



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT

**Partizipative Forschung und Soziale Arbeit – Eine qualitative
Analyse zur Umsetzung und Herstellung von Partizipation im
Forschungsprojekt „laeneAs“**

**Participatory Research and Social Work – A Qualitative
Analysis on Doing Participation in the Research Project
„laeneAs“**

Masterarbeit

Im Sommersemester 2023

An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Fakultät für Soziale Arbeit

Vorgelegt von:	Christina Tamara Brandl
Geburtsdatum:	26.02.1999
Matrikelnummer:	712841
E-Mail:	Christina.Brandl@stud.ku.de
Studiengang:	Master Soziale Arbeit, 6. Fachsemester
Abgabedatum:	10.10.2023
Erstprüferin:	Prof.'in Dr. Annette Korntheuer
Zweitprüferin:	Prof.'in Dr. Christine Platzer

Abstract

Ansätze der partizipativen Forschung erfreuen sich in letzter Zeit auch im Kontext der Forschung Sozialer Arbeit wachsender Beliebtheit (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 9). So ist auch das Forschungsprojekt „laeneAs“ (ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in beruflicher Ausbildung) partizipativ angelegt.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es zu beantworten, wie sich der Prozess der Partizipation der Beteiligten in diesem Forschungsprojekt darstellte und welche Einflussfaktoren dabei Beteiligung ermöglichten oder „verunmöglichten“.

Dazu wurde im Rahmen einer qualitativen Studie ein Teil der im Projektkontext erhobenen Daten, vor allem Gruppendiskussionen und Forschungsmemos, mithilfe der Auswertungsmethode der Grounded Theory analysiert.

Der Partizipationsprozess stellte sich dabei als komplex und vielschichtig dar, zudem war er geprägt von unterschiedlichen Graden und Formen der Beteiligung und von Momenten der Ermöglichung und Verunmöglichung dieser. So haben individuelle Ressourcen und Faktoren sowie individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten und die Aberkennung von lebensweltlichem Wissen sowie die Reproduktion von Diskriminierungserfahrungen zur Verunmöglichung von Partizipation beigetragen. Auf der anderen Seite ließen sich die Anerkennung von lebensweltlichem Wissen, die Schaffung eines sicheren Raums, eine positive Gruppendynamik, vertrauensvolle Beziehungen, die Methodenwahl und die Moderation als ermöglichende Faktoren von Beteiligung nachzeichnen. Dies führte an einigen Stellen zur Öffnung eines kommunikativen Raums, einer Perspektiverweiterung sowie zur Beeinflussung von Entscheidungen durch die Beteiligten.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
1. Einleitung	8
2. Theoretischer Rahmen	9
2.1 Partizipation	9
2.1.1 Begriffsannäherung und Arbeitsdefinition	9
2.1.2 Grundlegende Partizipationsmodelle	11
2.1.3 Partizipation im Handlungsfeld Soziale Arbeit	15
2.1.4 Einflussfaktoren auf (die Umsetzung von) Partizipation	17
2.1.5 Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation	20
2.2 Partizipative Forschung	21
2.2.1 Begriffsannäherung und Arbeitsdefinition	22
2.2.2 Historische Bezüge und Entwicklungsstränge	25
2.2.3 Zentrale Merkmale partizipativer Forschung	27
2.2.4 Einflussfaktoren auf partizipative Forschung	33
2.2.5 Grenzen und Möglichkeiten partizipativer Forschung	35
2.2.6 Forschungsethische Aspekte	37
2.2.7 Gütekriterien und Evaluation	40
3. Projektbezogener Rahmen „laeneAs“	42
4. Zusammenfassung und Zwischenfazit	44
5. Methodologischer Rahmen	45
5.1 Forschungsdesign	45
5.2 Forschungsfragen	47
5.3 Feldzugang, Datenerhebungsmethoden, Aufbereitung der Daten	48
5.4 Samplingstrategie	51
5.5 Datenanalysemethode und methodisches Vorgehen	51
5.6 Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	58
5.7 Forschungsethische Aspekte	62
6. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	67
7. Implikationen	91
7.1 Für das Forschungsprojekt „laeneAs“	91
7.2 Für partizipatives Forschen im Allgemeinen	92
7.3 Für Beteiligungsprozesse in der Praxis Sozialer Arbeit	93
8. Fazit	94
8.1 Zusammenfassung der relevanten Ergebnisse	94

8.2	Einschränkungen der Ergebnisse.....	95
8.3	Reflexion der Forschung/Methodologie.....	96
8.4	Ausblick.....	97
	Literaturverzeichnis	98
	Eigenständigkeitserklärung	111
	Anhang	112

Abkürzungsverzeichnis

BeB	Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V.
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BTHG	Bundesteilhabegesetz
CBPR	Community Based Participatory Research
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
GT	Grounded Theory
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
laeneAs	Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in beruflicher Ausbildung
PAR	Participatory Action Research
Pe	Peer-Researcher*innen
PF	Partizipative Forschung
Pp	Praxispartner*innen
ST	Standort
U	Universitätsangehörige (Wissenschaftler*innen/Berufsforschende)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNCRC	United Nations Convention on the Rights of the Child
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
WS	Workshop

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation“ (Arnstein, 1969, S. 217).....	12
Abb. 2: Eigene Darstellung der „Partizipationspyramide“, angelehnt an: Straßburger & Rieger, 2019, S. 232f.	13
Abb. 3: Eigene Darstellung des „Lundy Models of Participation“, angelehnt an: Lundy, 2007, S. 932.....	14
Abb. 4: Eigene Darstellung des Forschungsprojekts „laeneAs“	42
Abb. 5: „Kodierparadigma“ (Strübing, 2018b, S. 134, angelehnt an Strauss & Corbin, 1991).....	54
Abb. 6: Eigene Darstellung des „Verhältnis von Konzepten und Kategorien“, angelehnt an Corbin & Strauss, 2015, S. 77	55
Abb. 7: Eigene Darstellung der Forschungsergebnisse	90

Tabellenverzeichnis

Tabb. 1: Eigene Darstellung zu den Datenerhebungsmethoden und -arten.....	50
---	----

1. Einleitung

„Was ich heute sehr schön fand, und ich habe auch schon so viele Gespräche geführt und so weiter. Aber wir trafen uns sonst immer, um irgend-, über irgendjemanden zu reden, den es betrifft. Und heute sitzen diejenigen, die es betrifft, hier. Als Peergroup. Und sagen uns ihre Erfahrungen, das, was Sie für gut befinden, für schlecht befinden. Das, was wir aufgreifen jetzt, womit wir arbeiten. Weil wir analysieren das von Außen, als nicht direkt Betroffene. Wir sind indirekt betroffen, aber nicht direkt und das finde ich so toll. Das ist jetzt eine Gruppe, wo die Betroffenen mitarbeiten. [...]“ (Praxispartnerin PpST2_9 in Workshop 1, Standort 2, Pos. 166)

Partizipation ist momentan ein höchst aktuelles Thema, vor allem in der Sozialen Arbeit. Im Zuge des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) wird dies zum Beispiel im Feld der Kinder- und Jugendhilfe durch die Einbindung von Selbstvertretungen deutlich (vgl. Dettmann, 2022, S. 43). Auch im Kontext von Forschung ließ sich in den letzten Jahren ein deutlicher Zuwachs an dem Interesse für partizipative Ansätze verzeichnen (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 9; vgl. Unger, 2020, S. 2), so auch innerhalb der Forschung Sozialer Arbeit. Dies manifestiert sich u.a. in den forschungsethischen Prinzipien und wissenschaftlichen Standards der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DSGA), die Beteiligung als ein grundlegendes Recht für die Forschungsteilnehmer*innen im Rahmen der Forschung Sozialer Arbeit verankert (vgl. DSGA, 2020, S. 5).

So ist auch das Forschungsprojekt „laeneAs“ („ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in beruflicher Ausbildung“), in dessen Rahmen das eingangs dargestellte Zitat stammt, partizipativ aufgebaut.

Wann nun wer an welcher Stelle wie beteiligt wird, bleibt in der Literatur oft unklar (vgl. Caspari, 2006, S. 369). Zudem zeigt sich partizipative Forschung als höchst aufwendiger und vielseitiger Prozess, wodurch die Evaluation partizipativer Forschungsprojekte aus dem Blickfeld geraten kann (vgl. Schaefer et al., 2021, S. 510).

Ziel dieser Masterarbeit soll es nun sein, den Prozess der Partizipation (als Umsetzung und Herstellung) im Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern zu erforschen.

Dazu werden in einem ersten Teil (Kap. 2) literaturbasiert die theoretischen Hintergründe von Partizipation (Kap. 2.1) und partizipativer Forschung (Kap. 2.2) beleuchtet. Um daran anzuschließen, erfolgt eine kurze Projektbeschreibung des Forschungsprojektes „laeneAs“ (Kap. 3) sowie ein kurzes Zwischenfazit (Kap. 4). Am Ende dieses Kapitels ergibt sich die

Forschungsfrage, die sich damit beschäftigt, wie sich der Prozess der Partizipation in Bezug auf die Beteiligten im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ an den beiden Standorten in Bayern darstellt. Besonders interessant scheint dabei die Frage nach den Einflussfaktoren, die Partizipation im Rahmen partizipativer Forschung ermöglichen oder „verunmöglichen“ zu sein. Zudem ist auch die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Standorte interessant. Dies soll qualitativ ergründet werden, die Beschreibung des Forschungsdesigns-, des -prozesses und weiterer methodologisch relevanter Aspekte findet sich im darauffolgenden Teil (Kap. 5). Anschließend werden die Ergebnisse aus diesem Prozess dargestellt sowie diskutiert und am Ende dessen die Forschungsfrage mithilfe von aufgestellten Hypothesen beantwortet (Kap. 6). Daraus ergeben sich einige mögliche Implikationen für verschiedene Kontexte, die im darauffolgenden Kapitel näher erläutert werden (Kap. 7). Abschließend werden die relevantesten Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, die Ergebnisse eingeschränkt, die Forschung bzw. die methodologische Umsetzung reflektiert und ein kurzer Ausblick gegeben (Kap. 8).

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundannahmen für vorliegende Masterarbeit geklärt. Diese stellen Partizipation (2.1) und partizipative Forschung (2.2) dar. Sie bilden, neben weiteren Faktoren, die Grundlage für die Datenanalyse (siehe dazu Kap. 5.5).

2.1 Partizipation

Dieser erste einführende Theorieteil beginnt mit einer Annäherung an Partizipation, stellt zentrale Begriffe dar und gibt am Ende eine Arbeitsdefinition (2.1.1). Daraufhin werden grundlegende Partizipationsmodelle erläutert (2.1.2) und Partizipation in den Kontext von Sozialer Arbeit gesetzt (2.1.3). Anschließend werden verschiedene Faktoren dargestellt, die einen Einfluss auf (die Umsetzung von) Partizipation haben können (2.1.4) und abschließend einige Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation aufgezeigt (2.1.5).

2.1.1 Begriffsannäherung und Arbeitsdefinition

„Partizipation ist ein höchst aktuelles Thema“ (vgl. Straßburger & Rieger, 2019, S. 12) und in gesellschaftlichen Debatten ein omnipräsenter Begriff (vgl. Meyer & Rahn, 2020, S. 398), gerade auch im Kontext der Sozialen Arbeit stellt sie einen Leitbegriff dar (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 637).

Historisch betrachtet stammt der Begriff „Partizipation“ aus der antiautoritären und kapitalismuskritischen Bewegungen der 1960/70er Jahre, die mehr Mitentscheidungs- und Mitsprachemöglichkeiten für Bürger*innen forderte (vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126).

Partizipation stellt dabei zunächst ein grundlegendes Prinzip der **demokratischen Ordnung** dar (vgl. Huffmann, 2022, S. 66; vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126), sie ist die Basis, auf der Demokratie aufgebaut ist und der Maßstab, an dem sie gemessen werden sollte (vgl. Hart, 1992, S. 5). Das Grundrecht auf Selbstbestimmung, Persönlichkeitsentfaltung und persönliche Freiheit findet in ihr Ausdruck (vgl. Schnurr, 2018b, S. 633). Der Begriff Partizipation ist sowohl normativ aufgeladen als auch vielseitig (vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126) und somit nicht immer einfach zu definieren, sowie von einer Gefahr der Unschärfe geprägt (vgl. Urban, 2005, S. 1).

Grundsätzlich leitet sich der Terminus „Partizipation“ vom lateinischen „participare“ ab, der übersetzt „(an etwas) teilnehmen“ oder „(jemanden) teilhaben lassen“ bedeutet (vgl. Pluto, 2018, S. 945; vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 636). Begriffe wie Beteiligung, Mitsprache, Mitbestimmung oder auch Mitwirkung¹ werden dabei oft synonym verwendet (vgl. Pluto, 2018, S. 946; vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 637), wobei die genaue Bestimmung dieser zumeist unklar bleibt (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 637). Auch **Teilnahme und Teilhabe** werden im Kontext von Partizipation häufig angeführt (vgl. Meyer & Rahn, 2020, S. 400; vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126). Politisch-demokratische **Teilnahme** beschreibt dabei, Einfluss zu nehmen auf die Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen sowie auf die Mitgestaltung gesellschaftlicher Bedingungen im Zuge der Ausübung von politischen Rechten (z.B. Proteste). Ökonomisch-gesellschaftliche **Teilhabe** hingegen zielt stärker auf den Zugang zu materiellen Ressourcen, sowie zum öffentlichen und kulturellen Leben in einer Gesellschaft ab. Dieser Unterschied der beiden Begrifflichkeiten zeigt sich noch deutlicher in der Ausgestaltung von Partizipation in einzelnen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe wird durch Mitwirkungsrechte eher die Teilnahme von Adressat*innen fokussiert, im Kontext der UN-BRK durch den Zugang zu Gütern eher die Teilhabe (vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126f.), wobei auf nationaler Ebene im Zuge des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) zumindest eine formelle Ausrichtung auf mehr Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung erfolgte (vgl. BMAS, o.J.; vgl. Rambauser-Haß & Beyerlein, 2018, S. 2f.).

