäten entwickeln. Dies erscheint vor allem dann vielversprechend, sofern es gelingt, neben dem social/societal impact auch von dem scientific impact zu überzeugen, sei es auf Ebene der Wissenschaftstheorie, der Methodologie oder der empirischen Forschungsergebnisse. Zielrichtung sollte sein, zwischen den skizzierten Strategien und Aufgaben Wege der Vermittlung zu finden.

Literatur

- Allianz Nachhaltige Universitäten. <http://nachhaltigeuniversitaeten.at/>. Zugegriffen: 31. Okt. 2017.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. (2003). <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- bmfw/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. (2015). *Wissenschaft und Gesellschaft im Dialog – Responsible Science*. <http://www.responsible-science.at/de/home>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.

- Campbell, D. F. J., & Carayannis, E. G. (2013). Epistemic governance and epistemic innovation policy. In E. G. Carayannis (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation and entrepreneurship* (S. 697–702). New York: Springer.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2012). *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems. 21st-century democracy, innovation, and entrepreneurship for development*. New York: Springer.
- Chandler, A. D., Jr. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of the American industrial enterprise*. Cambridge: MIT Press.
- Creative Europe 2014–2020. Folder Creative Europe Desk Austria.pdf (1,3 MiB). Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (Hrsg.). (2016). *Transdisziplinär Forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Donau-Universität Krems (DUK). *Leitbild*. <http://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/ueberuns/leitbild/index.php>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FFG. Forschung wirkt. Horizon 2020: Das EU-Programm für Forschung und Innovation. <https://www.ffg.at/Europa/Horizon2020>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FFG. Forschung wirkt. Horizon 2020 – Gesellschaftliche Herausforderungen. <https://www.ffg.at/horizon-2020-gesellschaftliche-herausforderungen>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FFG. Forschung wirkt. Horizon 2020 – Querschnittsmaterien. <https://www.ffg.at/horizon-2020-querschnittsmaterien>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Freimüller, M. (2012). *Partizipation Intervention Forschung: Eine Methodenreflexion zum Projekt Antistigma-Kompetenz, Interventionen gegen die Ausgrenzung von Menschen mit psychischen Erkrankungen*. Klagenfurt: Dissertation Universität Klagenfurt.
- FWF Der Wissenschaftsfonds. Antragsrichtlinien für das Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK). https://www.fwf.ac.at/fileadmin/files/Dokumente/Antragstellung/PEEK/ar_antragsrichtlinien.pdf. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FWF Der Wissenschaftsfonds. Gesetzliche Grundlage des FWF. <https://www.fwf.ac.at/de/ueber-den-fwf/gesetzliche-grundlage/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FWF Der Wissenschaftsfonds. Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK). <https://www.fwf.ac.at/de/forschungsfoerderung/fwf-programme/peek/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- FWF Der Wissenschaftsfonds. Wissenschaftskommunikation-Programm (WissKomm). <https://www.fwf.ac.at/de/forschungsfoerderung/fwf-programme/wisskomm/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- GAIA. Aims and Scope. <http://www.gaia-online.net/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Grunwald, A. (2007). Transdisziplinarität – neues Paradigma der Wissenschaften? *Editorial. GAIA*, 16(1), 1.
- Horizon 2020. Das Rahmenprogramm für Forschung und Innovation (2014–2020) der EU. https://www.ffg.at/sites/default/files/downloads/page/horizon_2020_praesentation_0.pdf. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (3. Aufl., S. 559–603). Thousand Oaks: Sage.
- Krainer, L., Lindenthal, T., Mayr, H., Pausits, A., Pretis, S., & Winiwarter, V. (2016). *Gesellschaftliche Verankerung als Herausforderung und Chance für die österreichischen Hochschulen. Ein Positionspapier zur Operationalisierung der Wissenschafts-Gesellschafts-Synergie*. Wien: unveröffentlicht.

- Krainer, L., & Lerchster, R. E. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung. Band 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Krainer, L., & Winiwarter, V. (2016). Die Universität als Akteurin der transformativen Wissenschaft. Konsequenzen für die Messung der Qualität transdisziplinärer Forschung. *GAIA*, 25(2), 110–116.
- Krohn, W. (2007). Realexperimente – Die Modernisierung der „offenen Gesellschaft“ durch experimentelle Forschung. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18(2007), 343–356.
- Lerchster, R., & Krainer, L. (Hrsg.). (2016). *Interventionsforschung. Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Lassnigg, L., Trippl, M., Sinozic, T., & Auer, A. (2012). *Wien und die „Third Mission“ ihrer Hochschulen. Endbericht, Wien 2012*. <https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/third-mission.pdf>. Zugegriffen: 3. Febr. 2017.
- Nemnich, C., & Fischer, D. (2016). Praxis essen Wissenschaft auf? Von den Gefahren des Gelingens einer transdisziplinären Zusammenarbeit. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis* (S. 145–187). Frankfurt a. M.: Campus.
- Open Innovation. Eine Initiative der Bundesregierung. <http://openinnovation.gv.at/>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Open Innovation. Strategie für Österreich. Ziele, Maßnahmen und Methoden. (o. J.). <http://openinnovation.gv.at/wp-content/uploads/2016/08/Open-Innovation-barrierefrei.pdf>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Organisationsgesetze 1993, Fassung vom 01.10.1994. <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten-de/Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009909&Fassung-Vom=1994-10-01>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Österreich forscht. www.citizen-science.at. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Österreichischer Wissenschaftsrat. (2016). *Analyse der Leistungsvereinbarungen 2016–2018 und Empfehlungen*. http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Endversion_LLeistungsvereinbarungen%202016_2018.pdf. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Preits, S. (2017). *Wie Wissen Schaffen sichtbar machen?*. Klagenfurt: Bachelorarbeit Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Aufl.). Marburg: Metro-polis.
- Sparkling Science. Wissenschaft ruft Schule. Schule ruft Wissenschaft. <https://www.sparklingscience.at/>. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.
- Stotz, G. (2002). Aktionsforschung – immer noch ein unbeschriebenes Blatt In M. Kar-masin & M. Höhn (Hrsg.), *Die Zukunft der empirischen Sozialforschung* (S. 91–103). Graz: Nausner & Nausner.
- td-net Network for Transdisciplinary Research. *Koproduktion von Wissen*. <http://transdisciplinarity.ch/td-net/Transdisziplinaritaet/Zweck-Problemloesen/Koproduktion-von-Wissen.html>. Zugegriffen: 12. Apr. 2017.
- td-net Network for Transdisciplinary Research. *Transdisziplinäre Forschung (TF)*. <http://transdisciplinarity.ch/td-net/Transdisziplinaritaet.html>. Zugegriffen: 12. Apr. 2017.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Zugegriffen: 11. Apr. 2017.

- Universität für Angewandte Kunst Wien. Vision. <http://www.dieangewandte.at/vision>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Universität für Bodenkultur (BOKU). Mission Statement. <https://www.boku.ac.at/universitaetsleitung/rektorat/stabsstellen/oeffentlichkeitsarbeit/themen/leitbild-mission-statement/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Universitätsgesetz 2002, Fassung vom 22.04.2014. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Universitäts-Organisationsgesetz – UOG 1975, Fassung vom 13.05.1975. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_258_0/1975_258_0.pdf. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- VERORDNUNG (EU) Nr. 1295/2013 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung des Programms Kreatives Europa (2014–2020) und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1718/2006/EG, Nr. 1855/2006/EG und Nr. 1041/2009/EG. Download Verordnung (1,4 MiB). Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Veterinärmedizinische Universität Wien. Forschungsstrategie. <https://www.vetmeduni.ac.at/de/forschung/forschungsstrategie/>. Zugriffen: 11. Apr. 2017.
- Wegleitner, K., Heimerl, K., Reitingner, E., Wappelshammer, E., Plunger, P., & Schuchter, P. (2016). Partizipative Forschung in Palliative- und Dementia Care als Beitrag zur Demokratisierung der Sorge. In R. E. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung. Bd. 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 31–62). Wiesbaden: Springer.
- Weingart, P. (2015). *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit* (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weisz, U., Karner, S., Grossmann, R., & Heintel, P. (2014). Zwischen Welten. Transdisziplinäre Forschungsprozesse realisieren. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winivarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (S. 121–134). Bielefeld: transcript.
- Wissensbilanz-Verordnung 2016 sowie Änderung der Hochschulraum-Strukturmittelverordnung. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_97/BGBLA_2016_II_97.html. Zugriffen: 18. Febr. 2017.
- Zentrum für Citizen Science. www.zentrumfuercitizenscience.at. Zugriffen: 11. Apr. 2017.

Larissa Krainer, ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, laufender Arbeitsschwerpunkt zu Medien- und Kommunikationsethik. Im Arbeitsschwerpunkt werden seit 1998 auf Basis empirischer Forschungsergebnisse theoretische Modelle entwickelt und Fragen der Methodologie verfolgt. Der inhaltliche Fokus liegt im Bereich der Produktionsethik sowie der Ethik der Produsage im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung. Ein spezifischer Schwerpunkt umfasst Gender im medienethischen Diskurs. Der Ansatz der Prozessethik wird über die Medien- und Kommunikationsethik hinaus auch für andere Forschungs- und Anwendungsfelder (z. B. Projektmanagement, Organisationsethik oder Palliative Care) erschlossen.

Sandra Pretis, BA, MA-Arbeit im Bereich Humans in the Digital Age als Gegenstand inter- und multidisziplinärer Forschung. Mitarbeiterin im Forschungsservice/Forschungsmanagement und Forschungsprojektmitarbeiterin an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. sandra.pretis@aau.at.

Eine Reflexion über Legitimation, Partizipation und Intervention im Kontext transdisziplinärer Forschung

Rico Defila und Antonietta Di Giulio

Die Debatte um die gesellschaftliche Wirkung, die Forschung haben kann und soll, hat in den letzten Jahren an Umfang zugenommen. In Deutschland erfolgte dies spätestens im Zusammenhang mit dem Gutachten „Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011), in dem die Notwendigkeit einer transformativ tätig werdenden Forschung herausgestrichen wird. International wird diese Debatte geführt z. B. im Kontext von Forschungsnetzwerken wie der „Great Transition Initiative“ (GTN) oder der „Sustainable Consumption Research and Action Initiative“ (SCORAI). In dieser Debatte werden transformative Forschung, partizipative Forschung und transdisziplinäre Forschung argumentativ zusammengeschlossen, ausgehend von der Annahme, dass die Partizipation von Praxisakteuren¹ an Forschung deren gesellschaftliche Relevanz und Wirkung verstärkt (s. zur Debatte sowie zur Verknüpfung der Aspekte Partizipation, Transdisziplinarität und transformative Wirkung von Forschung in

¹Die Bezeichnungen ‚Praxisakteur‘, ‚Praxispartner‘ und ‚Forschungspartner‘ werden im vorliegenden Beitrag durchwegs als Abstrakta verwendet (sie bezeichnen sowohl Personen wie Organisationen, Kollektive etc.); deshalb wird bei diesen auf Genuskongruenz und Binnen-I verzichtet.

R. Defila (✉) · A. Di Giulio
Universität Basel, Basel, Schweiz
E-Mail: rico.defila@unibas.ch

A. Di Giulio
E-Mail: antonietta.digiulio@unibas.ch

der Debatte z. B. auch Mielke et al. 2016; Otero et al. 2017 oder Scholz 2017). Auch Citizen Science, Civic Science oder die Demokratisierung von Wissenschaft erfuhren in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit (s. z. B. Bäckstrand 2003).

In dieser Debatte um die Rolle von Wissenschaft und Forschung mit Blick auf das Herbeiführen eines gesellschaftlichen Wandels und um die Partizipation von Praxisakteuren wird, dies eine der Beobachtungen, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegen, nicht präzise und konsequent unterschieden zwischen der Generierung wissenschaftlichen Wissens und der Generierung gesellschaftspolitischer Veränderungen. Eine weitere Beobachtung ist die Vielfalt an Begriffen, die im Diskurs verwendet werden, wenn es darum geht, die Gruppe von Akteuren zu bezeichnen, die in der transdisziplinären Forschung partizipieren (außerwissenschaftliche Akteure, Stakeholder bzw. Anspruchsgruppen, Laien, Zivilgesellschaft, BürgerInnen, nicht zertifizierte ExpertInnen sind nur einige Beispiele dafür). Diese Begriffe wiederum sind nicht Synonyme, sondern spiegeln (zumindest implizit) unterschiedliche Kriterien der Beteiligung und drücken damit unterschiedliche Partizipationsverständnisse aus. Eine dritte Beobachtung wiederum betrifft die multiplen Funktionen, die Interventionen in transdisziplinären Forschungsprojekten zukommen. Interventionen dienen der Wissensgenerierung, indem solche z. B. eingesetzt werden, um Hypothesen zu entwickeln oder zu testen oder um die Wirkungen von Maßnahmen zu ergründen. Interventionen sind Eingriffe ‚ins Feld‘ und sollen gezielt Veränderungen (durchaus auch über das Projektende hinaus) herbeiführen. Interventionen sind häufig der ‚Kristallisationspunkt‘ der Zusammenarbeit zwischen den Forschenden und den Praxisakteuren.

Diese Entwicklungen und Beobachtungen lassen es sinnvoll erscheinen, sich intensiver mit dem Begriff der Partizipation im Kontext transdisziplinärer Forschung zu befassen sowie mit den damit einhergehenden Fragen rund um gesellschaftliche Intervention und Legitimation von Forschung (worauf z. B. auch Otero et al. 2017 hinweisen). Diesem Thema ist der vorliegende Beitrag gewidmet. Er argumentiert dafür, Wissensgenerierung und gesellschaftspolitische Einflussnahme verstärkt als getrennte, wenn auch nicht disjunkte Größen zu behandeln insbesondere mit Blick auf die damit verbundenen Differenzierungen hinsichtlich Partizipation und Legitimation.

4.1 Zugrunde gelegtes Transdisziplinaritätsverständnis

Transdisziplinarität in der Forschung wird hier verstanden als Variante einer auf eine Synthese ausgerichteten interdisziplinären Forschung, und zwar als eine Variante, in der Praxisakteure einen substanziellen eigenständigen Beitrag

zur Forschung in einem Projekt leisten (punktuell oder während der gesamten Laufzeit). Transdisziplinarität wird demnach akteurorientiert verstanden (zur Abgrenzung dieses Verständnisses von einem eher wissenschaftstheoretisch gefärbten Verständnis s. z. B. Defila und Di Giulio 1998), d. h. am Forschungsprozess beteiligen sich nicht nur Forschende aus verschiedenen Disziplinen als sogenannte „certified experts“, sondern auch Praxispartner als sogenannte „non-certified experts“ (s. z. B. Collins und Evans 2002; Defila und Di Giulio 2015). Praxispartner sind Akteure, die bezogen auf das untersuchte Thema über eine Praxis-Expertise verfügen, die die Forschungs-Expertise der Forschenden ergänzt. Akteure aus der Praxis können als gleichberechtigte Mitglieder des Forschungsteams einbezogen werden oder als externe Beteiligte, die substantiell am Projekt beteiligt, aber nicht Forschungsteam-Mitglieder sind (zu diesen Unterscheidungen s. Defila et al. 2006, S. 216 f.). In beiden Fällen werden solche Praxisakteure als „Praxispartner“ bezeichnet. Sind Akteure aus der Praxis hingegen lediglich Untersuchungsgegenstand oder Zielpublikum der Ergebnisse eines Forschungsvorhabens, oder sind sie lediglich ‚Echoraum‘ für die Forschenden, handelt es sich gemäß diesem Verständnis nicht um eine transdisziplinäre Zusammenarbeit (ebd.). Dies im Unterschied zum Beispiel zu Mobjörk (2010), der in beiden Fällen von Transdisziplinarität spricht, dabei aber eine „participatory transdisciplinarity“ von einer „consulting transdisciplinarity“ unterscheidet.

Drei Dinge sind mit Blick auf das Thema des vorliegenden Beitrags besonders herauszustreichen:

- Erstens geht es um Partizipation von Praxisakteuren (in der Rolle von Praxispartnern) am Prozess der Wissensgenerierung in einem Forschungsprojekt (so z. B. auch Rohe 2015). Es geht also nicht um die Beteiligung von Akteuren aus der Praxis bzw. einer breiteren Öffentlichkeit an der wissenschaftspolitischen Agenda-Setzung (von Fördergebern), an der Auswahl von Forschungsprojekten oder an der (nachgeordneten) Diskussion über die Anwendung von Ergebnissen und Produkten aus der Forschung. In der Terminologie von Bogner (2012, S. 382) geht es um die Arena „Kernbereich der Forschung“ und nicht um die Arena „Wissenschaftssteuerung“.
- Zweitens geht es hier zugrunde gelegte Verständnis explizit von Expertise als dem Kriterium der Beteiligung aus. Es grenzt sich damit ab von Positionen, bei denen Mitspracherecht oder Betroffenheit Kriterien der Beteiligung sind, was bspw. zumindest gemäß Grunwald bei Transdisziplinarität im Kontext der transformativen Wissenschaft der Fall ist („Und dass, wenn es um Lösungen geht, diejenigen, deren Probleme gelöst oder deren Angelegenheiten in möglichen Problemlösungen berührt werden würden, in die Ausgestaltung der

Forschungsagenda und deren Umsetzung transdisziplinär einzubeziehen sind, gehört in der Tat zum Selbstverständnis der transformativen Wissenschaft“ (Grunwald 2015, S. 18)).

- Drittens verläuft die Grenze zwischen Expertise und Nicht-Expertise nicht zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft. Praxispartner sind ExpertInnen mit einer (bezogen auf das wissenschaftliche Bezugssystem Forschung) nicht zertifizierten Expertise im (thematischen) Gebiet des Projekts, während Forschende ExpertInnen mit einer (bezogen auf das wissenschaftliche Bezugssystem Forschung) zertifizierten Expertise im (thematischen) Gebiet des Projekts sind. Somit können auch Institutionen und Angehörige des Wissenschaftssystems Praxispartner in einem transdisziplinären Projekt sein (in Gebieten, in denen sie über eine Praxis-Expertise, nicht aber über eine Forschungs-Expertise verfügen). Personen, die zum Wissenschaftssystem gehören, wird zudem nicht lediglich aufgrund dieses Merkmals der Zugehörigkeit zu diesem System eine zertifizierte Expertise zugeschrieben, sondern nur, wenn sie im (thematischen) Gebiet selbst auch forschend tätig sind.

Ein solches Verständnis von Transdisziplinarität lenkt den Blick zuerst einmal darauf, dass verschiedene Bedeutungen und Kontexte von Partizipation zu unterscheiden sind, Partizipation in einem wissenschaftsmethodischen und epistemologischen Sinn im Forschungskontext und Partizipation in einem demokratischen und ethischen Sinn im politischen (durchaus auch wissenschaftspolitischen) Kontext.

Auf die Unterscheidung zwischen der Partizipation an einem Forschungsprojekt und politischer Partizipation wies etwa bereits die Querschnitts-arbeitsgruppe „Partizipation“ hin, die sich mit der Rolle von Partizipation in Forschungsprojekten des Förderschwerpunkts Sozial-ökologische Forschung (SÖF) des Deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) befasste. Das jedenfalls darf angenommen werden, wenn die Gruppe in ihrem Zwischenbericht schreibt, dass Partizipation in der SÖF neben „ihrer Rolle als Forschungsgegenstand und gesellschaftliche Gestaltungsmethode (...) im theoretisch-konzeptionellen Rahmenprogramm der SÖF auch die Rolle als Mittel und Methode von Forschung ein[nimmt]“ (Baranek et al. 2005, S. 25). An anderer Stelle schreibt sie, das „dominante Paradigma ist wissenschaftstheoretischer Natur: Transdisziplinarität oder post-normal Science begründen eine Beteiligung verschiedener Akteure an der Wissensgenerierung. Eine demokratietheoretische Reflexion von Partizipation, ein Nachdenken über ihre Rolle bei politischen Entscheidungen, über Machtverhältnisse, Partizipationshemmnisse und Legitimationsprobleme tritt dahinter zurück“ (ebd., S. 36). Sie schließt,

das Programm SÖF habe mit Blick auf Partizipation zwei Optionen (ebd., S. 37): 1) „Bewusster Verzicht auf das Ziel einer Förderung gesellschaftlicher Teilhabe. Stattdessen Fokussierung auf Praxisintegration in der Forschung.“ 2) „Explizitere und selbstbewusstere Aufnahme des Ziels in das Programm.“ In einem ganz anderen Kontext, der Fischerei-Forschung, weisen auch Mackinson et al. (2011) pointiert auf den Unterschied zwischen Partizipation an Forschung und Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen hin (s. dazu auch Mielke et al. 2016).

Was auf den ersten Blick vielleicht wie ein reines Gefecht um Worte anmutet, hat weitreichende Implikationen für das Verhältnis der Beteiligten in einem transdisziplinären Forschungsprojekt, für das Bezugssystem, aus dem die Legitimation für das Handeln im Projekt erwächst, und für die Ziele der Partizipation in solchen Projekten.

4.2 Implikationen für die Partizipation in transdisziplinären Projekten

4.2.1 Implikationen für die Bestimmung der zu beteiligenden Akteure aus der Praxis

Die Partizipation von Praxispartnern in transdisziplinären Forschungsprojekten ist nicht demokratisch oder ethisch legitimiert, sondern durch Expertise im Gebiet, das erforscht wird. Die Praxispartner leisten ihren Beitrag aufgrund ihrer Expertise und nicht aufgrund von Merkmalen wie Betroffenheit oder Interessenvertretung.² Entsprechend ist die Beteiligung von Praxisakteuren als Praxispartner durch das Thema und das Design des Projekts (und die zu dessen Bearbeitung erforderliche Expertise) zu begründen. Dass die Praxispartner eigene Interessen haben, die sie ins Projekt einbringen, versteht sich von selbst (und gilt gleichermaßen für die Forschenden); diese Interessen werden im Projekt natürlich eine Rolle spielen, sie bilden aber nicht die Legitimation der Partizipation.

Dies impliziert, dass die Entscheidung darüber, welche Praxisakteure zu beteiligen sind, in den Händen der Forschenden liegen muss. Es gibt dazu weder einen gesellschaftspolitischen Prozess, aus dem hervorgeht, wer sich an einem Forschungsprojekt beteiligen darf (oder muss oder nicht darf), noch gibt es ein

²Ein Problem, das in der Praxis transdisziplinären Forschens auftritt und das noch ungelöst ist, betrifft die Frage, anhand welcher Standards die Verlässlichkeit des Wissens von Praxisakteuren festgestellt werden soll (s. Defila und Di Giulio 2015).

Mitspracherecht gesellschaftspolitischer Akteure – es sei denn, dies sei z. B. im Förderprogramm oder in einem konkreten Projekt genau so verlangt bzw. vorgesehen und damit Teil des Projektdesigns, was aber nicht die Regel, sondern die Ausnahme ist. Würden gesellschaftspolitische Akteure bei der Bestimmung der Praxispartner eines Projekts eine Mitbestimmung verlangen, würde dies zu Recht als unzulässiger Eingriff in die Forschungsfreiheit zurückgewiesen. Die Frage, wer an einem konkreten Forschungsprojekt mitwirken soll, ist erst einmal nicht demokratisch zu beantworten (außer im Fall der erwähnten Ausnahme) – eine Folgerung, die allerdings von den Befürwortenden einer Demokratisierung der Forschung infrage gestellt werden dürfte, da diese verkürzt gesagt fordern, die Regeln und Prinzipien der Demokratie seien auch in Forschung und Wissenschaft anzuwenden (s. dazu z. B. Bäckstrand 2003).

Vor diesem Hintergrund ist es verunklarend oder sogar irreführend, die Praxisakteure, die in einem transdisziplinären Projekt partizipieren, als ‚Stakeholder‘ zu bezeichnen, wie dies oft geschieht. Dieser Begriff ist eher der politischen Sphäre zuzuordnen als der wissenschaftlichen Sphäre. Als solcher legt er nahe, dass es bei der Beteiligung von ‚Stakeholdern‘ um die Beteiligung von Anspruchsgruppen in einem gesellschaftspolitischen Sinne geht. Der Begriff der Expertise, der eher der wissenschaftlichen Sphäre zugehört, erlaubt es, diese beiden Sphären sauberer zu unterscheiden – allerdings ist es für den Kontext transdisziplinärer Forschung sinnvoll, diesen durchlässiger zu machen mit Blick auf die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, wie dies z. B. von Collins und Evans (2002) vorgeschlagen wird und wie es hier zugrunde gelegt wird.

4.2.2 Implikationen für das Primat der Bezugssysteme und die Entscheidungshoheit in Forschungsangelegenheiten

Ein transdisziplinäres Forschungsprojekt ist in erster Linie ein Forschungsvorhaben, und Forschen ist eine wissenschaftliche Tätigkeit. Partizipation von Praxispartnern ist Mitwirkung von Praxisakteuren an Forschung. Die Handlungen, die im Zuge der Umsetzung eines solchen Projekts ausgeführt werden, beziehen sich auf eine Tätigkeit, die zur Handlungslogik der Wissenschaft gehört. Damit ist bereits qua Definition eine Hierarchie impliziert sowohl der Anforderungen, die zu erfüllen sind, als auch der Akteure, die diese durchsetzen können, dürfen und müssen:

Forschung ist in erster Linie der Wahrheit verpflichtet, unabhängig davon, wie diese zwischen den Polen Positivismus/Realismus und Konstruktivismus definiert wird, unabhängig davon, ob man von der Möglichkeit einer absoluten und

endgültigen Wahrheit ausgeht oder von einer immer nur vorläufigen und sozial konstruierten Wahrheit, und unabhängig davon, als wie wertfrei Forschung und Wissenschaft verstanden werden (zur Untrennbarkeit von Werten und Fakten s. z. B. Potthast 2015). Hinter allgemeine überdisziplinäre Anforderungen an gute Forschung, wie etwa regelgeleitetes Vorgehen, bei dem die Methoden nach allen Regeln der Kunst umgesetzt werden, und intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann Forschung nicht zurück. Auch die von Merton formulierten wissenschaftsethischen Prinzipien idealen wissenschaftlichen Handelns ließen sich hier anführen (s. Merton 1985). Dies gilt selbstverständlich nicht nur für disziplinäre Forschung, sondern auch für die erkenntnisproduzierende Synthesearbeit in einem inter- oder transdisziplinären Projekt. Die Forschenden sind qua ihrer Profession dafür zuständig, dass gute wissenschaftliche Praxis in ethischer, theoretischer und methodischer Hinsicht betrieben wird, und sie sind dafür zuständig, ein Abweichen zu verhindern. Dazu sind sie nicht nur verpflichtet, sondern aufgrund ihrer zertifizierten Expertise auch legitimiert. Dies ist bei den Praxispartnern nicht gleichermaßen gegeben. Praxisakteure diesbezüglich in die Verantwortung zu nehmen, wäre verfehlt und würde die eigenständige und komplementäre Expertise von Praxisakteuren nicht in Wert setzen oder sogar negieren.

Dies gilt ebenso für Fragen des Projekt-Designs: Forschungsprojekte können auch beschrieben werden als eine Aneinanderreihung von Entscheidungen. Dies gilt in besonderem Maße für die transdisziplinäre Forschung, in der Ziele, Fragen, Gegenstand und Produkte laufend neu verhandelt werden müssen und deren Design immer selbst auch Gegenstand des stattfindenden Syntheseprozesses ist (s. z. B. Defila et al. 2016a). Gleichzeitig stehen aber nie sämtliche Elemente zur Disposition, weil bspw. methodische Entscheidungen Konsequenzen haben, die zu einem späteren Zeitpunkt nicht wegbedingt werden können, oder weil bspw. Entscheidungen über sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente oder die Anlage eines naturwissenschaftlichen Experiments Daten erzeugen, deren Eigenschaften wiederum ein Stück weit bestimmen, wie sie ausgewertet werden müssen und welche Fragen sich damit (nicht) beantworten lassen. Es sind die Forschenden, die entscheiden müssen, bezogen auf welche Aspekte und an welchen Stellen im Projekt welcher Spielraum besteht, da nur sie über das entsprechende Professionswissen verfügen.

Strohschneider erhebt gegenüber der Transdisziplinarität in der transformativen Wissenschaft den Vorwurf, dass „die Transformative als transdisziplinäre Wissenschaft an die Stelle der innerwissenschaftlichen Prozessordnung der Disziplinarität einen außerwissenschaftlichen Referenzrahmen [rückt], in welchem nun darüber soll entschieden werden können, was eine wissenschaftliche Frage sei und wie zwischen konkurrierenden wissenschaftlichen Wissensansprüchen zu diskriminieren

wäre“ (Strohschneider 2014, S. 181). Entsprechend dem oben Dargelegten greift dieser Vorwurf eben gerade nicht für transdisziplinäre Forschung im hier zugrunde gelegten Sinn (wobei anzumerken ist, dass der innerwissenschaftliche Referenzrahmen nicht ausschließlich disziplinär, sondern auch interdisziplinär ist). Darauf macht auch Rohe aufmerksam, wenn er schreibt, die „Ergebnisse transdisziplinärer Forschung werden immer noch Wissenschaft sein und nicht übergangslos gesellschaftliche Praxis“ (Rohe 2015, S. 157).

Ergebnisse von transdisziplinärer Forschung sind Forschungsergebnisse, gewonnen durch forschendes Handeln gemessen am Bezugssystem Forschung. Deren Güte bemisst sich nach den Regeln der Forschung und nicht z. B. nach deren gesellschaftspolitischer Passung oder Gefälligkeit (s. dazu z. B. auch Scholz 2017). Entsprechend können solche Ergebnisse lediglich wissenschaftliche Geltung (und zwar unabhängig vom verwendeten Wahrheitsbegriff) und keine politische Geltung beanspruchen. Deshalb greift ein zweiter Vorwurf von Strohschneider ebenfalls nicht für transdisziplinäre Forschung im hier verstandenen Sinn, nämlich sein Vorwurf, wonach das Konzept der transformativen Wissenschaft letztlich den Wert und die Eigenständigkeit des Politischen negiere und daher „Anlass [gibt] zu der Erinnerung daran, dass unter den Bedingungen des modernen demokratischen Verfassungsstaats politische Legitimität gerade nicht an Wahrheiten geknüpft ist, sondern an Mehrheiten. Normen erheben hier ‚keine Wahrheitsansprüche, sondern Geltungs- und Befolungsansprüche (...)‘“ (Strohschneider 2014, S. 188). Dies ist unabhängig davon, ob der Vorwurf denn zu recht erhoben wird für das Konzept der transformativen Wissenschaft, was von Grunwald überzeugend infrage gestellt wird (Grunwald 2015).

4.2.3 Implikationen für die Ziele der Partizipation

Die Partizipation von Praxisakteuren in einem transdisziplinären Forschungsprojekt ist eine Praxisintegration mit Blick auf die Generierung von Wissen mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch, gemessen an Kriterien der Produktion wissenschaftlichen Wissens. Das Ziel besteht damit darin, überindividuelles Wissen zu generieren (wie weit dieses Wissen auch generalisierbar sein muss, ist eine andere Frage, die davon nicht berührt ist und deshalb hier nicht weiter vertieft wird).

Das primäre Ziel der Partizipation von Praxisakteuren so zu umreißen, weist anderen Zielen der Partizipation mindestens eine lediglich sekundäre Rolle zu. So kann der Prozess der Wissensgenerierung zwar individuelles Lernen der Beteiligten beinhalten, er muss es aber nicht. Dies ist unabhängig davon, dass es

faktisch schwer vorstellbar ist, dass neues Wissen erzeugt wird ohne Wissenszuwachs bei denen, die es produzieren. Individuelles Lernen darf also nicht das primäre Ziel der Partizipation sein, sondern ist ein (vermutlich wahrscheinlicher und auch erwünschter) Nebeneffekt. Ähnliches gilt für die politische Ermächtigung der Beteiligten („empowerment“). Eine solche mag als Mehrwert für die beteiligten Individuen und/oder Organisationen eintreten, sie darf aber nicht das primäre Ziel der Partizipation sein. Ermächtigung zielt auf eine Zunahme von Macht von Akteuren und nicht auf eine Zunahme überindividuellen Wissens ab, und Macht wiederum ist Ziel und ‚Währung‘ der Gesellschaftspolitik, wohingegen überindividuelles Wissen Ziel und ‚Währung‘ der Forschung ist. Damit sei weder negiert, dass Wissen mit Blick auf gesellschaftspolitische Macht instrumentell sein kann, noch, dass Machtfragen in Wissenschaft und Forschung eine faktische Rolle spielen, noch, dass es in Wissenschaft und Forschung auch eine Frage der Macht ist, was als Wissen anerkannt wird. Es geht hier lediglich darum, das primäre Ziel der Partizipation von Praxisakteuren in der Rolle als Praxispartner in einem transdisziplinären Projekt zu bestimmen und von Zielen zu unterscheiden, die nicht mehr als eine untergeordnete Rolle spielen dürfen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erhellend, wenn zur Beschreibung und Analyse der Partizipation in transdisziplinärer Forschung die „ladder of citizen participation“ von Arnstein (1969) verwendet wird, wie dies oft getan wird. Beispielhaft sei hier auf die Analyse eines Fallbeispiels von Stauffacher et al. (2008) hingewiesen, in der nicht klar unterschieden wird zwischen der Anwendung der Leiter auf den Prozess der politischen Entscheidungsfindung und der Anwendung auf den Forschungsprozess im Projekt.³ Der Ansatz von Arnstein stammt aus einem demokratietheoretischen Kontext, adressiert politische Partizipation und legt nahe, dass Ermächtigung („empowerment“) das oberste Ziel der Partizipation darstellt. Diesen im Wesentlichen unverändert auf die Partizipation in einem transdisziplinären Projekt anzuwenden, verwischt die Grenze zwischen Partizipation in der Forschung und politischer Partizipation, statt diese einer klaren Unterscheidung und Reflexion zugänglich zu machen. Zumindest wäre vertiefter darüber nachzudenken, wie der Ansatz von Arnstein für die Partizipation von Praxisakteuren am Prozess der Wissensgenerierung in Forschungsprojekten zu übersetzen wäre. Genauso heikel wie das obere Ende der Leiter ist

³Diese Leiter umfasst im Original acht Stufen der Partizipation, die aber in der Rezeption je nach Kontext auf bis zu fünf Stufen zusammengefasst werden. Stauffacher et al. (2008) verwenden die fünf oberen Stufen „information“, „consultation“, „cooperation“, „collaboration“ und „empowerment“.

diesbezüglich deren untere Hälfte, weil diese, wenn sie auf die transdisziplinäre Zusammenarbeit angewendet wird, nahelegen könnte, die Information und/oder die Konsultation von Praxisakteuren könnten bereits Partizipation in einem transdisziplinären Sinn sein, was nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis jedenfalls dezidiert nicht der Fall wäre.

4.3 Komplexitätszuwachs in der Praxis transdisziplinärer Forschung

Der Blick in die konkrete Praxis transdisziplinärer Projekte bestätigt zuerst einmal die bisher dargelegten und aus der Theorie gewonnenen Überlegungen in grundlegenden Punkten. Dies zeigen etwa die Ergebnisse einer Interviewstudie bei vier transdisziplinären Forschungsverbünden, in denen eine intensive und aus Sicht der Beteiligten erfolgreiche Zusammenarbeit von Forschungs- und Praxispartnern stattfand (Di Giulio et al. 2016). Im Rahmen dieser Studie wurden jeweils fünf Personen pro Verbund (zwei aus der Forschung und drei aus der Praxis) danach gefragt, wie sie die Zusammenarbeit erlebt hatten. Erstens erlauben die Aussagen in den Interviews durchweg den Schluss, die Befragten würden davon ausgehen, bei der Zusammenarbeit von Praxispartnern und Forschenden in einem Projekt gehe es darum, die sich ergänzenden Expertisen von Forschenden und von Praxisakteuren fruchtbar zu machen. Der Expertise wurde nicht nur explizit eine zentrale Rolle beigemessen, sondern auch implizit. Dies wird in den Interviews in Aussagen ersichtlich, in denen sowohl Personen aus der Forschung wie aus der Praxis Unbehagen äußern, wenn sie über Situationen im Projekt berichten, in denen die Praxispartner Tätigkeiten ausführten (oder ausführen mussten), die anscheinend nicht ihrer spezifischen Expertise entsprachen (ebd., S. 274 f.). Dass ihnen Expertise zugesprochen wurde, war dabei für Forschende wie für Praxispartner gleichermaßen von Bedeutung: In den Interviews streichen sowohl Personen aus der Praxis wie solche aus der Forschung positiv hervor, ihre Expertise sei von den Forschenden resp. von den Praxispartnern anerkannt worden (ebd., S. 273). Zweitens zeigt sich in den Interviews, dass sowohl die befragten Forschenden wie auch die befragten Personen aus der Praxis eine gute Zusammenarbeit im Projekt daran maßen, ob die Praxispartner selbstverantwortete Leistungen erbracht hatten und ob ein gemeinsames Arbeiten von Forschenden und Praxispartnern stattgefunden hatte (ebd., S. 267 f.). Hatten die Praxispartner zwar ihr Wissen eingebracht, aber ohne, dass auch gemeinsam gearbeitet wurde, wurde dies nicht als gute Zusammenarbeit wahrgenommen.

Die theoretischen Überlegungen, wonach die Partizipation von Praxisakteuren als Praxispartner in einem transdisziplinären Projekt bedeuten sollte, dass diese

einen substanziellen Beitrag leisten und dass dieser Beitrag auf ihrer Expertise beruhen sollte, die die Expertise der Forschenden ergänzt, spiegeln sich also in empirischen Befunden, die aus der wahrgenommenen Praxis solcher Forschung gewonnen wurden. Hinsichtlich des Bezugssystems, aus dem die Legitimation für das Handeln im Projekt erwächst, zeigt der Blick in die wahrgenommene Praxis transdisziplinären Forschens hingegen einen Zuwachs an Komplexität gegenüber den theoretischen Überlegungen. Zwar wurden der Primat des Bezugssystems Forschung oder die Entscheidungshoheit der Forschenden bei Forschungsentscheidungen in den genannten Interviews nicht infrage gestellt. Das Bezugssystem Forschung ist jedoch in der Projektpraxis – wenig überraschend – für die Praxisakteure im Projekt nicht allein maßgebend, d. h. wenn diese Akteure in ihrer Rolle als Praxispartner an einem Projekt substanziell mit-gestaltend mitwirken, verliert das Bezugssystem Forschung seine exklusive Rolle.

Forschende und Praxispartner scheinen sich bei der Gestaltung und bei der Beurteilung der transdisziplinären Zusammenarbeit vor allem an fünf (normativen) Prinzipien zu orientieren (s. Di Giulio et al. 2016, S. 198): 1) Frühzeitige Einbindung der Praxispartner; 2) Praxispartner müssen sich die Ziele (des Projekts) zu eigen machen; 3) Praxiswissen integrieren; 4) Kooperation auf Augenhöhe; 5) Nutzen der Praxispartner sicherstellen. Dass in transdisziplinären Projekten das Bezugssystem Forschung seine exklusive Rolle verliert, liegt insbesondere am letztgenannten Prinzip. Forschende wie Praxispartner hegen den Wunsch, die Zusammenarbeit im Projekt so zu gestalten, dass sowohl die Forschenden wie die Praxispartner ‚auf ihre Rechnung‘ kommen. Die im Projekt mitwirkenden Praxisakteure wiederum sind ‚ihrem‘ Praxisfeld und dessen Handlungslogik und Interessen verpflichtet und nicht der Logik und den Interessen der Forschung. Eine genauere Analyse des Nutzens, den Praxispartner aus der Mitwirkung in einem transdisziplinären Projekt ziehen (können), zeigt, dass der von Praxispartnern erhoffte Nutzen auch darin bestehen kann, dass das Projekt im Praxisfeld, dem die Praxispartner angehören, (längerfristig) etwas zu verändern vermag (ebd., S. 212 f.). Ein solcher Nutzen liegt jenseits eines persönlich-individuellen oder eines organisationalen Nutzens, und er geht über die Generierung von neuem (überindividuellem) Wissen, dem eigentlichen Ziel von Forschung, hinaus. Vielmehr referiert er auf das Bezugssystem Veränderungen in der Gesellschaft, indem an ein Forschungsprojekt die Erwartung geknüpft wird, nicht nur Wissen für gesellschaftliche Transformation zu produzieren, sondern selbst transformativ tätig zu sein.

Sehr greifbar wird dies bei Interventionen, die im Rahmen eines Forschungsprojekts realisiert werden. Solche Interventionen sind ein wichtiges Design-Element v. a. sozialwissenschaftlich ausgerichteter Forschung, indem ein gezielter Eingriff in ein gesellschaftliches Feld vorgenommen wird, um dessen Wirkungen

und/oder Bedingungen der Umsetzung zu untersuchen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Interventionen, die auch ohne Forschung realisiert werden bzw. würden (oft als Initiativen, Aktionen, Kampagnen o. Ä. bezeichnet), und Interventionen, die nur erfolgen, weil sie Teil eines Forschungsprojekts sind, die also ohne dieses Projekt nicht stattfinden würden. Hier sind nur Letztere von Interesse, d. h. solche, die durch das Forschungsdesign legitimiert sind, die also erforderlich sind, um das Wissen zu erzeugen, das im Forschungsprojekt produziert werden soll, und daher vom Projekt initiiert und mit Blick auf dessen Forschungsfragen konzipiert werden. Hier stellt sich natürlich, das ist nicht neu, die wissenschaftsethische Frage, welche Handlungen Forschende im Zuge ihrer Forschungsarbeit ausführen dürfen und unter welchen Bedingungen sie welche Handlungen ausführen dürfen. Interventionen lediglich unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten als eine Methodik zur Erzeugung von Wissen zu betrachten und entsprechend zu diskutieren (inkl. der damit einhergehenden wissenschaftsethischen Fragen), würde aber zu kurz greifen. Vielmehr stellen Interventionen immer auch einen gezielten Eingriff dar, der Veränderungen kurzfristig erzeugen will und langfristig erzeugen kann.

Entsprechend knüpfen Praxispartner in einem transdisziplinären Projekt transformative Erwartungen leicht und gerne an Interventionen, falls sie solche Erwartungen hegen und falls im Projekt-Design Interventionen vorgesehen sind. Interventionen werden dann von den beteiligten Praxispartnern nicht mehr lediglich als forschungsmethodisches Instrument der Wissensgenerierung wahrgenommen, sondern als ein Instrument der gesellschaftlichen Veränderung (dies ist unabhängig davon, ob ein Projekt die entsprechenden transformativen Erwartungen denn auch erfüllen kann bzw. will). Dieser in gewisser Hinsicht schillernde Charakter von Interventionen mag ein Grund dafür sein, dass Interventionen häufig den ‚Kristallisationspunkt‘ der transdisziplinären Zusammenarbeit in Projekten bilden, d. h. dass sich die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praxispartnern oft rund um das Design, die Planung und die Umsetzung solcher Interventionen herum organisiert (s. Di Giulio et al. 2016, S. 245 ff.).⁴ Manchmal sind es sogar die im Projekt geplanten bzw. möglichen Interventionen, die die Praxisakteure zur Mitwirkung am Projekt motivieren

⁴Solche Interventionen können auch beinhalten, dass in einem gesellschaftspolitischen Sinne partizipative Methoden mit Anspruchsgruppen realisiert werden, was aber nichts an dem ändert, was bisher zum Begriff ‚Stakeholder‘ gesagt wurde: Erstens sind in einem solchen Fall die teilnehmenden Personen aus dem Kreis der Anspruchsgruppen keine Praxispartner, sondern eine Versuchsgruppe. Falls Personen aus dem Kreis der Anspruchsgruppen als Praxispartner im Projekt mitwirken und die entsprechende Intervention mittragen, tun sie dies zweitens in einer anderen Rolle, eben gerade nicht in ihrer Rolle als ‚Stakeholder‘.

(s. Defila et al. 2016b). Wenn Interventionen nun aber beides sind, Instrument der Wissenserzeugung und Instrument gesellschaftlicher Veränderung, dann rücken auch die über die Wissenserzeugung hinausgehenden Interventions-Ziele in den Blick, und diese Ziele wiederum weisen über das Bezugssystem Forschung hinaus auf das Bezugssystem Veränderungen in der Gesellschaft (selbstverständlich stellt auch ein einfacher Fragebogen einen Eingriff dar, der eine Wirkung entfalten kann, diese Veränderung ist aber nicht gleichermaßen inszeniert und intendiert).

Verliert das Bezugssystem Forschung seine exklusive Rolle, indem ihm das Bezugssystem Veränderungen in der Gesellschaft gewissermaßen zur Seite gestellt wird, muss aber das Verhältnis zwischen diesen Bezugssystemen geklärt werden. Dieser Klärungsbedarf hat eine naheliegende projektpraktische Seite, die sich daraus ergibt, dass die Ansprüche, die sich aus diesen beiden Bezugssystemen ergeben, im Projektalltag nicht ohne Weiteres vereinbar sind und deshalb auszuhandeln ist, wann welche Ansprüche prioritär sein sollen. Er hat aber auch eine tiefer gehende Seite, indem er den Blick auf die Frage lenkt, ob bzw. wie weit ein Forschungsprojekt legitimiert ist, gezielte gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Letzteres verschärft sich noch, wenn das Forschungsprojekt auf ein ganz bestimmtes politisches Anliegen ausgerichtet ist – wie zum Beispiel Nachhaltigkeit –, weil die Frage in einem solchen Fall lautet, ob bzw. wie weit ein Forschungsprojekt legitimiert ist, eine gezielte Veränderung in Richtung eines bestimmten politischen Ziels herbeizuführen.

Im Sinne eines Zwischenergebnisses kann damit festgehalten werden: Transdisziplinäre Forschung ist zwar primär einmal Forschung und damit den entsprechenden Regelwerken verpflichtet. Sie ist aber gleichzeitig in ihrer praktischen Umsetzung keine ausschließlich dem wissenschaftlichen Regelwerk verpflichtete Tätigkeit, weil durch die beteiligten Praxispartner weitere Referenzsysteme ins Spiel kommen (können), wonach das konkrete Forschungsvorhaben dann legitim ist, wenn es tatsächliche Veränderungen in den adressierten Praxisfeldern erzielt. Wie sehr sich in transdisziplinärer Forschung wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Referenzsysteme von Legitimation verschränken können, zeigt sich etwa in folgendem Zitat:

Als Handlungsfeld für die SÖF wird u.a. die Generierung von neuem Wissen für gesellschaftliche Handlungskonzepte genannt. Hier erhält Partizipation noch eine andere Funktion: Partizipation ist einerseits eines der forschungsleitenden Ziele einer nachhaltigen Entwicklung; andererseits können diese Ziele nicht wissenschaftsintern, sondern nur in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen festgelegt werden. Partizipation erhält also auch die Funktion, Ziele von Sozial-ökologischer Forschung gesellschaftlich zu legitimieren (Baranek et al. 2005, S. 25).

Transdisziplinäre Forschung spielt sich immer im Spannungsfeld ab zwischen den Anforderungen, die das Bezugssystem Forschung an das Projekthandeln stellt, und den Anforderungen, die das Bezugssystem Veränderungen in der Gesellschaft, vermittelt durch die Praxispartner, an das Projekthandeln stellt. Damit aber weist transdisziplinäre Forschung letztlich eine Verwandtschaft auf zur wissenschaftlichen Politikberatung. Die wissenschaftliche Politikberatung ist explizit mit dem Verhältnis von wissenschaftlich erzeugtem Wissen und gezielter gesellschaftspolitischer Einflussnahme befasst und bewegt sich in einem vergleichbaren Spannungsfeld. Sie hat eine gewisse Tradition darin, nach einem sinnvollen Umgang mit den beiden Bezugssystemen Forschung und Politik zu suchen. Einsichten aus diesem Gebiet können deshalb dienlich sein für eine Reflexion des Verhältnisses von Forschung und gesellschaftlicher Veränderung in transdisziplinären Projekten, wohingegen eine pauschale Zurückweisung der Nähe zu gesellschaftspolitischem Handeln mit dem Argument, Forschung dürfe sich nicht instrumentalisieren lassen, wie sie etwa Strohschneider (2014) vornimmt, wenig hilfreich ist, weil sie an der Realität transdisziplinärer Projekte vorbeizieht.

4.4 Einsichten zum Spannungsfeld der Bezugssysteme aus der Forschung über wissenschaftliche Politikberatung

Die Forschung über wissenschaftliche Politikberatung ist wesentlich motiviert durch die Frage, wie Forschungsergebnisse in die gesellschaftspolitische Entscheidungsfindung eingehen bzw. wie WissenschaftlerInnen aufgrund ihrer Profession diese Entscheidungsfindung beeinflussen (können). Sich damit zu befassen, beinhaltet, das Verhältnis zwischen den beiden Sphären gesellschaftspolitische Praxis und Forschungspraxis zu diskutieren und daraus Konsequenzen für eine angemessene und gelingende Politikberatung zu ziehen. Den Stand der Diskussion zu wissenschaftlicher Politikberatung umfassend darzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Hier kann es lediglich darum gehen, auf Punkte hinzuweisen, die für eine Reflexion von Partizipation, Intervention und Legitimation im Kontext transdisziplinärer Forschung besonders fruchtbar scheinen, und zu überlegen, was sich daraus schließen lässt für transdisziplinäre Forschung.

4.4.1 Befunde aus der Forschung über wissenschaftliche Politikberatung

Eine für diese Reflexion relevante und bezogen auf die wissenschaftliche Politikberatung breit geteilte Einsicht ist (unabhängig davon, ob ein konstruktivistisches

oder ein positivistisches Wissenschaftsverständnis zugrunde gelegt wird), dass sich die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik nicht scharf ziehen lässt (s. dazu z. B. Bäckstrand 2003; Hastie 2007; Roberts 2011). Gesellschaftspolitische Akteure bedienen sich gezielt wissenschaftlicher Befunde oder wissenschaftlicher Unsicherheiten bzw. Kontroversen, um ihre Argumente und Interessen zu untermauern, und umgekehrt versuchen WissenschaftlerInnen (als Einzelpersonen oder als Gruppen) bzw. wissenschaftliche Einrichtungen, Einfluss zu nehmen auf die gesellschaftspolitische Agenda und Beschlussfassung. Politische Entscheidungen müssen zunehmend durch wissenschaftliche Erkenntnisse abgestützt sein, um als legitim wahrgenommen zu werden, was wiederum sowohl die Neigung der Akteure zur strategischen Nutzung und Beeinflussung von Forschung verstärkt als auch die Neigung, Ergebnisse, die eine von der eigenen Position abweichende politische Ansicht stützen, infrage zu stellen oder als interessengeleitet (und daher nicht zu berücksichtigen) abzuqualifizieren (Hastie 2007, S. 521). Diese Verflüssigung der Grenze betrifft auch die Frage, wem auf welcher Grundlage Expertenstatus zugesprochen wird (Bäckstrand 2003, S. 27, 33; Hastie 2007, S. 528).

Eine zweite für diese Reflexion bedeutsame Frage betrifft die Stellung, die wissenschaftliche Akteure im Prozess der gesellschaftspolitischen Entscheidungsfindung einnehmen (dürfen). Grundsätzlich ist die Wissenschaft (und damit deren Institutionen und Angehörige) in diesem Prozess lediglich ein Akteur unter Vielen und steht in Konkurrenz zu anderen Akteuren, die Einfluss auf die Entscheidungsfindung nehmen wollen – wissenschaftliche Akteure sind dazu weder mehr noch weniger legitimiert als andere Akteure. Roberts etwa siedelt die Wissenschaft („academia“ bzw. „universities and research centres“) auf der Ebene der „secondary influencers“ an (Roberts 2011, S. 246, 252). Im Chor der Akteure zeichnen sich wissenschaftliche Akteure jedoch aus durch eine besondere „cognitive authority“ (Hastie 2007, S. 521, 528). Diese spezifische diskursive Macht, die wissenschaftliche Akteure ausüben (können), erwächst ihnen aus der Vertrauenswürdigkeit und Unparteilichkeit des Wissens, das sie zur Verfügung stellen (Hastie 2007, S. 524; Roberts 2011, S. 248). Der Herstellung solchen Wissens wiederum dienen wissenschaftsspezifische Mechanismen der Qualitätssicherung (Hastie 2007, S. 526 f.; Roberts 2011, S. 248). Will die Wissenschaft ihren spezifischen Einfluss (und diskursiven Vorteil) nicht verlieren, darf dieses Alleinstellungsmerkmal der Wissenschaft, Wissen mit einem wissenschaftlichen Geltungsanspruch zur Verfügung zu stellen, nicht aufs Spiel gesetzt werden (Roberts 2011, S. 256). Dies wiederum bedingt, dass die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik nicht aufgehoben, sondern reflektiert aufrechterhalten wird. Die Relativität der Grenze anzuerkennen, bedeutet denn auch nicht, dass die Grenzlinie zwischen Wissenschaft und Politik beliebig gezogen werden kann,

weil es durchaus geteilte Auffassungen darüber gibt, was als Wissenschaft gilt und was nicht, auch wenn diese vielleicht nur vorübergehend und implizit sind (Hastie 2007, S. 528, aber auch Rohe 2015).

Ein dritter für diese Reflexion wichtiger Punkt sind Erkenntnisse dazu, welche konkreten Merkmale wissenschaftlichen Wissens ausschlaggebend sind dafür, dass dieses Wissen in die gesellschaftspolitische Entscheidungsfindung eingehen kann. Untersuchungen zeigen, dass die gesellschaftspolitische Wirkung wissenschaftlichen Wissens davon abhängt, wie gesellschaftspolitische Akteure die Relevanz („salience“), Glaubwürdigkeit („credibility“) und Legitimität („legitimacy“) der getätigten Forschung wahrnehmen (Bäckstrand 2003; Böcher und Krott 2012; Cash et al. 2003; Hastie 2007):

- „Salience“ (praktische Legitimität): Dieses Merkmal bezieht sich auf die Relevanz von Untersuchungen mit Blick auf die Bedarfe der gesellschaftspolitischen Akteure, auf die Passgenauigkeit der Ergebnisse zu ihren Bedarfen und Handlungsoptionen sowie auf die Umsetzbarkeit von Ergebnissen.
- „Credibility“ (wissenschaftliche Legitimität): Dieses Merkmal bezieht sich auf die wissenschaftliche Glaubwürdigkeit und Angemessenheit der Ergebnisse und Argumente, auf die wissenschaftliche Sorgfalt, mit der Untersuchungen durchgeführt und Ergebnisse erzeugt werden.
- „Legitimacy“ (gesellschaftspolitische Legitimität): Dieses Merkmal bezieht sich auf die Berücksichtigung der Werte und Interessen der Anspruchsgruppen bei der Untersuchung, auf die Unvoreingenommenheit der Durchführung der Untersuchung und auf die Gerechtigkeit, mit der widerstreitende Ansichten und Interessen behandelt werden.

Diese drei Merkmale werden von verschiedenen Akteuren jeweils im Detail anders konkretisiert und gewichtet, immer sind aber alle drei relevant. Sie sind auch nicht unabhängig, da Bemühungen darum, eines der Merkmale zu stärken, normalerweise zulasten der anderen Merkmale gehen (Cash et al. 2003). Für konkrete Forschungsvorhaben, die eine gesellschaftspolitische Wirkung anstreben, gilt es deshalb jeweils, das für sie beste Gleichgewicht dieser Merkmale zu suchen. Interessant für das Thema des vorliegenden Beitrags ist die Rolle, die dabei der Partizipation zukommt (z. B. Cash et al. 2003; Hastie 2007, S. 531): Generell gesprochen kann die Suche nach diesem Gleichgewicht von den Forschenden nicht alleine bewerkstelligt werden. Dazu bedarf es vielmehr einer Diskussion mit anderen gesellschaftlichen Akteuren über verschiedene Auffassungen darüber, was als verlässliche Evidenz gilt, welches überzeugende Argumente sind, was ein gerechtes Vorgehen ist etc. Diese generelle Aussage zur

Bedeutung eines partizipativen Vorgehens lässt sich mit Blick auf die einzelnen Merkmale ausdifferenzieren: Partizipation dient der Erhöhung der „legitimacy“. Dabei geht es um eine gesellschaftspolitische Legitimität der Forschung, d. h. es soll sichergestellt werden, dass keine Anspruchsgruppe ausgeschlossen wird und dass deren Sichtweisen angemessen Eingang in die Forschung finden. Das Kriterium der Beteiligung ist hier die Betroffenheit in einem weit gefassten Sinne. Partizipation dient aber auch der Erhöhung der „salience“. Dabei geht es um eine praktische Legitimität der Forschung, d. h. es soll sichergestellt werden, dass die Bedarfe gesellschaftspolitischer Akteure ermittelt und berücksichtigt werden. Das Kriterium der Beteiligung ist hier die Zuständigkeit in einem weit gefassten Sinne. Partizipation dient schließlich der Erhöhung der „credibility“. Dabei geht es um die Glaubwürdigkeit und damit die wissenschaftliche Legitimität der Forschung, d. h. es soll sichergestellt werden, dass multiple Expertisen in die Forschung einfließen. Das Kriterium der Beteiligung ist hier die Expertise in einem weit gefassten Sinne. Die Partizipation von Anspruchsgruppen bzw. von gesellschaftspolitischen Akteuren kann und soll die „legitimacy“ bzw. „salience“ der Forschung steigern. Eine Erhöhung von „salience“ und „legitimacy“ wiederum kann jedoch zulasten der Unabhängigkeit der Forschung gehen und droht dann ihre „credibility“ zu unterminieren, die ihrerseits durch die Partizipation von ExpertInnen gesteigert wird. Sogenannten „boundary objects“ wird eine Brückenfunktion zugeschrieben (z. B. Cash et al. 2003). Dies sind Produkte (Modelle, Szenarien, Berichte u. Ä.), die an verschiedene Perspektiven anschlussfähig sind und sich für verschiedene Bedarfe anpassen lassen, ohne dabei ihren Gehalt zu verlieren. Solche sind vor allem dann geeignet, wenn sie partizipativ erstellt werden, weil die frühzeitige Erfassung und Beschreibung der Bedarfe nach Informationen die „salience“ steigert, die Integration multipler Expertisen die „credibility“ und der transparente Zugang für verschiedene gesellschaftliche Gruppen die „legitimacy“.

Einen Schritt weiter gehen Böcher und Krott (2012): Sie trennen im Politikberatungsprozess die Forschungshandlungen analytisch ab von Handlungen, die dazu dienen, Forschungsergebnisse für die Bedarfe gesellschaftspolitischer Akteure nutzbar zu machen und an deren Bedingungen anzupassen (sie nennen diese der Forschung nachgelagerten Schritte „Integration“ und „Verwertung“), und sie postulieren, für das Forschungshandeln seien allein wissenschaftliche Regeln und Kriterien maßgebend. Politische Handlungen wiederum finden in ihrem Modell ausschließlich im Schritt „Verwertung“ statt. „Forschung“, „Integration“ und „Verwertung“ erachten sie als zwar interagierende, aber dennoch getrennte Handlungszusammenhänge, mit einem je eigenen Bezugssystem und einer je eigenen Handlungslogik. Die Unabhängigkeit der Forschung und ihre

Orientierung an den Qualitätskriterien, die das Wissenschaftssystem bereitstellt, stufen sie als zentral ein mit Blick auf die Legitimation der wissenschaftlichen Politikberatung, die wesentlich auf der Qualität des in der Forschung erzeugten Wissens beruhe.

4.4.2 Übertragung der Befunde auf transdisziplinäre Forschung

Für den Kontext der transdisziplinären Forschung lassen sich insbesondere folgende Schlüsse ziehen:

Trotz der Unschärfe der Grenze zwischen Forschung und Gesellschaftspolitik und trotz des Spannungsfeldes, das sich in einem Projekt aus der Gleichzeitigkeit der Ansprüche aus den beiden Bezugssystemen Forschung und gesellschaftliche Veränderungen ergibt, ist es angezeigt, diese Bezugssysteme in einem Forschungsprojekt möglichst klar zu trennen: Zum einen sollte die wissenschaftliche Rationalität auch dann unangetastet bleiben, wenn Wissen mit einer potenziellen gesellschaftspolitischen Wirkung generiert werden soll, weil diese Wirkung Wissen mit einem wissenschaftlichen Geltungsanspruch bedingt und weil solches Wissen die spezifische (diskursive) Macht der Wissenschaft begründet. Zum anderen dürfen Forschende keine darüber hinausgehende Sonderrolle beanspruchen, wenn es um gesellschaftspolitische Entscheidungen geht, weil Wissenschaft in solchen Prozessen lediglich ein Akteur unter anderen Akteuren ist.⁵

Obwohl transdisziplinäre Forschung in erster Linie dem Bezugssystem Forschung verpflichtet ist, ist sie in der praktischen Umsetzung aufgrund der beteiligten Praxispartner aber oft auch dem Bezugssystem gesellschaftliche Veränderungen mit-verbunden. Dies gilt umso mehr, wenn in einem Projekt Interventionen realisiert werden. Deshalb sollten die drei Merkmale, die sich als wichtig erwiesen haben mit Blick auf die gesellschaftspolitische Wirkung wissenschaftlich erzeugten Wissens – praktische Legitimität, wissenschaftliche Legitimität und gesellschaftspolitische Legitimität – in transdisziplinären Forschungsprojekten beachtet und reflektiert werden. Dafür wiederum ist es notwendig, eine differenzierte Sicht auf Partizipation einzunehmen, sowohl, was das Ziel der Partizipation betrifft (und die damit erzeugte Legitimität), als auch, was die Kriterien der Beteiligung betrifft.

⁵Das gilt auch umgekehrt: Gesellschaftspolitische Akteure dürfen nicht beanspruchen, den wissenschaftlichen Geltungsanspruch von Wissen zu beurteilen (s. dazu z. B. auch Scholz 2017).

Bei transdisziplinärer Forschung im hier verstandenen Sinne dient die Partizipation primär einmal der wissenschaftlichen Legitimität, weil es um Partizipation an der Generierung von Wissen mit einem wissenschaftlichen Geltungsanspruch geht. Entsprechend ist das Kriterium dieser Beteiligung weder das Merkmal Betroffenheit noch das Merkmal Zuständigkeit, sondern das Merkmal Expertise (dieses Merkmal wiederum nimmt auf die Durchlässigkeit der Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft Rücksicht). Diese Partizipation darf nicht verwechselt werden mit einer Partizipation, die der Steigerung der praktischen Legitimität bzw. der gesellschaftspolitischen Legitimität dient. Aus der Literatur zur wissenschaftlichen Politikberatung lässt sich lernen, dass Partizipation die (tatsächliche oder wahrgenommene) Glaubwürdigkeit der Ergebnisse bedrohen kann. Deshalb ist es unerlässlich, in transdisziplinären Projekten verschiedene Ziele von Partizipation (mit je eigenen Kriterien der Beteiligung) klar zu unterscheiden. Dies wird umso wichtiger, je ausgeprägter in einem Projekt die Absicht ist, Wissen mit einer möglichen gesellschaftspolitischen Wirkung zu erzeugen, weil in solchen Projekten, ergänzend zur Wissensgenerierungs-Partizipation, auch eine Partizipation zur Generierung praktischer Legitimität und eine Partizipation zur Generierung gesellschaftspolitischer Legitimität stattfinden können und wohl auch sinnvoll wären (mit je eigenen Gruppen von Praxisakteuren, die beteiligt werden). Auch vor diesem Hintergrund scheint es nicht sinnvoll bzw. sogar kontraproduktiv, im Zusammenhang mit der Partizipation von Praxisakteuren an transdisziplinärer Forschung pauschal von der Partizipation von „citizens“ oder der „Zivilgesellschaft“ oder von „Laien“ zu sprechen (wie es z. B. Bäckstrand 2003 oder Bogner 2012, S. 387 ff. tun) – oder von „Stakeholdern“ (s. bereits oben).

4.5 Zur transformativen Rolle transdisziplinärer Forschung

Akzeptiert man, dass die Gestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen und Geschicke eine gemeinsame Aufgabe aller gesellschaftlichen Akteure ist, und akzeptiert man, dass Wissenschaft ein Teil der Gesellschaft ist, dann sind Forschende nicht mehr, aber auch nicht weniger als andere gesellschaftliche Akteure legitimiert, gezielt gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (bzw. dies tun zu wollen). Sie dürfen, mit anderen Worten, keine Sonderrolle beanspruchen, wenn es um das gezielte Herbeiführen gesellschaftlicher Veränderungen geht. Dies gilt unabhängig davon, ob sie ihre Forschung disziplinär, interdisziplinär oder transdisziplinär betreiben.

Eine spezielle Legitimation haben Forschende aber dazu, Wissen im Hinblick auf das Herbeiführen gesellschaftlicher Veränderungen zu produzieren, und für die entsprechenden Ergebnisse und Lösungsvorschläge, die sie forschend erarbeiten, dürfen sie einen Geltungsanspruch erheben. Auch dies gilt unabhängig davon, ob sie ihre Forschung disziplinär, interdisziplinär oder transdisziplinär betreiben. Werden Wissenschaft und Forschung als Teil der Gesellschaft und als gesellschaftliche Instrumente verstanden, darf von Forschenden mit Fug und Recht sogar erwartet werden, dass sie solches Wissen zur Verfügung stellen. Dies betont auch Rohe, der die Diskussion um „transformative Wissenschaft“ als eine Rehabilitierung des Nutzendiskurses der Wissenschaft zu verstehen vorschlägt (Rohe 2015). Solche Erwartungen, und der Wunsch von WissenschaftlerInnen, diesen Erwartungen zu entsprechen, mündeten beispielsweise in der Schweiz in die von Forschenden formulierte Forderung, die Wissenschaft solle „Systemwissen“, „Zielwissen“ und „Transformationswissen“ zur Verfügung stellen (CASS und ProClim- 1997).

Für transdisziplinäre Forschungsprojekte heißt das, dass diese Wissen produzieren *müssen* und (gesellschaftliche) Veränderungen (z. B. durch Interventionen) herbeiführen *dürfen*. Für beide Handlungen wiederum sind die drei Ausprägungen von Legitimität, die wissenschaftliche Legitimität, die praktische Legitimität und die gesellschaftspolitische Legitimität, bedeutsam. Mit Blick auf die Partizipation von Praxisakteuren in der Rolle von Praxispartnern ergibt sich daraus eine bestimmte Gewichtung dieser Legitimitäten (und damit auch der Bestimmung der Akteure), weil sich Wissensgenerierung und Herbeiführen von Veränderungen diesbezüglich unterscheiden:

- Bei der Wissensgenerierung hat die wissenschaftliche Legitimität oberste Priorität. Die praktische Legitimität und die gesellschaftspolitische Legitimität sind beide wichtig und zu beachten, weil sie die gesellschaftspolitische Wirkung des erzeugten Wissens erhöhen können – sie sind damit ein Zugewinn an Qualität. Sie sind aber, im Unterschied zur wissenschaftlichen Legitimität, nicht zwingend mit Blick auf den Geltungsanspruch des erzeugten Wissens. Im Zweifelsfall darf darauf sogar verzichtet werden.
- Bei der Herbeiführung von Veränderungen z. B. durch Interventionen hingegen müssen die wissenschaftliche Legitimität und die gesellschaftspolitische Legitimität beide zwingend gegeben sein, andernfalls ist die anvisierte Veränderung bzw. die geplante Intervention nicht gerechtfertigt. Eine Veränderung/ Intervention vorzusehen, die nicht zu neuem überindividuellem Wissen führt, ist genauso wenig gerechtfertigt wie eine, die gesellschaftspolitisch nicht legitimiert ist. Die praktische Legitimität wiederum ist auch hier in erster Linie ein Zugewinn an Qualität mit Blick auf die gesellschaftspolitische Wirkung.

Transdisziplinäre Forschung ist in den allermeisten Fällen eine Forschung, die sich in den Dienst der Gesellschaft stellt, die sich gesellschaftlicher Fragen annehmen will (so z. B. auch Rohe 2015). Damit ist sie zumeist auf außerwissenschaftliche Werte und oft auf bestimmte gesellschaftspolitische Ziele ausgerichtet. Politisch aktiv zu sein, würde jedoch die spezifische Legitimität von Forschung bedrohen, die diese aus dem Bezugssystem Forschung erhält. Will transdisziplinäre Forschung ihre Legitimität nicht verlieren, sich auch aktiv am gesellschaftspolitischen Diskurs (zum Beispiel zu Nachhaltiger Entwicklung) zu beteiligen, darf sie aber nicht zu Politik werden. Daraus folgt für transdisziplinäre Forschungsprojekte, dass sie sich, um eine gesellschaftspolitische Stimme sein zu können, gesellschaftspolitisch zurückhalten und auf ihr Merkmal, Forschung zu sein, konzentrieren sollten. Dies mag auf den ersten Blick paradox anmuten, ist aber folgerichtig, wenn die spezifische Rolle, die Forschung in gesellschaftspolitischen Angelegenheiten einnehmen kann, ernst genommen wird.

4.6 Zusammenfassender Ausblick: Komplexitätszuwachs bei transformativer Forschung

Im vorliegenden Beitrag wurde dafür argumentiert, dass Forschenden keine Sonderrolle zukommt mit Blick auf das gezielte Herbeiführen gesellschaftlicher Veränderungen, dass transdisziplinäre Forschung primär der Produktion wissenschaftlichen Wissens verpflichtet ist und dass die Beteiligung von Praxisakteuren an transdisziplinärer Forschung primär anhand der Expertise der Praxisakteure zu begründen ist. Des Weiteren wurde dafür argumentiert, dass mit Blick auf die Erhöhung der gesellschaftspolitischen Wirkung der Ergebnisse transdisziplinärer Forschung ergänzend zur Partizipation von Praxisakteuren als ExpertInnen an der Wissensgenerierung zusätzlich auch eine Partizipation von Praxisakteuren zur Generierung praktischer Legitimität und zur Generierung gesellschaftspolitischer Legitimität stattfinden kann und wohl auch sinnvoll wäre. Dafür wiederum sollten Praxisakteure beteiligt werden, die nach anderen Kriterien der Beteiligung als nach dem Kriterium der Expertise bestimmt werden. Es wurde, mit anderen Worten, für eine Auffächerung von Partizipationszielen argumentiert, orientiert an den drei Legitimitäts-Ausprägungen wissenschaftliche Legitimität, praktische Legitimität und gesellschaftspolitische Legitimität. Dies tangiert das Primat der Forschungsorientierung transdisziplinärer Projekte nicht – auch deshalb nicht, weil alle drei Ausprägungen von Legitimität primär einmal auf Merkmale des produzierten Wissens abzielen.

Diese Folgerungen sind weiter zu differenzieren, wenn in einem transdisziplinären Forschungsprojekt Interventionen realisiert werden, die sowohl der Wissensgenerierung dienen als auch Veränderungen ‚im Feld‘ herbeiführen sollen. Bei der Herbeiführung solcher Veränderungen gewinnt zusätzlich zur wissenschaftlichen Legitimität die gesellschaftspolitische Legitimität an zentraler Bedeutung. Letztere aber bezieht sich in diesem Fall nicht (allein) auf das produzierte Wissen, sondern (auch) auf die Intervention selbst bzw. die damit anvisierte Veränderung. Damit aber werden Interventionen zu einem Bindeglied transdisziplinärer und transformativer Forschung, und es kommen weitere Legitimitäts-Ausprägungen bzw. Partizipationsziele ins Spiel, d. h. solche, die sich auf die wissenschaftliche Legitimität, die praktische Legitimität und die gesellschaftspolitische Legitimität transformativer Ziele und Aktivitäten beziehen (mit jeweils anderen Kriterien der Beteiligung von Praxisakteuren). Bei transformativer Forschung, die transdisziplinär vorgeht, gilt es also, eine Vielfalt von Zielen der Partizipation zu unterscheiden, die sich teils auf das produzierte Wissen und teils auf die beabsichtigte(n) Veränderung(en) in der Gesellschaft beziehen, und die einhergehen mit unterschiedlichen Kriterien zur Bestimmung der zu beteiligenden Praxisakteure (die Expertise der Praxisakteure kann hier also nicht allein ausschlaggebend sein). Eine solcherart differenzierte Betrachtung löst das Spannungsfeld nicht auf zwischen den Anforderungen, die das Bezugssystem Forschung an ein Projekt stellt, und den Anforderungen, die das Bezugssystem Veränderungen in der Gesellschaft an ein Projekt stellt (und auf das auch Otero et al. 2017, S. 10, hinweisen), aber sie macht es den Forschenden möglicherweise leichter, dieses Spannungsfeld zu reflektieren und einen zum jeweiligen Projekt passenden Umgang damit zu finden. Was sich auch bei transformativer Forschung nicht ändert, ist, dass Forschende keine Sonderrolle mit Blick auf das gezielte Herbeiführen gesellschaftlicher Veränderungen beanspruchen dürfen.

Literatur

- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *JAIP*, 35(4), 216–224.
- Bäckstrand, K. (2003). Civic science for sustainability: Reframing the role of experts, policy-makers and citizens in environmental governance. *Global Environmental Politics*, 3(4), 24–41.
- Baranek, E., Walk, H., Fischer, C., Dietz, K., Hoffmann, E., Gruner, S., Jonuschat, H., Kruse, S., Schlußmeier, B., & Scurrell, B. (2005). *Partizipation und Nachhaltigkeit. Reflektionen über Zusammenhänge und Vereinbarkeiten. Diskussionspapier*. München: Querschnittsarbeitsgruppe Partizipation der SÖF.

- Böcher, M., & Krott, M. (2012). Professionelle Integration als zentraler Baustein zur Qualitätssicherung von Politikberatung. *ZPB, I*, 15–24.
- Bogner, A. (2012). Wissenschaft und Öffentlichkeit: Von Information zu Partizipation. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 379–392). Wiesbaden: Springer.
- Cash, D. W., Clark, W. C., Alcock, F., Dickson, N. M., Eckley, N., Guston, D. H., Jäger, J., & Mitchell, R. B. (2003). Knowledge systems for sustainable development. *PNAS*, 100(14), 8086–8091.
- CASS, & ProClim-. (1997). *Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel – Wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden*. Bern: ProClim-/SANW. <https://naturwissenschaften.ch/service/publications/75640-visionen-der-forschenden>. Zugegriffen: 28. Dez. 2017.
- Collins, H. M., & Evans, R. (2002). The third wave of science studies: Studies of expertise and experience. *Social Studies of Science*, 32(2), 235–296.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – Über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–137). Opladen: Leske & Budrich.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (2015). Integrating knowledge: Challenges raised by the „Inventory of Synthesis“. *Futures*, 65(Special Issue Transdisciplinarity revisited), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.013>.
- Defila, R., Di Giulio, A., & Scheuermann, M. (2006). *Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Defila, R., Di Giulio, A., Fischer, D., Gözl, S., Kaufmann-Hayoz, R., & Schäfer, R. (2016a). Was wir noch zu sagen hätten – Briefe an unsere Leserinnen und Leser. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär forschen – Zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen* (S. 331–341). Frankfurt a. M.: Campus.
- Defila, R., Di Giulio, A., & Schäfer, M. (2016b). Hotspots der transdisziplinären Kooperation – Ausgangslagen von besonderer Bedeutung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär forschen – Zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen* (S. 27–89). Frankfurt a. M.: Campus.
- Di Giulio, A., Defila, R., & Brückmann, T. (2016). „Das ist halt das eine ... Praxis, das andere ist Theorie“ – Prinzipien transdisziplinärer Zusammenarbeit im Forschungsalltag. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär forschen – Zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen* (S. 189–286). Frankfurt a. M.: Campus.
- Grunwald, A. (2015). Transformative Wissenschaft – Eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? *GAIA*, 24(1), 17–20.
- Hastie, J. (2007). The role of science and scientists in environmental policy. In J. Pretty, A. S. Ball, T. Benton, J. Guivant, D. R. Lee, D. Orr, M. J. Pfeffer, & H. Ward (Hrsg.), *The SAGE handbook of environment and society* (S. 519–535). Los Angeles: Sage.
- Mackinson, S., Wilson, D. C., Galiay, P., & Deas, B. (2011). Engaging stakeholders in fisheries and marine research. *Marine Policy*, 35(1), 18–24.
- Merton, R. K. (1985). *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Mielke, J., Vermeßen, H., Ellenbeck, S., & Fernandez Milan, B. (2016). Stakeholder Involvement in sustainability science – A critical view. *Energy Research & Social Science (ERSS)*, 17, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2016.04.001>.
- Mobjörk, M. (2010). Consulting versus participatory transdisciplinarity: A refined classification of transdisciplinary research. *Futures*, 42(8), 866–873.
- Otero, I., Niewöhner, J., Krueger, T., Doğmus, Ö. C., Himmelreich, J., Sichau, C., & Hostert, P. (2017). *The position of scientists in transformations of human-environment systems. An inquiry into IRI THESys research practices*. THESys Discussion paper no. 2017-1.
- Poththast, T. (2015). Ethics in the sciences beyond Hume, Moore and Weber – Taking epistemic-moral hybrids seriously. In S. Meisch, J. Ludershausen, L. Bossert, & M. Rockoff (Hrsg.), *Ethics of science in the research for sustainable development* (S. 131–153). Baden-Baden: Nomos.
- Roberts, L. (2011). Engaging with policy-makers: Influencing sustainability policy through academic research. In A. Franklin & P. Blyton (Hrsg.), *Researching sustainability: A guide to social science methods, practice, and engagement* (S. 242–259). London: Earthscan.
- Rohe, W. (2015). Vom Nutzen der Wissenschaft für die Gesellschaft Eine Kritik zum Anspruch der transformativen Wissenschaft. *GAIA*, 24(3), 156–159.
- Scholz, R. (2017). The normative dimension in transdisciplinarity, transition management, and transformation sciences: New roles of science and universities in sustainable transitioning. *Sustainability*, 9, 991. <https://doi.org/10.3390/su9060991>.
- Stauffacher, M., Flüeler, T., Krütli, P., & Scholz, R. W. (2008). Analytic and dynamic approach to collaboration: A transdisciplinary case study on sustainable landscape development in a Swiss Prealpine Region. *Systemic Practice and Action Research*, 21(6), 409–422. <https://doi.org/10.1007/s11213-008-9107-7>.
- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz, & J. Schulze-Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer* (S. 175–192). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10.
- WBGU, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: Selbstverlag.