¹ In vorliegender Masterarbeit wird Beteiligung synonym zu Partizipation verwendet, da auch einige Quellen mit diesem Begriff arbeiten. Die weiteren angeführten Begriffe werden nicht synonym verwendet.

Bei diesen einführenden Aspekten wird bereits deutlich, dass im Zuge einer **Definition von Partizipation** stets der Anwendungskontext im Blick zu behalten ist (vgl. Pluto, 2018, S. 946; vgl. Schnurr, 2018a, S. 1126). Bei all diesen verschiedenen Kontexten sind zumeist jedoch zum einen das Teilen von oder der aktive Einfluss auf Entscheidungen, die **das politische oder das eigene Leben** betreffen (vgl. BeB, 2021, S. 15; vgl. Hart, 1992, S. 5; vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 636), sowie der **Einfluss auf die Ergebnisse** dieser Entscheidungen (vgl. Kersting, 2008, S. 20; vgl. Rieger & Straßburger, 2019, S. 230) von großer Bedeutung. Auch der Begriff **(Entscheidungs-)Macht** ist zentral für die Definition von Partizipation (vgl. Huffmann, 2022, S. 66; vgl. Wright et al., 2007, S. 1), vor allem in den international vielfach zitierten Ausführungen von Sherry R. Arnstein (1969), die „citizen participation“ mit „citizen power“ gleichsetzt und die Umverteilung von Macht in das Zentrum ihrer Darstellung rückt (vgl. S. 216). Pluto (2018) bringt diese unterschiedlichen Facetten in einen verbindenden Zusammenhang: „In all diesen Kontexten geht es um den Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungen, die (Mit)Gestaltung von Lebensverhältnissen und um die Beteiligung an Macht und den Ausgleich von Macht“ (S. 946). Diese Definition soll als Basis für vorliegende Masterarbeit dienen. Zusätzlich erfolgt in den entsprechenden Kapiteln eine Einordnung zu Partizipation in der Sozialen Arbeit sowie in der partizipativen Forschung, die dem kontextspezifischen Charakter Rechnung tragen soll. Aber nicht nur unterschiedliche Kontexte prägen den Begriff, auch unterschiedliche Grade und Formen von Partizipation spielen eine immanente Rolle, will man diesen Begriff definieren (vgl. Pluto, 2018, S. 946). Dazu gibt es eine Vielzahl an Partizipationsmodellen, von denen einige im Folgenden kurz erläutert und eingeordnet werden sollen.

2.1.2 Grundlegende Partizipationsmodelle

Viele der einschlägigen Partizipationsmodelle arbeiten mit einem Stufenmodell, so auch die prägende „Ladder of Citizen Participation“ von Sherry R. **Arnstein (1969)**. Anhand von Stadtentwicklungsprogrammen untersucht Arnstein, wo Partizipation umgesetzt wird und in welchem Grad sie auftritt, denn „[t]here is a critical difference between going through the empty ritual of participation and having the real power needed to affect the outcome of the process“ (S. 216). Sie entwickelt dafür eine Leiter mit acht Sprossen bzw. Stufen (siehe Abb. 1), die von der „Nicht-Partizipation“ bis hin zu „Graden der Bürger*innenmacht“ reicht und bei der jeder Sprosse für das Ausmaß der Macht steht, mit der die Bürger*innen ein Ergebnis beeinflussen können (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

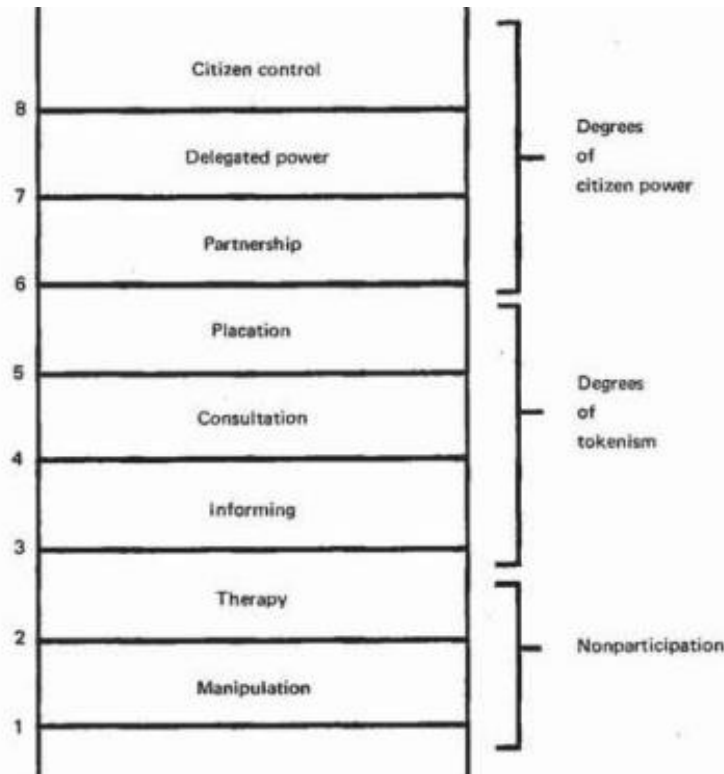


Abb. 1: „Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation“ (Arnstein, 1969, S. 217)

Bei den Stufen „Manipulation“ (Stufe 1) und „Therapy“ (Stufe 2) handelt es sich um Nicht-Partizipation, die es den Machthaber*innen erlauben, andere zu erziehen und deren Ziel es nicht ist, Personen in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die folgenden drei Stufen beinhalten alle eine „Alibifunktion“, Bürger*innen werden informiert (Stufe 3), konsultiert bzw. angehört (Stufe 4) und um Rat gebeten (Stufe 5) – es ist aber nicht garantiert, dass ihre Perspektiven durch die Machthaber*innen auch beachtet werden. Ihnen fehlt bis zu dieser Stufe die Macht, tatsächlich Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen. Erst die letzten drei Stufen beschreiben dann Bürger*innenmacht, mit steigendem Grad geht auch mehr Entscheidungskompetenz einher. Sie können eine Partnerschaft eingehen (Stufe 6), bei der es um Verhandlungen und Kompromisse geht, delegierte Macht (Stufe 7) mit der Mehrheit der Sitze in Entscheidungsgremien oder die volle Kontrolle (Stufe 8) bzw. Macht erhalten (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

Auch Rodger **Hart's (1992)** Partizipationsmodell, das wesentlich auf dem von Arnstein aufbaut, arbeitet mit der Metapher einer Leiter und acht verschiedenen Stufen, die ebenso von Nicht-Partizipation bis zu verschiedenen Graden der Partizipation reichen. Diese wurde jedoch in den Kontext der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesetzt (vgl. S. 8f.).

Michael **Wright und Kolleginnen (2007)** entwickelten auf Grundlage dieser beiden Modelle dann die „Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung“ (S. 1), betonten dabei, dass Partizipation ein Entwicklungsprozess ist und in vielen Situationen zunächst

Vorstufen realisiert werden müssen, bevor Personen direkt an Entscheidungsprozessen partizipieren können. In ihrem Modell sind insgesamt neun Stufen enthalten, die von Nicht-Partizipation (Instrumentalisierung und Erziehen/Behandeln), über Vorstufen der Partizipation (Information, Anhörung und Einbeziehung) bis hin zu Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht) und sogar weit über Partizipation (Selbstständige Partizipation) hinausreichen (vgl. ebd., S. 2).

Gaby **Straßburger** und Judith **Rieger (2019)** arbeiten mit einem Stufenmodell im Kontext von sozialen Berufen. Sie plädieren dafür, in die Analyse von Partizipationsprozessen zudem den Auslöser für den Prozess, die initiiierenden Personen und die Vorgehensweisen respektive die Methoden miteinzubeziehen. Im Zuge dessen schlagen sie drei Punkte vor, die es für die Analyse oder die Gestaltung von Partizipationsprozessen zu klären gilt: Die Initiierung und die Verantwortung für den weiteren Prozessverlauf, die Reichweite der Mitbestimmungsmöglichkeiten und ermöglichende bzw. fördernde sowie eingrenzende bzw. hindernde Faktoren. In ihrem Modell der Partizipationspyramide beziehen sie diese Aspekte aufeinander und verdeutlichen in sieben Stufen die Reichweite zwischen Vorstufen der Partizipation, Partizipation und zivilgesellschaftlichem Eigenengagement. Zwei Besonderheiten ihres Modells zeigen sich u.a. darin, dass sie sowohl die institutionell-professionelle Perspektive als auch die Perspektive der Bürger*innen berücksichtigen und keine Stufen der „Nicht-Partizipation“ beschreiben (vgl. Straßburger & Rieger, 2019, S. 13ff.). Folgende Darstellung (Abb. 2) soll einen zusammenfassenden Überblick über die Partizipationspyramide geben:

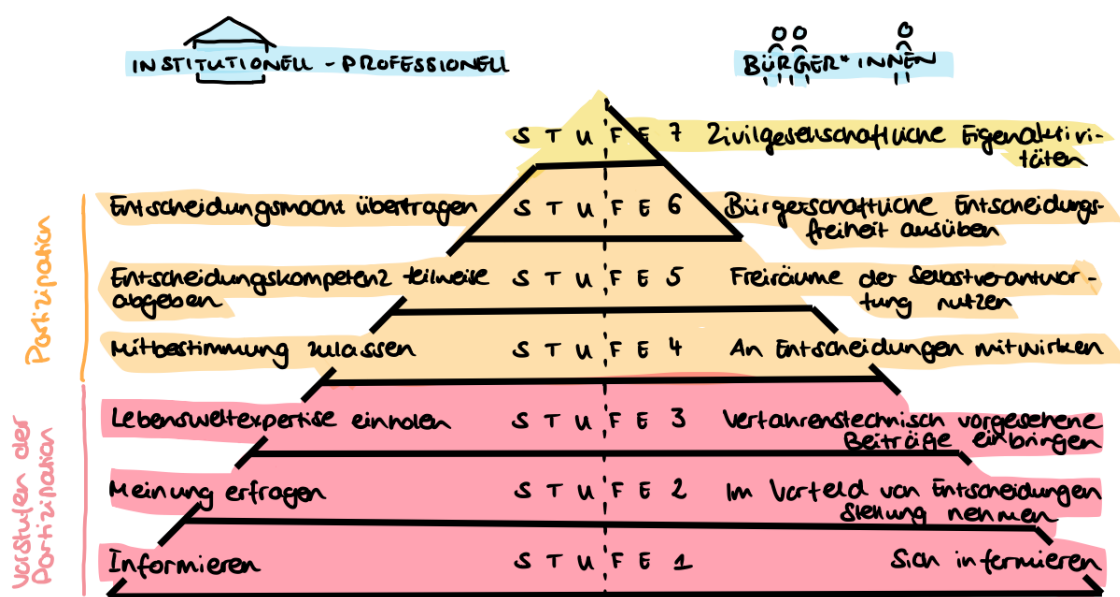


Abb. 2: Eigene Darstellung der „Partizipationspyramide“, angelehnt an: Straßburger & Rieger, 2019, S. 232f.

Im Gegensatz zu den Stufenmodellen trägt das in **Pluto (2007)** abgebildete Modell dem prozesshaften Charakter von Partizipation mehr Rechnung. Die Autorin untersucht in ihrer Studie, vor allem basierend auf qualitativen Interviews, die Herausforderungen, Struktur- und Handlungsprobleme sowie förderliche und hinderliche Faktoren für die Umsetzung von Partizipation von Adressat*innen in den Hilfen zur Erziehung (vgl. ebd., S. 14). Dabei zieht sie, neben anderen, das Modell des Beteiligungsprozesses heran (vgl. Brückner, 2001 zitiert nach Pluto, 2007, S. 53). Die einzelnen Elemente stellen in einer kreisförmigen Anordnung keine Reihenfolge dar, sondern wesentliche Aspekte von Beteiligungsprozessen, die sich in der Interaktion als Mitdenken, Mitreden, Mitplanen, Mitentscheiden, Mitgestalten und Mitverantworten zeigen. Sie beziehen sich dabei auf die zentralen Elemente von Partizipationsprozessen, die Planung, Entscheidung, Gestaltung, Verantwortungsübernahme und Kommunikation (vgl. Pluto, 2007, S. 53ff.). Dabei ist immer zu beachten, dass Partizipation in pädagogischen Prozessen Weg und Ziel zugleich ist (vgl. ebd., S. 277).

Ein anderes Modell schlägt Laura **Lundy (2007)** vor, in dem sie Art. 12 der UNCRC konzeptualisiert, der Kindern das Recht gibt, dass ihre Meinung in den sie betreffenden Angelegenheit berücksichtigt wird (vgl. ebd., S. 927). In ihrem Konzept spielen vier Faktoren eine wesentliche Rolle in der Implementierung von Art. 12: Space, Voice, Audience and Influence (siehe Abb. 3).

Die Abbildung impliziert bereits, dass sich die verschiedenen Faktoren überlappen: Space and Voice in dem Recht, eine Meinung/Ansicht auszudrücken und Influence und Audience in dem Recht, dass dieser Ansicht das nötige Gewicht gegeben wird. Zudem folgt das Modell einer Chronologie: An das Recht, die Meinung zu äußern, schließt das Recht an, dass diese Meinung berücksichtigt wird. Im Hinblick darauf, dass Entscheidungs- bzw. Beteiligungsprozesse nie statisch sind, kann der

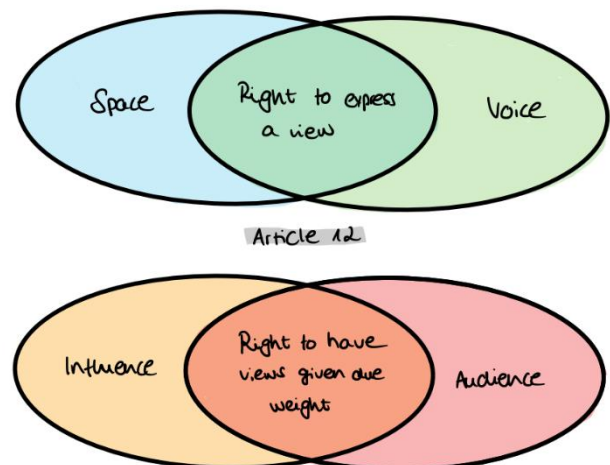


Abb. 3: Eigene Darstellung des „Lundy Models of Participation“, angelehnt an: Lundy, 2007, S. 932

Prozess allerings auch erneut beginnen. Space bedeutet dabei, dass Maßnahmen ergriffen werden müssen, die zum einen die Möglichkeit geben, die eigene Meinung auszudrücken und zum anderen dabei unterstützen, dies zu tun. Zentral dafür ist ein sicherer und inklusiver

Raum, ohne Angst vor Vorwürfen und offen für diverse Ansichten und alle Personen, auch die, die sich nicht gut artikulieren können. Bei Voice geht es darum, Kindern zu erleichtern, ihre Sichtweise zu äußern, sie auch dabei zu unterstützen, sich eine Meinung zu bilden. Audience beschreibt das Recht darauf, angehört zu werden von den Personen, die in Entscheidungsprozesse involviert sind. Schließlich ist im Kontext von Influence sicherzustellen, dass den Perspektiven auch Gewicht gegeben wird und diese Entscheidungsprozesse tatsächlich beeinflussen (vgl. ebd., S. 932ff.). Um diese Beteiligungsrechte zu erfüllen, müssen zudem alle Schritte des Prozesses erfüllt werden – die Schaffung eines sicheren Umfelds, in dem die Ansichten mitgeteilt werden können, reicht beispielweise nicht aus, wenn diese am Ende im Entscheidungsprozess nicht berücksichtigt werden (vgl. Kennan et al., 2019, S. 19).

2.1.3 Partizipation im Handlungsfeld Soziale Arbeit

Das Prinzip der Partizipation hat schon seit mehreren Jahren in viele **Handlungsfelder**, die die Soziale Arbeit tangieren, Einzug gehalten. So ist exemplarisch die (Sozial-)Politik zu nennen, Bürger*innen werden hier mindestens durch das Wählen berechtigt, über die Zusammensetzung von politischen Entscheidungsgremien zu entscheiden, aber auch andere Formen, wie bspw. Bürger*inneninitiativen spielen dahingehend eine wichtige Rolle im Kontext von politischer Partizipation (vgl. Kersting, 2008, S. 20; vgl. Schnurr, 2018b, S. 637). Auch im Gesundheitsbereich (vgl. Wright et al., 2007, S. 1; vgl. Zakus & Lysack, 1998, S. 1) oder in der Bildungsforschung (vgl. Rothmaler et al., 2021, S. 8) ließ sich bereits die letzten Jahre ein großes Interesse an Partizipation konstatieren. So ist Partizipation mittlerweile auch in der **Sozialen Arbeit** ein Schlüsselbegriff (vgl. Schnurr, 2018b, S. 631), was auf unterschiedliche Begründungslinien zurückzuführen ist. **Historisch** betrachtet hat der professions- und gesellschaftskritische Diskurs der 1960er/70er Jahre zu einer Abkehr vom Expertentum und einer Bevormundung gegenüber den Adressat*innen geführt und Beteiligung, Mitbestimmung und dem Einbezug der Adressat*innenperspektive in Entscheidungsprozesse gefordert. Die Entwicklung der Theorie der Lebensweltorientierung und die Verankerung von Partizipation innerhalb dieser (vgl. Thiersch, 2002, S. 149) lieferte dann die Basis für eine breite Anerkennung als Struktur- und Handlungsleitlinie (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 637). Aber auch die Menschenrechtskonventionen und ihre konkreten Ausgestaltungen (UN-KRK und UN-BRK) hatten einen erheblichen Anteil an der Konjunktur von Partizipation in der Sozialen Arbeit, da sie Beteiligungs- und Schutzrechte für marginalisierte Gruppen beschreiben, die als Zielgruppe für die Soziale Arbeit relevant

sind (vgl. Schnurr, 2018b, S. 633). Gerade in der **Kinder- und Jugendhilfe** ist Partizipation bereits seit einigen Jahren ein konstitutiver Bestandteil (vgl. Abeling et al., 2003, S. 226; vgl. Pluto, 2018, S. 945). Eine rechtliche Weiterentwicklung zeigt sich auch mit dem 2021 in Kraft getretenem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), das z.B. durch einen eigenen Beratungsanspruch für Kinder- und Jugendliche oder das Einrichten von Ombudsstellen zu mehr Beteiligung beitragen soll (vgl. BMFSFJ, o.J.). Aber auch **neuere Debatten** innerhalb der Sozialen Arbeit richten ihren Fokus auf den Einbezug von Adressat*innen, was beispielsweise die Einrichtung einer Fachgruppe mit dem Titel „Adressat*innen, (Nicht-)Nutzer*innen und Nutzung Sozialer Arbeit“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit belegt. Das Ziel der Fachgruppe ist es, die Perspektive(n) von Adressat*innen im Kontext von Sozialer Arbeit und Praxis, Wissenschaft und Ausbildung mehr in den Blick zu nehmen (vgl. Fachgruppe „Adressat*innen, (Nicht-)Nutzer*innen und Nutzung Sozialer Arbeit, 2023, S. 1). Auch unter dem Stichwort „(Service) User Involvement“ werden seit mehreren Jahren auf internationaler Ebene Fragen des Einflusses von Adressat*innen auf die Praxis, Wissenschaft und die Ausbildung Sozialer Arbeit diskutiert (vgl. Chiapparini & Eicher, 2018, S. 117; vgl. Schön, 2016, S. 21).

Um nun abschließend **Partizipation in den Kontext Sozialer Arbeit** zu setzen, eignet sich nachfolgende **Definition** von Schnurr (2018b):

*„Die Soziale Arbeit orientiert ihr Handeln am Ziel, ihren Adressat*innen als Träger*innen subjektiver und sozialer Rechte die Teilnahme an sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen der Gesellschaft zu ermöglichen und ihr Recht auf Würde, Freiheit und Selbstbestimmung zu verwirklichen. Die Soziale Arbeit fördert ihre Adressat*innen darin, ihre Meinungen, Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, ihren Anliegen in Öffentlichkeit und Politik Gehör zu verschaffen und auf Entscheidungen, die sie betreffen, Einfluss zu nehmen. Soziale Arbeit fördert und realisiert Partizipation, indem sie in ihren Zuständigkeiten und Handlungsfeldern Unterstützungs- und Bildungsprozesse als Co-Produktion konzipiert und umsetzt: Adressat*innen der Sozialen Arbeit sind in diesen Unterstützungs- und Bildungsprozessen Mitwirkende und Mitgestaltende und entscheiden bei der Festlegung ihrer Rahmenbedingungen, Anlässe, Formen und Ziele mit[.]“ (S. 635f.)*

2.1.4 Einflussfaktoren auf (die Umsetzung von) Partizipation

Die Umsetzung von Partizipation stellt sich nun als herausfordernd dar und ist an manchen Stellen von Widersprüchen geprägt (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 641), es gibt einige fördernde und hindernde Faktoren, die Einfluss darauf haben, ob und in welchem Grad Partizipation stattfindet (vgl. Wright, 2012, S. 99). Diese lassen sich auf der **Mikro-** (individuelle Einflussfaktoren), **Meso-** (organisatorische, strukturelle, institutionelle Einflussfaktoren) und **Makroebene** (gesellschaftlicher Kontext, sozialpolitische und gesetzliche Einflussfaktoren) verorten (vgl. Straßburger, 2019, S. 52). Im Folgenden soll das Hauptaugenmerk auf die individuellen und die strukturellen bzw. institutionellen Faktoren gelegt werden, wobei sich die individuellen Faktoren auf alle Beteiligten beziehen – also die Adressat*innen und die Fachkräfte.

Individuelle Einflussfaktoren auf (die Umsetzung von) Partizipation

Auf individueller Ebene lässt sich zunächst die **Haltung und die Kompetenzen der Fachkräfte** benennen. Förderlich für Partizipation sind u.a. Flexibilität und Offenheit, um auch von eigenen, nicht den Adressat*innen entsprechenden Vorstellungen, abweichen zu können, Geduld, da Partizipationsprozesse Zeit brauchen, sowie ein aufrichtiges Interesse am Gegenüber (vgl. ebd., S. 60ff.). Wichtig ist es, sich von der Vorstellung des „Expertentums“, das suggeriert zu wissen, was „das Beste“ für die Adressat*innen ist, zu distanzieren und stattdessen Unterstützung für eigene Lösungsmöglichkeiten und deren Umsetzung zu bieten (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 641). Dies geht mit der Abkehr einer paternalistischen Haltung und der Bereitschaft, Macht abzugeben, einher (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

Zudem können sich überaus hohe Anforderungen an die Partizipierenden negativ auswirken, denn auf Seiten der **Adressat*innen** gibt es **individuelle Einflussfaktoren**, die das (Nicht-)Gelingen von Partizipation bedingen. Dazu zählen vor allem die bisherigen biographischen Erfahrungen, die die Personen mit Partizipation gemacht haben (vgl. Schwanenflügel, 2015, S. 266) und die unterschiedlichen Voraussetzungen ((infra-)strukturell, aber auch in Bezug auf Bildung, Kompetenzen, Selbstbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit, um Interessen vertreten zu können, etc.), die sie mitbringen (vgl. ebd.; vgl. Straßburger & Rieger, 2019, S. 192). Gerade gesellschaftlich marginalisierte Gruppen können dabei Unterstützung und Förderung benötigen, wodurch gegebenenfalls nicht immer der Wunsch, sich zu beteiligen, vorhanden ist (vgl. Wright, 2012, S. 100). Auch der Kontext von Diskriminierungserfahrungen kann im Hinblick auf Beteiligung von Bedeutung sein. Wenn Personen aufgrund

von ihnen zugeschriebenen, gesellschaftlich konstruierten Merkmalen stigmatisiert und negativ abgewertet werden, kann das zu einem Gefühl der Inakzeptanz der eigenen Person gegenüber führen. Auch die Reproduktion von Stereotypen oder das Fehlen von Menschen mit bspw. gleicher Hautfarbe oder Religion in Teilhabesettings kann Exklusion bedeuten. Diese (gesellschaftlichen) Ausgrenzungserfahrungen können dazu führen, dass Menschen mit Diskriminierungserfahrungen keinen Sinn in Partizipation sehen und sich zurückziehen. Zwar sind diese biografischen Voraussetzungen bei den Individuen selbst zu verorten, den Weg zu einer gelingenden Partizipation muss aber die Institution finden, beispielsweise durch die kritische Reflexion der Bedienung von Stereotypen in Beteiligungssettings (vgl. Madubuko, 2022, S. 48f.).

Neben den bereits dargestellten Einflussfaktoren auf (die Umsetzung von) Partizipation, die auf der Ebene der Adressat*innen oder der Fachkräfte zu verorten sind, existieren auch jene, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen und eher **verbindenden Charakter** aufweisen. Die Ergebnisse eines Literature Review mit dem Fokus auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfesystem von Ganna G. van Bijleveld und Kolleginnen (2015) zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen dem jungen Menschen und der Fachkraft ausschlaggebend für eine gelingende Partizipation ist. Diese ist u.a. deswegen so relevant, weil sich Kinder und Jugendliche so in Situationen begeben können, in denen sie das Gefühl haben, mit ihren Äußerungen und Gefühlen ernst genommen zu werden. Gleichzeitig gestaltet sich diese allerdings insofern als herausfordernd, als dass u.a. eine hohe Fluktuation bei Sozialarbeitenden, Zeitlimitationen und der Fokus auf Schutz die Entwicklung dieser behindern (vgl. S. 136f.). Auch anerkennungstheoretische Perspektiven scheinen einen Einfluss auf die Gestaltung von Partizipation zu haben. Liane Pluto (2007) und Larissa von Schwanenflügel (2015) beschreiben in den Ergebnissen ihrer qualitativen Studien Anerkennung (durch die Fachkräfte) als einen zentralen Aspekt im Kontext von Partizipation (vgl. Pluto, 2007, S. 139; vgl. Schwanenflügel, 2015, S. 184). Partizipation kann dabei durch Anerkennungsverhältnisse, die konkret durch die Mitgestaltung und Übernahme von Verantwortung innerhalb von Handlungsspielräumen und sich auf diese beziehende Wertschätzung und „Gesehen werden“ hergestellt werden, gefördert werden. Gleichzeitig kann diese auch als Mittel zum Erhalt von Anerkennung fungieren – und mit der Erfahrung von damit verbundener Unterstützung und Zuwendung zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls beitragen (vgl. Schwanenflügel, 2015, S. 184). Mit einem Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt sich dann auch das Bedürfnis, aktiv zu partizipieren und mitzugestalten (vgl. ebd., S. 182). Partizipationshandeln, das auch immer Selbstständigkeit

und eigeninitiiertes Handeln beinhaltet, setzt Selbstwirksamkeit bzw. Selbstschätzung beim handelnden Subjekt voraus (vgl. ebd., S. 206), die u.a. durch Anerkennung entwickelt wird (vgl. Honneth, 1992, S. 135ff.). Und „nur wer über genügend Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl als Resultat von Anerkennungsprozessen (vgl. Honneth, 1994) verfügt, ist konfliktfähig und kann an der Gesellschaft als Person eigenen Rechts partizipieren“ (Borst, 2004, S. 269).