Rico Defila, Fürspr., Jurist und Rechtsanwalt, ist stv. Leiter der interdisziplinären und interuniversitären Forschungsgruppe Inter-/Transdisziplinarität, bis 2013 an der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie der Universität Bern, seit 2014 am Programm Mensch-Gesellschaft-Umwelt der Universität Basel. Forschungsschwerpunkte: Gestaltung inter-/transdisziplinärer Prozesse in Forschung und Lehre, Organisationsentwicklung interdisziplinärer Institutionen, nachhaltiger Konsum.

Antonietta Di Giulio, Dr.ⁱⁿ, Philosophin, ist Leiterin der interdisziplinären und interuniversitären Forschungsgruppe Inter-/Transdisziplinarität, bis 2013 an der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie der Universität Bern, seit 2014 am Programm Mensch-Gesellschaft-Umwelt der Universität Basel. Forschungsschwerpunkte: Gestaltung inter-/transdisziplinärer Prozesse in Forschung und Lehre, gutes Leben und nachhaltiger Konsum, Bildung und Nachhaltige Entwicklung.

Nachhaltiges Intervenieren – welche Rolle kann Forschung spielen?

5

Paul Lauer, Ines Omann und Mirijam Mock

5.1 Einleitung

Interventionen im Nachhaltigkeitsbereich stehen vor einer Vielzahl an Herausforderungen. Allen voran steht jene, die Intervention derart zu gestalten, dass der Vermittlungsprozess selbst nachhaltig seine Kräfte entwickeln kann. Die Wirkungen von kurzfristigen Lösungsansätzen drohen allzu schnell zu verpuffen. Jene Aufgaben, die uns im Kontext der Nachhaltigkeitsforschung begegnen, verlangen einen langen gemeinsamen Atem zusammenwirkender AkteurInnen. Nur nachhaltige – im Sinne von anhaltende – Interventionen lassen uns und unsere Mitwelt aufatmen.

Um in einer Region wie Donau-Böhmerwald im Mühlviertel als ForscherInnen- und BegleiterInnen-Team von außen kommend einen Prozess hin zu mehr Nachhaltigkeit in Gang zu setzen, haben wir uns auf eine Intervention eingelassen.

P. Lauer (✉)

Div-in-co – Referat für Diversität der Caritas Steiermark, Graz, Österreich

E-Mail: paul.lauer@caritas-steiermark.at

I. Omann · M. Mock

Wirtschaftsuniversität Wien, Wien, Österreich

E-Mail: ines.omann@wu.ac.at

M. Mock

E-Mail: mirijam.mock@wu.ac.at

Bereits der Begriff der Intervention¹ verrät uns, welch schmaler Grat zwischen einem vermittelnden und einem kontrollierenden Eingreifen liegt. Für den bisherigen Erfolg (s. Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“ sowie Lauer und Omann 2016) unseres Forschungsprozesses – das können wir nach drei Jahren bereits sagen – war ein Verständnis von Intervention ausschlaggebend, das jene als „prozessuales Ereignis“ (Lesjak 2009; siehe auch Lerchster 2012) mit offenem Ende versteht. Wären wir als vermeintliche ExpertInnen – mit vorgefertigten Lösungsvorschlägen und Werkzeugen – gekommen, wären sowohl uns als ForscherInnen als auch den lokalen AkteurInnen die Handlungsspielräume verschlossen geblieben. Weil wir uns darauf verständigen konnten, unsere Intervention als raumgebende Vermittlung anzulegen, um die vielen unterschiedlichen AkteurInnen dabei zu unterstützen, eigene Lösungen zu erkunden, zu entwickeln und anzugehen, dürfen wir auch heute noch dem Prozess bei seiner weiteren Entfaltung beiwohnen.

Im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts GLAMURS² untersuchten wir von 2014 bis 2016 in sieben europäischen Regionen, wie nachhaltige Lebensstile unterstützt werden können. Dafür haben wir europaweit mit Initiativen zusammengearbeitet, die unsere Lebensweise bereits konkret nachhaltiger gestalten. Zentrale Fragen waren dabei etwa: Welche Visionen, Hindernisse und Potenziale für nachhaltige Lebensstile werden vor Ort gesehen? Welche Lösungsansätze, Handlungsoptionen und Unterstützungsmöglichkeiten können den Weg in eine nachhaltige Zukunft ebnen?

¹„Der Interventionsbegriff löst zunächst verschiedene Assoziationen aus, wie eine Analyse der Synonyme zu *intervenieren* zeigt. Da finden sich Verben oder Phrasen wie z. B. eingreifen, sich einmischen, sich einschalten, dazwischenfahren, dazwischenfunken, dazwischentreten, protestieren, sich verwenden für, vermitteln, hineinreden, sich eindrängen, ein Wort einlegen für, Einspruch erheben oder sich ins Mittel legen“ (Hübner 2012).

²GLAMURS steht für Green Lifestyles, Alternative Models and Upscaling Regional Sustainability und wurde im 7. EU-Rahmenprogramm gefördert. Grant Agreement Number: 613420. Framework Programme 7.

Unser fünfköpfiges österreichisches Betreuungsteam der „Fallstudie“ Donau-Böhmerwald, bestehend aus ForscherInnen und ProzessbegleiterInnen, hat die Flexibilität des EU-Projekts genutzt, um in enger Zusammenarbeit zwischen lokalen und externen AkteurInnen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft eine regionale Vision für 2040 auszuarbeiten: *„Voi Lebm – Donau-Böhmerwald als Glücksmodellregion“* (Lauer und Omann 2016). Die Intervention, die wir dabei setzten, folgte dem Konzept der Aktionsforschung (s. Abschn. „[Aktionsforschung](#)“). Da es sich sowohl bei Aktionsforschung als auch bei Interventionsforschung um prozessorientierte Wissenschaftsansätze handelt, beleuchten wir in diesem Beitrag unsere Fallstudienarbeit in Donau-Böhmerwald aus Perspektive der Interventionsforschung.

Mit diesem Artikel wollen wir darlegen, wie unser Forschungsteam Aktions- bzw. Interventionsforschung als transdisziplinäre Forschungsansätze in einem konkreten Projekt verstanden und umgesetzt hat. Insbesondere wollen wir beleuchten, welche Rolle Partizipation in dieser Art der Forschung gespielt hat, welche Auswirkungen sie hatte (auf die AkteurInnen und die ForscherInnen) und welche Herausforderungen durch sie entstanden sind. Schließlich möchten wir anhand dieses konkreten Praxisbeispiels Einblick in Methoden, Haltungen und Kompetenzen in Zusammenhang mit unserem Forschungsverständnis geben.

Indem wir über unsere Intervention in Donau-Böhmerwald innerhalb des EU-Projekts GLAMURS (s. Abschn. „[Die Fallstudie in Donau-Böhmerwald](#)“) reflektieren, wenden wir uns den Herausforderungen und Chancen von Interventionen aus Perspektive der Nachhaltigkeitsforschung zu. Im Abschn. „[Aktionsforschung und Intervention](#)“ werden wir zuerst die Aktionsforschung als Basis unserer Fallstudienarbeit vorstellen und anschließend die Interventionsforschung in diesem Feld verorten. Das Zusammenwirken von Intervention und Partizipation wird dabei eine besondere Rolle spielen. Im Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“ werden wir als ForscherInnen über unsere eigenen Rollen und Erfahrungen innerhalb des Prozesses reflektieren. Abschließend thematisieren wir im Abschn. „[Diskussion und Resümee](#)“ die Grenzen der Interventionsforschung sowie die Faktoren des Gelingens und des Erfolges von Interventionen im Nachhaltigkeitsbereich.

5.2 Die Fallstudie in Donau-Böhmerwald

5.2.1 Rahmen unserer Intervention – das EU-Projekt GLAMURS

Unser Praxisbeispiel, die Fallstudie in Donau-Böhmerwald, war eine von sieben regionalen Fallstudien³ innerhalb des dreijährigen EU-Forschungsprojekts GLAMURS (*Green Lifestyles, Alternative Models and Upscaling Regional Sustainability*). Die Ziele von GLAMURS lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die komplexen Interaktionen zwischen sozialen, ökonomischen, kulturellen, politischen und technologischen Faktoren, die eine Transformation zu nachhaltigen Lebensstilen und einer grünen Wirtschaft beeinflussen, zu erforschen – sowohl auf der individuellen und mikroökonomischen Ebene als auch auf der regionalen, der makroökonomischen und europäischen Ebene;
2. Modelle von Lebensstiländerungen zu entwickeln und zu evaluieren, um Empfehlungen für Design von *Governance* und politischen Maßnahmen für Transformationspfade anzubieten.

Anhand der Fallstudien entwickelten wir in GLAMURS Möglichkeiten für einen Übergang zu nachhaltigeren Lebensweisen. Bei der Auswahl der Regionen achteten wir darauf, dass diese bereits erste Schritte der Nachhaltigkeitstransformation gegangen sind und damit auch Vorbilder für andere Regionen sein können. In jeder Region wählten wir wiederum ein bis drei Nachhaltigkeitsinitiativen aus den Bereichen Ernährung, Bauen/Wohnen, Energie, Mobilität, Konsum und Arbeit aus – wie zum Beispiel *Foodcoops*, *Repair Cafés*, Bioregionen, Ökodörfer oder Energiekooperativen.

Wir wollten durch die empirische Arbeit vor Ort lernen, warum diese Regionen bereits (erfolgreich) auf dem Weg sind, welche Faktoren (Rahmenbedingungen, spezielle Situationen, PionierInnen, Trends etc.) dazu geführt haben und welche Faktoren vielleicht behindernd für weitere Schritte waren. Dies diente

³Die sieben Fallstudien sind: 1) Aberdeenshire in Schottland (*Work Smart Initiative*), 2) Halle in Deutschland (*Transition Town Initiative*), 3) die *Repair Café* und *Vogelwijk Energie(k)* Initiativen in den Niederlanden, 4) Galicien in Spanien (mit den Initiativen *Foodcoop Zocaminoca* und *Amarente Setem*), 5) Lazio in Italien (Initiative *Agricoltura Cooperative Co.rag.gio*), 6) verschiedene Ökodörfer in Rumänien sowie 7) Donau-Böhmerwald in Österreich (mit den Initiativen *Klima- und Energiemodell-Region* und *BioRegion*). (Für mehr Information siehe auch Omann und Rauschmayer 2015; Lauer und Omann 2016).

uns als Basis für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen auf europäischer aber auch auf regionaler Ebene. Wir wollten aber nicht nur von unseren Stakeholdern lernen, sondern sie auch umgekehrt dabei unterstützen, den begonnenen Weg weiter zu beschreiten. Hierbei ging es uns auch darum, ihre Stärken wie Schwächen aufzuzeigen, die Stakeholder untereinander zu vernetzen, durch Bewusstseinsbildung mehr Akzeptanz gegenüber alternativen nachhaltigen Lebensstilen zu erreichen (u. a. durch öffentliche Veranstaltungen) und mit ihnen gemeinsam ihren bisherigen Prozess zu analysieren (Omann und Rauschmayer 2015).

5.2.2 Methoden des Projekts

Zu Beginn des Projektes wurde im interdisziplinären Forschungsteam die Methodologie entwickelt, anhand derer unsere zweijährige Intervention in den sieben Regionen bzw. in den Nachhaltigkeitsinitiativen stattfand. Zusammengefasst sieht diese wie folgt aus: Nach 1) einer Systemanalyse der Regionen und der gewählten Initiativen (ExpertInneninterviews, Recherche etc.) erfolgte 2) eine soziale Netzwerkanalyse (in Workshops wurde mit einigen der SchlüsselakteurInnen die Methode Net-Map [Schiffer und Hauck 2010] angewandt), die es erlaubte, jene für die nachhaltige Entwicklung der Region bzw. der Initiativen relevanten AkteurInnen und deren Verbindungen untereinander (Personen, Gruppen, Institutionen) zu identifizieren. Mit 10–15 relevanten Akteuren sowie am Thema Nachhaltigkeit interessierten Personen je Fallstudie wurden 3) Tiefeninterviews durchgeführt, um qualitativ persönliche Erfahrungen des Versuchs, das eigene Leben nachhaltiger auszurichten, zu erfragen (Leitthemen: subjektives Wohlbefinden, Umgang mit Konflikten und Zeit). In jeder Fallstudie wurden danach 4) drei Fokusgruppen (eine mit Mitgliedern der Initiativen und je zwei mit BewohnerInnen der Region) zum Thema nachhaltige Lebensweise und Zeitaufwand durchgeführt. Durch eine 5) Online-Befragung mit der regionalen Bevölkerung und den in Initiativen Engagierten wurde all diesen Forschungsfragen und -themen auf der quantitativen Ebene nachgegangen. Abschließend 6) wurden in zwei Workshops Visionen für die Region bis 2040 entwickelt und mit der Backcasting-Methode in Pfade, die es zur Umsetzung der Vision zu beschreiten gilt, heruntergebrochen.

Diese Methodologie wurde annähernd zeitgleich in den sieben Fallstudien umgesetzt. Die ForscherInnen haben sich regelmäßig über die Methoden, deren Vor- und Nachteile sowie Verbesserungsmöglichkeiten ausgetauscht und konnten dadurch voneinander lernen. Etwa zur Halbzeit des Projektes (Juni 2015) fand in einer der Initiativen, einem rumänischen Ökodorf, ein Treffen von regionalen

Stakeholdern sowie ForscherInnen statt, um sich zu vernetzen, auszutauschen, neue Ideen zu generieren und bisher Erreichtes zu feiern. An diesem dreitägigen Treffen nahmen 43 Personen teil – neun davon waren ProjektmitarbeiterInnen und daher in ihrer Rolle als ForscherInnen bei diesem Austausch dabei. Durch starken Einbezug der Stakeholder (Engagierte der Initiativen) und der gemeinsamen Gestaltung des Programms (z. B. wurden viele Programmteile von Stakeholdern mit Moderationserfahrung angeleitet) fand ein Austausch auf Augenhöhe zu den unterschiedlichen Funktionsweisen, Erfolgen und Schwierigkeiten der vor Ort präsenten Nachhaltigkeitsinitiativen statt. Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis wurde auch thematisiert, sodass dieses Treffen für viele Stakeholder eine gute Gelegenheit bot, um einerseits das Forschungsprojekt besser zu verstehen und andererseits Austauschmöglichkeiten auf europäischer Ebene zu etablieren.

5.2.3 GLAMURS als Aktionsforschung

Der empirische Teil von GLAMURS war als Aktionsforschung konzipiert (mehr dazu s. Abschn. „[Aktionsforschung](#)“). Wir haben eine normative Agenda mit einem transdisziplinären Forschungsansatz verbunden. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass wir inter- und transdisziplinär mit den betroffenen AkteurInnen vor Ort sämtliche Schritte im Prozess gemeinsam durchgeführt, manchmal sogar die Details der Methoden gemeinsam entwickelt haben. Wir ForscherInnen waren immer wieder vor Ort und haben viel Zeit mit den BewohnerInnen der Region verbracht. Wir waren nicht BeobachterInnen von außen, sondern Teil des Systems. Das Ziel, die Region weiterhin zu transformieren, war auch für die ForscherInnen zentral. Wir kreierte Räume, in denen es zum gegenseitigen Lehren und Lernen, Ermächtigen, zu Co-Design und Co-Kreation neuer nachhaltiger Ideen sowie zur Erarbeitung von Lösungen bestimmter Probleme kam. Lokale Ideen und Impulse für Kooperationen wurden gestärkt, sodass die Menschen ihre Visionen und Umsetzungspfade im Einklang mit ihren Werten entwickeln konnten.

Die Zusammensetzung des Fallstudien-Teams stelle dabei eine Besonderheit dar: Neben den ForscherInnen, die am Helmholtz Zentrum für Umweltforschung in Leipzig assoziiert waren, gab es sogenannte intermediäre Akteure: eine regionale Forschungs- und Weiterbildungsinstitution (SPES), sowie das Büro der LEADER Region Donau-Böhmerwald. Die KollegInnen dieser beiden Institutionen unterstützten administrativ, organisatorisch und auch prozessual den Forschungsprozess maßgeblich (mehr dazu s. Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“).

Dies erlaubte der österreichischen Fallstudie einen intensiveren Prozess, in dem z. B. mehrere öffentliche Veranstaltungen rund um das Projekt organisiert wurden bzw. das Forschungsteam oft mehrere Tage hindurch vor Ort war. Da wir die Intervention und deren Wirkung am besten anhand dieses Prozesses beschreiben und interpretieren können, widmen wir uns in diesem Beitrag im weiteren Verlauf unseren Handlungen in Donau-Böhmerwald.

5.2.4 Die Region Donau-Böhmerwald

Die Mühlviertler Region Donau-Böhmerwald (DBW) – eine von 77 österreichischen LEADER Regionen – mit ihren 41 Gemeinden, 839 km² Fläche und 58.000 EinwohnerInnen erstreckt sich im nordwestlichen Teil von Oberösterreich. Als zentrale Herausforderungen sind der Rückgang der Bevölkerung⁴, der *Brain Drain* (da vorwiegend junge, gut gebildete Menschen in die Städte ziehen) sowie der Rückgang an Arbeitsangeboten zu nennen.

Die Region ist vor allem durch eine klein-strukturierte ländliche Landschaft charakterisiert, die auch als das Herz der Biolandwirtschaft in Österreich gesehen wird. Bereits in den 1970er Jahren experimentierten PionierInnen mit biologischer Landwirtschaft, als diese noch eine kleine Nische war. Die Umweltqualität der Region ist exzellent und trägt zu einer hohen Lebensqualität bei. Auch die soziale Komponente ist gut ausgeprägt. Es gibt ein reges Vereinsleben, gestärkt durch die hohe Quote an freiwilligem Engagement (Lauer und Omann 2016).

Das Konsumverhalten entspricht dem österreichischen Mainstream, wenn auch zunehmend mehr Bewusstsein für regionale, saisonale und biologische Produkte – vor allem im Ernährungsbereich – vorhanden ist. Seit vielen Jahren wurde der Fokus in DBW auf die nachhaltige Entwicklung gelegt, was sich in zahlreichen Initiativen sowie bereits erfolgreichen *Lokale Agenda 21*-Projekten und anderen Strategieprozessen zeigt. Nicht nur BürgerInnen sind Teil dieser Prozesse, auch PolitikerInnen auf Gemeinde- und Landesebene sind involviert und zeigen sich engagiert.

In der Systemanalyse haben wir uns die Region genauer angesehen und aus den vielen Initiativen zwei ausgewählt, die einerseits einige der sechs Themenbereiche

⁴Zu Interventionsforschung im Gemeindebereich mit Fokus auf ländliche Abwanderung siehe auch Heintel (2016).

von GLAMURS abdecken und andererseits bereits seit einigen Jahren bestehen und daher eine bestimmte Bekanntheit und Reichweite vorweisen können.

Diese sind die *BioRegion Mühlviertel* sowie die *Klima- und Energiemodellregion Donau Böhmerwald*. Hauptziel der *BioRegion* ist es, sich als im Biolandbau führende Region in Europa zu positionieren. Biolandbau wird nicht nur als Anbau von Lebensmitteln, sondern als holistischer Ansatz, der nachhaltige regionale Entwicklung sichern kann, begriffen. Dementsprechend gehören auch Aktivitäten, die nicht direkt mit Landwirtschaft verbunden sind, zu den Tätigkeiten der *BioRegion* (z. B. Bildungsmaßnahmen, Handwerk, Tourismus).

Donau-Böhmerwald hat den Status einer *Klima- und Energiemodellregion* (KEM). Diese macht es sich zum Ziel, eine weitgehende Eigenständigkeit im Energiebereich zu erreichen, indem die Abhängigkeit von fossilen Treibstoffen reduziert, Anpassung an den Klimawandel unterstützt und Mehrwert für die Region und Österreich geschaffen werden. Mehrere Bereiche sind hier relevant: Verwendung erneuerbarer Rohstoffe im Bereich „Bauen“, dezentrale Biomasseheizungen, Energiegenossenschaften und *smart grids*, sowie Bewusstseinsbildung für *Sharing* im Mobilitätsbereich, Investitionen in Technologien und lokale Infrastruktur.

5.3 Aktionsforschung und Intervention

5.3.1 Aktionsforschung

Die empirische Arbeit in den Fallstudien beruhte wie in Abschn. „[Die Fallstudie in Donau-Böhmerwald](#)“ bereits erwähnt auf dem Ansatz der Aktionsforschung (*Action Research*, AR). Diese geht auf die Arbeit von John Dewey und Kurt Levin zurück und hat ihre Wurzeln im Beginn des 20. Jahrhunderts. Erst viel später wurde sie als *mode-2* oder transdisziplinäre Forschung bekannt (Levin und Greenwood 2008). AR ist kollaborative Forschung, die drei relevante Elemente beinhaltet: 1) die Aktion (i. e. *real world change*)⁵, 2) Forschung (Generieren von neuem Wissen) und 3) Partizipation (i. e. Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen) (Greenwood und Levin 2007). AR kann verstanden werden als gemeinsame Produktion von wissenschaftlichem und sozial/gesellschaftlich

⁵Die Aktion ist die einzige sinnvolle Art um Wissen zu generieren und zu testen. Aktionen sollten zu klaren Zielen hin gerichtet sein und durch spezifische Aktivitäten ausgedrückt werden (Greenwood und Levin 2007, S. 6).

relevantem Wissen, transformativer Aktion und neuen sozialen Beziehungen; durch einen partizipativen Prozess wird eine bestimmte Frage adressiert, die in der Interaktion zwischen Forschenden und anderen AkteurInnen entsteht (Dick 2004; Greenwood und Levin 2007; Reason und Bradbury 2008; Kemmis 2010).

Neue Arten von Zusammenarbeit sollen ebenso erforscht werden wie neue Strukturen, Rollen und Beziehungen, die zu einer neuen Art gesellschaftlicher Verantwortung führen. Dabei kann und soll soziales und gesellschaftliches Lernen entstehen. Das beinhaltet a) Lernen vom Denken: Probleme werden gemeinsam formuliert, Visionen werden entwickelt und Strategien werden definiert; und b) Lernen vom Tun: durch Experimente und kurzfristige Aktionen (Wittmayer und Schöpke 2014).

Als solches ist Aktionsforschung eng mit dialogischen Ansätzen der Politikanalyse verbunden (Wagenaar 2011). Die Dialoge sind es, in denen wir unser aktuelles Verständnis der Welt infrage stellen und Alternativen formulieren, sodass wir uns und andere besser verstehen können und Bedeutung entsteht (Wagenaar 2011). Greenwood und Levin (2007, S. 135) sprechen von einer „*Arena für den Dialog*“. Durch den Dialog kann ein interaktiver Raum eröffnet werden. In diesen Räumen wiederum können Alternativen genährt und entwickelt werden (Ideen, Praktiken, soziale Beziehungen etc.), die das Potenzial haben, zu einem fundamentalen Wandel langfristig beizutragen. In diesem Raum wird Wissen ko-produziert, Aktion wird generiert, soziale Beziehungen werden neu definiert – es ist ein Raum für gesellschaftliches Lernen (Wittmayer et al. 2014).

In der Aktionsforschung wird die Trennung zwischen Wissen und Handeln aufgehoben. Kurt Lewin sagt, dass man eine lokale Situation erst tiefer versteht, wenn man sie ändern möchte. Der oder die ForscherIn wird Teil der lokalen Dynamik durch Engagement. Dies sollte begleitet sein von aktiver Praxis der Selbstreflexion und kritischer Haltung. Aufgrund des explizit normativen Kontexts von Nachhaltigkeit innerhalb der AR ist diese Begleitung besonders wichtig (Wittmayer et al. 2014, S. 18). AR kann auch als dreifacher Prozess verstanden werden: offenes Prozessdesign, Zukunftsvisionen und praktisches Experimentieren (Wittmayer et al. 2014).

Aktionsforschung ist nicht automatisch mit Nachhaltigkeit verbunden. Kemmis (2010, S. 425) sagt allerdings, dass es eine explizite Verbindung zwischen der Prozessdimension von AR und dem normativen Ziel von Nachhaltigkeit gibt. Auch wir verstehen AR als mit dem Ziel der Nachhaltigkeit verbunden und haben sie dementsprechend eingesetzt.

5.3.2 Interventionsforschung und Partizipation

Wenn sich beherzte BürgerInnen in der U-Bahn zwischen zwei gewaltbereite Streitparteien stellen, diese erfolgreich voneinander trennen und dadurch der unmittelbare Konfliktherd beruhigt werden kann, so können wir von einer erfolgreichen Intervention sprechen. Eine Intervention von außen kann so punktuell einen Gewaltausbruch verhindern. Wenn ein Bündnis aus Nationalstaaten militärisch in einer Region eingreift, um zwei oder mehrere Konfliktparteien voneinander „zu trennen“, ist die Bewertung einer solchen Intervention weit schwieriger zu treffen. Wer möchte beispielsweise angesichts der militärischen Intervention im Irak im Jahr 2003 von einer erfolgreichen Intervention sprechen?

Die Wahrnehmung von sozialer „Intervention“ ist in unserer Gesellschaft als ambivalent zu betrachten. Verstanden als „Einmischen von außen“, ein auf Eigeninteressen basierendes „Hineinreden“ oder gar als imperial anmutendes „Eingreifen“ wird sie als negativ wahrgenommen und stößt in der Folge oftmals berechtigt auf empörten Widerstand. Auf der anderen Seite können Interventionen durchaus als positiv empfunden werden, so sie in einer angespannten Situation jene Form der Vermittlung bereitstellen, die der Verbesserung der Situation zuträglich ist (siehe auch Heintel [2012](#), [2016](#); Ukowitz [2016](#); Hübner [2012](#)). Was aber gibt den Ausschlag, ob Intervention als destruktiver Eingriff oder als konstruktiver Akt der Vermittlung empfunden wird?

Partizipation – die Teilhabe an den jeweiligen Vermittlungsprozessen – nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein (Lerchster und Krainer [2016](#); Heintel [2016](#); Ukowitz [2012](#), [2016](#)). Soziale Interventionen unterscheiden sich grundlegend darin, ob sie die Betroffenen und ihre jeweiligen Perspektiven, Interessen und Lösungsvorschläge als zentral für den Vermittlungsprozess erachten oder nicht. Verständlicherweise werden Interventionen, die grundsätzlich über den Köpfen der Betroffenen stattfinden, als Einmischung wahrgenommen. Wohingegen solche Vermittlungsversuche, die sich primär an der Partizipation der jeweiligen betroffenen AkteurInnen orientieren, weit weniger leicht Gefahr laufen, am Widerstand eben dieser zu scheitern. Obwohl es sich auch bei letzteren Interventionen grundsätzlich um „Eingriffe von außen“ handelt, ist die Wahrnehmung eine bedeutend andere.

Forschungsteams, die mit ihrem gründlich ausgearbeiteten Konzept und reichhaltigen Erfahrungen in eine Umgebung „eindringen“, um diese zu erforschen, müssen sich über die Herausforderungen und Tücken einer solchen Intervention sehr genau im Klaren sein. Insbesondere wenn diese im Zuge einer Aktionsforschung – wie in unserem Fall in Donau-Böhmerwald – aktiver Teil des Prozesses werden wollen, müssen die damit verbundenen Dynamiken mitgedacht, wahrgenommen

und beobachtet werden. Nur durch ausreichende Reflexionsräume innerhalb des Prozesses kann die Intervention durch aufmerksames Agieren der ForscherInnen mit den AkteurInnen und untereinander zu einer gleichberechtigten Forschungspartner-schaft werden (siehe dazu auch Heintel 2016; Hübner 2012).

Als externe BegleiterInnen eines Wandlungsprozesses liegt es an uns, einerseits an der bereits bestehenden – und sich durch uns verändernden – Grup-pendynamik vor Ort teilzuhaben (s. Abschn. „Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen“) sowie andererseits die Partizipation der verschiedensten AkteurInnen in allen Phasen des gemeinsamen Prozesses zu gewährleisten. Um diesen Ansprüchen entsprechen zu können, ist eine klare Vorstellung der geplanten „Intervention“ von großer Bedeutung. Ein Verständnis von Inter-vention, das primär auf die tatkräftige Unterstützung von (lokaler) Selbst-organisationsfähigkeit und auf eine diesbezügliche Kooperation mit den betroffenen AkteurInnen abzielt, gibt dem Prozess bereits eine Ausrichtung (vgl. Heintel 2005, 2012, 2016).

Dem konstruktiven Ineinandergreifen von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft muss an einem Ort ein Rahmen für eine tiefergehende Beziehung auf Augenhöhe geschaffen werden. *„Interventionsforschung beruht auf einem Wissenschaftsverständnis, das die gesellschaftliche Praxis in einer Form in die Forschung bzw. Wissenschaft hereinholt, die Freiheit und Transzendenzpotenzial des Menschen und auch sozialer Systeme besonders berücksichtigt und gleichzeitig diese an Prozess und Ergebnissen der For-schung beteiligt“* (Hübner 2012, S. 171). Intervention wird so zu einem aktiven Begleiten, Raum aufmachen und halten, reflektieren – zu einem Vermitteln von gemeinsam eröffneten Handlungsspielräumen (für Beispiele siehe auch Lerchster und Krainer 2016).

Dem Verständnis der an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelten Interventionsforschung folgend sind wir bei unserer Arbeit mit Menschen und menschlichen Kollektiven erstens immer mit einer sehr eingeschränkten Steuer-barkeit von Prozessen konfrontiert. Die Freiheit lebendiger individueller oder kollektiver Systeme verlangt uns alle vorhandene Flexibilität ab, um bestmög-lich auf Dynamiken reagieren zu können. Zweitens wird die „Macht des Neu-anfangs“ als die zentrale Macht des Menschen angesehen – insbesondere diese gilt es in Wandlungsprozessen zur Entfaltung kommen zu lassen. Und drittens muss ihrer Ansicht nach der Selbstaufklärung als wichtiges Instrument von Ent-wicklung und Wandel die nötige Bedeutung zuerkannt werden (Heintel 2005). Grundidee einer solch partizipativen Forschung ist der transformative Pro-zess, in welchen sowohl die ForscherInnen als auch die lokalen AkteurInnen eingebunden sind.

5.3.3 Interventionsforschung als Aktionsforschung

Ebenso wie zahlreiche der bereits in Band II dieser Reihe angeführten Praxisbeispiele wurde unsere Arbeit nicht im Hinblick auf eine „Interventionsforschung“ konzipiert. Als Aktionsforschung ordnen aber auch wir sie den inter- und transdisziplinären sowie den prozessorientierten Forschungsansätzen zu. Folglich beleuchten wir in diesem Beitrag unsere Fallstudienarbeit in Donau-Böhmerwald aus der Perspektive der Interventionsforschung (siehe dazu auch Lerchster und Krainer 2016).

Aktions- und Interventionsforschung gehören beide zu den prozessorientierten Zugängen von (Nachhaltigkeits-)Forschung (vgl. Miller 2013). Folgende Grundparameter unserer Herangehensweise machen die Besonderheiten eines solchen Zugangs deutlich: Unsere Fallstudienarbeit in Donau-Böhmerwald kann als gleichberechtigte Forschungspartnerschaft verstanden werden, bei der es um eine kooperative Wissensproduktion von AkteurInnen aus Wissenschaft und Praxis ging. Wie es für prozessorientierte Ansätze wichtig ist, waren wir ForscherInnen dabei keinesfalls die alleinige Wissensquelle, sondern waren aktive Teile eines gemeinsamen Prozesses, um neue Erkenntnisse zu erarbeiten (Heintel 2016; Ukowitz 2016; Hübner 2012). Auf diese Weise verschwimmen die oft trügerischen Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In einem Zusammenspiel aus wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen AkteurInnen konnte sich ein ganzheitlicher Forschungsprozess entfalten.

Nicht wir ForscherInnen haben als ExpertInnen das unserer Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Nachhaltigkeit definiert. *„In der Interventionsforschung wird das Systemwissen überwiegend über die Perspektiven der Stakeholder erhoben. Das heißt, das Wissen derer, die von einem Thema betroffen sind, stellt einen relevanten Wissensbestandteil dar“* (Ukowitz 2016, S. 21). Auch die Klärung dieser Begrifflichkeit war bereits Teil der Zusammenarbeit. Nur wenn alle AkteurInnen möglichst klar vor Augen haben, was für ähnliche oder auch unterschiedliche Vorstellungen von „Nachhaltigkeit“ bestehen, kann man sich in der Folge über eine Art der Annäherung austauschen. Peter Heintel (2016, S. 191) merkt in Hinblick auf seine auf Gemeinden bezogene Interventionen an: *„Erst in der Herausarbeitung einer gemeinsamen Sichtweise konstituiert sich jene Standortbestimmung, die Energie für Entwicklungsperspektiven und Umsetzungsvorhaben mit sich bringt“*.

Aktions- und Interventionsforschung werden betrieben, um durch aktives Handeln einen Unterschied zu machen. Aktives, umsetzendes Tun (Heintel 2016; Ukowitz 2016) steht dabei – verständlicherweise – weit mehr im Mittelpunkt als bei mehr wissensbasierten Wissenschaftszugängen (vgl. Miller 2013). Die in

Donau-Böhrmerwald erarbeitete Vision 2040 – die in vielen Teilschritten von den diversen Stakeholdern gemeinsam entwickelt wurde – war „nur“ die Basis für alle Folgeaktivitäten, die sich bereits ersten Vorstößen der Umsetzung widmeten. Die Vision, ihre skizzierten Umsetzungsschritte und die damit einhergehenden Teilbereiche (s. Abschn. „[Die Fallstudie in Donau-Böhrmerwald](#)“) waren die Grundlage für die Zusammenfindung eines lokalen Kernteams. Mit Verantwortlichen für die jeweiligen Themen (Ernährung, Arbeit, Mobilität etc.) haben über die zentralen Stakeholder hinaus Kleingruppen mit der Umsetzung begonnen (Lauer und Omann 2016).

Alle diese besonderen Merkmale von prozessorientierten Zugängen gehen notgedrungen mit anderen Qualifikationsmerkmalen von Wissenschaft einher (dazu auch Heintel 2016; Ukowitz 2016). Sowohl die Art und Weise des Forschens als auch die Anforderungen an die Kompetenzen und Haltungen der ForscherInnen sind andere (mehr dazu s. Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“). Unsere Fallstudienarbeit in Donau-Böhrmerwald, die als Aktionsforschung konzipiert wurde, kann von uns durchaus als Intervention (im Sinne der an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelten Interventionsforschung) verstanden werden (Lerchster und Krainer 2016). Unsere Intervention hat vor allem dort gefruchtet, wo es uns gelang, durch individuelle und kollektive Reflexionen (Visionsfindung und Erarbeitung erster Umsetzungskonzepte) gemeinsam neue Handlungsräume zu schaffen (vgl. Heintel 2016; Ukowitz 2016; Hübner 2012).

Geradezu schon selbstverständliche „Begleiterscheinungen“ einer solchen Intervention als Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis können mit dem sozialen und gesellschaftlichen Lernen der verschiedenen AkteurInnen, dem Entwickeln neuer Ideen und dem Entstehen neuer sozialer Beziehungen festgehalten werden (vgl. Heintel 2016; Ukowitz 2016). „*Das Einbeziehen aller Beteiligten [...] fordern ein System, in dem es nicht bloß um Inhalte, Fakten, Daten geht, sondern um die Entwicklung einer Interaktionskultur, die es ermöglicht, Inhalte aufzuspüren [...] und Interessensverknüpfungen festzustellen*“ (Heintel 2016, S. 195). Die intensive Auseinandersetzung der divergenten Stakeholder über den langen Zeitraum des Projekts hinweg haben zahlreiche neue Kooperationen und Ideen entstehen lassen. Der Lernprozess wurde durch die regelmäßigen gemeinsamen Reflexionen während und nach den angewandten Methoden beflügelt (vgl. Lauer und Omann 2016).

Eine Intervention kann nur dann gelingen, wenn sowohl das Interventionsteam als auch die weiteren AkteurInnen des Forschungsprojekts ein aktives Interesse daran haben, Verantwortung zu übernehmen und durch ihr Zutun der Gesellschaft – Schritt für Schritt – zu einer Transformation zu verhelfen (mehr dazu s. Abschn. „[Diskussion und Resümee](#)“; siehe auch Lerchster und Krainer 2016; Ukowitz

2016). Insbesondere die rasche Bildung eines lokalen Kernteams in der naturgemäß fragilen Schlussphase des EU-Projekts hat uns gezeigt, dass alle Beteiligten 1) viel Motivation und Ideen aus dem gemeinsamen Prozess mitnehmen konnten und 2) ein starkes Eigeninteresse für die Fortführung abseits der bisherigen Projektstrukturen entwickelt haben. Das Prozessdesign des EU-Projekts konnte nur bedingt ergebnisoffen sein, als die vorgegeben (normativen) Strukturen von unserer Seite zwar weitestmöglich im Sinne einer Aktionsforschung ausgelegt und ausgedehnt wurden (dazu auch Ukowitz 2016), dem Prozess jedoch engere Grenzen gesetzt waren, als wir es uns gewünscht hätten (mehr dazu s. Abschn. „Diskussion und Resümee“). Er war aber in dem Sinne ergebnisoffen, als wir alles dafür getan haben, die zentralen Stakeholder der Region bei ihrer Selbstentwicklung zu unterstützen und Folgeentwicklungen (wie jene des Kernteams) auf Schiene zu bringen (Lauer und Omann 2016). Wir waren erfolgreich dabei, einen Rahmen zu schaffen, um die Akteure „gemeinsam über sich nachdenken“ zu lassen, und neue Handlungsspielräume zu erkunden (Heintel 2016, S. 202).

Während es für ergebnisorientierte Interventionen primär um inhaltliches ExpertInnenwissen geht, stand bei unserer prozessorientierten Intervention Expertise in Bezug auf die Initiierung und Begleitung sozialer Prozesse im Vordergrund. Schlussendlich war es uns insbesondere wichtig, den „Selbstaufklärungsprozess eines Kollektivs“ zu unterstützen (Hübner 2012, S. 168).

5.4 Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen

5.4.1 Unser Interventionsteam

In diesem Abschnitt werden wir ForscherInnen und unsere Rollen innerhalb der Intervention in Donau-Böhmerwald im Fokus stehen. Innerhalb unseres fünfköpfigen Teams⁶ der Fallstudienbetreuung Donau-Böhmerwalds betrachten wir die externe Seite als intervenierende Einheit. Demnach setzt sich unser Interventionsteam aus fünf Personen zusammen: Ines Omann und Mirijam Mock vom *Helmholtz Zentrum für Umweltforschung Leipzig* (UFZ) sowie Paul Lauer von der *SPES Zukunftsakademie* widmeten sich explizit der Forschung (diese drei bilden auch das AutorInnenteam dieses Artikels). Mit Peter Jungmeier und Wolf-

⁶Hierbei handelt es sich nur um die zentralen AkteurInnen. Wenn wir die uns temporär unterstützenden PraktikantInnen und anderen MitarbeiterInnen hinzuzählen, war unser Team deutlich größer.

gang Mader (beide ebenfalls von der *SPES Zukunftsakademie*) wurde unser Interventionsteam um zwei professionelle Projektbegleiter ergänzt (s. Abschn. „[Die Fallstudie in Donau-Böhrerwald](#)“).

Diese spezifische Zusammenstellung des Teams wird von uns rückblickend als Grundlage für den gelungenen Interventionsprozess wahrgenommen. Mit Hilfe des sowohl in der Region als auch im Nachhaltigkeitsbereich bereits verankerten Begleiter-Duos Jungmeier/Mader konnten wir von Anfang an einen vertrauensvollen Umgang zwischen uns ForscherInnen und den lokalen Stakeholdern etablieren. Dieser Vertrauensaufbau wurde gestärkt und unterstützt durch das *LEADER Büro* in der Region. Dessen Manager Klaus Diendorfer und sein Team standen von Beginn an dem Projekt sehr wohlwollend gegenüber und haben sowohl den Kontakt zu den lokalen AkteurInnen hergestellt als auch sämtliche Aktionen vor Ort (Interviews, Fokusgruppen, Workshops, öffentliche Treffen etc.) organisiert, beworben und medial verbreitet. Sowohl das *LEADER Büro* als auch die *SPES Zukunftsakademie* können als vermittelnde Institution zwischen dem gesamten Interventionsteam und den VertreterInnen der Region gesehen werden.

5.4.2 InterventionsforscherInnen und ihre Rollen

In der Folge konzentrieren wir uns bei unserer Reflexion insbesondere auf die Forschungsdimension unserer Intervention – und somit auf unsere Rollen als ForscherInnen innerhalb des Interventionsteams. Dabei nahmen wir allerdings auch verschiedene Rollen ein (siehe dazu auch Ukowitz [2016](#)).

Wittmayer und Schöpke ([2014](#)) sprechen von fünf Rollen, die ForscherInnen in nachhaltigkeitsorientierter Aktionsforschung typischerweise einnehmen:

- *Reflective scientists*: eher „herkömmliche“ ForscherInnen, v. a. bei *Knowledge first*-Ansätzen (vgl. Miller [2013](#)), aber auch in anderen Bereichen (systematische Datensammlung, Analyse, Interpretation und Bericht).
- *Change agents*: ForscherInnen nehmen explizit an den Prozessen teil, die es sich zum Ziel setzen, reale Probleme anzusprechen. Sie versuchen Stakeholder zu ermutigen und zu eigenen Handlungen zu ermächtigen. Diese sollen dazu ermutigt werden, lokale Herausforderungen anzugehen oder Netzwerke mit anderen Stakeholdern zu bilden.
- *Knowledge broker*: ForscherInnen vermitteln zwischen verschiedenen Perspektiven wie Intermediäre (Pohl et al. [2010](#)). Sie stellen Raum für kritische Reflexion zur Verfügung und engagieren sich dafür, Nachhaltigkeit in verschiedenen Kontexten relevant und greifbar zu machen.

- *Self-reflexive scientists*: ForscherInnen verstehen es, über eigene Positionierung und Normativität reflexiv zu sein und sich selbst als Teil der Dynamik zu sehen, die man ändern möchte.
- *Process facilitator*: ForscherInnen konzentrieren sich auf Initiierung eines Prozesses, die Auswahl der TeilnehmerInnen sowie die Moderation von kurzfristigen Aktionen.

Die Rollen stehen manchmal in Konflikt miteinander. Der konkrete Kontext, die Ziele sowie die Kompetenzen und Bereitschaft der ForscherInnen sind entscheidend für die Rollen, die diese einnehmen und welche Aktivitäten sie machen oder nicht.

Diesem Verständnis folgend beantworten ForscherInnen Fragen (Salas-Zapata et al. 2012), stellen die bestmögliche Evidenz zur Verfügung (Kajikawa 2008, S. 233) und engagieren sich im Prozess und in aktionsorientierten Handlungen. Sie führen kollektive Lernprozesse, vermitteln zwischen verschiedenen Rahmen (Pohl et al. 2010), bekennen sich zu einer Transformation der Wirklichkeit (Salas-Zapata et al. 2012) und bringen das Thema Nachhaltigkeit aufs Tapet (Loorbach et al. 2011). All das sind keine typischen Aktivitäten für ForscherInnen im herkömmlichen Setting. Im folgenden Abschnitt reflektieren wir diese fünf Rollen in Bezug auf unsere Intervention in Donau Böhmerwald.

5.4.3 Forschung (reflective scientist), Prozessbegleitung (process facilitator) und Vermittlung (knowledge broker)

Innerhalb des dreiköpfigen Forschungsteams ergaben sich unterschiedliche Gewichtungen der Aufgabenbereiche. Ines Omann erfüllte im GLAMURS Projekt diverse Leitungsfunktionen: sie leitete die österreichische Fallstudie, die fallstudienübergreifende Konzeption der empirischen Arbeit und einige Phasen der empirischen Arbeit in allen Fallstudien (Systemanalyse, Netzwerkanalyse, Visionsworkshops). Folglich stand für Ines Omann auch ihrer Rolle als Trainee für andere ForscherInnen im Vordergrund (vgl. *process facilitator*). Mit ihrer Erfahrung im Bereich der Aktionsforschung war sie bereits mit all jenen Methoden vertraut, die unsere Arbeit mit der Fallstudie zu ihrer aktiven und transformierenden Art verhalfen und konnte dadurch auch unterschiedliche Rollen einnehmen und zwischen diesen vermitteln.

Mirjam Mock und Paul Lauer haben in unterschiedlichen Prozessphasen im Projekt mitgearbeitet. Während Erstere schon bei der Projektplanung dabei war sowie später bei System- und Netzwerkanalyse, Fokusgruppen und Umfragen, ist

Letzterer erst für jene Teile eingestiegen, die in der zweiten Hälfte des Projekts insbesondere mit den Visionsworkshops den Rahmen für die aktiveren Teile der Interventionsforschung bildeten (s. Abschn. „Die Fallstudie in Donau-Böhmerwald“ und Lauer und Omann 2016). So ergab es sich auch, dass Mirijam Mock als Mitarbeiterin des *Helmholtz Zentrum für Umweltforschung* mit den klassischen Tätigkeiten der wissenschaftlichen Arbeit betraut war⁷, während Paul Lauer als Mitarbeiter der *SPES Zukunftsakademie* sich mehr in einer Vermittlerrolle zwischen Wissenschaft und Prozessbegleitung gefordert sah (vgl. *knowledge broker*). Die Erhebungsmethoden der ersten Phase entsprechen großteils herkömmlichen Methoden der empirischen Sozialforschung. Diese waren in der österreichischen Fallstudie aber insofern stimmig in das Interventionsforschungsprojekt integriert, als in zwei öffentlichen Veranstaltungen die Forschungsvorhaben bzw. die Ergebnisse vorgestellt wurden und diese immer interaktiv diskutiert sowie mit den Teilnehmenden rückgekoppelt wurden. Rückwirkend betrachtet entspricht diese Rollenaufteilung auch den jeweiligen persönlichen Präferenzen.

In unserem Projekt haben wir als „intervenierende ForscherInnen“ in mehrfacher Hinsicht vermittelnde Rollen eingenommen. Die Intervention belief sich in diesem Kontext primär auf ein Aufmachen und Moderieren von Räumen, um (latent) bestehenden Ideen, Anläufen und Ambitionen den nötigen Platz für eine Entfaltung geben zu können. Wir als ForscherInnen wurden in diesem Zusammenhang zwar einerseits aktiver Teil des Prozesses (und somit auch der Gruppe) selbst, andererseits erlaubte es das von uns bestimmte Setting, eine notwendige Form der Distanz zu wahren. Indem wir in unterschiedlichen Phasen die Rollen von *change agents* oder aber *self-reflexive scientists* einnahmen, konnten wir uns entweder mehr in den Prozess einbringen und als aktiver Teil verstehen, oder aber mehr die (reflektierte) „Distanz“ suchen.

Die vermittelnde Rolle war dabei von primärer Bedeutung, als die Leute in der Region bei der Erarbeitung lokaler und persönlicher Lösungsansätze unterstützt wurden (*change agent*). Der Prozess als solcher wurde begleitet, die Lösungsansätze kamen aber keineswegs von uns ForscherInnen, sondern von den Menschen in der Region selbst. Somit verstanden wir unsere Rollen als InterventionsforscherInnen in diesem Zusammenhang keinesfalls als ExpertInnen, die für das Lösen eines Problems verantwortlich sind. Vielmehr lag unsere Expertise im konstruktiven Begleiten und Vermitteln eines regionalen Veränderungsprozesses

⁷Hier können wir am ehesten von der Rolle „*reflective scientist*“ sprechen.

hin zu mehr Nachhaltigkeit (*process facilitator* und *knowledge broker*). Die Menschen wurden vor Ort in ihren jeweiligen Kompetenzen dabei unterstützt, ihre eigenen Visionen zu entwickeln und hier und jetzt mit der Realisierung zu beginnen (Quist und Leising 2016; vgl. auch Heintel 2016).

Als VermittlerInnen waren wir außerdem dort gefordert, wo unser Interventionsteam an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis agierte. Einerseits bedurfte es einer besonderen Kommunikation, um an die wissenschaftlichen Ergebnisse zu kommen, andererseits lag es auch an uns, diese in für alle verständlicher Form wieder in den Prozess einzuspielen. Da es für unser Forschungsdesign unabdinglich war, die gemeinsam gesammelten Forschungsergebnisse⁸ – wo möglich – bereits für die weiteren Schritte des Prozesses zu nutzen, kam diesem Vermittlungsprozess – Datenerhebung, Auswertung, Interpretation und verständliche Wiedereinspielung – eine große Bedeutung zu (vgl. auch Heintel 2016).

Herausfordernd kann in diesem Zusammenhang außerdem die Klarheit der Rollenverteilungen sein. Die Grenzen zwischen Wissenschaft und Prozessbegleitung können in den verschiedenen Phasen undeutlich werden. Vor diesem Hintergrund stellte es sich als wichtig heraus, dass auch die jeweiligen AkteurInnen unseres Interventionsteams ein klares Verständnis ihrer jeweiligen (bevorzugten) Rolle vor Augen hatten (siehe auch Wittmayer und Schäpke 2014). Während sich die eine stärker mit der wissenschaftlichen Seite der Aufgabenbereiche identifiziert und dabei eventuell auch mehr Distanz zu etwaigen Gruppendynamiken wahren möchte (z. B. *reflective scientist*), zieht es den anderen zu einer mehr durch Prozessbegleitung geprägten Rolle (z. B. *change agent*). Das stimmige Ineinandergreifen – ein sich jeweiliges Zuarbeiten und Ergänzen – hat uns dabei zum Erfolg verholfen und dazu geführt, dass wir sowohl auf europäischer Ebene relevante wissenschaftliche Ergebnisse als auch lokal relevante eher prozessorientierte Lösungsansätze erzielen konnten. Hätte sich unser Zusammen-

⁸Die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projektes lassen sich in vier Themenbereiche einteilen: 1) konzeptionelle und theoretische Ergebnisse zum Thema nachhaltige Lebensstile, insbesondere zu Zeitznutzung, Ressourcenverbrauch, Konsum und Wohlbefinden; 2) Ergebnisse von Modellierungen (mikro- und makroökonomisch, agentenbasierte Modelle, Materialflussmodelle); 3) Governanceoptionen für gesellschaftlichen Wandel; 4) Ergebnisse der empirischen Arbeit in den Fallstudien in Form von Systemanalysen, Visionen, Szenarien zur Visionserreichung, Netzwerkanalysen und Ergebnisse einer Umfrage zu Faktoren, die die Wahl bestimmter Lebensstile beeinflussen. Diese Ergebnisse können in Form von Berichten, *Policy Briefs* und *Briefing Sheets* von der Projektwebsite heruntergeladen werden: <http://glamurs.eu/downloads/>.

wirken zu sehr auf wissenschaftlicher oder aber prozessbegleitender Seite verloren, hätte sich der Prozess nicht rund entwickeln können. Für dieses Gleichgewicht war die diverse Zusammenstellung sowohl des ForscherInnen-Teams als auch des gesamten Interventionsteams von Vorteil. Es wurde teamintern auch großer Wert auf die Reflexion der unterschiedlichen Rollen gelegt, um einen bewussten Umgang mit etwaigen Rollenambivalenzen zu ermöglichen (*self-reflexive scientist*).

5.4.4 Haltung und Kompetenzen

Als InterventionsforscherIn im Bereich der Nachhaltigkeitsforschung sind neben den inhaltlich-wissenschaftlichen Kompetenzen insbesondere die Kompetenzen einführender, konstruktiver und strukturierender Prozessbegleitung gefragt (siehe die fünf Rollen in Abschn. „InterventionsforscherInnen und ihre Rollen“). Ein Verständnis von Gruppendynamik und Rollenverteilungen ist dabei ebenso von Vorteil wie jene Kommunikationsskills, um die Stakeholder durch die jeweiligen und mitunter sehr unterschiedlichen Phasen des Prozesses führen und begleiten zu können (siehe auch Heintel 2016). Die Haltung der von außen kommenden ExpertInnen, die mit ihrem Wissen und Können die nötigen Lösungsansätze bereitstellen, kann einen Prozess als solchen scheitern lassen. Vielleicht besteht in dieser Haltung generell eine der größten Hürden für transdisziplinäre Kooperationen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft. Als InterventionsforscherInnen im Nachhaltigkeitsbereich können wir unsere Tätigkeit sinnbildlich als Unterstützung der lokalen Initiativen dabei verstehen, die eigenen Fische im eigenen Teich mit ihrem eigenen Werkzeug zu fangen.

Um die benötigte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis bilden zu können, bedarf es außerdem der Fähigkeit, sich für alle verständlich ausdrücken zu können. Die vermittelnde Rolle als InterventionsforscherIn zeichnet sich demzufolge auch darin aus, wissenschaftliche und prozessorientierte Fähigkeiten unter einen Hut zu bekommen. Die Datenerhebung darf nicht an der Integration und Partizipation von Stakeholdern scheitern und umgekehrt. In unserem Team haben wir diese Herausforderung – wie in Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“ beschrieben – mit Rollenverteilungen untereinander als auch mit individuellen Rollenwechseln gemeistert (Ukowitz 2016; Wittmayer und Schöpke 2014).

Zu einer weiteren Anforderung an InterventionsforscherInnen zählt unweigerlich die Fähigkeit, über den gesamten Prozess den Überblick zu bewahren und im Zweifelsfall abschätzen zu können, wo und wann die enge Einbindung von Stake-

holdern möglich bzw. unmöglich ist. In unserer Fallstudie dient die gemeinsame Konzipierung der Umfrage (s. Abschn. „[Die Fallstudie in Donau-Böhrmerwald](#)“) als geeignetes Beispiel, um einen solchen Grenzfall aufzuzeigen: Die Idee bestand darin, die Stakeholder schon bei der Formulierung der jeweiligen Fragen der Umfrage miteinzubeziehen. Allerdings stellte sich schnell heraus, dass die komplexen Anforderungen einer wissenschaftlich auswertbaren Umfrage einerseits unsere zeitlichen Ressourcen überbeanspruchten und den Stakeholdern andererseits rasch zu mühsam wurden. Auch wenn die Einbeziehung der diversen AkteurInnen in alle Phasen des Projekts primäres Ziel unserer Intervention darstellte, so sind dieser dennoch – beeinflusst durch die Rahmenbedingungen des jeweiligen Projekts – Grenzen gesetzt (s. auch Abschn. „[Diskussion und Resümee](#)“). Diese Grenzen bestmöglich auszudehnen, ohne den Gesamtprozess zu gefährden, zählt wohl zu den größeren Herausforderungen für Interventionsforschung.

Je öfter das Interventionsteam selbst dazu bereit ist, die wissenschaftliche Haltung zugunsten einer Haltung des Lernens aufzugeben, desto besser wird es gelingen, einen gleichberechtigten Forschungsprozess des Miteinanders zu schaffen. Voraussetzung dafür ist wiederum die Fähigkeit der kritischen Selbstreflexion und des Erkennens der eigenen Grenzen.

5.5 Diskussion und Resümee

5.5.1 Grenzen von Intervention und Partizipation

Die Interventionsforschung stößt zweifelsohne an Grenzen, die es zu erweitern gilt. Ein Interventions- bzw. Partizipationsprozess selbst kommt dort an seine Grenze, wo das konstruktive Ineinandergreifen von Wissenschaft und den AkteurInnen vor Ort nicht mehr gegeben ist. Mangel bzw. Verlust des nötigen Vertrauens zwischen den verschiedenen AkteurInnen ist dabei als große Herausforderung zu nennen. Wenn die Vermittlung zwischen Forschungsteam und lokalen AkteurInnen, aber auch zwischen den jeweiligen lokalen Akteuren an irgendeinem Punkt des Prozesses nachhaltig scheitert, kann die Intervention nicht fortgesetzt werden. Neuralgische Punkte liegen dabei im Nachhaltigkeitsbereich insbesondere in einer gelungenen Vermittlung zwischen (zu) wissenschaftlichen Ausführungen im Kontext von ökologischen Herausforderungen und jenen Ideen, die aus dem Kreis der Stakeholder artikuliert werden. Hier gilt es, viel Zeit und Feingefühl in den diesbezüglichen Integrationsprozess zu investieren.

Wo aber Zeit, Geld und Feingefühl hernehmen, wenn die Mittel für diese Art von Forschung knappgehalten werden? Interventionsforschung wie jene in Donau-Böhmerwald ist aufwendig und angesichts der Vor- und Nachbereitung besonders zeitintensiv. Darüber hinaus läuft eine Forschung, die sich selbst auf prozessorientierte und ergebnisoffene Grundparameter einlässt, in hohem Maße Gefahr, nicht genügend (finanzielle) Unterstützung zu bekommen. AuftraggeberInnen erwarten wissenschaftliche Publikationen, während für lokale Stakeholder Artikel für die lokale Presse relevant sind. Beide Forderungen sind legitim, stellen aber sehr unterschiedliche Erwartungen an die ForscherInnen dar, welche diese in ihrem Forschungsprozess vereinen müssen. Dieses Auseinanderklaffen der Erwartungen führte beispielsweise auch in der österreichischen Fallstudie zu einem Konflikt mit einem lokalen Stakeholder. Alles andere als gelegen kommt der Interventionsforschung dabei auch der immanente Anspruch, mit Folgeprojekten und konkreten Umsetzungsmaßnahmen den Prozess in Gang zu halten. Entgegen vieler anderer Forschungsansätze gibt sie sich keinesfalls der Illusion hin, mit einer dreijährigen Forschung wäre die Arbeit getan und die Gesellschaft anhaltend nachhaltiger gestaltet.

In unserer österreichischen Fallstudie haben wir die vorhandenen Mittel so ausgeschöpft, dass weite Teile der Forschung partizipativ durchgeführt werden konnten. Wie bereits erwähnt, ist der runde Ablauf des Prozesses maßgeblich auf die Zusammensetzung des Interventionsteams – der Zusammenarbeit aus ForscherInnen, Prozessbegleiter und VertreterInnen der Regionalentwicklung – zurückzuführen. Dass dieses erfolgreiche Zusammenspiel möglich gemacht wurde, ist nicht zuletzt einer (budgetären) Planung zu verdanken, die bereits auf das Jahr 2013 zurückgeht. Wären damals nicht jene Mittel für eine „externe Prozessbegleitung“ in die Kostenaufstellung eingeflossen, hätten diese zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund geltender Projektrichtlinien keinesfalls ergänzt werden können. Der Prozess als solcher war in unserem Fall nur so „flexibel“, wie es die Vorausplanung des gesamten Projekts Jahre zuvor – teils aus langjähriger Erfahrung, teils rein zufällig – zugelassen hat. Allerdings kann nur eine spontane Umschichtung von zeitlichen und budgetären Mitteln die nötige Flexibilität für aktive und partizipative Forschungsprozesse sicherstellen.

Grenzen einer Interventionsforschung sehen wir aus unseren Erfahrungen daher nicht zuletzt in unserem Wissenschaftssystem. Denn dieses stellt selbst einige Hürden für Transdisziplinarität auf. Eine solche wird zwar oft gefordert, die Ausrichtung bleibt aber in ihren geschlossenen Disziplinen verhaftet: es zählen Professuren, Titel und Publikationen in den jeweiligen Disziplinen und relevanten disziplinären Fachjournals mit hohem *Impact Factor*. Eine solche Wertigkeit für Partizipation in der Forschung (enge Integration der Stakeholder,

begleitende Öffentlichkeitsarbeit, Vermittlung der wissenschaftlichen Ergebnisse usw.) gibt es nicht. Der Erfolg von Interventionsforschung kann schwer an Zahlen festgemacht werden und ihr Erfolg kann aus Perspektive unseres Wissenschaftssystems nicht gemessen werden. In der Folge sind Förderungsanträge für Interventionsforschungsprojekte oft zum Scheitern verurteilt, weil der Erfolg vorheriger Projekte nicht „belegt“ werden kann.

5.5.2 Faktoren des Gelingens

Für den Erfolg des Interventionsprozesses selbst ist aus unserer Perspektive eine offene, persönliche, vielseitige und kreative Auseinandersetzung mit den lokalen Herausforderungen und Potenzialen im Kontext der Nachhaltigkeit hervorzuheben. Wenn sich verschiedene (lokale) AkteurInnen aus verschiedenen Bereichen trotz unterschiedlicher Ansichten und Ausgangslagen nicht davor scheuen, durch einen tiefgreifenden Austausch Divergenzen als auch Gemeinsamkeiten aufzudecken und darüber zu reflektieren, wird eine Vielzahl von neuen Handlungsspielräumen eröffnet (Heintel 2012, 2016; Ukowitz 2016; Hübner 2012). Diesen Prozess auf eine solche Weise zu moderieren, dass sowohl Phasen des Konfliktes als auch jene des Kooperierens konstruktiv ablaufen können, würden wir als die „Kunst des nachhaltigen Vermittelns“ bezeichnen.

Wie wir an anderer Stelle bereits erwähnt haben, konnte unsere Intervention von der intermediären Wirkung der Akteure von *SPES* profitieren. Durch jene Vertrauensbasis, die rasch von den bereits lokal verankerten Prozessbegleitern Peter Jungmeier und Wolfgang Mader gemeinsam mit dem Management der LEADER-Region innerhalb unserer Fallstudienregion geschaffen wurde, konnte bereits der Grundstein für die gelungene Verbindung aus Intervention und Partizipation gelegt werden. Diese positive Grundstimmung hat es uns von Anfang an ermöglicht, eine Vielzahl diverser Stakeholder in den Prozess zu integrieren und den nötigen Raum für Austausch und Meinungsverschiedenheiten bereitzustellen.

Die Verbindung aus Intervention und Partizipation lebt von einem vertrauensvollen Umgang aller AkteurInnen untereinander. Einen solchen Umgang zu schaffen muss aus der Perspektive von Interventionsforschung auch in den Aufgabenbereich des Interventionsteams fallen. Diese Aufgabe wird aber in den allerwenigsten Fällen als „wissenschaftlich“ wahrgenommen. Wenn ein Fallstudienaustausch wie jener des GLAMURS Projekts (s. Abschn. „Die Fallstudie in Donau-Böhrmerwald“) seinen Erfolg darauf gründet, dass dieses Treffen in einem rumänischen Ökodorf mithilfe von Musik, Lagerfeuern und Spielen für eine bemerkenswert stabile Vertrauenslage innerhalb und auch zwischen den Fall-

studententeams sorgte, ist dies in unserem Wissenschaftssystem schwer zu argumentieren. Ohne dieses verbindende gruppendynamische Ereignis wären aber – da waren sich alle TeilnehmerInnen einig – viele weitere Schritte nicht in dieser Tiefe möglich gewesen (Lauer und Omann 2016).

Ein vertrauensvoller Umgang innerhalb einer Forschungspartnerschaft aus Wissenschaft und Praxis verlangt ForscherInnen nicht zuletzt die Bereitschaft ab, sich selbst sowohl als Teil der AkteurInnengruppe zu verstehen, als auch jene nötige Distanz zu wahren, um nicht in der Gruppendynamik verloren zu gehen (s. Abschn. „[Unsere Intervention – Rollen und Herausforderungen](#)“). Indem wir uns selbst als aktiven Teil des Forschungsprozesses begreifen, entgehen wir als wissenschaftliche AkteurInnen der Gefahr, die Fallstudienregion und ihre Stakeholder als bloße Forschungsobjekte zu betrachten. Sich selbst in den Prozess einzubringen – sich auch subjektiven Lernerfahrungen nicht zu verweigern – sorgt dafür, dass naturgemäß ein Eigeninteresse am Gelingen des gemeinsamen Prozesses entstehen kann und auch darf.

In dieser Rollenambivalenz können sowohl besondere Entfaltungsmöglichkeiten der Interventionsforschung als auch spezielle Herausforderungen für die ForscherInnen ihren Ursprung haben: Entfaltungsmöglichkeiten, weil ein vertrauensvoller Austausch zwischen ForscherInnen und AkteurInnen aus der Praxis innerhalb einer gleichberechtigten Forschungspartnerschaft starke transformierende Kräfte freisetzen kann; Herausforderungen, weil die Unterschiedlichkeit der Rollen für das Interventionsteam verwirrend sein kann und ein Umgang mit dieser Rollenambivalenz sehr viel Selbstreflexion erfordert.

5.5.3 Erfolg im Kontext von Intervention und Partizipation

Grundsätzlich betrachtet stellt sich Erfolg für eine Intervention im Bereich der transformativen intervenierenden Nachhaltigkeitsforschung dann ein, wenn diese dazu führt, dass sich bei einer Gruppe von Stakeholdern bzw. in einer Region erste Anzeichen für Veränderungen (Lebensstil, Kommunikation, Motivation etc.) erkennen lassen. Hierbei hat unsere Arbeit auch einen normativen Charakter, als sich der Anspruch einer Veränderung hin zu einer ökologischeren Lebensweise nicht verleugnen lässt (vgl. unsere Rolle als *change agents*). Ob sich diese ersten Veränderungen nachhaltig im Verhalten der lokalen Bevölkerung manifestieren, kann weder vorhergesehen noch garantiert werden. Der Forschungsprozess behält in diesem Sinne seinen prozessorientierten und auch ergebnisoffenen Charakter, da die Art und Weise des veränderten (nachhaltigeren) Lebensstils jedem und jeder klarerweise gänzlich offenbleiben muss.

Da es sich dabei im besten Fall um freiwillige Veränderungen aufgrund persönlicher und selbstaufklärender Reflexionen handelt (vgl. Hübner 2012; Heintel 2005, 2016), sind diese in der Regel im doppelten Sinne nachhaltig – ökologisch und von Dauer. Außerdem dürften diese in vielen Fällen „ansteckend“ sein, da sie bei anderen keinesfalls unbemerkt bleiben und Interesse wecken. Allerdings dürfen dabei nie etwaige Rückschläge oder sogar *Rebound*-Effekte⁹ außer Acht gelassen werden. Intervention kann eben nicht als linearer Prozess mit klarem Anfang und Ende verstanden werden. Im Idealfall würden sich die Intervention und Partizipation ständig weiterentwickeln und verbessern (siehe auch Lesjak 2009; Lerchster 2012).

Erfolg möchten wir nicht zuletzt daran messen, ob die AkteurInnen mit dem (bisherigen) Prozess zufrieden sind und diesen als sinnvoll erachten. Die regionalen Stakeholder blicken dann auf eine Entwicklung zurück, die ihnen neue Perspektiven und Handlungsräume eröffnet. Die ForscherInnen gehen ihrerseits mit neuen Impulsen und Erkenntnissen aus dem Projekt heraus. Allen gemeinsam ist dann ein Gefühl der Motivation, erste Schritte in eine verbesserte Situation gemacht zu haben und nächste Hürden nehmen zu können (siehe auch Lauer und Omann 2016).

Um all diesen unterschiedlichen Erfolgskriterien entsprechen zu können, ist die Art und Weise der Forschungsförderung ausschlaggebend: Wie in unserem Beitrag dargelegt, können Forschungsprogramme, die angesichts etwaiger Veränderungen des offenen Prozesses 1) einen flexiblen Umgang mit dem Forschungsdesign ermöglichen und die 2) den Forschungsprozess auch in ihrer Vermittlungstätigkeit honorieren, erst dem enormen Potenzial von Interventionsforschung zur Entfaltung verhelfen. Abseits von Grundlagenforschungsprogrammen, welche für Interventionsforschung (aus Mangel an zu kurz gefassten Kriterien wie *Impact-Faktoren*) zumeist nicht infrage kommen, sind solch flexible Bedingungen meist selten. Würde es adäquatere Forschungsförderungsprogramme geben, würden wir und viele andere KollegInnen der Interventionsforschung weitere Schritte in Richtung gleichberechtigter Forschungspartnerschaften gehen können.

Im wissenschaftlichen Sinne wäre der Erfolg schließlich daran zu messen, ob der Prozess und die darin gewonnenen Erkenntnisse auf eine solche Weise

⁹Wir sprechen von einem *Rebound*-Effekt, wenn das Einsparpotenzial von Effizienzsteigerungen nicht oder nur teilweise verwirklicht wird, weil die Effizienzsteigerung manchmal in der Folge auch dafür sorgt, dass der/die VerbraucherIn weniger Ausgaben hat und deshalb weitere Produkte erwerben kann.

erhoben, interpretiert und weitergegeben wurden, dass diese an lokaler Stelle – und im Idealfall auch darüber hinaus – unsere Lebenswelten verständlicher machen können und bereichern (siehe auch Ukowitz 2012). Außerdem soll ein solcher Prozess zur Stärkung von Theorien und methodischen Ansätzen beitragen (wie in unserem Fall zu einer transformativen Nachhaltigkeitsforschung) bzw. neue Theorien und Methoden entwickeln. Von einer solcherart gestalteten Wissenschaft erwarten wir uns schließlich nicht mehr und nicht weniger als das gemeinsame Erarbeiten von Werkzeugen, die uns den Herausforderungen der zahlreichen ökologischen Krisen besser begegnen lassen.

Literatur

- Dick, B. (2004). Action research literature: Themes and trends. *Action Research*, 2(4), 425–444.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Action research. Social research for social change* (2. Ausgabe). Thousand Oaks: Sage.
- Heintel, P. (2005). Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung. In P. Heintel, L. Krainer, I. Paul-Horn, & M. Ukowitz (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Bd. 1, S. 5–152). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Heintel, P. (2012). Zur Positionierung von Interventionsforschung. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 103–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Heintel, P. (2016). Interventionsforschung im Gemeindebereich. In R. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 2. Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 179–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Hübner, R. (2012). Interventionsbegriffe im Vergleich. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Kajikawa, Y. (2008). Research core and framework for sustainability science. *Sustainability Science*, 3, 215–239.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427.
- Lauer, P., & Omann, I. (2016). Voi Leb! Ergebnisse des EU-Projekts GLAMURS in der Region Donau-Böhmerwald. <http://lebensklima.at/2016/11/04/voi-leb!-die-broschure-zur-vision-2040/>. Zugegriffen: 14. Febr. 2017.
- Lerchster, R. (2012). Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 23–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Lerchster, R., & Krainer, L. (2016). *Interventionsforschung. Bd. 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lesjak, B. (2009). Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – Eine neue Herausforderung? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 40(1), 7–21.

- Levin, M., & Greenwood, D. J. (2008). The future of universities: Action research and the transformation of higher education. In P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (S. 211–226). London: Sage.
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Thissen, W. H. (2011). A transition research perspective on governance for sustainability. In C. C. Jaeger, J. D. Tabara, & J. Jaeger (Hrsg.), *European research on sustainable development: Vol 1. Transformative science approaches for sustainability* (S. 73–90). Berlin: Springer.
- Miller, T. R. (2013). Constructing sustainability science: Emerging perspectives and research trajectories. *Sustainability Science*, 8, 279–293.
- Omman, I., & Rauschmayer, F. (Hrsg.). (2015). GLAMURS Deliverable 5.1: Report on sustainable lifestyles initiatives in 7 case studies. Green lifestyles alternative models and up-scaling regional sustainability (Glamurs). <http://glamurs.eu/publications/>. Zugegriffen: 14. Febr. 2017.
- Pohl, C., Rist, S., Zimmermann, A., Fry, P., Gurung, G. S., Schneider, F., Speranza, C. I., Kiteme, B., Boillat, S., Serrano, E., Hirsch Hadorn, G., & Wiesmann, U. (2010). Researchers' roles in knowledge co-production: Experience from sustainability research in Kenya, Switzerland, Bolivia and Nepal. *Science and Public Policy*, 37(4), 267–281.
- Quist, J., & Leising, E. (Hrsg.). (2016). GLAMURS deliverable 5.2: Report on future lifestyle pathways and workshops. <http://glamurs.eu/publications/>. Zugegriffen: 14. Febr. 2017.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Hrsg.). (2008). *Handbook of action research* (2. Aufl.). London: Sage.
- Salas-Zapata, W. A., Rios-Osorio, L. A., & Troughon-Osorio, A. L. (2012). Typology of scientific reflections needed for sustainability science development. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/11625-012-0183-3>.
- Schiffer, E., & Hauck, J. (2010). Net-map: Collecting social network data and facilitating network learning through participatory influence network mapping. *Field Methods*, 22(3), 231–249.
- Ukowitz, M. (2012). Interventionsforschung im Kontext transdisziplinärer Wissenschaften. In L. Krainer & R. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Ukowitz, M. (2016). Transdisziplinäre Forschung zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung, oder: Was bedeutet es, Interventionsforschung anzuwenden? In R. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd. 2. Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 9–30), Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenaar, H. (2011). *Meaning in action. Interpretation and dialogue in policy analysis*. London: M.E. Sharpe.
- Wittmayer, J. M., & Schöpke, N. (2014). Action, research and participation: Roles of researchers in sustainability transitions. *Sustainability Science*, 9(4), 483–496. <https://doi.org/10.1007/s11625-014-0258-4>.
- Wittmayer, J. M., Schöpke, N., Steenbergen, F. van, & Oman, I. (2014). Making sense of sustainability transitions locally: How action research contributes to addressing societal challenges. *Critical Policy Studies*, 8(4), 465–485. <https://doi.org/10.1080/19460171.2014.957336>.

Paul Lauer, Mag. M.A., hat Politikwissenschaft in Wien und Konfliktforschung in Innsbruck studiert. Die Bearbeitung von Konflikten führte ihn in die Nachhaltigkeitsforschung sowie in die Bereiche Diversität und Interkulturelle Kommunikation. Er ist Referent für Diversität und Gleichstellung bei der Caritas Steiermark und Herausgeber des „Many Peaces Magazine“. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen auf inter- und intrapersonalen Konflikten im Kontext von Nachhaltigkeits- und Diversitätsthemen.

Ines Omann, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist promovierte ökologische Ökonomin und Umwelt-systemwissenschaftlerin und arbeitet seit 1998 leitend als Nachhaltigkeitsforscherin an verschiedenen Forschungsinstituten, u.a. am SERI oder am Helmholtz Zentrum für Umweltforschung in Leipzig sowie derzeit teileingestellt am Department für Ecological Economics an der WU. Zudem arbeitet sie seit mehr als fünf Jahren als Moderatorin und Prozessbegleiterin im Bereich „Wandel zu einem nachhaltig guten Leben für alle“.

Mirjam Mock, Mag.^a, hat Soziologie sowie Internationale Entwicklung an der Universität Wien studiert. Sie arbeitet derzeit am Institut für Gesellschaftswandel und Nachhaltigkeit der Wirtschaftsuniversität Wien und hat am Sustainable Europe Research Institute sowie am Helmholtz Zentrum für Umweltforschung in Leipzig gearbeitet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Nachhaltiger Konsum, Nachhaltigkeitsinitiativen, nachhaltige Lebensweise, Sharing Economy und Social Practice Theory.

„Was bleibt?“ Partizipationsprozesse in Biosphärenparks – ein Forschungsprojekt in der Nachschau

6

Michael Jungmeier, Ina Paul-Horn, Christina Pichler-Koban
und Daniel Zollner

6.1 Einleitung

6.1.1 Transdisziplinäre und gesellschaftlich verantwortliche Forschung

Der Forschungsschwerpunkt Kulturlandschaft (Begusch et al. 1995), ein Forschungsprogramm der 1990er Jahre, hat den österreichischen Diskurs über Methoden, Probleme und Konzepte transdisziplinärer Wissenschaft maßgeblich geprägt. Rückblickend zeigt sich das Programm zudem als Intervention in die Forschungslandschaft, die Biografien, Netzwerke und Forschungsfragen über Jahrzehnte geprägt hat. Schon im Rahmen des Forschungsschwerpunktes wurde formuliert, dass neben wissenschaftlichen Ergebnissen ein handlungsleitender Erkenntniszuwachs für alle Beteiligten ein zentrales Ergebnis transdisziplinärer Forschung darstellt. Dies ist in ähnlicher Form in den Konzepten

M. Jungmeier (✉) · C. Pichler-Koban · D. Zollner
E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: jungmeier@e-c-o.at

I. Paul-Horn
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: ina.paul-horn@aau.at

C. Pichler-Koban
E-Mail: pichler-koban@e-c-o.at

D. Zollner
E-Mail: zollner@e-c-o.at

der Interventionsforschung angelegt, wie sie unter anderem von Dressel et al. (2014), Krainer und Heintel (2014), Krainer und Lerchster (2012), Pohl und Hirsch-Hadorn (2006) oder Ukowitz (2012, 2014) skizziert sind. Die Kombination von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handlungs- und Entscheidungswissen, welche aus unterschiedlichen Kontexten, Disziplinen und Perspektiven heraus entwickelt wird, kann „sozial robustes Wissen“ (Ukowitz 2014) hervorbringen. Neben der Transdisziplinarität gibt es jedoch weitere Kriterien, wie NutzerInnenorientierung, Ethik oder integrative Herangehensweisen, die gesellschaftlich verantwortliche Forschung kennzeichnen (Helming et al. 2016; Pohl und Hirsch-Hadorn 2006).

6.1.2 Forschungsprojekt Part_b

Biosphärenparks sind von der UNESCO ausgewiesene Modellregionen für nachhaltige Entwicklung, die aus dem weltweiten UNESCO-Forschungsprogramm „Man and the Biosphere“ hervorgegangen sind (Lange 2005; UNESCO 1996, 2016). In Biosphärenparks sollen Wissenschaft, Bildung und partizipative Entscheidungs- und Problemlösungsmechanismen eine langfristig nachhaltige regionale Entwicklung unterstützen.

Das Projekt „Part_b: Partizipationsprozesse in Biosphärenparks – Interventionstheorie, Strategieanalyse und Prozessethik am Beispiel der Biosphärenparks Wienerwald, Großes Walsertal und des Nationalpark Nockberge“ wurde mit Finanzierung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Zeitraum von 2008 bis 2009 durchgeführt (Jungmeier et al. 2009, 2010). Das Projekt hatte eine komplexe innere Architektur, ein konsequent transdisziplinäres Design sowie ein multidisziplinäres Projektteam.

Untersucht wurden Beteiligungsmöglichkeiten und regionale Governance (Diry 2015) in den Biosphärenparks Wienerwald (Wien, Niederösterreich) und Kleines Walsertal (Vorarlberg) sowie dem Nationalpark Nockberge, der zur Zeit des Forschungsprojektes in einen Biosphärenpark „umgewandelt“ wurde (Gräbner 2014; Jungmeier et al. 2013, 2017; Jungmeier und Köstl 2011; Zollner et al. 2015). Dieser Buchbeitrag fokussiert auf die Ergebnisse zur Region Nockberge bzw. zum Kärntner Anteil des „Biosphärenparks Salzburger Lungau & Kärntner Nockberge“, wie das Gebiet heute korrekterweise heißt.

6.1.3 Forschungsraum Nockberge

Der (heutige) Biosphärenpark Salzburger Lungau & Kärntner Nockberge erstreckt sich über die zwei österreichischen Bundesländer Salzburg und Kärnten. Er wird seit 2012 als einer von etwa 690 Biosphärenparks der Welt geführt und von der UNESCO anerkannt. Der Kärntner Teil hat eine jahrzehntelange Vorgeschichte als Nationalpark, der im Zuge eines mehrere Jahre dauernden, partizipativen Prozesses in einen Biosphärenpark umgewandelt wurde (Gräbner 2014; Jungmeier und Köstl 2011, 2012; Jungmeier et al. 2008; Pichler-Koban und Jungmeier 2006). Dafür mussten im laufenden Betrieb die ineinander verschränkten Elemente Abgrenzung, Gesetz, Gremien, Vertragsnaturschutz und internationale Ausrichtung gleichzeitig abgeändert werden. Der Transformationsprozess sorgte für intensive Diskussionen (Abb. 6.1) und dauerte fast ein Jahrzehnt (Tab. 6.1) Das Forschungsprojekt Part_b fällt dabei – rückblickend betrachtet – in eine sogenannte „Nachdenkpause“. Diese war in Anbetracht heftiger Debatten in der Region vom zuständigen Landesrat eingeräumt worden und sollte in einer Phase des Meinungsumschwungs und einer Neuausrichtung der Region eine Versachlichung der Diskussion ermöglichen.

Naturräumlich ist die Region durch sanfte Gebirgsformen gekennzeichnet, die auch namensgebend („Nocken“) sind.

Die Nockberge (Abb. 6.2) liegen im Urgesteinszug der Gurktaler Alpen und sind geologisch sehr alt (ca. 300 Mio. Jahre). In einem schmalen Band zieht sich ein Kalk- und Dolomitgesteinszug durch das Silikatmassiv. Aufgrund der reichen Bodenschätze wurden bereits in Vorzeiten Eisenerz, Anthrazit, Granat und Kalk abgebaut. Der mittlerweile stillgelegte Magnesitsteinbruch bei Radenthein hat die Region für ein Jahrhundert ökonomisch bestimmt. Sonst ist das Gebiet geprägt von extensiver land- und forstwirtschaftlicher Nutzung in den Tal- und mittleren Berglagen sowie charakteristischer almwirtschaftlicher Nutzung über der Waldgrenze. Heute ist vor allem der Tourismus ein wesentlicher Wirtschaftsfaktor.

Der Kärntner Anteil des Biosphärenparks liegt in den vier Gemeinden Bad Kleinkirchheim, Krems in Kärnten, Radenthein und Reichenau und hat eine Gesamteinwohnerzahl von rund 12.700. Seine Fläche beträgt 485 km², wobei die streng geschützte Naturzone einen Anteil von 16 %, die traditionell genutzte Pflege- bzw. Pufferzone einen Anteil von 22 % einnehmen. Die Entwicklungszone macht 62 % der Fläche aus. Nach den Kriterien der UNESCO steht hier eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung im Vordergrund. Die Entwicklung im Salzburger Teil des Biosphärenparks haben unter anderen Biosphärenparkmanagement Lungau (2014), Huber (2011), Huber und Arnberger (2016), Koch (2010) dargestellt.



Abb. 6.1 Biosphärenparkplanung als Konfliktherd. Die Umwandlung des Nationalparks Nockberge in einen Biosphärenpark wurde von heftigen Diskussionen begleitet. Demonstration von Grundbesitzern anlässlich der Übergabe der UNESCO-Urkunde, Karlbach, 29.09.2012. (Foto: M. Jungmeier)

6.1.4 Forschungsbeteiligte

Das Projekt war in eine komplexe „Landschaft“ von unterschiedlich intensiv involvierten Beteiligten eingebettet. Das wissenschaftliche Projektteam bestand zunächst aus ForscherInnen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründen, die von Philosophie (Projektleitung) über Ökologie, Landschaftsplanung, Politikwissenschaften und Geografie bis hin zu Technik- und Diversity-Forschung reichten. In das Projektteam waren zudem MitarbeiterInnen der drei untersuchten Biosphärenparks eingebunden. Das Projektteam hatte eine wissenschaftlich-methodische Supervision zur inter- und transdisziplinären Arbeit und wurde von einem Advisory Board der Akademie der Wissenschaften (MaB-Komitee)

Tab. 6.1 Transformationsprozess im Überblick. Das Projekt Part_b wurde 2008 bis 2010 durchgeführt; in diesem Zeitraum kam der regionale Planungs- und Diskussionsprozess praktisch zum Erliegen. (Eigene Zusammenstellung)

Jahr	Ereignis	Phase
1980	Kärntenweite Volksbefragung erbringt klares Votum für den Schutz der Nockberge	Nationalpark, Vorlauf und „Betrieb“
1984	Nationalpark Nockberge wird „auf Probe“ eingerichtet	Nationalpark, Vorlauf und „Betrieb“
1986	Nationalpark „Kärntner Prägung“ eingerichtet	Nationalpark, Vorlauf und „Betrieb“
2002	IUCN-ExpertInnen empfehlen Einrichtung eines Biosphärenparks	Transformationsprozess
2004	Arbeitskreise und eine Steuerungsgruppe sollen Biosphärenpark vorbereiten	Transformationsprozess
2005	Beginn eines Planungsprozesses (Abgrenzung, Zonierung, Gesetzesentwürfe)	Transformationsprozess
2006	Erarbeitung einer provisorischen Forschungsagenda, Konzeption Projekt Part_b	Transformationsprozess
2008	Start Projekt Part_b	
2008	Nach 400 Veranstaltungen und Gesprächen kommt Planungsprozess zum Erliegen	Transformationsprozess
2008	Neue Bewirtschaftungsverträge führen zu „vertragslosem“ Zustand mit Grundbesitzern	Transformationsprozess
2008	Zuständiger Landesrat verordnet „Nachdenkpause“	Transformationsprozess
2010	Ende Projekt Part_b	
2011	Neue Dynamik durch Bestrebungen, Biosphärenpark im benachbarten Lungau einzurichten	Transformationsprozess
2011	UNESCO-Bewerbung gemeinsam mit dem Lungau	Transformationsprozess
2012	Internationale Anerkennung des Biosphärenparks Salzburger Lungau und Kärntner Nockberge	Einrichtung Biosphärenpark
2013	Forschungskooperation Science_Link startet zeitgleich mit Einrichtung Biosphärenpark	Einrichtung Biosphärenpark
2013	Kärntner Biosphärenparkgesetz tritt in Kraft	Einrichtung Biosphärenpark
2013	Neu-Ausrichtung der Gremien	Einrichtung Biosphärenpark
2015	Beilegung eines eskalierten Rechtsstreites mit der „Schutzgemeinschaft“ der Grundbesitzer	Konsolidierung Biosphärenpark
2016	Finalisierung und Beschlussfassung des Managementplanes	Konsolidierung Biosphärenpark
2017	Ex-post Reflexion Projekt Part_b	



Abb. 6.2 Nockberge. Der „sanfte“ geomorphologische Formenschatz ist namensgebend für die Nockberge. Blick zum Windebensee an der Nockalmstraße, 26.10.2006. (Foto: M. Jungmeier)

begleitet. Ausgewählte Hypothesen wurden zusätzlich in einem internationalen Delphi-Panel (s. u.) diskutiert.

In den Regionen bezog das Projektteam VertreterInnen ausgewählter Interessen zunächst als InterviewpartnerInnen und als Gäste bei verschiedenen Veranstaltungsformaten (s. u.) ein. In einem weiteren Schritt wurde auch eine breitere Öffentlichkeit aktiv einbezogen bzw. über regionale Medien und Veranstaltungen über das Projekt und dessen (Zwischen-)Ergebnisse informiert.

6.2 Vorgangsweise und Methoden

6.2.1 Prozess-Design und Methoden Part_b (2008–2010)

Ein wesentliches Element im Forschungsdesign war die enge Verzahnung von wissenschaftlicher Bearbeitung und regionalem Diskurs. Bereits die Fragestellungen für das Forschungsprojekt Part_b wurden in einem intensiven Diskussionsprozess zwischen WissenschaftlerInnen und VertreterInnen der Regionen erarbeitet und in Form einer regionalen *Forschungsagenda* aufbereitet (Jungmeier et al. 2008).

Im Forschungsprozess wurde eine Reihe von Methoden der qualitativen Sozialforschung bzw. der Interventionsforschung eingesetzt. Qualitative Interviews und Tiefeninterviews, unterschiedliche Beteiligungs- und Workshopformate, teilnehmende Beobachtung und verschiedene Formen der Rückkoppelung spielten eine besondere Rolle.

Zudem wurde mit verschiedenen Beteiligungs- und Veranstaltungsformaten experimentiert, etwa dem „Trainshopping“, einer Forschungsreise mit mobilen Workshopformaten in Zugabteilen. Im konkreten Fall wurden VertreterInnen der Region per Preisausschreiben zufällig ausgewählt und konnten an einer „Forschungsreise“ teilnehmen. Die schrittweise Erarbeitung der Forschungsergebnisse wurde für Prozessbeteiligte und Interessierte so weit als möglich transparent gehalten; die Endergebnisse wurden nicht nur wissenschaftlich publiziert (Jungmeier et al. 2010), sondern über regionale Zeitschriften und Veranstaltungen auch Interessierten in der Region verfügbar gemacht. Die Untersuchung von insgesamt drei Regionen ermöglichte zudem Vergleiche und einen entsprechenden Ergebnistransfer zwischen den Regionen.

6.3 Ausgewählte Ergebnisse Part_b

6.3.1 Hypothesenbildung

Die ursprünglichen Ergebnisse des Projektes *Part_b* sind umfassend dokumentiert (Jungmeier et al. 2009). Beispielsweise sind die folgenden Hypothesen formuliert.

1. Interventionsbegriff: Ein Biosphärenpark kann als eine permanente Intervention für eine nachhaltige Entwicklung verstanden werden. Hierbei folgen soziale, ökologische und ökonomische Teilsysteme verschiedenen Gesetzmäßigkeiten und zeigen auch eine unterschiedliche Beeinflussbarkeit.
2. Interventionsstrategien: Die Einrichtung und das Management von Biosphärenparks erfolgen gleichzeitig auf Basis grundlegend unterschiedlicher

- Konzepte: bottom-up versus top-down; normativ versus prozessorientiert; hoheitlich versus partnerschaftlich; push versus pull. Erst die gezielte Mischung der einzelnen Komponenten führt zum gewünschten Erfolg.
3. Interventionsethik: Da einfache Ursache-Wirkungs-Modelle zu kurz greifen, benötigen die Planung, die Einrichtung und der „Betrieb“ eines Biosphärenparks einen speziellen Ansatz der Interventionsethik, wobei die Handlungskompetenz der Beteiligten ein entscheidender Faktor ist. Alle Personen, die in den Prozess involviert sind, müssen neue Kompetenzen entwickeln. Der ständige Prozess der (Selbst-)Reflexion ist daher ein entscheidendes Element in der (neuen) Interventionsethik.
 4. Veränderungsprozesse: Eine Reihe von Werkzeugen und Theorien stehen zur Verfügung, um das Verständnis, die Analyse und die Optimierung der Planung und des Managements von Biosphärenparks zu steigern (vgl. Borsdorf 2010).
 5. Diversity Management: Ein grundlegender Erfolgsfaktor eines Biosphärenparks ist das Aktivieren und Involvieren von unterschiedlichen Gruppen und AkteurInnen. Die Einbeziehung regionaler AkteurInnen hängt von einer Vielzahl von Parametern ab (ökonomische Situation, Zugang zu Information, Alter etc.), die im Beteiligungsprozess entsprechend abgebildet sein müssen.
 6. Subjekt-Subjekt-Beziehung: Der Austausch zwischen beteiligten Personen und Interessen (InteressenvertreterInnen) ist sowohl für die Planung als auch für die Umsetzung des Forschungsprojektes in diesem Themenbereich unerlässlich (Subject-subject-relationship). Eine Polarisierung zwischen den „ForscherInnen“ und deren „Forschungsobjekten“ bzw. zwischen den „PlanerInnen“ und den „Beplanten“ (Subject-object-relationship) ist kontraproduktiv und soll vermieden werden.
 7. Local governance und Partizipation: Eine gute Form der Lokal- und Regionalpolitik muss die grundlegende Notwendigkeit berücksichtigen, die BürgerInnen angemessen in die Entscheidungsprozesse mit einzubinden. Viele Diskurse müssen auf kommunaler und regionaler Ebene in einer neuen Form geführt werden (vgl. Borrini-Feyerabend et al. 2013).

6.3.2 Strategien und Instrumente

Die prozessbegleitende Beteiligung war sehr stark auf die Einbeziehung von offiziellen VertreterInnen des Landes und der Gemeinden sowie von LandbewirtschaftenderInnen und GrundbesitzerInnen fokussiert.

Der Strategie- und Instrumentenmix eines Biosphärenparks kann anhand einiger Parameter beurteilt werden, als Darstellungsform bieten sich „Fingerprints“ an (vgl. Jungmeier et al. 2010). Die sich daraus ergebende Übersicht bildet einerseits eine gute Diskussionsgrundlage und ermöglicht zudem den Vergleich verschiedener Parks.

- *Bottom-up versus top-down:* Die Weiterentwicklung des Nationalparks zum Biosphärenpark ging von der zuständigen Nationalparkverwaltung aus. Ein wichtiges Ergebnis des Projekts ist die Erkenntnis, dass es als Ausgangspunkt der Entwicklung AkteurInnen in der Region braucht, wodurch der Prozess als eher bottom-up zu charakterisieren ist.
- *Hoheitlich versus partnerschaftlich:* Der Biosphärenpark hätte sich hoheitlich ohne großen Aufwand umsetzen lassen. Dennoch wurde der Konsens mit allen Beteiligten gesucht, wobei das Prinzip „Freiwilligkeit“ als Grundwert artikuliert und auch glaubwürdig verfolgt wurde.
- *Normativ versus prozessorientiert:* Durch die vorgegebene Zielrichtung Biosphärenpark erwies und erweist sich der Beteiligungsprozess in den Nockbergen als klar normativ. Alle Beteiligten, vor allem auch die politischen EntscheidungsträgerInnen, haben das Ziel vorgegeben, den Weg zum Ziel jedoch weitgehend offengelassen. Eine Erkenntnis daraus ist, dass Partizipation so etwas wie Sicherheit im Prozess braucht.
- *Push versus pull:* In der Diskussion standen push-Faktoren im Vordergrund. Der Verlust von Finanzierungsmöglichkeiten, der wiederholt attestierte „Etikettenschwindel“, die unbefriedigende Situation im bestehenden Park standen in der Diskussion als Argumentarium im Vordergrund.
- *Interne PromotorInnen versus externe PromotorInnen:* Im Prozess konnten nur sehr wenige interne PromotorInnen ausgemacht werden.
- *Schnell versus langsam:* Der Prozess ist durch unterschiedliche Geschwindigkeiten charakterisiert. Während die ersten drei Diskussionsjahre (2004–2007) als eher „gemächlich“ zu bezeichnen sind, wurde im Jahr 2007 der Versuch unternommen, in einem intensiven Prozess „rasch“ zu einem Ergebnis zu kommen. Die Diskussion mündete in der „Pausetaste“, damit erreichte die Entwicklung eine Art Null-Geschwindigkeit. Zu einem späteren Zeitpunkt hat sich die Entwicklung dann fast sprunghaft vollzogen.
- *Beibehaltend versus verändernd:* In der öffentlichen Diskussion beziehungsweise in der öffentlichen Wahrnehmung der Diskussion stand sehr stark die Veränderung im Vordergrund.

6.3.3 Erfahrungen der „wissenschaftlichen“ Team-Mitglieder

Ebenfalls noch im Rahmen des Projektes Part_b versuchten die Beteiligten in einer abschließenden Reflexion zum Projekt, ihre Wahrnehmungen, Erkenntnisse sowie etwaige aus dem Projekt resultierende Forderungen aufzubereiten (Jungmeier et al. 2009). Für die wissenschaftlichen BearbeiterInnen stellte beispielsweise die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen, deren BearbeiterInnen meist auch räumlich weit voneinander getrennt waren, eine große Herausforderung dar. Es herrschte in dieser Hinsicht Einigkeit darüber, dass persönliche Treffen durch nichts ersetzt werden können. Die maßgeblichen Ergebnisse entstanden nur im Austausch auf persönlicher Ebene. Es ist notwendig, die Rollen der einzelnen PartnerInnen klar festzulegen sowie auch den Projektablauf gemeinsam zu planen, zumal das individuelle oder disziplinabhängige Verständnis für zentrale Begriffe und Herangehensweisen harmonisiert werden muss. Durch interdisziplinäre Projekte kann das Verständnis für die Funktionen und Wege der Forschung erweitert werden. Durch den engen Austausch mit nichtwissenschaftlichen AkteurInnen wurden die Grenzen zwischen WissenschaftlerInnen und Forschungsgegenstand (der „Region“) zunehmend verwischt. Die wissenschaftlichen Teammitglieder bewerteten diese Entwicklung positiv, da sie typische Subjekt-Objekt-Beziehungen auflöst und aus den involvierten Parteien gleichberechtigte PartnerInnen macht. Forschung bringt nicht nur theoretische Erkenntnisse, sondern sie wirkt als aktiver Teil der Entwicklung in einer Region auch intervenierend mit. Durch die Auswahl der Forschungsfragen und die Art und Weise der Abwicklung können neue Impulse in die Region gebracht werden. Beobachtet wurde auch, dass die Bedeutung des wissenschaftlichen Beirates sowie der externen Supervision mit der Komplexität des Projektes und der Verschiedenheit innerhalb des Forscherteams stark zunimmt.

Festgestellt wurde auch, dass sich die Forschungsfragen und -disziplinen für Außenstehende als weit hergeholt und abstrakt darstellen und dass die Notwendigkeit von Forschung nicht leicht zu kommunizieren ist. In diesem Projekt meldete sich sehr oft die „Praxis zu Wort“ und forderte zu Recht die Sprache des Alltags als angewandte Sprache der Wissenschaft in den Regionen ein.

6.3.4 Erfahrungen der „nicht-wissenschaftlichen“ Team-Mitglieder

Die VertreterInnen der Biosphärenparks im Projektteam konstatierten zunächst, dass interdisziplinäre Projektsettings sehr kompliziert und schwer verständlich

sind. Dabei erschweren die unterschiedlichen „Sprachen“ das Verständnis und die Sicht auf den Regionsbezug des Themas. Es wurde sichtbar, dass Forschung ein wichtiges Vernetzungsinstrument sein kann, da die vom Biosphärenpark-Konzept vorgegebene trans- und interdisziplinäre Herangehensweise von Forschung in der Region eine gute Plattform bietet. Die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrungen ist hilfreich und führt zu einem erweiterten Verständnis der Situation in der Region. Letztlich wurde festgestellt, dass Forschung auch Spaß machen kann. Das Projekt ermöglichte Zugang zu verschiedenen Sichtweisen, die man bisher nicht oder anders wahrgenommen hatte. Auf jeden Fall wurde sichtbar, dass die Bedeutung und der Einfluss der „technischen“ Aspekte von Planung und Management gegenüber vorgegebenen konzeptionellen und vor allem politisch-emotionalen Rahmenbedingungen relativ gering ist. Dagegen wurden die herausragenden Rollen von Bürgerbeteiligung und eines gut durchdachten Partizipationsdesigns offensichtlich. Die zentrale Rolle des Biosphärenpark-Managements liegt in der Vernetzung verschiedener AkteurInnen.

Die Notwendigkeit, in gewissen Abständen Reflexionsräume zu schaffen, die einen persönlichen, interdisziplinären Austausch zumindest auf österreichischer Ebene ermöglichen, ist für die Qualitätssicherung des Netzwerks der Biosphärenparks unumgänglich.

6.4 Ergebnisse ex-post Befragung und Reflexion (2016)

6.4.1 Vorgangsweise und Beteiligte

In telefonischen und persönlichen Kurzinterviews wurden im Zeitraum zwischen August und Oktober 2016 insgesamt dreizehn Personen, davon vier ForscherInnen, drei Biosphärenpark-VertreterInnen sowie sechs regionale Projektbeteiligte (InterviewpartnerInnen, TeilnehmerInnen der Forschungsreise bzw. verschiedener Veranstaltungen zum Projekt) befragt. Aus der zeitlichen Distanz eines Jahrzehnts wurde untersucht, ob erstens das Projekt, ausgewählte Personen, Ereignisse oder Ergebnisse Erinnerungswürdig sind und falls ja, welche, ob zweitens Ereignisse oder Erkenntnisse aus dem Projekt einen nennenswerten Einfluss auf die persönliche oder institutionelle Entwicklung gehabt haben und falls ja, welche, und drittens, in welcher Form und ob die Ergebnisse des Projektes einen erkennbaren Einfluss auf die weitere Entwicklung des Biosphärenparks genommen haben und falls ja, welche.

Die Befragungen waren ausschließlich auf den Kärntner Anteil des Biosphärenparks Salzburger Lungau & Kärntner Nockberge beschränkt. In der

Gesprächsführung wie auch in der Aufbereitung wurde darauf geachtet, dass die Antworten nicht als Evaluierung des Projektes, sondern als Impuls für eine weiterführende Reflexion verstanden bzw. verwendet wurden. Die Dokumentation der Gespräche erfolgte anhand eines Stichwortprotokolls, welches in weiterer Folge für die Reflexion bzw. Rückkoppelung im Kreis der AutorInnen herangezogen wurde.

6.4.2 Antworten auf die Leitfragen

Sind das Projekt, ausgewählte Personen, Ereignisse oder Ergebnisse erinnerlich? Falls ja, welche?

Aus der zeitlichen Distanz von mehreren Jahren sind die Auskünfte und Erinnerungen der InterviewpartnerInnen im Jahr 2016 recht heterogen was Inhalt, Umfang und Detailschärfe betrifft. Allen Rückmeldungen gemein ist zunächst ein hoher Anteil an recht persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Eindrücken. Meist sind Erinnerungen an die handelnden Personen wach, wobei die Zuschreibungen ebenfalls nicht auf ein primär wissenschaftliches Vorhaben verweisen, beispielsweise „an die Personen erinnere ich mich noch ganz gut, das war eine lustige Truppe“ (rP¹). Auch die Vielfalt an Persönlichkeiten und unterschiedlichen Disziplinen ist kollektiv in Erinnerung geblieben, „die unterschiedlichen Sichtweisen auf Partizipationsprozesse, die unterschiedlichen Ansätze, das Interdisziplinäre“ (BsP²). Das Aufeinandertreffen von WissenschaftlerInnen mit nicht akademischen PartnerInnen aus der Region wird rückblickend sogar als „Kulturschock“ (BsP) beschrieben, natürlich für beide Seiten. Mehrfach wird angesprochen, dass Kontakte, Austausch und Arbeitsbeziehungen über das Projekt hinaus bis zum heutigen Tag bestehen (wir „machen immer noch viel zusammen“, rP). Die vielfältigen Projektkontakte, meist in zwanglosen Settings, wirken demnach im persönlichen Erinnern wie auch im persönlichen Netzwerk der Projektbeteiligten über viele Jahre nach.

Ein bemerkenswerter gemeinsamer Erinnerungspunkt für viele Projektbeteiligte ist der „legendäre Zugworkshop, von dem immer noch gesprochen wird“ (BsP).

Es „ist eine witzige Idee, die Leute mit dem Zug abzuholen und mit ihnen gleich darin zu arbeiten“ (BsP). Die Irritationen der Workshop-Aktivitäten im

¹rP: regionale Projektbeteiligte.

²BsP: Biosphärenpark-VertreterIn.

halböffentlichen Raum finden nach Jahren einen anekdotischen Niederschlag: „Eine ältere Dame ist immer wieder draußen vorbeigegangen und hat gespannt beobachtet, was passiert. Die Frau ist von Abteil zu Abteil [gegangen] und hat überall mehr oder weniger dasselbe gesehen. Irgendwann ist sie dann her, hat die Tür aufgemacht und gefragt: ‚Dürft Ihr das überhaupt?‘“ (rP). Auch andere Workshops sind erinnerlich. Die Beteiligten können diese jedoch in der Menge von Veranstaltungen im Zuge der Biosphärenparkentwicklung nicht immer dem Projekt Part_b zuordnen („keiner wusste, was zu welchem Projekt gehörte“, Wi³).

Befragt nach den Inhalten und Ergebnissen des Projektes können die Befragten wenige Auskünfte geben. Zwar sind die großen Themenfelder Biosphärenparkentwicklung und Partizipation noch irgendwie präsent; jedoch können nicht alle Mitglieder des BearbeiterInnen-Teams konkrete Fragestellungen oder konkrete Ergebnisse des Projektes benennen („Ergebnisse im Detail kann ich nicht mehr sagen“, BsP).

Haben Ereignisse oder Erkenntnisse aus dem Projekt einen nennenswerten Einfluss auf die persönliche oder institutionelle Entwicklung gehabt? Falls ja, welche und in welcher Form?

Die Diskrepanz zwischen nicht explizit benennbaren Erkenntnissen und einem doch wahrgenommenen „diffusen“ Wissenszuwachs bei den verschiedenen Projektbeteiligten ist interessant. Einigkeit scheint zudem darüber zu bestehen, dass die im Projekt angebotenen Reflexionsräume „auch den Leuten aus der Praxis viel gebracht haben, vor allem das Nachdenken [darüber], was für Erfolgsfaktoren für das Gelingen von Beteiligungsprozessen notwendig sind“ (Wi). Einige der Befragten, vor allem jene, die intensiver im Projekt mitgearbeitet haben, gaben auch an, „Teile aus dem Projekt für die Arbeit“ (rP) mitgenommen zu haben. Das entspricht auch der zusammenfassenden Aussage, dass „jeder seine Vorteile herausfiltern“ (BsP) wird. Neben den fachlichen Ergebnissen war es für einige Befragte sehr erkenntnisreich, die Probleme und Positionen anderer kennenzulernen, und im Sinne einer Referenzierung den eigenen Status quo neu zu bewerten.

Haben die Ergebnisse des Projektes einen erkennbaren Einfluss auf die weitere Entwicklung des Biosphärenparks genommen? Falls ja, welche?

Die Unkenntnis zu konkreten Projektergebnissen steht in interessantem Widerspruch zur allgemeinen Einschätzung, dass das Projekt zur

³Wi: WissenschaftlerIn.

Biosphärenparkentwicklung beigetragen hat: „In Summe gesehen, war das Part_b Projekt ein zentrales Projekt, welches die Entwicklung des Biosphärenparks weitergebracht hat“ (BsP). Auch andere Aussagen gehen in diese Richtung, es habe etwa „sehr viele tolle Ergebnisse für den Biosphärenpark“ (BsP) gegeben, und „das Resultat war wohl nicht so schlecht, nachdem es jetzt ja den Biosphärenpark gibt“ (rP). Doch gibt es auch gegenteilige Meinungen, dass nicht ein einzelnes Projekt Wirkung hat, sondern nur die Vielzahl von Projektaktivitäten. Man könnte auch von einem Netz sprechen. Im Projekt Part_b bestand dieses durch eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten (dazu gibt es eine Vielzahl an Erinnerungen) in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen AkteurInnen. In Summe gab es verhältnismäßig wenige Aussagen, die Leitfrage zwei oder drei beantwortet hätten.

6.5 Lessons learnt

6.5.1 Stimmungsbild – Neues ermöglichen, ohne es direkt anzusteuern

Die Bedeutung der Geschichte und der Emotionen zeigt sich auch in den Erinnerungen der Befragten. Sie zeigen eine Stimmung nach zehn Jahren. Dieses Stimmungsbild lässt klar erkennen, ob jemand positiv gestimmt ist oder negativ. Das Projekt an sich ist auch nach Jahren in positiver Erinnerung geblieben. Die Aussagen zeigen, dass aus diesem Projekt jeder seinen/ihren Teil mitnehmen konnte. Für WissenschaftlerInnen, denen Inhalte wichtig sind, ist es etwas desillusionierend, welche geringe Rolle die Inhalte spielen. Erinnert wird, wenn jemand selbst betroffen ist.

Forschung kann in einer verfahrenen Situation (in den Nockbergen die bereits erwähnte „Pausetaste“, die durch den zuständigen Landesrat gedrückt wurde) einen Reflexionsraum bieten, der die Funktion hat, einen Knoten zu lockern. Forschung kann in diesem Sinn entlasten und eventuell dadurch Neues ermöglichen, ohne es direkt anzusteuern.

6.5.2 Wertschätzung, Netzwerk und Brückenschlag – „So was ist auch ein Resultat“

Die befragten Beteiligten am Projekt Part_b können nur wenige konkrete Ergebnisse des Projektes benennen, bringen jedoch zumindest teilweise die Einrichtung des Biosphärenparks Nockberge in einen direkten oder indirekten Zusammenhang mit dem Partizipationsprojekt.

Woran sich die Befragten mehrheitlich gut erinnern sind persönliche Kontakte, die sie im Rahmen des Projektes geknüpft haben und noch heute pflegen. Manche der beteiligten Personen haben im Zuge des Projektes die Basis für ihre aktuellen beruflichen und sozialen Netzwerke gelegt. Ein Teilnehmer führt dies explizit als Ergebnis des Projektes an: „So was ist auch ein Resultat“. Darüber hinaus blieb ihm sehr positiv in Erinnerung, dass ihm – als noch sehr jungem und unerfahrenem Teilnehmer – viel Wertschätzung entgegengebracht wurde. Als Stimme der Region wahrgenommen zu werden, egal welchen Hintergrund man mitbringt, ist eine der Qualitäten, die sich in einem gut laufenden Partizipationsprozess entfalten können.

6.5.3 Man kann nicht nicht intervenieren – das Paradoxe transdisziplinärer Forschung

Die Reflexionen des Projektteams wie auch die Rückmeldungen der Befragten legen nahe, dass entgegen einer direkten Wirkungsabsicht des transdisziplinären Forschungsprozesses (das Forschungsprojekt hatte zum Ziel eine Intervention nachträglich zu erforschen) Wirkungen wahrgenommen werden, auch wenn sie nicht direkt dem Projekt zugesprochen werden. Aus dem Projekt sind auch keine nennenswerten Problemlösungen, kaum erkenntnismäßige Durchbrüche oder praktische Instrumente erwachsen. Dem Projekt ist es durch sein Design und die Einbeziehung von PraxispartnerInnen jedoch gelungen einen Reflexionsraum zur Verfügung zu stellen, der in einer verfahrenen Situation Nachdenken gestattete und – ohne es direkt zu wollen – neue Wege ermöglichte.

Auf einer Meta-Ebene hat das Projekt jedoch durch die Verschiebung oder Erweiterung persönlicher Netzwerke, Perspektiven und Erkenntnisräume sowie durch die Vergrößerung des persönlichen oder kollektiven Erfahrungsschatzes einen praxisrelevanten Wissenszuwachs erzielt. Dieser ist vielleicht zu beschreiben als diffuses gemeinsames Grundverständnis zum Thema Partizipation sowie als diffuse gemeinsame Erinnerung an ein Projekt. Dieser Erkenntniszuwachs ist untrennbar mit dem durch zahlreiche Rückkoppelungen bestimmten Forschungs-Design verbunden. Es wäre in diesem Prozess-Design auch gar nicht möglich, einen solchen Wissenszuwachs zu vermeiden. Man kann, frei nach Paul Watzlawick, in einem transdisziplinären Forschungsvorhaben nicht nicht intervenieren.

6.5.4 Partizipation als großes Versprechen – „handle with care“

Partizipationsprozesse sind heikel: Sie geben das Versprechen, mitreden und gestalten zu dürfen; sie vermitteln das Gefühl, nun ernst genommen zu werden; sie bieten eine Plattform, um endlich alten Dampf ablassen zu können. Doch genau darin liegen auch die Gefahren. Denn was sich grundsätzlich gut anhört, kann sich leicht als Bumerang erweisen: Enttäuschung, wenn die eingebrachten Ideen nicht zur Umsetzung gelangen; Vertrauensverlust, wenn man nach dem Projekt von den Verantwortlichen nichts mehr hört; Unverständnis, dass alte Probleme nicht zuerst gelöst werden, bevor man Neues in Angriff nimmt. Das Aufsetzen eines Partizipationsprozesses gleicht dem vorsichtigen Aufstellen von Dominosteinen: Ein falscher Handgriff und man kann wieder von vorne beginnen. Zentral ist die Abstimmung des Prozesses auf das vorhandene Vertrauen der Bevölkerung in die EntscheidungsträgerInnen. Je mehr Demokratie in der Region gelebt wird (wurde), desto besser und umfangreicher lassen sich Partizipationsprozesse in Biosphärenparks planen, desto besser und akzeptabler gestalten sich die Ergebnisse.

6.5.5 Inter- und transdisziplinäre Forschung – „open space & face to face“

Politische Verhandlungen werden – aus gutem Grund – häufig auf neutralem Boden anberaunt. Im Sinne des Ausverhandelns einer gemeinsamen Sichtweise ist dies auch für Forschungen gültig, deren involvierte Disziplinen durch „Welten“ getrennt zu sein scheinen. Bei fast allen TeilnehmerInnen ist der interaktive Zugworkshop in Erinnerung geblieben, der neben fachlichen Auseinandersetzungen immer wieder Freiraum für Begegnungen und Begebenheiten unterschiedlichster Art zuließ. Die vielschichtigen Verknüpfungen von Inhalten mit Personen, Örtlichkeiten und den sich daraus ergebenden, teils überraschenden Situationen hinterlässt deutliche Erinnerungsspuren. Dabei geht der Erkenntniszuwachs über den klassischen Wissensbezug hinaus bzw. tritt oft an dessen Stelle: „da bekommen die Forscher mit, wie die Praxis tickt“ (BsP), „die anderen haben gleiche Probleme wie wir“ (rP), „Supermethode, kann man sich merken“ (BsP), „an die Arbeit daheim kann ich mich nicht erinnern, an die auswärtigen Workshops sehr wohl“ (rP), bis hin zu „ist aber lustig was der Biosphärenpark macht“ (rP) reichen die Wahrnehmungen. Damit werden Wissensflüsse ermöglicht, die vorher nicht ans Ziel kamen, und ein emotionales – meist positives, jedenfalls ehrliches – Bild erzeugt, das eine wichtige Grundlage für das Lernen voneinander und die Ausrichtung auf gemeinsame Zielsetzungen darstellt.

6.6 Resümee

Aus der Distanz von zehn Jahren betrachtet, scheint das transdisziplinäre Forschungsdesign eine Reihe praktischer Auswirkungen gehabt zu haben. Diese sind jedoch in Ursache und Wirkung wie auch im tatsächlichen Umfang nicht leicht zu fassen. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass es interessant wäre, den Impact von transdisziplinären Forschungsvorhaben über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Unsere Untersuchung zum Projekt part_b hat einen nachträglichen reflexiven Charakter und ist mit dem Forschungsprojekt nicht systematisch verbunden. Ein vergleichbares Vorhaben sollte mit Methoden der empirischen Sozialforschung begleitet werden, wobei die Situation vor, während und nach dem Forschungsvorhaben entsprechend erfasst werden sollte.

Dank Die AutorInnen bedanken sich bei allen AkteurInnen, die zum Gelingen des Forschungsprojektes beigetragen haben und stets für das gegenseitige Verstehen und Voneinander-Lernen offen waren. Besonderer Dank gilt den InterviewpartnerInnen, die ihre Sicht der Dinge – zehn Jahre danach – eingebracht und so maßgebliche Erkenntnisse für zukünftige Forschungsprojekte beigetragen haben.

Literatur

- Begusch, K., Pirkel, H., Prinz, M., Smoliner, C., & Wrba, T. (1995). *Forschungskonzept 1995 Kulturlandschaftsforschung*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst.
- Biosphärenparkmanagement Lungau. (2014). *Managementplan/Leitbild für den UNESCO Biosphärenpark Salzburger Lungau – Visionen, Ziele und Maßnahmen für die zukünftige Entwicklung des Lungaus*. Final draft. Unpublished.
- Borrini-Feyerabend, G., Dudley, N., Jaeger, T., Lassen, B., Pathak Broome, N., Phillips, A., & Sandwith, T. (2013). *Governance of protected areas: From understanding to action*. Best practice protected area guidelines series no. 20. Gland: IUCN.
- Borsdorf, F. F. (2010). Regional management is social work! Activating social capital as a key task of regional managers – The example of the Vienna woods biosphere reserve. In A. Borsdorf, G. Grabherr, K. Heinrich, B. Scott, & J. Stötter (Hrsg.), *Challenges for mountain regions – Tackling complexity* (S. 162–169). Vienna: Böhlau.
- Diry, C. (2015). *The role of UNESCO Biosphere Reserves in Regional Governance Networks*. Klagenfurt: Masterarbeit an der Universität Klagenfurt.
- Dressel, G., Berger, W., Heimerl, K., & Winiwarter, V. (Hrsg.). (2014). *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript (Science Studies).

- Gräbner, G. (2014). *Die Kärntner Nockberge. Vom Ringen um ein Schutzgebiet (1980) bis zum Biosphärenpark (2013)* (Nr. 39). Innsbruck: Alpine Raumordnung.
- Helmig, K., Ferretti, J., Daedlow, K., Podhora, A., Kopfmüller, J., Winkelmann, M., Bertling, J., & Walz, R. (2016). Forschen für nachhaltige Entwicklung. *Kriterien für gesellschaftlich verantwortliche Forschungsprozesse. GAIA*, 25(3), 161–165.
- Huber, M. (2011). *Akzeptanz und Partizipation der Bevölkerung im geplanten Biosphärenpark Lungau*. Wien: Diplomarbeit an der Universität für Bodenkultur.
- Huber, M., & Amberger, A. (2016). Opponents, waverers or supporters: The influence of place-attachment dimensions on local residents – Acceptance of a planned biosphere reserve in Austria. *Journal of Environmental Planning and Management*, 59(9), 1610–1628.
- Jungmeier, M., & Köstl, T. (2011). *Biosphärenpark Lungau-Nockberge. Schritte und Anerkennung*. Studie im Auftrag von: Regionalverband Lungau & Nationalpark Nockberge, Bearbeitung: E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt.
- Jungmeier, M., & Köstl, T. (2012). *Biosphärenpark Lungau-Nockberge – Begleitung der Einreichung*. Im Auftrag von: Regionalverband Lungau & Nationalpark Nockberge, Bearbeitung: E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt.
- Jungmeier, M., Pichler-Koban, C., & Zollner, D. (2008). *Biosphärenparkentwicklung Nockberge – Tätigkeitsbericht*. Studie im Auftrag von: Nationalparkverwaltung Nockberge. Bearbeitung: E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt.
- Jungmeier, M., Paul-Horn, I., Zollner, D., Borsdorf, F., Lange, S., Reutz-Hornsteiner, B., Grasenick, K., Rossmann, D., Moser, R., & Diry, C. (2009). „Part_b: Partizipationsprozesse in Biosphärenparks – Interventionstheorie, Strategieanalyse und Prozessethik am Beispiel vom Biosphärenpark Wienerwald, Großes Walsertal und Nationalpark Nockberge“ : Bd. I. Zentrale Ergebnisse. Studie im Auftrag von: Österreichisches MAB-Nationalkomitee, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Klagenfurt.
- Jungmeier, M., Paul-Horn, I., Zollner, D., Lange, S., Reutz-Hornsteiner, B., Grasenick, K., Rossmann, D., Moser, R., & Diry, C. (2010). Biosphere reserves as a long-term intervention in a region – Strategies, processes, topics and principles of different participative planning and management regimes of biosphere reserves. *eco.mont*, 3, 29–36.
- Jungmeier, M., Köstl, T., Lange, S., & Bliem, M. (2013). The art of omission: BRIMNockberge – Design of a biosphere reserve integrated monitoring for the Carinthian part of the biosphere reserve Salzburger Lungau & Kärntner Nockberge. *eco.mont*, 5(2), 15–22.
- Jungmeier, M., Huber, M., & Zollner, D. (2017). Zur Vermessung von Wissenslandschaften: Regionen als Träger, Produzenten und Nutzer von Nachhaltigkeitswissen – Das Beispiel Biosphärenpark Salzburger Lungau und Kärntner Nockberge. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 157(accepted).
- Koch, M. (2010). *Schlüsselakteure im Entstehungsprozess des Biosphärenparks Lungau – Eine quantitative regionale Netzwerkanalyse*. Salzburg: Masterarbeit an der Universität Salzburg.
- Krainer, L., & Heintel, P. (2014). Geschichtlich-Kulturelle Nachhaltigkeit. *Erwägen Wissen Ethik*, 25(4), 435–446.
- Krainer, L., & Lerchster, R. E. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung. Bd. 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lange, S. (2005). *Leben in Vielfalt. UNESCO-Biosphärenreservate als Modellregionen für ein Miteinander von Natur und Mensch*. Wien: Verlag ÖAW.

- Pichler-Koban, C., & Jungmeier, M. (2006). *Biosphärenpark Nockberge – Planungsleitfaden*. Im Auftrag von: Nationalparkverwaltung Nockberge, Bearbeitung: E.C.O. Institut für Ökologie, Klagenfurt.
- Pohl, C., & Hirsch-Hadorn, G. (2006). *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung*. München: Oekom.
- Ukowitz, M. (2012). *Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt. Transdisziplinarität aus der Perspektive der Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Ukowitz, M. (2014). Auf dem Weg zu einer Theorie transdisziplinärer Forschung. *GAIA*, 23(1), 19–22.
- UNESCO. (1996). *BRs: The seville strategy and the statutory framework of the world network*. Paris: UNESCO MAB.
- UNESCO. (2016). *MAB Lima Action Plan as endorsed by the 4th World Congress of Biosphere Reserves on 17 March 2016, and as adopted by the 28th MAB ICC on 19 March 2016*. Peru: Lima.
- Zollner, D., Huber, M., Jungmeier, M., Rossmann, D., & Mayer, H. (2015). *Managementplan 2015–2025 Biosphärenpark Salzburger Lungau & Kärntner Nockberge – Teil Kärntner Nockberge*. Klagenfurt, Ebene Reichenau.

Michael Jungmeier, Ökologe und promovierter Humangeograph. Er ist Gründer und Leiter von E.C.O. Institut für Ökologie (www.e-c-o.at) in Klagenfurt. Die außeruniversitäre Forschungseinrichtung beschäftigt sich mit Beratung, Planung, Ausbildung und Forschung für „Naturschutz im 21. Jahrhundert“. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Schutzgebieten und Prädikatsregionen, wie Natur-, National- und Biosphärenparks oder Welterbestätten.

Ina Paul-Horn, ist Philosophin, Gruppendynamikerin und Mediatorin. Sie ist ao. Universitätsprofessorin und Mitglied der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, von 2005/06 bis 2016 leitete sie das Interdisziplinäre DoktorandInnenkolleg Interventionsforschung (DKI). Forschungsschwerpunkte sind Transzendentalphilosophie, praktische und angewandte Philosophie und visuelle Kultur.

Christina Pichler-Koban, Landschaftsökologin, ist seit 2003 Mitarbeiterin von E.C.O. Institut für Ökologie in Klagenfurt und beschäftigt sich mit Naturschutz in all seinen Facetten. Seit Herbst 2016 ist sie im Rahmen eines Forschungsprojekts wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie ist Gründungsmitglied des Environmental History Cluster Austria (EHCA).

Daniel Zollner, DI, studierte Landschaftsplanung an der Universität für Bodenkultur in Wien und in Bangor/Großbritannien. Er ist Leiter des Fachbereichs Nachhaltigkeit bei E.C.O. – Institut für Ökologie in Klagenfurt mit Schwerpunkt auf partizipative Entwicklung von Modellregionen und Schutzgebieten.

Partizipatives Forschen mit SchülerInnen als Empowerment – Erfahrungen aus dem Projekt „Who cares?“

7

Gert Dressel, Elisabeth Reitingner, Barbara Pichler,
Katharina Heimerl und Klaus Wegleitner

7.1 Über Sorge(n) forschen

Sorgeaufgaben des täglichen Lebens gehen uns alle an. Sowohl die Sorge um uns selbst als auch die Sorge um andere bestimmen unser grundlegendes Wohlbefinden. „Lebenssorge“ (Klinger 2013) ist damit umfassend und als Basis unseres gesellschaftlichen Zusammenhalts zu verstehen. Besondere Situationen wie die der Krankheit oder der Pflegebedürftigkeit aber auch des Lebens mit kleinen Kindern erhöhen das Angewiesen-Sein auf andere. Dabei drängt sich stets die Frage auf: Wer sorgt für wen? Care-Tätigkeiten gehören zu jenen gesellschaftlichen Aufgaben, die, wenn überhaupt, unterdurchschnittlich entlohnt werden und ungleich auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen verteilt sind: Geschlecht,

G. Dressel (✉) · E. Reitingner · B. Pichler · K. Heimerl
Universität Wien, Wien, Österreich
E-Mail: gert.dressel@aau.at

E. Reitingner
E-Mail: elisabeth.reitingner@univie.ac.at

B. Pichler
E-Mail: barbara.pichler@univie.ac.at

K. Heimerl
E-Mail: katharina.heimerl@univie.ac.at

K. Wegleitner
Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: Klaus.Wegleitner@uni-graz.at

sozialer Status und Migrationserfahrung sind einige der sozialen Kategorien, die darauf Einfluss haben, wem wie viel und welche Sorgetätigkeiten zugeschrieben werden.

Manche Forschungen rund um Care wollen daher immer auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstoßen und zu einem Dialog einladen, der die Sorge mit und um Menschen in den Mittelpunkt stellt (vgl. z. B. Pleschberger 2005; Wright 2012). Sie folgen einem Forschungsverständnis, das wir als Teil öffentlicher Auseinandersetzung und ebenso als Demokratisierung von Wissenschaft verstehen wollen (Wegleitner et al. 2016; Tronto 2013). Demokratisierte, letztlich partizipative Wissenschaft ist untrennbar mit aktiver Teilhabe und der Möglichkeit von (Mit-)Entscheidung aller am Forschungsprozess Beteiligten verbunden. Solche Forschung will „gemeinsam mit Betroffenen“ statt „über sie“ forschen (Bergold und Thomas 2010).

Das Sparkling Science-Förderungsprogramm des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft ermöglichte unter dem Schlagwort „Wissenschaft trifft Schule“ solch partizipative Forschungen in Form von Forschungs-Bildungs-Kooperationen. Auch das Projekt „Who cares? Szenarien einer zukunftsweisenden Sorgeskultur“¹ konnte aufgrund dieses Förderprogramms durchgeführt werden. Dabei setzten wir uns mit konkreten Sorge-, Betreuungs- und Pflegeerfahrungen und -situationen auseinander, mit der Frage, unter welchen Bedingungen diese – auch in Zukunft – gut gelingen können: *Wer* sorgt in unserer Gesellschaft eigentlich *wie* und *wo* für *wen*? Wel-

¹„Who cares? Szenarien einer zukunftsweisenden Sorgeskultur“ war ein Projekt des IFF-Instituts für Palliative Care und OrganisationsEthik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien, Graz und wurde dankenswerterweise vom Forschungsprogramm Sparkling Science des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft finanziell unterstützt. An dieser Stelle möchten wir uns auch ganz herzlich bei Andrea Lorenz (Caritas Bildungszentrum), Philipp Pimmer (Wiedner Gymnasium) und den am Projekt mitwirkenden SchülerInnen beider Schulen für die konstruktive und engagierte Zusammenarbeit bedanken. Wir haben viel gelernt! Ein Dank gebührt noch vielen weiteren Personen, die an dem Projekt „Who cares?“ aktiv mitgewirkt haben. Hervorheben möchten wir Günter Müller und Edith Auer von der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, mit denen wir gemeinsam einen autobiografischen Schreibaufwurf über Sorge-, Betreuungs- und Pflegeerfahrungen initiiert haben (wirtges.univie.ac.at/Doku/Schreibaufwurf_neu.pdf). Dieser Schreibaufwurf wird an anderer Stelle ausführlicher behandelt (Reitinger et al. 2016) und wird im vorliegenden Beitrag nicht näher thematisiert.

che Aufgaben, Tätigkeiten fallen an, wer übernimmt sie? Welche Erwartungen bringen BetreuerInnen und Betreute wechselseitig mit? Wie gestalten sich die persönlichen Beziehungen in Betreuungs- bzw. Pflegesituationen? Gibt es ein Unterstützungsnetzwerk aus mehreren Beteiligten und wie gehen diese miteinander um? Was macht eine Betreuungssituation befriedigend? Gibt es Momente der Freude, des Glücks oder der Anerkennung? Was wird als belastend und überfordernd empfunden? Welche zusätzliche Unterstützung kann bzw. könnte den Alltag erleichtern?

Diese breiten inhaltlichen Fragestellungen eröffneten einen Raum für Dialoge mit Lehrenden und SchülerInnen und dienten als Basis für die Formulierung konkreter Forschungsfragen im Zuge der Projektarbeiten an den Schulen. Darüber hinaus verfolgte das Forschungsprojekt über den methodischen Zugang Zielsetzungen für das Lernen aus dem Forschungsprozess. Dazu gehörten neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Sorgearbeit auch eine Stärkung der politischen Analyse- und Urteilsfähigkeit der beteiligten SchülerInnen sowie eine Sensibilisierung bezüglich ethischer Fragestellungen in der Gesellschaft und ihre eigene Verortung darin. Diese Lernziele implizieren insgesamt eine Ermächtigung der beteiligten SchülerInnen in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen und sind damit als Hintergrund für das in diesem Beitrag ausgeführte Ergebnis des „Empowerments“ anzusehen.

Im Projekt arbeiteten wir von Dezember 2014 bis Oktober 2016 mit SchülerInnen zweier Wiener Schulen zusammen: des Caritas Ausbildungszentrums für Sozialberufe/SOB-Altenarbeit und des Wiedner Gymnasiums, wobei auch jeweils eine Lehrperson als projektverantwortliche/r AnsprechpartnerIn mitforschte. Wir kooperierten also einerseits mit Personen, die zur Projektlaufzeit gerade eine zweijährige Ausbildung zu FachsozialbetreuerInnen absolvierten – junge aber auch ältere Erwachsene aus zum Teil ganz unterschiedlichen Herkunftsländern. So arbeiteten wir mit SchülerInnen zusammen, die in ihrer Ausbildung ausgiebig Praktikumserfahrungen im Pflege- und Betreuungsbereich machten, die zum Teil bereits über einschlägige berufliche Vorerfahrungen verfügten und deren Mehrheit zukünftig wohl auch als Berufstätige in diesen Bereichen arbeiten werden. Andererseits kooperierten wir mit SchülerInnen einer gymnasialen Oberstufe, die zwar privat über Pflegeerfahrungen verfügten und die zum Teil auch kurze Praktika in Seniorenwohnhäusern und Pflegeheimen absolviert haben, deren bil-

dungs- und berufsbiografische Zukunft aber noch wesentlich offener ist. Die Auszubildenden des Caritas Ausbildungszentrums sollten quasi das Eigene beforschen, das Vertraute, gewissermaßen eine „ethnology at home“. Bei einer solchen Ethnografie im Eigenen geht es immer auch darum, sich selbst, eigene Vorurteile und Hypothesen zu befremden und forschend auf Überraschendes, Neues und andere Perspektiven zu stoßen und diese zuzulassen. Die SchülerInnen des Wiedner Gymnasiums dagegen forschten zunächst im eher Unbekannten, Unvertrauten, um letztlich zu erfahren, dass das vormalis Unbekannte viel mit dem Eigenen zu tun hat. Absicht war, dass SchülerInnen beider Schulen innerhalb von „Who cares?“ mit dem partizipativen Zugang eines „forschenden Lernens“ konkrete Care-Forschungsprojekte anhand einer selbst gewählten Fragestellung in Teams durchführen.

In diesem Beitrag möchten wir am Beispiel des „Who cares?“-Projekts vor allem auf prozessuale und forschungsmethodische Fragen sowie auf mögliche Ergebnisse und Ziele von partizipativen Forschungsk Kooperationen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und ForscherInnen eingehen. Wir beginnen mit einer Reflexion der Voraussetzungen im Sinne der Darstellung und Analyse systemischer Spannungsfelder zwischen „Universität und Schule“, die konstituierend für partizipativ orientierte Forschungs-Bildungs-Kooperationen sind. Sie können freilich nicht aufgelöst werden, sondern die Beteiligten müssen mit ihnen umgehen. Daran anschließend stellen wir uns die Frage, wie das „Who cares?“-Projekt trotz aller strukturellen Herausforderungen dennoch gelingen konnte, um schließlich ein wichtiges Ergebnis bzw. „Produkt“ des partizipativen Forschungsprozesses näher zu beleuchten, nämlich ein Empowerment der mitwirkenden SchülerInnen durch die Erfahrungen von Partizipation. In diesem Sinn betrachten und reflektieren wir „Who cares?“ als eine exemplarische partizipative Forschungs-Bildungs-Kooperation, in der WissenschaftlerInnen und SchülerInnen gemeinsam forschten.

7.2 Universität und Schule: Systemische Spannungsfelder

Die primäre und grundlegende Differenz, die zu vermitteln ist, ist diejenige zwischen Wissenschaft und Praxisfeld selbst. Diese Vermittlung funktioniert nicht durch einen „Seitenwechsel“, eine wechselseitige (Pseudo-)Mitgliedschaft im jeweils anderen Bereich. (...) Vielmehr geht es darum, beide Welten zueinander in eine produktive Spannung zu bringen. Was immerhin erreicht werden kann, ist, bis zu einem gewissen Grad zu „denken mit dem Kopf der anderen“ (Kennenlernen, Empathie, Verstehen) (Krainz und Ukowitz 2014, S. 94).

Insbesondere zu Beginn unserer Zusammenarbeit mit den LehrerInnen und SchülerInnen erlebten wir regelmäßig große Unsicherheiten darüber, was wir denn eigentlich machen wollen. Thematisch, das war von allen Beteiligten Konsens, arbeiteten wir zu wichtigen und gesellschaftlich hochrelevanten Fragen, aber: Wie sollte das nun in den Klassen, in der konkreten Aufgabe für die SchülerInnen aussehen? Was sollten sie tun, was waren die Vorgaben? Der „forschende“ Zugang, zunächst offene Fragen zu stellen, um darauf aufbauend gemeinsam zu überlegen, wie, mit wem und unter Zuhilfenahme welcher Literatur diese Fragen gut bearbeitet oder auch beantwortet werden können, irritierte vor allem die SchülerInnen immer wieder.

7.2.1 Lernen zwischen Reproduktion und Innovation

Diese Erfahrung kann zu einem Teil auf unterschiedliche Formen der Wissensgenerierung bzw. des Umgangs mit Wissen und konkreten Handlungsanweisungen in Schule und Universität zurückgeführt werden. So ist es eine zentrale Aufgabe in Schulen, vorhandenes Wissen weiterzugeben, und SchülerInnen stehen meist vor der Aufgabe, sich das ihnen präsentierte Wissen anzueignen und im Sinne eines „reproduzierenden Lernens“ wiederzugeben. Dies ist für theoretisches Wissen, wie es in beiden Schulen vermittelt wird, vielmehr aber noch für das praktische Anwendungswissen in Betreuung und Pflege, das im Caritas Ausbildungszentrum wird, zutreffend. Demgegenüber ist es Ziel eines Forschungsprojekts, innovatives und neues Wissen zu generieren und damit einerseits auf bestehendem Wissen aufzubauen, darüber hinaus aber Erkenntnisse, die für die Scientific Community neu sind, zu erarbeiten. Forschen beinhaltet daher immer auch die Zielsetzungen von Lernen, Wissensgewinn und Innovation. Innovationen können als Überraschungen, die über Erkennen und Durchsetzen neuer Möglichkeiten erprobte und gewohnte Routinen infrage stellen, verstanden werden (Nowotny 2005, S. 123 f.).

Dies ist generell in partizipativ angelegten Projekten insofern eine Herausforderung, als sich durch die Beteiligung unterschiedlicher Personen und Personengruppen auch Zielsetzungen, Fragestellungen und Themen verändern und von einer je spezifischen Akteurs- und Interessenskonstellation geprägt werden. Das „neue Wissen“ ist daher stets in Bezug zu den beteiligten PartnerInnen und sozialen Systemen kontextspezifisch im Forschungsprozess zu interpretieren.

Diese Frage beschäftigt dann weiter unten auch noch vor dem Hintergrund, was überhaupt – von wem – als Wissen und Ergebnis im Rahmen von partizipativen Forschungsprojekten anerkannt wird (Wöhrer und Höcher 2012).

7.2.2 Der Umgang mit knapper Zeit

Ein weiterer Unterschied, der uns seit Beginn des Projekts beschäftigt und sich durch die kontinuierliche Zusammenarbeit deutlich geändert hat, ist der Umgang mit Zeit. Dabei kann „Zeit“ in ihren unterschiedlichen Dimensionen verstanden werden: „Zeit als Ressource, Zeiträume im Hinblick auf den prozesshaften und daher längerfristigen Charakter einer Forschung sowie Zeitpunkte, an denen sich diese Form der Forschung entwickeln/manifestieren kann“ (Bister et al. 2008, S. 40).

In Bezug auf die Frage nach Zeit als Ressource war uns von Beginn an wichtig, dass das Projekt möglichst zur Gänze im Rahmen des regulären Schulbetriebs stattfinden kann, das heißt, so weit wie möglich in den Stundenplan integriert werden. Dies stellte sich für die beiden kooperierenden Schultypen unterschiedlich dar: So war es im Caritas Ausbildungszentrum gut möglich, Stunden der Begleitlehrerin inhaltlich dem Projekt zuzuordnen, ohne dass dadurch „Lehrstoff“ verlorengegangen wäre. Im Kontext des ohnehin sehr projekt- und modulhaft organisierten Lehrplans des Wiedner Gymnasiums wiederum war es wichtig, die einzelnen Arbeitseinheiten bestimmten Fächern zuordnen zu können. Hier waren über die Zusammenarbeit mit dem Begleitlehrer immer wieder Anfragen an andere Lehrpersonen – durch den Begleitlehrer – notwendig. Eine Erkenntnis, die sich auf Basis des Umgangs mit Zeit als Ressource formulieren lassen kann ist, dass „keine Zeit so kostbar ist wie die der SchülerInnen“. Denn sowohl im Caritas Ausbildungszentrum als auch im Wiedner Gymnasium wurde das knappe Zeitkorsett der SchülerInnen deutlich, das einerseits durch umfangreiche schulische Verpflichtungen und andererseits durch Praktika und Berufstätigkeit geprägt war. Insofern war auch von Beginn an wichtig, die mögliche und erforderliche Zeitbindung der SchülerInnen im Projekt klar zu vereinbaren. In beiden Schulen nahmen SchülerInnen teil, die nur mehr einen begrenzten Zeitraum überhaupt die jeweilige Schule besuchten, das heißt, Matura oder Ausbildungsabschluss standen bevor. Die Termine für Treffen und „Lehreinheiten“ in Form von Workshops im Projekt mussten frühzeitig im Rahmen eines verbindlichen Zeitplans festgelegt werden. Dieser konnte in beiden Schulen verbindlich eingehalten werden.

7.2.3 Partizipation unter hierarchischen Bedingungen

Auch wenn das Forschungsprojekt als partizipatives angelegt und organisiert war, spielen hierarchische Bedingungen – sowohl an der Universität als Teil des Wissenschaftssystems als auch in den Schulen als Teil des Erziehungssystems – eine zentrale Rolle. Beide Organisationen (Universität wie Schule) sind als Hierarchien strukturiert. Das bedeutet, dass die Teilnahme am Forschungsprojekt sowohl innerhalb des universitären Systems als auch innerhalb der Schule nicht für alle Beteiligten gleich freiwillig erfolgte. Auf der Seite der Universität gibt es entsprechend der dominanten Funktionslogik der Organisation zum einen die „generelle Aufforderung“, im Sinn von Kernaufgabe der Institution Forschung durchzuführen. Aufseiten der Schule bestehen sowohl zwischen Direktion und LehrerInnen als auch zu den SchülerInnen hin hierarchische Verhältnisse der Über- und Unterordnung.

Auf das Gesamtprojekt hin gesehen können dann allerdings auf den unterschiedlichen Ebenen der Zusammenarbeit die unterschiedlichen Formen der Partizipation betrachtet werden. So ging es in der grundsätzlichen Einigung mit den Schulleitungen und LehrerInnen sehr wohl auch um Fragen der Inhalts- und Prozessgestaltung sowie der Methodenwahl im Projekt. Zur Teilnahme an den „Lehreinheiten“ als Workshops wurde dann jeweils schulintern „eingeladen“. Der deutlich hierarchische Umgang mit Teilnahme am „Normalunterricht“ kann insofern als Ressource betrachtet werden, als über die institutionelle Kooperation und top-down-Maßnahmen durch die Vorgabe und Einladung durch Lehrende die Teilnahme für bestimmte soziale Teilsysteme (Klassen) und Personen (SchülerInnen) verbindlicher wurde. Dies scheint auf den ersten Blick den Postulaten der Partizipation und der Freiwilligkeit diametral gegenüberzustehen.

7.2.4 Freiwillig oder eingebettet in den Pflichtunterricht

Sowohl durch die Frage der zeitlichen Logiken als auch durch die der hierarchischen Einbettung drängt sich insgesamt die Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme am Projekt auf. Da zusätzliche Termine nur in Ausnahmefällen möglich waren, wurden die Workshops im Projekt in den „Normalunterricht“ integriert und die Teilnahme wurde so für die SchülerInnen zu einem Teil ihrer schulischen Leistungen.

Ein spezifischer Aspekt in der Freiwilligkeit der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen ergab sich noch im Spannungsfeld zwischen Begleitung und Beurteilung. Als ForscherInnen war es unser Ziel, den SchülerInnen Einblicke in sozial- und geisteswissenschaftliche Forschungszugänge und Methoden zu vermitteln und sie zu befähigen, ein eigenes kleines Forschungsprojekt im Rahmen der größeren Fragestellung zu erarbeiten. Die Freiheiten, eigene Themen zu wählen und damit auch eigenen Interessen nachzugehen ebenso wie die Tatsache, dass wir keine Noten vergaben, stellte für die „Lehrsituation“ in der Schule zweifelsohne eine Ausnahmesituation dar. Wir setzten also auf die Eigenmotivation der SchülerInnen, das stellte uns vor allem zu Beginn vor die Aufgabe, erfahrbar zu machen, was „der Gewinn“ für SchülerInnen aus der Mitarbeit im Projekt sein kann.

7.2.5 Mehrsprachigkeit

Schließlich begegnete uns ein Thema und Spannungsfeld, das in allen partizipativen Projekten beschäftigt, nämlich das der „Mehrsprachigkeit“ auf mehreren Ebenen. Zum einen war es zu Beginn der Zusammenarbeit immer wieder notwendig, neu aufeinander zuzureden, um Zielsetzungen und Vorgehensweisen im Projekt verständlich zu machen und gemeinsam neu auszudeuten, worin die Rollen und Aufgaben der SchülerInnen bestehen. Damit im Zusammenhang steht auch immer das Spannungsfeld Theorie und Praxis, also die konkrete Frage der SchülerInnen – hier vor allem auch der SchülerInnen des Caritas Ausbildungszentrums –, wozu sie das Wissen, das sie selbst erforschen, überhaupt gebrauchen können. Erfreulicherweise zeigte sich bei Abschluss des Projekts, dass es hier mehr positive als negative Überraschungen für die SchülerInnen gab und, wie weiter unten bei den Ergebnissen diskutiert, es auch zu einem Effekt von „Empowerment“ kam. Zum anderen bedeutete Mehrsprachigkeit in diesem Projekt auch tatsächlich, dass Personen mit sehr unterschiedlichen Erst-Sprachen zusammenarbeiteten. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Herkünfte der SchülerInnen war es immer wieder notwendig nachzufragen, ob das von uns Gesagte oder auch unsere Handouts verständlich sind. Hier erwiesen sich die KollegInnen innerhalb des Klassenverbunds als sehr unterstützend und einander gegenseitig stärkend.

7.2.6 Wie kann's gelingen?

(D)er Taschenspieler (verfügt) über ein Wissen (...) (wenn man weiß, wie es geht, kann man es), während der Seiltänzer eine Kunst ausübt. Auf einem Seil zu tanzen bedeutet, in jedem Moment das Gleichgewicht zu bewahren, indem man es bei jedem Schritt durch neue Korrekturen wieder herstellt; es bedeutet, an einem Verhältnis festzuhalten, das niemals erworben worden ist und das durch eine unaufhörliche Erfindung ständig wiederhergestellt wird, so dass es den Anschein hat, als ob man es bewahren würde (de Certeau 1998, S. 150).

In Forschungs-Bildungs-Kooperationen, wie es auch das Projekt „Who cares?“ eine war, können zuweilen die verschiedenen Welten bzw. die unterschiedlichen Systemlogiken, von denen zuvor die Rede gewesen ist, aufeinanderprallen. Eindeutige Patentrezepte – eben ein eher technisches Wissen, mit dem man glaubt zu wissen, wie es stets richtig geht – dafür, wie genau mit solchen Spannungsfeldern und Widersprüchen umzugehen sei, gibt es nicht. Zu viel Unvorhergesehenes und Überraschendes erlebt man in Projekten, in denen WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Disziplinen sowie LehrerInnen wie SchülerInnen aus zwei verschiedenen Schultypen miteinander zu tun haben. Aber man kann immer wieder aufs Neue zu Beginn, im Verlauf und gegen Ende eines solchen Projekts Bedingungen schaffen, die es ermöglichen, dass WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen sich gemeinsam auf dem Seil bewegen, nicht um Spannungsfelder oder verschiedene Logiken aufzulösen (das geht nämlich nicht), sondern um sie miteinander auszubalancieren (Heimerl et al. 2014).

Da es die Königswege für die Zusammenarbeit in Forschungs-Bildungs-Kooperationen nicht gibt, möchten wir im Folgenden noch einmal exemplarisch und detaillierter beschreiben, welche konkreten Praktiken und Methoden der Zusammenarbeit im „Who cares?“-Projekt zur Anwendung kamen.

7.2.7 Gleichberechtigte Teilnahme

Transdisziplinäre und partizipative Forschungsvorhaben – also solche, in denen WissenschaftlerInnen gemeinsam mit VertreterInnen einer sogenannten Praxis, zu der wir auch Schulen zählen, forschen – benötigen spezifische „Kommunikationsarchitekturen“ bzw. besondere „Kommunikationssettings“ (Zepke 2008; Reitinger et al. 2014). Was ist damit gemeint? Es bedarf viel Aufmerksamkeit und Zeit dafür, die Kommunikation in einer Forschungs-Bildungs-Kooperation zu organisieren, um eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme zu ermöglichen. Auf das „Who cares?“-Projekt bezogen: Wir haben von Anfang an bestimmte kommunikative Orte

geschaffen, an denen die beteiligten ProjektakteurInnen aus den verschiedenen Systemen auf Augenhöhe miteinander sprechen, in Beziehung treten und das ExpertInnentum auf die Anwesenden gleichwertig verteilt werden sollte. Denn: Als WissenschaftlerInnen sind wir zwar sehr wohl ExpertInnen für das Thema „Care“, u. a., weil wir dieses oder jenes dazu bereits erforscht haben. Aber ExpertInnen fürs Thema waren im Projekt ebenso die involvierten LehrerInnen und SchülerInnen. Sowohl die Lehrenden als auch die Auszubildenden der Fachsozialbetreuung, die theoretisch wie in Praktika in Pflegeheimen und anderswo mit dem Thema konfrontiert werden, verfügen über Expertise. Ebenso verfügen die Lehrenden und SchülerInnen des Wiedner Gymnasiums über Erfahrungen und Wissen mit Sorge und Pflege, denn Sorgeerfahrung haben wir alle. Zudem haben einige SchülerInnen des Gymnasiums einschlägige Praktikumserfahrungen im Zuge einer schulspezifischen Akzentuierung „Gesundheit und Verantwortung“ sammeln können. Und schließlich: Die ExpertInnen für das eigene System Schule waren und sind die beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen jedenfalls.

Hierzu ein konkretes Beispiel: Zu Beginn des Projekts haben wir beteiligten WissenschaftlerInnen mehrere Treffen zunächst mit den DirektorInnen und mit den unmittelbar mit uns kooperierenden Lehrenden der mitwirkenden Schulen organisiert. In weiterer Folge wurden in diese Vorbereitungsgespräche ebenso einige der beteiligten SchülerInnen mit eingebunden. Damit wollten wir vor jedem operativen gemeinsamen Tun überhaupt erst einmal durch Fragen, Nachfragen und Zuhören explorieren und letztlich lernen, was denn die von uns angesprochenen ForschungspartnerInnen vom Projekt erwarten, welcher Gewinn von ihnen erhofft wird. Und schließlich wurde gerade in diesen Gesprächen zu Projektbeginn ausgelotet und letztlich entschieden, in welcher Weise das Projekt in Form von mehreren halb- und eintägigen Workshops in den jeweiligen Regelunterricht der beiden Schulen sinnvoll integriert werden kann, sodass es wahrscheinlicher wurde, dass die SchülerInnen, aber auch die LehrerInnen an dem Projekt aktiv mitwirken. Die Abstimmungsprozesse über die Erwartungen und die zeitlichen Möglichkeiten haben uns übrigens während des gesamten Projektes begleitet. Und sie kosteten viel Zeit. Die Logiken von Wissenschaft und Schule in Einklang zu bringen, ist eine Herausforderung – aber es ist zunächst einmal eine strukturelle und keine persönliche oder emotionale zwischen den Beteiligten. Solche Spannungsfelder, die Potenziale für Konflikte beinhalten, nicht zu personifizieren, sondern sie in ihrer strukturellen Dimension zu erkennen (Schmidt und Berg 2004), ist nicht nur entlastend. Es kann darüber hinaus dazu beitragen, geradezu ethnologisch die Rationalitäten, Möglichkeiten und Begrenzungen der jeweils „Anderen“ ein wenig mehr als vorher zu verstehen und vor allem in eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zu treten. Dies ist wiederum Voraussetzung

dafür, dass über Struktur, Inhalte, Methoden, Formate sowie Rollen- und Aufgabenverteilungen tragfähige Vereinbarungen und Verbindlichkeiten getroffen werden können, die dann im weiteren Prozessverlauf wiederum modifiziert werden können oder müssen, weil kein komplexer Projektprozess von vornherein voll und ganz planbar ist.

7.2.8 Dialogisches Erzählen

Die partizipative und auf wechselseitiges Vertrauen ausgerichtete Absicht in solchen Kommunikationssettings darf übrigens nicht nur behauptet werden, sie muss gelebt und durch die Beteiligten erlebt und als sinnvoll erfahren werden. Dazu beitragen kann eine Kommunikationskultur, ja, eine Methode, die im Projekt immer auch den persönlichen Erfahrungen der Beteiligten durch Erzählen und Zuhören Raum und Zeit gibt.

Menschen sind GeschichtenerzählerInnen, haben Roland Barthes und Claude Lévi-Strauss gemeint (Viehöver 2001, S. 178). Zugleich ist in der Spät- bzw. Postmoderne ein (Auto-)Biografisieren – ein Geschichten-Erzählen über sich selbst – zu einer milieuübergreifenden Kulturtechnik geworden (Alheit 1993), um sich in einer Gesellschaft, die als zunehmend individualisiert und sich verändernd wahrgenommen wird, zu verorten. In Teams oder anderen Gruppen, die divers zusammengesetzt sind, wird das Potenzial und die Methode des biografischen Erzählens zuweilen aufgegriffen, um eine gemeinsame Basis vor allem in sozialer und emotionaler Hinsicht, also Beziehung, Vertrauen und Akzeptanz zwischen Menschen, die „unterschiedlich ticken“, zu konstituieren (Dressel und Novy 2009). In einem Dialog wird nicht diskutiert, sondern wechselseitig erzählt und zugehört. Dabei ist gerade das Zuhören „kein passiver Akt (...). Ich muss zunächst den Anderen willkommen heißen, das heißt den Anderen in seiner Andersheit bejahen. Dann schenke ich ihm Gehör. Zuhören ist ein Schenken, ein Geben, eine Gabe. Es verhilft dem Anderen erst zum Sprechen“ (Han 2016, S. 93).

Als mögliche Themen solcher dialogischen, biografisch orientierten Erzählrunden oder Erzählcafés (Kohn und Caduff 2010) eignen sich insbesondere anthropologische bzw. menschliche Elementarerfahrungen (Dressel 1996) – Themen, die alle Menschen erfahren, dies aber je nach Zeit, Ort, Geschlechtszugehörigkeit und anderen Diversitätskriterien durchaus unterschiedlich. Auch Care, das „Sich-Sorgen“, „Sorge tragen“, „Sorge empfangen“ ist eine solche Elementarerfahrung. So haben wir gerade zu Beginn des Projekts „Who cares?“ in Workshops mit den beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen zunächst einmal

erzählen und zuhören lassen: über persönliche Sorgegeschichten von uns allen. „Wir alle“, nicht nur die VertreterInnen des Caritas Ausbildungszentrums, sondern ebenso die LehrerInnen und SchülerInnen des Gymnasiums und auch die WissenschaftlerInnen, haben persönliche und zugleich sehr spezifische Sorge- und Pflegeerfahrungen gemacht: als Angehörige oder als NachbarIn oder als jemand, die oder der in Österreich, Bosnien, Bulgarien oder in einem afrikanischen oder asiatischen Land aufgewachsen ist.

Im weiteren Projektverlauf hat es sich in Workshops im Caritas Ausbildungszentrum zudem als besonders wichtig erwiesen, die von uns ursprünglich geplanten Workshopinhalte hintanzustellen, um den Auszubildenden Raum, Zeit und Aufmerksamkeit dafür zu geben, die gerade aktuellen und als positiv oder negativ empfundenen Praktikumserfahrungen erzählen zu können. Insbesondere Differenz- oder gar Fremdheitserfahrungen möchten von jenen, die sie erfahren, erzählt werden (Apitzsch 2003). In unserem Fall: Die SchülerInnen des Caritas Ausbildungszentrums hatten zuweilen Erfahrungen in Pflegeheimen oder anderen Institutionen gemacht, die geradezu in Differenz zu ihren eigenen Wertvorstellungen oder zu Selbstbildern als zukünftige FachsozialbetreuerIn standen. Gerade diese Erfahrungen wollten die SchülerInnen erzählen, und sie wollten gehört werden.

Mit dem Erzählen und Zuhören persönlicher Sorge- und Pflegeerfahrungen konnten unseres Erachtens individuelle und gemeinsame lebensweltliche Bezüge zum Thema wie zum Projekt geschaffen bzw. ein individueller wie gemeinsamer Sinn generiert werden. Dies gelang trotz oder, so paradox das klingen mag, gerade wegen der Unterschiedlichkeit der erzählten Erfahrungen. Diese Haltung des/der aktiven Zuhörenden haben die SchülerInnen zudem in ihre Projekte „mitgenommen“, wenn sie beispielsweise Interviews mit Angehörigen von Pflegebedürftigen oder professionellen MitarbeiterInnen in Pflegeinstitutionen durchführten. Letztlich hat ein SchülerInnen-Team des Wiedner Gymnasiums die Methode des dialogischen Erzählens und Zuhörens als ein eigenes Projekt aufgegriffen, in dem es ein Erzählcafé in der eigenen Schule organisierte und moderierte. WissenschaftlerInnen, professionelle Pflegekräfte, LehrerInnen und SchülerInnen des Wiedner Gymnasiums und der Caritasschule sowie weitere Gäste haben sich hier über persönliche Sorgeerfahrungen narrativ und in aufmerksamer und wertschätzender Haltung ausgetauscht. Dass dies in der Institution Schule möglich ist, ist übrigens nicht selbstverständlich (Dressel 2012), weil ein solches Kommunikationssetting die dominante Schulkultur gewissermaßen auf den Kopf stellt. Gehört doch unabhängig von den konkreten Lehrpersonen die Bewertung bzw. Benotung des Gesagten zum „Tagesgeschäft“ in Schulen.