Strukturelle Einflussfaktoren auf (die Umsetzung von) Partizipation

Auf struktureller bzw. institutioneller Ebene ist es zunächst hilfreich, wenn die „Weichenstellungen“ einer Institution auf Partizipation zielen, dazu gehört es z.B. die bisherigen Partizipationsprozesse kritisch zu hinterfragen oder strukturelles Empowerment, um Menschen mit unterschiedlichen Ressourcen und Voraussetzungen zu Partizipation zu befähigen (vgl. Straßburger, 2019, S. 83ff.), zu installieren. Zudem muss Beteiligung unverzichtbarer Bestandteil des Organisationshandelns sein, wobei es selbstverständlicher Teil des Alltags in einer Institution sein sollte, und von allen Beteiligten genutzt werden sollte (vgl. Pluto, 2007, S. 281). Offenheit und Responsivität sind weitere zentrale Themen, die auf struktureller Ebene die Umsetzung von Partizipation positiv beeinflussen können. Es geht darum, die Adressat*innen in ihren Äußerungen ernst zu nehmen und auf diese einzugehen, denn nur durch ein „Sichtbarwerden“ und das Gelingen von Selbstbestimmungsversuchen erfahren sich Menschen als Teil eines Ganzen, das sie auch mitgestalten wollen (vgl. Schwanenflügel, 2015, S. 274). Auf der Gegenseite stehen finanzielle, politische und fachliche Steuerungsinteressen, die Entscheidungsspielräume, Zeit und Ergebnisoffenheit einschränken (vgl. Urban-Stahl, 2021, S. 640f.), sowie stark reglementierende Verfahren (bspw. im Kontext von Amtsverfahren). Auch Zeit insgesamt spielt eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Partizipation, so ist diese in den meist projektförmig angelegten Beteiligungsprozessen zu knapp, um eine wirklich gleichberechtigte Zusammenarbeit aufbauen zu können (vgl. Wright, 2012, S. 99).

Verbindende Einflussfaktoren

Individuelle und strukturelle Faktoren stehen nun in einer Wechselbeziehung zueinander, die Strukturen einer Organisation ermöglichen und fördern Partizipation, die individuellen Beteiligten müssen diese aber auch nutzen und füllen (vgl. Urban, 2005, S. 3). So gibt es auch einige Bedingungen, die sich sowohl auf die handelnden Subjekte als auch auf die institutionellen Strukturen beziehen. Dazu gehört es, Entscheidungsprozesse transparent und

nachvollziehbar zu kommunizieren (vgl. Pluto, 2007, S. 188), Informationen der Zielgruppe angemessen zu übermitteln (vgl. ebd., S. 286) und Ergebnisoffenheit, zum Beispiel auch in Bezug auf den nicht immer einfachen Umgang mit Regeln, herzustellen (vgl. ebd., S. 193). Gerade hier zeigt sich ein großes Spannungsfeld darin, die Balance zu halten zwischen der unbedingt erforderlichen Flexibilität, Offenheit und Entscheidungsspielräumen einerseits und der Sicherheit und Stabilität des organisatorischen Rahmens andererseits (vgl. ebd., S. 282). Denn auch Sicherheit ist ein zentraler Einflussfaktor darauf, ob eine positive Atmosphäre entsteht, in der Menschen sich auch trauen, ihr Potenzial zu entfalten und Mut, Kreativität und Engagement zu zeigen (vgl. Straßburger, 2019, S. 68). Für die Herstellung eines sicheren Raums kann es beispielsweise auch förderlich sein, gerade mit Kindern und Jugendlichen, sich auf Beteiligungssettings gut vorzubereiten (vgl. Kennan et al., 2019, S. 11). Ein weitere Einflussfaktor, der sich auf das Gelingen von Partizipation auswirken kann, sind asymmetrische Konstellationen zwischen den Fachkräften und den Adressat*innen, die sich um ungleiche Ausgangsvoraussetzungen und Machtverteilungen, sowie das Aushandeln eines Interessensausgleiches drehen. Es ist dabei essenziell, diese ungleiche Machtverteilung kritisch zu reflektieren, gerade im Hinblick auf das oben beschriebene, früher zentrale Professionsverständnis des Expertentums, sowie diese offen zu legen (vgl. Pluto, 2007, S. 284f.). Zudem sind auch eine präventive Machtreflexion, eine Gefährdungsanalyse potenzieller Missachtung der Rechte von Adressat*innen und das Einrichten von unterschiedlichen Formen der Beschwerdemöglichkeiten, gebündelt in einem Schutzkonzept zum Ausgleich von Machtasymmetrie, hilfreich (vgl. Wolff, 2022, S. 39).

2.1.5 Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation

Abschließend zu diesem einführenden theoretischen Kapitel von Partizipation sollen einige Möglichkeiten und Grenzen dieser kurz beleuchtet werden. Zu den **Möglichkeiten** zählt zunächst das Stärken und Entwickeln von individuellen Begabungen sowie Sozialkompetenzen (vgl. Huffmann, 2022, S. 71) und die Übernahme sozialer Verantwortung. Die Beteiligung von Adressat*innen in Projekten führt auch dazu, dass sie Verantwortung für den Erhalt und den Schutz dieser übernehmen (vgl. Hart, 1992, S. 34f.). Ein gestärktes Zugehörigkeitsempfinden durch Partizipation (vgl. Huffmann, 2022, S. 71) und positive Gruppenerfahrungen in einer Community sind zudem eine starke Basis für kulturelle und politische Organisation. Auch im Sinne einer Demokratisierung der Gesellschaft und der Selbstverwirklichung des Individuums kann Partizipation dazu beitragen, durch die Beteiligung an Projekten und das Lösen von Problemen, die

Reflexionsfähigkeit bei der einzelnen Person zu stärken und selbstbestimmt politische Überzeugungen zu entwickeln (vgl. Hart, 1992, S. 36). Eine weitere Möglichkeit von erlebter Partizipation ist Empowerment, das „auf die (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags [zielt]“ (Herriger, 2020, S. 20). Eine Arbeitsweise, die auf Partizipation ausgerichtet ist, ermöglicht Mit- und Selbstbestimmung. Anstelle nur Ziel zu sein, wird Empowerment also direkt durch ein gleichberechtigtes Miteinander praktiziert (vgl. Straßburger & Rieger, 2019, S. 46). Im Zusammenhang von positiven Effekten von Beteiligung im spezifischen Kontext von Migration sind außerdem die Ergebnisse eines Reviews von Yixin Zhang und Kolleg*innen (2023) interessant. Dabei stellte sich in der Zusammenschau der analysierten Dokumente, die sich thematisch um Formen von Bürger*innenbeteiligung handeln, heraus, dass die Beteiligung von Menschen mit Migrationserfahrung die soziale Integration im urbanen Raum beeinflussen kann. Dies hat multiple Faktoren, zu denen die Unterstützung von Migrant*innen im Umgang mit Marginalisierung und der Erweiterung ihres sozialen Netzwerkes zählen (vgl. S. 1).

Eine **Grenze** von Partizipation zeigt sich vor allem an dem Punkt, an dem es um Schutz geht. Um den Schutz von vulnerablen Personen oder die Interessen der Allgemeinheit zu wahren und durchzusetzen, kann die Einschränkung der Handlungsfreiheit Einzelner notwendig sein – dies zeigt sich beispielsweise beim Thema Kinderschutz bzw. Kindeswohlgefährdung (vgl. Straßburger, 2019, S. 68). Aber auch klare Vorgaben bis hin zu gesetzlichen Bestimmungen, die ohne die Chance auf Handlungsspielraum erfüllt werden müssen, wie es beispielsweise oft in Amtsstrukturen der Fall ist, führen dazu, dass Partizipation verunmöglicht wird (vgl. Wright, 2012, S. 99).

2.2 Partizipative Forschung

Im zweiten Teil des theoretischen Rahmens soll es nun um partizipative Forschung gehen. Dabei werden zu Beginn verschiedene zentrale Begriffe, sowie eine Arbeitsdefinition beleuchtet (2.2.1). Nach einigen historischen Bezügen und Entwicklungssträngen (2.2.2) werden dann zentrale Merkmale partizipativer Forschung beleuchtet (2.2.3) und einige Einflussfaktoren (auf die Umsetzung dieser) vorgestellt (2.2.4). Nach einer Auswahl an Grenzen und Möglichkeiten von partizipativer Forschung (2.2.5) folgen forschungsethische Aspekte (2.2.6). Abschließend soll kurz auf Gütekriterien und Evaluation eingegangen werden (2.2.7).

2.2.1 Begriffsannäherung und Arbeitsdefinition

In den letzten Jahren ließ sich ein deutlicher Zuwachs an dem Interesse für partizipative Forschung verzeichnen (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 9; vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 335; vgl. Mangold et al., 2017, S. 34; vgl. Unger, 2020, S. 2), vor allem auf internationaler Ebene (vgl. Eßer et al., 2020, S. 3; vgl. Unger, 2020, S. 2). Auch in der Sozialen Arbeit, deren Handlungsprinzipien u.a. auf Partizipation basieren, lässt sich dieses Interesse im Kontext von Forschung verzeichnen (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 9), so hat sich die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) in ihren forschungsethischen Prinzipien und wissenschaftlichen Standards zu Beteiligung als grundlegendes Recht für Forschungsteilnehmer*innen im Rahmen der Forschung Sozialer Arbeit bekannt (vgl. DGSA, 2020, S. 5). Dennoch scheint dies in der deutschsprachigen Forschungspraxis der Sozialen Arbeit noch nicht gänzlich angekommen zu sein, findet ein Großteil der Forschungsprojekte noch im „Mainstream“ statt – also ohne Entscheidungsmacht im Forschungsprozess für die Adressat*innen (vgl. Eßer et al., 2020, S. 5).

Partizipative Forschung nun genau zu verorten und zu bestimmen, erweist sich als herausfordernd, da ihre Quellen vielfältig sind und sich nur in geringem Maße eine klare Herkunft benennen lässt (vgl. Bergold, 2013, S. 1; vgl. Reason & Bradbury, 2008b, S. 1).

Will man sich einer **Definition partizipativer Forschung** nähern, so ist zunächst festzuhalten, dass sie sich eher mit einem „Forschungsstil oder einer Forschungsstrategie“ als mit einer Forschungsmethode beschreiben lässt (vgl. Bergold, 2013, S. 1; vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 2). Dabei grenzt sie sich nicht grundlegend von empirischer Sozialforschung ab, Bezüge zu v.a. qualitativen Methoden sind durchaus zu finden (vgl. ebd.). Partizipative Forschung ist dabei klar **wertebasiert**, sie basiert auf den Menschenrechten, der Förderung von Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und anderen Werteorientierungen (vgl. Unger, 2014, S. 1), sie ist, im Gegensatz zur auf Allgemeingültigkeit abzielenden Forschung, zudem klar interessensteuert (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 336). Grundsätzlich geht es mit Hinblick auf die erkenntnistheoretische Position darum, „nicht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern Forschung *mit* Menschen“ (vgl. Bergold & Thomas, 2020, S. 2) durchzuführen. Die Adressat*innen werden in diesem Forschungsverständnis also als **erkennendes Subjekt** und nicht länger als Objekte der Forschung anerkannt und alle Beteiligten sind dazu berechtigt, am Forschungsprozess Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S.

12; vgl. Bergold, 2013, S. 1). Dabei werden die Adressat*innen selbst als Wissende anerkannt (vgl. Ackermann, 2020, S. 89) – gemäß dem Verständnis Gramscis's (2004 [1991] „Alle Menschen sind Intellektuelle“ (S. 64) - und es soll über einen produktiven Austausch zu einer gemeinsamen Entwicklung eines Erkenntnisinteresses und -prozesses, auf beiden Seiten – **Wissenschaft und Praxis** - kommen. Darüber soll die Wissenschaft ein tieferes Verständnis über den Erkenntnisgegenstand, also die sozialen Lebenspraxen der Adressat*innen, erlangen und Selbige durch den Erkenntnisprozess dazu angeregt werden, alltägliche Routinen, Machtbeziehungen und Handlungsstrategien in Frage zu stellen (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 1). Partizipative Forschung fungiert dabei als Oberbegriff für verschiedene Ansätze, die gemeinschaftlich die soziale Realität der Adressat*innen erforschen und beeinflussen, sowie **verstehen und verändern** will. Als doppelte Zielsetzung sind die **Beteiligung** (von Adressat*innen als „Co-Forscher*innen“) sowie deren **Empowerment**, durch Maßnahmen der Ermächtigung und Selbstbefähigung, zentral (vgl. Unger, 2014, S. 1). Die Zusammenarbeit in partizipativen Projekten wird dabei meist mit zivilgesellschaftlichen Einrichtungen und **marginalisierten Gruppen** angestrebt (vgl. Unger, 2020, S. 2), so konstatieren Michelle Fine und María Elena Torre (2019) im Sinne von „No Research on Us Without Us“ (S. 435): „We believe firmly that people who experience injustice must have a seat at the research table; that no one can speak “their” stories for “them”; that marginalized bodies and tongues carry stories untold [...]“ (ebd.). Gerade im Sinne von Action Research, die vor allem auch auf Veränderung der Lebenswelt der Adressat*innen abzielt, spielt dies eine große Rolle (vgl. Bergold, 2013, S. 1). Der Ansatz **Action Research**, der ein wesentlicher Ausgangspunkt für die partizipative Forschung war und auf Kurt Lewin (1946) zurückzuführen ist, beschreibt dabei die Notwendigkeit für Sozialwissenschaften, nicht nur universitär neue Erkenntnisse zu generieren, sondern diese auch in der Gesellschaft zu platzieren (vgl. S. 38). Action Research fungiert dabei vor allem im angloamerikanischen Raum als Oberbegriff für verschiedene Ausprägungen von partizipativen Forschungsprozessen (vgl. Reason & Bradbury, 2008b, S. 4; vgl. Unger, 2014, S. 2), wobei im deutschsprachigen Raum eher von **partizipativer Forschung** als Sammelbegriff gesprochen wird (vgl. Unger, 2020, S. 2). Diese umfasst nun viele Ausprägungen, wie bspw. Community-Based Participatory Research (vgl. Minkler, 2005, S. ii3), Praxisforschung (vgl. Heiner, 1988, S. 7), Citizen science (vgl. Vohland et al., 2021, S. 1) (Participatory) Action Research, Emancipatory Research oder auch Inklusive Forschung (vgl. Unger, 2020, S. 2), von denen einige im späteren Verlauf der Arbeit noch etwas genauer beleuchtet werden sollen.