Die im Projekt erfahrene Praxis des aktiven Zuhörens und Erzählens ist übrigens weit über den Projektprozess hinaus von Bedeutung. Sie ist eine zentrale Haltung für Caring Communities oder eine sorgende Gesellschaft (Klie 2014; Heimerl et al. 2015). „Sind wir eigentlich eine sorgende Schule?“, hat der mit uns kooperierende Lehrer des Wiedner Gymnasiums reflexiv gefragt. „Sind wir eine sorgende Universität?“, haben auch wir uns daraufhin gefragt.

Zu Beginn haben wir bereits erwähnt: Partizipative Projekte bzw. forschendes Lernen mit SchülerInnen stellen eine Herausforderung im Lernalltag dar (Wetzelhütter et al. 2013). Meist stehen SchülerInnen vor der Aufgabe, ein ihnen vorher präsentiertes Wissen in Form von schriftlichen oder mündlichen Prüfungen zu reproduzieren. Erfolg oder Misserfolg bei diesen Prüfungen sind mit konstituierend für die weitere (Aus-)Bildungsbiografie. Der Sinn von Lernen durch partizipative Zugänge, dessen „Gewinn“ sich nicht unmittelbar in Noten niederschlägt, muss von SchülerInnen erst einmal erfahren werden. Unseres Erachtens hat unter anderem die zuvor beschriebene biografische und narrative Projektpraxis, die Teilhabe der SchülerInnen mit ihren je eigenen Sorgeerfahrungen eine wichtige Basis geschaffen. So konnten sie mit intrinsischen Motiven und als AkteurInnen (und nicht als KonsumentInnen von Lehr- und Lerninhalten) am Projekt teilhaben, die eigenen Forschungsprojekte selbstständig durchführen, sich selbst individuell wie kollektiv eine Stimme geben und sich ermächtigen. Darauf kommen wir noch zurück.

7.2.9 Machbare und sinnvolle Projekte

Um die SchülerInnen für solche Forschungsprojekte gewinnen zu können, schien uns darüber hinaus und zum einen ein pragmatischer Zugang ratsam: Die jeweiligen Projekte mussten überschaubar sein und als machbar erlebt werden. So wurden Projektteams mit mindestens zwei SchülerInnen gebildet, die die allermeisten Projektaufgaben arbeitsteilig im Rahmen des Regelunterrichts erledigen konnten. Zum anderen war uns ein sinnorientierter Zugang wichtig: SchülerInnen wissen für sich selbst am besten, welches konkrete Thema für sie von Interesse ist und sie daher in einem Projekt über Lektüre von Fach und Durchführung von Leitfadeninterviews mit relevanten ForschungspartnerInnen erforschen wollen.

Eine solch radikale Orientierung an den Interessen der SchülerInnen war durchaus nicht leicht für uns – für uns als wissenschaftliche ExpertInnen, für die u. a. bestimmte, zum Beispiel feministische Perspektiven aufs Thema forschungsleitend sind. Freilich: Mit Inputs und Themenvorschlägen haben wir für uns relevante Perspektiven und Fragestellungen vorgestellt und an die SchülerInnengruppen

herangetragen. Aber darüber hinaus haben auch SchülerInnen wie LehrerInnen Themen für die Forschungsprojekte nominiert. Schlussendlich haben die SchülerInnen ihre Themen selbst ausgewählt und sich in entsprechenden Teams zusammengefunden.

Bei den SchülerInnen des Caritas Ausbildungszentrums sind die Projektthemen großteils aus Problemlagen, mit denen sie in ihren Praktika konfrontiert werden, entstanden oder haben mit ihrem Berufsbild zu tun. Zu folgenden Projektthemen wurde in Teams gearbeitet: „Pflege und Betreuung zu Hause – Alltag von Pflege- und Betreuungspersonen und ihre Ressourcen“; „Hauskrankenpflege und Fachsozialbetreuung?!?“; „Inklusion desorientierter Menschen“; „Stellenwert der Fachsozialbetreuung-Altenarbeit im Akutpflegebereich“; „Erfahrungen im Pflegeheim“; „Wie geht das Pflegepersonal mit dem Thema ‚Sterben‘ um?“. Im Wiedner Gymnasium handelte es sich um Themen, die den SchülerInnen und dem begleitenden Lehrer durch Ferialpraktika, Schulalltag oder über Erfahrungen innerhalb der Familie wichtig waren: „Freiheitseinschränkung in der Pflege“; „Sind wir eine sorgende Schule?“; „SchülerInnen-Texte zum Thema Pflege“; Erzählcafé zum Thema „Sorge und Pflege“.

Dass damit letztlich zum Beispiel das Thema Gender wie auch andere Diversitätskategorien, die aus unserer Sicht bei einem Projekt mit dem Namen „WHO cares?“ unbedingt berücksichtigt werden müssten, nicht ausgewählt wurden, war für uns geradezu schmerzhaft. Aber das war zu akzeptieren. Gleichwohl haben wir jene in den SchülerInnen-Projekten nicht berücksichtigten Themen, die wir als relevant erachteten, im weiteren Projektverlauf immer wieder eingebracht.

Das führt wiederum zu den Rollen, die wir als WissenschaftlerInnen in dieser Forschungs-Bildungs-Kooperation übernommen haben: sowohl „Facilitators“, also BegleiterInnen und GestalterInnen des Rahmens im gemeinsamen Projektprozess, als auch „Advocates“ – „ForscherInnen, die in ihrer Forschungstätigkeit einen Standpunkt beziehen“ (Wieser et al. 2014, S. 158; Wöhrer und Höcher 2012). Hinsichtlich letzterer Rolle waren wir stets bemüht, diese achtsam und nicht belehrend auszuüben. Das galt dann auch für die weiteren Phasen der partizipativen Forschungsprojekte (vgl. Mayer 2015). Wir haben den SchülerInnen sowohl Fach als auch die Auswertungsfragen für und Interviews zur Verfügung gestellt. Doch die kurze (schriftliche) Auswertung selbst oblag den jeweiligen SchülerInnen-Projektteams. Wir haben uns darum bemüht, unser Feedback auf die Auswertungen so zu formulieren, dass das Feedback gehört und im Rahmen der begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit von den SchülerInnen auch eingearbeitet werden konnte.

Die SchülerInnen waren in „Who cares?“ keine DatenlieferantInnen für die Wissenschaft. Sie haben sich vielmehr selbst für ihr Forschungsthema entschieden, haben Daten im Projektverlauf generiert und ausgewertet. Wir haben

sie dabei in unseren Rollen als prozessuale BegleiterInnen und inhaltliche BeraterInnen unterstützt. Dass sie ihre Projektergebnisse letztlich in Form von Plakaten einer Schulöffentlichkeit präsentiert haben, hat den partizipativen Prozess abgeschlossen und abgerundet. „Ich bin stolz auf euch“, meinte aufrichtig die Klassenlehrerin im Caritas Ausbildungszentrum. Was so trivial klingen mag, ist durchaus bemerkenswert: Denn eine Anerkennungskultur gehört nicht unbedingt zu den zentralen „Wesensmerkmalen“ von (Hoch-)Schulinstitutionen.

7.3 Empowerment als ein Ergebnis

Die Überraschung, die sie [die Innovationen] auszulösen vermögen, stammt nicht mehr von der Idee, sondern liegt in der Wirkung, die sie auf Leben und Arbeit, auf gewohnte Seh- oder Denkweisen, auf Empfindungen und scheinbar festgefahrene Strukturen und Machtgefüge haben können (Nowotny 2005, S. 123 f.).

Im Zuge des partizipativen Forschungsprozesses mit SchülerInnen und LehrerInnen hat sich für alle Beteiligten die Frage der Ergebnisse bzw. Produkte am Ende des gemeinsamen Arbeitens gestellt. Das berührt prinzipielle Fragen, wie: Was heißt forschen in diesem Zusammenhang? Was ist neu (Innovationsgehalte) – und für wen? Welches Wissen entsteht? Wer entscheidet, was als neues Wissen und somit als Ergebnis gilt? Im Bemühen, den vielfältigen Forschungszugängen aller Beteiligten gerecht zu werden, sind unterschiedliche „Produkte“ entstanden. Hervorgehoben werden soll die Broschüre „Who cares? Wen kümmert’s? Szenen und Kulturen des Sorgens“ (Reitinger et al. 2016), in der eine Vielzahl der transdisziplinären Perspektiven abgebildet ist, gebündelt in Themen, welche für die SchülerInnen, für Lehrende, beteiligte AutorInnen des Schreibauftrags sowie das Wissenschaftsteam Relevanz hatten.

Ein zentrales Ergebnis des partizipativen Forschungsprozesses in „Who cares?“ stellt „Empowerment durch die Erfahrung von Partizipation“ (Pichler et al. 2016) dar. Dabei handelt es sich um ein Resultat, das wir zu Projektbeginn über Lernen aus dem Forschungsprozess intendiert hatten. (Die Notwendigkeit zu) Empowerment ist sowohl mit dem partizipativen Zugang wie auch mit dem Forschungsgegenstand „Who cares? Szenarien einer zukunftsweisenden Sorgeskultur“ zutiefst verwoben. Im Projekt haben wir immer wieder die Erfahrung gemacht: Wenn wir über Szenarien für zukunftsweisende Sorgeskulturen sprechen, wenn wir darüber reden und reflektieren, was sich alles auf politischer und struktureller Ebene verändern müsste, dann breitet sich rasch ein Gefühl der Ohnmacht aus. Gerade im Berufsfeld der Pflege und Betreuung ist das Gefühl,

nichts bewirken zu können, sehr verbreitet. Ist es doch ein Tätigkeitsbereich, in dem die Möglichkeiten, das eigene Arbeitsumfeld mitzugestalten, oft gering sind. Das hängt damit zusammen, dass es sich bei der Sorgearbeit um eine Tätigkeit handelt, die gesellschaftlich abgewertet und traditionell Frauen und marginalisierten Gruppen zugeschrieben wird. Dies zeigt sich vor allem in der Ressourcenknappheit an Zeit, Raum und Personal sowie mangelnder Anerkennung, wodurch Gestaltungsräume eingeschränkt werden (Mauerer 2016; Krenn und Papouschek 2006). Das soll nun nicht als Indiz herangezogen werden, die gesellschaftlich ungerechte Situation rund um Sorge, Pflege und Betreuung einfach als gegeben, tief eingeschrieben in unsere Kultur, hinzunehmen, im Gegenteil. Es gibt eigene individuelle und kollektive „Handlungskorridore“ (Riegraf 2000, S. 150), die trotz allem da sind, die es zu identifizieren gilt und in denen wir etwas bewirken können. Der Gedanke, der dahintersteht, ist: Wege aus einer möglichen Ohnmacht zu finden in Richtung Handlungsermächtigung, was hier als Empowerment-Prozess beschrieben wird. Unter Empowerment ist ein Prozess zu verstehen, in dem es Menschen gelingt, ihre Selbstgestaltungskräfte mehr zu entfalten, sich ihrer Autonomie bewusster zu werden und ihre Alltagsbedingungen aktiver mitzugestalten. Zentral sind der gesellschaftliche Bezug und die Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen (Tsirigotis 2011, S. 161). Unser Forschungsprojekt – und dies war eben ein Prozess – gestaltete sich so, dass Empowerment sukzessive möglicher wurde. Die partizipative Ausrichtung des Projektes kam dem entgegen: Mitbestimmung und die Möglichkeit zu entscheiden führen zu der wichtigen Erfahrung, etwas bewirken zu können bzw. Selbstwirksamkeit zu erleben.

Wie bereits beschrieben, haben sich die SchülerInnen in Forschungsgruppen organisiert und ihre „Sorgethemen“ selbst erarbeitet. Somit haben sie an Themen gearbeitet, die sie wirklich interessieren und für sie Bedeutung haben. Die intensive Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Projektthemen war für die SchülerInnen zunächst durchaus ernüchternd. Aber die Problemstellungen, die herausfordernd erlebt wurden, konnten durch die systematisch-wissenschaftliche Bearbeitung strukturell besser verortet werden, anstatt diese zu individualisieren. Zum Beispiel konnte eine Projektgruppe herausfinden, dass das Berufsbild der FachsozialbetreuerIn-Altenarbeit von verschiedenen Krankenanstalten zwar geschätzt wird, es jedoch vielfach für sie keine Planstellen gibt, da die Rahmenbedingungen gesetzlich noch nicht ausgereift sind und die Finanzierung unklar ist. Als Konsequenz daraus wurde von den SchülerInnen abgeleitet, dass sie sich nach der Ausbildung genau überlegen müssen, in welcher Einrichtung mit

welchen Rahmenbedingungen sie tätig sein wollen, dass sie eruieren müssen, welche Interessenvertretung für sie zuständig ist usw. Durch das tiefere Verstehen der Zusammenhänge konnten die SchülerInnen Handlungsstrategien auf unterschiedlichen Ebenen entwerfen: Was kann ich als Individuum erreichen? Wie muss ich mich organisieren bzw. an wen muss ich mich wenden, um etwas zu erreichen? In einem Workshop wurden spontan Empfehlungen für sich und für andere ausformuliert, wie zum Beispiel, dass es an ihnen als Einzelpersonen liegen kann, vorhandene Räumlichkeit wie das Badezimmer als „Genussraum“ für die Pflege und Betreuung zu nutzen, anstatt sich der Routine vor Ort zu beugen. Forderungen für beispielsweise bessere Rahmenbedingungen in der Hauskrankenpflege wurden an EntscheidungsträgerInnen der Trägerorganisationen und Politik gerichtet.

Im Rahmen des Projektes gab es verschiedene Veranstaltungen und Veröffentlichungen, in denen die SchülerInnen ihre Leistungen präsentieren und dadurch viel an Wertschätzung und ein Gefühl von Solidarität mitnehmen konnten. Schon ab Beginn des Projektes nahmen einzelne SchülerInnen und Lehrpersonen an sogenannten „Themenworkshops“ mit ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft teil, um ihre Perspektive im Projekt einzubringen. Dadurch kamen auch die beiden beteiligten Schulen in Kontakt. Die anfängliche Sorge der SchülerInnen des Caritas Ausbildungszentrums den GymnasiastInnen eventuell nicht gewachsen zu sein, löste sich rasch auf, als klar wurde, dass die teilnehmenden Gymnasiastinnen große Achtung vor deren bereits erworbenen Kompetenzen im Bereich der Pflege und Betreuung hatten. Das wurde als sehr bestärkend aufgenommen, wurden doch die SchülerInnen unter anderem bereits mit der gesellschaftlichen Abwertung ihres Tätigkeitsbereichs konfrontiert. Einige Schülerinnen des Gymnasiums konnten sich wiederum bei einem Besuch im Caritas Ausbildungszentrum konstruktiv in deren Projektkonzeptionen einbringen. Es gab weitere bestärkende Momente: Am Wiedner Gymnasium organisierten zwei Schülerinnen ein Erzählcafé zum Thema Sorge und Pflege. An beiden Schulen gab es Abschlusspräsentationen mit einer Poster-Session und Theatereinlagen vor Lehrpersonen, Schulleitung, MitschülerInnen und anderen interessierten Personen, welche auf sehr positive Resonanz stießen. Des Weiteren gab es für die SchülerInnen zwei unterschiedliche Broschüren, in denen die Arbeiten der SchülerInnen nachhaltig sichtbar sind. Einer breiteren Öffentlichkeit wurde das Projekt bei der feierlichen Abschlussveranstaltung vorgestellt, zu der auch EntscheidungsträgerInnen und ExpertInnen für eine Podiumsdiskussion eingeladen wurden, um die Ergebnisse entsprechend zu adressieren.

7.4 Resümee

Ergebnis des „Who cares?“-Projekts (wie auch von anderen Forschungs-Bildungs-Kooperationen) konnte es nicht sein, SchülerInnen zu ForscherInnen nach akademischen Standards auszubilden. Was an Universitäten innerhalb von einem acht- oder zehnsemestrigen Studium gelingen mag, kann nicht in einem knapp zweijährigen Projekt geschehen, das neben oder innerhalb des regulären Unterrichtsbetriebs in Schulen stattfindet. Aber immerhin: Eine forschende Haltung kann eingeübt und als sinnvoll erfahren werden, mit der ein wenig genauer und strukturierter als sonst im Alltag hingeschaut, zugehört und reflektiert wird. Aufseiten des Forschungsteams kann die partizipative forschende Praxis immer wieder neu eingeübt werden.

„Partizipation beginnt da, wo Personen und Einrichtungen mitentscheiden können“, hat Hella von Unger (2012, S. 28) in einem Beitrag über partizipative Forschung gemeint (Wegleitner et al. 2016). Dabei sind partizipative Forschungen im Allgemeinen und partizipative Forschungs-Bildungs-Kooperationen im Besonderen weder Selbstzweck noch selbstverständlich in dem Sinne, dass die SchülerInnen, die für eine aktive Mitwirkung eingeladen werden, immer schon auf ein solches Projekt gewartet hätten. Die Bereitschaft an einem partizipativen Projekt mitzuwirken, muss aufgrund der dominanten Lern- und Bewertungslogiken im regulären Schulunterricht überhaupt erst einmal erarbeitet werden.

Trotz aller systembedingter Widersprüche hat im Rahmen von „Who cares?“ eine Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen in beiden Schulen stattgefunden. Sie ist unter anderem deshalb möglich geworden, weil wir dabei mit zwei engagierten und kompetenten LehrerInnen kooperieren durften. Sie ist aber auch dadurch möglich geworden, weil Partizipation von vielen SchülerInnen im Zuge des Projekts als sinnvoll erfahren wurde, obwohl oder gerade weil jene, die mehr als andere gesellschaftliche Sorgetätigkeiten übernehmen, ausgeprägten institutionellen Hierarchien oder gesellschaftlichen Ignoranz zuweilen ohnmächtig gegenüberstehen. Im „Who cares?“-Projekt haben zahlreiche SchülerInnen dagegen so etwas wie Selbstwirksamkeit erfahren können, nicht zuletzt dadurch, dass ihnen – und das ist alles andere als banal – in ihren verschiedenen Erfahrungen, Geschichten und Wünschen zugehört worden ist. Und wenn SchülerInnen erfahren, dass sie gehört werden, dass sie etwas bewirken, ist dies nicht zuletzt eine wichtige Ressource für die zukünftige Mit-Gestaltung der Schulumgebung und des weiteren Bildungsweges bzw. Arbeitsumfeldes – und damit auch ein Wissensgewinn und eine Innovation im oben bereits angesprochenen Novotny'schen Sinne: neue Möglichkeiten werden erkannt und praktiziert, gewohnte Routinen zumindest zeitweise infrage

gestellt. Das gilt übrigens auch für „uns WissenschaftlerInnen“. Wenn wir jenen zuhören und einen Möglichkeitsraum zusprechen, mit denen wir forschen, wenn wir mit diesen in einen Dialog auf weitgehender Augenhöhe treten und, ja, auch von ihnen lernen, bricht dies – zumindest partiell – mit den hegemonialen inhaltlichen, methodischen und kulturellen Routinen und Gewissheiten des Wissenschaftsbetriebs.

Literatur

- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Theoretische Modelle und politische Perspektiven* (S. 343–416). Bremen: Universität Bremen.
- Apitzsch, U. (2003). Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In U. Apitzsch, & M. M. Jansen (Hrsg.), *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse* (S. 65–80). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bister, M. D., Felt, U., Strassnig, M., & Wagner, U. (2008). Zeit und Partizipation im transdisziplinären Forschungsprozess. In E. Reitinger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Praxis – Forschen im Sozial- und Gesundheitssystem* (S. 36–47). Heidelberg: Carl-Auer.
- de Certeau, M. (1998). *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dressel, G. (1996). *Historische Anthropologie. Eine Einführung*. Wien: Böhlau.
- Dressel, G. (2012). Erzählungen in einer Region. Erinnerungsdiskurse, Interventionen und Lernprozesse. In M. Arnold, G. Dressel, & W. Viehöver (Hrsg.), *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse* (S. 219–248). Wiesbaden: VS Springer.
- Dressel, G., & Novy, K. (2009). Vergessen gehört zum Erinnern. „So etwas gibt sehr viel, wenn man sprechen kann“. Biografiearbeit als Bildungsarbeit. *tools Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft, 49, 8–10.
- Han, B.-C. (2016). *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Heimerl, K., Dressel, G., Winiwarter, V. & Berger, W. (2014). Doing Inter- und Transdisziplinarität. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (S. 297–312). Bielefeld: transcript.
- Heimerl, K., Wegleitner, K., & Reitinger, E. (2015). Organisationsethik in Palliative Care. Von Caring Institutions und Compassionate Communities. *Forum Supervision*, 23(45), 63–73.
- Klie, T. (2014). *Wen kümmern die Alten? Auf dem Weg in eine sorgende Gesellschaft*. München: Pattloch.
- Klinger, C. (2013). Krise war immer ... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In E. Appelt, B. Aulenbacher, & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen*. (S. 82–104). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Kohn, J. & Caduff, U. (2010). Erzählcafés leiten. Biografiearbeit mit alten Menschen. In B. Hauptert, S. Schilling, & S. Maurer (Hrsg.), *Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen* (S. 193–216). Bern: Peter Lang.
- Krainz, E. & Ukowitz, M. (2014). Produktive Irritation. Differenzen in der transdisziplinären Forschung handhaben. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (S. 90–101). Bielefeld: transcript.
- Krenn, M. & Papouschek, U. (2006). „...ja, was willst du viel mitbestimmen?“ – Partizipationschancen im entgrenzten Arbeitsfeld mobile Pflege. *ÖZS*, 31(2), 6–28.
- Maurer, G. (2016). Frauengesundheit und Wohlbefinden? Eine gender- und gesellschaftspolitische Betrachtung zu Frauen in Gesundheitsberufen: Nachwirkungen patriarchaler Denk- und Handlungsmuster mit Fokus auf die (Weiter)Entwicklung zukünftiger feministischer Potentiale. *Reihe feminismen diskutieren*. https://www.vfw.or.at/wp-content/uploads/2016/01/Maurer_Frauengesundheit-und-Wohlbefinden_01_2016.pdf.
- Mayer, H. (2015). *Pflegeforschung anwenden. Elemente und Basiswissen für das Studium* (4. Aufl.). Wien: Facultas.
- Nowotny, H. (2005). *Unersättliche Neugier. Innovation in einer fragilen Zukunft*. Berlin: Kadmos.
- Pichler, B., Traunsteiner, B., Reitingner, E., Dressel, G. & Heimerl, K. (2016). *Who cares? – Partizipative Forschung mit SchülerInnen als Empowerment*. Poster: Integrierte Gesundheit – Integrierte Versorgung. 19. wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Public Health (ÖGPH).
- Pleschberger, S. (2005). *Nur nicht zur Last fallen. Sterben in Würde aus der Sicht alter Menschen in Pflegeheimen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Reitingner, E., Krainer, L., Zepke, G. & Lehner E. (2014). Kommunikation beobachten, ihr einen Rahmen geben und sie reflektieren. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (S. 135–149). Bielefeld: transcript.
- Reitingner, E., Dressel, G. & Pichler, B. (2016). *Who cares? Wen kümmert's? Szenen und Kulturen des Sorgens*. Kursbuch palliative care 13/2016. Wien: Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien, Graz.
- Riegraf, B. (2000). Organisationswandel, Organisationslernen und das Geschlechterverhältnis. In I. Lenz, H. M. Nickel, & B. Riegraf (Hrsg.), *Geschlecht – Arbeit – Zukunft* (S. 159–170). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schmidt, E. R., & Berg, H. G. (2004). *Beraten mit Kontakt*. Offenbach: Gabal.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy. Markets, equality, and justice*. New York: New York University Press.
- Tsirigotis, C. (2011). Empowermentprozesse anregen – Fördern – Begleiten. Systemische Arbeitsweisen. In A. Lenz (Hrsg.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (S. 161–182). Tübingen: dgvt.
- Unger, H. von. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 7. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176>.
- Viehöver, W. (2001). Diskurse als Narration. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch, Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Bd 1. Theorien und Methoden* (S. 177–206). Opladen: Leske + Budrich.

- Wegleitner, K., Heimerl, K., Reitinger, E., Wappelshammer, E., Plunger, P., & Schuchter, P. (2016). Partizipative Forschung in Palliative- und Dementia Care als Beitrag zur Demokratisierung der Sorge. In R. E. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung: Bd 2. Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 31–62). Wiesbaden: VS Springer.
- Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 157–166). Wiesbaden: VS Springer.
- Wieser, B., Brechelmacher, A., & Schendl, G. (2014). Identitäten und Rollen in inter- und transdisziplinärer Forschung und Lehre finden. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (S. 151–164). Bielefeld: transcript.
- Wöhrer, V. & Höcher, B. (2012). Tricks of the Trade—Negotiations and Dealings between Researchers, Teachers and Students. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201164>.
- Wright, M. T. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung als wissenschaftliche Grundlage für eine partizipative Praxis. In R. Rosenbrock & S. Hartung (Hrsg.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (S. 418–428). Bern: Hans Huber.
- Zepke, G. (2008). Kommunikationsarchitekturen in der transdisziplinären Forschung. Zur Besonderheit einer transdisziplinären Methodologie. In E. Reitinger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Praxis. Forschen im Sozial- und Gesundheitssystem* (S. 167–177). Heidelberg: Carl-Auer.

Gert Dressel, Mag. Dr., Historiker, Fortbildner und Prozessbegleiter; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik an der IFF Wien der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Leiter, Mitarbeiter und Berater zahlreicher partizipativ, dialogisch, narrativ und/oder lebensgeschichtlich orientierter Forschungs- und Bildungsprojekte.

Elisabeth Reitinger, Assoc. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Psychologin und Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerin. Habilitation in Palliative Care und Organisationsforschung. Assoziierte Professorin am Institut für Pflegewissenschaft, Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Palliative Care im Alter, Kommunikation mit Menschen mit Demenz, Doing Gender in Betreuung und Pflege, Care-Ethik.

Barbara Pichler, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pflegewissenschaft, Universität Wien. Forschung und Lehre zu den Themen: Alter und Geschlecht, Dementia Care, Palliative Care, Sorge und Care aus feministischer Sicht. Kontakt: barbara.pichler@univie.ac.at.

Katharina Heimerl, Assoc. Prof.ⁱⁿ, Medizinerin und Gesundheitswissenschaftlerin. Medizinstudium in Wien, Master of Public Health an der University of California at Berkeley, USA. Seit 1995 an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (IFF), 2006 Habilitation (Palliative Care und Organisationsentwicklung), von 2010-2015 Leiterin des Instituts für Palliative Care und OrganisationsEthik, von 2016–2018 Prodekanin für Lehre an der IFF. Seit 2018 Assoc. Prof am Institut für Pflegewissenschaft, Universität Wien.

Klaus Wegleitner, Ass.-Prof. Mag. Dr., Soziologe und Versorgungsforscher, Assistenzprofessor an der Karl-Franzens-Universität Graz, Kath.-Theol. Fakultät, Institut für Pastoraltheologie/Abteilung für Palliative Care und Organisationsethik. Arbeitsschwerpunkte: Public Health und End-of Life Care, Caring Communities, Soziologie des Alters und des Sterbens, Organisations- und Regionalentwicklung in Palliative Care, Care Ethik, Care Politik, partizipative und transdisziplinäre Forschungsmethoden.

„So haben wir uns noch nie unterhalten!“ Weitergabe und Transfer von lokalem Erfahrungswissen

8

Andrea Sieber

8.1 Das „Neue erinnern“ als Quelle Zukunft zu gestalten

8.1.1 Ansätze für einen kooperativen Wissensgenerierungs- und Entwicklungsprozess

Immer seltener wird die Begegnung mit Leuten, welche rechtschaffen etwas erzählen können. Immer häufig verbreitet sich Verlegenheit in der Runde, wenn der Wunsch nach einer Geschichte laut wird. Es ist, als wenn ein Vermögen, das uns unveräusserlicht schien, das Gesichertste unter dem Sicherem, von uns genommen würde. Nämlich das Vermögen, Erfahrungen auszutauschen. Eine Ursache dieser Erscheinung liegt auf der Hand: Die Erfahrung ist im Kurs gefallen. Und es sieht aus, als fiel sie weiter ins Bodenlose (Benjamin 1984, S. 380).

Gegenstand des Projekts *„BrotZeit. Lesachtaler Brot im intergenerationellen Dialog“* ist das Brot, genauer: der lebendige Prozess des Tradierens, der Weitergabe von Können und Wissen der Brotherstellung im Lesachtal bei gleichzeitiger Überprüfung auf die gegenwärtige Gültigkeit und Zukunftsfähigkeit. Es war ein Forschungsgegenstand in vielfältiger Weise, sowohl das Brot, das duftend aus dem Backofen geholt wurde, als auch das Erfahrungswissen um seine Herstellung, ein nachhaltiges Element der regionalen Identität des Lesachtals.

Der materielle Gegenstand Brot wurde „Trägerstoff“ des Projekts. Gemeinsames Tun – von der Vorbereitung des Ackers, dem Säen und Ernten, Dreschen und Mahlen des Korns bis zum Backen und Verkosten des Brotes – war mit diesem

A. Sieber (✉)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien, Österreich

E-Mail: andrea.sieber@aau.at

„Trägerstoff“ verbunden und ermöglichte die Weitergabe und den Erwerb von Erfahrungswissen in unmittelbarer Wahrnehmung (vgl. tacit knowledge, Polanyi 1985). Ferner wurde erzählt, einander zugehört, intensiv gefragt und neue Perspektiven und Blickwinkel eingenommen -in Oral History Interviews und Erzählcafés und über das Projekt hinaus.

8.1.2 Basisbegriffe im Projekt

Immaterielles Kulturerbe

Zum immateriellen Kulturerbe zählen „Praktiken, Darstellungen, Ausdrucksformen, Wissen und Fertigkeiten, die Gemeinschaften als Bestandteil ihres Kulturerbes verstehen. Konkret umfasst das immaterielle Kulturerbe mündlich überlieferte Traditionen und Ausdrucksformen, darstellende Künste, das Wissen und die Praktiken in Bezug auf die Natur und das Universum, gesellschaftliche Praktiken, Rituale und Feste sowie traditionelle Handwerkstechniken“ (UNESCO 2003). Immaterielles Kulturerbe wird von einer Generation an die nächste weitergegeben, wird fortwährend neugestaltet und soll sozialen Gemeinschaften Identität und Kontinuität vermitteln. Das immaterielle Kulturerbe nimmt regional charakteristische Formen an und wird in lokaler Tradierung in ihrem Bestand kulturell nachhaltig bewahrt. Über das Wissen um die Praktiken hinaus sind im Kulturerbe viele ästhetische, religiöse, ethische und moralische Aspekte enthalten, die gemeinschafts- und identitätsbildend sind. 80 lebendige Traditionen sind mittlerweile im Österreichischen Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes gelistet (UNESCO 2017), darunter seit 2010 auch die Lesachtaler Brotkultur.

Kulturelle Nachhaltigkeit

Kulturelle Nachhaltigkeit besteht nicht allein in der Bewahrung von Traditionen, sondern kann als theoretisches Konzept auch die Reflexion über gesellschaftliche Praktiken und Prozesse zur Sicherung der Kontinuität bestimmter Kulturformen anregen. Über die Bewertung und damit über Aufrechterhaltung und Bewahrung individueller und gesellschaftlicher Haltungen und Handlungen wird immer wieder kollektiv entschieden. Kultur wird damit in ihrer Veränderung ebenso wie in ihrer Kontinuität betrachtet. In diesem Sinne ist kulturelle Nachhaltigkeit eine theoretische Perspektive, die quer zu ökologischer, sozialer und ökonomischer Nachhaltigkeit liegt (Ukowitz 2012). Sie beschränkt sich nicht auf den Schutz und die Bewahrung bestimmter materieller und immaterieller Kulturgüter, sondern wirft die Frage auf, mit welchen Absichten und zu welchem Zweck wir uns um eine Vergegenwärtigung traditioneller Kultur und Sicherung ihrer Zukunft

bemühen (Heintel 2007). In diesem Kontext ist kulturelle Nachhaltigkeit auch ein intergenerationeller Prozess, der Anlässe für Dialog und Lernen schafft.

Brotkultur im Lesachtal

Brot ist im Lesachtal ein wichtiger Bestandteil der lokalen Kultur, sowohl durch seine Alltäglichkeit als auch durch die Würdigung als „Immaterielles Kulturerbe“ der UNESCO. Brot ist nicht nur ein Teil der Ernährungskultur, sondern auch ästhetisch, symbolisch, religiös und moralisch besetzt, mit sinnlichen Erfahrungen, Ritualen und Bräuchen, persönlichen Geschichten und Traditionen verbunden. Die Tradition der Brotherstellung umfasst viele sehr unterschiedliche Praktiken, in denen jeweils eine Fülle von tradiertem Wissen enthalten ist. Im sozioökonomischen Wandel sind diese Praktiken zuerst durch das Handwerk (Müller, Bäcker) und den regionalen Handel verändert und letztlich durch die industrielle Fertigung technisch hoch spezialisiert worden. Doch unter den kultur-räumlichen Bedingungen der Hochalpen sind im Lesachtal traditionelle Praktiken und Kenntnisse bäuerlicher Subsistenzwirtschaft erhalten geblieben, wie etwa das Wissen über den Bau von Mühlen. Damit sind auch viele kulturelle und sprachliche Formen bewahrt worden, wie spezielle Dialektausdrücke und Rituale, wie z. B. das Anzeigen von drei Kreuzen vor dem Anschneiden des Brotes. Feste wie das jährliche Mühlenfest in Maria Luggau oder das Brotfest in Liesing zelebrieren diese kulturellen Praktiken. Das spezielle Erfahrungswissen und der Sprachschatz werden jedoch nur erhalten und tradiert, solange die Tätigkeiten und Praktiken zum Brot noch ausgeführt werden. Die Brotkultur im Lesachtal ist heute wieder ein konstitutiver Bestandteil regionaler Identität geworden, indem ein bedeutender Teil der Bevölkerung den Anbau und die Verarbeitung von Getreide wieder wertschätzt und wieder verstärkt praktiziert.

Erfahrungswissen, intergenerationeller Dialog und regionale Identität im Lesachtal

Lokales Erfahrungswissen ist ein Wissen, welches durch Handeln entsteht und in einen Erkenntniszusammenhang gesetzt wird. Häufig ist es nicht schriftlich aufgezeichnet und gesichert. Eine Möglichkeit des Zugriffs und der Sicherung von praktischem Wissen, das verloren zu gehen droht, sind Erinnerungsinterviews mit ZeitzeugInnen. „Intergenerational oral history brings together people of different generations for the purpose not only of collecting stories but also creating a bridge between generations. This bridge opens up new worlds for both parties“ (Zusman 2010). Begegnungen mit älteren TrägerInnen von Erfahrungswissen können Kinder und Jugendliche motivieren, sich intensiver mit den kulturellen Traditionen ihrer Region und ihrem individuellen Bezug dazu auseinanderzusetzen.

Durch einen Dialog zwischen den Generationen können Potenziale in mehreren Generationen geweckt und gefördert werden sowie die regionale Identität gestärkt werden. „Identität wird narrativ konstruiert und entsteht in der Fähigkeit sich zu verorten. Dieser Prozess verläuft in einem beständigen Um- und Neuerzählen“ (Krauss 2000).

8.2 Wissenschaftliche Herangehensweise

8.2.1 Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Methodologie und Methoden

Indem der Forschungsgegenstand Brot auf mehreren verschiedenen Ebenen liegt, als materieller Gegenstand, als immaterielle Kulturform und als Bestandteil regionaler Identität, und darüber hinaus innerhalb des Forschungsprogramms „Sparkling Science“ *des BMWFW* (www.sparklingscience.at) ein kooperativer Forschungsprozess mit SchülerInnen zu organisieren war, lag – bereits vor der methodologischen Konzeption des Projekts – eine interdisziplinäre und eine transdisziplinäre Ausrichtung der Forschung und der Projektorganisation auf der Hand. Es waren ausgehend von den Zielsetzungen des Projekts bestimmte Wissenschaftsfelder und Forschungskompetenzen naheliegend, soziologisches, agogisches, kulturwissenschaftliches Wissen und entsprechende methodische Fähigkeiten, die den jeweiligen Forschungserfahrungen der beteiligten WissenschaftlerInnen entsprachen. Interdisziplinarität erfolgte daher im Sinne einer „geregelten Form der Kooperation verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen“ (Dressel et al. 2014, S. 21). Grundlage der Kooperation ist dabei das Einverständnis hinsichtlich der Ziele und der Organisation des Forschungsprojekts und das Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Forschungsprozess.

Transdisziplinarität geht darüber hinaus, innerhalb des Systems Wissenschaft zu kooperieren, verlässt den „gesicherten Raum“ wissenschaftlicher Institutionen und lässt sich auf Kooperation mit anderen Systemen und AkteurInnen ein. Dabei sind die „anderen Welten“ außerhalb der Wissenschaft nicht mehr Objekte der Forschung, sondern PartnerInnen, die gemeinsam den Inhalt, die Methoden und Prozesse des Forschens bestimmen. Das führt wiederum zu Forschen als partizipativem Handeln, zu einer komplexen und offenen Organisation des Forschungsprozesses und zu Kommunikation zwischen WissenschaftlerInnen und den AkteurInnen anderer gesellschaftlicher Handlungsbereiche. Im Projekt „*Brot-Zeit*“ waren es vor allem die Institution Schule und die regionalen und lokalen AkteurInnen und AkteurInnengruppen.

Am Beispiel der Methoden in der empirischen Forschung des Projekts kann dies verdeutlicht werden. Die Erhebung der Daten zu kulturellen Traditionen des Brotes zielte auf Alltagserfahrungen der lokalen AkteurInnen ab, auf ihr Alltags- und Erfahrungswissen. Daher war es erforderlich, das klassische Spektrum der Erhebungsmethoden kreativ zu erweitern, um den Wissensbeständen und Erfahrungen der PartnerInnen zu entsprechen. Einige Erhebungen bestanden aus gemeinsamer Tätigkeit rund um den Anbau und die Verarbeitung von Getreide (wie das gemeinsame Dreschen im Stadel des Bauernhofes), aus gleichzeitigen Gesprächen mit Fragen und Erläuterungen (wie Brotdetektive für Jugendliche, offenen „Erzählcafés“), und aus bildhaften Dokumentationen (wie time-lapse Langzeitfilmaufnahmen), aus Schreibaufrufen per Post und Gemeindeaushang an die Bevölkerung und aus Gruppeninterviews, in denen die Dialoge zwischen SchülerInnen und ZeitzeugInnen die zentrale Rolle spielten.

In Sinne der qualitativen Sozialforschung wurde ein Methodenrepertoire gewählt, welches ermöglicht, lebensweltliche Themenstellungen in ihrer systemischen und inhaltlichen Ausprägung breit zu entfalten, d. h. für alle beteiligten AkteurInnen zugänglich zu machen und zu beschreiben.

Es zeigte sich im Projektverlauf, dass mithilfe explorativer Methoden und phänomenologischer Analysen die kulturellen Traditionen rund um das Lesachtaler Brot wahrgenommen und analysiert sowie im Anschluss anwendungsorientiert dargestellt werden konnten (etwa im „BrotZeit“-Blog: <https://www.lesachtalerbrot.wordpress.com>), bei der gemeinsamen Ausgestaltung eines Science Slam Beitrages, bei der Ergebnisdarstellung in Form eines Trickfilms, bei der Gestaltung eines Dokumentarfilms aus historischen und aktuellen Filmbeiträgen, ohne dass kulturelle und lokale Eigenheiten verloren gingen.

8.2.2 Interventionsforschung

Interventionsforschungsprojekte sind u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie subjektive Sichtweisen der beteiligten Akteure in den Vordergrund rücken und gleichzeitig die Ganzheit im Blick haben, um in weiterer Folge diese beiden Ebenen mit den beteiligten Akteuren und ForschungspartnerInnen diskursiv zu interpretieren. Daher sind sie in der Regel durch ihren hermeneutischen, phänomenologischen und dialektischen Charakter gekennzeichnet (Krainer und Lerchster 2012, S. 27).

Die Sicherung von Immateriellem Kulturerbe ist – vor allem bei der Weitergabe und dem Transfer von lokalem Erfahrungswissen – durch eine Arbeitsweise gekennzeichnet, welche an die Lebenswelt der Menschen vor Ort angepasst sein muss. Die Methoden und Ergebnisse lassen sich kaum standardisieren und

sind in komplexe Wirkungszusammenhänge eingebunden. Diesen besonderen Anforderungen trägt der Interventionsforschungsansatz Rechnung. Dabei wird „Forschung nicht nur als ein Wissensgenerierungs- und Problemlösungsprozess gesehen, sondern als ein Lern- und Entwicklungsprozess, der auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Beteiligten ausgerichtet ist“ (Ukowitz 2012, S. 12). Der sozial- und kulturwissenschaftliche Zugang der Interventionsforschung lenkt besondere Aufmerksamkeit auf die soziale, organisationale und kulturelle Einbettung der Themenstellung „*Lesachtaler Brotkultur*“ in die Region, und dabei vor allem in den intergenerationellen Dialog. Forschung wird dabei nicht als ein neutrales Vorgehen entlang verschiedener Forschungsfragen verstanden, sondern als Unterstützung von gesellschaftlichen Anliegen, wie im Falle des vorliegenden Projekts der kulturellen Nachhaltigkeit der Brotkultur im Lesachtal. Neben der Wissensgenerierung steht der Ermöglichungsprozess im Mittelpunkt, der sich im Laufe der Forschungszeit entfalten kann. Die Inhalte werden prozessual, aus den Perspektiven der Beteiligten, entwickelt. Dabei können sich auch die Forschungsfragen wandeln und weiten. Forschung ist so „ein Wissensentwicklungsprozess, der [...] eng verwoben mit den sozialen und kommunikativen Prozessen zu sehen ist und zu einem Gutteil erst durch diese ermöglicht wird“ (Ukowitz 2012, S. 13).

In Anlehnung an die systemische Organisationsentwicklung wurde – gemeinsam mit den ProjektpartnerInnen – ein teiloffenes Prozessdesign entwickelt, das heißt, dass der Arbeits- und Zeitplan als Rahmen konzipiert und kommuniziert wurde, sodass seitens der Schulen und der Region Spielräume für eigene Aktivitäten oder von ihnen vorgeschlagenen gemeinsamen Aktivitäten offengehalten wurden.

8.2.3 Forschungsorganisation und Projektmanagement

Die Forschungspartnerschaft bestand aus WissenschaftlerInnen aus dem Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (bei Projektbeginn Institut für Interventionsforschung und Kulturelle Nachhaltigkeit) und SchülerInnen und LehrerInnen der NMS Lesachtal und HBLW Hermagor. Von allen wurden in einem partizipativen Prozess Vorschläge und Konzepte für Aktivitäten eingebracht und gemeinsam mit weiteren lokalen und nationalen AkteurInnen umgesetzt (Gemeindeverwaltung, lokale Vereine, Kloster, Kärntner Medienzentrum für Bildung und Unterricht,

Dokumentationsstelle für lebensgeschichtliche Aufzeichnungen der Universität Wien, Österreichische UNESCO-Kommission). Das Projekt wurde vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt prozessbegleitend evaluiert. Abb. 8.1 illustriert das im vorhergehenden Absatz Genannte.

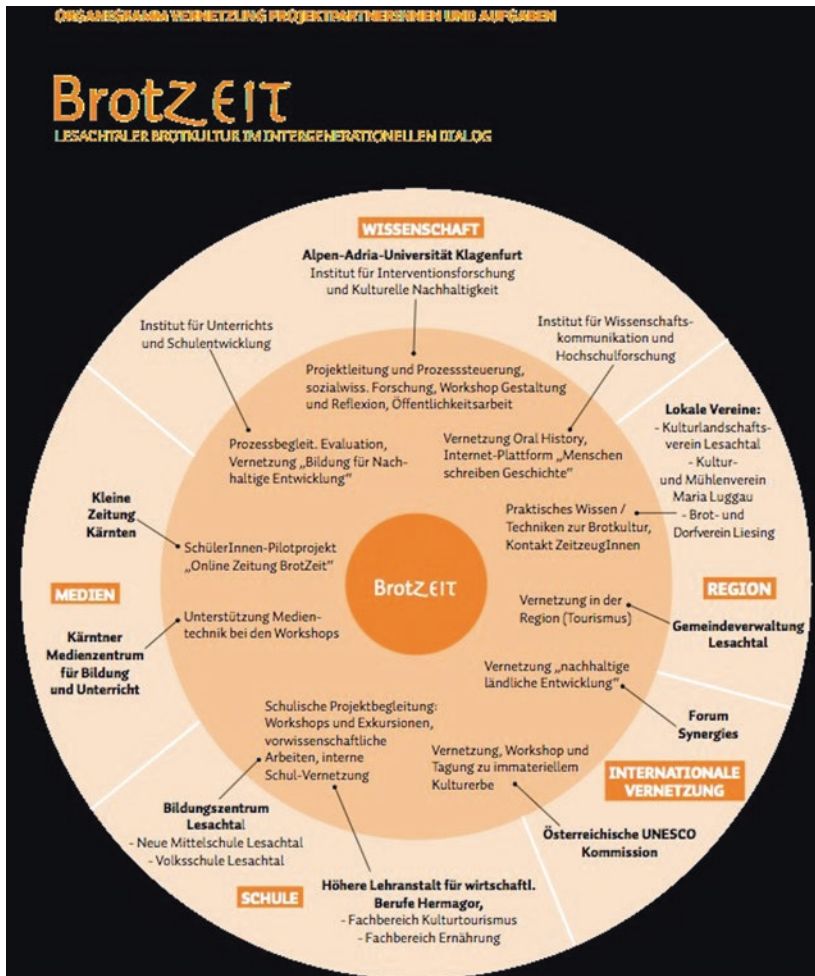


Abb. 8.1 Organigramm Vernetzung der ProjektpartnerInnen und Aufgaben

8.3 Herausforderungen und Aufgaben für alle ForschungspartnerInnen

8.3.1 Gemeinsamer Erkenntnisprozess durch Verschränkung der Perspektiven gestalten

Das Projekt ist wahrlich ein Glücksfall für unsere ganze Schule und die Region. Es öffnet wahrlich so viele neue Perspektiven und Potentiale. Alle, die dabei sind, werden in ihrer Handlungsfähigkeit bestärkt. Und es wirkt weit darüber hinaus. Da kam viel Wertvolles in positive Bewegung (Hans Guggenberger in der Reflexion zum Projekt, Direktor NMS Lesachtal).

Die gemeinsame Gestaltung von Forschung ermöglichte im Prozessverlauf, dass ein breites und vertieftes Wissen über die verschiedenen Perspektiven und die Gesamtsituation gewonnen werden konnte. Dabei wurde Partizipation als Ziel und nicht nur als Methode verstanden. So sind in den gesamten Projektprozess, von der Projektentwicklung über die Durchführung bis zur Auswertung die unterschiedlichen ProjektpartnerInnen mit ihren Fähigkeiten einbezogen. Partizipation war ein Entwicklungsprozess. Die Aufgabe bestand darin, die den Bedingungen entsprechend passende Partizipationsstufe zu finden. D. h. es galt stetig gegenstandsangemessen und prozessorientiert (Flick 2007) den Einbezug der ForschungspartnerInnen zu fördern und in der Eigendynamik sozialen Handelns zu begleiten. Die forschende Zusammenarbeit stellte sich – in der kreativen Eigendynamik sozialen Handelns mit einer Vielfalt von Ideen und einem hohen Engagement der ProjektpartnerInnen – als anspruchsvoll und zeitaufwendig heraus. Aber auch als sehr lohnend, da das produzierte Wissen das Resultat des gemeinsamen Forschungsprozesses von Wissenschaft und Praxis war, der zu einer Vielzahl an erweiterten und neuen Perspektiven sowohl aufseiten der Wissenschaft als auch der Praxis führte.

8.3.2 Offenen Raum des Vertrauens bilden, in dem Kommunikation stattfinden kann

- „So ein Projekt zum Brot ist ganz wichtig, da lernen die Kinder wirklich vom Leben, das geht weit hinaus über das, was man bei Facebook oder im Fernsehen hat. Ich habe das gerne gemacht, ist auch für mich schön, das neu zu erinnern und auch weiterzugeben. Der Rahmen mit der Begleitung dazu ist sehr

hilfreich und bestärkt zum Erzählen. Denn ich dachte sonst, das interessiert doch die Jungen nicht. Die sind so beschäftigt mit ihrem.“ (Interviewpartnerin Hilda Obernosterer, 65 Jahre, Sankt Lorenzen)

- „Oma, so haben wir uns noch nie gemeinsam unterhalten... Nicht nur über die Schule. Sondern wie Du gelebt hast. Das war schon ganz besonders, heute von Dir zu erfahren, wie Du es früher hier hattest. Ich habe so viel Neues erfahren. Es war besonders schön gewesen so zu fragen und alles zu hören. Meinen Enkeln will ich später auch mal so erzählen, wie wir heute es gemacht haben.“ (Interviewerin Marlen Bichler, 10 Jahre, Enkelin von Hilda Obernosterer)
- „Früher dachte ich, als ich die Schwarzweißfilme gesehen hatte, die Welt war früher auch in Schwarzweiß. Aber das ist ja gar nicht so... Und viel gewusst haben sie auch. Da kann ich echt was von lernen.“ (Interviewer Sebastian Obernosterer, 11 Jahre, Enkel von Hilda Obernosterer)

Die partizipative Forschung im Projekt „*BrotZeit*“ erforderte von allen AkteurInnen ein hohes Maß von Vertrauen, ihre persönliche Sicht, ihre Erfahrungen und Reflexionen darzulegen.

Im klassischen Forschungssetting ist die Beziehung zwischen den Forschenden und den Beforschten scheinbar klar festgelegt. Im Grundsatz handelt es sich um eine Nichtbeziehung, bei welcher die Forschenden möglichst neutral oder unsichtbar sind. Alles andere führt hiernach zur Verfälschung der Ergebnisse bzw. zu einer Gefährdung der internen Validität. Diese Situation ändert sich grundlegend, wenn das Verhältnis zwischen den Beteiligten partizipativ angelegt wird. In diesem Fall werden die Perspektiven der verschiedenen Partner/innen und ihre Differenzen für den Erkenntnisprozess wichtig und eine reflektierte Subjektivität muss an die Stelle von Objektivität und Neutralität treten (Bergold und Thomas 2012, S. 4).

Ein Arbeiten auf Augenhöhe ermöglichte immer wieder die Ausbildung eines kommunikativen Raumes (*discursive approach*, Cook 2012), in dem die Sichtweisen von Jung und Alt, von Stadt und Land, von LandwirtInnen, MitarbeiterInnen der UNESCO und WissenschaftlerInnen etc. offen ausgetauscht und in Beziehung zueinander gesetzt werden konnten. Es zeigte sich, dass dies vor allem bei der Sicherung, Analyse und dem Transfer von Erfahrungswissen ein wesentlicher Faktor war, sodass die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Forschungsgegenstände mitgeteilt werden konnten.

8.3.3 Situationsbezogen den passenden Grad der Partizipation im Prozess ausloten

Ein grundlegendes Kriterium für die Kennzeichnung partizipativer Forschung ist die Frage, wer die Forschung in welcher Phase des Projektverlaufs kontrolliert und wer mit welchen Rechten an den Entscheidungen teilnehmen kann (vgl. Bergold und Thomas 2012). Im „*BrotZeit*“-Projekt war eine Balance zu halten zwischen der Leitungsrolle der WissenschaftlerInnen, verbunden mit den Aufgaben der Konzeption, Organisation und Strukturierung des Forschungsprozesses und der damit verbundenen Kontrollaufgaben, und eine Offenheit des Forschungsprozesses für Gestaltung durch die ProjektpartnerInnen zu bilden. Für dieses Verhältnis von Vorstrukturiertheit der Forschung und Öffnung für Partizipation wurde der Begriff „teiloffener Forschungsprozess“ gewählt.

Das Projekt „*BrotZeit*“ erkundete, wie es PartnerInnen mit ihren spezifischen Orts- und Situationskontexten ermöglicht werden kann, in der Projektklogik schon ab der Entwicklung der Forschungsfrage mitzuwirken und ihre Fähigkeiten und ihre Blickwinkel einbringen zu können. So entstand die Idee, das „*Lesachtaler Brot*“ als Forschungsthema zu wählen von einer Schülerin aus dem Lesachtaler Bildungszentrum. Darauf basierend sind aus der Sicht der Forschung (Interventionsforschung, kulturelle Nachhaltigkeit, Regionalentwicklung), der Schule (Kompetenzentwicklung der SchülerInnen) und der Region (touristische Inwertsetzung von kulturellen Traditionen) gemeinsam von WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und lokalen AkteurInnen die Ziele und Forschungsfragen entwickelt worden. Zu Projektstart wurde nach dem gemeinsamen Kick-off-Treffen ein Projektsteuerkreis aus dem Kreis der AkteurInnen von Wissenschaft, der Projektleitung, aus den Schulen und aus der Region gebildet. Dieser übernahm Koordinierungsfunktionen für die Projektaktivitäten, was besonders hilfreich war, im Verlauf des teiloffenen Prozesses eine Vielzahl von wertvollen Aktivitäten wie beispielsweise Erzählcafés (Erzählcafés in der Schule, in der Dorfföfentlichkeit: „*BrotZeit*“-Stammtisch) entstehen zu lassen, welche durch den Steuerkreis mit geplant und auch lokal vermittelt wurden.

8.3.4 Offenheit und Rollenflexibilität auf Seite der WissenschaftlerInnen und LehrerInnen einüben

Es brauchte die Bereitschaft, die.

eigene Perspektive in Frage zu stellen und sich mit anderen Perspektiven auseinander zu setzen, eine Grundvoraussetzung der partizipativen Forschung. Für akademische Forscher/innen bedeutet dies, dass sie kein Privileg auf Wissen

beanspruchen können und ihre Sichtweisen nicht den Sichtweisen der Akteure übergeordnet sind. Wissenschaftliches Wissen wird im gesellschaftlichen Kontext häufig eine besondere Autorität zugesprochen. In der partizipativen Zusammenarbeit wird es jedoch nur als eine unter mehreren Arten von Wissen behandelt, die genutzt wird, aber nicht privilegiert ist. Die Wissenschaftler/innen verfügen über methodisches und theoretisches Wissen, das bei Bedarf einfließt (von Unger 2014, S. 65).

Es galt die Themen aus den Perspektiven der Beteiligten zu entwickeln und zu ermöglichen, dass sich die Inhalte im partizipativen Prozess entwickeln können.

„Es ist für mich als Klassenlehrerin spannend, im Projekt in der Rolle zu sein, zu beobachten. Sonst muss ich ja immer agieren und bewerten. So sah ich meine Schüler in Interaktion mit anderen. Und sie waren sehr engagiert beim Thema und brachten sich enorm ein. Je ein bis zwei Tage nach den Workshops habe ich in Sozialem Lernen jeweils die Forschungstagebücher schreiben lassen. Das gab uns (LehrerInnen und WissenschaftlerInnen) auch eine weitere Orientierung, wie was von den SchülerInnen aufgenommen und verarbeitet wurde. Und wie wir weiter tun im Verlauf. Ich habe viel gelernt, auch genauer auf die SchülerInnen zu schauen, Neues zu wagen und dabei Vertrauen in uns alle zu haben und in den Prozess.“ (Petra Pargger, Klassenlehrerin einer Projektklasse).

Die Rollen der akademischen WissenschaftlerInnen wandelten sich in den verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses, es galt in der Beziehung „to be an ally, an advisor, and maybe a partner, to users undertaking research“ (Evans und Jones 2004, S. 9). Wichtig war dabei auch das Vertrauen in die ProjektpartnerInnen, die Geduld und Übersicht im komplexen Prozess sowie immer wieder die Reflexion zu stärken.

Eine Kompetenzerweiterung als Wissenschaftlerin fand für mich im Projekt u. a. in folgenden Bereichen statt:

- Vor dem Projekt schon bestehende Konflikte zwischen zwei LehrerInnen auszuhalten und konstruktiv im Projekt damit umzugehen.
- Im Vorfeld mich vom eigenen Perfektheitsanspruch zu distanzieren, um sich Ergebnissen des Prozesses und mich dadurch neuen Erkenntnissen öffnen zu können (z. B. bei einer aus SchülerInnensicht gestalteten Ergebnispräsentation in Form eines Science Slam Beitrags an der FH Salzburg „Das ist unser Geschenk an Dich, eine Überraschung auf der Bühne“).
- Vom Lehren zu viert (Teamteaching von einer Lehrerin HLW, einer LehrerIn NMS, einer Wissenschaftlerin unter Einbezug einer Maturantin) und vom gemeinsamen Lernen von altersgemischten Gruppen (MaturantInnen aus dem Fachbereich Kulturtourismus mit bzw. auch für SchülerInnen der Neuen Mittelschule) und so vom lebendigen Lehrprozess mit unterschiedlichen Stärken und Perspektiven der Lehrenden zu profitieren.

- Auf das „SchülerInnen lernen von SchülerInnen“ zu setzen: Erfahrene JuniorforscherInnen (SchülerInnen der 4. Klasse NMS vom gerade abgeschlossenen Projekt „Landscape and You-th“) als MentorInnen der jüngeren ForscherInnen „auszubilden“ und ihnen in den ersten sechs Monaten des Projektes „BrotZeit“ die Gelegenheit zu geben die „neuen“ „BrotZeit“-JuniorforscherInnen zu begleiten. Beim Kick-off für die SchülerInnen der 1. Klasse NMS auf die ForschungspatInnen voll zu vertrauen und zu beobachten, wie sie den jüngeren SchülerInnen zum Projektauftritt ein selbstkonzipiertes Forschungsfest ausrichteten, ihnen dabei voller Motivation in Kleingruppen von ihren Forschungserfahrungen berichteten („Wie schreibe ich Forschungstagebuch?“ „Was beachte ich bei einem Blogbeitrag?“ „Wie lässt sich eine Wandzeitung für die ganze Schule gestalten?“ ...). Dabei die Rolle der ProzessbegleiterIn durchzuhalten, den Dialog zu ermöglichen, aber nicht als Wissensvermittlerin zu fungieren.
- Die Interviewauswertungsmethode zu adaptieren und gemeinsam mit den JuniorforscherInnen auszuprobieren, auch wenn nicht sicher war, ob dies für zehn- bis zwölfjährige SchülerInnen noch zu überfordernd ist.
- Konsequenz die Perspektiven der Jugendlichen als Grundlage für die jeweils weiteren Prozessschritte zu nehmen, um in der Prozessausgestaltung den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jugendlichen gerecht zu werden und sie vor allem nach dem Grad der Partizipation zu beurteilen. Dabei im groben Zeitplan eine ausführliche kreative Datenerhebung und individuelle Annäherung an das Thema in Kauf zu nehmen (wie z. B. das Sammeln von Brotbackrezepten als Zusatzaufgabe, das Nähen von Brotbackschürzen für ein gemeinschaftliches Backen und Verwendung für einen „stylistischen“ Auftritt bei einer Präsentation der Projektergebnisse bei einer Veranstaltung von Slow Food Kärnten). So galt es flexibel in der Zeitplanung zu sein und das Projekt kostenneutral beim Kostenträger um ein halbes Jahr zu verlängern.

8.3.5 Passende Formate der gemeinsamen Datengenerierung, -auswertung und Ergebnisdarstellung entwickeln

Die Auswahl und Entwicklung passender Forschungsmethoden orientierte sich an den gemeinsam generierten Forschungsfragen, den Projektzielen und den Möglichkeiten im Forschungs- und Handlungsfeld. Leitend war dabei ganz wesentlich die Frage, welche Methoden sich jeweils situationsspezifisch eignen, um mit den verfügbaren Mitteln die Ziele im „BrotZeit“-Projekt zu erreichen. Eine Aufgabe der WissenschaftlerInnen und LehrerInnen bestand darin herauszufinden, welche Kompetenzen für die Kommunikation und Teilnahme am partizipativen Forschen

die „JuniorforscherInnen“ im Projekt bereits mitbringen, wie diese gestärkt und im Prozess erweitert werden können. Das Repertoire an Methoden der gemeinsamen Datengenerierung und -auswertung sollte diesen Möglichkeiten entsprechen. So galt es, ein flexibles interaktives Format von quantitativen und qualitativen Methodendesigns zu entwickeln und auch praktisch zu adaptieren. Die ForscherInnen, die LehrerInnen und MitarbeiterInnen des Kärntner Medienzentrums für Bildung und Unterricht nahmen dabei die Rolle der ErmöglicherInnen und BegleiterInnen ein, sich auf gemeinsame Auseinandersetzung und vielfältige Formen des Wissens einlassend.

- „Ich habe in meiner vorwissenschaftlichen Arbeit im Fachbereich Ernährung für die SchülerInnen der 1. Klasse der NMS Lesachtal einen Fragebogen entwickeln dürfen. Die Kinder haben dann vierzehn Tage ein Brottagebuch geführt und Nachbarn und ihre Familien zum Brotkonsum befragt. Dies habe ich dann gesammelt und ausgewertet. Damit es für die Kinder spannend wird, hat Frau Sieber vorgeschlagen, dass die Kinder auch Brotdetektive sein könnten. Gemeinsam haben wir die Idee in der Klasse vorgestellt und die Kinder sind sehr begeistert und kreativ die weitere Aufgabe angegangen.“ (Manuela Hohenwarter, Maturantin HLW Hermagor)
- „Die Idee Immaterielles Kulturerbe mit Hilfe von Theaterimprovisation darzustellen, ermöglichte den SchülerInnen der 4. Klasse sich einem für sie zuvor sehr abstrakten Thema anzunähern. So waren sie dann bei der Exkursion nach Wien zur UNESCO für den dortigen Workshop zur Vertiefung schon sehr gut vorbereitet.“ (Hans Guggenberger, Klassenlehrer der Klasse 4a NMS Lesachtal)
- „Es war erstaunlich, die SchülerInnen haben sich im Rollenspiel ‚Simulation einer Fachbeiratssitzung zum Immateriellen Kulturerbe‘ erstaunlich gut in die jeweiligen Rollen hineinversetzen können und es tauchten die gleichen Argumentationslinien auf, wie zuvor in der echten Fachbeiratssitzung zu dem konkreten Antrag für die Aufnahme in die Liste zum Immateriellen Kulturerbe. Die Jugendlichen waren ernsthaft bei der Sache und kamen deutlich schneller zu ihrem Ergebnis als der Fachbeirat.“ (Maria Walcher, Referentin für Immaterielles Kulturerbe, Österreichische UNESCO Kommission)

Es wurde versucht, die Analyse der Ergebnisse und die spätere Verbreitung der Ergebnisse ebenfalls partizipativ zu gestalten.

The danger of a feedback approach is that only the analysis and themes that fit with those of the academic researcher may make their way forward in discussion (Nind 2011, S. 239).

Die Herausforderung war, auch in dieser Projektphase visuelle und performative Methoden zu entwickeln, welche die beteiligten SchülerInnen – inhaltlich und zeitlich – nicht überforderten. Die Auswertung verschiedener Daten (Interviews, Erzählcafés, Workshop-Protokolle, Brot-Tagebücher etc.) ergaben Material für verschiedene Formate der visuellen und performativen Ergebnispräsentation. So kam von den SchülerInnen der Wunsch, die Ergebnisse u. a. in Form von Transferprodukten wie einem Trickfilm zu gestalten und bei einem Junior Science Slam zu präsentieren. Auch für das Lesachtaler Brotfest brachten die SchülerInnen Ideen ein, wie sie ihre Projekterfahrung anderen Kindern vermitteln können, etwa über gemeinsames Brotbacken.

Erfahrungswissen existiert überwiegend in praktischer Tätigkeit und in mündlicher Form und ist nur teilweise in schriftlicher Form vorliegend. Um das lokale Erfahrungswissen und die praktischen Erfahrungen der jungen und älteren Generationen zur Lesachtaler Brotkultur zu erfassen, hat sich methodisch eine Kombination von gemeinsamen praktischen Aktivitäten, Interviews und „Erzählcafés“ rund ums Brot als sinnvoll gezeigt.

Die Geschichten, die wir erzählen, sind keine individuellen Besitztümer, sondern als Produkte des sozialen Austausches zu verstehen (Kraus 2000, S. 170).

In den Interviews führten SchülerInnen mit älteren LesachtalerInnen unter Anleitung strukturierte und moderierte Gespräche. Es stellte sich heraus, dass nach einem entsprechenden Training (*capacity building*, von Unger 2012) auch schon die zehnjährigen SchülerInnen gut in der Lage waren, „Oral History“-Interviews durchzuführen und dabei themenbezogenen Fragen aus ihrer eigenen SchülerInnen-Perspektive zu stellen.

Es wurden unterschiedliche Gesprächsformen für die Interviews gewählt.

Einzelinterviews

Jeweils drei bis vier SchülerInnen besuchten eine InterviewpartnerIn bei sich zu Hause – meist in der Stube des Bauernhofs. Sie stellten von ihnen selbst vorbereitete und auch spontane Fragen, die oft weit über das Kernthema hinausreichten. Die Brotkultur war „Türöffner“ für einen intergenerationellen, verständnisgenerierenden Dialog. Oft wurden von beiden Seiten im Gesprächsverlauf dann auch emotional berührende, tiefergehende Fragen gestellt, welche WissenschaftlerInnen nicht so gestellt hätten oder falls doch, sie vermutlich nicht so direkte Antworten erhalten hätten, wie in der Situation, wenn die Ur-/Enkelgeneration aus der Nachbarschaft/Verwandschaft die Fragen stellt (z. B. *„Wie fühlte sich Hunger für Dich im Krieg denn an? Warum hast als Kind um*

Brot gebettet? Hast Du Hitler persönlich gekannt? War er wirklich so?“). Eine wissenschaftliche Begleitperson war für die Rahmenbedingungen des Interviews zuständig und vermittelte den SchülerInnen inhaltliche und formale Sicherheit. Sowohl bei den Fragen erfolgte eine Moderation mit möglichst geringen Eingriffen als auch bei der Technik der Aufnahme oder der Dauer und des Verlaufs des Interviews.

Beispiel eines Interviewausschnitts vom 20.01.2016

Interviewerin (Schülerin): Valerie Lugger (V) – Interviewpartnerin: Josefa Unterguggenberger (J)

„V: Von wem hast Du das Backen gelernt?

J: Das Backen habe ich überhaupt gelernt, weil wir sind als Kinder hinterm Tisch gesessen und haben zugeschaut, wie sie bei der Großmutter und bei der Mutter gebacken haben. Und vom Zuschauen gelernt. Und nachher, als wir selber backen mussten, da haben wir's einfach gekonnt.

V: Wem hast Du eigentlich all Deine Rezepte weitergegeben?

J: Du, ich weiß nicht, ich habe eigentlich nie ein Rezept gehabt. Ich hab ein Augenmaß gehabt und ein Handmaß. Und man hat früher, wenn man zum Backen hergerichtet hat, hat man so einen großen Brottrog geholt und eine Holzschaufel, und bei gewissen Schaufeln, da hat man gewusst, ob man Roggenmehl reintut und Weizenmehl und so hat man das gebacken, gell. Sicher, es gibt heute ganz wahnsinnig viel Rezepte und Methoden und mit was weiß ich mit Körnern und mit Gewürzen und mit Brot... Ich kann mich halt erinnern, dass wir früher eigentlich nur mit Kümmel gewürzt haben. Den Kümmel haben wir draußen selbst gesammelt und haben ihn trocknen lassen und haben ihn dann ausgeklopft und gesäubert und dann hat man es unters Brot getan.

V: Was genau macht Dir beim Backen Spaß. Oder gibt Dir den Antrieb, das weiterzumachen?

J: Für mich ist einfach das Schönste, wenn ich das fertige Brot aus dem Ofen herausholen kann und da sehe ich so ein wunderbar duftendes Brot, was so schön riecht, im ganzen Haus riecht man das. Also, das ist das Schönste.

Und dann hab ich den dankbaren Gedanken, dass wir unseren Kindern immer genug Brot haben geben können, was nicht überall und früher auch bei uns nicht immer der Fall gewesen ist.

V: Was findest Du am schwierigsten beim Backen?

J: Also her, ich mein früher ist das so gewesen: mit den Holzöfen, da ist schon die Schwierigkeit gewesen, dass man die richtige Hitze erwischt hat, gell. Aber da hat auch jeder Bauer und jede Bäuerin gewußt, soviel Scheiter braucht

der Ofen und dann bekommt man die Hitze, gell. Und jetzt mit den Elektroöfen ist das ja auch alles kein Problem mehr und auch der alte Holzofen, den wir da gehabt haben, da ist nämlich schon ein Thermometer drin gewesen, gell. Und da hat man genau die Temperatur ablesen können und als er 200/220 Grad gehabt hat und dann hat man gewusst, das ist die richtige Hitze und das hat gepasst. Sicher, man musste auch, ja gut, das ist jetzt eine andere Sache (hahaha). Na, das Ofenheizen ist nämlich nicht so einfach gewesen. Man hat ein paar Scheiter reingelegt und noch was anderes draufgetan und drunter das Feuer gemacht und als sie so schön heruntergebrannt waren, dass nur mehr Glut gewesen ist, dann hat man sie ein bisschen zusammengeklopft und das Brot ist meistens hinten gewesen und da hat man die Glut weiter vorne gekrückt. Ja, ungerierscht hat man das genannt, d. h. man hat's schön gleichmäßig verteilt das, gell.“

Im Anschluss an die Interviews gab es teilweise kurze Rückblicke auf die Intervieweindrücke im Gespräch mit den WissenschaftlerInnen.

Ausschnitt des Rückblicks zum obigen Interview

„Es war ein so ganz anderes Leben früher. Das war sehr spannend zu hören. Da verstehe ich erst, was sich bei uns hier im Tal alles verändert hat und was die Menschen alles gekonnt haben. Und was sie alles erfunden haben, wie die Mühlen, als es noch keinen Strom gab. Später will ich vielleicht mal die Führung am Mühlenweg übernehmen. Wie es dann hier wohl aussieht? Was ich da wohl erzählen werde?“ (Interviewerin Valerie Lugger, 11 Jahre, Enkelin von Josefa Unterguggenberger im Einzelreflexionsgespräch über das Interview mit A. Sieber, drei Tage nach dem Interview)

„Manches ging damals nicht anders. Und wenn auch die Jungen sagen, ihr ward ja dumm. Nein, gar nicht. Es braucht das Verständnis der Situation. Wir hatten von allem etwas weniger, keine Tablettis ... dies gilt es zu verstehen. Es geht im Leben darum, sich zu verändern. Mit dem Wissen um den Wandel fällt das leichter. Die Kinder werden dann flexibler. Und so ein Gespräch ist für die Kinder wichtiger als ein Dreieck zu konstruieren. Es war mir dabei nicht langweilig. Es ist doch wichtig für die Kinder zu wissen, wie wir gelebt haben und dass nicht alles selbstverständlich ist.“ (Interviewpartnerin Josefa Unterguggenberger, 75 Jahre, Tschelttsch im Reflexionsgespräch mit A. Sieber über das Interview, drei Tage nach dem Interview)

Erzählcafés

Zu den Erzählcafés in der Schule wurden beispielsweise drei Bäuerinnen als Gesprächspartnerinnen eingeladen und von drei Schülerinnen mit Unterstützung

durch eine wissenschaftliche Anmoderation interviewt. Die MitschülerInnen waren im Außenkreis ProzessbeobachterInnen (Fishbowl-Methode). Spätere Erzählcafés fanden als öffentliche Veranstaltung für die Region statt. In die „Brotbackstube“ der Volksmusikakademie Liesing wurden unter dem Titel „Rund um das Lesachtaler Brot“ BäuerInnen eingeladen, „von ihren Erfahrungen rund ums Brot“ zu erzählen. Die Erzählcafés wurden – wie die Einzelinterviews – digital aufgenommen und voll transkribiert.

Um Wissen von einer Generation an die andere weiterzugeben – und erst durch diesen Übergang von eigener Erinnerung zur Tradition entsteht gesellschaftliche Wirklichkeit – sind Zeichenprozesse und Medien notwendig (Erl [2011](#), S. 54).

Die Interviewergebnisse wurden jeweils als gemeinsame, situationsabhängige Konstruktion der direkten GesprächspartnerInnen verstanden. Jedoch wurden sie auch mit der Absicht geführt, um sie in der Folge auszuwerten und zu interpretieren und für Veröffentlichungen weiterzuverarbeiten. Einzelne Textstellen aus den Transkripten wurden gemeinsam mit den SchülerInnen ausgewertet, um eine Vorstellung vom gesamten methodischen Repertoire in der Erhebung, Verarbeitung und Auswertung von Interviews zu geben und die Blickwinkel der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand zu erfassen. Dabei bildeten die SchülerInnen mit hoher Konzentration und Motivation Auswertungsgruppierungen, welche aus ihrer Weltsicht und Lebenserfahrung relevant waren.

Eine Auswahl an Textstellen aus den Interviews wurde anschließend von den SchülerInnen mit Unterstützung des Kärntner Medienzentrums für Bildung und Unterricht in mediale Produkte (Trickfilm, Videofilm) transferiert.

„Das war schon nicht einfach, die Interviews auszuwerten. Wir haben die Texte gelesen, für uns selber Stellen markiert, die dann sortiert und viel diskutiert über die Rubriken, wo wir die Textstellen zusammenfügen. Und dann Überschriften wie Religion, Familie und so auf dem Plakat gemeinsam zu finden, das war wie Puzzle spielen. Den anderen Gruppen haben wir dann später unsere Collage vorgestellt. So zu diskutieren war neu für mich, aber es ist toll so dabei zu sein. Beim Trickfilm haben wir uns dann bei einem späteren Workshop Aussagen gesucht, die wir wichtig finden und sie gemalt als Ergebnis. Ich war dann eine Sprecherin beim Trickfilm und bin ins Tonstudio gefahren.“ (Mailin Obwurzer, 12 Jahre, Schülerin NMS Lesachtal im Einzelrückblick mit A. Sieber auf das Projekt)

8.3.6 Lokales Wissen, lokale Theorie und lokale Evidenz

Weiterentwicklung und damit auch echtes Wachstum sind zu jedem Zeitpunkt kommunaler Entwicklung möglich. Aber nicht durch mehr Einwohner, mehr Gewerbetreibende, mehr Kinder oder gar mehr Geld, sondern durch einen günstigeren Umgang miteinander: durch intensivere, einander unterstützende, einander einladende, ermutigende und inspirierende Beziehungen aller in einer Gemeinde. Was wir also brauchen, um zukunftsfähig zu sein, wäre eine andere, eine für die Entfaltung der in ihren Bürgern angelegten Potentiale und der in der Kommune vorhandenen Möglichkeiten günstigerer Beziehungskultur. Eine Kultur, in der jeder Einzelne spürt, dass er gebraucht wird, dass alle miteinander verbunden sind, voneinander lernen und miteinander wachsen können (Hüther 2013).

Lokales Wissen der AkteurInnen zur Natur und Kultur im Lesachtal drohte verloren zu gehen. Im „BrotZeit“-Projekt wurde erzählt und zugehört, vielfältigen Erfahrungen wurde Raum gegeben, eine Balance von Gemeinsamkeiten und Differenzen wurde erkundet, verbindende Themen wurden gefunden. Verschiedene Erfahrungs- und Lebenswelten kamen durch das gemeinsame Forschen zueinander. Auf Basis des lokalen Wissens wurden in den Reflexionen Annahmen über das Kulturerbe formuliert. Dabei war nicht der Anspruch, größere Dynamiken oder Prozesse zu erklären, sondern konkrete, direkt erfahrene Situationen im Projekt und im Umfeld zu beschreiben (wie in den Rückblicken der LehrerInnen beispielsweise formuliert wurde: „Es entwickelt sich ein Interesse und eine Wertschätzung von Natur- und Kulturerbe bei den Jugendlichen“, „es finden über das Projekt hinaus in den Familien und Nachbarschaften tiefere intergenerationelle Dialoge statt“, „die Erzähl- und Zuhörkompetenz bei den SchülerInnen der NMS Lesachtal nimmt zu“). Damit verbundene Werte (positive und negative) wurden sichtbar und bewusst. Dieser Prozess wurde nicht als ein rückwärts gerichteter Weg gegangen, der in musealen Klischees etc. endet, sondern als eine Chance, neue Funktionen mit kulturellem Erbe zu verbinden. Dies stärkte die Identität, ohne in eine gesellschaftlich abgrenzende Identitätsbildung zu verfallen, die alles Auswärtige ablehnt. Vielmehr galt es, den eigenen Stil zu pflegen und zu entwickeln, indem die eigenen Traditionen und charakteristischen Elemente mit neuen Einflüssen verbunden werden können. Im Sinne einer praxisbasierten Evidenz spielte dabei die Wissenschaft eine begleitende, aber keine bestimmende Rolle. Es wurden im Aktions- und Reflexionsprozess konkrete Handlungsmöglichkeiten deutlich, wie sich die aktuellen Erkenntnisse in die Praxis der Schulen, der Vereine und der Gemeinde umsetzen und dadurch Lernprozesse und Handlungsspielräume der lokalen AkteurInnen unmittelbar fördern lassen. So entwickelten sich – basierend auf den Interviewerfahrungen und Erzählcaféerfahrungen –

verschiedene Aktivitäten: die gesamte Volks- und Mittelschule Lesachtal startete ein klassenübergreifendes Projekt zur Schulung narrativer Kompetenz, bei dem die ersten 20 min jedes Schultages aus verschiedenen narrativen Angeboten frei gewählt werden kann, aber auch selbst ein Angebot für die SchülerInnen und LehrerInnen gestaltet werden kann. In der Lesachtaler Volksmusikakademie wurden in Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen ein Archiv für Lesachtaler Erfahrungswissen sowie eine Erzählcaférunde zu weiteren Themenfeldern des lokalen Wissens gestartet. Eine Bewohnerin und Fotografin startete ein Fotoprojekt zum Thema „Zusammenleben von Generationen in alpinen Gebieten“. Bei einer Kooperationsanfrage von „Slow food travel“ konnten die lokalen AkteurInnen selbstbewusst auftreten, welches und wie sie ihr Wissen an TouristInnen wirksam weitergeben wollen. Und ferner ist ein weiterer Antrag für ein neues Interventionsforschungsprojekt Schule-Region-Wissenschaft – im Zusammenspiel mit anderen Kärntner Gemeinden – partizipativ konzipiert worden.

8.3.7 Dynamische Handlungsfelder in ein Zusammenspiel bringen

Partizipative Forschung basiert auf einer Grundhaltung, die sich durch eine Wertschätzung der Wissensbestände und Kompetenzen von alltagsweltlichen Akteuren auszeichnet. Das gilt zwar auch für andere Formen der qualitativen Forschung, aber ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass die partizipative Forschung auch zu einer Weiterentwicklung dieser Wissensbestände und Kompetenzen beitragen will (von Unger 2014, S. 44).

Die Erhebungsmethoden hatten den Anspruch, an den Alltagserfahrungen der ProjektakteurInnen anzuknüpfen und so ein Verstehen des konkreten Vorgehens zu ermöglichen. So war es auch notwendig, passende visuelle und performative Erhebungsmethoden neu zu entwickeln, welche für das Zusammenarbeiten der unterschiedlichen ProjektpartnerInnen passend waren. Es war wichtig, sehr spezifisch auf die Vorerfahrungen der ForschungspartnerInnen einzugehen (vgl. auch Rath 2012). So beinhaltete das Projektmanagement der partizipativen Zusammenarbeit eine Abfolge von Formaten des gemeinsamen Handelns und der Reflexion. Neben dem gemeinsamen partizipativen Tun und den Arrangements sinnlicher Erfahrungen zum Brot, den verschiedenen Erhebungsformen und den organisatorischen Vorkehrungen wurden in den verschiedenen Handlungsfeldern auch persönliche und epistemologische Reflexions- und Evaluierungsschritte gesetzt.

Die Handlungsfelder waren auf sehr verschiedene Weisen strukturiert und organisiert: eine Herausforderung an Projektorganisation und Kommunikation.

Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission, Referat Immaterielles Kulturerbe

Die Österreichische UNESCO Kommission hat im Rahmen des Projekts Veranstaltungen mitgeplant und organisiert, u. a. wurden gemeinsam mit den WissenschaftlerInnen für die SchülerInnen der NMS Lesachtal und der HLW Hermagor zwei Workshops über „Die Zukunft des Immaterielles Kulturerbe“ in Wien veranstaltet (Simulation einer Fachbereichssitzung zur Aufnahme einer umstrittenen Tradition in das Österreichische Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes, Visionswerkstatt zur Zukunft des Immateriellen Kulturerbes), bei denen die SchülerInnen durch ihre Kreativität und Weitsicht den Prozess bereicherten.

Die Erfahrungen des Projektes in der Bewusstseinsbildung zu Immateriellem Kulturerbe flossen im Anschluss in die „Framework Convention on the value of cultural heritage for society“ des „Steering Committee for Culture, Heritage and Landscape“ des Europarats (2016) ein.

Intergenerationelle Aktivitäten in der Region

Gemeinsam mit der Gemeindeverwaltung, die das Projekt aktiv unterstützte, und verschiedenen lokalen Vereinen wurden unter anderem ein Schreibaufruf und ein öffentlicher „BrotZeit“-Erzählstammtisch veranstaltet.

Handlungsfeld Schulen

Mit dem Direktor und den LehrerInnen der NMS, vor allem der Klassenlehrerin der beteiligten Klasse und der HBLA wurden Workshops, Erzähl-Caférunden, Exkursionen und Interviews veranstaltet. Den SchülerInnen wurden nach jedem Aktivitäten-Block Zeit und Raum für die Reflexion unter Anleitung direkt nach der jeweiligen Projekteinheit gegeben. Die SchülerInnen führen Aufzeichnungen ihrer persönlichen Erfahrungen in einem individuellen ForscherInnentagebuch, ausgewählte Texte der SchülerInnen wurden in den „BrotZeit“-Blog www.lesachtalerbrot.wordpress.com eingespeist. Zwischen LehrerInnen und WissenschaftlerInnen erfolgte direkt nach jeder Workshop-Einheit eine reflexive Rückkoppelung mit dem Fokus Wirkungen, Mehrwert und Wünsche für die Zukunft. Die SchülerInnen brachten sich in ihren Rückblicken ebenfalls mit Wünschen und Ideen ein und übernahmen aus Eigeninitiative weitere von ihnen vorgeschlagene Aufgaben.

„Ich habe von der Aussaat bis zu Ernte das Feld von uns zu Hause beobachtet. Dazu habe ich von Frau Sieber ein Forschertagebuch bekommen. Darin habe ich dann genau notiert, wie das Wachstum ist. Und da kam ich auf die Idee meinen Quadrocopter einzusetzen, um das Feld auch von oben zu beobachten. Da habe ich jetzt mehrere Filme mit dem Quadrocopter gemacht und die Ergebnisse in meiner Klasse beim Projektworkshop gezeigt. Das war sehr cool und alle waren

begeistert.“ (Ausschnitt aus dem Schüler-Forschungstagebuch von Joachim Lugger, 12 Jahre: Beobachtung eines Weizenfeldes in St. Lorenzen, Rückblick auf den Prozess)

„Meine Schwester und ihre Freundin sind schon in der 3.Klasse, also nicht in meiner Klasse, die das Projekt macht. Aber sie wollten unbedingt auch beim Projekt mitmachen. Da haben wir Frau Sieber angesprochen und gemeinsam mit ihr überlegt, was wir außerhalb der Schule noch für das Brotprojekt machen können. Wir wollen Brotrezepte sammeln für eine Broschüre und weil wir und auch Mirjam ein Weizenfeld direkt am Hof haben und im Klostergarten es ja auch noch eines gibt, haben wir über die Saison die Felder beobachtet. Genau das Wetter beobachtet und das Wachstum verglichen. Ich habe auch mit meinem Opa gemeinsam das Getreide ausgesät. Da bin ich „sume“ gegangen, ich war das Kind, das anzeigt, wo schon ausgesät ist. Das ist anstrengend, weil ich genau achten muss, wo schon Getreidesamen liegen. Damit nicht doppelt gesät wird. Und später dann bin ich jeden dritten Tag zu meinem Feld und habe die Größe der Ähren gemessen...und hier in das Forscherbuch eingetragen. Und die Infos Frau Sieber geschickt, damit es in den Blog kommt. Eine Filmkamera wurde auch installiert an unserem Feld, die hat jeden Tag ein Foto von unserem Feld gemacht.“ (Ausschnitt aus dem SchülerInnen-Forschungstagebuch von Valerie Lugger, 11 Jahre: Beobachtung dreier Weizenfelder in Maria Luggau, Rückblick auf den Prozess)

Handlungsfeld Projektsteuerung und Reflexion

Zentrale Methode der Interventionsforschung ist der gestaltete Prozess, der je nach Etappen andere Schwerpunktsetzungen mit sich bringt. Dieser Prozess ist es, der in der Auseinandersetzung von Beobachtung, Selbstbeobachtung, Aktion und Reflexion systemkonstitutiv wirkt (vgl. Heintel 2005, S. 137 ff.). Im Prozess galt es – neben den inhaltlichen Fragen – den Prozessverlauf gut im Auge zu behalten. So wurden das teilloffene Forschungsdesign und die inhaltliche Fokussierung immer wieder in den Reflexionen und durch die prozessbegleitende Evaluation nach ihrer Stimmigkeit überprüft und angepasst. Nach der Förderzusage des Projektes bildete eine „Kick-off“-Veranstaltung in der Brotbackstube der Volksmusik-Akademie mit den ProjektpartnerInnen aus Schulen, Gemeinde, Vereinen und Wissenschaft den Auftakt. Es wurde daraus ein Steuerkreis für das Projekt gebildet, um den Arbeitsplan und den Zeitplan miteinander abzustimmen. Im Handlungsfeld Steuerkreis wurde besonderer Wert gelegt auf systematische Reflexion des Forschungsprozesses. Unterschiedliche AkteurInnen aus den verschiedenen Handlungsfeldern brachten sowohl ihre jeweilige subjektive Perspektive als auch die Systemlogik aus ihrer jeweiligen Organisation in den

Forschungsprozess ein. Um diese in einem gemeinsamen Forschungshandeln in Beziehung zu setzen, bedurfte es eines hohen Maßes an Selbstreflexivität, Reflexion des Forschungskontexts sowie des Forschungsprozesses von allen Beteiligten. „Eine Reflexion transdisziplinärer Forschung nimmt ihren Ausgangspunkt bei Fragen, worauf es ankommt, dass Wissenschaft und Praxis gut in einen kooperativen Wissens- und Entwicklungsprozess kommen, welche Themen in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind und welchen Herausforderungen inter- und transdisziplinäre Forschung begegnet“ (Ukowitz 2012, S. 15). Reflexion wurde deshalb als ein wissenschaftliches Handlungsfeld organisiert, das innerhalb des Projekts eine zentrale Rolle spielte und aus zwei Elementen bestand, einer wissenschaftlichen Projektreflexion und einer prozessbegleitenden Evaluierung.

Die wissenschaftlichen Projektreflexionen dienten zur vertieften Reflexion von ausgewählten Themen und forderten die WissenschaftlerInnen im Projekt heraus, Hintergrundthesen zu den Projekterfahrungen und -ergebnissen zu bilden und so ein vertieftes Verständnis der Prozessdynamik des Projekts zu erhalten.

Der Fokus der ressourcenorientierten, prozessbegleitenden Evaluation lag auf der Zusammenarbeit zwischen Schule-Wissenschaft-Region. Die Wahl der Forschungsmethoden der Evaluierung richtete sich nach den Fragestellungen und der Zielsetzung des Projektes sowie nach den Erfordernissen und Möglichkeiten des spezifischen Forschungs- und Handlungsfeldes. In der qualitativen Evaluierung sollen die eingesetzten Forschungsmethoden zum jeweiligen Forschungsgegenstand und den ForscherInnen passen.

8.4 Forschung als Empowerment- und Bewusstseinsbildungsprozess

In der partizipativen Forschung stehen die Menschen, die an ihr teilhaben, im Mittelpunkt – ihre Perspektiven, ihre Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-) Befähigung. Partizipative Forschung ist damit nie ein rein akademisches Unterfangen, sondern immer ein Gemeinschaftsprojekt mit nicht-wissenschaftlichen, gesellschaftlichen Akteuren (von Unger 2014, S. 2)

Es gab im Projekt „BrotZeit“ drei Forschungsfelder mit unterschiedlichen Zielen.

- Das **Hauptziel 1** betraf die Inhaltsebene des Projekts, inwieweit die Herstellung des Lesachtaler Brotes eine Rolle in der regionalen Identität und der Identität von Jugendlichen spielt, inwieweit es noch immer ein relevanter Bestandteil lokalen Wissens der Bevölkerung ist und welche Bedeutung es für

kulturelle Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Stabilität der lokalen Gemeinschaft hat. Dieses Hauptziel wurde im Forschungsfeld „Kulturelle Nachhaltigkeit, lokales Wissen und regionale Identität“ verfolgt.

- Das **Hauptziel 2** widmete sich dem Erfahrungswissen und den lokalen Praktiken zum Lesachtaler Brot und seiner Vermittlung, vor allem der Vermittlung der lebendigen Traditionen zwischen den Generationen und wurde im Forschungsfeld „Erfahrungswissen und intergenerationelle Kommunikation“ bearbeitet.
- Das **Hauptziel 3** lag in der Organisation eines partizipativen Forschungsprozesses, der Beiträge aller Beteiligten erforderte, aber auch für alle im Projekt aktiven Gruppen einen Mehrwert entstehen lassen sollte, für die Wissenschaft, die Schule und für die Region. Dieses Ziel war Orientierung im Forschungsfeld „Partizipative Forschung, Lernkultur und Vermittlung“. Die drei verschiedenen Forschungsfelder waren im Forschungsprozess miteinander eng verbunden, in diesem Artikel wird vorwiegend das Feld Partizipation beleuchtet.

Im Gegensatz zu einer ‚allgemeinen‘ wissenschaftlichen Theorie hat eine lokale Theorie nicht den Anspruch, größere gesellschaftliche Dynamiken oder Prozesse zu erklären. Dementsprechend sind lokale Theorien weniger abstrakt und weniger umfassend (Wright 2010, S. 17).

Der Erkenntnisgewinn durch die Verknüpfung unterschiedlicher Blickwinkel aus unterschiedlichen Professionen und Lebenswelten stellte dabei eine zentrale Stärke dar. Sie war eine Grundlage für gemeinsame Erweiterung von Kompetenzen und Wissensbeständen zum immateriellen Kulturerbe Lesachtaler Brot für alle beteiligten Akteursgruppen.

In den Erhebungen im Projekt – vor allem in den Interviews – wurde sichtbar, was hilfreich ist, damit das lokale Wissen und die Fähigkeiten der AkteurInnen vor Ort in den Forschungsprozess eingebracht werden können und damit vielfältige Perspektiven und neue Erkenntnisse für alle Beteiligten gewonnen werden können. Gerade der Dialog zwischen unterschiedlichen Weltansichten der ForschungspartnerInnen wurde dabei für den Erkenntnisprozess fruchtbar gemacht. Ein wesentlicher Faktor hierbei war die Offenheit und die Neugier darauf, was die anderen AkteurInnen können und wissen und was daraus gelernt werden kann, sowohl zwischen den beteiligten WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen als auch im intergenerationellen Dialog mit BewohnerInnen des Lesachtals. Die Ergebnisse des Projekts liegen sowohl in den einzelnen

Handlungsfeldern Universität, Schule und Region als auch zwischen diesen Handlungsfeldern. Gerade die Ergebnisse, die in den Überschneidungsräumen der Handlungsfelder liegen, zeigen eine funktionierende Zusammenarbeit und gemeinsames Engagement für das Projekt der vielen AkteurInnen unterschiedlicher Institutionen und Handlungsfelder. Die Perspektive von SchülerInnen zum Immateriellen Kulturerbe und zum intergenerationellen Dialog ergab erweiterte Blickweisen auf den Forschungsgegenstand Lesachtaler Brot, aber auch auf Methoden und Kommunikations- und Interaktionsprozesse in partizipativer Forschung. So konnten neue Aspekte zur Gestaltung von Forschungsprojekten mit partizipativem Ansatz ausgearbeitet und Prozess- und Methodenwissen in Bezug auf Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schule und in Bezug auf Kooperationsprozesse in ländlichen Gemeinschaften erschlossen werden.

Aus regionalwissenschaftlicher Perspektive lag der Gewinn für die Universität in der Untersuchung kultureller Nachhaltigkeit der Herstellung von Brot, der Bedeutung für die regionale Identität und auch der wirtschaftlichen In-Wert-Setzung in touristischen Angeboten.

Die beteiligten Schulen haben aus dem Projekt erweiterte Handlungsmöglichkeiten schulischer Aktivitäten gewonnen. Die Bedeutung des Erfahrungslernen und der narrative Ansatz waren dabei ebenso als positives Ergebnis deutlich geworden, wie die Unterstützung bei SchülerInnen-Arbeiten (etwa bei den vorwissenschaftlichen Arbeiten) und auch die verstärkte Einbindung der Schule in die lokale Gemeinschaft durch die Betonung der intergenerationellen Kommunikation. In den Aktivitäten zur Erhebung von Daten und der partizipativen Einbeziehung der SchülerInnen im gesamten Datenbearbeitungsprozess (Erhebung, Auswertung, Dokumentation und mediale Aufbereitung) wurden Lernprozesse organisiert, die ohne das Projekt kaum möglich gewesen wären.

Die Region als Handlungsfeld wurde vielfältig einbezogen, die regionalen AkteurInnen und PartnerInnen des Projekts beteiligten sich engagiert und kreativ am Projekt und konnten viele der Aktivitäten zur Unterstützung von regionalen Entwicklungsvorhaben nutzen. Es wurde durch das Projekt in der Region klar, dass kulturelle Nachhaltigkeit als Prozess lokales Engagement erfordert, dass aber auch durch die lebendige Erhaltung und Tradierung des Kulturerbes – hier am Beispiel Brot – enorme Gewinne für die Charakteristik der Region und ihrer unverwechselbaren Identität erzielt werden konnten. Die Wirkungen in der Region, die verstärkte Aufmerksamkeit für das Lesachtaler Brot und die Wiederaufnahme des Getreideanbaus im Tal durch einige Bauern hängen zum Teil direkt, zum Teil indirekt mit dem Projekt „*BrotZeit*“ zusammen.

Gerade in den lokalen, regionalen und auch überregionalen Ergebnissen des Projekts zeigen sich Überschneidungen zwischen den Handlungsfeldern: die

intergenerationelle Kommunikation, die durch das Projekt verstärkt wurde, verknüpfte schulische Aktivitäten mit der lokalen Kommunikation, in der das Lesachtaler Brot verstärkt zum Thema wurde und damit auch den AktivistInnen zur lebendigen Bewahrung dieser Tradition den Rücken stärkte. Auch einige andere Aktivitäten, wie der Getreideanbau im Klostergarten, bildeten Überschneidungen zwischen den Handlungsfeldern Schule und Region.

In überregionalen Kontexten sind vor allem Ergebnisse zwischen Universität und dem Kärntner Medienzentrum für Bildung und Unterricht in der Dokumentation und medialen Vermittlung des Projekts, aber auch die gemeinsamen Aktivitäten der Universität und der Österreichischen UNESCO-Kommission hervorzuheben. Das Projekt wurde vom Österreichischen Bundeskanzleramt/Referat Europäische Kulturpolitik als europäisches „Best Practice Project“ für die Entwicklung der neuen Kulturerbestrategie HEREIN des Steering Committee for Culture, Heritage and Landscape des Europarates (CDCPP) eingebracht und in die „Best Practice List“ für Immaterielles Kulturerbe in Europa aufgenommen. Auf Einladung des Referates Civic Governance des Europarats konnte das Interventionsforschungsprojekt „*BrotZeit*“ ermutigende Impulse für andere Länder geben, partizipative Wege in der Bewusstseinsbildung von Kulturerbe zu gehen, um den „Value of Heritage for Society“ zu entdecken.

8.5 Resümee: Kulturerbe als Ressource für Identität und Gemeinn

Partizipative Forschungsmethoden sind auf die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam mit jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird (Bergold und Thomas 2012, S. 1).

Konkret bedeutet dies, dass sich Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen aus der Konvergenz der Perspektiven der beteiligten AkteurInnen entwickeln. Vor dem Hintergrund des empirischen Forschungsprojekts „*BrotZeit. Lesachtaler Brot im intergenerationellen Dialog*“ (Laufzeit 2015 bis 2017) wurde aufgezeigt, wie es PartnerInnen ermöglicht werden kann, in der Projektlogik schon ab der Entwicklung der Forschungsfrage mitzureden und ihre Fähigkeiten und ihre Blickwinkel einzubringen. Ein Fokus lag dabei auf den Besonderheiten der gemeinsamen Datengenerierung und Auswertung als auch auf der Darstellung der Ergebnisse.

Aus den Strukturen und Logiken der Praxis heraus wurde lokale Evidenz hergestellt, d. h. es wurden „Anhaltspunkte für die Wirksamkeit von Interventionen

in einem spezifischen Zusammenhang, zu einem spezifischen Zeitpunkt und in einer spezifischen Lokalität geprüft, damit die Qualität vor Ort verbessert werden kann“ (Wright 2010, S. 18). Dabei spielte die Universität eine begleitende, aber nicht bestimmende Rolle. So war die partizipative Zusammenarbeit im „*BrotZeit*“-Projekt in Anlehnung an die Aktions- und Interventionsforschung als gemeinsame „Zyklen von Aktion und Reflexion“ (Reason und Bradbury 2008, S. 1) organisiert worden. Durch die Abfolge von Handeln und Auswertung wurden im teils ergebnisoffenen Prozess sukzessive ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge erreicht und neue Handlungsansätze generiert. Die Lern- und Befähigungsprozesse im Projekt „*BrotZeit*“ lagen vor allem in der Verknüpfung des praktischen Tuns mit analytischer Reflexion. Denn das lokale Erfahrungswissen der Lesachtaler Brotkultur existiert als handelnd-erlebbare Erfahrung und auch in Form von inneren Bildern. Es ist das dynamische Ergebnis von gewonnener Erkenntnis aus einem Zusammenhang und gleichzeitig Träger von Bedeutungen, Erinnerungen und Vorstellungen. Seine Ausprägung und seine Wahrnehmung wirken sich auf die Identität der Menschen aus. So war eine Herausforderung im Forschungsprozess die inneren Bilder sichtbar zu machen und in den Prozess einzubeziehen.

Es zeigte sich, dass im Sinne des „*empowerments*“ und „*capacity-buildings*“ durch die Reflexionen Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelöst wurden, die zu neuen, praxiswirksamen Perspektiven führten und die AkteurInnen in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit stärkten. In der Kongruenz von Tun und Reflexion konnten Aneignungsprozesse stattfinden, die zur Ausbildung von Kulturerbebewusstsein und Gemeinsinn führen.

Das Projekt zeigt: Lokales Erfahrungswissen zu erinnern, ist verbunden mit dem Nachdenken über das Kulturerbe und seine Entwicklung, mit den damit verbundenen Gefühlen und Identifikationsprozessen der AkteurInnen. Ein Interventionsforschungsprojekt kann dabei einen wichtigen Part in der Identitätsfindung und Ausbildung von Gemeinsinn übernehmen. Dabei geht es nicht um die Wiederherstellung vergangener Ideale und Rückgriffe auf tradierte Weltbilder, sondern um lokales Erfahrungswissen als Ressource, als Basis für eine kreative Weiterentwicklung im intergenerationellen Dialog. Es gilt auf der Basis der Erkenntnis des Historischen, des kommunikativen Gedächtnisses, in der Verbindung zwischen Geschichte und Gegenwart etwas Zeitgemäßes und Eigenständiges zu erarbeiten. In Interventionsprojekten wie dem „*BrotZeit*“-Projekt auf Partizipation zu setzen, bedeutet den Forschungsprozess gemeinsam zu gestalten. Dabei wertzuschätzen, dass alle AkteurInnen ihre individuelle Perspektive haben und in der Prozessausgestaltung die Ziele und die Methoden partnerschaftlich von innen heraus zu entwickeln. Dabei gilt im sozialen Miteinander

zu beobachten, sich zu beobachten, Widersprüche des Wissens von Jung und Alt offenzulegen, Möglichkeiten zu finden, neue Funktionen mit dem kulturellen Erbe zu verbinden. „Dieser Prozess ist es, der in der Auseinandersetzung von Beobachtung, Selbstbeobachtung, Aktion und Reflexion, systemkonstitutiv wirkt“ (Heintel 2005, S. 137).

Literatur

- Benjamin, W. (1984). Der Erzähler. In W. Benjamin (Hrsg.), *Allegorien kultureller Erfahrung* (S. 380–406). Leipzig: Reclam.
- Bergold, J. B., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>. Zugriffen: 20. Dez. 2016.
- Cook, T. (2012). Where participatory approaches meet pragmatism in funded (health) research: The challenge of finding meaningful spaces. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201187>. Zugriffen: 20. Dez. 2016.
- Dressel, G., Berger, W., Heimerl, K., & Winiwarter, V. (Hrsg.). (2014). *Doing Inter- und Transdisziplinarität*. Bielefeld: transcript.
- Erll, A. (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart: Metzler.
- Evans, C. & Jones, R. (2004). Engagement and empowerment, research and relevance: Comments on user-controlled research. *Research and Planning*, 22(2), 5–13. <http://www.eprints.kingston.ac.uk/4049>. Zugriffen: 20. Dez. 2016.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Forschungstagebuch der SchülerInnen. www.lesachtalerbrot.wordpress.com.
- Framework convention des Europarates (2016). <http://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-action-plan>.
- Heintel, P. (2005). Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung. In P. Heintel, L. Krainer, I. Paul-Horn, & M. Ukowitz (Hrsg.), *WBI Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Bd. 1). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Heintel, P. (2007). Kulturelle Nachhaltigkeit. Eine Annäherung. In L. Krainer & R. Trattinig (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit* (S. 65–167). München: Oekom.
- Hüther, G. (2013). Kommunale Intelligenz. Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Krainer, L. & Lerchster, R. (2012). *Interventionsforschung: Bd. 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Kraus, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus.
- Nind, M. (2011). Participatory data analysis. A step too far? *Qualitative Research*, 11(4). <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794111404310>. Zugriffen: 10. März 2017.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Rath, J. (2012). Poetry and participation: Scripting a meaningful research text with rape crisis workers. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201224>. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2. Aufl.). London: Sage.
- Ukowitz, M. (2012). „Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt...“ *Transdisziplinarität aus der Perspektive der Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis.
- UNESCO. (2003). *Übereinkommen vom 17. Oktober 2003 zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes*, 24. Beilage XXIV. Paris: GV-Staatsvertrag.
- UNESCO. (2017). *Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes in Österreich*. <http://national-agentur.unesco.at/cgi-bin/unesco/element.pl?intro=1&lang=de>. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Unger, H. von. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 7. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176>. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wright, M. (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Huber.
- Zusman, A. (2010). *Story bridges. A guide for conducting intergenerational oral history projects*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Links

- Dokumentarfilm. https://www.youtube.com/watch?v=LAm_I4yPUo.
- Sparkling Science. Wissenschaft ruft Schule. Schule ruft Wissenschaft. www.sparkling-science.at.
- Trickfilm. <https://www.youtube.com/watch?v=qMKVuOSBfQE>.

Andrea Sieber, ist Universitätsassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie hat Landschaftsarchitektur, Agrarpädagogik, Sozialbetriebswirtschaft und Social Cooperation studiert. Ihre Forschungsthemen sind im Bereich Kulturelle Nachhaltigkeit und partizipative Forschung. Sie ist beratend im Netzwerk „Faro Convention Action Plan“ des Europarats im Bereich Kulturerbe aktiv sowie im Team der Citizen Science Plattform „Österreich forscht“.

Innovationen durch Aktionsforschung in partizipationsorientierten Universitätslehrgängen

9

Franz Rauch und Burgi Wallner

9.1 Einleitung

Vor dem Hintergrund von Studien zur Bedeutung von schulnaher LehrerInnenbildung in den 1970iger Jahren (Berman et al. 1978) wurde an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Anfang der 1980er Jahre für Lehrpersonen allgemeinbildender höherer Schulen ein zweijähriger Lehrgang entwickelt (Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL) und 1982 erstmals als Pilotunternehmen für vier Fächer (Mathematik, Englisch, Deutsch und Geschichte) angeboten.

Durch das PFL-Programm wurde die Aktionsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt verankert (Altrichter und Posch 2007) und als methodologisches Kernstück langsam in die Lehrgänge des PFL-Programms eingeführt. Wesentliche und bis heute gültige „Grundpfeiler“ der Lehrgänge wie die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lehrgangsteams und die Kooperation mit anderen Institutionen der LehrerInnenbildung (Universitäten und Hochschulen) waren von Beginn an angelegt. Alle Lehrgänge sind methodologisch in der Aktionsforschung verankert und strukturell ähnlich aufgebaut. Auch der Lehrgang „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Hochschule“ (kurz BINE) wurde nach dem PFL-Konzept entwickelt. Er wurde erstmals im Jahr 2004 angeboten und seitdem mehrmals durchgeführt (Rauch und Wallner 2017).

F. Rauch (✉) · B. Wallner

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

E-Mail: franz.rauch@aau.at

B. Wallner

E-Mail: burgi.wallner@aau.at

Die nachfolgend beschriebenen Charakteristika, die Ausführungen zum innovationstheoretischen und methodologischen Hintergrund gelten für das gesamte PFL-Programm und damit in gleicher Weise auch für den BINE-Lehrgang. Der Unterschied zwischen den Lehrgangsangeboten liegt in ihrer thematischen Ausrichtung: Im Unterschied zum BINE-Lehrgang fokussieren die PFL-Lehrgänge auf Unterrichtsentwicklung, der Lehrgang ProFiL auf Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung an Schulen.

9.2 Allgemeine Charakteristika der Lehrgänge am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung

Ziel der Lehrgänge ist es die Teilnehmenden anzuleiten, ihre Praxis durch systematisches Reflektieren weiterzuentwickeln. Folgende Gestaltungsmerkmale charakterisieren in Anlehnung an Krainer und Posch (1996) und Posch et al. (2009) diese Fortbildung für reflektierende PraktikerInnen.

Die Lehrgänge finden in geschlossenen Lerngruppen mit maximal 30 Teilnehmenden statt („Überschaubare Größe“). Sie dauern 4 Semester („Längerfristigkeit“). Beides trägt dazu bei, dass dadurch ein geschützter Rahmen, geprägt von gegenseitiger Wertschätzung entstehen kann. Dies ist Voraussetzung für kollegialen Austausch, in dem auch kritisches Feedback stattfinden und auch angenommen werden kann.

Ausgangspunkt für den Lernprozess im Lehrgang sind die individuellen beruflichen Erfahrungen, aktuelle Problemlagen und Fragestellungen der Teilnehmenden („Ausgangspunkt berufliche Herausforderungen“). Indem sie die Schwerpunkte ihrer Arbeit selbst bzw. in Abstimmung mit der Schule festlegen, steuern sie ihren eigenen Lernprozess weitgehend selbst. Lernen findet damit nicht nur in den Präsenzveranstaltungen (Seminare und Arbeitsgemeinschaften) im Lehrgang statt, sondern wesentlich auch in der eigenen Schulpraxis („Lernort Schulpraxis“).

Die Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung eines Forschungsprozesses liegt bei den forschenden Lehrpersonen, die auch die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu tragen haben. Dieses Prinzip wird durch die Übereinkunft über einen „ethischen Code“ abgesichert.

Die Teilnehmenden konzipieren in den Seminaren und Arbeitsgemeinschaften ein Entwicklungsprojekt für den Unterricht, das sie in der Zeit zwischen den Seminaren umsetzen. Die Erfahrungen dieser Forschungsarbeit werden in einer Fallstudie (Reflective Paper) verschriftlicht („Forschung und Entwicklung“). Das Lehrendenteam, ergänzend auch ExpertInnen zu ausgewählten Fragestellungen (meist fachdidaktische), vermitteln durch Inputs und Referate das dazu notwendige didaktische

und methodische Knowhow. In den Seminaren und Arbeitsgemeinschaften sind Beratungssequenzen eingeplant, in denen die forschenden Lehrpersonen konkrete Hilfen z. B. bei methodischen Fragen aber auch kritische Rückmeldungen (kollegiale Supervision, „critical friends“) erhalten können („Stützsystem und Aufbau einer „professional community““).

Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten machen, z. B. in einem Mini-Workshop aufzubereiten und den anderen Teilnehmenden während des nächsten Seminars zu präsentieren. Dadurch sollen Qualifikationen in Hinblick auf „kollegiale Fortbildung“ herausgebildet und weiterentwickelt werden.

Die Lehrgänge werden jeweils durch ein „interdisziplinär zusammengesetztes Lehrendenteam“ konzipiert und umgesetzt. Die Teammitglieder kommen aus den Fachdisziplinen, der Fachdidaktik, der Schulpraxis und der Pädagogik. Neben ihrer Rolle als „traditionelle FortbildnerInnen“, die durch Vortrag und vorbereitete Lernsituationen didaktische Impulse geben, übernehmen sie auch die Rollen als ModeratorInnen von Arbeitsgruppen und als BeraterInnen bei den Entwicklungsprojekten der Teilnehmenden.

Die wesentlichen Strukturelemente der PFL-Lehrgänge sind Seminare; Arbeitsgemeinschaften und ein Forschungsprojekt. In den geblockten Seminaren werden Inhalte in Form von Referaten und Inputs der SeminarleiterInnen bzw. von GastreferentInnen dargeboten und in Gruppenarbeiten, Übungen und Workshops verarbeitet und vertieft. Die Arbeitsgemeinschaften werden ebenfalls durch ExpertInnen geleitet und dienen bevorzugt dem Erfahrungsaustausch und der Betreuung der Forschungsarbeit. Das Forschungsprojekt wird von einem Mitglied des Leitungsteams (oder externen ExpertInnen) begleitend betreut und wird in einer Studie umfassend dokumentiert und analysiert.

Konkret absolvieren im BINE Lehrgang die Teilnehmenden fünf drei- bis vier-tägige Seminare (finden an unterschiedlichen Orten in Österreich statt) und vier ein- bis zweitägige Regionalgruppentreffen. Weiters führen die Teilnehmenden ein fächerübergreifendes Forschungsprojekt an der eigenen Institution zu einem Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung durch und verschriftlichen dieses in einer Aktionsforschungsstudie (s. auch <http://ius.aau.at/de/bine/>).

9.3 Innovationstheoretischer Hintergrund der Lehrgänge

Ausgangspunkt des Lernprozesses in den PFL-Lehrgängen sind die Erfahrungen und Interessen der im Beruf stehenden Lehrpersonen. Diese gilt es, in theoretischer und praktischer Hinsicht weiterzuentwickeln. Die Teilnehmenden sollen ihren

Lernprozess weitgehend selbst steuern, indem sie Fragestellungen aus ihrer Praxis einbringen bzw. Schwerpunkte ihrer Arbeit im Lehrgang zum Thema machen. Ein wichtiger Teil der Arbeit der Lehrpersonen findet damit am Ort ihrer beruflichen Tätigkeit statt.

Die folgenden Thesen spiegeln die bisherigen Erfahrungen mit den Lehrgängen ebenso wie Befunde aus der einschlägigen Forschung wider (Posch et al. 2009):

- Innovationen verbreiten sich umso rascher, je näher sie an dem Ort zugänglich gemacht werden, an dem sie wirksam werden sollen.
Am wirksamsten ist unter dieser Perspektive der direkte Zugang zu KollegInnen, die Innovationen in ihrem Unterricht praktizieren. Daraus folgt, dass eine wirksame LehrerInnenfortbildung aus dem verfügbaren Knowhow, das unter den Lehrpersonen bereits besteht, maximalen Nutzen zieht und dass Fortbildung und Praxisentwicklung nicht nacheinander, sondern parallel gestaltet werden sollten.
- Innovationen verbreiten sich entlang persönlicher Beziehungen (House 1974).
In einer informellen Befragung wurde festgestellt, dass die wirksamsten Zeiten (wirksam im Sinne der unmittelbaren Auswirkung auf Praxis) in LehrerInnenfortbildungsseminaren die Pausen zwischen den einzelnen Einheiten der Seminare waren. In den Pausen war es offenbar den Lehrpersonen am ehesten möglich, einen direkten und glaubwürdigen Zugang zu Erfahrungen ihrer KollegInnen zu erhalten. Eine Konsequenz dieser These ist die Förderung von berufsbezogenen informellen Kontakten zwischen LehrerInnen.
- Innovationen lassen sich nicht „klonen“.
Damit eine Innovation im praktischen Handeln wirksam werden kann, muss sie von der Person, die sie realisiert, in einem sehr persönlichen Sinn vereinnahmt werden und aufgrund ihres eigenen situativen Verständnisses transformiert werden, mit der individuellen „Farbe“ getönt werden. D. Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von einer „reflektierten Übernahme praktischer Problemlösungen“. Das Wissen, das für die Realisierung von Innovationen in komplexen praktischen Situationen erforderlich ist, kann Lehrpersonen daher nur in eingeschränktem Maße „vermittelt“ werden, sondern muss von dem/der PraktikerIn selbst produziert werden. Dies setzt eine experimentelle Einstellung zur Praxis und systematische Reflexion über das praktische Handeln voraus. Die Vermittlung von Methoden zur systematischen Reflexion der eigenen Arbeit ist daher ein wichtiges Element der LehrerInnenfortbildung.

- Innovationen entfalten sich im Rahmen einer „lernenden Organisation“ (Senge 1998).

Eine Schule, die sich als lernende Organisation versteht, setzt sich aktiv mit den staatlichen Vorgaben und den Herausforderungen und Möglichkeiten im Umfeld der Schule auseinander und erarbeitet ein von möglichst allen Lehrpersonen, SchülerInnen sowie Eltern getragenes, für Vielfalt offenes Verständnis ihrer Aufgaben. Sie untersucht periodisch ihre eigenen Stärken und Schwächen und ergreift Initiativen, um den Anforderungen angemessen und kreativ zu begegnen, wobei Innovationen nicht als etwas Einmaliges – potenziell bedrohliches – angesehen werden, sondern als zentrales Systemmerkmal einer guten Schule.

9.4 Methodologischer Hintergrund der Lehrgänge

- Sowohl die Unsicherheit angemessener Handlung in komplexen Situationen als auch ihr prinzipiell prekärer Wertbezug erfordern die Reflexion der Handlung und die Fähigkeit und Bereitschaft, Handlung aufgrund dieser Reflexionsergebnisse weiterzuentwickeln sowie den eigenen Zielen gegenüber zu begründen. Das heißt aber auch, dass kompetentes professionelles Handeln in komplexen Situationen typischerweise nicht ohne begleitende Lernprozesse erfolgen kann. Und umgekehrt: professionelles Lernen benötigt Handlungserfahrung in komplexen Praxissituationen. Professionelles Handeln und professionelles Lernen geschehen so gesehen im gleichen Handlungszug. Indem professionelles Lernen in praktischen Situationen geschieht, die ihrerseits als reflexions- und weiterentwicklungsbedürftig angesehen werden, gehen Prozesse der Wissens- und Könnensentwicklung mit solchen der Entwicklung der praktischen Situation einher (Schön 1983).
- Prozesse der Wissens-, Könnens- und Praxisentwicklung sind weiters mit Prozessen der Identitätsentwicklung verwoben.
- Diese Prozesse spielen sich im Medium einer „Praxisgemeinschaft“ ab, die gerade dadurch charakterisiert ist, dass ihre Mitglieder – meist informell, aber dennoch real engagiert – an der Wissens-, Praxis- und Identitätsentwicklung zusammenwirken. Wenn „Forschung im Kontext der Praxis“ wesentliches Merkmal professioneller Kompetenz ist, dann muss professionelle Fortbildung auf dieser Fähigkeit aufbauen und zu ihrer weiteren Entwicklung beitragen (Posch et al. 2009).

9.5 Fazit

Professionelle Fortbildung geschieht durch die Erforschung und Veränderung eigener Praxis. In den Lehrgängen des PFL-Programms können die Teilnehmenden über einen Zeitraum von zwei Jahren – und manchmal, wenn sie noch einen weiteren Lehrgang anschließen, darüber hinaus – betreut von einem interdisziplinären Lehrendenteam an eigenen, an ihrer Praxis orientierten Entwicklungs- und Forschungsprojekten arbeiten. Die Länge und Intensität der begleiteten Praxisentwicklung stellen ein besonderes und damit innovatives Asset im Kontext von Weiterbildungsangeboten dar.

9.5.1 Aktionsforschung: Forschendes Lernen als Kernstück der Lehrgänge

Aktionsforschung soll Lehrpersonen bzw. LehrerInnengruppen helfen, Probleme des Unterrichtsalltags selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen, kurz: ihre berufliche Praxis längerfristig weiterzuentwickeln (Elliott 1981). Darüber hinaus soll sie auch der Fortbildung der PraktikerInnen dienen, durch Reflexion und Aktion an Fragen ihrer Praxis ihre „praktischen Theorien“ und ihre Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Sie dient also dem doppelten Ziel, gleichzeitig Erkenntnis (als Ergebnis von Reflexion) und Entwicklung (als Ergebnis von Aktion) zu erreichen. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass Lehrende dazu in der Lage sind und dabei zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen können. Schließlich soll Aktionsforschung auch der Erweiterung des kollektiven Wissens der Profession dienen, indem individuelle praktische Theorien formuliert und als zu prüfende Hypothesen in eine Diskussion innerhalb der Berufsgruppe eingeführt werden und im weiteren Sinn zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung beitragen.

In den Lehrgängen untersuchen die Teilnehmenden Aspekte des eigenen Unterrichts, von fachübergreifenden Aktivitäten bis hin zu Fragen der Schulentwicklung. Anhand explorativer Fragen (z. B. Welche produktiven und welche unproduktiven Tätigkeiten von SchülerInnen kommen bei SchülerInnenexperimenten häufig vor?) und evaluativer Fragestellungen (z. B. Inwieweit gelingt es, durch das gewählte Unterrichtsdesign den SchülerInnen die erwarteten Kompetenzen zu vermitteln?). Die jeweiligen Fragestellungen werden individuell ausgewählt – meist nach längerer Diskussion und Prüfung von Varianten – nach den Kriterien Handlungsspielraum, Bedeutsamkeit, Bearbeitbarkeit und Verträglichkeit mit den alltäglichen beruflichen Aktivitäten.

Die Arbeit an der Fallstudie selbst erfolgt meist individuell. Die Unterstützung erfolgt durch Beispiele anderer Studien, durch Vorgabe der formalen Struktur einer Fallstudie und der Qualitätskriterien, durch methodische Übungen und vor allem aber durch intensiven Austausch der Teilnehmenden untereinander über eigene Erfahrungen und durch spezifische, auf die auftauchenden Themen abgestimmte theoretische Angebote anlässlich der Seminare und regionalen Arbeitsgemeinschaften. Vor allem bei den regionalen Arbeitsgemeinschaften wird am entstehenden Text der Fallstudie gearbeitet, wobei die Auseinandersetzung durch verschiedene Methoden (mündliche Präsentationen und Diskussion, Gegenlesen) und durch Schreibworkshops mit individueller Beratung unterstützt wird.

Die Frage, ob diese deskriptive und analytische Tätigkeit von Lehrpersonen als „Forschung“ bezeichnet werden kann, wird kontrovers diskutiert (Altrichter 1990). Die Leitungsteams der Lehrgänge verfolgen diesbezüglich eine eher pragmatische Linie, da sich eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse nicht ziehen lässt. Je systematischer die Analyse erfolgt (d. h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), je selbstkritischer sie durchgeführt wird (d. h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und je kommunikativer sie ist (d. h. je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen „Forschung“. Die Ergebnisse des Analyseprozesses bleiben dennoch grundsätzlich vorläufig, „hypothetisch“ und bedürfen der weiteren Überprüfung durch Reflexion und praktische Erprobung.

9.5.2 Partizipation in der Aktionsforschung

Partizipative Forschung wird in der Literatur im Kontext der Aktionsforschung diskutiert. Insgesamt gibt es jedoch keine einheitliche Begriffsbestimmung, teilweise wird Partizipative Forschung als Überbegriff, teilweise als Variante im Paradigma von Aktionsforschung abgehandelt. Auch die theoretischen und inhaltlichen Bezüge variieren (Wöhler et al. 2017).

Hella von Unger (2014) verwendet den Begriff der partizipativen Forschung als Oberbegriff für Forschungsansätze, „die in der Tradition der Aktionsforschung stehen und soziale Wirklichkeit partnerschaftlich [zu] erforschen und beeinflussen“. Partizipative Ansätze in der Aktionsforschung orientieren sich jedenfalls an bestimmten Prinzipien. In Abgrenzung zur traditionellen empirischen Forschung steht die Arbeit mit Gruppen in ihren sozialen Bezügen, die Teilnahme

der ForscherInnen an den sozialen Prozessen sowie die Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Auswertung der Forschungsergebnisse im Zentrum dieses Forschungsparadigmas.

Nach Wöhrer et al. (2017) bedeutet Partizipation in diesem Kontext, dass die Beteiligten nicht nur als Forschungsobjekte, über die geforscht wird, wahrgenommen und einbezogen werden, sondern als aktiv Gestaltende, die selbst am Forschungsprozess teilnehmen, wobei die Bandbreite des Einbezugs unterschiedlich partizipativ sein kann und wohl auch vom spezifischen Projekt oder Feld (Gemeinde, Schule, Kinder etc.) abhängig ist. Die Bezeichnung „Co-ForscherInnen“ meint, dass die Personen im Feld selbst aktiv werden und mehr oder weniger zentrale Positionen im Forschungsprozess einnehmen. Die Bandbreite der möglichen Einbeziehung umfasst etwa das Leiten von Diskussionsrunden, Datensammlung und Datenanalyse, Feedback geben zu Forschungsfragen, Methoden oder Ergebnissen bis hin zu weitgehend eigenständig durchgeführter Forschung. Entsprechend der Art und des Umfangs der Beteiligung agieren die „professionellen“ ForscherInnen stärker als BeraterInnen oder Coaches. Im Kontext Schule und LehrerInnenforschung gehen insbesondere Lawrance Stenhou (1975), John Elliot (1984, 1991) und Altrichter und Posch (2007) über den Anspruch der Co-ForscherInnen hinaus. Es geht ihnen um das Beforschen der eigenen Aktivitäten, die PraktikerInnen werden damit die eigentlichen ForscherInnen und nicht die professionellen WissenschaftlerInnen, wobei ihre Forschungsaktivitäten in ein Beratungsumfeld eingebettet werden (siehe auch nächsten Abschnitt in diesem Beitrag).

Ein Kennzeichen partizipativer Forschung ist auch, dass eine Veränderung angestrebt wird. Dementsprechend sind praktische Probleme, Wünsche nach Evaluierung und Qualitätsentwicklung oder Veränderung Ausgangspunkte für partizipative Forschungsaktivitäten.

Partizipative Aktionsforschung ist zirkulär. Ein „Problem“ bringt die Beteiligten zum Innehalten, Nachdenken, Reflektieren, dies führt zu einer Forschungsfrage, auf die Antworten gesucht werden. Dafür müssen Daten gesammelt, ausgewertet und analysiert werden. Dieses Ergebnis führt zu neuen Handlungsmöglichkeiten, mit neuen Problemen und Fragen. Der Zyklus beginnt auf einer weiteren Ebene von neuem.

Im Paradigma der partizipativen Aktionsforschung stehen nicht die traditionellen Wissenschaftskriterien wie Objektivität, persönliche Distanziertheit und Reproduzierbarkeit der Ergebnisse im Vordergrund, sondern folgen vielmehr einem „interpretativen Paradigma“, das die Reflexion der eigenen Involvierung in den Forschungsprozess sowie das Nachvollziehbarmachen der ausgewählten Vorgänge und Schlüsse als Gewährleistung von Objektivität versteht.

Charakteristisch für Partizipative Aktionsforschung ist also nicht eine konkrete Methode, sondern das dahinterliegende Verständnis davon, wie und von wem Forschungen durchzuführen sind. Partizipation und Aktion sind dabei die zentralen Punkte (Wöhler 2017, S. 31).

Worin besteht der Nutzen/Mehrwert eines partizipativen Forschungsdesigns für die Teilnehmenden? Die Evaluationsdaten geben Hinweise darauf, dass sie Knowhow zur systematischen Reflexion der eigenen Praxis, verbunden mit Wissen, wie diese verbessert werden kann, erwerben. Idealerweise können die Co-ForscherInnen bei Bedarf einen neuen Forschungszyklus selbstständig in Gang setzen.

Ein Absolvent des Lehrgangs BINE (auch Abschn. „Im Fokus: der Lehrgang BINE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Hochschule)“ fasst in einer persönlichen Reflexion seine Erfahrungen mit Aktionsforschung im Lehrgang anschaulich zusammen. Er gibt Auskunft über die Gelegenheiten der Beteiligung (Partizipation) und schließt neben der Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse im Sinne zyklischen Arbeitens eine kritische Betrachtung des vergangenen Forschungsprozesses mit ein. Weiters zeigt er die Einbeziehung in das Arbeitsfeld auf, in dem durch die Ergebnisse seiner Forschungsaktivitäten eine Weiterentwicklung angestoßen werden soll. „Rückblickend war die Aktionsforschung sehr bereichernd. Gerade das laufende Führen eines Forschungstagebuches, in dem Schülerinnen- und Schüleraussagen und wichtige Beobachtungen regelmäßig notiert und vermerkt wurden, lieferte wertvolle Beiträge für diese Abschlussarbeit. Die schriftlichen Feedbacks waren wichtig, um den aktuellen Stand rasch und unkompliziert zu erfassen. Leider fehlte mit diesem Instrument die Möglichkeit des ‚Nachfragens‘, was ab und zu von Bedeutung gewesen wäre – gerade bei Schülerinnen und Schülern, die bei der Abfrage eher kritische Äußerungen von sich gaben. Dafür waren die geführten Interviews sehr wertvoll und die gewonnenen Daten der Schülerinnen- und Schüleraussagen gaben ein klares Bild in der Forschung. Die Ergebnisse dieser Aktionsforschung werden nach Abgabe dieser Abschlussarbeit an die Direktion weitergegeben werden, in der Hoffnung, dass die eine oder andere Erkenntnis daraus für ein Nachhaltiges Lehren und Lernen an unserer Schule Berücksichtigung finden wird. Für mich persönlich sind die Ergebnisse aus dieser Aktionsforschung sehr wichtig und interessant, da ich Elemente davon in Zukunft immer wieder in meinen Unterricht einbauen möchte. Gerade das persönliche Gespräch in Form eines Kurzinterviews mit meinen Schülerinnen und Schülern oder ihr Miteinbinden bei der Lehrstoffbesprechung habe ich als sehr wertvoll empfunden. Aus meiner Aktionsforschung wird auch klar ersichtlich, dass ein

nachhaltiges Lehren und Lernen nur mittels Einbinden von Schülerinnen und Schülern stattfinden kann, damit das sogenannte ‚Bulimie-Lernen‘ endlich der Vergangenheit angehören kann und wird“ (Unterthiner 2015, S. 13).

Der „Nutzen/Mehrwert“ für die den Forschungsprozess begleitenden WissenschaftlerInnen besteht in einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn, der sich aus dem Wissen der PraktikerInnen – als im Feld Handelnde – speist. WissenschaftlerInnen gewinnen Einsichten in ein Forschungsfeld, das sich ihnen ohne die Beteiligung der PraktikerInnen nicht in dieser Form erschlossen hätte.

9.6 Im Fokus: der Lehrgang BINE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Hochschule)

Der BINE-Lehrgang baut auf dem Forschungsprojekt UMILE – Umweltbildung in der LehrerInnenbildung 1997–2000 – auf (Posch et al. 2000, Steiner 2005, Radits et al. 2015), das einige Jahre danach als Netzwerk UMILE weitergeführt wurde. Der Lehrgang BINE hat sich wiederum aus dem Netzwerk UMILE entwickelt, in dem versucht wird, Innovationen in der LehrerInnenbildung mit Forschung zu verbinden. Das dem BINE-Lehrgang zugrunde liegende Konzept umfasst (als Spezifizierung der allgemeinen Charakteristika der PFL-Lehrgänge) vier Säulen:

1. Beteiligte nehmen aktiv Einfluss in die Gestaltung von Projekten;
2. Gestalten und Lernen erfolgen fächerübergreifend und in Verbindung von Pädagogik, Didaktik und Praxis;
3. Lernen wird mit Forschung im Praxiskontext, wie berufsfeldbezogene Forschung und Aktionsforschung (Noffke und Somekh 2009), verbunden;
4. Innovationen werden durch strukturelle Rahmenbedingungen gefördert und stabilisiert. Aktionsforschung als iterative Verbindung von Handeln und Forschen ist das zentrale Paradigma des Lehrgangs.

Die AutorInnen gehen von der These aus, dass ein Bildungskonzept wie das der Bildung für Nachhaltige Entwicklung stark mit den Prinzipien der Aktionsforschung korrespondiert. Beide Konzepte definieren eine reflexive Gestaltung der Gesellschaft als Zielperspektive. Erkenntnis und Entwicklung sind dabei zwei zentrale Kategorien, auf die sich sowohl Aktionsforschung als auch Bildung für Nachhaltige Entwicklung beziehen. Die zentrale Bezugskategorie bei Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung kann in einem Lernbegriff gesehen werden, der sich in autonomer und vernetzter sowie forschend reflektierender

Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet. Lernende erforschen und reflektieren handelnd eigene Ziele, Standpunkte und Handlungsstrategien und werden in die Lage versetzt, selbstbewusst und partizipativ das eigene Lebensumfeld mitzugestalten. Theorie und Praxis werden dabei als ineinander verwoben und sich aufeinander beziehend angesehen (Radits et al. 2015).

Im Lehrgang werden gesellschaftliche Wandlungsprozesse (Globalisierung, Technisierung, Rationalisierung, Flexibilisierung u. a. m.) aufgegriffen und in ihrer Auswirkung auf die Organisation und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen diskutiert. Die Lehrgangsteilnehmenden erwerben Knowhow mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen, die Veränderungsprozesse zu verstehen, zu reflektieren und in ihre tägliche pädagogische Arbeit zu integrieren bzw. nachhaltige Bildung in den Aus- und Weiterbildungskonzepten zu verankern. Entsprechend richtet sich der BINE-Lehrgang vorwiegend an Personen in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung, der zurzeit laufende 4. Durchgang (2015–2017) wird auch für LehrerInnen aller Schultypen und Fächer angeboten.

In der Planung und Umsetzung des Lehrgangs orientiert sich das Lehrendenteam am Kompetenzmodell KOMBiNE, das im Kontext des Forschungsprojekts UMILE entwickelt wurde (vgl. Rauch et al. 2008; Rauch und Steiner 2013; Abb. 9.1). Das KOMBiNE-Kompetenzmodell beschreibt Kompetenzen für Lehrende im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es beinhaltet die

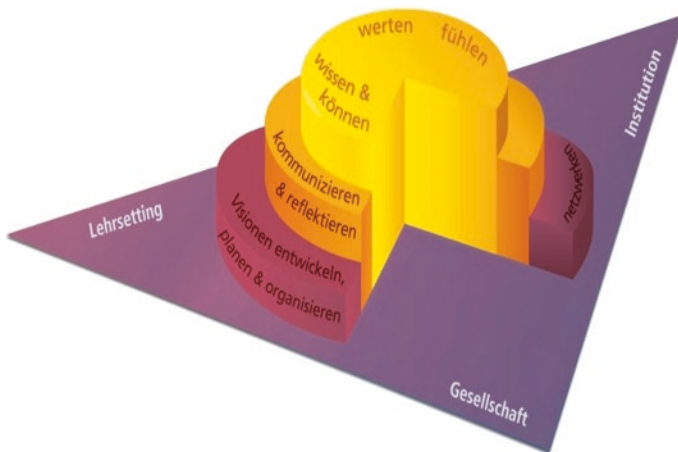


Abb. 9.1 Das KOM-BiNE-Konzept. (Rauch et al. 2008, S. 149)

Handlungsfelder „Visionen entwickeln, planen und organisieren“, „kommunizieren und reflektieren“, „wissen & können, werten und fühlen“. Die Handlungsfelder sind aufeinander bezogen und bedingen sich wechselseitig. Bildung für nachhaltige Entwicklung versteht sich als dynamisches lernendes Konzept, das immer wieder neu zwischen Individuum und Gruppe/Gesellschaft verhandelt werden muss. Im Lernsetting des BINE-Lehrgangs wird diesem Aushandlungsprozess großes Gewicht beigemessen, indem die Erfahrungen der Teilnehmenden aufgegriffen werden, und Austausch und Reflexion wesentliche Instrumente/Methoden für die Weiterentwicklung der Teilnehmenden sind.

Radits et al. (2015, S. 2) illustrieren an einem Beispiel aus dem ersten Lehrgangsmodul, wie forschendes Lernen zum Konzept der Nachhaltigen Entwicklung im Lehrgang gestaltet wird: „Die Teilnehmer/innen besuchen in Gruppen verschiedene Institutionen in und um eine Gemeinde die überregional für Nachhaltige Entwicklung, umweltpolitische Nachhaltigkeitsmaßnahmen und Lokale Agenda 21 bekannt sind. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen erarbeiten den Begriff Nachhaltige Entwicklung, indem sie Betriebe (Abhof-Projekt, Käserei, Fernheizwerk, Tourismusregion, Schule, Gemeinde) und dort handelnde Personen (Expertinnen und Experten) aufsuchen und mit Hilfe vorher erarbeiteter Forschungsinstrumente (Interview, Fragebogen, Fotodokumentation) deren Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung erforschen. Sie tun das im Bewusstsein selbst eine Expertise zu Fragen der Bildung zu haben und von den lokalen Expertinnen und Experten über konzeptionelle und konkrete Problemstellungen der Nachhaltigen Entwicklung lernen zu können. Zurück im Seminar werden die Ergebnisse der Recherchen ausgewertet und analysiert und die Ergebnisse der Kleingruppen verglichen. Dadurch vertiefen die Teilnehmer/innen induktiv das Wissen und das eigene Verständnis über Nachhaltige Entwicklung und sammeln erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden.“

Im weiteren Verlauf des Lehrgangs werden verschiedene Modelle einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auch aus anderen Feldern als dem Bildungsbereich (unter Einbeziehung von externen ReferentInnen) vorgestellt und diskutiert. Aufbauend auf diesen Diskurs sind die Teilnehmenden eingeladen, Innovationsfelder an der eigenen Institution zu lokalisieren und dazu ein Aktionsforschungsprojekt zu konzipieren.

Der Lehrgangsteilnehmer Andreas Wachter (2015) beispielsweise nimmt die neuen veränderten Rahmenbedingungen (Dienstrecht usw.) und politischen und gesellschaftlichen Anforderungen an den Pädagogischen Hochschulen zum

Anlass systematisch darüber nachzudenken, wie mit dieser Situation effektiv und zur Zufriedenheit aller Beteiligten umgegangen werden kann:

Gegenwärtig sind die Pädagogischen Hochschulen in Österreich von einer Vielzahl organisatorischer Veränderungsprozesse betroffen. Die Folgen zeigen sich in einer erhöhten Aufmerksamkeit der Medien. Der Österreichische Rechnungshof (2014) empfiehlt eine Evaluierung der Effektivität der derzeitigen Standorte der Pädagogischen Hochschulen und übt Kritik an der Umsetzung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ bezüglich der Parallelstrukturen von den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen. Gleichzeitig werden neue Curricula entwickelt, die den Beteiligten durch strukturelle Veränderungen umfangreiche Anpassungsprozesse abverlangen. Im Zuge der Reformen (z. B. Neues Dienstrecht) sind zudem zusätzliche Arbeitsbelastungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vonnöten. Daraus ergibt sich erhöhter Bedarf an Unterstützung, damit die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen möglichst effektiv gestaltet werden kann. Diese veränderten Bedingungen sind mit neuen Herausforderungen verbunden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen sich für neue Formen der Zusammenarbeit öffnen bzw. neue Kooperationen beginnen oder bestehende mit externen Partnerinnen und Partnern ausbauen. Innerhalb der Pädagogischen Hochschulen können und sollen auch innovative Möglichkeiten effektiver Partizipation umgesetzt werden. Diese Entwicklungsprozesse erfordern von allen Beteiligten Offenheit, Perspektivenwechsel bzw. neue Kompetenzen sowie eine Bereitschaft zur Kommunikation über die neu zu erarbeitenden Strukturen und Hierarchieebenen hinweg. Beratung bzw. Coaching bietet sich als sinnvolles Medium an, um die Pädagogischen Hochschulen und alle beteiligten Personen in diesem Prozess wirksam zu unterstützen (Wachter 2015, S. 1 f.).

Eine weitere Studie (Unterthiner 2015) setzt bei der Diskrepanz an, dass das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ in Berufsschulen ausgeweitet werden soll, jedoch vermutet wird, dass die Jugendlichen „politikverdrossen“ sind und dies eher ablehnen. Der Autor der Studie untersucht „ob es Möglichkeiten für Lehrpersonen gibt, diese Unlust an der Politik und somit am Unterrichtsfach ‚Politische Bildung‘ zu mindern und Schülerinnen und Schüler zu motivieren, ihr Interesse zu steigern, ihre Lernbereitschaft, die Freude am Unterricht und somit auch die Qualität des Unterrichts zu erhöhen. Interessant ist auch, inwieweit sich die Rolle der Lehrperson dafür ändern muss“ (Unterthiner 2015, S. 2).

In der Planung und Umsetzung des Forschungsprojektes werden die Teilnehmenden durch das Lehrgangsteam unterstützt. Eine wesentliche Ressource kommt auch von den Teilnehmenden selber, die in mehreren Feedbackschleifen die Funktion von „critical friends“ einnehmen und so ihr Projekt mit kollegialer Unterstützung weiterentwickeln. Der Forschungsprozess wird in einer Studie

verschriftlicht. Der Lehrgang sowie Studien der TeilnehmerInnen wurden bereits mehrfach publiziert (Steiner et al. 2010; Rauch et al. 2010; Rauch und Steiner 2015; Radits et al. 2015).

Die Fokussierung des BINE-Lehrgangs auf innovative Modelle in der LehrerInnenbildung wird bei der Themenwahl für ihre Aktionsforschungsstudien sichtbar. Entsprechend der Zielsetzung des Lehrgangs werden dabei häufig Themen/ Fragestellungen untersucht, die zur Weiterentwicklung der eigenen Institution beitragen, wobei organisationale Fragestellung ebenso wie methodische und didaktische Fragen der Implementierung nachhaltiger Konzepte auf Schul- und Unterrichtsebene gewählt werden/wurden.

9.7 Evaluations- und Begleitforschungsergebnisse des BINE-Lehrgangs bezogen auf Aktionsforschung und damit verbundene partizipative Lehr- und Lernprozesse

Alle vier bisher durchgeführten BINE-Lehrgänge wurden evaluiert (interne Seminarevaluation und externe Lehrgangsevaluation). Folgende Ausführungen beinhalten die Auswertung dieser Evaluationen und insbesondere Ergebnisse aus Gruppendiskussionen, die am Ende des letzten Lehrgangs (2012–2014) durchgeführt wurden (Wallner 2014).

Die Methodologie der Aktionsforschung war für viele Teilnehmenden weitgehend unbekannt. Auch brachten die Meisten wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten mit. Wissenschaftliches Arbeiten wird jedoch zunehmend als Kompetenz im Arbeitsfeld der Teilnehmenden gefordert. Als besondere Erfahrung wird das eigene Forschungsprojekt angeführt, gelernt zu haben wie sich „Aktionsforschung anfühlt“, und den Forschungsprozess, auch wenn es manchmal schwierig war, erfolgreich bewältigt zu haben. Wissenschaftliches Arbeiten stellt für viele Teilnehmenden eine hohe Anforderung dar. Das lässt sich aus den „Erkenntnissen“ interpretieren, die die Teilnehmenden – fast erleichtert – anführen: „Forschen braucht Zeit“, „dass auch Rückschritte erlaubt sind ... und dass man Forschungsfragen und Ziele und Hypothesen auch umwerfen kann und ... dass nicht alles schon in Stein gemeißelt ist“, dass man auch scheitern darf, wenn man etwas ausprobiert. Aus diesen Äußerungen wird deutlich, dass die Teilnehmenden sich als Forschende wahrnehmen, und einerseits stolz andererseits auch erleichtert feststellen, dass sie diese Rolle auch ausfüllen können. „Letztlich stärkt die Erfahrung erfolgreich forschen zu können das Selbstbewusstsein und mit diesem Selbstbewusstsein kann man natürlich anders auftreten“.

Unterstützt wurde der Forschungsprozess aus Sicht der Teilnehmenden neben der Betreuung durch das Lehrgangsteam durch die Regionalgruppen, die geprägt waren von gegenseitigem Vertrauen und großer Offenheit. Das Eingebundensein in eine Gruppe/Community wurde als neue Qualität in Arbeitsprozessen erlebt und bereichernd und Sicherheit gebend auch für die eigene Person empfunden: „und ich hab auch das Gefühl gehabt Gleichgesinnte zu finden, die nicht immer selbstverständlich in meiner Umwelt da sind“. Auch haben die Teilnehmenden den wertschätzenden Umgang, der „da einfach gelebt wird von allen Seiten“ hervorgehoben, haben positiv wahrgenommen, dass „eigentlich alle Referenten und Referentinnen irgendwo Interesse zeigen auch uns zu unterstützen und ihre E-Mailadressen immer auch uns übermittelt haben und wir eigentlich die Möglichkeit haben dort anzudocken und dieses Wissen auch zu nutzen“.

Das Eingebundensein in eine Community und der wertschätzende Umgang auf Augenhöhe, in dem nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Lehrenden einbezogen sind, sind wesentliche Prozesselemente im BINE-Lehrgang. Beide bedingen einander, denn erst ein wertschätzendes Klima ermöglicht das Entstehen einer Community, in der die Qualität des Austauschs und der Reflexion Lernprozesse bei allen Beteiligten ermöglichen.

Für gut befunden wurde von den Teilnehmenden weiters, dass im Lehrgang die Gruppe der Teilnehmenden einen „Platz bekommen hat und dass wir ihn auch genutzt haben“. Sie sprechen damit das in der Aktionsforschung angewendete Prinzip der Partizipation an. Konkret gestaltet sich dies im Lehrgang so, dass die Teilnehmenden angeregt/eingeladen werden, eigene Beiträge z. B. in Form von Miniworkshops zu gestalten. Die Rollen „Lehrende“ und „Lernende“ verschwimmen in diesem Setting bzw. gestalten sich wechselseitig unterschiedlich, sodass besser von einem „Lernsystem“ zu sprechen ist. Auch in den Regionalgruppen kommt dieses Prinzip zum Tragen. Da steht der gemeinschaftliche Prozess der (Weiter-)Entwicklung der Aktionsforschungsstudien im Fokus. Die Mitglieder der Regionalgruppe stellen einander ihre Forschungsvorhaben vor und bekommen Feedback von den „critical friends“ in der Gruppe. Die Intervention in solchen Settings besteht in erster Linie im Zurverfügungstellen eines Lernraumes, in dem die geschilderten Lernprozesse angeregt werden. Die Lehrenden übernehmen hier neben der Vermittlung von Inhalten (Inputs) weitgehend beratende und betreuende Funktion. In der Evaluation äußern sich die Teilnehmenden sehr zufrieden mit der Betreuung, insbesondere über die auch schon in anderen Zusammenhängen festgehaltene Wertschätzung durch das Lehrgangsteam. Positiv erwähnen sie auch, dass das Lehrgangsteam sehr bemüht ist, die Fragen der Teilnehmenden aufzunehmen und weiterführendes Feedback und Anregungen für die Weiterarbeit zu geben.

Vernetzung wird von den Teilnehmenden als ein wesentlicher Aspekt für Nachhaltiges Lernen gesehen. Sie meinen, dass in den zwei Jahren die der Lehrgang dauert „wirklich eine gute Vernetzung mit den Teilnehmern entstehen kann“ und Kontakte über ganz Österreich geknüpft werden können. In diesem Kontext erwähnen sie auch die Regionalgruppen, in denen durch die intensive Zusammenarbeit wieder regionale Netzwerke entstehen, die auch über den Lehrgang hinaus genutzt werden können: „diese Regionalgruppen sind sicher auch ein großes Thema sich weiter zu vernetzen, sich Hilfestellungen zu holen, weiter zu forschen, vielleicht gelegentlich über die PHs etwas zu organisieren, also sich da besser zu vernetzen“. Sie fänden es spannend, wenn ein „BINE Netzwerk“ entstehen würde, das über den Abschluss des Lehrgangs hinaus Bestand hätte und wenn man sich etwa bei jährlichen Netzwerktreffen wiedersehen und austauschen könnte. Durch die ReferentInnen „ist schon die Spur gelegt worden, dass wir uns vernetzen“ indem sie Interesse an den Teilnehmenden gezeigt haben und auch durch die Weitergabe ihrer Kontaktdaten (E-Mail-Adresse) die ein ‚in Kontakt bleiben‘ ermöglichen.

Der Lehrgang war für die Teilnehmenden Anlass, genauer auf den eigenen Unterrichtsprozess hinzuschauen, „wie ich unterrichte, was meine Schwerpunkte sind, wo mein Thema liegt“. Er bot vielfältige Anregungen für den Transfer in die Arbeitspraxis der Teilnehmenden. Sie berichten von konkreten Vorhaben, wie sie Nachhaltigkeit in den Schulbereich einfließen lassen werden. Genannt werden Globales Lernen, Netzwerkbildung im Rahmen von SQA, Strukturen/Arbeitskultur an der Pädagogischen Hochschule, Hierarchien im Schulbereich, SchülerInnenpartizipation. Die Teilnehmenden befinden, dass sie umfassendes Handwerkzeug (Methoden, thematische Inputs, Hintergrundtheorien, Argumentationshilfen) erhalten haben, die es ihnen ermöglichen, diese Transfers auch zu leisten.

Die Aussagen der Teilnehmenden über ihren Lernzuwachs und die im Lehrgang erworbenen Kompetenzen decken sich in hohem Maß mit den Lehrgangszielen. Sie sind ein valider Beleg dafür, dass ein auf Aktionsforschung basierendes Weiterbildungsprogramm professionelle Entwicklung fördern kann und gefördert hat.

9.8 Resümee

Die Ergebnisse der Evaluation und Begleitforschung können bezogen auf das Aktionsforschungselement der Lehrgänge wie folgt zusammengefasst werden: Die systematische Erhebung von Daten (im Rahmen der Aktionsforschungsprojekte)

sowie das Verschriftlichen eigener Erfahrungen und Reflexionen werden zwar als anstrengend, im überwiegenden Ausmaß aber letztlich stark lernfördernd angesehen. Diese Erkenntnis scheint sich allerdings im Allgemeinen erst nach einiger Schreib-erfahrung einzustellen (Schuster 2007). Herausforderungen beziehen sich darüber hinaus auf eine intensive Auseinandersetzung der Lehrgangsteilnehmenden mit Literatur sowie einer professionellen Kommunikation über die berufliche Tätigkeit, die über die „professional community“ der Lehrgangsgruppe hinausgeht (Posch et al. 2009).

Als sehr förderlich wird auch gesehen, dass eine Brücke zwischen eigener Praxis und dem Lernen außerhalb dieser Praxis geschlagen wird. Die Lehrgänge bieten in den Seminaren und Regionalgruppen Möglichkeiten, außerhalb des alltäglichen Schulkontextes – im geschützten Bereich – praxisrelevante Themen zu bearbeiten und zu reflektieren.

Die Lehrgänge erhöhen Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, damit wächst die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik und zur Annahme von Kritik vonseiten „kritischer Freunde“ in partizipativen Forschungsprozessen. Die Teilnehmenden können in einem angstfreien Raum lernen, mit Kritik konstruktiv sowohl aktiv als auch passiv (Kritik üben und Kritik annehmen) umzugehen. Dies wird durch ein vertrauensbildendes Klima in den Lehrgängen ermöglicht.

Durch die intensive Beschäftigung und Reflexion eigener Rollenerwartungen, -anforderungen und -zumutungen, verbunden mit der Vermittlung inhaltlicher und methodischer Tools sowie durch die Selbstanwendung des Vermittelten auf den eigenen Unterricht und die Lehrgangsgruppe selbst im Sinne eines erfahrungsorientierten reflexiven Lern- und Lehrzugangs wird ein hohes Maß an Professionalisierung erreicht. Die Anbindung an die Unterrichtstätigkeit – vor allem auch in den Regionalgruppen – bedeutet starke Praxisrelevanz. Den Lehrgängen wird damit ein hohes Transferpotenzial zugeschrieben.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bericht des Rechnungshofes. Bund 2014/10. <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/oeffentliche-paedagogische-hochschulen.html>. Zugegriffen: 7. Jan. 2017.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass-Golod, G., Pauly, E. & Zellman G. (1978). *Federal programs supporting educational change, Bd. VII: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica: Rand Corporation.

- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: TIQL-Working Paper No. 1. Institute of Education.
- Elliot, J. (1984). Improving the quality of teaching through action research. *FORUM*, 26(3), 74–77.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- House, E. (1974). *The politics of educational innovation*. Berkeley: McCutchan.
- Krainer, K., & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Hrsg.). (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles: SAGE.
- Posch, P., Rauch, F., & Kreis, I. (Hrsg.). (2000). *Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt*. Innsbruck: Studienverlag.
- Posch, P., Rauch, F., & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung – Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele, & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 196–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radits, F., Rauch, F., Soukup-Altrichter, K. & Steiner, R. (2015). Aktionsforschung trifft Bildung für Nachhaltige Entwicklung und verändert Pädagogische Hochschulen. Zum Konzept und zu den Ergebnissen des BINE-Lehrgangs 2012–2014. *Journal for Research and Education*, 3. <http://journal.ph-noe.ac.at>.
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Welche Kompetenzen braucht Bildung für nachhaltige Entwicklung? In J. Menthe, D. Höttecke, I. Eilks, & C. Hößle (Hrsg.), *Handeln in Zeiten des Klimawandels – Bewerten lernen als Bildungsaufgabe* (S. 65–78). Münster: Waxmann.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2015). BINE: Professional development ESD course for higher education teachers, Austria. In D. Kapitulcinova, J. Dlouha, A. Ryan, J. Dlouhy, A. Barton, M. Mader, D. Tilbury, I. Mula, J. Benayas, D. Alba, C. Mader, G. Michelsen & K. Vintar Mally (Hrsg.), *Leading practice publication* (S. 114–119). Charles University in Prague.
- Rauch, F. & Wallner, B. (2017). Professionalisierung durch Aktionsforschung in Universitätslehrgängen. Konzept und Evaluationsergebnisse der Lehrgänge PFL und ProFiL mit Fokussierung auf den Lehrgang „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Hochschule“ (BINE). In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Wirksame LehrerInnenfortbildung (Arbeitstitel)*. Innsbruck: StudienVerla (Im Druck).
- Rauch, F., Steiner, R. & Streissler, A. (2008). Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In B. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 141–158). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauch, F., Steiner, R., & Radits, F. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BINE): ein Instrument zum Aufbau von Forschungskompetenz an Pädagogischen Hochschulen. *Erziehung & Unterricht*, 160(1–2), 92–96.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schuster, A. (2007). *Warum Lehrerinnen und Lehrer schreiben*. Dissertation, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt.
- Senge, P. M. (1998). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. London: Century Business.

- Steiner, R. (2005). UMILE – Analyse eines Netzwerkes zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch, & U. Kattmann (Hrsg.), *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung* (S. 133–150). Innsbruck: StudienVerlag.
- Steiner, R., Rauch, F., & Felbinger, A. (Hrsg.). (2010). *Professionalisierung und Forschung in der LehrerInnenbildung – Einblicke in den Universitätslehrgang BINE*. Wien: FORUM Umweltbildung.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unterthiner, C. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Unterrichtsplanung im Unterrichtsfach „Politische Bildung“ an einer Tiroler Fachberufsschule. *Journal for Research and Education*, 3. <http://journal.ph-noe.ac.at>.
- Wachter, A. (2015). Coaching und nachhaltige Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen. *Journal for Research and Education*, 3. <http://journal.ph-noe.ac.at>.
- Wallner, B. (2014). Universitätslehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – BINE 2012–2014. Auswertung der Gruppendiskussionen, Manuskript. Klagenfurt: IUS.
- Wöhrer, V. (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arzmann, T. Wintersteller, D. Harrasser, & K. Schneider (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhrer, V., Arzmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (Hrsg.). (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.

Franz Rauch, Mag. rer. nat. et Dr. phil., außerordentlicher Universitätsprofessor; Vorstand des Institutes für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Weiterbildung, Schulentwicklung, Weiterbildung, Aktionsforschung, Science Education.

Burgi Wallner, Projektmitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Koordination der PFL-Lehrgänge. Arbeitsbereiche: Weiterbildung, Schulentwicklung, Evaluation, Gender.

Entwurfsbasierte Interventionen in der transdisziplinären Forschung

10

Daniela Peukert und Ulli Vilsmaier

10.1 Einleitung

Die transdisziplinäre Forschung nähert sich komplexen Fragestellungen durch die Einbeziehung heterogener Perspektiven, Formen der Wissens- und Erkenntnisgenerierung und entsprechender Wissensbestände. Dies kann bei gesellschaftlich virulenten Themen zu Teamkonstellationen führen, deren TeilnehmerInnen nicht nur aus der Wissenschaft, sondern auch aus anderen Gesellschaftsbereichen kommen und durch ihre unterschiedlichen Rollen und Aufgaben entsprechend komplementäre Forschungsbeiträge erbringen können. Dabei besteht eine große Herausforderung innerhalb heterogener Projektteams darin, ein gemeinsames Verständnis dessen zu erlangen, was als Problem und anstehende Aufgabe erachtet wird sowie integrative Forschung zwischen PartnerInnen mit ihren spezifischen Expertisen zu ermöglichen. Eine größere Diversität aller am Forschungsprozess Beteiligten erfordert eine intensivere Kommunikation und neue Formen der kooperativen Wissensproduktion. Unterschiedliche Wissens- und Erkenntniskulturen, theoretische Konzepte und methodologische Zugriffe müssen überbrückt und integriert werden, um entsprechende Antworten zu finden und gesellschaftlich robustes Wissen zu erzeugen. Dieser Brückenschlag verlangt nach einem erweiterten Methodenspektrum in der transdisziplinären Forschung.