Nun stellt sich im **Kontext partizipativer Forschung** die Frage, wo genau **Partizipation** zu verorten ist, wobei dies in der Literatur unterschiedlich beantwortet wird (vgl. Caspari, 2006, S. 369). Der größte Unterschied zwischen partizipativer und konventioneller Forschung liegt allerdings in der **Entscheidungsmacht** über den Forschungsprozess von (lokalen) Akteur*innen, sie wenden Forschungsmethoden selbst an, planen und gestalten den Prozess maßgeblich mit (vgl. Cornwall & Jewkes, 1995, S. 1668). Dabei zeigen sich unterschiedliche Grade bzw. Abstufungen des Einbezugs, „[...] a zig-zag pathway with greater or less participation at various stages [...]“ (ebd.). Um dies genauer beleuchten zu können, ist es lohnenswert, einige (oben beschriebene) Partizipationsmodelle heranzuziehen, wie beispielsweise die Modelle von Arnstein (1969) oder auch Wright et al. (2007). So zeigt sich auch hier, dass Partizipation sich erst dort manifestiert, wo Personen auch tatsächlich mit Entscheidungsmacht ausgestattet werden oder sind, also mitbestimmen und aktiv am Forschungsprozess teilhaben, statt nur teilzunehmen (vgl. Unger, 2012, Abs. 26-29). Der Begriff der **Teilhabe** von gesellschaftlichen Akteur*innen (meist benachteiligte Gruppen) bezieht sich dabei zum einen auf die Teilhabe an Forschung im Sinne einer gleichberechtigten Beteiligung am Forschungsprozess (z.B. bei der Wahl der Forschungsfragen und -methoden, der Datenerhebung und -auswertung, sowie der Darstellung von Ergebnissen) und zum anderen, eben dadurch bedingt, auf die Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Eßer et al., 2020, S. 6; vgl. Unger, 2014, S. 1, 2020, S. 2).

Um nun eine, zumindest einige Aspekte der bisherigen Ausführungen aufgreifende, Arbeitsdefinition für diese Masterarbeit zu klären, eignet sich folgendes Zitat von Hella von Unger (2020) besonders gut:

„In der partizipativen Forschung wirken soziale Akteure aus dem Forschungsfeld als Co-Forschende und PartnerInnen im Forschungsprozess mit: Sie sind an der Planung und Umsetzung der Studie von der Themenwahl bis zur Veröffentlichung und Nutzung der Ergebnisse beteiligt. Diese Form der Zusammenarbeit wird gewählt, um lebensweltlich relevante Anliegen aufzugreifen und partnerschaftlich Wissen zu generieren, mit dem Veränderungen angestoßen werden können.“ (S. 1)

2.2.2 Historische Bezüge und Entwicklungsstränge

Partizipative Forschung ist nun ein ausdifferenziertes Feld (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 2) mit einer großen Vielfalt an begrifflichen Verwendungen und verschiedenen Ansätzen (vgl. Unger, 2014, S. 2). Aus diesem Grund kann folgende Darstellung die Komplexität der verschiedenen historischen Bezüge und Entwicklungsstränge nicht vollständig abbilden, sondern nur eine kurze Einführung geben.

Grundsätzlich gibt es einen klaren Bezug zum, hauptsächlich im angloamerikanischen Raum verwendeten, Begriff „**Action Research**“ (siehe dazu bspw. das Sammelwerk „Sage Handbook of Action Research“ von Reason & Bradbury (2008) (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 5). Auch unter dem Begriff Action Research gibt es mannigfaltige Bezeichnungen (vgl. Dick, 2010, S. 123) und Entwicklungsstränge, die sich hauptsächlich in ihrer Gestaltung von Partizipation (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 6) und darin, wer zu welchem Zweck in welcher Art und Weise kooperiert, unterscheiden (vgl. Unger, 2020, S. 2). Action Research beschreibt dabei einen partizipativen Prozess, der das Ziel hat, praktisches Wissen und Lösungen zu entwickeln, die für die Menschen von dringendem Interesse sind (vgl. Reason & Bradbury, 2008, S. 4). Es geht also vor allem um Forschung als Veränderungspraxis, die mit den Beteiligten gemeinsam soziale Zusammenhänge verbessern will (vgl. Eßer et al., 2020, S. 7). Sie wurde dabei maßgeblich geprägt von Kurt Lewin (1946), der mit seinem Konzept „Action Research“ für einen Umgang mit sozialwissenschaftlicher Forschung plädierte, die durch soziales Handeln die Probleme der Menschen löst (vgl. Lewin, 1946, S. 34f.). Ein ähnlicher Ansatz entwickelte sich auf der Grundlage der Erfahrungen von Ausbeutung und Klassismus in Lateinamerika. Mithilfe von „**Participatory Action Research (PAR)**“ und der Kombination aus Theorie, Aktion und Partizipation galt es, sich für die Interessen eben jener marginalisierter Gruppen einzusetzen (vgl. Fals-Borda, 1987, S. 329). Auch der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (2013 [1970]) prägte diesen Ansatz maßgeblich. Er forderte die Bildung eines kritischen Bewusstseins, um sich aus der Unterdrückung zu befreien (vgl. Freire, 2013 [1970], S. 51f.) und im Zuge dessen eine dialogische und „co-intentional education“ (ebd., S. 69), eine gemeinsame Wissensbildung, mit beiden Personen (Lehrer*in und Schüler*in) als erkennende Subjekte, die in ständiger Reflexion und Aktion neues Wissen hervorbringen (vgl. ebd.). Auch heute wird im Zuge globaler Krisen die Forderung nach einer „action-oriented research“ (Bradbury et al., 2019, S. 8) laut, da diese u.a. durch ihren experimentellen Charakter und die Möglichkeit, sich als ganze Person in die Forschung einzubringen, besser

geeignet für Transformation sein kann als die konventionellen Forschungsmethoden (vgl. ebd.). Zwar gibt es dahingehend viele Bezugnahmen zu partizipativer Forschung, die die Forschung an der Perspektive der Adressat*innen ausrichtet, so ist sie doch von der Aktionsforschung, deren Fokus sich auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse mithilfe von Beteiligung richtet, zu differenzieren (vgl. Mangold et al., 2017, S. 35).

Auch im deutschsprachigen Raum wurden partizipative Methoden vor allem im Kontext von „Aktionsforschung“ diskutiert (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 333), die vor allem in den 1970er/80er Jahren ihre Hochzeit erlebten, danach aber – zumindest unter diesem Begriff – vorerst wieder weitestgehend verschwand (vgl. Altrichter & Gstettner, 1993, S. 67). Die Diskussion wurde dabei teilweise unter anderen Begriffen weitergeführt, wie bspw. der „**Praxisforschung**“ (vgl. Unger, 2014, S. 17). Diese wird zum einen durch den Fokus auf Veränderung der Praxis (in der Sozialen Arbeit) und zum anderen durch eine enge Kooperation mit den Fachkräften und ggf. weiteren in verschiedenem Ausmaß intensiven Kooperationen charakterisiert (vgl. Heiner, 1988, S. 7).

Ein weiterer, vor allem in der Gesundheitsforschung sehr bedeutsamer Ansatz, ist die **Community-Based-Participatory Research (CBPR)** (vgl. Unger, 2014, S. 27), der auch aktuell vermehrt verwendet wird. Zentral ist u.a., dass die Community, mit der geforscht wird, dabei eine Identitätseinheit bildet, die Zusammenarbeit eine gleichberechtigte Partnerschaft während des gesamten Prozesses darstellt und der Forschungsprozess auf soziales Handeln ausgerichtet ist (vgl. Kwan & Walsh, 2018, S. 370). Auch dieser Ansatz wurde von Lewin, Freire, Fals-Borda und anderen geprägt und legt seinen Fokus auf Beteiligung, systematische Untersuchungen und Veränderungspraxis, immer in Zusammenarbeit mit Communities (vgl. Minkler, 2005, S. ii3f.).

Dazu reihen sich **weitere, vielfältige Ansätze**, wie bspw. im Rahmen von Evaluationsforschung, Zukunftsforschung, nutzer-kontrollierter Forschung (vgl. Bergold & Thomas, 2020, S. 4f.), (service) user involvement, inklusiver Forschung oder auch citizen science (vgl. Eßer et al., 2020, S. 7). Gerade citizen science erlebt in den Bereichen Wissenschaft, Politik und Bildung in den letzten Jahren einen Aufschwung und beschäftigt sich dabei mit dem aktiven Einbezug der Öffentlichkeit in wissenschaftliche Forschungsaufgaben (vgl. Krick, 2022, S. 1000; vgl. Vohland et al., 2021, S. 1f.).

Um nun abschließend die **Gemeinsamkeiten** dieser vielen verschiedenen Ansätze hervorzuheben, eignet sich die Beschreibung von Hella von Unger und Petra Narimani

(2012): „Bei aller Vielfalt der verschiedenen Ansätze ist Partizipative Forschung nie ein rein akademisches Unternehmen, sondern beinhaltet immer eine Zusammenarbeit mit der Praxis, eine Nutzen- bzw. Anwendungsorientierung und eine Verschränkung von wissenschaftlichen, lebensweltlichen und/oder professionellen Perspektiven“ (S. 11).

2.2.3 Zentrale Merkmale partizipativer Forschung

Im Hinblick auf die zentralen Merkmale partizipativer Forschung ist es nun strukturell hilfreich zu fragen, wer, zu welcher Zeit, wie bzw. wodurch beteiligt wird. Dabei spielt Macht eine wesentliche Rolle, sie ist sozialen Interaktionen immanent und so auch Forschungsprozesse mit verschiedenen Beteiligten. Die Frage nach den Machtprozessen ist dabei nicht einfach zu beantworten, sie spielt auf unterschiedlichen Ebenen und an unterschiedlichen Prozessschritten eine Rolle (vgl. Rein & Mangold, 2020, S. 86f.). Infolgedessen soll nun Bezug auf die Beteiligten (wer?) am Forschungsprozess und auf den Forschungsprozess (zu welcher Zeit, wie, wodurch) selbst, sowie auf weitere Ausdifferenzierungen Bezug genommen werden. Dabei werden immer wieder Machtfragen eingeflochten und am Ende abschließend nochmal darauf Bezug genommen.

Beteiligte von partizipativen Forschungsprozessen sind grundsätzlich all jene Gruppen, Personen und Einrichtungen, die **vom Forschungsthema betroffen** sind (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 24). Das können professionelle Fachkräfte (z.B. Praktiker*innen) und Personen aus lebensweltlichen Gruppen (z.B. Community-Partner*innen), mit einem Fokus auf marginalisierte Gruppen sein (vgl. Unger, 2014, S. 35)². Bereits hier werden erste Machtaspekte deutlich. So ist es von hoher Relevanz, auch marginalisierte Personen und Gruppen einzubeziehen, um bestehende Machtverhältnisse in einer Gesellschaft und die damit einhergehende Exklusion eben jener nicht-privilegierten Gruppen zu vermeiden (ebd., S. 52). Die Erreichung dieser kann bspw. über „Gatekeeper“ erfolgen, denen bestimmte Kriterien (auch im Hinblick auf Diversität) genannt werden, um Peer-Researcher*innen zu akquirieren (vgl. Ackermann, 2020, S. 93). Zudem kann es sinnvoll sein, auch

² An dieser Stelle empfiehlt sich eine kurze Begriffsklärung für die im Folgenden (und auch im Rahmen von laeneAs) verwendeten Begriffe. Der Terminus **Peer-Researcher*innen/Peers/Peer-Group** (dies ist eine gängige Bezeichnung, bei der nicht-wissenschaftlich Akteur*innen durch Schulungen zu „Co-Forscher*innen“ werden vgl. Unger (2014, S. 41)) wird für die Vertreter*innen aus den lebensweltlichen Gruppen und **Praxispartner*innen** vgl. Unger (2014, S. 37) für die professionellen Fachkräfte verwendet. Die Berufsforschenden der KU Eichstätt-Ingolstadt werden mit **Wissenschaftler*innen, Berufsforschende oder moderierende Personen** bezeichnet. Um mehr Einheitlichkeit zu schaffen, werden diese Begriffe auch im Theorieteil verwendet, wenn diese auch eine inhaltliche Nähe zu den Bezeichnungen der verschiedenen Quellen aufweisen. Unter **Beteiligte** sind zumeist die Peer-Forscher*innen und die Praxispartner*innen zu fassen.

„machtvollere“ Gruppen einzubeziehen, um anvisierte Veränderungsprozesse einfacher und nachhaltiger vollziehen zu können (vgl. Unger, 2014, S. 52). Ein weiterer Aspekt, der vor der eigentlichen Forschung im Hinblick auf Macht in den Blick genommen werden muss, ist die Frage den unterschiedlichen **Ressourcen und Zugangsmöglichkeiten** der potenziell Beteiligten. Nicht alle verfügen über die gleichen Ressourcen (bspw. Zeit, Finanzen, etc.), was die gleichberechtigte Teilhabe maßgeblich beeinflussen kann (vgl. ebd., S. 42). Es gilt also, genau auszuloten, welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen – neben Barrierefreiheit oder Forschungshonoraren kann dies bspw. auch die Erstattung von Fahrtkosten, Kinderbetreuung oder eine spezielle Ernährung sein (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 36).

Die **Beziehung** der unterschiedlichen Beteiligten zueinander ist ebenso relevant. Im Hinblick auf die Beziehung der **Peer-Researcher*innen und der Wissenschaftler*innen** wird in partizipativen Forschungsprojekten oft erwartet, dass Personen aus der Peer-Group ihre persönlichen Meinungen und Erfahrungen mitteilen, was intensive Kontakte und eine Vertrauensbildung durch Zulassen von Nähe, auch auf Seiten der Wissenschaftler*innen, erfordert (vgl. ebd., Abs. 47). Zudem ist partizipative Forschung meist über einen längeren Zeitraum angelegt, was eine Entwicklung der Intensität von Nähe und Distanz ermöglicht. Im Idealfall soll dies zu gegenseitiger Wertschätzung und Verbindlichkeit im Forschungsprozess führen, sowie zu einem besseren Verständnis für die Lebenswelt. Da Forschung allerdings auch immer in bestimmte Verwertungszusammenhänge (zeitliche Begrenztheit, Produktion von Erkenntnissen) eingebunden ist, beinhaltet diese Nähe immer auch einen Teil Zweckgebundenheit (vgl. Becker et al., 2021, S. 186f.). Dies macht den Umgang mit Nähe und Distanz nicht einfach und erfordert eine reflektive Auseinandersetzung damit. Wichtig ist es, eine Balance zu finden (vgl. ebd., S. 200f.) – denn „nicht nur zu große Distanz, auch übergroße emotionale Nähe kann erkenntnistheoretisch problematisch sein, etwa weil sie ihrerseits Kommunikationsblockaden erzeugt“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 69). Auch die **Beziehung zwischen allen Beteiligten** ist immer wieder bewusst zu gestalten, denn es liegen unterschiedliche Handlungslogiken (vgl. Gonser et al., 2019, S. 39), Interessen, Ressourcen, stereotype Vorstellungen, Sprachen (Alltags-, Praxis-, und Wissenschaftssprache), sowie Machtverhältnisse vor (vgl. Bergold, 2013, S. 4), wovon auch die Intensität der Beteiligung abhängen kann (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 336). Daran anschließend sind durch die unterschiedlichen **Rollen** und ggf. auch einen Rollenwechsel, Rollenkonflikte fast unausweichlich in der partizipativen Forschung (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 25). So haben alle Beteiligten an unterschiedlichen Stellen

unterschiedliche Aufgaben und müssen sich einer neuen Situation stellen – sich „exponieren“ (vgl. Köglberger et al., 2019, S. 102f.). Die Peer-Researcher*innen stehen dabei mit ihrer Person und ihren Erfahrungen oft im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Rein & Mangold, 2020, S. 86), die Praxispartner*innen müssen ggf. Wissenslücken oder fehlende Expertise preisgeben und die Berufsforschenden begeben sich in für sie ungewohnte Rollen – bspw. als Moderator*in oder Mediator*in, vor allem auch im Kontext von gesellschaftlich emotional aufgeladenen Spannungsfeldern (vgl. Köglberger et al., 2019, S. 103). Zudem brauchen die Wissenschaftler*innen überdurchschnittliche kommunikative und selbstreflexive Fähigkeiten (vgl. Popp, 2009, S. 136) sowie methodische Kreativität (vgl. Bergold, 2013, S. 5).

Im Blick zu behalten sind dabei stets zwei Aspekte. Zum einen die sich entwickelnden **Gruppendynamiken** und eventuellen sozialen Exklusionen, da diese den partizipativen Forschungsprozess prägen (können) (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 338; vgl. Chiu, 2003, S. 165). Es gilt, die Gruppenbildung zu unterstützen, beispielsweise durch ein Kennenlernen oder die gemeinsame Aufstellung von Gruppenregeln (vgl. Ackermann, 2020, S. 93). So sind auch Gruppendiskussionen eine gute Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven zusammenzubringen und den Fokus auf die Interaktion und einen größeren Redeanteil der Beteiligten zu legen (vgl. Hilscher, 2021, S. 143f.). Gerade aufkommende (Gruppen-)Konflikte können dabei ein großes Veränderungspotential mit sich bringen, wie Fine und Torre (2019) im folgenden Zitat deutlich machen: „All of these tensions—and the analytical debates they inspired—resulted from deep participation and a collective commitment to dive into our differences as if they were gifts—nos-otras, indeed“ (S. 441). Auch Hella von Unger (2014) sieht in Konflikten einen Indikator für Partizipation in der gemeinsamen Arbeit, der ganz natürlich durch unterschiedliche Wissensbestände, Sichtweisen, Sprachen und Interessen entsteht und zeigt, dass die unterschiedlichen Beteiligten ihre Ansichten und Bedürfnisse teilen. Voraussetzung zur kritischen Analyse und erfolgreichen Lösung dieser ist dann eine kritische Reflexion und eine gemeinsame Bearbeitung (vgl. Unger, 2014, S. 85ff.). Zum anderen sind auch ein **kommunikativer sowie ein sicherer Raum** immanent für den partizipativen Prozess. Durch die Öffnung eines kommunikativen Raumes (vgl. Kemmis & McTaggart, 2005, S. 578) durch das Forschungsvorhaben und die Bereitschaft der Beteiligten, die Perspektiven miteinzubringen, soll es zu einem Austausch und offenen Diskurs kommen. Das implizite Wissen der Beteiligten soll dabei expliziert werden und die gemeinsamen Perspektiven zu einer gemeinsamen Problemanalyse führen, die Ausgangspunkt für Veränderung sein kann (vgl. Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 16).

Dies kann nur gelingen, wenn auch ein sicherer Raum vorhanden ist – mit Vertrauen und ohne Angst, sich frei zu äußern, sowie geschützt vor negativen Konsequenzen, auch bei abweichenden Meinungen (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 16). Auch das Thema Transparenz kann dabei eine große Rolle spielen – Transparenz nach innen begünstigt eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und somit die Vertrauensbildung, reduzierte Transparenz nach außen, gerade in Bezug auf konfliktreiche Situationen, verdeutlicht den Schutzraum (vgl. Quint et al., 2018, S. 71f.).

Bezüglich des **Forschungsprozesses** lässt sich festhalten, dass grundsätzlich alle Beteiligten in allen Phasen des Forschungsprozesses einbezogen werden sollen. Diese Forschungsphasen umfassen grob: (1) Forschungspartner*innen finden und Themen eingrenzen, (2) Ziele setzen, (3) Design entwickeln, (4) Peer-Forscher*innen schulen, (5) Datenerhebung und -auswertung, (6) Ergebnispräsentation, (7) Ergebnisnutzung (vgl. Unger, 2014, S. 35).

Alle Beteiligten des Forschungsprozesses können allerdings selten in gleichem Maße an allen Entscheidungsprozessen teilhaben, weswegen den unterschiedlichen **Stufen von Partizipation** und deren Darstellung in den oben ausgeführten und auf partizipative Forschung bezogenen Modellen ein zentraler Stellenwert zukommt.

Entscheidend ist aber zu **Beginn** des Forschungsprojektes, dass bei der Planung nicht nur die Wissenschaftler*innen beteiligt sind, denn gerade bei der Themenwahl ist es wichtig, die Anliegen der adressierten Gruppe (als Expert*innen für ihre Lebenswelt) zu berücksichtigen (vgl. Unger, 2020, S. 3). Da auch hier, wie oben beschrieben, bereits Machtaspekte beim Zugang zur Forschung deutlich werden, ist es umso wichtiger, diese am Anfang der Forschung zu analysieren (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 336ff.).

Im **zweiten Schritt** müssen gemeinsam **Ziele** gesetzt werden, die sich nach der Relevanz der Lebenswelt und dem praktischen Handlungsbedarf richten sollen. Dies erfordert einen offenen und flexiblen Umgang mit der Themensetzung, die allerdings häufig im Gegensatz zu einer akademischen Logik und der Logik von Forschungsförderung steht, die auf die Festlegung zu Beginn eines Projektes bestehen (vgl. Unger, 2014, S. 54). An diesem Punkt müssen verschiedene Ziele (Forschungs-, Praxis-, und Bildungsziele) mit unterschiedlichen Akteuren ausgehandelt werden (vgl. Beercroft et al., 2018, S. 79ff.). Dies kann, wenn auch implizit, mit einem Aushandlungsprozess der Durchsetzung von Interessen verbunden sein – wobei wiederum Machtverhältnisse in der Gesamtgruppe deutlich werden. Wer hat also

die Deutungshoheit bzw. Definitionsmacht der Fragestellungen, die behandelt werden sollen? Welche Interessen setzen sich durch (vgl. Bergold, 2013, S. 4)?

Forschungspraktisch wird die **Beteiligung** nun durch die Schulung von Peer-Researcher*innen, im **dritten Schritt**, umgesetzt. Sie werden dazu befähigt, die Studienplanung, sowie die Datenerhebung und -auswertung im Kontext ihrer Communities zu gestalten (vgl. ebd., S. 41). Durch die Grundhaltung der Weiterentwicklung (und Wertschätzung der bereits vorhandenen) Wissensbestände und Kompetenzen sollen Ermächtigungsprozesse in Gang gesetzt werden, die sich vor allem in der Verknüpfung und dem iterativen Prozess von Handlung und Reflexion vollziehen, sowie durch die Verschränkung der verschiedenen Perspektiven im partizipativen Forschungsprozess und die neue Perspektiveneröffnung, die eine Stärkung in der individuellen Handlungsfähigkeit erzeugt. So sollen Empowerment und kollektive, sowie individuelle (Selbst-)Befähigungsmomente entstehen (vgl. ebd., S. 44ff.). Auch durch das zum Ausdruck bringen der eigenen, bisher vielleicht vernachlässigten Standpunkte, soll Empowerment entstehen (vgl. Carey, 2010, S. 230).

Im **Schritt vier**, der **Datenerhebung und -auswertung** soll dann über einen iterativen Prozess des Handelns (Aktion) und der Auswertung (Reflexion) ein vertieftes Verständnis über die Fragestellung generiert werden, des Neudeutungen und neue Handlungsansätze bei den Peer-Forschenden hervorruft. Dabei sind alle Formen der Datenerhebung und -auswertung denkbar, es gilt aber die Angemessenheit an die Fragestellung und die Beteiligten zu berücksichtigen (vgl. Unger, 2014, S. 60f.). Dies können sprachliche Daten, wie bspw. Gruppendiskussionen oder Interviews, aber auch performative oder visuelle Methoden sein (vgl. Bergold & Thomas, 2020, S. 15). Besonders geeignet scheint das Verfahren „Photovoice“³ zu sein, bei dem eine visuelle Komponente in Form von Fotografie und eine sprachliche Komponente in Form von reflexiven Gruppendiskussionen verbunden werden. Dabei werden Bilder aus den Lebenswelten der Peer-Forscher*innen gemeinsam ausgewertet (vgl. Unger, 2014, S. 69).

Auch bei der **Ergebnisdarstellung** bedarf es, neben den klassischen Textformaten, anderen Darstellungsformaten, wie z.B. visuelle Formate (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 76).

³ Auch im Forschungsprojekt „laeneAs“ wurde die Photovoice Methode gemeinsam mit der Peer-Group durchgeführt.

Das Thema **Macht** ist also vor allem auf zwei Arten zentral in partizipativen Forschungsprozessen – zunächst als **Ermächtigung und Selbstbefähigung** der Peer-Researcher*innen. Bereits hier zeigt sich ein deutliches Machtgefälle zu Gunsten der Wissenschaftler*innen, da diese den Zugang zu Forschung – und so zur Möglichkeit auf Empowerment – gewähren oder verschließen können. Zum anderen stellt Macht ein prägendes Element in den verschiedenen **Beziehungen und Aushandlungsprozessen** der Beteiligten untereinander dar (vgl. Rein & Mangold, 2020, S. 79). Folgende Fragen müssen sich dabei u.a. gestellt werden: Welche Positionierung nehmen die Beteiligten in Bezug auf Hierarchisierung ein, welche Machtressourcen stehen ihnen zur Verfügung oder eben nicht und wie beeinflussen die Machtstrukturen die Teilnahme an Entscheidungsprozessen (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 336)? Wie wird die Themenstellung verhandelt, wer hat die Definitionsmacht? Welche Interessen welcher Gruppen setzen sich dabei durch (vgl. Bergold, 2013, S. 4)? Werden Personen „nur“ befähigt dazu, sich zu artikulieren oder finden sie auch Gehör? Werden ihre Interessen tatsächlich miteinbezogen (vgl. Spivak, 1988, S. 268ff.)? Wo lassen sich machtvollen Strukturierungen des Diskurses erkennen, wie ist auch Nicht-Sagen, Nicht-Handeln und Schweigen zu deuten (vgl. Hilscher, 2021, S. 148)? Welche Rolle spielen die Diskurse und Aushandlungsprozesse, die Institutionen, welche Rolle spielt Wissen und welche Rolle spielt die Beziehung zwischen Wissen und Macht (vgl. Foucault, 1977, S. 25; vgl. Gaventa & Cornwall, 2008, S. 175)? Werden gesellschaftliche Machtstrukturen und Hierarchisierungen reproduziert (vgl. Unger, 2014, S. 49)? Partizipative Forschung ist nun zwar beeinflusst durch diese Machtbeziehungen, fordert sie aber auch auf verschiedenen Ebenen heraus. Durch Wissen (auch lebensweltliches Wissen) als Ressource, die Entscheidungen beeinflusst, durch Handlung, die zeigt, wer bei der Wissensgenerierung einbezogen wird und durch Bewusstsein, auf dessen Ebene deutlich wird, wie diese Wissensgenerierung die Sensibilität dafür erhöht und neue Erkenntnisse, sowie eine Perspektivänderung erzeugt (vgl. Gaventa & Cornwall, 2008, S. 179). Nichtsdestotrotz ist es unerlässlich, **Machtverhältnisse** auf der Wissens-, der Entscheidungs-, der Beziehungs- und der Interaktionsebene zu **reflektieren** (vgl. Rein & Mangold, 2020, S. 88f.). Dafür braucht es angemessene Rahmenbedingungen, wie bspw. genügend Zeit und Ressourcen zur Thematisierung, sowie die Bereitschaft, „die Deutungs- und Wissenshoheit der Akademiker[*i]nnen zu relativieren“ (Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 21).