D. Peukert (✉) · U. Vilsmaier
Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland
E-Mail: daniela.peukert@leuphana.de

U. Vilsmaier
E-Mail: vilsmaier@leuphana.de

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Praxis des Entwerfens, ihr methodisches Vorgehen und transformatives Potential sowie das Wesen von Entwürfen, um sie für die Anwendung in der transdisziplinären Forschung fruchtbar zu machen. Unter einem Entwurf wird hier die Visualisierung einer Idee verstanden. Der Beitrag basiert auf einer mehrjährigen Tätigkeit in der Designpraxis sowie der Arbeit mit Entwürfen im Design und der transdisziplinären Forschung¹. Dabei wurden vielfältige Erfahrungen hinsichtlich der integrierenden Eigenschaften von Entwürfen gewonnen und ein Interesse für deren fundierte wissenschaftliche Analyse angestoßen. Der Erforschung des Einsatzes von Entwürfen innerhalb transdisziplinärer Forschungsprozesse nähert sich der Beitrag aus der Perspektive der Designwissenschaft. Unter Design wird hierbei in einem erweiterten Verständnis des Begriffs ein planerisches Handeln verstanden, das mit unterschiedlichen gestalterischen Ausdrucksformen bestehende in wünschenswerte Zustände wandelt (Simon 1969) und somit über ein transformatives Moment verfügt. Zu diesem Zweck nutzen Designer Entwürfe zur Visualisierung von Ideen. Entwürfe haben sowohl einen prozessualen, offenen Charakter, als auch eine abgeschlossene Beschaffenheit, die sich in ihrer Objektivität begründet. Sie verkörpern somit gleichsam Prozess wie auch Produkt. Im Idealfall liefert der Entwurf im Designprozess eine gute Vorstellung einer Idee und lässt gleichzeitig genug Raum für Deutung und Weiterentwicklung. Im Entwurf verbinden sich verschiedene Wissensquellen und manifestieren sich als gestaltete Artefakte. Damit übersteigt der Entwurf *„theorie und praxis und eröffnet nicht nur eine neue wirklichkeit, sondern auch neue einsichten“* (Aicher 2015, S.195). Im Designkontext treten Entwürfe in vielfältigen Erscheinungsformen zutage – als Skizzen, Zeichnungen, *Mock-up's*², Prototypen³, CAD-Darstellungen⁴ oder

¹In folgenden Projekten konnten bereits Erfahrungen über den Einsatz von Entwürfen in transdisziplinärer Forschung gesammelt werden: „COMPAGNO – Personalisierter Begleiter“ (www.compagno-mobil.de), „Servalink – Service-Assistent zur Verbesserung der Versorgungsstrukturen im ländlichen Raum“ (www.servalink.de), „Leverage Points for Sustainability Transformation“ (www.leveragepoints.org).

²*Mock-up's* sind Modelle aus preiswerten Materialien. Als erster Schritt von der Skizze zur dreidimensionalen Form dienen sie der Überprüfung eines Designs.

³Prototypen können in unterschiedlichen Qualitätsstufen angefertigt werden. Mit ihnen kann das Design oder bestimmte technische Funktionen überprüft werden. Häufig wird statt von Prototyp auch von einem Modell gesprochen.

⁴*Computer-aided design* (CAD) bezeichnet die rechnergestützte Konstruktion eines Produkts.

*Renderings*⁵ – um einige wesentliche zu nennen. Trotz der unterschiedlichen Erscheinungsformen ist Entwürfen gemein, dass sie stets die Manifestation einer Idee sind, entstanden in einem wechselseitigen Prozess aus Denken und Entwerfen. Entwürfe dienen der Sichtbarmachung, Reflektion, Überprüfung und Diskussion von Gedanken und Ideen. Sie externalisieren Gedachtes und unterscheiden sich in ihrer Tangibilität von gesprochener Sprache und Text. Genau diese Eigenschaften scheinen geeignet, um Wissensintegration zwischen unterschiedlichen Beteiligten eines transdisziplinären Forschungsprozesses zu stimulieren und zu befördern.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, eine konzeptionelle Basis für den zielgerichteten Einsatz von Entwurfsmethoden in transdisziplinären Forschungsprozessen zu erarbeiten. Ausgehend von einer Erläuterung des Verständnisses transdisziplinärer Forschung und der Designforschung werden gemeinsame Charakteristika der Forschungsfelder identifiziert und genauer beleuchtet. Dem folgt die Beschreibung und Analyse des methodischen Repertoires der Designforschung. Dabei wird auf Entwurfsmethoden fokussiert, die auf ihren partizipativen und intervenierenden Charakter hin ausgeleuchtet werden und erläutert, wie sie sich als Gestaltungsmittel in der transdisziplinären Forschungspraxis einsetzen lassen. Ein Konzept verschiedener Integrationsdimensionen aus den transdisziplinären Nachhaltigkeitswissenschaften (Jahn et al. 2012) dient als Grundlage, um Entwurfsmethoden auf ihre Integrationsleistung hin zu untersuchen. Dabei werden Entwürfe nicht als Zwischenschritte entlang eines Designprozesses auf dem Weg zu einem finalen Produkt begriffen, sondern das Entwerfen als eigenständige Praxis mit erkenntnisgenerierender und kommunikativer Qualität verstanden. Wenn man den Entwurf auf diese Weise betrachtet, lässt er sich vom Designkontext lösen, in seiner Vielschichtigkeit analysieren, auf seine vermittelnden Eigenschaften hin überprüfen und somit leichter in andere Anwendungszusammenhänge übertragen.

10.2 Verständnis von transdisziplinärer Forschung

Für die weitere Arbeit ist es notwendig ein klares Verständnis des Begriffs Transdisziplinarität zu erlangen, da dieser in unterschiedlichen Kontexten verschieden gedeutet wird. Julie Thompson Klein (2014) differenziert drei Diskurse, die sich

⁵Als *Rendering* bezeichnet man die fotorealistische Darstellung durch die computer-gestützte Berechnung von CAD-Daten (CAD) auf Basis von Rechenprozessen.

im Bezugsfeld Transdisziplinarität aufspannen: Transzendenz („transcendence“), Problemlösung („problem solving“) und Transgression („transgression“). Hinter dem Begriff der Transzendenz verbirgt sich die Idee der Einheit der Wissenschaften mit dem Anspruch über die Grenzen einzelner Disziplinen hinweg ein ganzheitliches Verständnis der Welt zu erlangen. Der transdisziplinäre Diskurs rund um den Aspekt der Problemlösung greift die gemeinsame Wissensproduktion mit AkteurInnen anderer Gesellschaftsfelder zur Lösung anstehender Probleme auf. Dieser Ansatz wird von verschiedenen Institutionen weltweit verfolgt, deren Vorgehen sich durch unterschiedliche Arten von Einbindung von AkteurInnen differenziert. Das dritte Verständnis von Transdisziplinarität manifestiert sich nach Klein im Begriff der Transgression. Darunter wird ein Überschreiten vorherrschender Grundsätze und Annahmen im Kontext akademischer Wissenserzeugung verstanden und die hegemoniale Stellung von Wissenschaft in der Gesellschaft diskutiert sowie für eine Demokratisierung der Wissensproduktion eingetreten. Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Transdisziplinarität bezieht sich auf einen Modus von Forschung, der nicht an bestimmte Themenfelder gebunden ist. Es geht jedoch von Formen transdisziplinärer Forschung aus, die in den Nachhaltigkeitswissenschaften Anwendung finden und von Klein als Diskurs zur Problemlösung bezeichnet wird und sucht diese zu erweitern.

Im Fokus dieses Verständnisses von Transdisziplinarität steht dementsprechend die Verknüpfung einer gesellschaftlichen Problemstellung mit einer wissenschaftlichen Fragestellung. Deren Bearbeitung erfolgt idealtypisch in einem Prozess aus Problemkonstitution, gemeinsamer Bearbeitung durch Ko-Produktion von Wissen und Re-Integration des Wissens in gesellschaftliche wie wissenschaftliche Felder (Lang et al. 2012). Gesellschaftlich relevante Forschung und die Erzeugung sozial und kulturell robusten Wissens sind das Ziel dieses Forschungsmodus. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die Einbindung unterschiedlicher AkteurInnen aus Forschung und gesellschaftlicher Praxis, um ein besseres Problemverständnis zu erlangen und um zur Veränderung der Problemlage beizutragen, worin sich der transformative Charakter dieses Forschungsverständnisses zur Geltung bringt. Dies erfolgt durch das Erschließen entsprechender Perspektiven, Formen der Wissens- und Erkenntnisgenerierung sowie von Wissensbeständen und Positionen im Forschungsprozess. Weiterhin verspricht sich dieser Modus im Idealfall einen Beitrag zu wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen zu leisten sowie zur Erzeugung beständiger Lösungen beizutragen.

Eine so verstandene transdisziplinäre Forschung geschieht in dem Bewusstsein, dass sich der Forschungsgegenstand durch die Involviertheit der ForscherInnen ändert. Des Weiteren ist diese Form der Forschung stark kontextbezogen.

Das heißt, dass die Kombination von Problemlagen, deren Kontextbezug und die Einbindung unterschiedlicher AkteurInnen in den transdisziplinären Forschungsprozess höchst singular ist (Krohn 2008). Die Integration der am Prozess der gemeinsamen Problembearbeitung Beteiligten erfordert daher neue Fähigkeiten und Fertigkeiten von transdisziplinär Forschenden und stellt eine der wichtigsten Herausforderungen dieses Forschungsmodus dar (Jahn et al. 2012; Pohl et al. 2008). Unterschieden werden epistemische, sozial-organisatorische und kommunikative Dimensionen von Integration (Jahn et al. 2012). Unter epistemischer Integration wird die Identifizierung und Verknüpfung verschiedener wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Wissensbestände bezeichnet. Auf der Ebene der sozial-organisationalen Integration sollen die unterschiedlichen Interessen und Arbeitsmodi der am Prozess Beteiligten expliziert und in Einklang gebracht werden. Die Dimension der kommunikativen Integration adressiert das Finden einer gemeinsamen Sprache als Basis des gegenseitigen Verständnisses. Dazu müssen unterschiedliche (fach)sprachliche Bedeutungen und kommunikative Praktiken identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Als konzeptioneller und analytischer Rahmen für die Realisierung und Erforschung von Integration innerhalb transdisziplinärer Prozesse erweist sich der Dimensionsdreiklang als dienlich, wenngleich eine Erweiterung um das Kulturelle der Wissens- und Erkenntnisproduktion sinnvoll erscheint (Vilsmaier et al. 2015). Erste eigene Erfahrungen in der Anwendung dieser Integrationsdimensionen wurden in einem transdisziplinären Forschungsprojekt zu Fragen der Klimawandeladaption gewonnen (Strasser et al. 2014). Die konkrete Ausgestaltung der Integrationsdimensionen, die methodische Adressierung, ihre Bezugnahme aufeinander und Eingliederung in die Schritte eines transdisziplinären Prozesses ist jedoch nach wie vor wenig ausdifferenziert. Um die Zusammenarbeit unterschiedlicher AkteurInnen und die Verknüpfung heterogener Wissensbestände überhaupt zu ermöglichen, bedarf es expliziter Integrationskompetenzen aufseiten der Beteiligten. Zudem wird auf allen Ebenen der Integration ein erweitertes Methoden-Repertoire benötigt, um kooperative Wissensgenerierung in heterogenen Teams zu ermöglichen. Über Methoden zum Erheben, Analysieren, Prozessieren, Modellieren und Interpretieren von Daten hinaus bedarf es allen voran der Methoden zur Herstellung von Bedingungen zum gemeinsamen Denken und Handeln sowie Methoden der Grenzarbeit, die das Differenzieren heterogener Positionen, Wissensbestände und Interessen wie auch deren Integration ermöglichen. Zu diesem Zweck sollen Designmethoden, speziell das Arbeiten mit Entwürfen, vorgestellt und für den Einsatz in transdisziplinärer Forschung vorgeschlagen werden.

10.3 Design und Designforschung

Die Disziplin des Designs ist durch eine inflationäre Verwendung des Designbegriffs geprägt: *nail design*, *hair design*, Designermöbel oder Designhotel (Mareis 2014). Diese Verwendungen des Begriffs Design beziehen sich zwar auf einen Gestaltungsaspekt, haben aber mit der Disziplin Design wenig zu tun. Die Etablierung des Berufsfelds Design begann mit der Industriellen Revolution und der maschinellen Herstellung von Produkten in Fabriken. Damals hatte sich die Produktgestaltung von der handwerklichen Herstellung gelöst und wurde vom/von der DesignerIn übernommen. DesignerInnen arbeiten seither stets an der Schnittstelle zu anderen Berufsfeldern, die am Produktionsprozess beteiligt sind, wie dem Marketing, den Ingenieurwissenschaften, der Konstruktion, dem Vertrieb oder dem Einkauf. Im Laufe der industriellen und technischen Entwicklung hat sich die Designdisziplin ausgehend vom Produktdesign stark aufgefächert und verfügt heute über ein breites Spektrum an Sub-Disziplinen wie Modedesign, Grafikdesign, Kommunikationsdesign, Verpackungsdesign, Transportation Design, Interface Design, Service Design, Interior Design oder Textildesign (Erlhoff und Marshall 2008).

Um sich dem vielfältig konnotierten und oftmals verwirrenden Begriff des Designs anzunähern, sein Vorgehen zu ergründen und seine potenzielle Anwendbarkeit im Kontext transdisziplinärer Forschung zu erschließen, bedarf es einer sicheren und durchgängigen Verwendung des Begriffs Design. Dieser leitet sich aus dem lateinischen *designare* ab und bedeutet „bezeichnen, bestimmen, im Umriss darstellen, nachbilden“ (Pfeifer 2010). Zur Zeit der Industriellen Revolution hat sich der Beruf des/der DesignerIn als ein/e GestalterIn von industriellen Produkten herausgebildet. In Deutschland herrschte bis in die 1960er Jahre der Begriff des/der FormgestalterIn vor. Auch heute noch bestehen im deutschen und englischen Sprachraum unterschiedliche Assoziationen mit dem Begriff Design. Im deutschen Sprachraum wird mit Design häufig ein durch AutoredesignerInnen⁶ geprägtes Bild von Styling⁷ assoziiert. Um sich nicht auf das Artefakt-basierte oder Styling-basierte Verständnis von Design zu beziehen,

⁶Unter AutoredesignerInnen versteht man Design-Stars, deren Entwürfe stark mit dem Namen der entwerfenden Persönlichkeit verknüpft sind.

⁷Styling ist die oberflächliche Verschönerung eines Produkts am Ende eines Produktentwicklungsprozesses ohne die vorherige Einbeziehung des Designs und zum Zwecke der Absatzsteigerung.

bieten sich im Deutschen die Verben gestalten und entwerfen als Beschreibung der designerischen Handlung an, wobei der Begriff des Gestaltens die Formgebung, also das Ausgestalten des Figürlichen und der Beschaffenheit (Pfeifer 2010), und der Begriff des Entwerfens das planerische Vorhaben bezeichnet. In der Realität werden die Begriffe Design, Gestaltung und Entwurf jedoch nicht trennscharf verwendet. Im englischen Sprachraum subsumieren sich unter dem Begriff *Design* sämtliche gestalterische, planerische und entwerferische Tätigkeiten, verschiedene Fachdisziplinen sowohl der Gestaltung als auch der Ingenieurwissenschaften sowie das gestaltete Objekt an sich. Unterschieden werden lediglich die Substantiv- und die Verb-Form des Begriffs. In Form des Substantivs bezeichnet *Design* verschiedene Fachbereiche und das gestaltete Objekt. In Form des Verbs umfasst *design* ein planendes und entwerferisches Vorgehen, also ein prozessorientiertes Handeln.

Genau dieses planerische Handeln in Form des Entwerfens ist gemeint, wenn von einem erweiterten Designbegriff gesprochen wird. „*Etwas zu designen impliziert den gesamten Prozess der Strategie, Planung, Entwicklung und Produktion. Der erweiterte Designbegriff oszilliert zwischen ‚design doing‘ und ‚design thinking‘*“, attestiert die Kunsthistorikerin Claudia Banz (2016, S. 11). Dabei wird sich auf ein Verständnis von Design bezogen, das nicht mehr alleine die gestalteten Artefakte betrachtet, sondern besonders den Entwurfsprozess im Auge hat, der durch die Anwendung verschiedener Designmethoden eine visuelle Dimension erlangt. So beschreibt der Designer Klaus Krippendorff (2013) in seinem Buch „Die semantische Wende – eine neue Grundlage für Design“ in einer „*Trajektorie der Artefaktualität*“ wie sich Designprobleme aus dem Bereich der Produkte lösen und über Waren, Dienstleistungen und Identitäten, Interfaces, Netzwerke und Projekte bis hin zur Gestaltung von Diskursen erstrecken. Die Praxis des Designs, das Entwerfen zu planen und diesen Plan mit Gestaltungsmethoden zu visualisieren, für andere sichtbar und erfahrbar zu machen, kommt in einem erweiterten Designverständnis nun nicht mehr nur bei der Gestaltung von Produkten, sondern auch in anderen Bereichen zum Einsatz, wie z. B. bei politischen oder sozialen Prozessen. Anette Geiger (2016, S. 63) merkt dazu skeptisch an: „*Das Soziale am neuen Designbegriff besteht also in der weitaus kritischeren Nachfrage, welche Probleme überhaupt ein Recht darauf haben, durch Design gelöst zu werden.*“

Ein erweitertes Designverständnis bedeutet also auch, Design vom gestalteten Artefakt mit seinen ästhetischen und funktionalen Ansprüchen, die mit der Gestaltung von Formen einhergehen, zu lösen und es als eine Praxis mit transformativem Potential zu betrachten. Durch ein Ablösen vom Artefakt kann das Entwerfen als Akt des planerischen Handelns, unterstützt durch die Visualisierungskraft

von Gestaltungsmethoden, auch in anderen Kontexten zur Anwendung gebracht werden. Im Verschränken von planerischem Denken und gestalterischem Handeln findet sich die eigentliche Bedeutung des Designs. Wolfgang Jean Stock bringt es in der Beschreibung von Otl Aichers Werk auf den Punkt: „*Design heißt Denken und Machen aufeinander zu beziehen*“ (Aicher 2015, S. 11). In diesem erweiterten Verständnis bewegt sich das Design zwischen zwei Polen, welche von Banz (2016) als *design doing* und *design thinking* beschrieben werden. Als *design doing* kann vornehmlich das Machen, also die Praxis des Designs bezeichnet werden, wohingegen das *design thinking* planerisch-denkende Aspekte des Designs umfasst. Wodurch sich das Machen im Design auszeichnet, wird im Folgenden durch die Praxis-Beschreibung der Sub-Disziplin Produktdesign veranschaulicht.

Die Praxis des Produktdesigns⁸ ist durch drei wesentliche Merkmale geprägt: Interdisziplinarität, Kundenorientierung und kreative Handwerklichkeit. Als Tätigkeit an der Schnittstelle zu anderen Disziplinen entlang des Produktentwicklungsprozesses umfasst der Beruf neben gestalterischen Aspekten ebenso betriebswirtschaftliche, ingenieurwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Komponenten. Im Rahmen seiner gestalterischen Dienstleistung ist der/die DesignerIn im ständigen Austausch mit den KundInnen bzw. den AuftraggeberInnen. Während die gestalterische Ausbildung noch durch ein hohes Maß an Handwerklichkeit geprägt ist, da das ästhetische Gespür für Formen insbesondere durch das Sehen, Erspüren und Erarbeiten des Materials erlernt wird, wird in der Berufspraxis viel mit digitalen Gestaltungswerkzeugen am Computer gearbeitet. Der Prozess des Gestaltens ändert sich dadurch jedoch nicht und folgt einem meist gleichbleibenden Ablauf von i) Recherche, ii) Analyse, iii) Konzept, iv) Entwurf und v) Umsetzung (Bürdek 2015; Martin und Hanington 2013). Dabei durchlaufen vor allem die Schritte vier iv) und fünf v) mehrere iterative Schleifen, bis die beteiligten AkteurInnen zufrieden sind. Da es sich beim Produktdesign um die Gestaltung von Dingen für Menschen handelt, spielt der/die NutzerIn im Designprozess eine wesentliche Rolle. Dies wird als Ansatz des nutzerzentrierten Designs bezeichnet. Als Disziplin zwischen Wissenschaft, Kunst und Handwerk ist das Design stark geprägt von gesellschaftlichen, politischen sowie sozialen Entwicklungen und gestalterischen Strömungen wie beispielsweise dem Funktionalismusansatz der Moderne. Auch technische Aspekte wie neue Materialentwicklungen oder Herstellungsverfahren beeinflussen die Gestaltung.

⁸Für die weitere Arbeit und charakteristische Beschreibung der Designpraxis und ihrer Methoden wird der Fokus auf das Produktdesign, also die Gestaltung von Konsum- oder Gebrauchsgütern, gelegt.

Durch die ausgeprägte Anwendungsorientierung spielen theoretische Grundlagen in der gestalterischen Praxis eher eine untergeordnete Rolle. Eine gezielte Auseinandersetzung mit Designmethoden und ihren methodologischen und theoretischen Grundlagen begann jedoch bereits in der 1960er Jahren mit dem ‚design methods movement‘ und der Ulmer Schule (Mareis 2014). Seither bilden die Semiotik (Theorie der Zeichen) und die Produktsemantik (Lehre von der Selbsterklärung der Dinge) (Krippendorff 2013) wichtige Bausteine im theoretischen Fundament des Designs. Mit der Bologna-Reform und der Einführung eines dritten Ausbildungsschrittes auch für gestalterische Studiengänge beschäftigt sich die Disziplin wieder verstärkt mit den methodisch-wissenschaftlichen Aspekten des Designs. In jüngster Zeit drehen sich Fragestellungen der Designforschung besonders um das Entwerfen als Kulturtechnik und die Bedeutung des Designs im Kontext einer Modus 2-Wissensproduktion (Mareis 2014). Bis heute ist sich das Design jedoch selbst über seinen Status als wissenschaftliche Disziplin uneinig und diskutiert die Bedeutung von Theorien und die Verwendung eigener Methoden kontrovers als Gegenstück der Praxisausrichtung von Design (Romero-Tejedor und Jonas 2010). Der prekäre Status als wissenschaftliche Disziplin spiegelt sich auch darin wider, dass das Design in der Fächersystematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG 2016) in keiner Rubrik aufgeführt wird.

Es ist hilfreich, den Begriff der Designforschung von der Designpraxis und -theorie zu unterscheiden. Als Designpraxis werden alle gestalterischen und entwerferischen Tätigkeiten des Designs bezeichnet. Unter dem Begriff der Designtheorie subsumieren sich alle theoretischen Grundlagen und Konzepte des Designs, wie z. B. Semiotik, Semantik oder Ästhetik. Als Designforschung gelten jene praktische wissenschaftlichen Tätigkeiten, die sich mit der erkenntnisgenerierenden Perspektive von Designtheorie und -praxis beschäftigen. Das Verständnis von Designforschung, das diesem Beitrag zugrunde liegt, basiert auf dem Konzept des *Research through Design*, das ursprünglich von Christopher Frayling (1993) erdacht und später von Alain Findeli (1998) und Wolfgang Jonas (2012) weiterentwickelt wurde. Fraylings originäre Unterscheidung gliedert sich nach *research into, for* und *through design*, also Forschung *im, für* und *durch* Design. Jonas entwickelt diesen Dreiklang weiter zu einem *research about, for* und *through design*, also einer Forschung über, für und durch Design. Forschung über Design bezeichnet einen Modus des von außen auf das Design Blickens, wie es beispielsweise in der Designgeschichte erfolgt. Forschung für Design beinhaltet Erkenntnisbereiche, die dem Designprozess dienlich sind, wie Marktforschung oder NutzerInnenbeobachtungen. Forschung durch Design bezeichnet ein Konzept, welches Forschung durch die Anwendung oder den Einsatz von entwerferischen Methoden vollzieht. Dabei ist der/die DesignforscherIn direkt in den

Forschungsprozess involviert und nimmt eine aktiv gestaltende Rolle ein. Das Bild der Designforschung als einer Forschung durch Design, gekoppelt mit dem erweiterten Verständnis von Design als einer entwerferischen Tätigkeit, dient als Grundlage für die weiteren Ausführungen in diesem Beitrag.

10.4 Verbindende Elemente der transdisziplinären Forschung und der Designforschung

Sowohl die transdisziplinäre Forschung als auch das Konzept der Forschung *durch* Design können als Modi eines neuen Forschungsverständnisses und der Erkenntnisproduktion angesehen werden, die sich in einigen Punkten ähneln. Basierend auf der Verortung der Felder des Designs und der transdisziplinären Forschung, ihrer theoretischen Konzeption und ihrer methodischen Charakteristika werden die Berührungspunkte im Folgenden identifiziert und genauer beleuchtet.

Ein gemeinsamer Bezugspunkt beider Felder ist das von Gibbons et al. (1994) eingeführte ‚Modus 2‘-Wissenschaftsverständnis, das sich vom ‚Modus 1‘, also dem traditionellen akademischen Modus der Wissenserzeugung durch fünf Charakteristika unterscheidet: die Erzeugung von Wissen im Kontext seiner Anwendung, die transdisziplinäre Form der Forschung, die größere Vielfalt der Wissensformen, die im Forschungsprozess zur Anwendung kommen, die Reflexivität im Erzeugungsprozess sowie neue Maßstäbe zur Beurteilung der Qualität des erzeugten Wissens (Nowotny et al. 2003). Claudia Mareis (2010) identifiziert drei Kriterien, warum die Designforschung idealtypisch für eine ‚Modus 2‘-Wissenserzeugung ist. Dazu zählen für sie deren Anwendungsorientierung und ‚Praxisnähe‘, die ‚interdisziplinäre Ausrichtung‘ und der ‚prekäre akademische Status‘ der Designforschung. Julie Thompson Klein (2014) verankert den ‚Modus 2‘-Bezug im Diskurs der Transgression in der transdisziplinären Forschung. Er drücke sich insbesondere durch demokratische Beteiligung verschiedener AkteurInnen an Problemlösungsprozessen und durch das Konzept der Herstellung sozial robusten Wissens aus (Klein 2014), welches ein Wissen bezeichnet, das in der gesellschaftlichen Realität einen längerfristigen Bestand hat.

Beide Forschungsmodi sind zudem geprägt durch eine starke Orientierung an Prozessen, die in iterativen Schleifen durchlaufen werden. So überträgt Wolfgang Jonas (2006) die kleineren Designprozessschritte von Recherche, Analyse, Konzept, Entwurf und Umsetzung (er selbst spricht von Forschung, Analyse,

Synthese und Realisation) in einen größeren Makro-Zyklus der Wissensdomänen Analyse, Projektion und Synthese, der wiederkehrend durchlaufen wird. Im ‚Design Thinking‘, einer an der Universität Stanford entwickelten Innovationsmethode, die sich am Denkprozess des Designs orientiert, werden die verschiedenen Prozessschritte aus Verstehen, Beobachten, Sichtweise definieren, Ideen finden, Prototypen entwickeln und Testen immer wieder durchlaufen (Meinel et al. 2015). Im idealtypischen Modell eines transdisziplinären Prozesses (Jahn et al. 2012; Lang et al. 2012) sind ebenfalls verschiedene Prozessphasen zu finden. Die Schritte der Problemkonstitution, Wissens-Ko-Produktion und Wissens-Re-Integration werden darin in Phasen unterschieden, die ebenso in rekursiven Prozessen durchlaufen werden. Der zirkuläre Charakter beider Forschungsmodi hat zur Folge, dass die Ergebnisse der Problembearbeitung sowohl in entwerferischen wie auch in transdisziplinären Prozessen jeweils die Bedingungen für die nächste Prozessschleife verändern. Sie verfügen somit beide über ein transformatives Moment. Das idealtypische Prozessmodell der transdisziplinären Forschung, wie es von Jahn entwickelt wurde (Jahn 2008; Jahn et al. 2012), wie auch die verschiedenen Prozessmodelle der Designforschung zeigen, wie stark beide Felder in einem pragmatischen Denken von Problem und Lösung verankert sind. Dies mag auf eine allzu simplifizierende Wissenschaftslogik hindeuten, welcher jedoch an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann. Stattdessen kann die Tatsache, dass beide Felder sich auf das Konzept der *wicked problems* des Planungstheoretikers Horst Rittel (Rittel und Webber 1992) beziehen, als weitere Gemeinsamkeit und Problemorientierung beider Felder gedeutet werden. Rittel, der Anfang der 1960er Jahren an der Ulmer Hochschule für Gestaltung Designmethodologie lehrte, beschreibt diese *wicked problems* (z. Dt. bössartige, vertrackte Probleme), unter die häufig große gesellschaftliche Probleme fallen, als schwer zu lösende Probleme, da sie sich nicht vollständig definieren lassen und ihre Entstehungsbedingungen immer unvollständig sind und sich kontinuierlich ändern (Rittel und Webber 1992). Beide Felder, Designforschung und transdisziplinäre Forschung, bezeichnen die Probleme, die sie bearbeiten als vertrackt in einem Rittelschen Sinne (Buchanan 1992; Klein 2014).

Die Bezugnahme beider Forschungsmodi auf die Bearbeitung vertrackter Probleme mag außerdem der Grund für drei weitere Gemeinsamkeiten von transdisziplinärer Forschung und Designforschung sein. Als erster Punkt ist der Umgang mit Unsicherheit zu nennen, zumal sich die Problemlage und ihre Einflussfaktoren bei der Bearbeitung von *wicked problems* nie vollständig erfassen lassen. Deshalb sind ForscherInnen beider Bereiche dazu gezwungen, sich in einem

unsicheren und unbestimmten Terrain zurechtzufinden und zu behaupten. Diese Bedingungen erfordern neue Methoden und Kompetenzen von ForscherInnen, wie das Anerkennen, dass ein Ergebnis oder ein Entwurf immer nur als vorläufig in einer iterativen Entwicklungsschleife angesehen werden kann. Um der Unsicherheit bei der Bearbeitung von *wicked problems* zu begegnen, beziehen die Designforschung und die transdisziplinäre Forschung als zweite Gemeinsamkeit ganz unterschiedliche Wissensbestände, insbesondere aus nicht-wissenschaftlicher Praxis in den Problemlösungsprozess mit ein. Begriffe wie Partizipation, Co-Design, Co-Produktion und wechselseitiges Lernen kennzeichnen dieses Vorgehen. Die dritte Konsequenz aus der Bearbeitung von *wicked problems* und somit eine weitere damit einhergehende Gemeinsamkeit beider Felder ist die Kontextbezogenheit der dabei entstehenden Forschung. Der spezifische Charakter dieser Form von Problemen und ihre Bearbeitung machen den Design- und transdisziplinären Forschungsprozess sowie die daraus resultierenden Ergebnisse hochgradig singulär.

10.5 Charakteristika der Methoden des Designs

Ein einheitliches Methodenverständnis im Design zu destillieren gestaltet sich schwierig, da es nicht die eine Designdisziplin gibt und sie außerdem fortwährend zwischen Theorie und Praxis oszilliert. Aufgrund der Interdisziplinarität des Feldes werden im Design eine Vielzahl von Methoden verwendet, die auch in anderen Fächern und Disziplinen zum Einsatz kommen und somit nicht designspezifisch sind. Vergleicht man verschiedene Zusammenstellungen von Designmethoden, so sind diese entweder entlang verschiedener Meta-Prozessschritte oder entlang konkreter Design-Aufgaben strukturiert. Jonas et al. (2010) berufen sich in ihrem Methoden-Tool „MAPS“ auf die Meta-Prozessschritte Analyse, Projektion und Synthese, die sie gleichzeitig auch als Domänen des Wissens verstehen (Chow und Jonas 2010). Der Schritt Analyse umfasst darin ein Verstehen des Ist-Zustands; der Schritt der Projektion beschreibt das Antizipieren eines zukünftigen Ideal-Zustands und der Schritt der Synthese beinhaltet das Überführen beider Zustände in ein realistisches Morgen. Andere AutorInnen ordnen Designmethoden entlang bestimmter Aufgaben wie Kreation, Ideenfindung, Darstellung oder Entscheidung an (vgl. Martin und Hanington 2013; Milton und Rodgers 2013), wobei auch diese innerhalb einer Designprozesslogik gedacht sind. Im Kontext der Sub-Disziplinen des Designs finden sich ebenfalls Zuordnungen von Methoden zu einzelnen Designphasen. Am Beispiel des Produktdesigns

soll dies exemplarisch⁹ für einen Designprozess bestehend aus den Phasen¹⁰ i) Recherche, ii) Analyse, iii) Konzept, iv) Entwurf und v) Umsetzung unterlegt werden.

Die **Recherchephase** beschreibt die Phase der Informationsbeschaffung rund um den Kosmos des zu gestaltenden Produkts. Dazu zählen beispielsweise Trends in den Bereichen Farbe, Material, Technologieentwicklungen oder auch Lebensweisen (van Boeijen und Daalhuizen 2010). Des Weiteren gilt es sich das Marktumfeld des Produktes anzusehen und beispielsweise herauszufinden, welche MitbewerberInnen sich auf dem anvisierten Feld bewegen, welches Produktportfolio diese zu welchem Preis anbieten und welche weiteren Dienstleistungen um das Produkt existieren. Weitere eingesetzte Methoden in der Recherchephase haben den/die zukünftige/n NutzerIn im Fokus: durch NutzerInnenbefragungen oder verschiedene Formen der NutzerInnenbeobachtung sollen Einstellungen des/der KonsumentIn zum Produkt ergründet oder sein/ihr Umgang mit diesem dokumentiert werden (Rogers und Milton 2011). Die hier beschriebenen Methoden in der Recherchephase wurden originär in den Wirtschaftswissenschaften und der ethnografischen Sozialforschung entwickelt.

Die **Analysephase** umfasst einerseits die eingehendere Auswertung der in der Recherchephase gesammelten Informationen beispielsweise durch die Ergründung der potentiellen Zielgruppe oder die Ermittlung der Stärken und Schwächen des Produkts (SWOT-Analyse). Andererseits umfasst diese Phase auch die detaillierte technische Auseinandersetzung mit dem zu entwickelnden Produkt. So wird beispielsweise mit den aus den Ingenieurwissenschaften stammenden Methoden der Bauteil-, Funktions-, und Prozessanalyse das zu gestaltende Produkt in seine grundlegenden Bauteile zerlegt und ergründet, welche Funktionen das Gesamtsystem und seine einzelnen Bauteile erfüllen (van Boeijen und Daalhuizen 2010; Cross 2000), und welche Prozessschritte bei der Bedienung des Produktes durchlaufen werden. Auf diese Weise kann ein komplexes

⁹Die hier genannten Methoden erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen lediglich der beispielhaften Beschreibung von möglichen Methoden, die in einem Designprozess zum Einsatz kommen können.

¹⁰Im Kontext der Designpraxis, des ‚Design Thinkings‘ und der Designforschung herrscht eine Vielzahl unterschiedlicher Designprozess-Modelle mit teils unterschiedlichen, teils ähnlichen Prozessschritt-Bezeichnungen vor. Zum Zwecke des Überblicks soll der Designprozess deshalb auf die hier vorgestellten fünf Schritte kondensiert werden. Die Phasen sind nicht als trennscharf voneinander abgegrenzt und in einer linearen Logik zu denken, sondern überschneiden sich, gehen fließend ineinander über und wiederholen sich zum Teil.

technisches Produkt in kleinere und einfacher zu erschließende Komponenten unterteilt und können für diese neue Lösungen erdacht werden. Anschaulich lässt sich dies am Beispiel eines Wasserkochers erklären, dessen Gesamtfunktion darin besteht Wasser durch Strom (Input) auf eine bestimmte Temperatur (Output) zu erhitzen. Der Wasserkocher lässt sich in die Bestandteile Wasservolumen, Deckel, Griff, Stromanschluss, Heizelement, Füllstandanzeige und Temperaturanzeige gliedern. Bei der Benutzung des Wasserkochers werden im Groben die Schritte Befüllen, Anschließen, Anschalten, Kochen und Entleeren vollzogen. Sowohl die Analyse der einzelnen Bauteile mit ihren Funktionen als auch das Nachvollziehen der durchlaufenen Nutzungsschritte bieten dem/der DesignerIn zusammen mit den weiteren gewonnenen Einsichten aus der Recherchephase erste Ansatzpunkte für die Gestaltung des Produktes.

Dies mündet in die **Konzeptphase** des Designprozesses, in der Erkenntnisse sich zu ersten Ideen und Gestaltungsansätzen verdichten, indem man sie gezielt durch Kreativmethoden wie beispielsweise dem ‚Brainstorming‘ zu Papier bringt (van Boeijen und Daalhuizen 2010; Cross 2000). Häufig werden diese dann in Form von *Moodboards*, *Persona*-Beschreibungen oder *Storyboards* visualisiert. Unter *Moodboards*¹¹ versteht man Bild-Collagen meist aus Fotos, Zeichnungen oder Materialien, die der Darstellung der Lebenswelt einer Zielgruppe, von Produktstilen oder Formsprachen dienen, „als möglichst konsistente visuelle Horizonte“ eine erste Stimmung einfangen und als „Rahmen“ des späteren Entwurfs dienen können (Bürdek 2015, S. 121). Als *Persona* bezeichnet man eine auf Beobachtungen, Umfragen und demografischen Daten basierende fiktive Person mit authentischen Eigenschaften, Zielen, Gewohnheiten und Haltungen, die Bürdek (2015, S. 116) als einen „hypothetischen Archetypen möglicher Benutzer“ beschreibt. Das Erstellen einer oder mehrerer *Personas* hilft, BenutzerInnenszenarien darzustellen, zu beobachten und Erkenntnisse darüber zu sammeln, wie ein/e NutzerIn auf ein Produkt, eine Dienstleistung oder eine App reagieren könnte. Das *Storyboard* ist die zeichnerische Visualisierung eines Konzeptes oder einer Designidee (van Boeijen und Daalhuizen 2010). Es ist ähnlich wie ein Comic aus Einzelbildern aufgebaut und dient der Strukturierung, Planung und Darstellung eines Handlungsablaufs. Es wird somit zur Denk- und Planungshilfe, die wie ein roter Faden durch die Handlung führt und alle Gestaltungselemente in sich aufnimmt. Sowohl das *Storyboard* als auch *Moodboards* und *Persona*-Beschreibungen dienen als Kommunikationsmittel von Ideen gegenüber KollegInnen und KundInnen.

¹¹Manchmal auch *Mood-Charts* genannt.

Auch in der **Entwurfsphase**, die das eigentliche zu Papier bringen der Ideen umfasst, wird visuell gearbeitet. Dies schlägt sich in analogen Skizzen¹² der ganzen Produktidee, ihrer Form oder einzelnen Aspekten wie bestimmter Funktionen, Materialien oder Mechanismen nieder. Skizzen werden in unterschiedlichen Detaillierungsgraden angefertigt – von der groben Linienführung einer Form bis hin zu realitätsnahen Produktdarstellungen einschließlich der verwendeten Materialien (van Boeijen und Daalhuizen 2010; Parsons 2009). Weiterhin wird insbesondere im Produktdesign auch dreidimensional entworfen – die Palette erstreckt sich vom Anfertigen einfacher Modelle der sogenannten *Mock-ups*, über die unterschiedlichen Detaillierungsgrade des *Prototypings* bis hin zum professionellen Modellbau in der Spätphase des Designprozesses (van Boeijen und Daalhuizen 2010; Hallgrímsson 2012; Parsons 2009). Parallel zum analogen Zeichnen und Bauen werden am Computer erste sogenannte „CAD-Scribbles“ angefertigt. Dabei handelt es sich um dreidimensionale Konstruktionszeichnungen, die mithilfe eines CAD-Programmes erstellt werden und anhand derer sich Größenverhältnisse oder bestimmte technische Funktionen detaillierter darstellen und überprüfen lassen. Alle Methoden der Entwurfsphase dienen dem Erarbeiten, Reflektieren und Überarbeiten von Ideen und bilden die Basis für Diskussion, Entscheidung und Umsetzung eines bestimmten Entwurfs.

In der **Umsetzungsphase** wird der Entwurf in das konkrete Design überführt und mit allen Details des finalen Produkts versehen. Dazu werden die endgültigen CAD-Daten erstellt – je nach Komplexität des Produkts wird dieser Schritt von KonstrukteurInnen übernommen – und technische Zeichnungen angefertigt (Parsons 2009). Die CAD-Daten dienen ebenfalls als Grundlage für die Herstellung von Designmodellen oder Funktions-Prototypen¹³ mittels 3D-Druck-Verfahren¹⁴ und den vom Computer errechneten fotorealistischen Darstellungen, sogenannten *Renderings*. *Renderings* werden häufig dann eingesetzt, wenn das fertige Produkt in seiner realistischen Umgebung gezeigt werden soll, dieses aber noch nicht verfügbar ist.

¹²Manchmal auch *Scribbles* genannt.

¹³Der Unterschied zwischen Designmodellen und Funktions-Prototypen besteht darin, dass Designmodelle nur das realistische Aussehen eines Produktes wiedergeben, nicht jedoch wie bei einem Funktions-Prototyp bereits im Gebrauch funktionieren.

¹⁴Dies ist ein Sammelbegriff für verschiedene Verfahren, bei denen durch das schichtweise Aufbringen eines Materials, zum Beispiel Kunststoff, Gips oder Metall, nach und nach eine dreidimensionale Form entsteht. Je nach Qualität des Verfahrens und Materials können diese Formen mit einer entsprechenden Lackierung als Designmodell oder bereits als Funktions-Prototyp verwendet werden.

Während das Design in den Phasen Recherche, Analyse, Konzept und Umsetzung auch aus dem Methodenkanon anderer wissenschaftlicher Disziplinen schöpft, können die Entwurfsmethoden als spezifisch für das Design und andere gestaltende Disziplinen bezeichnet werden. Wobei dies nicht nur das Design und seine Sub-Disziplinen einschließt, sondern auch Fächer wie Architektur oder Ingenieurwissenschaften, in denen Entwurfsmethoden zum Einsatz kommen. Für die vorliegende Arbeit werden ausschließlich Entwurfsmethoden herangezogen und begrifflich von den Designmethoden getrennt. Als Designmethoden werden alle Methoden entlang eines Designprozesses bezeichnet, wohingegen Entwurfsmethoden speziell gestaltungsspezifische Herangehensweisen, die sowohl zwei- als auch dreidimensionale Artefakte einbeziehen, umfassen. Diese Unterscheidung ist deshalb dienlich, da sie den Entwurf nicht als einen Schritt auf dem Weg zu einem Design hin denkt, sondern das Entwerfen als eigenständige spezifische Praxis betrachtet. Dadurch lässt sich das Entwerfen vom Gestaltungskontext lösen, auf seinen integrierenden und intervenierenden Charakter hin überprüfen und somit zielgerichteter in anderen Anwendungskontexten wie der transdisziplinären Forschung zum Einsatz bringen. Im folgenden Abschnitt wird deshalb ein Konzept verschiedener Integrationsdimensionen (Jahn et al. 2012) aus den transdisziplinären Nachhaltigkeitswissenschaften herangezogen und eine Entwurfsmethode daran exemplarisch auf ihre Integrations- und Interventionsleistung hin untersucht.

10.6 Entwurfsbasierte Intervention und Integration

Vor der Analyse des intervenierenden und integrierenden Charakters von Entwurfsmethoden gilt es beide Begriffe zu bestimmen und voneinander zu unterscheiden. Laut etymologischem Wörterbuch stammt der Begriff der Intervention vom Lateinischen *intervenire* ab und bezeichnet ein „vermittelndes Eingreifen“ (Pfeifer 2010). Dabei ist insbesondere der vermittelnde Aspekt des begreifbar Machens im Designkontext von Interesse. Bei der Arbeit mit Entwürfen ist dies im wahrsten Sinne des Wortes als ein Be-Greifen zu verstehen. Der Begriff der Integration wird als ein „Einbeziehen“ und „Eingliedern“ verstanden (Pfeifer 2010). Die vermittelnden und eingliedernden Eigenschaften von Entwurfsmethoden im Kontext transdisziplinärer Forschung lassen sich vor dem Hintergrund der von Jahn et al. (2012) eingeführten Integrationsdimensionen untersuchen. Diese gliedern sich in epistemische, sozial-organisationale und kommunikative Integration. Vor dem Hintergrund der strukturierenden Funktion der Integrationsdimensionen im Kontext dieser Arbeit wird dem Begriff

der Integration der Vorrang gegeben, wenngleich die transdisziplinäre Praxis im Sinne des oben beschriebenen Verständnisses ein partizipatives Element durch die Einbindung verschiedenster AkteurInnen aufweist. Anhand der Integrationsdimensionen soll eine ausgewählte Entwurfsmethode – das *Prototyping* – exemplarisch in ihrem Einsatz in einem transdisziplinären Bezugsrahmen beschrieben und auf ihre integrierenden und intervenierenden Eigenschaften hin analysiert werden. Besonders die Dreidimensionalität der entstehenden Entwürfe in einem *Prototyping*-Prozess sprechen für dessen Auswahl aus der Vielzahl verschiedener Entwurfsmethoden. Die Ergebnisse lassen eine Verortung und Bewegung im Raum zu und ermöglichen zudem die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven. Weiterhin lassen sich *Prototyping*-Prozesse sowohl allein als auch in der Gruppe durchführen, die Elemente können dekonstruiert und neu arrangiert werden, an ihnen kann diskutiert und gemeinsam gebaut werden. Gerade die haptische Qualität macht sie für die Integrationsarbeit und Erkenntnisgenese relevant.

Als *Prototyping* wird das Bauen kleiner Entwürfe bezeichnet, die sich in ihrem Entwicklungsstadium zwischen *Mock-up* und Prototyp befinden (Hallgrímsson 2012). *Mock-ups* sind kleine Modelle aus preiswerten Materialien und dienen der Überprüfung eines Designs, indem sie den ersten Schritt von der Skizze zur dreidimensionalen, greifbaren Form vollziehen. Ziel des *Mock-ups* ist die schnelle Visualisierung des Entwurfs bzw. die Überprüfung verschiedener wichtiger Funktionen, z. B. Proportionen, äußere Form, Ergonomie oder technische Mechaniken. Dazu kann der ganze Entwurf oder nur Teile gebaut werden. *Mock-ups* sind ein Kommunikations- und Diskussionsmedium und können in Besprechungen zwischen NutzerInnen und DesignerInnen oder im Design-Team verändert und weiterentwickelt werden. Eine Stufe weiter in ihrer Entwicklung sind Prototypen. Diese werden je nach ihrem Detailgrad in Designprototyp (Konzeptmodell zur Überprüfung ästhetischer und ergonomischer Merkmale), geometrischer Prototyp (maßstabsgetreues Modell zur Überprüfung des Gebrauchs), Funktionsprototyp (Funktionsmuster mit Eigenschaften des späteren Serienmodells) und technischer Prototyp (nahe am Endprodukt) unterschieden (Moeller 2008). Beim *Prototyping* kommen verschiedene preisgünstige Materialien wie Papier, Pappe, Plastik oder Dinge aus dem Haushalt wie Schwämme, Folien oder Holzspieße zum Einsatz. Aus diesen setzt die entwerfende Person allein oder gemeinsam mit anderen aus dem Team die Idee oder einen bestimmten Aspekt der Idee in kurzer Zeit dreidimensional um. Grundsätzlich kann das *Prototyping* von jeder Person ohne bestimmte fachliche Kenntnisse und besondere Fertigkeiten durchgeführt werden. Dabei sind alle Materialien und jede *Prototyping*-Technik erlaubt. Die entstandenen Entwürfe müssen keinen ästhetischen oder funktionalen Ansprüchen gerecht werden, sondern sollen vielmehr der Reflexion, Überprüfung, Visualisierung und Kommunikation einer Idee dienen.

Am Beispiel eines Fallstudien-Workshops in Transsylvanien, der im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Leverage Points for Sustainability Transformation‘ durchgeführt wurde, wird veranschaulicht, wie die Entwurfsmethode *Prototyping* im Kontext eines transdisziplinären Forschungsprozesses zum Einsatz gebracht werden kann. Ziel der transdisziplinären Fallstudie im Süden Transsylvaniens ist es, nachhaltige Transformationsprozesse in der Region zu ermöglichen und zu unterstützen. Die Basis dieser Arbeit bildet ein in einem vorangegangenen Projekt partizipativ erstelltes Zukunftsszenario für die Region im Jahr 2043. Im Rahmen des Workshops im September 2016, an dem 30 AkteurInnen aus der Region teilgenommen haben, sollten die bestehenden Nachhaltigkeitsinitiativen und ihr Beitrag zur Zukunftsvision identifiziert und erste Ideen für die Zusammenarbeit der verschiedenen Initiativen entwickelt werden. Für diese Aufgabe kam das *Prototyping* in zwei Phasen zum Einsatz: In einer individuellen *Prototyping*-Phase wurden die einzelnen AkteurInnen gebeten, als VertreterInnen ihrer Initiative ihren bereits bestehenden Beitrag für die nachhaltige Zukunftsvision zu reflektieren und mit dem vorhandenen Material zu bauen (Abb. 10.1). Die dabei entstandenen Prototypen wurden anschließend den anderen Mitgliedern der Kleingruppe vorgestellt und erklärt. In einem zweiten Schritt wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert auf Basis ihrer individuellen Beiträge ein gemeinsames Vorgehen zu diskutieren und dieses ebenfalls mit den Materialien und den vorhandenen Prototypen zu bauen (Abb. 10.2).



Abb. 10.1 Beispiel eines Entwurfs, der den individuellen Beitrag einer Initiative veranschaulicht



Abb. 10.2 Die TeilnehmerInnen diskutieren anhand des Materials und der individuell erstellten Entwürfe ein gemeinsames Vorgehen ihrer verschiedenen Initiativen

Betrachtet man das *Prototyping* auf der Ebene der epistemischen Integration, so lässt sich beobachten, dass die TeilnehmerInnen in einem reflexiven Prozess eigene und fremde Gedanken am Entwurf verhandeln. Ideen oder, wie im Beispiel der Fallstudie, Initiativen einer Organisation werden im individuellen und kollaborativen Bauprozess visualisiert. Das Material lädt die TeilnehmerInnen dazu ein, Gedanken in material- und objektbezogene Metaphern zu übersetzen. Dadurch kann dahinterliegendes Wissen thematisiert und versprochen, aber ebenso sprach- und textalternativ dargestellt werden. Durch das Zurückwerfen auf die wenig genutzte und etablierte Ausdrucksform des dreidimensionalen Darstellens begeben sich die AkteurInnen mit verschiedenen fachlichen Hintergründen und unterschiedlichen Hierarchiestufen auf eine ähnliche Stufe des Könnens. Bestehende Unterschiede, die in heterogenen Teams zutage treten, werden ausgeglichen. Die im *Prototyping* entstandenen Entwürfe dienen dem Austausch, der Mitteilung und Diskussion eigener Gedanken mit anderen. Die Kommunikation zwischen den am Prozess beteiligten TeilnehmerInnen kann vermittelt über den Entwurf erfolgen. Dabei werden potentielle sprachliche Unterschiede durch die Einbeziehung der visuellen Dimension nivelliert und sorgen damit auf der Ebene der Kommunikation für eine stärkere Integration. In diesem Beispiel wurden ebenso Aspekte der sozial-organisationalen Integration adressiert, da die TeilnehmerInnen als VertreterInnen ihrer Organisation bestehende Aktivitäten visualisierten, sich über unterschiedliche Interessen austauschten und in einem zweiten Schritt gemeinsam nach verbindenden Elementen und Synergien suchten.

Als erste Beobachtung aus der Arbeit mit Entwürfen innerhalb transdisziplinärer Prozesse lässt sich zusammenfassen, dass die Integrationsdimensionen (Jahn et al. 2012) als Instrumente der Analyse und Planung von Integration sehr dienlich sind. Im konkreten Moment der praktischen Arbeit haben die Entwürfe eine stark verbindende Wirkung, sodass sich in der Praxis die verschiedenen Dimensionen von Integration kaum voneinander trennen lassen. Von den TeilnehmerInnen wird die prototypische Arbeit mit Entwürfen disziplin- und praxisübergreifend sehr gut aufgenommen und als positiv für den kommunikativen Austausch und die gemeinsame Arbeit bewertet. Es konnte beobachtet werden, dass AkteurInnen ins Gespräch kommen, die sonst eher nicht miteinander sprechen. Vereinzelt wurde eine gewisse Einschränkung durch die Wahl der Ausdrucksmittel angemerkt.

Der methodische Einsatz von *Prototyping* im Kontext transdisziplinärer Forschung hat explizit vermittelnden und integrativen Charakter, da alle AkteurInnen gleichberechtigt individuell und kollaborativ in den Entwurfsprozess eingebunden sind. Eigene und fremde Perspektiven werden vermittelt und im Kontext der Anwendung von Entwürfen begreifbar gemacht. Genau dieses vermittelnde Eingreifen in den transdisziplinären Prozess beschreibt den interventionistischen Charakter eines Entwurfs, der auf allen Ebenen der Integration zum Tragen kommt. Grundsätzlich kann der Einsatz von Design bezogen auf Interventionen auf zwei Ebenen gedacht werden: einerseits als *Design von Intervention*, was einem Gestalten von Interventionen und somit eher einer Dienstleistung durch das Design entspräche. Andererseits als *Design als Intervention*, was eine allumfassende Qualität hätte und implizieren würde, dass jegliche gestalterische Tätigkeit von interventionistischem Charakter sei. Im Sinne der oben ausgeführten Erläuterungen zu einem erweiterten Designbegriff und dem vorliegenden Verständnis von Designforschung wird hier eine dritte Kategorie der *entwurfsbasierten Intervention durch Design* vorgeschlagen. Diese Wendung betont die Eigenständigkeit des Entwurfsprozesses und bewahrt den Interventionsbegriff vor zu starker Vereinnahmung durch das Design.

Der vorgestellte Einsatz entwurfsbasierter Methoden, im konkreten Fall des *Prototypings*, erweitert das methodische Repertoire transdisziplinärer Forschung. Als Ergänzung zu Sprache und Text überbrücken Entwürfe, eingesetzt in der Zusammenarbeit heterogener Teams, unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten, epistemische Kulturen, Sprachen und methodische Praxen. Folglich erleichtern sie die epistemische, kommunikative und sozial-organisatorische Integration der beteiligten AkteurInnen und tragen aktiv zur Entwicklung partizipativ erzeugter Lösungen und der Ko-Produktion von sozial-robustem Wissen bei, welches in den Nachhaltigkeitswissenschaften benötigt wird.

10.7 Resümee

Der vorliegende Beitrag hat einen ersten Einblick in die Praxis der entwurfsbasierten Intervention im Kontext transdisziplinärer Forschung gewährt und gezeigt, wie durch die Arbeit mit Entwürfen Momente der Integration erzeugt werden können. Dabei wurde ausgelotet, wie Entwurfspraktiken, die in Designprozessen zur Anwendung kommen, in transdisziplinärer Forschung fruchtbar gemacht werden können. Nach einer Positionierung und Charakterisierung des Designs und der Designforschung sowie deren gängigen Methoden wurden Gemeinsamkeiten zwischen der Designforschung und der transdisziplinären Forschung ausgelotet, um den Transfer von Entwurfspraktiken zur Unterstützung von Integrationsprozessen in transdisziplinären Teams zu rahmen. Wir haben uns dabei an der Unterscheidung von epistemischen, sozial-organisatorischen und kommunikativen Dimensionen orientiert und analysiert, inwiefern diese unterschiedlichen Dimensionen von Integration mittels Entwurfspraktiken adressiert werden können. Dabei hat sich gezeigt, dass das Entwerfen in allen Integrationsdimensionen Wirksamkeit entfalten kann und als entwurfsbasierte Intervention die verschiedenen Integrationsdimensionen verschränkt und aufeinander bezogen werden können. Eine Erweiterung des Integrationsdreiecks um die kulturelle Dimension wird allerdings als wichtig erachtet, zumal sich im Arbeiten in heterogenen Teams sowohl wissens- und erkenntniskulturelle Differenzen wie auch kulturelle Differenzen in unterschiedlichen Praktiken zur Geltung bringen, die in Integrationsprozessen explizit adressiert werden sollten.

Im Vergleich zu anderen Methoden, die in transdisziplinären Forschungsprozessen zum Einsatz kommen, verfügen Entwürfe über spezifische Qualitäten, die sich einerseits durch den ihnen innewohnenden Prozesscharakter und andererseits ihren Objektstatus auszeichnen. Sie sind gleichzeitig im Werden und vollendet. Die Visualität, Tangibilität und räumliche Verortbarkeit von Entwürfen ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven an ihnen zu verhandeln. Als materielle Form des Ausdrucks ergänzen sie Sprache und Text und verfügen über eine ganz eigene metaphorische Qualität. Als Werkzeuge erfüllen Entwürfe noch weitere Funktionen: durch sie und mit ihnen lässt sich ein Gedanke entwickeln; Ideen können an ihnen reflektiert werden; sie ermöglichen das Gewinnen von Erkenntnis; durch sie können Ideen kommuniziert werden; mit ihnen können Visionen erarbeitet werden und anhand verschiedener Entwürfe lassen sich Entscheidungen treffen.

Weiterer Forschungsbedarf für den Einsatz entwurfsbasierter Interventionen und ihres Integrationspotenzials sehen wir vor allem in der Analyse empirischer Daten, die den Prozess und die Wirkung des Entwerfens beleuchten sowie in der

Auswertung von Entwürfen selbst. Insbesondere Letzteres stellt methodisch eine große Herausforderung dar, zumal für die Analyse des Artefaktischen ungleich weniger elaborierte Analysemethoden vorliegen als für Text- und Bildanalysen. Dazu bedarf es einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den epistemischen Qualitäten von Entwürfen, wie z. B. den Fragen, inwiefern sie selbsterklärend sind oder einer Beschreibung bedürfen; welchen Modellcharakter sie haben; inwiefern sie als Metaphern zu deuten sind und in welcher Form sich Codes in sie einschreiben, die anschließend wieder decodiert werden müssen. Ebenso gilt es den Einsatz weiterer Entwurfsmethoden über das *Prototyping* hinaus zu beleuchten und zu ergründen, in welchen Phasen eines transdisziplinären Prozesses Entwürfe zum Einsatz kommen können und welche Funktion sie dabei erfüllen.

Für die Praxis transdisziplinärer Forschung, aber auch für die Erforschung transdisziplinärer Integrations- und Interventionsprozesse eröffnet sich mit der Entwurfspraxis ein Feld, das den methodischen Kanon des Arbeitens in heterogenen Teams vielversprechend erweitert. Darüber hinaus ermöglicht sie einen alternativen Zugang zum notwendigen und vertieften Verständnis darüber, wie Prozesse der kooperativen und partizipativen Wissens- und Erkenntnisgenerierung vor sich gehen. Mit dem Entwerfen wird ein Ort geschaffen, der diesseits jeder sprachlichen Verfasstheit und abseits vertrauter Forschungspraxis liegt, und der als ein gemeinsamer Ausgangspunkt heterogener Teams gestaltet werden kann.

Literatur

- Aicher, O. (2015). *Die Welt als Entwurf*. Berlin: Wilhelm Ernst & Sohn, Verlag für Architektur und technische Wissenschaften.
- Banz, C. (2016). Zwischen Widerstand und Affirmation. Zur wachsenden Verzahnung von Design und Politik. In C. Banz (Hrsg.), *Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft* (S. 11–26). Bielefeld: transcript.
- Boeijen, A. van, & Daalhuizen, J. (2010). *Delft design guide* (Bd. 1). Delft: TU Delft.
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), 5–21.
- Bürdek, B. E. (2015). *Design: Geschichte, Theorie und Praxis der Produktgestaltung* (4. überarb.). Basel: Birkhäuser.
- Chow, R., & Jonas, W. (2010). Case transfer: A design approach by artifacts and projection. *Design Issues*, 26(4), 9–19.
- Cross, N. (2000). *Engineering design methods – Strategies for product design* (3. Aufl.). Chichester: Wiley.
- DFG. (2016). DFG-Fachsystematik der Wissenschaftsbereiche. http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/faecher/.
- Erlhoff, M., & Marshall, T. (Hrsg.). (2008). *Wörterbuch Design*. Basel: Birkhäuser.

- Findeli, A. (1998). La recherche en design. Questions épistémologiques et méthodologiques. *International Journal of Design and Innovation Research*, 1(1), 3–12.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1–5.
- Geiger, A. (2016). Social Design – Ein Paradox? In C. Banz (Hrsg.), *Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft*. (S. 61–68). Bielefeld: transcript.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Hallgrímsson, B. (2012). *Prototyping and model making for product design*. London: Laurence King.
- Jahn, T. (2008). Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten, 37, 21–37. <http://www.isoe.de/fileadmin/redaktion/Downloads/Transdisziplinaritaet/jahn-transdisziplinaritaet-2008.pdf>.
- Jahn, T., Bergmann, M., & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics*, 79, 1–10.
- Jonas, W. (2006). Research through DESIGN through research – A problem statement and a conceptual sketch. *Kybernetes*, 36 (9/10), 1362–1380.
- Jonas, W. (2012). Exploring the swampy ground – An inquiry into the logic of design research. In S. Grand & W. Jonas (Hrsg.), *Mapping design research* (S. 11–41). Basel: Birkhäuser.
- Jonas, W., Chow, R., Bredies, K., & Vent, K. (2010). Far beyond dualisms in methodology – An integrative design research medium „MAPS“. *DRS conference design & complexity*. Montreal: Design Research Society. <http://www.drs2010.umontreal.ca/data/PDF/057.pdf>.
- Klein, J. T. (2014). Reprint of „Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future“. *Futures*, 63, 68–74.
- Krippendorff, K. (2013). *Die semantische Wende – Eine neue Grundlage für Design*. (R. Michel, Hrsg.). Basel: Birkhäuser.
- Krohn, W. (2008). Epistemische Qualitäten transdisziplinärer Forschung. In M. Bergmann & E. Schramm (Hrsg.), *Transdisziplinäre Forschung: Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten* (S. 39–61). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(S1), 25–43.
- Mareis, C. (2010). Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext. In C. Mareis, G. Joost, & K. Kimpel (Hrsg.), *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext* (S. 9–32). Bielefeld: transcript.
- Mareis, C. (2014). *Theorien des Design zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Martin, B., & Hanington, B. (2013). *Design Methoden*. München: Stiebner.
- Meinel, C., Weinberg, U., & Krohn, T. (2015). *Design thinking live* (1. Aufl.). Hamburg: Murmann.
- Milton, A., & Rodgers, P. (2013). *Research methods for product design*. London: Laurence King Publishing.
- Moeller, E. (2008). *Handbuch Konstruktionswerkstoffe: Auswahl, Eigenschaften, Anwendung*. München: Hanser.

- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). ‚Mode 2‘ revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179–194.
- Parsons, T. (2009). *Thinking: Objects*. Lausanne: AVA Publishing.
- Pfeifer, W. (2010). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Koblenz: Edition Kramer im Rhenania-Buchversand.
- Pohl, C., Kerkhoff, L. van, Hirsch Hadorn, G., & Bammer, G. (2008). Integration. In G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann & E. Zemp (Hrsg.), *Handbook of transdisciplinary research* (S. 411–424). Dordrecht: Springer.
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1992). Dilemmas in einer allgemeinen Theorie der Planung. In H. W. Rittel (Hrsg.), *Planen, Entwerfen, Design: Ausgewählte Schriften zu Theorie und Methodik* (S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, P., & Milton, A. (2011). *Product design*. London: Laurence King Publishing.
- Romero-Tejedor, F., & Jonas, W. (Hrsg.). (2010). *Positionen zur Designwissenschaft*. Kassel: Kassel University Press.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Strasser, U., Vilsmaier, U., Prettenhaler, F., Marke, T., Steiger, R., Damm, A., Hanzer, F., Wilcke, R. A. I., & Stötter, J. (2014). Coupled component modelling for inter- and transdisciplinary climate change impact research: Dimensions of integration and examples of interface design. *Environmental Modelling and Software*, 60, 180–187.
- Vilsmaier, U., Engbers, M., Luthardt, P., Maas-Deipenbrock, R. M., Wunderlich, S., & Scholz, R. W. (2015). Case-based mutual learning sessions: Knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes. *Sustainability Science*, 10(4), 563–580.

Daniela Peukert, ist Produktdesignerin und arbeitet als Designforscherin an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen gestalterische Wissensproduktion, Transdisziplinarität und Design von Transformationsprozessen. In ihrer Promotion geht sie den Fragen nach, welche epistemische Qualität gestaltete Artefakte besitzen und wie mit Hilfe von Designmethoden Integration in transdisziplinären Prozessen gefördert werden kann.

Ulli Vilsmaier, forscht und lehrt an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte umfassen epistemologische und methodologische Grundlagen sowie text-, bild- und artefaktbasierte Methoden inter- und transdisziplinärer Forschung. In einer Perspektive responsiver Vernunft beschäftigt sie sich mit der Konstitution von Raum und der Gestaltung von inter- und transdisziplinären Zwischenräumen. Zu den Themenbereichen zählen Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitswissenschaften sowie nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung.

Internationalisierung in KMUs als Gegenstand transdisziplinärer Interventionsforschung

11

Martina Ukowitz

11.1 Transdisziplinäre Interventionsforschung zwischen Intervention und Partizipation

Partizipation hat in der transdisziplinären Forschung einen hohen Stellenwert. Partizipation ist zugleich strategisches Kalkül und Haltung, methodisches Prinzip und Ethos. Nicht immer wird expliziert, was genau unter Partizipation verstanden wird, welche Funktion Partizipation vor dem Hintergrund des Forschungszugangs und der jeweiligen konkreten Projektziele hat oder wie sie verwirklicht wird. Ein zentrales Motiv, die von einem Thema Betroffenen bzw. die in einem Thema Kundigen und deren Perspektiven in die Forschung zu integrieren, liegt darin, für die Problemlösung relevantes Wissen in den Forschungsprozess einzuspielen; ein anderes Motiv ist es, über eine Beteiligung der Betroffenen oder ausgewählter AkteurInnen die Umsetzungschancen für erarbeitete Lösungen zu erhöhen. Besonders im Kontext nachhaltiger Entwicklung ist Transformation ein der Forschung unterlegtes Anliegen. Die TrägerInnen der Umsetzungsmaßnahmen sind zumeist die AkteurInnen aus den jeweiligen Praxisfeldern, die für ein Thema interessiert werden müssen und mit deren Hilfe realistische Maßnahmen erarbeitet werden müssen (vgl. Hirsch-Hadorn et al. 2008; Ukowitz 2012).

Anspruch und Anliegen der Interventionsforschung (aber auch der Aktionsforschung) gehen noch etwas weiter, indem sie einen Beitrag zu kollektiver (Selbst-)Aufklärung, d. h. kollektivem Lernen und Entscheiden leisten möchte. Interventionsforschung will nicht nur schnelle Problemlösung und mit

M. Ukowitz (✉)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

E-Mail: martina.ukowitz@aau.at

Umsetzungsfragen einhergehende Verhandlungsprozesse initiieren, sie fördert auch reflektierte und ergebnisoffene Auseinandersetzung mit den Fragestellungen und regt die Suche nach dem jeweiligen gemeinsamen Guten in Bezug auf das zu verhandelnde Thema an. Aus dieser Prämisse heraus ist Partizipation der AkteurInnen an den Lern- und Entwicklungsprozessen grundgelegt. Forschung ermöglicht es, in den Prozessen zu sich zu kommen und Freiheit zur Geltung zu bringen (vgl. Heintel & Lerchster in diesem Band). Es geht dabei durchaus auch um Empowerment, den PraxisakteurInnen das jeweilige „Rüstzeug“ zu geben und sie anzuregen, aktiv zu werden. Es geht aber auch darum, PraxispartnerInnen daran zu erinnern, Routinen und dahinter liegenden Sachzwängen auf den Grund zu gehen und aktiv an der Entwicklung einer wünschenswerten Zukunft zu bauen. Es ist ein Ermöglichen von Freiheit, aber auch eine Autonomiezumutung. Die beiden Seiten dieser Medaille zu sehen ist gerade mit Blick auf Transformationsprozesse wichtig. Tätig zu werden kann Lust und Last zugleich bedeuten.

Interventionsforschung hat insofern im Sinne der (Selbst-)Aufklärung die Absicht in die Gesellschaft im Allgemeinen und die konkrete Akteurskonstellation im Besonderen zu intervenieren. Vor dem Hintergrund eines Leitbilds nachhaltiger Entwicklung und mit dem Fokus auf ein gemeinsames, Einzelinteressen möglicherweise transzendierendes Wohl will Forschung Veränderung in den Praxissystemen anregen, ermöglichen bzw. vorantreiben. Mit Veränderung müssen nicht zwingend größere Transformationen assoziiert werden. Oft sind es kleinere Schritte im Sinne eines Perspektivenwechsels, einer (Neu-)Orientierung, die es PraxisakteurInnen erleichtert, Entscheidungen zu treffen und Handlungsoptionen auszuprobieren. In dieser Hinsicht verfolgt Interventionsforschung, die sehr stark auf kollektive Reflexion und kollektives Lernen fokussiert, eine etwas weichere Auslegung des zur Charakterisierung der transdisziplinären Forschung sehr praktikablen Gestaltungsbegriffs (Krohn et al. 2017). Transdisziplinäre Forschung als Gestaltungsprozess verstanden umfasst sowohl Entwerfen, Umsetzen und Erleben von Szenarien, Problemlösungsstrategien oder Maßnahmen. Sie ist prinzipiell auf Transformation ausgelegt und ohne das Element des Umsetzens unvollständig. Nicht in allen Projekten ist es aber möglich und sinnvoll innerhalb eines Projektkontextes bis zur Umsetzung zu gehen. Manches Mal enden Projekte mit dem Entwerfen von Perspektiven und Handlungsoptionen: Wenngleich der Bogen für wissenschaftstheoretische Überlegungen bedeutungsvoll ist, weil damit die spezifische Charakteristik der Ergebnisse transdisziplinärer Forschungsprojekte Berücksichtigung findet, finden sich in der Projektpraxis je nach Kontext und Konstellation Zwischenstufen.

Intervention und Partizipation werden hier als Modi sozialen Handelns verstanden. Sie sind beide Formen von Interaktion, wobei Partizipation stärker dem

Prinzip des Folgens und des Mitschwingens entspricht, dem sich aktiv bejahend Einfügen, dem Mitwirken. Intervention meint hingegen Einführen von etwas Neuem, Unterbrechen oder Rhythmuswechsel, vielleicht auch Widersetzen. Intervention und Partizipation treiben gleichermaßen den sozialen wie auch den inhaltlichen Prozess voran.

ForscherInnen und PraxisakteurInnen als AkteurInnen in einem mehr oder weniger stabilen Forschungssystem sind dem Wechselspiel von Intervention und Partizipation ausgesetzt. Die ForscherInnen gestalten den Forschungsprozess, setzen z. B. Methoden so ein, dass sie für die Forschung nützlich werden. Wenn ForscherInnen Projekte partizipativ konzipieren, haben sie zumeist mehr Aufmerksamkeit für die sozialen Dynamiken und insofern den PraxisakteurInnen gegenüber zumeist einen gewissen (Bewusstseits-)Vorsprung. Beide sind dem Prozess aber auch ein Stück weit ausgesetzt. Wenn von Partizipation und Intervention die Rede ist, sind also ForscherInnen wie PraxisakteurInnen in das Geschehen involviert und können es nur bedingt kontrollieren. Das Forschungssystem selbst, ForscherInnen, PraxisakteurInnen mit ihren spezifischen Vorhaben, die in einem spezifischen raum-zeitlichen Kontext verortet sind, steht in Beziehung zu seinen Umwelten, auch hier sind Partizipation (im Sinne von Bezugnahme) und Intervention als Modi des Beziehungshandelns vorzufinden. Im Grunde ist es das Prinzip der Lebendigkeit, das hier greift. Partizipation und Intervention können als Impulse für die sozialen Prozesse, die der inhaltlichen Arbeit unterlegt sind, gesehen werden. Es ist ein sensibles Wechselspiel, für das wir grundsätzlich aufgrund unserer Erfahrungen im sozialen Miteinander in beruflichen wie privaten Kontexten zumeist gut gerüstet sind. Die Interaktion bleibt allerdings immer auch störungsanfällig – in der Forschung insbesondere dann, wenn transdisziplinäre Projekte in sozial komplexen oder neuen Konstellationen durchgeführt werden, die Interessen unklar sind und die Erwartung an die Ergebnisse groß sind.

Die zentrale Hypothese, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ist, dass ein balanciertes Wechselspiel von Intervention und Partizipation für das Gelingen von Prozessen von großer Bedeutung ist. Gelingen umfasst die sozial kommunikative wie die inhaltliche Dimension und soll hier mit einem besonderen Fokus auf die Ziele und Ergebnisse von transdisziplinären Forschungsprozessen betrachtet werden. Unter Gelingen soll hier also verstanden werden, dass die Ziele der Forschung verwirklicht werden können und Ergebnisse erarbeitet werden können, die von den beteiligten ForscherInnen, PraxisakteurInnen, FördergeberInnen als sinnvoll und nutzbringend angesehen werden. Partizipation seitens der PraxisakteurInnen garantiert dieses Gelingen nicht. Rein interventionistisches Vorgehen ebenso wenig.

11.2 Von der Forschungspraxis zur theoretischen Reflexion

Sowohl zum Thema Partizipation als auch zu Intervention liegt viel an Methodenliteratur, aber auch einiges an theoretischer Auseinandersetzung vor (exemplarisch Unger 2014). Im Sinne einer praxeologischen Herangehensweise (Enzinger 2008) ist die Beschäftigung mit praktischen Forschungserfahrungen eine wesentliche Quelle für theoretische Reflexionen. Im Folgenden wird anhand des Projekts „Kärnten international – Perspektiven für Unternehmen und qualifizierte Arbeitskräfte“ versucht, über spezifische Situationen und Konstellationen, die das Projekt beeinflusst haben, mehr darüber zu erfahren, welchen Stellenwert Intervention und Partizipation in transdisziplinären Projekten haben.

Der Text bietet im Folgenden zwei Lese-Ebenen: In den dunkel unterlegten Kästen finden sich jeweils steckbriefartig Informationen zum Projekt: zu Ausgangslage und Projektzielen, zur methodischen Herangehensweise, den Ergebnissen der qualitativen Erhebungen und Recherchen, und den Beitrag abschließend findet sich ein Überblick zum Projektverlauf. Die anderen Passagen widmen sich unter den Überschriften „Einzelinteressen und kooperative Projektentwicklung“, „Stabilität und Dynamik in sozialen Gefügen“, „Inkrementelle Planung und große Würfe – wer treibt den Prozess?“ sowie „Erfolg, Misserfolg und was es bedeutet, einen langen Atem zu haben“ der Reflexion des Projektverlaufs. Die Reflexionen nehmen bei ausgewählten Szenen aus dem Projekt ihren Ausgangspunkt und fokussieren die inhaltliche Entwicklung im Kontext der sozialen Dynamiken und Emotionalität im Prozess (Reitinger und Ukowitz 2014). Aufbauend auf die Beschreibung der Situationen aus der Subjektivität der ForscherInnen-Perspektive (Reichertz 2015) werden theoretische Überlegungen entwickelt.

Kärnten international – Ausgangslage und Projektziele

Ausgangspunkt des Projekts sind die Veränderungen im Wirtschaftsleben durch die sich verstetigende Globalisierung, die Unternehmen insgesamt, besonders aber auch deren MitarbeiterInnen vor neue Herausforderungen stellt. Es gilt, eine Kultur der Internationalität zu entwickeln, organisatorisch umzusetzen und zu leben. Eine Hypothese lautet, dass eine solche Kultur nichts Selbstverständliches ist, da uns die Ausrichtung sowohl auf das Lokale und Regionale sowie das Internationale und Globale zunächst in Spannungsfelder führt, die einer Balance bedürfen. Wir müssen uns erst einüben in den neuen Gegebenheiten. Eine Kultur der Internationalität kann unter dem Druck des Faktischen mit der Zeit selbst organisiert entstehen.

Ein proaktiver Umgang der Unternehmen mit Internationalisierung und deren Konsequenzen auf allen Ebenen des unternehmerischen Handelns erhöht allerdings die Chance auf eine stimmige Entwicklung.

Im Projekt Kärnten international haben sich UnternehmerInnen und Forschungsteam darauf verständigt, eine Weiterbildungsmaßnahme zu konzipieren, die internationalen Austausch, erfahrungsgeleitetes Lernen und – im besten Fall – das Entwickeln und Festigen von Geschäftsbeziehungen fördert. *On the Move* ist ein Austausch-Programm, das temporäre outgoing-Aktivitäten von Kärntner ArbeitnehmerInnen und incoming-Aktivitäten von MitarbeiterInnen ausländischer KooperationspartnerInnen organisiert. Um ein maßgeschneidertes Programm zu entwickeln, braucht es Wissen über die Hintergründe: Erwartungen und Bedürfnisse der MitarbeiterInnen, bereits gemachte Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten, Motive für (Weiterbildungs-)Aktivitäten im Ausland und Hemmnisse.

Aus der Sicht der Unternehmen geht es primär um Kooperationsaufbau mit ausländischen Firmen, um Personalentwicklung und -organisation. Die Forschung interessiert besonders, wie Menschen in einer globalisierten (Arbeits-)Welt Internationalisierung erfahren und leben.

Das Projekt wird in zwei Phasen durchgeführt. Phase I widmet sich einem thematischen Aufriss aus Unternehmenssicht sowie der inhaltlichen und organisatorischen Entwicklung von Phase II.

Methodische Herangehensweise

Das Projekt Kärnten international ist als ein transdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt konzipiert, das sehr stark auf die Partizipation ausgewählter PraxisakteurInnen setzt und – nicht zuletzt dem Wunsch der PraxispartnerInnen entsprechend – Praxisbezug und Umsetzungsorientierung in den Mittelpunkt stellt. Es ist ein Forschungsprojekt, da in den Prozess eine qualitative Motivforschung eingelagert ist und das Projekt zugleich auch eine Basis für methodologische und wissenschaftstheoretische Forschungsarbeit zur transdisziplinären Forschung darstellt. Als Entwicklungsprojekt ist es zu bezeichnen, da gemeinsam mit den PraxisakteurInnen ein Mobilitätsprogramm für MitarbeiterInnen von KMUs entwickelt wird. Die Integration der Forschungsanteile und der Entwicklung erfolgt als Gestaltungsprozess vor dem Hintergrund des Anliegens nachhaltige regionale Entwicklung zu befördern.

Die empirische Erhebung im Rahmen des Projekts umfasst eine Online-Befragung unter den MitarbeiterInnen sowie eine Reihe von qualitativen Einzel-Interviews und Fokusgruppen-Interviews mit ausgewählten MitarbeiterInnen der beteiligten Unternehmen. Die Online Befragung fokussiert primär die Einstellungen zu und Erwartungen an ein weiterbildungsbezogenes Mobilitätsprogramm. Die qualitativen Interviews greifen im Sinne einer Motivforschung weiter aus: sie gehen einerseits mehr in die Tiefe (es geht z. B. darum, die hinter Meinungen liegenden Motive und Bedeutungszusammenhänge zu erfassen, Emotionalität aufzuspüren); und sie sind breiter angelegt, das heißt, sie erheben auch bisherige Erfahrungen der InterviewpartnerInnen mit Auslandsaufenthalten im Kontext von Aus-/Weiterbildung und Arbeit. Unsere InterviewpartnerInnen haben Auslandsaufenthalte während ihrer Ausbildung absolviert, haben Erfahrungen mit beruflichen projektbezogenen (kürzeren) sowie mit länger dauernden Auslandsaufenthalten.

11.3 Einzelinteressen und kooperative Projektentwicklung

Die Entscheidung, das Projekt in zwei Phasen zu gliedern hat zwei Gründe. Erstens sollte ein Rahmen geschaffen werden, innerhalb dessen gemeinsam mit den AkteurInnen in den Regionen und in Rücksprache mit dem Fördergeber ein Projekt entwickelt werden kann. Die Forschung platzierte das Thema. Die Projektinhalte und Fragestellungen wurden auf Basis einer ersten Interviewserie und einer Reihe von Sondierungsgesprächen mit VertreterInnen von Institutionen, die mit dem Thema zu tun haben, konkretisiert. Die Gliederung in die zwei Phasen spiegelt sich im Forschungsdesign und in der Finanzierung des Projekts. Zur Entscheidung über die Finanzierung der Phase II war ein kurzer Zwischenbericht und ein Gespräch mit dem Fördergeber vorgesehen. Projektadministration und Beantragung der Fördermittel lagen im Aufgabenbereich der Forschung. Die PraxisakteurInnen brachten in Form eines „Letter of Intent“ ihr Interesse an der Mitwirkung zum Ausdruck. Das Projekt sollte nur dann mit einer Phase II fortgesetzt werden, wenn die Beteiligten dies wollten und Potenzial in dem Vorhaben sahen. Und das Projektdesign sollte widerspiegeln, dass über Forschungsinhalte wie den Prozess der Zusammenarbeit kooperativ entschieden wird.

Für die Interventionsforschung, wie sie an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt bis dahin praktiziert wurde, war diese Vorgangsweise insofern etwas

anders akzentuiert als sonst, als nicht allein die Fragen und Interessen der PraxispartnerInnen Ausgangspunkt der Forschung waren, sondern die Forschung selbst inhaltliche Interessen einbrachte. Diese inhaltlichen Interessen wurden zunächst nur in Form des platzierten Themas deutlich. Auf Basis vorangegangener Projekte im Kontext nachhaltiger regionaler Entwicklung, des (wirtschafts-)politischen Diskurses sowie wissenschaftlicher Literatur wurde entschieden, das Thema Internationalisierung zur Bearbeitung vorzuschlagen, diskutiert vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in der Region und der Problematik der Abwanderung junger, gut ausgebildeter Menschen (Groß et al. 2009).

Wissenschaft nimmt in diesem Sinne ihre Orientierungsfunktion wahr, indem sie nicht nur Verfügungswissen generiert, sondern in ihrer Funktion als die Gesellschaft reflektierende „Instanz“ relevante Themen aufgreift und deren Reflexion und Bearbeitung in einem partizipativen Prozess anregt (Mittelstraß 1982; Knorr-Cetina 2008). Die schrittweise Annäherung an das Thema geht mit der Einrichtung eines sozialen Systems einher, das die Forschung trägt. Es werden jene AkteurInnen in die Sondierungsgespräche und die Interview-Serie miteinbezogen, von welchen angenommen werden kann, dass sie auch für die weitere Bearbeitung des Themas den Anliegen und Zielen der Forschung entsprechend die „richtigen“ GesprächspartnerInnen sein würden – Betroffene, EntscheiderInnen, WissensträgerInnen, MultiplikatorInnen. Bei der Auswahl der PraxispartnerInnen ist es erfahrungsgemäß sinnvoll, auf bereits bestehende organisationale Formierungen aufzusetzen bzw. Netzwerke anzusprechen, weil sich das Forschungsteam so ein Stück Beziehungsaufbau erspart und davon ausgegangen werden kann, dass das Interesse der AkteurInnen aneinander und Vertrauen zueinander auch das Commitment zum Projekt positiv beeinflussen. Dies äußert sich so, dass die PraxispartnerInnen regelmäßig zu Projektsitzungen kommen oder wie im konkreten Fall beispielsweise abwechselnd Räumlichkeiten für das Abhalten von Sitzungen zur Verfügung stellen.

Ziel der ersten Projektphase war es, einen ersten Themenaufriß zu erarbeiten und ein gemeinsames Projekt zu definieren. Die Interessen der Forschung, die so ausgerichtet waren, dass sie auch die stärker umsetzungsorientierten gemeinsamen Projektziele unterstützten, wurden in diesem Prozess explizit gemacht. Im Zuge des Rückkoppelungsworkshops, bei dem die Ergebnisse der Phase I präsentiert wurden, brachten wir als Forschungsteam ein, welche Themen uns speziell interessieren, wir begründeten dies und stellten eine Verbindung zu den Interessenschwerpunkten der PraxispartnerInnen her. Die PraxispartnerInnen konnten dies mittragen.

Für die hier im Zentrum stehenden Begriffe Intervention, Partizipation, Vermittlung bedeutet dies, dass die Forschung mit dem Ansinnen Reflexion und Entwicklung zu ermöglichen in die gesellschaftlichen Felder interveniert, einen

Impuls setzt und etwas Inhaltliches hineinträgt. Es ist eine Intervention, die einen partizipativen Prozess initiieren möchte. Die Intervention folgt gewissermaßen mit einer fragenden Haltung auf Basis einer Hypothese, die zu einem Gutteil aus transdisziplinären Projektzusammenhängen entwickelt wurde; eine Intervention, die Anschluss an die Erfahrungen der Praxissysteme sucht. Vermitteln betrifft hier das Herstellen bzw. Rekonstruieren von Verbindungen zwischen dem Thema und den PraxisakteurInnen, zwischen dem wissenschaftlichen Team und den PraxisakteurInnen sowie unter den PraxisakteurInnen, die einander in diesem Fall fast alle kennen und zum Teil miteinander mehr oder weniger erfolgreiche Kooperationsprojekte durchlebt haben.

ForscherInnen müssen sich aber im Klaren sein, dass diese Vermittlung jeweils nur anvisiert werden kann und unterschiedlich gelingt. Man hat es immer mit unvollständigem Wissen über Bedeutungen und Nutzenerwartungen zu tun. Manches Mal wissen die Beteiligten in der Anfangsphase selbst nicht genau, was sie antreibt, sich zu beteiligen, und entsprechend schwierig ist es, Bedeutungen und Erwartungen besprechbar zu machen. Darüber hinaus ist selbst in kleineren und auf den ersten Blick homogenen Projektgruppen von unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Bedeutungszuschreibungen und Erwartungshaltungen auszugehen. Letztlich sind auch der Steuerungskontext (Vorgaben durch Förderprogramme; Vorentscheidungen der ForscherInnen) bzw. Machtdynamiken in der Projektgruppe in den Blick zu nehmen. Vermittlung bleibt immer Weg und Ziel zugleich.

11.4 Stabilität und Dynamik in den sozialen Gefügen

Erfahrungsgemäß sind stabile Verhältnisse in Gruppen bzw. in Kooperationen für gemeinsame Arbeit förderlich. Mit stabilen Verhältnissen ist freilich nicht Stillstand gemeint, denn Dynamik, die aus Synergien, aber auch aus Differenzen entsteht ist wesentlich für lebendige Weiterentwicklung (Krainz und Ukowitz 2014). Stabilität ist vielmehr als ein ausbalanciertes Miteinander zu verstehen. Dazu Beispiele aus dem Projekt „Kärnten international“:

Projekt-Szene 1

Eine wichtige Basis für transdisziplinäre Projektarbeit sind FördergeberInnen, die etwas von dieser Art der Forschung verstehen. Förderlich in einem Projekt, das partizipativ angelegt ist und von dem zu Beginn nicht genau gesagt werden kann, in welche Richtung es sich entwickelt (anders als bei thematisch gebundenen Ausschreibungen von Forschungsgeldern ist die inhaltliche Ausrichtung hier

sehr offen), ist auch eine langjährige vertrauensvolle Kooperationsgeschichte zwischen Fördergeber und Forschungsgruppe. Man weiß, was man voneinander erwarten kann, und kann auf bestmöglichen Einsatz für die Sache vertrauen.

Was sich im Kontakt mit dem Fördergeber entwickelte, ist ein interessantes Aufeinander-Zugehen, das ein kooperatives Entwickeln und Bearbeiten von Projekten ermöglicht. Elemente von Intervention und Partizipation, Setzen von Impulsen und Finden von Anknüpfungsmöglichkeiten und Verbindung stehen in einem balancierten Verhältnis zueinander.

Projekt-Szene 2

Für das Interventionsforschungsteam brachte das Forschungsdesign eine etwas ungewohnte Arbeitssituation und leichte Irritation mit sich, und in gewisser Weise wurden in diesem Projekt zumindest in der Anfangsphase Fragen der grundsätzlichen Ausrichtung von Interventionsforschung verhandelt. Interventionsforschung hat eine sehr starke Verbindung zu Ansätzen systemischer Beratung und prozessorientierter Organisationsentwicklung. Daraus resultiert eine starke Ausrichtung auf die Fragen der PraxispartnerInnen. Der Impuls für Projekte geht von den PraxispartnerInnen aus, in der Anfangsphase werden im Stil eines Contracting Inhalte und Projektorganisation definiert. Forschung formuliert selbst keine inhaltlichen Interessen, die Projekte sind stärker als Auftragsforschungsprojekte definiert bzw. sind sie Begleitforschungen zu Initiativen, die von PraxisakteurInnen getragen werden. Die ForscherInnen bleiben in einer inhaltlich distanzierten Haltung, um keine Rollenkonfusion auszulösen und den PraxisakteurInnen die Handlungsträgerschaft zu belassen (bzw. diese nicht zugeschrieben zu bekommen). Aus gutem Grund gibt es eine langjährige erfolgreiche Forschungspraxis, die dieser Tradition entspricht. Geht Forschung allerdings stärker in Richtung Antragsforschung und/oder sollen in transdisziplinären Projekten zusätzliche Elemente wissenschaftlicher Forschung verortet werden (was institutionell gefordert und in einem gewissen Ausmaß auch wünschenswert ist), müssen Wege gefunden werden, zwischen den Interessen der Beteiligten zu vermitteln bzw. Projektbereiche zu definieren, die von allen gleichermaßen betrieben werden, und solche, die die Forschung (darüber hinaus) aus Eigeninteresse verfolgt. Im Fall des hier geschilderten Projekts sind es erstens die inhaltliche Beteiligung und zweitens, im Fall des umsetzungsorientierten Arbeitspakets der Entwicklung eines Mobilitätsprogramms, die Nähe zur Initiative, die im Team zu unterschiedlichen Sichtweisen geführt haben. Im Zusammenhang mit einer Reflexion von Partizipation und Intervention ist der Umstand von Bedeutung, dass Interventionen in Routinen, die (wie in diesem Fall möglicherweise) zu wenig umsichtig vorbereitet werden, Irritationen auslösen können, die Phasen der Unklarheit und Unsicherheit nach sich ziehen.

Projekt-Szene 3

Die Dynamiken innerhalb von Akteursgruppen beeinflussen den Verlauf eines Projekts ebenso ganz wesentlich. Das Projektthema wurde in zwei Regionen bzw. zwei regionalen Netzwerken eingeführt, indem einzelne Personen angesprochen und um ein Interview bzw. ein Sondierungsgespräch gebeten wurden. Nach Auswertung der Ergebnisse wurden in beiden Regionen Rückkoppelungsworkshops durchgeführt. In einer Region wurde entschieden, an dem Projekt weiterzuarbeiten, aus der zweiten Region bekamen wir eine Absage. Die Begründung lautete, man hätte sich ganz gut organisiert in der Region und wüsste, in welche Richtung gearbeitet werden müsse. Man wäre gut aufgestellt und bräuchte keine projektförmige Unterstützung von außen. Wenn, dann benötigte man eine längerfristig eingerichtete Koordinationsstelle, die sich um regionale Aktivitäten der Unternehmen und anderer engagierter Kräfte in der Region kümmere. Wir waren zunächst überrascht von der Absage, in einer Reflexion der Rückkoppelung wurde allerdings deutlich, dass dieses regionale Netzwerk, oder besser gesagt die Gruppe an Interessierten, im Begriff war, sich neu zu formieren. Eine besondere Rolle spielten dabei ein Unternehmensvertreter, der gerade ein neues Netzwerk etablieren wollte und eine Vertreterin des Regionalmanagements, die unser Gastgeber ohne unser Wissen zur Veranstaltung eingeladen hatte und die sich in der Phase um längerfristige Finanzierung von Projekten und regionalen Strukturen über EU-Förderungen bemühte und deshalb großes Interesse daran hatte, mit den Anwesenden in Kooperation zu kommen. Die übrigen Anwesenden schlossen sich den beiden, die sich sehr aktiv an der Diskussion der Inhalte beteiligten, an. Wenngleich das Thema Internationalisierung auf Interesse stieß und Handlungsbedarf gesehen wurde, kam die Projektidee zum falschen Zeitpunkt. Zwei Personen der Gruppe schlossen sich dann doch der Projektphase II an, das dann aber in einer Region etwa 120 km entfernt verankert war. Die weiten Wege und der allgegenwärtige Zeitdruck, dem UnternehmerInnen ausgesetzt sind, erschwerten eine gemeinsame Arbeit und verunmöglichten sie nach einiger Zeit.

Was sich in diesem Fall beobachten lässt, ist eine durchaus mächtige Intervention von zwei Personen in die Gruppe und in das sich entwickelnde Projekt. Eine Intervention, die uns in dieser Situation nicht Raum ließ, sie im Sinne einer produktiven Irritation zu wenden und etwas Neues entstehen zu lassen, wozu wir sicherlich bereit gewesen wären. Es handelte sich gewissermaßen um eine Knock-out-Intervention, der wir abgesehen von einem Telefonat mit besagtem Unternehmensvertreter und Sprecher der Gruppe auch nichts mehr entgegenzusetzen hatten.

Projekt-Szene 4

Ein letztes Beispiel für Dynamiken innerhalb von Akteursgruppen und eine daraus resultierende massive Intervention in das Projekt, lässt sich aus der in der zweiten Region gut gestarteten Projektphase II aufgreifen. Es geht um die Irritation des sozialen Gefüges durch das Ausscheiden von Beteiligten bzw. das Hinzukommen neuer ProjektpartnerInnen. Zu Beginn einer der regelmäßig stattfindenden Projektsitzungen mit den PraxispartnerInnen teilt die Vertreterin eines der Unternehmen mit, das Unternehmen würde sich aus dem Projekt aufgrund eines Konfliktes mit einem zweiten im Projekt beteiligten Unternehmen, Gastgeber dieser Besprechung, zurückziehen. Der Konflikt hatte nichts mit unserem Projekt zu tun, der Auftritt in der Sitzung hatte allerdings Auswirkungen auf die Projektarbeit. Mit dem Ausscheiden eines zudem großen und bis dahin auch einflussreichen Unternehmens aus der Gruppe wurde die ohnehin nicht allzu große Gruppe geschwächt, die Stimmung im Projekt war getrübt, wenngleich wir uns darauf verständigten weitermachen zu wollen. Der Unternehmensvertreter, der so massiv angegriffen wurde, kam nicht mehr zu den Projektsitzungen, das Vertrauen innerhalb der Gruppe schien uns ForscherInnen gefährdet. Versuche unsererseits, die Situation zu klären, blieben erfolglos, wir kamen dazu nicht ins Gespräch. Gemeinsam mit den verbleibenden AkteurInnen wurde weitergearbeitet. Bildlich gesprochen trug die Gruppe aber Narben von dieser „Verletzung“ davon. Einige Zeit später kam noch ein weiteres Unternehmen mit einer engagierten Person zur Projektgruppe dazu. Dies wirkte sich sehr positiv aus, die Irritation blieb dennoch unterschwellig präsent; nicht zuletzt auch deshalb, weil das aus der Gruppe ausgeschiedene Unternehmen dann noch in wirtschaftliche Turbulenzen geriet, die allgemein bekannt und in den Medien thematisiert wurden.

Auch bei diesem Beispiel eines konflikthaften Ausstiegs eines Projektpartners liegt eine Intervention vor, der letztlich nichts entgegengesetzt werden konnte, die keine Anknüpfungsmöglichkeit bot und die etwas Destruktives an sich hatte. PraxispartnerInnen wie ForscherInnen waren dem ausgesetzt, es ergab sich auch keine weitere Möglichkeit, die Thematik zu prozessieren.

11.5 Inkrementelle Planung und große Würfe – Wer treibt den Prozess?

Das Projekt widmete sich in Phase II zwei Arbeitspaketen, der Motivforschung (qualitative Interviews und Online-Befragung) und der Konzeption und Umsetzung eines Mobilitätsprogramms für die MitarbeiterInnen der beteiligten

Unternehmen. Während die Motivforschung weitgehend unabhängig von den PraxisakteurInnen durchgeführt wurde und lediglich punktuell in den Projektsitzungen über durchgeführte Interviews „Bericht gelegt“ wurde, erforderte die Entwicklung des Mobilitätsprogramms mehr Zusammenarbeit. Die Vorhaben, ein umsetzungsreifes Konzept zu erstellen, eine Pilotphase zu beginnen und für eine längerfristige organisationale Verankerung des Mobilitätsprogramms Möglichkeiten institutioneller Anbindungen zu finden, stellten ein ehrgeiziges Programm dar, das war allen Beteiligten bewusst. Ehrgeizig war es, weil nicht abzusehen war, ob die Idee bei den MitarbeiterInnen Anklang finden würde, ob die ausländischen Partnerfirmen für die Idee zu interessieren wären und ob sich das Vorhaben im operativen unternehmerischen Arbeitsalltag würde einpassen lassen. Die Risiken wurden klar benannt und die UnternehmensvertreterInnen bzw. Geschäftsführungen signalisierten, sie würden die Idee gut und verfolgenswert finden. Hinsichtlich des Commitments ließen sich dabei durchaus gruppendynamische Effekte beobachten: Ein sehr engagierter, dynamischer und begeisterungsfähiger Unternehmer zog die Gruppe ein Stück weit mit; ein Unternehmensvertreter verstärkte vor dem Hintergrund persönlicher sehr positiver Erfahrungen die Projektidee, andere verhielten sich unterstützend, aber zurückhaltender.

Uns als Forschungsteam war es wichtig, den Prozess nicht von uns aus zu beschleunigen und nur Schritte zu setzen, die erstens von der Gruppe mitgetragen wurden und zweitens dem bis dahin organisatorisch und inhaltlich Erreichten entsprachen. Das Forschungsteam war also sehr vorsichtig und vergleichsweise zurückhaltend. Das Prinzip der Partizipation stand im Vordergrund, wir wollten möglichst nicht mit inhaltlichen Vorschlägen und organisatorischen Schritten intervenieren, um nicht voran zu galoppieren und die Gruppe „zu verlieren“. Zu beobachten war dies besonders im Zusammenhang mit der vorsichtigen Kommunikation der Idee nach außen, hin zu Institutionen, die für die zukünftige Trägerschaft des Programms von Bedeutung gewesen wären, hin zur Landespolitik, die Interesse signalisiert hatte und für weitere Unterstützung gewonnen werden sollte, hin zu ausländischen Unternehmen.

Im rückwärts schauenden Blick stellt sich allerdings die Frage, ob Interventionen im Sinne einer deutlicher proaktiven Herangehensweise den Prozess nicht im positiven Sinn vorangebracht hätten. Ein positiver Verlauf eines Gesprächs mit einer wichtigen Person, das Commitment bzw. die Ermutigung dranzubleiben und das Einleiten nächster organisatorischer Schritte kann im Sinne der Kraft des Faktischen die Gruppe anspornen, allfällige Hindernisse

leichter zu überwinden, und Schwung in den Prozess zu bringen. Die Planung step by step, die vielfache Absicherung nach innen und Rücksichtnahmen können allerdings auch zur Folge haben, dass das Gesamtvorhaben zögerlich wird und diese Zögerlichkeit auch die positive Dynamik, die in Richtung Umsetzung einer Idee drängt, verloren geht. Umgekehrt: Große Würfe, die durch proaktives Vorgehen Einzelner zustande kommen, können auch zur Folge haben, Entwicklungsschritte zu überspringen, die Gruppe damit zu irritieren und das Vorhaben zu gefährden bzw. die Gruppe in eine unangenehme Lage zu bringen, vor allem, wenn Ergebnisse nach außen kommuniziert werden, die es (noch) gar nicht gibt.

Die dahinter liegende strategische, aber auch forschungsethische Frage ist, wie ForscherInnen in transdisziplinären Arbeitskontexten, die zumeist in irgendeiner Form auf Umsetzung ausgerichtet sind, die Ebenen von wissenschaftlicher Forschung und Initiative handhaben. Zu sehr abstinert zu bleiben erhöht das Risiko, dass es nicht zur Umsetzung kommt, zu sehr aktiv zu sein kann bewirken, dass ForscherInnen mit dem Erarbeiteten alleine dastehen und in eine Rolle geraten, die nicht dem entspricht, was Forschung bedeutet. Letztlich haben wir es hier auch mit konzeptionellen, wissenschaftstheoretischen Fragen zu tun. Geht man davon aus, dass transdisziplinäre Forschung auf Gestaltung ausgerichtet ist und dieser Gestaltungsprozess sowohl das Erkennen, Entwerfen, Verwirklichen und Erleben, also auch die Umsetzung umfasst (Krohn et al. 2017), ist die Rolle der ForscherInnen in einem neuen Licht zu diskutieren.

Vorerfahrungen in Projekten haben gezeigt, dass es von Vorteil ist, in der Rolle als ForscherIn nicht zu sehr in die Offensive gehen zu müssen und die Projektstruktur so einzurichten, dass es jemanden gibt, die/der eine intermediäre Funktion einnimmt. Im Idealfall ist das eine Person, die vertraut ist mit den jeweiligen sozialen Gegebenheiten, die aber unabhängig von den einzelnen beteiligten AkteurInnen ist, die das Vertrauen der Projektbeteiligten (sowohl der ForscherInnen als auch der PraxisakteurInnen) genießt und Leadership-Qualitäten mitbringt. Wesentlich ist dabei aber, dass diese Person gewissermaßen den „Auftrag“ erhält, die Rolle des/der ModeratorIn und wenn nötig, des/der MotivatorIn, zu übernehmen. Lässt sich keine solche Rolle in einem Projekt verankern, braucht es umso mehr sorgfältiges Reflektieren der Situation und darauf aufbauendes Planen der größeren und kleineren Projektschritte. Und zuweilen etwas Mut zum Risiko – dies gilt vor allem für Forschungszugänge, in welchen den PraxispartnerInnen sehr zurückhaltend begegnet wird bzw. die sehr stark auf Begleitung von Initiativen fokussiert sind.

Ergebnisse der MitarbeiterInnen-Befragungen

Die befragten MitarbeiterInnen signalisieren in der Online-Befragung zum überwiegenden Teil großes bzw. vorsichtiges Interesse an einem Mobilitätsprogramm. In den Interviews sind die grundsätzliche Zustimmung zu dem Vorhaben und das Interesse daran sehr groß. Es werden aber auch Hindernisse gesehen und die Interviewten weisen darauf hin, dass es entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen brauche, die noch nicht geklärt seien.

Nutzen wird auf individueller Ebene gesehen (fachliche Weiterbildung, Karriere, Persönlichkeitsentwicklung), auf betrieblicher Ebene (Innovation, technisches Know-how, vertiefte KundInnen-/LieferantInnenbeziehungen), auf zwischenbetrieblicher Ebene (Austausch innerhalb der Region, Vertiefung der Kooperationsbeziehungen).

Herausforderungen und Hindernisse liegen im privaten wie im betrieblichen Bereich: Verbundenheit und Verpflichtungen zu Hause, Fremdsprachen, doppelte Belastung (in der Heimat geht man ab, in der Fremde bedeutet man zusätzlichen Aufwand), unerwünschte Informationsweitergabe, emotionale Herausforderungen (Ängste, Einsamkeit, fremde Kultur).

Aus den qualitativen Interviews entsteht ein Bild, das gekennzeichnet ist durch Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten. Wie es scheint, hat man es mit einem Thema zu tun, das auf zwei Ebenen betrachtet und abgehandelt werden kann, auf einer sachlich-rationalen und einer emotionalen Ebene, die auf anthropologische Grundbedürfnisse verweist. Es zeigen sich im Zusammenhang mit berufsbezogenen Auslandsaufenthalten folgende Hintergrunddynamiken:

- Emotionalität, die hinter der alltäglichen Selbstverständlichkeit von Routinen liegt
- Ambivalenzen im emotionalen Zugang zu dem Thema (Auslandsaufenthalte allgemein, das Mobilitätsprogramm im Besonderen)
- Eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit
- Widersprüchliche Werthaltungen (Zu-Hause-Sein und Weggehen als Wertfiguren)
- Widersprüchliche Bedürfnisse (Soziale Anbindung vs. Freiheit; Sicherheit vs. Abenteuer; Herausforderung vs. Überforderung)

Bemerkungen zum Versuch der Institutionalisierung des Mobilitätsprogramms

Bürokratischer Aufwand und rechtliche Komplexität erschweren internationale Weiterbildungsaktivitäten. Sozialversicherungsrechtlich gibt es zumindest für den EU-Bereich deutliche Erleichterungen in der Abwicklung von Auslandsaufenthalten, arbeits- und steuerrechtlich ist die Lage für Laien aber nach wie vor undurchsichtig. Die Problematik beginnt bereits damit, den rechtlichen Status von Weiterbildungs-Reisenden zu definieren. Zudem ist die Frage der Entsendung von MitarbeiterInnen ins Ausland politisch aufgeladen (Problematik des Lohndumpings). Im Zuge der Recherchen konnten einige allgemein zu beachtende Punkte identifiziert werden, eine Einzelfallprüfung bleibt aber unabdingbar.

Die Recherche zu Fördermöglichkeiten ergab, dass es eine Reihe von Möglichkeiten (EU-Fördergelder) gibt, diese allerdings nur schwer zugänglich sind. Beispiele dafür sind die Programme und Aktivitäten des OeAD-Österreichischer Austauschdienst und des Vereins IFA-Internationaler Fachkräfteaustausch. Die Organisationen betreuen ausgewählte AdressatInnen-Gruppen, Förderungen werden vorwiegend im Rahmen größerer (internationaler) Projekte vergeben, die in einem aufwendigen Verfahren zu beantragen sind. Tendenziell gibt es mehr Fördermöglichkeiten für jüngere Menschen (in Ausbildung). Das Prinzip des lebenslangen Lernens scheint sich nicht in den Förderprogrammen zu spiegeln. Über das Land Kärnten konnte im Rahmen des Programms „Beschäftigungs- und Qualifizierungsstrategie 2010+ für Kärnten“ eine Fördermöglichkeit für Vor- und Nachbereitung (Sprachen, interkulturelles Training), aber nicht für Reise- und Aufenthaltskosten recherchiert werden.

Bemerkenswert sind die unterschiedlichen Einschätzungen, für welches Alterssegment Mobilitätsprogramme konzipiert und angeboten werden sollen. Was in der Recherche zu Fördermöglichkeiten auffällt, spiegelt sich (zum Teil) auch in der empirischen Erhebung und in den Erwartungen der UnternehmensvertreterInnen. Es werden vorwiegend junge MitarbeiterInnen, und davon wieder vorwiegend Männer als AdressatInnen gesehen. Vergleichsweise weniger deutlich wird der Nutzen im Bereich älterer MitarbeiterInnen gesehen bzw. lässt sich die Erwartungshaltung beobachten, ältere ArbeitnehmerInnen hätten ohnehin weniger Interesse an Mobilität und Weiterbildung. Angesichts der demografischen Entwicklung und des Umstands, dass ArbeitnehmerInnen zukünftig länger im Berufsleben

bleiben, ist weiter zu diskutieren, inwieweit gerade jene Gruppe von MitarbeiterInnen, die nach einer Lebensphase mit intensivem Familienbezug und damit einhergehender starker regionaler Bindung eine interessante Zielgruppe für diese Form von Weiterbildung sein könnte.

Die im Rahmen des Projekts angesprochenen Institutionen zeigen sich interessiert an einer Initiative zur Förderung internationaler Aktivitäten von Unternehmen und internationalen Austauschs mit Weiterbildungscharakter. Die UnternehmensvertreterInnen in der Projektgruppe sehen die Sinnhaftigkeit der Initiative und haben sich mit Engagement in die Entwicklung von *On the Move* eingebracht. Die Umsetzung des Vorhabens ist nicht leicht, wie sich gezeigt hat. Hindernisse sind:

- Konkurrenzdynamiken (Fragen der Vertraulichkeit und der Umgang mit Betriebsinterna, die Problematik des Abwerbens von MitarbeiterInnen) und die daraus resultierende Schwierigkeit, ProjektpartnerInnen im Ausland zu finden,
- organisatorische Fragen (Arbeitsüberlastung, MitarbeiterInnen für einige Wochen entbehren zu können), und mit Letzterem im Zusammenhang stehend
- Kosten-Nutzen-Überlegungen (kurzfristig bemerkbarer Nutzen für das Unternehmen vs. mittelfristig und nur mittelbar wirksamer Nutzen über Personalentwicklung).

11.6 Erfolg, Misserfolg und was es bedeutet, einen langen Atem zu haben

Ergebnis des Projekts sind erstens Erkenntnisse über die Erfahrungswelt, die Wünsche und Vorstellungen von Erwachsenen im Zusammenhang mit temporärer internationaler beruflicher Mobilität. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews vermittelt ein Bild davon, wie Internationalisierung in der Arbeitswelt angekommen ist und es lassen sich daraus Schlüsse für Personalentwicklung und Personalorganisation ziehen. Diese Ergebnisdimension ist vor allem für die beteiligten Unternehmen interessant. Aus Forschungssicht, in diesem Fall mit ethnografischem, sozialanthropologischem Interesse, ist darüber hinaus spannend zu sehen, dass mit der Thematik eine Reihe von Ambivalenzen einhergeht, dass das Reisen, längere Aufenthalte im Ausland auch in einer stark globalisierten Welt noch Abenteuer und Herausforderung bedeuten (möglicherweise in länd-

licheren Regionen mehr als im Umfeld großer Städte, die per se schon viel internationaler sind), dass Internationalisierung kein Selbstläufer ist, sondern einer kulturellen Entwicklung und organisationaler Anstrengungen bedarf. Zweitens liegt als Ergebnis des Projekts ein Mobilitätskonzept für temporären beruflichen Erfahrungsaustausch zwischen MitarbeiterInnen von KMUs vor, das allerdings nicht in die geplante Pilotphase ging und dessen Zukunft mit Projektabschluss unklar ist.

Wissenschaftliche Forschung ist primär an der Generierung neuen Wissens orientiert. In der transdisziplinären Forschung findet darüber hinaus der Aspekt der Umsetzung des Wissens, der Transformation, Verankerung. Häufig wird zwischen Forschung, das Generieren von Wissen mit wissenschaftlicher Methodik, und Intervention, das Entwickeln und Umsetzen von Maßnahmen mit PraxispartnerInnen, unterschieden (vgl. Di Giulio & Defila in diesem Band). Projekte so zu konzipieren, dass die Ziele auf mehreren Ebenen liegen, hat sich als sinnvoll erwiesen. Einerseits hat Forschung legitimer Weise ein gewisses Eigeninteresse, Wissen zu generieren, das von den PraxispartnerInnen mitunter nicht ganz in derselben Detailliertheit und inhaltlichen Ausrichtung angefragt wird; andererseits tragen auf verschiedenen Ebenen liegende Projektziele auch dazu bei, den Druck von den Beteiligten zu nehmen, jedenfalls eine Umsetzung von Maßnahmen zustande zu bringen.

Ein partizipatives Entwickeln von Maßnahmen kann die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung erhöhen, ist aber kein Garant dafür. Folgendes lässt sich jedenfalls beobachten: Je stärker das Interesse an einer Idee, je höher das Commitment, desto weniger störungsanfällig ist der Weg hin zur Umsetzung. Alle Beteiligten müssen sich aber darüber im Klaren sein, grundsätzliches Interesse und die Bereitschaft, selbst aktiv zu werden (möglicherweise auch noch unter nicht ganz förderlichen Bedingungen), sind jedenfalls „zwei Paar Schuhe“.

Freilich kann einiges getan werden, um die Wahrscheinlichkeit des Gelingens zu erhöhen: Vor dem Hintergrund des hier geschilderten Projekts können – neben den bisher schon genannten – noch folgende „Gelingensfaktoren“ genannt werden: 1) eine ausreichend große Anzahl an Projektbeteiligten. Nicht alle haben zum gleichen Zeitpunkt die nötigen Voraussetzungen, um in ein Pilotprojekt einzusteigen. Je größer die Gruppe, desto eher finden sich Beteiligte, die eine Umsetzung ausprobieren. 2) Zeit und Geduld, um Konzeptionen zu überarbeiten oder um ausständige Kommunikationsschritte nachzuholen. „Rückschläge“ auszuhalten, sich Zeit für mehrere Anläufe zu geben, gehört auch dazu. 3) Den Einfluss von hinderlichen Rahmenbedingungen von Beginn an nicht nur richtig einschätzen, sondern frühzeitig bearbeiten. Und schließlich 4) (Forschungs-)Initiativen nicht nur als einzelne Projekte zu konzipieren, sondern als Forschungsprogramme, die längerfristig einen Rahmen für Durcharbeiten und Experimentieren mit einem Thema bieten.

11.7 Resümee

Die Reflexion der Projektsequenzen führt zu der Überlegung, dass bei einer Thematisierung von Partizipation und Intervention im Kontext transdisziplinärer Forschung nicht nur die PraxispartnerInnen als AdressatInnen in den Blick genommen werden dürfen, sondern das Forschungsteam selbst ebenso sowohl aktiv als auch passiv in den beiden Modi sozialen Handelns wirksam wird. Dies bedeutet, in der Auseinandersetzung mit Partizipation den Begriff auch auf die ForscherInnen anzuwenden, auch sie partizipieren im Sinne einer Co-Production of knowledge (Gibbons et al. 1994). Die ForscherInnen haben wie gesagt insofern „Vorsprung“, als die Gestaltung des Forschungsprozesses, d. h., das Design, die Methodenwahl und die Steuerung der sozialen Prozesse in ihrem Aufgabenbereich liegen und eine partizipative Grundhaltung genauso wie das Setzen von Interventionen zum „Alltagsgeschäft“ gehören. Interessant ist aber auch die umgekehrte Betrachtungsweise, in der das Forschungsteam selbst Adressat von Interventionen ist, diesen also ausgesetzt ist, und ebenso wie die PraxisakteurInnen „nur“ am Forschungsprozess partizipiert.

Dieser Sichtweise entspricht die Konzeption transdisziplinärer Forschungs- und Entwicklungsprozesse als eigene und bis zu einem gewissen Grad eigenständige Forschungssysteme, als spezifische raum-zeitliche und soziale Konstellationen, die sich immer wieder etwas anders konstituieren und deren soziale Dynamiken sich immer etwas anders entfalten. Transdisziplinäre (Interventions-)Forschung bildet in diesem Sinn ein intermediäres System, das Wissenschaft und Praxisfeldern Kooperation ermöglicht, in dem Wissen generiert wird und dem zumeist Wirksamwerden von Wissen in Form von Umsetzungsschritten eingelagert ist (Ukowitz 2012; Pohl 2003). Voraussetzung dafür ist das soziale Handeln in der Projektgruppe, das auch eine Basis für die in der Forschung stattfindenden kognitiven Prozesse bildet.

Die Reflexion führt zweitens zur Überlegung, dass sowohl Partizipation als auch Interventionen wichtig sind um einen (sozialen) Prozess in Gang zu halten. Es sind Energieeinträge unterschiedlicher Charakteristik, die situationsadäquat im richtigen Verhältnis und in einem gelingenden Wechselspiel zueinander stehen, um das soziale Gefüge in Balance zu halten und so zu guten inhaltlichen wie sozial akzeptierten Ergebnissen zu kommen. Es stellt sich an dieser Stelle die berechnete Frage, was ein gelingendes Wechselspiel bedeutet und was es heißt Balancen herzustellen? Möglicherweise geht es darum, in Summe, mit Blick auf den gesamten Projektverlauf oder eine längere Forschungskoooperation, eine

Balance zu finden, aber auch darum, im richtigen Moment die richtigen Dys-Balancen in Kauf zu nehmen oder gar zu provozieren. Daraus ergibt sich m. E. auch eine Relativierung der oftmals vorzufindenden Überhöhung von Partizipation als Arbeitsprinzip und gewissermaßen eine Rehabilitierung des durchaus auch negativ besetzten Begriffs der Intervention.

Wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Balance und zugleich Merkmal des Erfolgs ist es, dass ForscherInnen und PraxisakteurInnen an Handlungsschritten, seien sie nun partizipativ oder intervenierend angelegt, produktiv anknüpfen können. Hier rückt die Thematik der Vermittlung in den Blick. Aus Sicht der ForscherInnen dienen Partizipation wie Intervention dazu, zwischen den AkteurInnen, zwischen den AkteurInnen und den verhandelten Inhalten sowie zwischen Forschungssystem und relevanten Umwelten zu vermitteln. Partizipation und Intervention sind dabei zwei Seiten einer Medaille. Partizipation braucht Intervention als Impuls und Intervention kann nur als partizipative Intervention fruchtbar werden.

Meilensteine Projektphase I (Sondierungsgespräche Internationalisierung in KMUs, Projektentwicklung Phase II)

Mai 2014	Diskussion der Projektidee in der Forschungsgruppe Interventionsforschung
Juli 2014	Gespräche Fördergeber Kärntner Wirtschaftsförderungs Fonds (KWF), Einreichung des Projektantrags
Juli 2014	Kontaktaufnahme mit KooperationspartnerInnen in den Bezirken Spittal und Wolfsberg sowie mit potenziell interessierten Institutionen
September 2014	Abschluss Sondierungsgespräche und Interviews Unternehmen, Institutionen
November 2014	Ergebnispräsentation Sondierungsgespräche in Spittal und Wolfsberg sowie dem KWF; Entscheidung für eine Weiterführung des Projekts im Bezirk Wolfsberg, gegen eine Weiterführung im Bezirk Spittal
Jänner 2015	Einrichtung einer Kerngruppe in Wolfsberg; Ausarbeitung von und Entscheidung über Arbeitspakete für Projektphase II; Rücksprache mit dem KWF und Förderzusage

Meilensteine Projektphase II (Motivforschung, Entwicklung *On the Move*)

Mai 2015, Juni 2015	Online-Befragung unter den MitarbeiterInnen der fünf beteiligten Unternehmen Fokusgruppen-Gespräch mit den UnternehmensvertreterInnen in der Kerngruppe
Juli 2015	Beginn Durchführung qualitativer Tiefeninterviews mit MitarbeiterInnen der beteiligten Unternehmen Gespräche mit Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Land Kärnten (Zwischenresümee, Ausblick auf zukünftige Trägerschaft der Initiative)
September 2015	Austritt eines Unternehmens aus der Kerngruppe (massive Irritation aufgrund eines Konflikts außerhalb des Projekts) Ergebnispräsentation Online-Befragung in der Kerngruppe; Entscheidung für die Ausarbeitung des Mobilitätsprogramms <i>On The Move</i> Gemeinsame Entscheidung über Erweiterung der Kerngruppe um drei Unternehmen Recherche rechtliche, steuerliche Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten Gespräche mit relevanten Institutionen (Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Land Kärnten) (Zwischenresümee, Ausblick auf zukünftige Trägerschaft der Initiative)
Oktober 2015	Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews, Hypothesenbildung im Forschungsteam (Motivforschung)
November 2015	Präsentation des Konzepts <i>On the Move</i> + Unterlagen in der Kerngruppe Vorbereitung Pilotphase in den Unternehmen (Erste Kontaktaufnahmen mit ausländischen KooperationspartnerInnen, Personalauswahl intern – individuell bzw. in Abstimmung mit dem FO-Team)
Jänner, März, Juli 2016	Kerngruppensitzungen zum Austausch über den aktuellen Stand und allfälligen Unterstützungsbedarf der Unternehmen sowie über Recherche-Ergebnisse
Februar 2017	Entscheidung, dass die Pilotphase innerhalb dieses Projekts nicht durchgeführt werden kann Verfassen des Projektberichts Abschluss-Gespräch Fördergeber Kärntner Wirtschaftsförderungsfonds
Juni 2017	Ergebnispräsentation Motivforschung, Abschluss-Besprechung in der Kerngruppe

Literatur

- Enzinger, H. (2008). Praxeologie. Wissenschaft – Praxis – Studium als lebendiges Zusammenspiel. In P. Heintel, L. Krainer, & I. Paul-Horn (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (6. Aufl., S. 9–107). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Groß, H. P., Strohmeier, G., & Ukowitz, M. (Hrsg.). (2009). *Zukunftsgestaltung als Prozess. Kulturell nachhaltige Wirtschafts- und Lebensraumentwicklung am Beispiel des Kärntner Lavanttales*. München: Oekom.
- Hirsch-Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (Hrsg.). (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Zürich: Springer.
- Knorr-Cetina, K. (2008). Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten. Der gemeinsame Boden der Wissenschaften? In G. Magerl & H. Schmiedinger (Hrsg.), *Einheit und Freiheit der Wissenschaft. Idee und Wirklichkeit* (S. 47–62). Wien: Böhlau (Wissenschaft – Bildung – Politik, 11).
- Krainz, E. E., & Ukowitz, M. (2014). Produktive Irritation. Differenzen in der transdisziplinären Forschung handhaben. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (1. Aufl., S. 91–101). Bielefeld: Transcript (Science Studies).
- Krohn, W., Grunwald, A. & Ukowitz, M. (2017). Transdisziplinäre Forschung revidiert. Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstände, Wissensform und Methodologie. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 26 (4), 341–347. <https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.11>.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.). (1982). *Wissenschaft als Lebensform*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pohl, C. (2003). Zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In G. Matschonat & A. Gerber (Hrsg.), *Wissenschaftstheoretische Perspektiven für die Umweltwissenschaften* (S. 145–164). Weikersheim: Margraf.
- Reichert, J. (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (3), Art. 33.
- Reiting, E. & Ukowitz, M. (2014). Emotionen und Qualitäten in der transdisziplinären Forschung. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl, & V. Winiwarter (Hrsg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden* (1. Aufl., S. 179–192). Bielefeld: Transcript (Science Studies).
- Ukowitz, M. (2012). *Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt. Transdisziplinarität aus der Perspektive der Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Martina Ukowitz, Assoc. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Promotion in Sozialphilosophie und Gruppendynamik. Habilitation in transdisziplinärer Interventionsforschung. Associate Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Interventionsforschung, transdisziplinäre Forschung, Organisationsentwicklung. Praktische transdisziplinäre Forschungsarbeit in den Feldern nachhaltige Regionalentwicklung, Naturschutz und Public Health.

Widerspruchsmanagement als Grundlage erfolgreicher politischer Partizipation

12

Ruth Beilharz und Sonja Rube

12.1 Einleitung

Über die verschiedenen Formen der BürgerInnenbeteiligung, der politischen Partizipation, gibt es unzählige Veröffentlichungen, Untersuchungen und Studien. Ein wirklich sicheres Erfolgsrezept für das garantierte Gelingen ist nicht darunter. Warum das so ist, soll im Folgenden erläutert werden. Politische Partizipationsprozesse sind durch hohe Komplexität gekennzeichnet. In diesen Ausführungen wird der Fokus auf die Widerspruchslandschaften und deren Diagnosen gelegt, da nicht benannte und analysierte Widersprüche nicht selten die Ursache für eskalierende Konflikte sind und eine Vermittlung ausschließen. Ein konstruktiver Umgang mit gegenteiligen oder ablehnenden Meinungen, Äußerungen oder Einstellungen scheint nicht gelernt zu sein, Widersprüche stören, verlangsamen, sind nicht en vogue und öffentlichkeitswirksam. In diesem Sinne ist dieser Beitrag eine Reputation, eine Anerkennung „der absichtsvollen Aktivierung des Widerspruchs“ (vgl. Lesjak 2009, S. 93 ff.) als Quelle konstruktiver Lösungsenergie und damit einer wichtigen Voraussetzung dafür, dass ein Beteiligungsprozess zu einem Weg der Vermittlung werden kann.

Die Inhalte dieses Textbeitrages resultieren aus den Erkenntnissen einer intensiven Forschungsarbeit zu Partizipationsprozessen auf kommunaler Ebene sowie

R. Beilharz (✉)

beraten & entwickeln, Lindau, Deutschland

E-Mail: mail@ruthbeilharz.de

S. Rube

USP Projekte GmbH, München, Deutschland

E-Mail: rube@usp-projekte.de

aus umfangreichen Praxiserfahrungen der beiden Autorinnen. Sie sind vorläufige Ergebnisse und Teil einer Teamdissertation zu Möglichkeiten und Grenzen von politischen Partizipationsprozessen unter dem Aspekt der kulturellen Nachhaltigkeit. In diesem Zusammenhang wurden in kommunalen Systemen und in einer „Denklandschaft“ zur Demokratieentwicklung in Deutschland zahlreiche qualitative Interviews mit AkteurInnen aus Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft, ExpertInnenkreisen, teilnehmende Beobachtungen, Rückkopplungswerkshops sowie ein „Interventionsexperiment“ durchgeführt. Insbesondere dann, wenn eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema seitens der ForschungspartnerInnen vorher eher nicht erfolgt war oder wenn die Widersprüche zwischen den Systemen deutlich sichtbar waren, wirkte das Vorgehen durchaus als Intervention, indem sie zumindest Reflexion beim Individuum, teilweise kollektive Reflexion in den Referenzsystemen, aber auch heftige Diskussionen und neue Widersprüche auslöste. Ob sich die Forschung letztlich auch wirklich als Weg der Vermittlung zwischen den Systemen erweisen kann, wird sich jedoch erst nach einiger Zeit zeigen.

Der Beitrag fokussiert auf politische Entscheidungsprozesse in kommunalen Systemen, wenngleich politische Partizipation auch auf Landes- oder Bundesebene von zunehmender Bedeutung ist. Wegen der dort grundsätzlich anderen Anforderungen an Kommunikation und Organisation wird dieser Blickwinkel hier jedoch nicht weiter behandelt.

Projekte im öffentlichen Bereich haben immer Auswirkungen auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, es sind verschiedenste AkteurInnen und Systeme, bei Schedler und Rüegg-Stürm (2013) auch benannt als „Rationalitäten“ betroffen. Die Unterschiedlichkeit und – nicht selten – auch Widersprüchlichkeit zeigt sich nicht nur in der Interessenlage, sondern liegt häufig noch viel tiefer, in unterschiedlichen Werten, Codes, Handlungs- und Eigenlogiken.

Sehr vereinfacht sind im öffentlichen Bereich drei Rationalitäten erkennbar, die Politik als *die entscheidende* Instanz, die Verwaltung als die *ausführende* Instanz und die große, sehr heterogene Gruppe derer, die *von den politischen Entscheidungen betroffen* sind (siehe Ausführungen unter Punkt 3.4).

12.2 Entwicklung der politischen Partizipation in Deutschland

Das Recht auf Partizipation gehört neben dem Wahlrecht und den verfassungsrechtlich garantierten Menschenrechten zu den wesentlichen Elementen der Demokratie. Während Partizipation in den Nachkriegsjahren keine besondere

Rolle spielte, entwickelte sich in Deutschland mit den 68er-Protestjahren eine zunehmende Forderung nach mehr politischer Partizipation. Diese war in den 70er- und 80er-Jahren eher auf BürgerInneninitiativen und Protestbewegungen wie Anti-Atomkraft, Ökologie und Friedensbewegungen bezogen und führte neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch zu einer gesetzlich stärkeren Verankerung von Partizipation. Bereits im Jahr 1988 wurde z. B. der gemeinnützige Verein *Mehr Demokratie e. V.* gegründet, der sich für direkte Demokratie und BürgerInnenbeteiligung sowie Reformen des Wahlrechts in Deutschland und der Europäischen Union einsetzt und sich heute zum weltweit größten Verein dieser Art entwickelt hat.

Die friedliche Revolution im Jahr 1989 in der ehemaligen DDR und die anschließende Wiedervereinigung waren herausragende historische Erfolge von BürgerInnenengagement. Lange hatte BürgerInnenbeteiligung dann nur eine untergeordnete Bedeutung in der öffentlichen Wahrnehmung. Die BürgerInnen-Protestbewegungen rund um Stuttgart 21 in den Jahren 2010 und 2011 brachten eine entscheidende Wende und eine spürbare Belebung der politischen Beteiligungskultur.

Die dominante Rolle der Wirtschaft und ihr Eingriff in die Bereiche des öffentlichen Lebens engt zunehmend die Handlungsspielräume von Staat und Zivilgesellschaft ein und diese Tatsache führt immer mehr zu Unzufriedenheit und einem ausgeprägten Gefühl von Ungerechtigkeit in der Zivilgesellschaft. Die Partizipationsbewegungen heute sind deshalb stark motiviert durch Politikverdrossenheit, Vertrauensverlust und Sorge um Missmanagement und Fehlplanungen. Die rein repräsentativen Verfahren verlieren mehr und mehr an Bedeutung und Monopolstellung. Mitzudiskutieren im Rahmen der dialogorientierten, deliberativen Demokratie (BürgerInnendialoge, BürgerInnenräte etc.) und mitzuentcheiden durch mehr direkte Demokratie (BürgerInnenentscheide, Referenden) wird neben der Wahl der politischen RepräsentantInnen immer selbstverständlicher. Je nach Beteiligungsform wird der/die BürgerIn in unterschiedlichen Rollen eingebunden, als WählerIn, BeraterIn oder MitentscheiderIn. Die zunehmenden Partizipationsbestrebungen ebnen damit den Weg von einer repräsentativen zu einer lebendigen oder vielfältigen Demokratie (Bertelsmann Stiftung 2014), in der die verschiedenen Demokratieformen synergetisch zusammenwirken können.

Diese Belebung der Demokratie hat an vielen Stellen zur Formierung neuer Gruppen, Vereine und Gesellschaften geführt, die BürgerInnenbeteiligung aktiv unterstützen und vorantreiben wie z. B. der Allianz für Beteiligung in Baden-Württemberg, eine der vielen Plattformen, die Erfahrungsaustausch zu dem Thema fördern, um die Qualität des Zusammenwirkens zu verbessern. Unter der grün-roten Regierung und möglicherweise als eine Antwort auf Stuttgart 21

wurde es als erklärtes Ziel formuliert, dieses Bundesland zu einer BürgerInnen-gesellschaft zu machen und dafür eigens eine Staatsrätin für BürgerInnenbeteiligung und ein zugehöriges Team ernannt.

Aktuell sind vielfältige Aktivitäten zu finden, in denen versucht wird, Partizipation zu institutionalisieren, zu standardisieren oder zumindest durch Leitfäden und Checklisten Handlungsanweisungen für erfolgreiche Partizipation zu geben.

Die Bertelsmann Stiftung hat ein dreijähriges Projekt „Allianz vielfältige Demokratie“ initiiert und dazu eine Plattform aus AkteurInnen der Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft geschaffen, um nicht zuletzt auch formale Vorgaben für BürgerInnenbeteiligung auf Landes- und Bundesebene in die politischen Diskussionen einzubringen.

ExpertInnen der Partizipations-Denklandschaft in Deutschland wie Nanz und Leggewie (2016, S. 9) gehen noch einen Schritt weiter und fordern ergänzend zu Legislative, Exekutive und Judikative die Etablierung einer institutionalisierten „vierten Gewalt: *die Konsultative*. Dazu soll eine breite und tiefgehende Konsultation der Bürgerschaft dem Gesetzgebungs- und Entscheidungsverfahren vorangestellt und nachgeordnet werden [...]. Vielmehr soll sie die Parlamente stärken, die gerade mächtig unter Druck stehen und an Glaubwürdigkeit und Ansehen verlieren. Und sie soll den staatlichen Bürokratien zeigen, dass ihre sozialen, ökonomischen und kulturellen Projekte nur mit, nicht ohne oder gar gegen die informierten Bürger gelingen kann.“

Eine besondere Rolle in der politischen Beteiligungslandschaft heute kommt zunehmend den neuen Medien zu. Die „digitale Revolution“ macht eine indirekte und allgegenwärtige Form von Kommunikation und spontaner Vergemeinschaftung möglich und stellt alle Prozessbeteiligten vor ganz neue Herausforderungen. Die unkomplizierte und ständige Informationsübermittlung in „postfaktischen“ Zeiten erschwert eine objektive Meinungsbildung und katalysiert nicht selten die Emotionalisierung der Prozesse.

12.3 Prozessbegriff Partizipation

Partizipation ist kein definierter Rechtsbegriff. Der Begriff lässt sich zwar aus dem Lateinischen (lat. „*participatio*“) direkt als „das Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligt-Sein“ übersetzen, doch was bedeutet dies eigentlich?

Die Begriffe „Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligt-Sein“ setzen sowohl ein Subjekt als auch ein zuordenbares Objekt voraus im Sinne einer Teilhabe, Teilnahme oder des Beteiligt-Seins von „jemandem“ „an etwas“ und beinhaltet damit eine

gewisse Parteilichkeit. Doch die Verwendung des Begriffes entbehrt allgemein dieser Zuordnung.

So wird im allgemeinen Sprachgebrauch regelmäßig eine bestimmte Begriffsbedeutung unterstellt. Die unterschiedlichen Assoziationen sowie die unterschiedlichen Interpretationen und die damit verbundenen Erwartungen beim Einzelnen sind aber bereits eine Ursache, weshalb Partizipationsprozesse häufig zu Widersprüchen führen.

Partizipation wird überwiegend eher als Teilnehmen oder Beteiligt-Sein an (politischen) Entscheidungen gesehen denn als soziale oder wirtschaftliche Teilhabe an gesellschaftlicher oder auch unternehmerischer Entwicklung. Durch die zunehmende Verwendung des Begriffs in politischen Entscheidungsprozessen wird vereinzelt von „politischer Partizipation“ gesprochen und Partizipation gleichgesetzt mit „BürgerInnen- oder Öffentlichkeitsbeteiligung“ an politischen Entscheidungsprozessen. In diesem Sinne wird der Begriff Partizipation auch in diesem Textbeitrag verstanden.

Nicht nur Subjekt und Objekt der Partizipation sind unbestimmt, auch die Bedeutung von „Teilhabe“, „Teilnehmen“ und „Beteiligt-Sein“ wird von den unterschiedlichen AkteurInnen unterschiedlich interpretiert. Während die Prozessgestaltenden (in der Regel Politik, Verwaltung, externe BeraterInnen) Partizipation häufig gleichsetzen mit „Information“ der BürgerInnen oder der Öffentlichkeit, verbinden die BürgerInnen als Partizipierende mit dem Begriff eher die Erwartung, in irgendeiner Weise mitentscheiden zu können.

Tatsächlich ist die Ausgestaltung von kommunalen politischen Partizipationsprozessen in diesem Spektrum der Entscheidungsrelevanz durchaus breit gefächert und rangiert stufenlos auf einer Skala von ausdrücklicher Nicht-Partizipation (Arnstein 1969), reiner Information ohne jegliche Mitwirkungsmöglichkeit über die Möglichkeit der Meinungsäußerung, der nicht bindenden Mitwirkung, der (partiellen) Mitbestimmung bis hin zur tatsächlichen bindenden Entscheidungsmöglichkeit der Partizipierenden in Form von z. B. rechtsverbindlichen BürgerInnenentscheiden. Doch dies allein wird den Möglichkeiten von politischer Partizipation noch nicht gerecht. Partizipation ist ein Prozessbegriff. Ihre wirkliche Bedeutung ist abhängig vom spezifischen Kontext und verläuft deshalb in jedem Einzelfall anders.

Insofern zeigt die Forschungsarbeit und im Nachfolgenden dieser Textbeitrag eine erweiterte Interpretationsmöglichkeit des Begriffs und ein breiteres Spektrum von Partizipation, indem sie als individueller Prozess zur aktiven Auseinandersetzung, zur kollektiven Reflexion, zur Aushandlung von Lösungen und insofern zur Vorbereitung von kollektiven Entscheidungen verstanden wird.

12.4 Widersprüche in Partizipationsprozessen

12.4.1 Erwartungsdifferenz

Schon die unklare Begriffsdefinition mit der daraus resultierenden abweichenden Interpretation ist ein Grund für die unterschiedliche Einstellung einzelner AkteurInnen zum Partizipationsprozess. Die damit jeweils verbundenen verschiedenen Erwartungs-Haltungen führen nicht selten zu Widersprüchen im Prozessverlauf.

Zwar nicht explizit aber immanent unterscheiden die Begriffsinterpretationen häufig zwei im dialektischen Verhältnis stehende Parteien, die Partizipierenden und die Prozessgestaltenden. In dieser Interpretation ergeben sich ungleiche Machtverhältnisse, indem die Prozessgestaltenden – soweit nicht rechtlich genau vorgegeben – sowohl den Inhalt als auch die formalen Merkmale (Zeitpunkte, Art der Veranstaltungen, Art und Darstellung der Inhalte, Verwendung der Ergebnisse, Rückkopplung der Entscheidung etc.) eines Partizipationsprozesses festlegen und auch definieren, welche Organisationen, Personengruppen und Personen die Rolle der Partizipierenden einnehmen dürfen. Ein Konsens zwischen Prozessgestaltenden und Partizipierenden allein zur Form der Partizipation geschweige denn zu Erwartungshaltung und Umgang wird, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, regelmäßig nicht hergestellt.

Es ist nicht verwunderlich, dass gerade die Prozessgestaltenden, die zugleich zumeist die ProjektinitiatorInnen sind, ihre Interpretation des Begriffs Partizipation eher im Bereich der Information ansiedeln. Indem sie selbst den Partizipationsgegenstand (z. B. Programm oder Projekt) initiiert haben und insofern FürsprecherInnen sind, ist der Wunsch nach Erhalt des Projektes mit den bereits festgelegten Inhalten prägend. Partizipation wird daher meist nur noch als Information der Öffentlichkeit betrieben in der Hoffnung, auch bei den Partizipierenden Zuspruch und möglichst keine Änderungserfordernisse an der Zielrichtung und den vorgestellten Inhalten des Projektes oder Programms zu erhalten. Ist der Widerspruch bei den Partizipierenden dann groß und bleibt der erwartete Zuspruch aus, wird der Partizipationsprozess gemeinhin als Misserfolg angesehen. Häufen sich Widersprüche der Partizipierenden auch in unterschiedlichen Projekten, wird Partizipation auf Seite der Prozessgestaltenden zunehmend als lästig und riskant für die Umsetzung von Projekten und Programmen empfunden. Eine Wertschätzung für vorgebrachte Widersprüche erfolgt nicht, zumal Konflikten ohnehin gerne eher ausgewichen wird.

Da Partizipation jedoch teilweise gesetzlich vorgeschrieben, zumindest aber auch politisch aus unterschiedlicher Motivation zunehmend gewollt ist, entsteht aufseiten der ProzessgestalterInnen eine zunehmende Unsicherheit dahin gehend,

wie Partizipationsprozesse überhaupt noch gestaltet werden können, um in ihrem Sinne erfolgreich zu sein.

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass insbesondere dort, wo Partizipation bislang nicht gelingt, AkteurInnen aufseiten der Prozessgestaltenden Widersprüche von Partizipierenden auch deshalb ohne Wertschätzung begegnen, da sie deren Meinung als individuelle (und egoistische) Bedürfnisse interpretieren, die den Blickwinkel des Allgemeinwohls entbehren. Mitunter wird dabei den Partizipierenden sogar die Kompetenz ganz abgesprochen, überhaupt ein Urteil zu einem Sachverhalt bilden zu können. Die eigene (Vor-)Entscheidung wird jedoch als ausgewogen und verantwortungsbewusst im Sinne des Allgemeinwohls verstanden.

Aus Sicht der Partizipierenden wird Partizipation meist mit der Erwartung verbunden, in irgendeiner Weise mitentscheiden zu können. Für den Idealfall wünschen sich viele BürgerInnen tatsächlich, dass Partizipation sogar die direkte Entscheidungsmöglichkeit in Form z. B. eines BürgerInnenentscheides vorsieht. Sofern Letzteres nicht möglich ist, wird zumindest erwartet, dass vorgebrachte Anregungen, Ideen, Verbesserungen und/oder Widersprüche beachtet werden und im Projekt oder Programm Berücksichtigung finden. Ist die direkte Entscheidung nicht möglich oder werden die eigenen Ansichten im weiteren Projektverlauf nicht gebührend berücksichtigt, wird Partizipation aufseiten der Partizipierenden meist als nutzlos und gescheitert angesehen. Gleichzeitig wird den Prozessgestaltenden häufig unterstellt, Partizipation nicht ernst gemeint und nur als Alibi durchgeführt zu haben. Der Effekt verstärkt sich, wenn Partizipation wie so oft nur punktuell stattfindet und keine Rückkopplung gegenüber den Partizipierenden zur Behandlung der Partizipationsergebnisse in der weiteren Entscheidung erfolgt.

Zwangsläufig wird bei derartigen Erfahrungen der Widerspruch der Partizipierenden in weiteren Partizipationsprozessen stärker, was aufseiten der InitiatorInnen und ProzessgestalterInnen zu einer noch größeren Abwehrhaltung und zugleich zu mehr Unsicherheit für die Prozessgestaltung führt. Aus dem hieraus wachsenden Misstrauen resultiert eine ansteigende Forderung nach mehr Beteiligung und Mitentscheidungsmöglichkeit, was die ProzessgestalterInnen noch mehr unter Druck setzt.

Allein diese divergierende Erwartungshaltung an Partizipationsprozesse führt häufig zu einer sich steigernden Entfremdung zwischen Prozessgestaltenden und Partizipierenden, da sie in dieser Weise – mit Ausnahme uneingeschränkter Zustimmung – immer nur erfolgreich auf einer der beiden Seiten sein kann. Wiederholt sich die Erfahrung und der Erfolg oder Misserfolg in weiteren Partizipationsprozessen auf ähnliche Weise, entsteht eine zunehmende

gesellschaftliche Spaltung zwischen ProzessgestalterInnen und Partizipierenden, was häufig mit einer Spaltung zwischen Politik/Verwaltung und BürgerInnen gleichzusetzen ist.

12.4.2 Differenz der historischen Ungleichzeitigkeit

Der Konflikt verstärkt sich in der Betrachtung der historischen Ungleichzeitigkeit von Projektinitiierung, inhaltlicher Determinierung und üblichem Partizipationszeitpunkt, was mitunter als Beteiligungsparadox oder Beteiligungsdilemma (z. B. Brennecke 2015) bezeichnet wird.

In einem gewöhnlichen Projektverlauf wird aufgrund eines festgestellten Handlungsbedarfs (z. B. städtebauliche Erforderlichkeit im Sinne des Baugesetzbuches) häufig innerhalb der Verwaltung, durch Anstoß aus der Politik oder aber auch durch Anstoß aus der Bürgerschaft überlegt, welche Planung, welches Projekt oder Programm geeignet erscheint, die handlungsbedürftige Situation zu beheben. Im Zuge dieser „Projektanbahnungsphase“ erfolgt bereits die erste inhaltliche Gestaltung, die in der Regel in einen Planungsauftrag an ExpertInnen mündet. Meist folgt die Projekt- oder Programmvorbereitung auf Basis eines Gutachtens oder einer Machbarkeitsstudie betreut durch die Verwaltung und wird verwaltungsintern mit der Stadtspitze, zum Teil auch bereits mit einzelnen politischen RepräsentantInnen diskutiert. Auf Basis eines nachfolgenden Grundsatzbeschlusses, der bereits die grundsätzliche Durchführung des Projektes bejaht, erfolgt (meist als Auftrag an externe PlanerInnen und BeraterInnen) ein Projekt-, Plan- oder Programmentwurf mit Ideen zur Ausgestaltung, der dann in den politischen Gremien diskutiert und ggf. weiter vertieft, verfeinert oder auch korrigiert wird. Aus dem politischen Gremium folgen so lange an die Verwaltung weitere Prüfaufträge, bis ausreichend Informationen zur Verfügung stehen, das Vorhaben auch öffentlich diskutieren zu können.

Je mehr Sorge in der Verwaltung oder der Politik besteht, Widerstand aus der Bürgerschaft oder der sonstigen Öffentlichkeit zum geplanten Projekt zu erhalten, umso sorgfältiger werden – um nicht angreifbar zu sein – im Vorfeld einer ersten Partizipation notwendige Fakten geklärt und mögliche Fragen – auch per Gutachten – beantwortet.

Die erste Beteiligung der BürgerInnen erfolgt dann meist in einem Stadium, in dem das Projekt auch hinsichtlich seiner inhaltlichen Gestaltung schon weitgehend determiniert ist und auf Basis der erhobenen Fakten, der geführten Diskussionen und der gewonnenen Erkenntnis bereits erste Alternativen ausgeschlossen und Vorzugsvarianten der Umsetzung festgelegt worden sind.

Die bis dahin am Projekt Beteiligten, aus deren Mitte die ProzessgestalterInnen kommen, haben durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Projekt bereits eine bestimmte „Lernkurve“ hinter sich. Aus diesem Wissensvorsprung und der spezifischen Projekterfahrung resultiert eine gewisse Macht. Zugleich führt die eigene Projekterfahrung bei den Projektbeteiligten dazu, dass verstärkt an der selbst gefundenen Lösung festgehalten wird.

Für die Partizipierenden hingegen ist die erste Partizipation der historische Nullpunkt im Projekt. Sie werden erstmalig mit einer Projektidee in einer sichtbaren Ausgestaltung konfrontiert und sollen sich dazu äußern. Ihre Fragen werden von den Projektbeteiligten aber häufig schon deshalb argwöhnisch behandelt, da sie sich aufgrund der eigenen gesammelten Projekterfahrung und der eigenen Lernkurve im Projekt vielleicht gar nicht mehr stellen. Die Partizipierenden hängen mit ihrer Lernkurve den ProzessgestalterInnen historisch nach. Da insgesamt weniger Information in der Kürze der Partizipationsveranstaltung vermittelbar ist, als die ProjektinitiatorInnen für sich bereits generieren konnten, bleibt auch eine qualitative Differenz zwischen beiden Wissensständen. Wenn zudem der vorgestellte Sachverhalt komplex und nicht einfach erfassbar ist, wird diese Wissensdifferenz umso größer. Den Partizipierenden bleibt oft keine Möglichkeit, als sich selektiv auf einfache und nachvollziehbare Argumente zu stützen.

Hinzu kommt, dass die Frage nach dem „ob“ eines Projektes, also die Grundsatzentscheidung, ob das vorgeschlagene Projekt, Programm oder eine derartige Planung auch im Sinne der Partizipierenden überhaupt für angemessen gehalten wird, die handlungsbedürftige Situation zu beheben, häufig überhaupt nicht gestellt wird. Zwar schreibt jedenfalls das Baugesetzbuch die Diskussion grundsätzlicher Planungsalternativen in der vorgezogenen BürgerInnenbeteiligung vor, häufig erfolgt dies aber nicht und es wird nur noch die von den InitiatorInnen favorisierte Lösung zur Diskussion gestellt. Völlig unüblich ist zudem eine Kommunikation der handlungsbedürftigen Situation selbst, sodass bei den Partizipierenden auch diesbezüglich eine Wissensdifferenz entsteht und die Sinnhaftigkeit der Lösung deshalb häufig angezweifelt wird. Dies führt dazu, dass die Partizipierenden nicht selten anhand der Fragen nach dem „Wie“ eigentlich über das „Ob“ entscheiden.

Doch zum reinen Wissensstand gesellt sich ein weiterer Aspekt. Denn mit zunehmendem Projektfortschritt steigen zum einen die bereits tatsächlich aufgewendeten Projektkosten, zum anderen sinkt die Beeinflussbarkeit der Projekteinhalte und -kosten rapide ab. Jede Änderung der Planungsziele zu einem späten Zeitpunkt wird teuer. Eine erste Beteiligung zu einem Zeitpunkt, zu dem die wesentlichen Inhalte des Entwurfs bereits stehen, ist für die InitiatorInnen daher auch wirtschaftlich äußerst kritisch, da im Falle der Kurskorrektur und einer

Dies führt aus Sicht der InitiatorInnen auch zu zeitlichen Risiken, da – bei grundlegender Planänderung – die Projektlaufzeit leicht um die Hälfte der ursprünglich veranschlagten Zeit verlängert werden muss, was wiederum von den Partizipierenden als Unzuverlässigkeit und Unglaubwürdigkeit der InitiatorInnen beurteilt werden kann und die Spaltung beider Parteien eventuell weiter vorantreibt.

Der sich aus dem Defizit an Auseinandersetzung und Wissen ergebende Drang der Partizipierenden, das Verfahren eher zu verlangsamen und Diskussionen nachzuholen, setzt die InitiatorInnen unter weiteren Druck, der sich aus der grundsätzlich unterschiedlichen Wahrnehmung der Zeit weiter verstärkt. Während die VertreterInnen der Politik ihre Entscheidungen in den Kontext des Wahlzyklus stellen und eher an schnellen Entscheidungen interessiert sind, sehen BürgerInnen Entscheidungen meist langfristig und eher zeitunabhängig. Verwaltung hingegen orientiert Entscheidungserfordernisse an Verwaltungsabläufen und Sitzungskalendern, die wiederum politisch getrieben und vom Wahlzyklus abhängig sind. Diese grundsätzlich unterschiedlichen zeitlichen Rationalitäten der AkteurInnen nähren den Konflikt aus der historischen Ungleichzeitigkeit weiter.

12.4.3 Spannungsfeld Individuum – Kollektiv

Die Verantwortung für das eigene Leben als etwas, das es wert ist gelebt zu werden, und die Verantwortung gegenüber dem Leben anderer sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden, aber sie folgen zwei unterschiedlichen Logiken (Forst 18. Oktober 2012).

In diesem Spannungsfeld zwischen eigennütziger Handlung und Erfüllung eines öffentlichen, gesetzlichen oder gesellschaftlichen Auftrages befinden sich alle AkteurInnen des politischen Lebens. Vertritt der/die PolitikerIn als gewählte/r RepräsentantIn des Volkes ausschließlich die Meinung und Argumentationsweise derer, die ihn/sie gewählt haben oder deren Partei er/sie vertritt oder lässt er/sie in seine/ihre Handlungen auch die eigene Meinung einfließen, ist er/sie nicht auch häufig von Macht als zentralem Wert geleitet?

Der/die VertreterIn der Verwaltung versteht sich als HüterIn der öffentlichen Ordnung und ausführendes Organ der politischen Entscheidungen, hat gleichzeitig aber ein persönliches Verhaltensmuster zu finden, um mit geringen Budgets, Zeitdruck und bürokratischem Alltag zielorientiert und auch bürgernah umzugehen.

Engagiert sich der/die BürgerIn in Partizipationsprozessen uneigennützig zum Wohle aller in der Kommune oder ist sein/ihr Verhalten eher eigennützig im Sinne der NIMBY- Haltung, ein Akronym für „not in my backyard“ („nicht in meinem Hinterhof“, deutsch eher „nicht vor meiner Tür“), motiviert, sobald er/sie sich und seinen/ihren Lebensraum persönlich eingeengt oder bedroht sieht? Die WirtschaftsvertreterInnen in dieser Gruppe „der von politischen Entscheidungen Betroffenen“ sind eher von Profit- und Effizienzgedanken, denn vom Anspruch der kulturellen Nachhaltigkeit geleitet.

Die AkteurInnen der Gruppen Politik und Verwaltung sind in den Prozessen meist klar definiert und erkennbar. Die Gruppe der Zivilgesellschaft hingegen ist eine sehr heterogene Gruppe, die durch eine ungeheure Vielfalt und Dynamik mit unterschiedlichsten Ansprüchen, Bedürfnissen und zahlreichen Widersprüchen gekennzeichnet ist. Zu ihr gehören Vereine, Lobbygruppen, NGOs, Interessen- und Wirtschaftsvertretungen, Protestgruppen ebenso wie nicht selten auch eine große „schweigende Mehrheit“, die in den Beteiligungsprozessen nur schwer einschätzbar ist. Nach Krainer und Heintel (2010, S. 181) ist es deshalb „problematisch von einer Gesellschaft zu sprechen oder gar, wie manchmal üblich, das Individuum der Gesellschaft gegenüberzustellen.“

Die „Verantwortung gegenüber dem Leben anderer“ lässt sich im Kontext der politischen Partizipation im weitesten Sinne mit einer Verantwortung für das Gemeinwohl gleichsetzen. Die unterschiedlichen AkteurInnen nehmen ausnahmslos für sich in Anspruch, sich für dieses Gemeinwohl zu engagieren, doch eindeutig definiert ist auch dieser Begriff nicht. „Das Gemeinwohl ist kein Substrat, das man messen und vergleichen kann, sondern etwas, das erst während der Aushandlungsprozesse an Kontur und Qualität gewinnt. Mit anderen Worten: Die Konkretisierung dessen, was das Gemeinwohl sein könnte, ist ein diskursiver Prozess“ (Beck und Schnur 2016, S. 107). Es geht folglich darum zwischen Interessen zu vermitteln, zu kooperieren, eigennütziges Handeln zu relativieren, andere Argumente zu hören und nachzuvollziehen, Widersprüche zu aktivieren und so zu neuen Einsichten zu gelangen, die dann Basis für eine kollektive Entscheidung sein können.

12.4.4 Handlungsmuster der AkteurInnen politischer Partizipation

Eine allgemeingültige Logik der Handlungsmuster für politische Partizipation ist aufgrund der oben beschriebenen Spannungsfelder kaum auszumachen, vielmehr werden die jeweiligen AkteurInnen situationsbedingt auch intuitiv und unbewusst

handeln. Dieser Tatsache Rechnung tragend wurde dennoch als Impuls für eine Diskussion über mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhalten aller Beteiligten ein kleines „Interventionsexperiment“ durchgeführt. Im Rahmen des Projektes „Vielfältige Demokratie gestalten“ der Bertelsmann Stiftung (2015) ist das Netzwerk „Allianz Vielfältige Demokratie“ mit verschiedensten AkteurInnen der politischen Partizipation auf Bundes- Landes- und Kommunalebene entstanden. Neben dem Austausch von Wissen und Erfahrungen geht es um die Entwicklung praxistauglicher Handlungs- und Lösungsansätze für gelingende BürgerInnenbeteiligung. In diesem Zusammenhang wurden aktEURSgleiche Projektgruppen aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft eingeladen, ihre Handlungsmuster zu identifizieren. Als Grundlage für jede Gruppenarbeit dienten achtzig Karten mit jeweils einer Aussage aus einer Liste unterschiedlichster Handlungsmuster, die aus ExpertInnengesprächen, LeserInnenbriefen, persönlichen Gesprächen und Interviews zusammengestellt worden waren. Aus dieser Karten-Sammlung konnten die jeweiligen Gruppen die für sie typischen Handlungsmuster bestimmen. Experimentell an dieser Intervention war, dass nicht transparent gemacht wurde, dass die einzelnen Karten „im Hintergrund“ nach bestimmten Ordnungskriterien geclustert waren, um die Komplexität der vielen Aussagen zu reduzieren und dadurch Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit sichtbar zu machen. Erst in der Rückkopplung an die TeilnehmerInnen wurde diese Einteilung offen gelegt und löste intensive Diskussionen aus.

Die Einteilung erfolgte durch Kategorisierung nach bestimmten Handlungsimpulsen (angelehnt an FERRARIMEDIA, GPA-Karten nach SyST®):

- **Denken** (Wortfeld: Erkennen, Wissen, Klarheit, Wahrheit, Sachlichkeit, Ratio, Logik)
- **Fühlen** (Wortfeld: Sehnen, Miteinander, Vertrauen, Gefühl, Wertschätzung, Empathie, Herz)
- **Ordnen** (Wortfeld: Regeln, Pflicht, Struktur, Verantwortung, Praxis, Fundament Ruhe, Handlung)
- **Verändern** (Wortfeld: Entwicklung, Erneuern, Weisheit, Prozess)

Auffällig war, dass kaum identische Handlungsmuster von den Beteiligten ausgewählt wurden, d. h. die jeweiligen AkteurInnen scheinen nach sehr unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Motiven zu handeln und sich in sehr verschiedenen Erlebniswelten zu bewegen. Lediglich zwei der Handlungsmuster trafen für alle drei Gruppen zu: „Qualität der Entscheidung erhöhen“ und „sich für die Sache und das Gemeinwohl“ engagieren. Das Experiment zeigte vielmehr

deutliche Spannungsfelder und divergente Handlungsoptionen (Autonomie vs. Interdependenz, Vertrauen vs. Misstrauen, Kooperieren vs. Konspirieren oder auch Sachlichkeit vs. Emotionalität) und lieferte im Ergebnis eine umfangreiche Widerspruchslandschaft, deren Überwindung eine große Herausforderung für das Gelingen von politischer Partizipation darstellt.