2.2.4 Einflussfaktoren auf partizipative Forschung

Zunächst ist festzustellen, dass partizipative Forschung für alle Beteiligten sehr **voraussetzungsvoll, komplex und aufwendig** ist (vgl. Bartels & Friedmann, 2022, S. 99; vgl. Bergold, 2013, S. 6). Dies liegt nicht zuletzt an vielen unterschiedlichen Einflussfaktoren, die sich auf das (Nicht-)Gelingen von partizipativer Forschung auswirken können, von denen einige im Folgenden exemplarisch dargestellt werden sollen. Dies ist allerdings weder abschließend noch isoliert von anderen Themen zu betrachten, auch die Grenzen und Möglichkeiten, sowie ethische Forschungsaspekte in den folgenden Kapiteln können einen Einfluss auf den Prozess partizipativer Forschung haben.

Zunächst kann partizipative Forschung nur auf der Basis von **Demokratie** stattfinden. Nur wenn der politische und gesellschaftliche Kontext von Demokratie gegeben ist, kann Partizipation, vor allem mit marginalisierten Gruppen, stattfinden (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 10).

Einen sehr großen Einflussfaktor stellen zudem **Ressourcen** im weitesten Sinne dar. Dies bezieht sich auf Ressourcen der Beteiligten, Ressourcen der Wissenschaftler*innen und Ressourcen im Kontext von Rahmenbedingungen. Die **Beteiligten**, vor allem wenn es sich dabei um gesellschaftlich benachteiligte Gruppen handelt, müssen zunächst zeitliche, finanzielle und materielle Ressourcen haben, um am Forschungsprojekt teilnehmen zu können. Dabei geht es auch um Themen wie Kinderbetreuung, lange und kostspielige Fahrtwege, oder Lohnausfall (vgl. Bergold, 2013, S. 4; vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 36) Dazu zählen aber auch bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie mitbringen müssen, wie bspw. die sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, sich artikulieren zu können, Mut, sich zu äußern oder auch Widerspruchsbereitschaft (vgl. Schuppener, 2022, S. 62). Auch auf Seiten der **Wissenschaftler*innen** sind einige Ressourcen notwendig, da für sie partizipative Forschung nicht weniger Arbeitsaufwand, sondern vor allem eine Verschiebung der Arbeitsinhalte bedeutet (vgl. Mangold et al., 2017, S. 36). Sie müssen sowohl flexibel und offen sein (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 48) als auch Kreativität und Experimentierfreude, vor allem bei der forschungsmethodischen Umsetzung, zeigen (vgl. Unger, 2014, S. 96). Auch ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeiten ist eine unbedingte Voraussetzung, da sie oft als „facilitators“ – Moderator*innen von Beteiligungsprozessen arbeiten. Dabei müssen sie u.a. verschiedene und diverse Sichtweisen dialogorientiert in den Diskurs inkludieren, gut vorbereitet sein, Formen der aktiven Beteiligung umsetzen können und im Blick haben, dass alle in den Entscheidungsprozess

miteinbezogen werden, sowie ihren gewohnten wissenschaftlichen Jargon im Sinne allgemeiner Verständlichkeit ablegen können (vgl. Hidalgo et al., 2021, S. 212ff.; vgl. Rüfenacht et al., 2021, S. 478). Des Weiteren können auch Ressourcen, die die **Rahmenbedingungen** betreffen, einen erheblichen Einfluss auf das (Nicht-)Gelingen von partizipativen Forschungsprojekten haben. Es braucht adäquate, barrierefreie Räumlichkeiten (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 36), ausreichend Zeit sowie genügend finanzielle Ressourcen und angemessene Förderungsbedingungen – sind diese nicht passend, können sie es erheblich erschweren, den kollaborativen und partizipativen Prozess erfolgreich zu gestalten (vgl. Scrine et al., 2022, S. 152f.). In diesem Sinne können die Rahmenbedingungen von Forschungsförderung, die oft dem nomothetischen Wissenschaftsverständnis entsprechen, gegensätzlich zu der verlangten Offenheit und Flexibilität des Forschungsprozesses stehen, indem sie bspw. in den Förderungsanträgen bereits eine vorbestimmende Fragestellung verlangen (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 83; vgl. Otten & Afeworki Abay, 2022, S. 380). Hinzu kommt, dass die Wissenschaftler*innen unter einem doppelten Legitimationszwang stehen können, einerseits gegenüber dem Wissenschaftssystem im Sinne der Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien (im Kontext von partizipativer Forschung) und andererseits gegenüber der Praxis im Sinne eines praktischen Nutzens der wissenschaftlichen Ergebnisse (vgl. Popp, 2009, S. 135).

Auch die konkreten **Formen und die Intensität der Beteiligung** können die Umsetzung von Partizipation in partizipativer Forschung beeinflussen, so können intensive und lang andauernde Partizipationsanforderungen auch zu einer Überforderung und Überanstrengung der Ressourcen bei den Beteiligten führen und in ihrer Konsequenz zu abflachendem Interesse bis hin zum Rückzug aus dem Prozess führen. Auch die Wissenschaftler*innen selbst haben nur begrenzte (zeitliche) Ressourcen – Partizipation darf also nicht zu einer „andauernden Pflicht“ werden, es gilt auch situationsabhängig immer wieder neu abzuwägen. Allerdings kann ein kontinuierlicher Einbezug statt langen Pausen zwischen den Arbeitstreffen auch förderlich für eine gute Arbeits- und Vertrauensbasis sein. (vgl. Seebacher et al., 2018, S. 101ff.).

Spezifisch im Kontext von Flucht kann beispielsweise auch der Einsatz von **Gatekeepern** – womit damit auch Selektionsprozesse verbunden sind – relevant sein (van Rieën & Bleck, 2019, S. 56), sowie Sprache und Kommunikation im Sinne von Übersetzungsleistungen. Auch die besondere Vulnerabilität einiger Personen aus der Zielgruppe und eine eventuelle

Skepsis gegenüber Befragungen oder ähnlichem, können, gerade beim Feldzugang, ein Einflussfaktor sein (vgl. Otten & Afeworki Abay, 2022, S. 374).

2.2.5 Grenzen und Möglichkeiten partizipativer Forschung

Im Folgenden werden einige Grenzen und Möglichkeiten partizipativer Forschung dargestellt.

Grenzen partizipativer Forschung

Zu den Grenzen partizipativer Forschung zählt zunächst die **Trägheit sozialer Strukturen** sowie die **Komplexität des sozialen Wandels** und die Standhaftigkeit gewachsener Machtverhältnisse, die konkreten Veränderungen durch das Forschungsprojekt im Wege stehen können. Den mitwirkenden Personen entzieht sich dabei oft die Kontrolle über politische und institutionelle Umsetzung, zudem bieten kurze Projektlaufzeiten auch nur einen begrenzten Spielraum (vgl. Unger, 2020, S. 6).

Gerade durch die Auflösung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses in partizipativer Forschung, das im Gegensatz zu dem **nomothetischem Wissenschaftsverständnis** steht, sinken die Chancen auf eine breite Anerkennung im Wissenschaftsbetrieb und die Chance auf Forschungsförderung (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 81f.), wobei sich dies allerdings langsam zu ändern scheint (vgl. Mangold et al., 2017, S. 35). Zudem wird häufig eine Kritik des epistemischen Paternalismus angeführt – da größtenteils akademische Wissenschaftler*innen durch die Themensetzung und Adressierung entscheiden, welche Gruppen als „marginalisiert und vulnerabel“ gelten und sie damit erst als solche hervorbringt (obgleich das Problem der Zielgruppenkonstellation natürlich ein grundsätzliches Dilemma Sozialer Arbeit ist). Diese soziale Position kann durch das Forschungsprojekt also erst konstruiert werden, wodurch es zu Viktimisierungserfahrungen bei den ausgewählten Personen kommen kann, da sie sich durch die Adressierung an sie als „vulnerable“ Person erst als solche wahrnehmen. In Kombination mit dem Anspruch partizipativer Forschung, die Lebenssituation und das Bewusstsein der Beteiligten verändern zu wollen, bevor sie eingebunden werden (vgl. Flick & Hoppe, 2021, S. 35f.), könne dies folgende Aufforderung implizieren: „Ihr sollt herausfinden, was wir verändern wollen, und euch so verändern, wie wir das beschlossen haben!“ (vgl. Flick & Herold, 2021, S. 300). So zeigt sich Sozialforschung dabei als reines Handlungsprogramm und verliert zugleich ihr Postulat der Offenheit (vgl. ebd., S. 301).

Als weitere Grenze bzw. Kritik werden die **Systematisierungsbestrebungen** zwischen Wissenschaftler*innen und den Akteuren im Feld angeführt, die durch den Verlust rekonstruktiver Analysen Momente der Macht und der Asymmetrie verschleiern können. Dies kommt dadurch zustande, dass die Wissenschaftler*innen den subjektiv gemeinten Sinn, der immer geprägt ist von verschiedenen Deutungen im Feld, nicht hinterfragen und so die Erkenntnismöglichkeiten stark eingeschränkt bleiben – und so das Risiko eingeht, die beeinflussenden Machtverhältnisse nicht offen zu legen (vgl. Speck, 2021, S. 122ff.).

Des Weiteren können auch eine **Überforderung** durch zu hohe Ansprüche an Partizipation bei den Akteuren im Feld, aber auch bei den Wissenschaftler*innen (vgl. Braune et al., 2021, S. 220), sowie überkomplexe Situationen, gerade bei den gemeinsamen Bildungs- und Bewusstseinsprozessen (vgl. Bär & Reutlinger, 2021, S. 177) zu einer Begrenzung partizipativer Forschung führen.

Auch das Thema **Macht** spielt bei den Grenzen partizipativer Forschung eine wichtige Rolle – akademische Wissensproduktion kann nie losgelöst sein von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sie ist geprägt von Ambivalenzen, die sich auch nicht durch Reflexion auflösen lassen – in Folge dessen besteht auch die Forderung (insbesondere im Kontext der feministischen Gesellschaftskritik), ganz auf partizipative Projekte zu verzichten, es sei denn, sie werden vom Feld selbst angestoßen (vgl. Flick & Hoppe, 2021, S. 37).

Möglichkeiten partizipativer Forschung

Zu den Möglichkeiten partizipativer Forschung zählt zunächst die Möglichkeit der **Realisierung** von Forschung mit Personen und Gruppen, die für anderen Forschungsformen „**schwer erreichbar**“ sind. Die Wissensbestände, Netzwerke, etc. jener Personen stellen dabei eine Bereicherung für Forschung dar (vgl. Unger, 2020, S. 6f.), sie öffnen den Zugang zu Lebens- und Erfahrungswelten, die durch die Perspektivverschränkung zu einem Erkenntnisgewinn und einem vertieften Wissen auf beiden Seiten führen kann (vgl. Unger, 2014, S. 94). Zudem kann dadurch die kulturelle Sensibilität bei der Datenproduktion erhöht werden (vgl. Minkler, 2005, S. ii6).

Auch unterstützt die im Kontext des partizipativen Forschungsprozesses gewonnene Anerkennung des eigenen Wissens die Peer-Researcher*innen darin, auf ihre eigenen Fähigkeiten zurückzugreifen und sich mehr zu trauen, für ihre eigenen Interessen einzustehen (vgl. Ackermann, 2020, S. 100). Dies kann zu institutionellem und vor allem individuellem **Empowerment** führen, da demokratische Prinzipien zudem auch konkret im

Rahmen des partizipativen Forschungsprojektes erfahrbar werden, was sich wiederum demokratiefördernd auswirken kann (vgl. Bergold, 2013, S. 6).

Auch die **gesellschaftliche Praxisrelevanz** im Sinne eines konkreten Nutzens über das Wissenschaftssystem hinaus ist eine Stärke partizipativer Ansätze (vgl. Unger, 2020, S. 7).

Gerade auch im Feld der **Sozialen Arbeit** haben partizipative Forschungsstrategien vielfältige Möglichkeiten: Sie können zum Austausch zwischen Gesellschaft und Wissenschaft und der Schließung von Lücken zwischen der praktischen und akademischen Sozialen Arbeit und den Adressat*innen beitragen. Sie können kritische Reflexionen von Machtprozessen in der Gesellschaft und in der Demokratisierung von Wissenschaft anregen, sowie Bildungsgelegenheiten für die Beteiligten eröffnen (vgl. Eßer et al., 2020, S. 8).