Besonders zu benennen sind in diesem Zusammenhang systemische Widersprüche (z. B. Gegenwart verwalten vs. Zukunft gestalten, Exekutivlogik vs. Bedürfnislogik, Gemeinssinn vs. Eigensinn, direkte Kommunikation vs. indirekte Kommunikation) und strukturelle Widersprüche (Hierarchie vs. Demokratie, top-down vs. bottom-up, Kurzfristige [wahlbedingte] Aktionsspielräume vs. nachhaltig wirksame Lösungen), die eine Verständigung und konsensuale Entscheidung erschweren (vgl. Krainer und Heintel 2010, S. 166 ff.).

Immer mehr Kommunen und Städte in Deutschland haben BürgerInnenbeteiligung auf ihre Agenda gesetzt und einige VorreiterInnen haben diese bereits in ihrer Gemeindegatzung formal festgeschrieben. So geschehen z. B. in der bayrischen Gemeinde Weyarn mit 3400 Einwohnern, dessen Gemeinderat im Jahre 2008 als erste Gemeinde in Deutschland eine Bürgerbeteiligungssatzung, die sogenannte „Mitmach-Satzung“, entschieden und festgeschrieben hat. BürgerInnenengremien sind in einem „2- Säulen-Modell“ frühzeitig in die Projekte eingebunden, können in Arbeitskreisen Vorschläge erarbeiten, die gehört und ernst genommen werden und der Entscheidungsvorbereitung und der gemeinsamen Umsetzung der Entscheidungen dienen.

Diese Gemeinde war bereit, das oben beschriebene Experiment mit ihren Akteuren ebenfalls durchzuführen. Die Auswahl der Handlungsmuster durch die Vertreter von Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft dort zeigt eine deutlich höhere Übereinstimmung der Handlungsmuster für alle drei Akteursgruppen. Gemeinschaftlich genannt u. a.: „Auf Augenhöhe austauschen; Gemeinschaft und Vertrauen stärken; kompromissbereit und -fähig sein; langfristige, nachhaltige Lösungen finden.“ Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die lange Praxis umgesetzter BürgerInnenbeteiligungssatzung das gegenseitige Verständnis, die Kooperationsbereitschaft und den gemeinsamen Willen zur Gestaltung und Entwicklung der Gemeinde verstärken. Auch die scharfe Trennung zwischen Information und Entscheidung scheint in diesem Miteinander aufgehoben und nicht mehr wichtig zu sein, die BürgerInnen nehmen gleichberechtigt teil am politischen Geschehen.

Die geclusterten Handlungskategorien wurden in ein Koordinatenkreuz übertragen. Die Verortung der Position der jeweiligen Gruppe ergab sich durch die

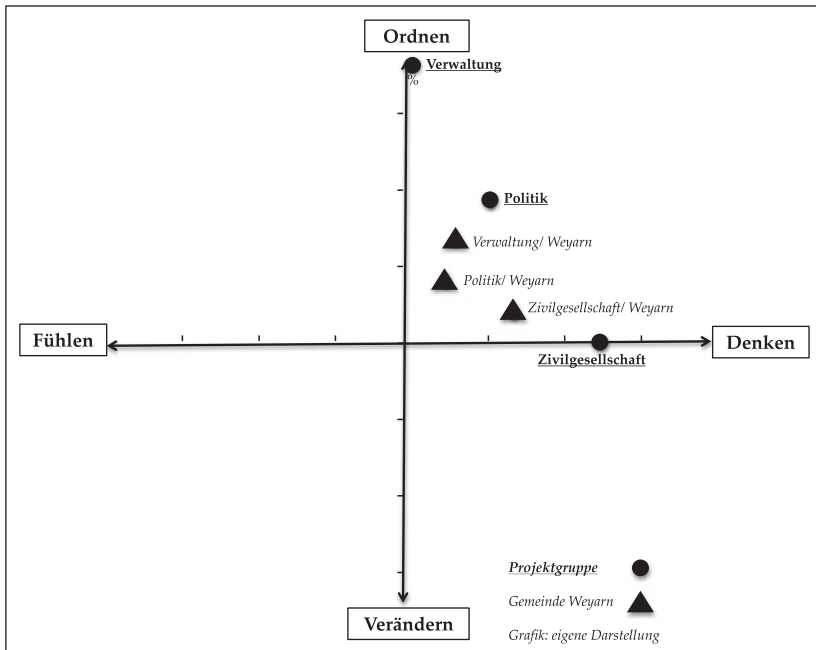


Abb. 12.2 Verschiedene Handlungsimpulse der AkteurInnen. (Eigene Darstellung)

Anzahl der ausgewählten Muster in den entsprechenden Kategorien. Die Unterschiede werden in Abb. 12.2 deutlich sichtbar.

Die Handlungslogiken der akteursgleichen Projektgruppen liegen weit voneinander entfernt. Die Handlungen von PolitikerInnen scheinen durch ordnende, regelnde, mehr sachbezogene Motive gekennzeichnet. Diese Tendenz ist bei der Verwaltung noch deutlicher zu erkennen und zeigt sie weit entfernt von der Zivilgesellschaft, denn hier überwiegen eher sachbezogene Handlungsmuster, die in Relation zu den anderen AkteurInnen am ehesten auf Entwicklung und Veränderung ausgerichtet waren. Die Präsentation der Ergebnisse dieses Experimentes stellten in der Rückkopplung für die Projektgruppe eine wirksame Intervention dar. Sie lösten insbesondere bei der zahlenmäßig großen Gruppe der

VerwaltungsvertreterInnen kritische Reaktionen und Diskussionen aus, in deren Verlauf Rolle und Selbstbild der Verwaltung reflektiert wurden.

Die Auswertung für Weyarn hingegen weicht stark ab. Die Handlungslogiken liegen nicht sehr weit voneinander entfernt. Die AkteurInnen sind ähnlich motiviert und zielorientiert, Widersprüche scheinen vermittelbar und ein kooperatives Miteinander zur Stärkung des Gemeinwohls wird wahrscheinlicher.

Im Grundsatz liefert diese Auswertung noch eine weitere Erkenntnis. Politische Partizipation wird weniger von Freude, Emotionen und Leidenschaft, also eher gefühlsbetonten Motiven geleitet als vielmehr als sachbezogene Ordnungspflicht gesehen. Der Begriff einer lebendigen Demokratie spiegelt sich hier kaum wider. Neue interaktive, bunte und freudvolle Formen der Ansprache und der Zugänge zur Politik könnten hier ein Schlüssel sein, um die Politikverdrossenheit gerade auch bei jungen Menschen abzubauen.

12.5 Lösungsoptionen

12.5.1 Handlungsempfehlungen für die AkteurInnen

Die Logiken und Erlebniswelten der AkteurInnen sind aus nachvollziehbaren Gründen sehr unterschiedlich. Zwischen der Ergebnislogik der Politik und der Wirtschaft, der Exekutivlogik der Verwaltung und der Bedürfnislogik der BürgerInnen liegen oft Welten. Diese Tatsache muss anerkannt und gewürdigt werden. Eine gemeinsame Definition von Spielregeln für das Miteinander ist dabei hilfreich. Nur aus einer empathischen Grundhaltung heraus kann ein qualitativer Diskurs entstehen, in dem gemeinsam und kooperativ um mehrheitsfähige Lösungen gerungen wird.

Abbau von Vorurteilen, das Erkennen von Unterschieden, die Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit und das gegenseitige Bewusstsein und Verständnis für die unterschiedlichen Handlungsmuster und Eigenlogiken sind ein guter Ansatz für das wirkungsvolle Zusammenspiel der AkteurInnen in politischen Partizipationsprozessen.

Die VertreterInnen der Politik z. B. brauchen wieder einen Zugang zur Bedürfnislage einer breiten Basis der Bevölkerung. Das Entwickeln neuer Kompetenzfelder und das Aufbrechen und Überwinden von traditionellen Mustern, Rollen und Fremdbildern ist für die VertreterInnen der Verwaltung ebenso entscheidend wie für die Zivilgesellschaft ein Austausch auf Augenhöhe.

Dieser diskursive Prozess kann häufig nicht aus sich selbst heraus gelingen, sondern braucht eine externe Moderation und eine Übersetzung der verschiedenen Sichtweisen. Neutrale Interventionen von außen sind geeignet, um einen Kreislauf von ständig gleichen Argumentationen und scheinbar unüberwindlichen Widersprüchen zu durchbrechen und die Beteiligten zu befähigen, wieder in einen lösungsorientierten Aushandlungsprozess einzusteigen.

Erreicht wird damit, entgegen der Befürchtung einiger PolitikvertreterInnen, keine Schwächung der repräsentativen Demokratie, sondern vielmehr eine Belebung. Das Wissen, die Gedanken, die Ideen und die Erfahrung möglichst vieler – mögen sie noch so widersprüchlich sein – zum Wohle einer mehrheitsfähigen Lösung zu nutzen, schafft mehr Identifikation und Vertrauen und erhöht nicht zuletzt die Glaubwürdigkeit des repräsentativen Gedankens.

Die Zivilgesellschaft scheint dabei bereits auf dem Weg in die lebendige Demokratie zu sein, während Politik und Verwaltung noch stärker an den traditionellen, repräsentativen Denkmustern festhalten.

12.5.2 Klare Rahmenbedingungen sind hilfreich

Dem Wunsch nach klaren Verfahren und verbindlichen Regelungen zur Beteiligung der BürgerInnen seitens der Verwaltungen ist durch verlässliche Instrumente Rechnungen zu tragen, so können Ängste und Unsicherheiten zwischen den AkteurInnen abgebaut werden.

Gemeinsame Spielregeln bis hin zu formalen Regelungen, wie in Weyarn, sind hilfreich und wichtig, denn sie definieren Rahmenbedingungen innerhalb derer ein gemeinsamer Lernprozess stattfinden kann und garantieren die Anbindung an die parlamentarischen Gremien und Kontinuität. Die (gute) Absicht für das gemeinsame Gestalten wird institutionalisiert und verstetigt und das schafft Vertrauen. Die verbindliche und formale Festschreibung bildet damit die Basis für ein organisiertes Widerspruchsmanagement, da die unterschiedlichen Eigenlogiken der AkteurInnen absichtsvoll aktiviert und miteinander ins Prozessieren gebracht werden.

Wann ist politische Partizipation gelungen? Sie ist gelungen, wenn alle Beteiligten überzeugt (nicht überredet) sind, dass eine gemeinsame, tragfähige Lösung gefunden wurde, mit der sich die Mehrheit identifizieren kann und die von den übrigen loyal und kompromissbereit mitgetragen werden kann.

Nach Nanz und Leggewie kann politische Partizipation gelingen, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind: „Eine klare Zielsetzung, eine transparente

Rollenaufteilung und Kompetenzzuweisung, Inklusivität („alle an einen Tisch“) und Transparenz drinnen und draußen („alles auf den Tisch“), echten Gestaltungsspielraum mit klaren Alternativen, Professionalität und Rückmeldungen und nicht zuletzt eine obligatorische Anbindung an Legislative und Exekutive“ (Nanz und Leggewie 2016, S. 39).

Eine Garantie für den Erfolg ist die Erfüllung dieser Bedingungen jedoch nicht. Partizipation funktioniert nicht automatisch, hat keine Funktionslogik. Partizipation entwickelt und entfaltet sich, ist prozesshaft angelegt und verläuft in jedem sozialen System anders. Das Gelingen und Scheitern von politischer Partizipation ist deshalb stark abhängig von sozio-emotionalen und soziokulturellen Faktoren, die nur schwer messbar und definierbar sind. Eine Theoriebildung von außen und eine rein formale Betrachtung als objektivierender und allgemeingültiger Akt wird dem prozesshaften Geschehen deshalb nicht umfassend gerecht und ist sinnlos.

Das kondensierte Erfahrungswissen aus den bereits gelebten Prozessen kann dabei als Hintergrundtheorie für weitere Projekte und Lösungen in anderen Gemeinden dienen, muss jedoch immer auf Umsetzbarkeit im aktuellen Prozess überprüft werden. So könnte durch politische Partizipation aus der lebendigen Demokratie eine ständig lernende Demokratie entstehen, die in der Lage ist, konkrete und umsetzbare Antworten auf die drängenden Fragen der Gegenwart zu geben.

12.6 Widerspruchsmanagement – das WIE im Umgang entscheidet

Widerspruchsmanagement heißt, dass man bestimmte Widersprüche, die notwendig sind, also Widersprüche, die man nicht aus der Welt schaffen kann, dialektisch behandelt, d.h. dass man ständig einen Diskurs oder eine Auseinandersetzung organisieren muss, was so viel bedeutet wie den Widerspruch ‚auf Dauer stellen‘ (vgl. Heintel 2006).

Die im vorliegenden Textbeitrag aufgezeichneten Widersprüche haben in diesem Sinne eine unterschiedliche Bedeutung. Während einige in einem guten Aushandlungsprozess angesprochen und vielleicht sogar aufgelöst werden können, gibt es andere, die systembedingt nur sehr schwer aufzuheben sind. In letzter Konsequenz scheint eine Möglichkeit des Umgangs mit dieser Art von Widersprüchen eine Delegation an eine höhere Distanz, im Sinne einer Hierarchisierung zu sein. Diese ist durch die Funktion der repräsentativen Demokratie, die

letztendlich die Entscheidungsbefugnis hat, in gewisser Weise vorgegeben, im Moment jedoch unter Druck und in eine ernste Glaubwürdigkeitskrise geraten. Deliberative und direkte Demokratieformen gewinnen so zunehmend an Bedeutung. Sie können zur Belebung und Glaubwürdigkeit der etablierten Systeme jedoch nur beitragen, wenn sie in einen sinnvollen sozialkommunikativen Prozess eingebunden sind. Die konstruktive Auseinandersetzung mit einer „wild-“ Widerspruchslandschaft kann noch dazu Denkprozesse freisetzen, die innovative Lösungen hervorbringen, die in einer eher einvernehmlichen Diskussion niemals denkbar gewesen wären.

In der bisherigen Forschungserkenntnis zu den Erfolgsfaktoren von Partizipationsprozessen hat sich bestätigt: Nicht das formale Setting entscheidet vorrangig über Erfolg und Misserfolg, sondern die Haltung der Beteiligten. Die von vielen AkteurInnen beklagte Schwäche in Partizipationsprozessen scheint überwiegend keine Schwäche der Norm zu sein, sondern eher eine Schwäche der wertorientierten Kultur des zwischenmenschlichen Umgangs. Dennoch beziehen sich aktuelle Wertsetzungsprozesse im kommunalen aber auch institutionellen Bereich noch immer überwiegend auf formale Festlegungen. Zahlreiche Angebote und Hilfestellungen zu Methoden, Tools, Designs und Medien sind letztendlich keine Garantie für erfolgreiche Partizipation, wenn die bestehenden Grundwidersprüche nicht absichtsvoll aktiviert werden.

Dabei sind die Grundwidersprüche in komplexen Sozialsystemen wie einer Stadt und je nach handlungsbedürftiger Situation und konkretem Lösungsvorschlag durchaus sehr verschieden. Allein deshalb kann es keinen Musterprozess für Partizipation geben, formale Vorgaben greifen nicht überall in gleicher Weise. Gleichartig durchgeführte Partizipationsprozesse können daher völlig unterschiedliche Wirkungen hervorrufen. Während sie in der einen Kommune oder bei einem Projekt innerhalb einer Kommune erfolgreich sind, können sie in einem anderen Projekt oder in einer anderen Kommune trotz gleichen Vorgehens scheitern. Die jeweiligen konträren Auffassungen, Ideen und Widersprüche müssen gleichberechtigt gegenübergestellt und interaktiv zwischen den Prozessgestaltenden und Partizipierenden zu einem Konsens in Form von praktikablen Lösungen führen.

Auch die von BürgerInnen vielfach geforderte direkte Entscheidungsmöglichkeit in Form von z. B. BürgerInnenentscheiden scheint nicht unbedingt die erfolgversprechende Lösung zu sein. Indem in Referenden, Volks- oder BürgerInnenentscheiden nur eindeutig polarisierende Antworten (Ja/Nein-Entscheidungen) gegeben werden können, kann die Entscheidung selbst polarisierend wirken und spaltet in diesem Fall nicht nur zwischen Prozessgestaltenden und Partizipierenden, sondern auch die Partizipierenden untereinander. Zugleich lässt sie keine

Alternativen oder Kompromisse zu. So durchgeführte und oft gut gemeinte Partizipationsangebote oder -begehren können damit selbst Anlass zur Spaltung der Gesellschaft sein. Wurden derartige Erfahrungen in einer Kommune gemacht, sehen interessanterweise selbst engagierte BürgerInnen neue direktdemokratische Entscheidungen skeptisch. Sie wünschen sich stattdessen dialogorientierte Verfahren. Werden die Widersprüche und Erlebnisse nicht aufgearbeitet, verbleibt eine anhaltende Spaltung der Gesellschaft häufig verbunden mit Partizipationsfrust oder Politikverdrossenheit. Die Identifikation der BürgerInnen mit ihrem Ort sinkt.

Umgekehrt können erfolgreiche und wertorientierte Partizipationsprozesse in hohem Maße identitätsstiftend sein. Partizipation als Intervention und Ressource zugleich, ein Kollektiv zur Reflexion anzuregen und in intensiver Interaktion die für die Gemeinschaft bessere Lösung zu finden.

Das Aushandeln von Widersprüchen und der Umgang mit Widerstand kann dabei eine wichtige Funktion haben. Schutz vor vorschnellen Lösungen, die wenig nachhaltig sind und Informationsquelle über Störfaktoren, die eine Umsetzung längerfristig gefährden könnten, denn wo Widerspruch spürbar wird, ist Energie.

Für den Erfolg ist insbesondere maßgeblich, dass die Prozessgestaltenden aber auch die Partizipierenden von Anfang an eine Haltung annehmen, die nicht auf Konfrontation, Misstrauen und Belästigt-Sein setzt, sondern die vor allem von Wertschätzung, Augenhöhe, Respekt, Aufrichtigkeit, Akzeptanz und Toleranz geprägt ist.

Hierzu gehört auch eine klare Verständigung über die jeweiligen Rollen und vorhandenen Bindungen, um die an den Prozess zu stellenden Erwartungen im Sinne eines Erwartungsmanagements abzugleichen.

Indem Prozessgestaltende und Partizipierende kooperieren und gemeinsam die Rolle der ProjektgestalterInnen zur Verbesserung der (stadt-)eigenen handlungsbedürftigen Situation begreifen und trotz vorhandener Widersprüche eine gemeinsame Lernkurve beschreiten, arbeiten sie nicht gegeneinander, sondern miteinander für eine gemeinsame bessere Lösung.

Generieren die Prozessgestaltenden einen Wissensvorsprung, der als Machtinstrument missbraucht wird, gerät der Beteiligungsprozess in eine Schieflage. Anzuerkennen, dass gerade die Partizipierenden mit ihrer starken lokalen Verankerung auf ihre Weise ExpertInnen für die örtliche handlungsbedürftige Situation sind und durchaus relevante eigene Ideen haben, die Situation zu lösen, bringt die AkteurInnen auf Augenhöhe.

Es ist daher wichtig, dass Partizipation und Zusammenarbeit zwischen InitiatorInnen und Beteiligten zeitlich früh, möglichst bereits in der Projektanbahnungsphase beginnt. Dabei sollte zunächst die handlungsbedürftige

Situation diskutiert und eine Verständigung zur Handlungsbedürftigkeit sowie den Handlungszielen hergestellt werden. Man wird überrascht sein, welch Ideenreichtum und Kreativität gerade in der Lösungsfindung in kollektiven Auseinandersetzungen möglich ist.

Partizipation darf nicht punktuell erfolgen, sondern sollte kontinuierlich angelegt sein, als Begleitprozess immer wieder im Verlaufe eines Projektes, einer Planung oder eines Programms. Hierzu gehören regelmäßige Veranstaltungen ebenso wie eine permanente breit gestreute Kommunikation zum Sachstand oder Veränderungen im Projekt. Dazu gehört auch die Diskussion, Reflexion und Rückkopplung, welche Anregungen, Ideen oder Meinungen im weiteren Projektverlauf keine Anwendung finden sollen oder können.

Neben dieser zeitlichen Dimension besteht politische Partizipation immer auch aus einem Aushandlungsprozess. (Politische) Entscheidungen sind immer das Ergebnis einer Abwägung, die in städtebaulichen Projekten sogar gesetzlich vorgeschrieben ist. Eine Entscheidung für eine Lösung oder einen Weg schließt immer auch andere Lösungen oder Wege aus und kann insofern niemals alle Bedürfnisse und Wünsche erfüllen. Dieser Abwägungsprozess, der rein rechtlich den politischen Gremien vorbehalten ist, muss in der Aushandlung in dialogorientierten Partizipationsprozessen vorbereitet, transparent und mit nachvollziehbaren Argumenten für die Entscheidung auch an diejenigen kommuniziert werden, die am Prozess nicht teilgenommen haben.

In welcher Form Partizipation erfolgen soll und welches die zugrunde zu legenden Werte sind, muss von Kommune zu Kommune individuell und orientiert an der spezifischen Konstellation festgelegt werden. Es kann durchaus erforderlich sein, für jeden neu anstehenden Prozess wieder neue Wege zu gehen. Die Praxis- und Forschungserfahrung zeigt, dass dort, wo Partizipationsprozesse in dieser Weise erfolgreich durchgeführt wurden, häufig so viel Vertrauen in die politische Arbeit besteht, dass für viele BürgerInnen im Folgenden Partizipation nur noch unwesentliche Bedeutung hat.

Wird Partizipation zum Instrument kollektiver Reflexion und kollektiver Entscheidung und werden diese Entscheidungswege auch für alle nicht unmittelbar Beteiligten zugänglich und transparent gemacht, kann Partizipation in hohem Maße identitätsstiftend sein. Indem die gefundenen Lösungen auf Basis einer sachorientierten Auseinandersetzung und in einem guten soziokommunikativen Miteinander ausgehandelt werden, werden diese von einer breiteren Basis getragen. Sie garantieren eine höhere Akzeptanz und sind deshalb resistenter gegen Angriffe, da es aus dem Prozess viele „AnwältInnen“ für die Entscheidung gibt. Indem viele BürgerInnen mitdiskutieren und ihre Meinung tatsächlich gehört wird, wächst nicht nur die Identifikation mit dem Projekt und schließlich

auch der Kommune, sondern auch das Verantwortungsbewusstsein für die Herausforderungen der eigenen (Stadt-)Entwicklung. (Stadt-)Entwicklung wird so nicht von einer kleinen Gruppe für die Stadtgemeinschaft gemacht, sondern aus der Gemeinschaft selbst entwickelt. Die so gefundenen Entscheidungen sind damit im Sinne des (Stadt-)Kollektivs kulturell nachhaltig, sie repräsentieren das Gemeinwohl.

Widerspruchsmanagement in Partizipationsprozessen wird so zu einem Weg der Vermittlung.

Literatur

- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAIP*, 35 (4).
- Beck, S., & Schnur, O. (2016). *Mittler, Macher, Protestierer*. Berlin: jovis Verlag.
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *Wählen, Mitmachen, Entscheiden – Wie die neue Vielfalt unsere Demokratie stärkt*. EINWURF, 2. Verlag Bertelsmannstiftung.
- Bertelsmann Stiftung. (2015). www.bertelsmann-stiftung.de/de/demokratie/allianz-vielfaeltige-demokratie. Abgerufen am 8. Januar 2017.
- Brennecke, V. M. (2015). Frühe Öffentlichkeitsbeteiligung bei Industrie- und Infrastrukturprojekten – Empfehlungen für eine neue Planungs- und Dialogkultur. Richtlinie VDI 7000. *eNewsletter Netzwerk Bürgerbeteiligung* 3. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- FERRARIMEDIA. (2017) GPA-Kompetenz- und Feedbackkarten nach Syst®. Aachen.
- Forst, R. (18. Oktober 2012). Ein moderner Sokrates. *Die Zeit*, Hamburg.
- Heintel, P. (2006). Spannungsfelder im Qualitätsdiskurs. Vortrag im Rahmen des Projektes DONAU-Quality in Inclusion 2006. www2.fhstp.ac.at.
- Krainer, L., & Heintel, P. (2010). *Prozessethik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lesjak, B. (2009). *Die Kunst der Politik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nanz, P., & Leggewie, C. (2016). *Die Konsultative*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Schedler, K., & Rüegg-Stürm, J. (Hrsg.). (2013). *Multirationales Management. Der erfolgreiche Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen an die Organisation*. Bern: Haupt-Verlag.

Ruth Beilharz, Lindau, Deutschland (Dipl.- Betriebswirtin, Supervisorin und Coachin, <http://www.ruthbeilharz.de>), begleitet seit vielen Jahren als Organisationsberaterin Führungskräfte und Teams in Veränderungsprozessen und hat ihr Zusammenhangswissen in zahlreichen Seminaren und Trainings weitergegeben. Im Rahmen einer Teamdissertation mit Sonja Rube an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt erforscht sie im Bereich der Interventionsforschung Möglichkeiten und Grenzen von Partizipationsprozessen unter dem Aspekt der kulturellen Nachhaltigkeit und begleitete anfänglich als Expertin das Projekt „Allianz Vielfältige Demokratie“, in der sie heute Mitglied ist.

Sonja Rube, ist selbständige Stadtplanerin, Immobilienökonomin. Als geschäftsführende Gesellschafterin der USP Projekte GmbH begleitet sie seit vielen Jahren Stadtentwicklungsprozesse mit einer besonderen Expertise im Bereich Partizipation, Kommunikation und Moderation in integrierten, dialogorientierten Planverfahren. Sonja Rube leitet zahlreiche Forschungs- und Innovationsprojekte für die Stadt der Zukunft, ist Referentin an diversen Fortbildungsinstituten und Mitglied im Arbeitskreis integrierte Partizipation der Allianz Vielfältige Demokratie. Im Rahmen ihrer Teamdissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt erforscht sie gemeinsam mit Ruth Beilharz Möglichkeiten und Grenzen in Partizipationsprozessen.

Partizipation – Intervention. Beobachtungen, provokante Fragen und weiterführender Forschungsbedarf

13

Martina Ukowitz und Renate Hübner

*Mit Kommentaren von Ruth Beilharz, Gert Dressel,
Larissa Krainer, Paul Lauer, Ruth Lerchster, Mirijam
Mock, Ines Omann, Daniela Peukert, Sandra Pretis, Franz
Rauch, Sonja Rube, Andrea Sieber, Burgi Wallner*

13.1 Vorbemerkung

Ein Buchkonzept, das inhaltlich breit angelegt ist, lediglich einige die Diskussion anregende Impulse setzt und die AutorInnen einlädt, auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen in Forschung und transdisziplinärer (Beratungs-) Praxis zu reagieren, fördert zwangsläufig ein sehr heterogenes Bild zutage. Eine Zusammenschau der Beiträge für das Buch „Partizipation und Intervention. Wege der Vermittlung in der transdisziplinären Forschung. Interventionsforschung“ (Band 3) ergibt ein interessantes Bild davon, was GestalterInnen und BegleiterInnen von partizipativen Prozessen in diesem thematischen Zusammenhang wichtig ist.

Im Folgenden werden zusammenfassend dreizehn Aspekte aufgegriffen, die – neben anderen – in den Beiträgen des Bandes sichtbar werden. Diese Zusammenfassung erfolgte durch die beiden Herausgeberinnen des Bandes. Die dreizehn Aspekte betreffen Themen, die in mehreren Artikeln vorkommen, die die Vielfalt der Sichtweisen deutlich machen oder widersprüchlich thematisieren, die in

M. Ukowitz (✉) · R. Hübner
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
E-Mail: martina.ukowitz@aau.at

R. Hübner
E-Mail: renate.huebner@aau.at

Nebensätzen angesprochen, aber nicht weiter ausgeführt werden oder Leerstellen im Diskurs markieren. Aus den Beobachtungen wurden (möglicherweise) provokante Fragen herausgefiltert, die zur Positionierung anregen können und auf weiteren Forschungs- oder Diskussionsbedarf verweisen. Die AutorInnen wurden eingeladen, die Themen im Stile eines Blogs zu kommentieren – auf alle oder auf einzelne Aspekte spontan und in unkomplizierter Art und Weise zu reagieren.

Ziel dieses Schlussbeitrags ist es, aus einer Meta-Perspektive einen Blick auf die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Partizipation-Intervention in diesem Buch zu werfen und zu ausgewählten Aspekten Resonanzen einzuholen. Die Kommentare verdeutlichen die Positionen der AutorInnen, wenngleich für ein Verständnis der Zugänge freilich die Lektüre der Beiträge empfohlen wird. Sie fügen dem Diskurs weitere Facetten hinzu, bringen Anregungen, wie mit Themen zu verfahren sein könnte, und geben Hinweise, in welche Richtung zukünftig zu arbeiten sein wird.

13.2 Dreizehn Fragen ...

Zu jeder der nachfolgenden Fragen folgen nach einem kurzen Aufriss der Herausgeberinnen jeweils die Statements der AutorInnen.

Frage 1

Partizipation und Intervention sind Containerbegriffe – Was folgt daraus?

Partizipation und Intervention sind häufig verwendete Begriffe, die – je nach AdressatIn und SprecherIn – unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungshorizonte eröffnen. In der transdisziplinären Forschung und Praxis der Prozessgestaltung, dies sprechen mehrere AutorInnen auch explizit an, werden die Begriffe oft verwendet, meist ohne darüber Auskunft zu geben, was genau gemeint ist, welche theoretische Konzeption und methodologischen Grundlagen hinter den Begriffen stehen.

Kommentare der AutorInnen

- Partizipation ist unserer Meinung nach ein Prozessbegriff, dessen Definition sich erst im jeweiligen Kontext und im spezifischen Prozess mit den beteiligten Personen erschließen wird. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)
- Die Vielfalt partizipativer Ansätze und die Anwendungskontexte lassen sich sicher nicht in eine einheitliche Schablone pressen, so ist Container passend als Oberbegriff. Wichtig erscheint mir dabei jedoch der Fokus auf qualitative

Forschung und empirische Aspekte. Und auch der Kontext, dass wir AutorInnen der Texte aus dem Kontext westlicher Gesellschaften sind. In Asien habe ich etwas andere Verständnisse von Partizipation in Prozessen erlebt, da es in andere soziale, politische und organisationelle Kontexte eingebettet ist. So ist die Reflexion z. B. dort auch anders. (*Andrea Sieber*)

Frage 2

Partizipation – Haltung, Methode, Ziel, oder alles zusammen?

Es gibt eine große Vielfalt an Formen von Partizipation, Vielfalt hinsichtlich der Ziele, die damit verfolgt werden und unterschiedliche Konzeptionen, die dem zugrunde liegen. Die AutorInnen verknüpfen folgende Aspekte mit Partizipation:

- Eine Haltung
- Einen Prozess
- Eine Denk- und Diskursform auf Augenhöhe
- Eine normative Prämisse; manchmal, im öffentlichen Bereich, eine Pflicht (gesetzlich definiert)
- Ein Instrument bzw. eine Methode – ein Mittel zum Zweck zur Erreichung übergeordneter Ziele
- Ein Handlungsmodus ... oder alles zugleich?

Kommentare der AutorInnen

- Im Sinne einer normativen Prämisse erscheint es wichtig zu reflektieren, dass das Vorsehen von partizipativen Settings vielfach unhinterfragt als „gut“ (oder als wissenschaftliches Gut) betrachtet wird. Ferner kann ein Zwang zur Partizipation drohen, weil Nicht-Partizipation fehlende (An-)Teilnahme und in weiterer Folge Exklusion bedeutet bzw. bedeuten kann. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Partizipation kann sich als Begriff sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen AkteurInnen an der Forschung als auch auf die Teilhabe an der Gesellschaft beziehen. Es ist ein wertebasiertes Unterfangen (Förderung von Demokratie, soziale Gerechtigkeit etc.) und es kann auch „doppelte Zielsetzungen“ in einem partizipativen Projekt geben, wie beispielsweise die Beteiligung von gesellschaftlichen AkteurInnen als Co-ForscherInnen bei der Datenanalyse, um ihre Blickwinkel auf den Forschungsinhalt zu erhalten, und parallel Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Ermächtigung der PartnerInnen (im Sinne eines Empowerment). (*Andrea Sieber*)
- Die grundsätzliche Haltung Forschung partizipativ durchzuführen beinhaltet die Annahme, dass Beiträge unterschiedlicher TeilnehmerInnen als gleichwertig betrachtet werden. Dies impliziert auch eine Öffnung von Wissenschaft

gegenüber außerwissenschaftlichen Wissensbeständen. In der Forschungspraxis kann dort, wo es darum geht, partizipative Forschung durchzuführen, der Begriff durchaus als Handlungsmodus verstanden werden. (*Daniela Peukert*)

- Ja, Partizipation ist ein politischer, ein demokratischer Zugang. Nur, viele Menschen bringen die Vorerfahrung (aus ihren jeweiligen Organisationen beispielsweise) mit, dass sie schon öfter dazu eingeladen worden sind, an diesem und jenem mitzuwirken, sich hier oder dort aktiv einzubringen oder in einer MitarbeiterInnenbefragung oder auf einer MitarbeiterInnenklausur offen ihre Anliegen mitzuteilen – mit dem Ergebnis, dass alles so blieb, wie es vorher schon war (oder vielleicht hat es ihnen sogar geschadet). Partizipation quasi als positives Leitbild einer Organisation, in der konkreten Praxis aber eine Frotzelei. Insofern stehen wir als Verantwortliche für partizipative Forschungsprojekte auch in der Verantwortung, dass Teilhabe von unseren ForschungspartnerInnen als sinnvoll erfahren wird. (*Gert Dressel*)

Frage 3

Die Motive für eine partizipative Vorgangsweise sind vielfältig – Wie ist damit in Diskurs und partizipativer Praxis umzugehen?

Das Verständnis von und die Ansprüche an die Elemente Partizipation und Intervention beruhen auf der jeweiligen Forschungstradition und dem darin eingelagerten Verständnis von transdisziplinärer Forschung.

Hier beeinflussen die Grundprämissen des jeweiligen Forschungszugangs das (meist implizit) zugrunde gelegte Partizipationsverständnis. Im Diskurs zur transdisziplinären Forschung lassen sich unterschiedliche Nuancierungen in den Motivlagen beobachten. Ein Beispiel dafür: In der sozial-ökologischen Forschung stehen Problemlösung im Sinne der Transformation in Richtung Nachhaltigkeit stark im Fokus, in der Aktionsforschung oder der Interventionsforschung stehen Empowerment, Emanzipationsanspruch und kollektive Selbstaufklärung deutlicher im Fokus. In der Auseinandersetzung mit den Begriffen und der (forschungs-)praktischen Umsetzung von partizipativen Prozessen und dem Setzen von Interventionen gehen ForscherInnen jeweils von ihrem eigenen Verständnis von Partizipation und Intervention aus. Die AutorInnen nennen vielfältige Motive für Partizipation, die sich vier Kategorien zuordnen lassen:

Wissen(-schaft)

- Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn durch Expertise aus den Praxis-systemen/Verschränkung von Perspektiven als Voraussetzung für die Erweiterung von Kompetenzen und Wissensbeständen (z. B. lokales Wissen)

- Unterstützung von Integrationsprozessen (Integration von unterschiedlichen Wissensbeständen, Perspektiven); anstelle von Partizipation wird der Begriff Integration verwendet
- Demokratisierung von Wissenschaft, Stärkung der Zivilgesellschaft; Forschung auch als ein Gemeinschaftsprojekt (Citizen Science – Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verschieben sich und lösen sich auf: Orte, an denen Wissen produziert wird, wandeln sich, ebenso die AkteurInnen und Muster der Wissensproduktion)
- Innovation ermöglichen; neue Formen von Wissen ermöglichen im Prozess einer kooperativen Wissensgenerierung, deren Rezeption und Relevanz über das Wissenschaftssystem hinausreichen

Empowerment

- Selbstorganisationsfähigkeit
- Emanzipationsanspruch der AkteurInnen in den jeweiligen gesellschaftlichen Feldern
- Empowerment
- Trennung zwischen Wissen und Handeln aufheben
- Weiterentwicklung; forschungs-/evidenzbasierte Weiterentwicklung der eigenen Praxis – Professionalisierung einer Berufsgruppe

Kollektives Lernen/Veränderung

- Kollektives Lernen und kollektive Veränderungsprozesse
- Lernen sozialer Systeme über sich selbst und ihre relevanten Umwelten; Lernen über für das jeweilige soziale System relevante Themen
- Transformations-, Veränderungsimperativ
- Nachhaltigkeit

Kollektive Entscheidungsprozesse

- Betroffene zu Beteiligten machen, Beteiligung an (politischen) Entscheidungsprozessen; Identitäten schaffen
- Interessenausgleich – sozial robuste und befriedende Entscheidungen (die Entscheidungen bleiben bei den Betroffenen); Resilienz von Entscheidungen stärken
- Gemeinwohlorientierte Entscheidungen, Maßnahmen
- Implizite Hoffnung auf höhere gesellschaftliche Wirksamkeit in Problembehandlungen
- Wenn Partizipation auf einer Metaebene (z. B. EU-Programme) „verordnet“ wird, kann das Motiv auch Legitimation von Wissenschaft durch die Möglichkeit aktiver(er) Teilhabe sein.

Als Containerbegriff oder Plastikwort (Pörksen 2004) enthält der Begriff Partizipation viele Attribute, die mit ihm als im Zusammenhang stehend wahrgenommen werden. Es sind ihm zahlreiche unterschiedliche Motive unterlegt, wie die Auflistung zeigt. Aufgrund dieser Vielfalt an Perspektiven stellen sich in methodischer Sicht zentrale Fragen: Inwieweit kann und soll zur Bedeutung und Rolle von Partizipation sowie zur Form von Partizipation explizit Konsens mit PraxisakteurInnen hergestellt werden? Wie viel Verständigung ist zu Beginn von Projekten möglich, wie viel Prozess-Klarheit kann am Beginn und während des Forschungsprozesses hergestellt werden? Was könnten Voraussetzungen dafür sein?

Kommentare der AutorInnen

- Begriffe entwickeln sich iterativ, der Prozess, das Forschungsfeld, die Inhalte, die Ziele und vielleicht sogar die Beteiligten verändern und entwickeln sich kontinuierlich. Festlegungen und Definitionen können beruhigen, die Lebendigkeit transdisziplinärer Prozesse und die Dynamik der Praxis kümmern sich oft wenig um Vordefiniertes, vielmehr bringen sie erfahrungsgemäß ihre eigenen Beschreibungen hervor. (*Ruth Lerchster*)
- FördergeberInnen, die partizipative Formate explizit vorschreiben, sowie FördernehmerInnen, die bereits in der Antragstellung diesbezügliche Zusagen treffen, geraten in einen unauflösbaren Widerspruch, indem sie etwas vorwegnehmen wollen bzw. müssen, was erst in kollektiven (gemeinsamen) Entscheidungsprozessen konfiguriert werden sollte (wie etwa Potenziale, Intensität und Modi der Partizipation etc.). (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Im Sinne von Gleichberechtigung muss eine offene Diskussion um die Art und Weise der Beteiligung geführt werden und alle AkteurInnen sollten ihr aufgeklärtes Einverständnis zur Form der Partizipation geben. Ob dies zwangsweise in einem Konsens münden muss, vermag ich nicht zu beurteilen. Besonders zu Beginn der Zusammenarbeit benötigt es ein hohes Maß an Kommunikation durch persönliche Treffen und Gespräche um Vertrauen herzustellen. Ein grober Fahrplan des Prozesses ist wichtig, Änderungen desselbigen sind transdisziplinären Prozessen jedoch auch inhärent. Weitere Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit sind die gegenseitige Kenntnis von Vorhaben, Zielen, Arbeitsweisen, Begriffsverwendungen und Sprachen. (*Daniela Peukert*)
- Partizipation muss man sich ja auch leisten können. Warum sollen beispielsweise in sogenannten Forschungsbildungsk Kooperationen SchülerInnen, deren weitere Bildungsbiografie u. a. von der morgigen Mathe-Schularbeit oder Nachprüfung abhängt, heute an einem partizipativ angelegten Forschungsworkshop

teilnehmen? Was haben sie davon? Nicht, dass kein Sinn und keine intrinsischen Motivationen entstehen können, aber das kann dauern und braucht Geduld. (*Gert Dressel*)

- Nach unserer Auffassung ist es unzureichend, mit diesen Begriffen so eng an der Forschung zu bleiben. Die Begriffe erklären sich vielmehr als neue Paradigmen des Zusammenwirkens zwischen der Forschung und der Praxis oder insgesamt in der Praxis, womit sich eine Verschiebung herkömmlicher Hierarchien abzeichnet. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)
- In der ungebrochenen Diskussion um die Begriffe und ihre Ausgestaltung in der Praxis (Settings) manifestiert sich der Wunsch nach Methoden, Expertise und Instrumenten. Tatsächlich geht es vielmehr um sozio-kulturelle Faktoren wie Vertrauen, Kontakt, Unterschiedlichkeit und Beziehungsarbeit. Auch ist die Situation in jedem Feld anders. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)

Frage 4

Wer partizipiert woran?

Es lässt sich beobachten, dass Partizipation implizit zum überwiegenden Teil mit einer Teilhabe von PraxisakteurInnen assoziiert wird. Das können Forschungsprozesse, Beratungsprozesse, individuelle und kollektive Lernprozesse, Problemlösungsprozesse, gesellschaftliche (demokratische) Kommunikations- und Entscheidungsprozesse sein. Die Unterschiede liegen darin, wie transparent diese Einbindung ist: also das Ziel und die jeweilige Rolle der Beteiligten und damit der Bezug zum Prozess, zueinander und zu den ForscherInnen ist.

Weniger häufig wird Partizipation als wechselseitiger Prozess aufgefasst, an dem ForscherInnen Anteil haben wie PraxisakteurInnen (freilich in etwas anderer Rolle, weil sie häufig auch Prozessgestaltungsaufgaben haben), weil sie ebenso mit (Forschungs-)Interessen in die Prozesse gehen. Wer partizipiert also woran – die Praxis (BürgerInnen, SchülerInnen, LehrerInnen) an der Forschung? Und/oder die jeweiligen ForscherInnen (Care, Bildung, Nachhaltigkeit) an der Bearbeitung gesellschaftlicher Realitäten, an Lern- und Entscheidungsprozessen der Praxis?

Kommentare der AutorInnen

- Im Idealfall – beide, wobei das Ausmaß der Partizipation fallbezogen/feldbezogen unterschiedlich sein wird. Es bietet sich hier das Bild eines Kontinuums zwischen den AkteurInnen an, in dem das Ausmaß/die Tiefe der Partizipation verortet werden kann. In Bezug auf die PFL-Lehrgänge könnten dazu Fragen betreffend den Umfang der systematischen Analyse, der Bereitschaft zur Selbstkritik und Sorgfalt im Umgang mit den erhobenen Daten hilfreich für diese Verortung sein. (*Franz Rauch/Burgi Wallner*)

- In unserer Intervention haben wir Partizipation durchwegs als wechselseitigen Prozess verstanden. Deswegen war es aus unserer Perspektive auch so wichtig, über die vielen verschiedenen Rollen und damit einhergehenden Herausforderungen zu reflektieren. Der Begriff „Partizipation“ kann zweifelsohne missverständlich/nichtssagend sein, wenn er allzu eindimensional verwendet wird. Wenn „PraxisakteurInnen“ an Forschungsprozessen teilhaben, ohne dass es zu einem profunderen wechselseitigen Austausch kommt (in dem auch die ForscherInnen die Bereitschaft haben, an dem Prozess teilzunehmen), wird die Intervention/Partizipation unseres Erachtens nicht ihre volle Stärke entwickeln können. *(Paul Lauer/Ines Omann/Mirjam Mock)*
- Es stellt sich die Frage: Wie kann vonseiten der ForscherInnen eine adäquate Schulung, Begleitung und Unterstützung der PraxispartnerInnen aussehen (z. B. Interviewschulung), um Forschungsaufgaben in ihren Communities gut mit und selbst zu gestalten – gerade mit ihren spezifischen lebensweltlichen und sprachlichen Kompetenzen und ihren sozialen Kontakten (Zugang zum Forschungsfeld als peers)? *(Andrea Sieber)*
- Es ist nicht notwendig, dass PraxisakteurInnen bemerken, Partizipierende eines Forschungsprozesses zu sein, beispielsweise wenn es um die Publikumseinbindung bei wissenschaftlich-künstlerischen Interventionen geht. Der Prozess bedingt sich zwar wechselseitig, aber mit dem Unterschied, dass PraxisakteurInnen (meist) „austauschbar“ sind und ForscherInnen weniger. Während ForscherInnen am gesamten Prozess partizipieren, müssen dies PraxisakteurInnen nicht unbedingt durchgängig. Der Prozess gestaltet sich demnach für beide Seiten auf mehreren Ebenen anders. *(Larissa Krainer/Sandra Pretis)*
- Transdisziplinäre Prozesse schaffen einen Raum für Austausch, an dem alle PartnerInnen gleichwertig partizipieren können. Die Frage ist eher, wer den größeren Nutzen aus diesem Austausch zieht. *(Daniela Peukert)*

Frage 5

Partizipation – eine Gelingensbedingung für transdisziplinäre Projekte?

Partizipation ist ein hohes Gut in der transdisziplinären Forschung. Eine Prämisse der in dem Band vorgestellten transdisziplinären Forschungsansätze ist es, Wirkung auf die beteiligten Menschen/Systeme zu erzielen. Anzeichen für Veränderung werden als Erfolg wahrgenommen. Ein gutes Projekt ist tendenziell ein Projekt, in dem Partizipation gelingt. Anspruch und Wirklichkeit sind allerdings nicht immer in Einklang zu bringen. Die Schwierigkeiten liegen im Detail. Prozesse verlaufen sehr unterschiedlich. Auch wenn ForscherInnen oft wissen, dass und wie partizipative Prozesse gestaltet werden sollen und Kompetenz haben,

diese umzusetzen, können Spannungsfelder im Prozess einen – in diesem Sinne – erfolgreichen Projektverlauf und Abschluss behindern. Ist Partizipation eine Gelingensbedingung für transdisziplinäre Forschungs-Projekte? Und wenn ja – über welche Fähigkeiten müssen die ForscherInnen verfügen, welche Kompetenzen sind wichtig? Können diese erlernt werden?

Kommentare der AutorInnen

- Wer bzw. welche Instanzen bzw. welche Organisationen/Systeme reden mit, wenn es darum geht zu beurteilen, was ein gelungenes transdisziplinäres Projekt ist und welche Form bzw. welches Ausmaß von Partizipation dazu beigetragen hat? Die AuftraggeberInnen, die so genannten PraxispartnerInnen, die disziplinär-akademischen Umwelten der beteiligten WissenschaftlerInnen? (*Gert Dressel*)
- Was wären hierfür denn passende Gütekriterien? Transparenz, Anschlussfähigkeit etc.? (*Andrea Sieber*)
- Nachdem Partizipation teilweise als Gelingensbedingung in der Antragstellung gilt, führt dies absehbar zu einer entsprechenden Antragsnarration. In der Projektberichtsnarration gibt es mehrere Möglichkeiten, Partizipation zu „belegen“ (z. B. ganz simpel durch Messung von TeilnehmerInnenzahlen fern jeglicher qualitativer Bewertung). Derart nicht intendierte Konsequenzen brauchen sorgfältige Beobachtung. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Partizipation ist eine grundlegende Bedingung von transdisziplinären Prozessen. Dieses Gelingen liegt jedoch weniger an der Partizipation selber, sondern an den AkteurInnen und den Bedingungen der Durchführung. Zu den Fähigkeiten und Kompetenzen, die den ForscherInnen bei der Durchführung von transdisziplinären Prozessen helfen, gehören Kenntnisse über Gestaltungsmethoden gemeinschaftlicher Forschungsprozesse, Zurückhaltung bezüglich ihres eigenen Kommunikationsanteils und ihrer Deutungshoheit, Moderationsfähigkeiten, Übersetzungsfähigkeiten zwischen unterschiedlichen Sprachen, Visualisierungsfähigkeiten sowie die Fähigkeit Haltungen zu verknüpfen und Bezüge zwischen AkteurInnen und Themen herzustellen. (*Daniela Peukert*)
- Die Verständigung über Qualitätskriterien ist notwendig um überhaupt sagen zu können, ob ein Projekt gelungen ist oder nicht, Partizipation wird dabei zunehmend mehr als ein solches benannt. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)
- ForscherInnen partizipieren im Feld, PraxispartnerInnen partizipieren am Forschungsprozess, am Wissen und an den Erhebungen und Ergebnissen. Inwiefern wäre transdisziplinäre Forschung ohne Partizipation überhaupt denkbar? Welches wissenschaftstheoretische Fundament läge ihr zugrunde? Wie anders müsste der Begriff der Transdisziplinarität „geframt“ werden?

Insofern könnte man sich vielleicht darauf einigen, dass das Partizipieren ein zentraler Bestandteil der Interventionsforschung ist. Und sowohl gelungene als auch misslungene (was immer das wäre) Partizipationsprozesse sind letztlich ein interessantes Forschungsergebnis. (In Bezug auf „erlernbare“ Kompetenzen siehe: Krainer und Lerchster 2015) (*Ruth Lerchster*)

Frage 6

Partizipation – eine Frage der Kommunikationskultur?

Transdisziplinäre Forschung trägt dazu bei, eine Kultur der Partizipation zu entwickeln – umgekehrt braucht es in der transdisziplinären Forschung eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft der beteiligten Personen und ihrer Heimatsysteme, damit ein partizipativer Prozess überhaupt eingerichtet und gestartet werden kann. Partizipative, transdisziplinäre Forschung ist weniger anschlussfähig in hierarchischen Systemen (z. B. Schule). In solchen Umfeldern sind Schritte der Annäherung nötig. Insofern ist auch die Dimension Zeit von Bedeutung. Es braucht Zeit, um sich einzugewöhnen und Gelegenheiten, partizipativ zu arbeiten.

Rahmenbedingungen und Systemlogiken im Feld beeinflussen, wie sich Partizipation und Intervention entfalten. Partizipative Prozesse lassen sich unterschiedlich gut verwirklichen, je nach den Systemlogiken, in die ein Projekt gestellt ist. Die Kontexte, in denen partizipative Prozesse angeregt werden, wollen berücksichtigt werden (Kommunikation, Strukturen, Organisation, Zeit, Vertrauens- und Beziehungsaufbau). Inwieweit können/sollen transdisziplinär Forschende „EntwicklungshelferInnen“ für eine Demokratisierung sozialer Systeme sein? Wo liegen Grenzen?

Kommentare der AutorInnen

- Die Schule würde ich nicht als rein hierarchisches System bezeichnen. LehrerInnen haben relativ viel Freiraum, der aber auch mit lokalen Kontexten am Schulstandort zusammenhängt. Die Aussage, dass partizipative Forschung in hierarchischen System wie Schulen nicht anschlussfähig sei, lässt sich daher und auch aus der Erfahrung mit den PFL-Lehrgängen nicht durchgehend bestätigen. Berichte von AbsolventInnen zeigen, dass das in den PFL-Lehrgängen erworbene Know-how, durchaus auch auf der Schulebene wirksam wird, z. B. in Schulentwicklungsprojekten. Eine wesentliche Rolle dabei spielt allerdings die Haltung und Unterstützung der Schulleitung. (*Franz Rauch/Burgi Wallner*)

- Und trotzdem: Bei allen Möglichkeitsbedingungen, die es aufgrund der Haltung von LehrerInnen auch in einigen Schulen gibt: Eine systemimmanente Kommunikations-, Lern- und Lehrkultur wird durch partizipative und auf Vertrauen, Begleitung (statt Bewertung), Augenhöhe und wechselseitigem Lernen basierende Ansätze gewissermaßen auf den Kopf gestellt. Das halte ich nicht für banal. Das gilt übrigens nicht nur für Schule, sondern ebenso für das (hierarchische) System Wissenschaft bzw. den (hierarchischen) Ort Universität. Deshalb benötigen ja auch interdisziplinäre Projekte, an denen ForscherInnen aus verschiedenen Disziplinen und mit unterschiedlichen Positionen im Wissenschaftsbetrieb teilnehmen, eine erhöhte Aufmerksamkeit u. a. für dialogische Kommunikation und wechselseitige Lern- und Verständnisprozesse, in der ein ExpertInnentum nicht nur einigen ganz wenigen, sondern (zumindest ein jeweils bestimmtes ExpertInnentum) allen zugestanden wird. (*Gert Dressel*)
- In hierarchischen Umfeldern sind m. E. Schritte der Annäherung nötig, um zuerst einmal eine Vertrauensbasis aufzubauen. Es stellen sich hierbei zwei Fragen: zum einen, ob die kontextuellen Rahmenbedingungen die Partizipation hemmen oder fördern, und zum anderen, ob die Mitforschenden über ausreichende Ressourcen (Zeit, Finanzen, psychologische Voraussetzungen etc.) verfügen, um partizipieren zu können. Dann kann sich ein Forschungsraum ausgestalten, in dem sich eine Lern- und Beziehungskultur entwickeln kann, in der freiere Handlungs- und Reflexionsprozesse möglich sind und die Machtgefälle nicht dominieren. (*Andrea Sieber*)
- Trotz großer Ziele sollte man sich der eigenen Position und Rolle als Forscherin bewusst sein: Wo kann ich Impulse setzen und Räume schaffen? Wo liegen die Grenzen meiner eigenen Handlungsfähigkeit? (*Daniela Peukert*)
- Eine Grenze liegt dort, wo Selbstermächtigungsprozesse in hierarchischen Systemen zu einer Basisdemokratie und dadurch zu Unübersichtlichkeit notwendiger Entscheidungen führt – nicht alle können alles entscheiden/nicht alle können alles gemeinsam entscheiden/nicht jeder will entscheiden/nicht jeder kann über sich entscheiden etc. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Das Gleichsetzen von Partizipation mit Demokratisierung unterstellt sowohl einen bestimmten Partizipations- als auch einen bestimmten Demokratiebegriff. Hierarchien erleben eine Glaubwürdigkeitskrise, jeweilige Kontexte werden deshalb immer stärker partizipativ ausgehandelt. Haltung, Erfahrungswissen und Methodenrepertoire von ForscherInnen können dabei sehr hilfreich sein, um Aushandlungsprozesse im Sinne eines „guten Streitens“ kulturell zu verankern. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)

Frage 7

Partizipation ist ein wichtiger Wert – Weckt Intervention negative Assoziationen?

Der Blick auf die Beiträge zeigt: Werden ForscherInnen und Forscher gebeten über Partizipation und/oder Intervention nachzudenken, über Wege der Vermittlung zu schreiben, steht in den Texten Partizipation im Vordergrund. Intervention wurde weitaus weniger thematisiert. Weckt der Begriff Intervention negative Assoziationen (z. B. Entscheidungsgewalt, machtvoller Eingriff von außen), die den Werten widersprechen, die Partizipation verkörpert?

Spielen ForscherInnen damit ihre die Prozesse prägende, interventionistische Rolle herunter? Alleine durch den Einfluss auf inhaltliche und prozessuale Gestaltung der Projekte aufgrund der Interessen der ForscherInnen bzw. FördergeberInnen fallen wesentliche Vorentscheidungen, die als Intervention gesehen werden können.

Kommentare der AutorInnen

- Eine gesunde Bescheidenheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Wissensbestände spielt hier auch eine Rolle in der arbeitsteiligen Zusammenarbeit. Methodisches und theoretisches Wissen fließen sicher als Intervention ein, die auch kritisch zu diskutieren ist. Im Kern geht es darum, sich auf eine gemeinsame Auseinandersetzung und vielfältige Formen des Wissens einzulassen. (*Andrea Sieber*)
- Negative Assoziationen weckt eventuell die normative und militärische Aufladung des Begriffs. Die Idee der kollektiven Aufklärung und das Anliegen in bestimmte Richtungen zu intervenieren, stehen zueinander in Widerspruch. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Im Sinne eines vermittelnden Eingreifens wird die forschende Intervention als ein positiver Impuls verstanden. Die Reflexion der eigenen prägenden und setzenden Rolle gehört zu einem kritischen Forschungsvorgehen dazu. (*Daniela Peukert*)
- Nein. Vielmehr wird Intervention als ein Auslöser von Partizipation unterstellt. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)
- Etymologisch ist das Intervenieren ein Dazwischentreten, ein Dazwischkommen. Die vermittelnde Absicht ist nicht per se begrifflich abzuleiten, sie muss expliziert werden. Jede wissenschaftliche Forschung, die empirische Feldforschung betreibt, stellt eine Intervention dar. In welcher Weise diese wahrgenommen wird, mit welcher Absicht sie erfolgt, welche Auswirkungen sie hat etc., gilt es im jeweiligen Fall zu reflektieren und zu beschreiben. (*Ruth Lerchster*)

Frage 8**Der Weg ist das Ziel – Partizipation als Wert an sich?**

Den meisten Beiträgen ist zu entnehmen, dass in transdisziplinären Projekten die PraxispartnerInnen über die Relevanz inhaltlicher Ergebnisse entscheiden bzw. darüber, was in welcher Form in die Umsetzung geht. Der starke Fokus auf die (sozialen) Prozesse lässt manchmal die verhandelten Inhalte in den Hintergrund rücken, scheint es. Besonders in Kontexten, in denen es um Bewusstseinsbildung und Empowerment geht, stehen konkrete inhaltliche Projektergebnisse nicht so sehr im Mittelpunkt.

Was zählt mehr, Prozess oder inhaltliches Ergebnis?

Kommentare der AutorInnen

- Letzteres ist für uns keine Frage von entweder-oder – vielmehr geht es um eine gute Verbindung aus beidem. Intervention und Partizipation braucht die sozialen Prozesse, um zu inhaltlichen Ergebnissen zu kommen. Daher ist der Forschungsprozess definitiv weniger leicht planbar. Aus unserer Perspektive können Inhalte nicht über die sozialen Prozesse gestellt werden. Sehr wohl ist es aber Ziel des (sozialen) Prozesses, diese Inhalte gemeinsam zu erarbeiten. Also ja, Partizipation hat aus einem solchen Forschungsverständnis heraus einen erkenntnisreichen Wert an sich. (*Paul Lauer/Ines Omann/Mirjam Mock*)
- Inhalt und Prozess bedingen sich wechselseitig. Durch selbstkritische Reflexion der jeweils ausgeführten Rollen im Partizipationsprozess kann dieser Wechselbezug deutlich gemacht und wiederum reflektiert werden (second loop). (*Franz Rauch/Burgi Wallner*)
- Unbedingt beides. (*Daniela Peukert*)
- Der Fokus liegt auf dem Prozess, er ist die Voraussetzung für ein gutes Ergebnis. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)
- Die Fokussierung der Beiträge auf Prozesse hat vermutlich mit der Einladung der HerausgeberInnen zu tun, „Wege der Vermittlung“ zu beschreiben. Und wie würde eine Forschung sich legitimieren, wenn um des Forschens willen geforscht würde und inhaltliche Ergebnisse vernachlässigt werden würden? (*Ruth Lerchster*)
- Womöglich zählt für PraxisakteurInnen der Prozess mehr, weil der „Weg als Ziel“ zur Aufklärung führt, während für ForscherInnen eventuell das inhaltliche Ergebnis bedeutender ist, da einem Projekt in der Regel ein Ergebnis folgen soll. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)

Frage 9**Rollenvielfalt und Rollenambiguität in partizipativen Prozessen – Wie gehen wir damit um und was folgt daraus?**

Die Thematik der Rollenvielfalt und Rollenambiguität wird in allen Beiträgen angesprochen. Die Interaktion der ForscherInnen mit anderen AkteurInnen in Projekten führt über die traditionelle Rolle des Beobachtens, Beschreibens und Erklärens hinaus und bedingt Mehrfachrollen. Daraus resultieren spezifische Anforderungen an ForscherInnen. Einmal geht es um die Kompetenzen, die unterschiedlichen Rollen auszuüben, auch um die Kompetenz bewusst und reflektiert Rollen zu wechseln. Was mitschwingt, ist das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, das im Sinne des Gelingens des sozialen/kommunikativen Prozesses, aber auch der ausgewogenen Arbeit an den Inhalten balanciert werden will. ForscherInnen sind dabei „GrenzgängerInnen“ und Intermediäre, sie nehmen Anteil am Geschehen und ziehen sich auch wieder zurück, um das System mit einem Fremdblick in der Weiterentwicklung zu unterstützen.

Die Veränderung der Rolle von ForscherInnen in Projekten und von Wissenschaft durch Partizipation hat Konsequenzen und macht Diskussionsbedarf deutlich. Ein Aspekt dabei: Der „Machtverzicht“ auf das Monopol der ForscherInnen wissenschaftliches Wissen zu produzieren führt zu einer Veränderung epistemologischer Prämissen, zu einem Aufweichen des qualitativen Kerns wissenschaftlichen Wissens, zu einer Veränderung von Wissensordnungen. Ein anderer: Wie kann mit diesem Wechsel zwischen (teilweise) zugeschriebener Macht und Machtverzicht – auch dafür braucht man Macht – umgegangen werden?

Kommentare der AutorInnen

- Weil es in manchen partizipativen Forschungsprojekten ja u. a. auch darum geht, Menschen und sozialen Gruppen überhaupt erst einmal ein Gesicht und eine Stimme zu geben, die ihnen in real existierenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht zugestanden wird: es braucht eine Bescheidenheit, ein Zuhören, ein Sich-selbst-Zurücknehmen unseren ForschungspartnerInnen gegenüber. Und zugleich: nicht völlig unstrategisch, aber auch nicht gar so bescheiden zu sein gegenüber unseren AuftraggeberInnen und FachkollegInnen. (*Gert Dressel*)
- Genereller Machtverzicht wird in Antrags- bzw. Auftragsforschungsprojekten vermutlich auch dadurch erschwert, dass bestimmte Ergebnisse zu liefern sind, für die ForscherInnen auch verantwortlich gemacht werden können. Insofern ist es nicht leicht, durchwegs im Modus des Ergebnisoffenen zu verharren.

Darüber hinaus haben ForscherInnen und nicht PraxisakteurInnen bei Misslingen des Vorhabens die Konsequenzen zu tragen. Allein der quantitative Unterschied (einige wenige ForscherInnen gegenüber einer Vielzahl an PraxisakteurInnen) erzeugt ein Machtverhältnis. Ein Machtgefälle entsteht ferner dadurch, dass ForscherInnen leichter zu PraxisakteurInnen werden können, als PraxisakteurInnen in das Wissenschaftssystem eintreten können. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)

- Die Rolle der ForscherInnen besteht vor allem auch darin, sich auf eine gemeinsame Auseinandersetzung und vielfältige Wissensformen einzulassen, statt vorwiegend FachexpertInnen zu sein. Das heißt, ForscherInnen haben per se kein Privileg auf Wissen. Es gibt keine den Sichtweisen der PartnerInnen übergeordneten Sichtweisen der WissenschaftlerInnen.
- Zur Frage der Macht: Partizipation beginnt für mich erst da, wo ForschungspartnerInnen mit Entscheidungsmacht beteiligt werden: von der Zielsetzung über Studiendesign, Umsetzung, Datenerhebung, Evaluation bis hin zur Verwertung. Alles andere sind eher „Vorstufen der Partizipation“. Das führt u. a. zu einem Selbstverständnis als ForscherInnen im Sinne von Co-LernerInnen statt wissender Autorität. (*Andrea Sieber*)
- Die grundsätzliche Haltung, dass wissenschaftliches Wissen eine Wissensform von vielen ist, erleichtert den Umgang mit wechselnden Machtpositionen. (*Daniela Peukert*)
- Das ist gut so, denn Voraussetzung für partizipatives Vorgehen ist unserer Meinung nach nicht das Streben nach Macht, sondern eher ein konsensuales Denken (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)

Frage 10

Legitimation und Verantwortung in partizipativen Prozessen – Wer entscheidet? Wer trägt Konsequenzen?

Mit der Frage der Veränderung der Beziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und der Veränderung der Rollen von ForscherInnen und außerwissenschaftlichen (Praxis-)AkteurInnen stellen sich Fragen, wer was auf Basis welcher Legitimation entscheiden und tun darf und wofür Verantwortung zu übernehmen ist, neu – ein Beitrag widmet sich explizit diesem Thema, in anderen klingt es an. Es geht dabei um die Frage der Deutungshoheit und Entscheidung, um Machtpositionen und Machtdynamiken.

Wofür sind transdisziplinär Forschende legitimiert und wodurch?

- Wer hat auf Basis welcher Gegebenheiten/Argumente die Legitimation, Entscheidungen zu treffen?
- Wie wird entschieden, wer an der Forschung beteiligt ist und wie die Forschung verläuft?

Wofür tragen (transdisziplinär) Forschende Verantwortung?

- Wer hat welche Verantwortung für den Projekt-Prozess?
- Wer hat welche Verantwortung für die Ergebnisse der Forschung? Inwieweit sind ForscherInnen verantwortlich für Umsetzung, für die Wirkung und den Nutzen von Forschung?

Ist Partizipation ein Versuch der ForscherInnen, Verantwortung abzugeben?

Welche Auswirkung hat die oben angesprochene Bedeutungs-Diffusität von Intervention und Partizipation auf die Beantwortung der Fragen rund um Legitimation und Verantwortung in partizipativen Forschungsprozessen?

Kommentare der AutorInnen

- Für mich geht es beim Punkt Verantwortung auch darum, wie AkteurInnen an Perspektiven anknüpfen und diese in partizipativen Prozessen gemeinsam hinterfragen, erweitern, vertiefen können. Die Intention ist die Ausgestaltung eines Dialograumes, in dem implizite Theorien verantwortungsvoll explizit gemacht werden können, um sie zu verändern. „Action science assumes that human beings are theory-builders who mentally ‚construct‘ theories of reality, which they continually test through action [...]. The difference between researchers and practitioners is that the former are ‚explicit‘ theoreticians whereas the latter are ‚tacit‘ theoreticians. The objective of action science is to make these tacit theories explicit so that they can be critically examined and changed“ (Friedmann 2001, S. 161). (*Andrea Sieber*)
- Zur Frage, wie über Verantwortung und Legitimation entschieden wird – vermutlich sehr häufig sehr pragmatisch. Verantwortung der ForscherInnen steht vermutlich häufig auch im Zusammenhang mit der Erfüllung von AuftraggeberInnen- und Förderrichtlinien. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)
- Partizipative Forschung ist eine Frage der Haltung. Als ExpertInnen des Nichtwissens und als UnterstützerInnen für die kollektive Entscheidungsfindung hegen ForscherInnen in der Interventionsforschung keinen Machtanspruch.
- Das schließt sich aus, wir verstehen Partizipation als dialektische Denkform. (*Ruth Beilharz/Sonja Rube*)

- Meist haben InitiatorInnen eines Prozesses eine Führungsrolle inne, diese legitimiert sie jedoch nicht zum Treffen von Entscheidungen, sondern eher zum Moderieren von Kommunikationsprozessen, in denen Entscheidungen gemeinschaftlich getroffen werden. Bestimmte Zuschreibungen erfolgen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Forschungseinrichtung, die wiederum mit gewissen Rechten und Pflichten (z. B. Berichtspflicht) ausgestattet ist. Im Rahmen ihrer Rollen und Möglichkeiten besteht die Verantwortung von ForscherInnen im Begleiten, Anstoßen und Unterstützen von transdisziplinären Prozessen.
- Inwiefern die Prämisse der Nützlichkeit von Forschung verfolgt wird, müssen ForscherInnen selbst entscheiden. Ebenso, wie die Forschung beispielsweise durch Ausgründung oder weiterführende Aktionen über den Rahmen der Forschung hinausgeht. Ich sehe im Modus der transdisziplinären Forschung gerade nicht den Versuch Verantwortung abzugeben, sondern vielmehr den Anspruch Verantwortung zu übernehmen. *(Daniela Peukert)*

Frage 11**Lassen sich partizipative Prozesse als Bildungsgeschehen begreifen?**

In einigen Texten geht es um das Anregen von Auseinandersetzung mit einem Thema, um Reflexion, Bewusstseinsbildung. Partizipation ist Mittel zum Zweck, aber auch Ziel der Forschungsprozesse. Hier können Nähen zu Konzepten von Erfahrungslernen, Forschendem Lernen gesehen werden. Bezugnahmen auf Konzeptionen von Lernen und Bildung könnten ein interessantes Thema im Diskurs zu transdisziplinärer Forschung darstellen. Daran schließt die Frage nach dem Innovationsgehalt von Wissen aus transdisziplinären Projekten an.

Kommentare der AutorInnen

- Es geht hier auch um die Fragen, welches Wissen besteht in Gemeinschaften/ Praxiszusammenhängen? Wie wird es hergestellt und wie wandelt/entwickelt es sich weiter in partizipativen Forschungsprozessen? *(Andrea Sieber)*

Frage 12**Was bedeutet Intervention und wie wirkt sie auf die Beteiligten?**

Die Verwendung des Begriffs Intervention in den Texten setzt auf unterschiedlichen Ebenen an:

- Forschung als Intervention in die Gesellschaft/in ausgewählte soziale Systeme (transdisziplinäre Forschung in Projekten ist demnach selbst eine Intervention in Praxiszusammenhänge [und in die Wissenschaft])
- Methodische Interventionen innerhalb von Forschungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen, damit diese intervenierende Kraft entfalten (ForscherInnen integrieren Partizipationsmodelle, um Interventionen in gesellschaftliche Systeme zu ermöglichen)
- Intervention als Bezeichnung eines Arbeitsteils eines Projekts, der auf Veränderung in der Praxis ausgerichtet ist (z. B. Entwickeln und Umsetzen von konkreten Maßnahmen)
- Intervention als Impuls, um einen partizipativen Prozess anzuregen
- Allgemeiner: Grundprinzip des kommunikativen und sozialen Handelns (Reziprozität, Austausch etc.)
- Intervention ist anwendungsorientiert, kooperativ, wertebasiert

In den Beiträgen wird, wie oben ausgeführt, unterschiedlich explizit und ausführlich auf Intervention eingegangen. Einige AutorInnen greifen allerdings den Gedanken auf, dass Partizipation (zunächst) eine Intervention darstellt, zumal, wenn Menschen es möglicherweise nicht gewohnt sind, sich in kollektiven Prozessen zu engagieren und an der Bearbeitung eines Themas mitzuwirken. Aus Forschungssicht sind Interventionen in diesem Sinn Designschritte, die Partizipation ermöglichen oder auch provozieren. Die Zielrichtung verweist auf Reflexion, Kommunikation und praktisches Handeln. Intervention ist als „partizipative“ Intervention zu verstehen.

Wie sieht es umgekehrt aus, inwieweit sind ForscherInnen Interventionen ausgesetzt und welchen Charakter haben diese?

Kommentare der AutorInnen

- Wenn Forschung in einem reflexiven, kooperativen Prozess vollzogen wird, ist der/die ForscherIn immer auch Interventionen ausgesetzt, dies zählt zu den normalen Dynamiken in einem transdisziplinären Prozess. Wenn man Interventionen als Impulse begreift, haben diese eine positive und inspirierende Konnotation. (*Daniela Peukert*)
- Intervention kann als „partizipative“ Intervention oder auch als „intervenierende“ Partizipation verstanden werden. (*Sandra Pretis*)

- Ich kann die Begriffskombination zwar nachvollziehen, ihr Sinn erschließt sich mir allerdings auch bei längerem Nachdenken nicht. (*Larissa Krainer*)

Frage 13

Sind Partizipation und Intervention Impulse für Vermittlung?

Einige der AutorInnen gehen in ihren Beiträgen auf das Thema Vermittlung ein. Darunter wird verstanden:

- Verständnis über sich selbst vermitteln
- Vermittlung zwischen Erfahrung und Erkenntnis
- Vermittlung zwischen Forschung und Praxisfeldern (z. B. Schule, Region); Überwindung der Grenze eines selbstreferentiellen Wissenschaftssystems
- Vermittlung zwischen Widersprüchen
- Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft
- Vermittlung als Ziel von Forschung, das mit unterschiedlichen Methoden zu erreichen versucht wird
- Vermittlung im Sinne einer Rolle als Intermediär zwischen verschiedenen Perspektiven und Wissensbeständen
- Relevanz der Forschung für AkteurInnen außerhalb der Forschung
- Entfaltung sozial-gesellschaftlicher Praxiswirkung

Das Buchkonzept hat eine Hypothese als Ausgangspunkt: Partizipation und Intervention greifen in transdisziplinären Prozessen ineinander und bedingen einander. Die Herausforderung liegt darin, die dadurch entstehenden Dynamiken als Prozesse der Vermittlung (Vermittlung „von“ und Vermittlung „zwischen“) zu verstehen und als solche zu gestalten. Wesentlich geprägt ist dieser Prozess durch die ihm jeweils innewohnenden Machtdynamiken.

Im Sinne der transdisziplinären Interventionsforschung versteht sich Vermittlung als kollektiver Prozess und verweist im Rahmen des in Projekten jeweils Möglichen auf eine Demokratisierung der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragen sowie auf Gestaltung einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Gesellschaft. Mit Letzterem ist eine Wertentscheidung vorgeschlagen.

Kommentare der AutorInnen

- Das Repertoire an Methoden, Auswertungsprozessen und die Verbreitung der Ergebnisse, welche in der partizipativen Forschung zur Anwendung kommen, wäre für mich noch ein weiterer Punkt. Neben Methoden der klassischen qualitativen Sozialforschung werden mittlerweile vermehrt auch

künstlerische, visuelle oder/und performative Methoden in der Erhebung eingesetzt. Auch partizipative Auswertungsprozesse und die Ergebnisdarstellungen sollten – im Sinne eines multi-voicing im Erkenntnisprozess – vielfältig gestaltet werden. Als „Qualitätssicherung“ ist es unabdingbar, als ForscherIn Reflexionsinstrumente (wie ein eigenes Forschungstagebuch, regelmäßige Reflexion mit KollegInnen) zu nutzen, um blinde Flecken, Beziehungsstrukturen im Forschungssetting etc. in eine kritische Distanz zu bringen. (*Andrea Sieber*)

- Das Normative an der nachhaltigen zukunftsfähigen Gesellschaft, die sich durch die Demokratisierung der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragen in Entwicklung befindet ist, dass alle selbst schuld am Ausgang sind, dass der neoliberale Imperativ unter dem Deckmantel der Demokratie voll greift und nicht mehr symbolische Ordnungen die Norm prägen, sondern Imaginationen, lose Bilder und Vorstellungen eines Ideals dieselbe (selbstbestimmt und dennoch unreflektiert) bestimmen. (*Larissa Krainer/Sandra Pretis*)

13.3 Resümee

Intervention und Partizipation sind herausfordernde Begriffe und Konzepte. Sie sind vieldimensional und es werden ihnen viele unterschiedliche Attribute zugeschrieben, im Besonderen dem Begriff Partizipation. Es lassen sich verschiedene Systematiken über die Begriffe legen, und doch hat man den Eindruck, es bleibt immer ein Rest, der in einer abstrakten Beschreibung nicht wirklich fassbar wird. Es braucht das Lebendige, um sie zu fassen. Eine bestimmte Bedeutung entwickelt sich im konkreten Prozess im Zusammenspiel von ProzessgestalterInnen und weiteren beteiligten AkteurInnen. Die Grundprämissen wirken zwar in die Prozesse hinein, was Partizipation und Intervention bedeuten, wie sich die Charakteristiken entfalten, ist aber stark situations- und kontextabhängig. ForscherInnen können sich ein Methodenrepertoire zulegen. Durch Miterleben und Üben lässt sich Prozessgestaltungskompetenz entwickeln. Über Grundprämissen braucht es Verständigung und Positionierungen. Was bedeutet dies für den Diskurs im Kreis der partizipativ-transdisziplinär Forschenden und Arbeitenden? Eine rege Diskussion, auch zu den offenen Fragen, die aus den dreizehn Fragen und Kommentaren resultieren, kann einzelnen ForscherInnen oder Forschungsgruppen Anregung für noch klarere Positionierungen bieten, im besten Fall kann man sich im Austausch auch über verwandte transdisziplinäre Forschungsansätze hinweg einem Common Sense annähern. Der Weg ist dabei Teil des Ziels.

Literatur

- Friedmann, V. J. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (S. 159–170). London: Sage.
- Krainer, L. & Lerchster, R. (2015). Management von transdisziplinären Forschungsprojekten im Spannungsfeld von Rollenflexibilität, Aufgabenvielfalt und mehrdimensionalen Kompetenzanforderungen. *Forschung*, 3 + 4, 89–99.
- Pörksen, U. (2004). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Martina Ukowitz, Assoc. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Promotion in Sozialphilosophie und Gruppendynamik. Habilitation in transdisziplinärer Interventionsforschung. Associate Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Interventionsforschung, transdisziplinäre Forschung, Organisationsentwicklung. Praktische transdisziplinäre Forschungsarbeit in den Feldern nachhaltige Regionalentwicklung, Naturschutz und Public Health.

Renate Hübner, Dr.ⁱⁿ, Wirtschafts- und Sportstudium, Promotion an der Wirtschaftsuniversität Wien. Nach selbständiger Tätigkeit in der Nachhaltigkeitsberatung und -forschung seit 2005 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: „Nachhaltigkeit konkret“: Interventionsorientierte Nachhaltigkeits- und Verbraucherschorschung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltig Wirtschaften.

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.