2.2.6 Forschungsethische Aspekte

Vor allem in der partizipativen Forschung nehmen ethische Fragestellungen einen hohen Stellenwert ein (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 102). Durch die Zusammenarbeit mit benachteiligten Gruppen und Personen ergeben sich **ethische Grundsätze**, wie Respekt, soziale Gerechtigkeit, oder auch das Streben nach Demokratie (vgl. Brydon-Miller, 2008, S. 209; vgl. Unger, 2014, S. 90). In diesem Kontext kann vor allem auch das **Risiko der Re-Stigmatisierung** eine Rolle spielen, indem bspw. negative Stereotypen reproduziert werden (vgl. Kwan & Walsh, 2018, S. 373). Auch ein **dynamischer, kaum planbarer Prozess** (vgl. Gonser et al., 2019, S. 79) und eine gewisse „Messieness“ partizipativer Forschung (vgl. Köppen et al., 2020, S. 116) beeinflussen diese grundsätzlichen, ethischen Fragestellungen. Am Ende des Kapitels werden einige mögliche Umgangsstrategien damit aufgezeigt.

Im Folgenden werden einige dieser Fragestellungen in übergreifenden Themen näher beleuchtet. Dies sind die Themen **Machtstrukturen und Beziehung, Schutz und Schaden, informierte Einwilligung**, sowie **fluchtspezifische Themen**. Am Ende des Kapitels werden kurz einige mögliche Umgangsstrategien dazu beschrieben.

Macht und Beziehung

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, spielen die Beziehungen der verschiedenen Beteiligten und Machtverhältnisse eine signifikante Rolle in der partizipativen Forschung und so auch im Kontext von ethischen Diskussionen. Die Nähe in partizipativen Forschungsprojekten erfordert ein gewisses Set an ethischen Normen und Regeln, denn mit dem Vertrauensaufbau und der Vulnerabilität einiger Akteure geht auch eine große

Verantwortung einher, Grenzen nicht zu überschreiten (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 102ff.). Vertrauen zueinander und Abhängigkeiten voneinander können zentral sein, gerade auch, wenn gegenüber Gatekeepern, die die Peer-Researcher*innen in das Projekt geholt haben, eine Art „Dankbarkeitsverpflichtung“ oder ein Abhängigkeitsverhältnis besteht (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 21). So bestehen in der Wissensproduktion und in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Beteiligten (vgl. Groot et al., 2022, S. 230) auch insgesamt diverse Machtasymmetrien, da mit dem Ziel der Ermächtigung der Peer-Research-Group immer gewisse „Pädagogisierung“ mitschwingt (vgl. Mangold et al., 2017, S. 36). Die Integration verschiedener Wissensarten kann sich gerade an diesem Punkt als überaus komplex erweisen (vgl. Groot et al., 2022, S. 231). So kann es Wissenschaftler*innen im Kontext von akademischen Hierarchien – gerade im Hinblick auf anstehende Deadlines – schwerfallen kann, Macht in der Ergebnispräsentation abzugeben oder Exklusionsmechanismen, die durch den Fokus auf geschriebenen, akademischen Text entstehen, zu durchbrechen und alternative Formen der Darstellung zu wählen. Zudem besteht die Gefahr, dass das Wissen der Peer-Researcher*innen (als lebensweltliches Wissen durch Erfahrungen) durch andere Beteiligte ignoriert oder heruntergespielt wird, da sie Erzählungen und Interpretationen nicht als valide Quelle von Wissen ernst nehmen (vgl. ebd., S. 233f.). Die Peers erfahren dabei „epistemic injustice [...] – [they are] wronged in their capacity as a knower“ (Fricker, 2013, S. 1317). Für Personen, die die Erfahrungen in Bezug auf das diskutierte Problem, die sie gemacht haben, berichten, kann es zudem auch schmerzvoll sein, mit gegenteiligen Ansichten konfrontiert zu werden (vgl. Groot et al., 2022, S. 235).

Schutz und Schaden

Durch partizipative Forschung können also negative Konsequenzen entstehen, beispielweise auch durch die Veröffentlichung von Ergebnissen (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 109) - die Anonymisierung von Daten kann diesbezüglich eine Schutzmaßnahme darstellen, ist aber, gerade durch großen Zugang zu Informationen im Internet, vor allem in lokalen Forschungsprojekten nie vollständig zu gewährleisten (vgl. Unger, 2014, S. 92). Insgesamt ist die Schadensvermeidung und so auch das Entwerfen von Schutzmaßnahmen aber nie einfach, denn die verschiedenen Akteure können eine unterschiedliche Auffassung haben, von dem, was Schaden oder Risiko für sie bedeutet – nicht zuletzt auch aufgrund verschiedener Interessen (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 24) und unterschiedlicher Handlungslogiken, die diese Auffassung prägen (vgl. Gonser et al., 2019, S. 40). Es kann

also bestenfalls von einer „Schadensminimierung“ gesprochen werden, der vollständige Schutz vor Schaden kann in partizipativen Projekten nie garantiert werden (vgl. Schaefer & Narimani, 2021, S. 176). Eine besonders häufige Maßnahme zum Schutz von Daten ist dabei die **informierte Einwilligung**. Die Teilnehmenden müssen genug über die Forschung, sowie über die Verwendung und den Zweck ihrer Daten wissen, um teilnehmen zu können und ihre Einwilligung geben zu können (vgl. Centre for Social Justice and Community Action, 2012, S. 10). Dies ist aber gerade im Kontext eines von Dynamik und Unvorhersehbarkeit geprägten partizipativen Forschungsprojektes nicht immer zu Beginn genau festzulegen – wichtig ist also ein fortlaufender und iterativer, dialogischer Umgang mit der informierten Einwilligung (vgl. Unger, 2014, S. 41).

Ethische Diskussionen im Kontext von Flucht

Gerade im Kontext von Flucht spielt die informierte Einwilligung eine bedeutende Rolle, da Vulnerabilitäten, Machtasymmetrien, Skepsis oder eingeschränkte Autonomie eine tatsächlich informierte Einwilligung beeinflussen können (vgl. Mackenzie et al., 2007, S. 302). Zudem ist auch die Frage von „cultural safe“ bei partizipativen Forschungsmethoden nicht zu vernachlässigen. Akademische Wissensbildung – die geprägt ist von den Machtstrukturen *weißer*⁴ Vorherrschaft (vgl. Kilomba, 2019, S. 25) – zu dekolonisieren, beispielsweise durch die Reflexion der eigenen Positionalität und Privilegien und durch die Verwendung kulturell sicherer Methoden (vgl. Lenette, 2022, S. 5).

Unter dem Begriff „dualer Imperativ“ werden zudem Forderungen laut, die Fluchtforschung nicht nur in die Verantwortung von Schadensminimierung und dem Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auch in das Hervorbringen von praktischem Nutzen oder Vorteilen, für die sich in prekären Situationen befindenden geflüchteten Personen nimmt (vgl. Mackenzie et al., 2007, S. 299; vgl. Unger, 2018, S. 1).

Mögliche Umgangsstrategien mit ethischen Fragen in partizipativen Forschungsprojekten

Es stellt sich nun die Frage, wie mit diesen (und anderen) ethischen Fragestellungen sowie Konflikten – u.a. entstehend durch verschiedene Erwartungen der unterschiedlichen Beteiligten – umgegangen werden kann (vgl. Unger, 2014, S. 86ff.). Hinzu kommt, dass sich

⁴ Die Bezeichnung *weiß* wird hier kursiv geschrieben, um die soziale und gesellschaftliche Konstruiertheit einer vermeintlichen Normalität darzustellen, die dadurch auf der einen Seite mit Privilegien verbunden ist und auf der anderen Seite mit negativen Zuschreibungen und Diskriminierung derer einhergeht, die dieser konstruierten Normalität nicht entsprechen.

Forschende oft in partizipativen Settings in der Rolle der Moderation wiederfinden und unter einem gewissen Handlungsdruck schnelle Entscheidungen treffen müssen (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 23). Dabei können **ethische Leitlinien**, wie bspw. die „ethical principles and guidelines for community-based participatory research“ (vgl. Centre for Social Justice and Community Action, 2012, S. 4) helfen, die die Prinzipien gegenseitiger Respekt, Gleichberechtigung und Inklusion, demokratische Partizipation, aktives Lernen, eine Veränderung anstreben, kollektives Handeln und persönliche Integrität in das Zentrum ihrer Richtlinien stellen (vgl. ebd., S. 8). **Ethische (Selbst-)Reflexivität** bzw. ethische Abwägungsprozesse sind zudem ein hilfreiches und zentrales Mittel für ethische Fragestellungen. Diese kann durch **unterschiedliche Arten** (z.B. Feldnotizen/Memos, Nachbesprechung der Situation, kollegialer Austausch, Heranziehen von Partizipationsmodellen) (vgl. Unger & Narimani, 2012, S. 23) und auf **unterschiedlichen Ebenen** erfolgen (persönliche, lebensgeschichtliche Voraussetzungen, die Beziehungen zwischen den Beteiligten, der Forschungsprozess und des Kontextes) (vgl. Bergold & Thomas, 2020, S. 9f.). Zudem braucht es eine **lebendige Kultur dieser reflexiven Auseinandersetzungen**, die **dialogorientiert** auch die Forschungspartner*innen miteinbezieht (vgl. Unger, 2014, S. 94).

2.2.7 Gütekriterien und Evaluation

Abschließend zu dem Kapitel über partizipative Forschung sei noch kurz auf Gütekriterien und die Evaluation partizipativer Forschung eingegangen.

Gütekriterien partizipativer Forschung

Zunächst muss partizipative Forschung sich auch an den Gütekriterien **qualitativer Sozialforschung** messen. Allerdings erscheint es durchaus sinnvoll, noch einige spezifische Kriterien zu ergänzen, die vor allem den **Zugang zu einem Entscheidungsprozess** und die **Macht** diesen auch zu **beeinflussen**, betreffen. Zusätzlich sollten die **Ergebnisse** für alle zugänglich und verständlich sein, sowie nützlich und anschlussfähig für **Praxis** und wissenschaftliche Theorien (vgl. Bergold & Thomas, 2010, S. 342). Rico **Defila** und Antoniette **di Giulio (2018)** machen diesbezüglich einen Vorschlag für einen Kriterienkatalog für die (partizipativen) Methoden in Reallabore⁵, bei dem es darum geht,

⁵ Reallabore sind ein Forschungsformat, in dem sowohl transdisziplinär als auch transformativ und partizipativ geforscht wird. Dabei sollen neben Forschungs- und Praxiszielen (vgl. Defila and Di Diulio (2018, S. 40f.) auch Lernprozesse al Teil der transformativen Prozesse ermöglicht werden vgl. Singer-Brodowski et al. (2018, S. 23).

zu verschiedenen Kriterien – die als Fragen formuliert sind – Ausführungen zu tätigen. Dies bezieht sich u.a. auf das Ziel und den Kontext (z.B.: Wann eignet sich eine Methode besonders gut? Wozu soll sie eingesetzt werden? Welche Voraussetzungen haben die Beteiligten?), die Umsetzung (z.B.: Welche Handlungen müssen in welcher Reihenfolge stattfinden? Welche ethischen Aspekte gilt es zu beachten? Wie mit Macht und Exklusion umgehen?) und die Reflexion der Erfahrungen (z.B.: Wie haben die Beteiligten die Methode wahrgenommen?) (vgl. S. 55ff.). Auch **Hauser (2020)** schlägt verschiedene Kriterien vor, die sich in vier verschiedene Dimensionen gliedern: Grundlegende Haltungen in der partizipativen (und inklusiven) Forschung (z.B. Respekt und Wertschätzung), Gestaltung des Forschungsprozesses (z.B. Flexibilität, Offenheit, Prozessorientierung und Transparenz), Zusammenarbeit im Forschungsprozess (z.B. Schadensfreiheit, Wohlfühlen und Spaß, Kommunikation) und Wirkung und Bewertung von Forschungsergebnissen (z.B. Reflektierte Subjektivität, Reliabilität, Ergebnisverbreitung) (vgl. S. 274).

Evaluation partizipativer Forschung

Da die Verantwortlichen partizipativer Forschung durch den Einbezug verschiedener Akteure ein hohes Maß an Kommunikation leisten müssen, während der Forschungsprozess gestaltet werden, die Forschungsfrage beantwortet und Daten erhoben werden müssen, führt dies zu einem besonders hohen Arbeitsaufwand, der die Evaluation oft in den Hintergrund rücken lässt. So braucht es noch eine (Weiter-)Entwicklung einfach und ressourcenschonend zu benutzender Evaluationsmodelle (vgl. Schaefer et al., 2021, S. 510). **Rowe und Frewer (2000)** schlagen dazu ein Modell mit „Acceptance Criteria“ und „Process Criteria“ vor. Bei ersteren handelt es sich u.a. um den Partizipationsprozess, den frühen Einbezug der Beteiligten oder die Transparenz des Prozesses. Zweitere umfassen den Zugang zu den Ressourcen zur Teilnahme, Mechanismen zur Strukturierung des Entscheidungsprozesses oder der Kosteneffektivität (vgl. S. 12ff.). **Kieslinger et al. (2018)** schlagen ein Modell vor, dass drei unterschiedliche Dimensionen betrifft (Wissenschaft, Beteiligte und die sozio-ökologische und wirtschaftliche Dimension) und dann auf unterschiedlichen Ebenen (Prozess und Durchführbarkeit sowie Ergebnis und Auswirkungen) verschiedene Kriterien einordnet (z.B. Grad des Einbezugs oder Kommunikation auf Ebene der Beteiligten unter der Dimension des Prozesses bzw. der Umsetzung) (vgl. S. 86).

3. Projektbezogener Rahmen „laeneAs“

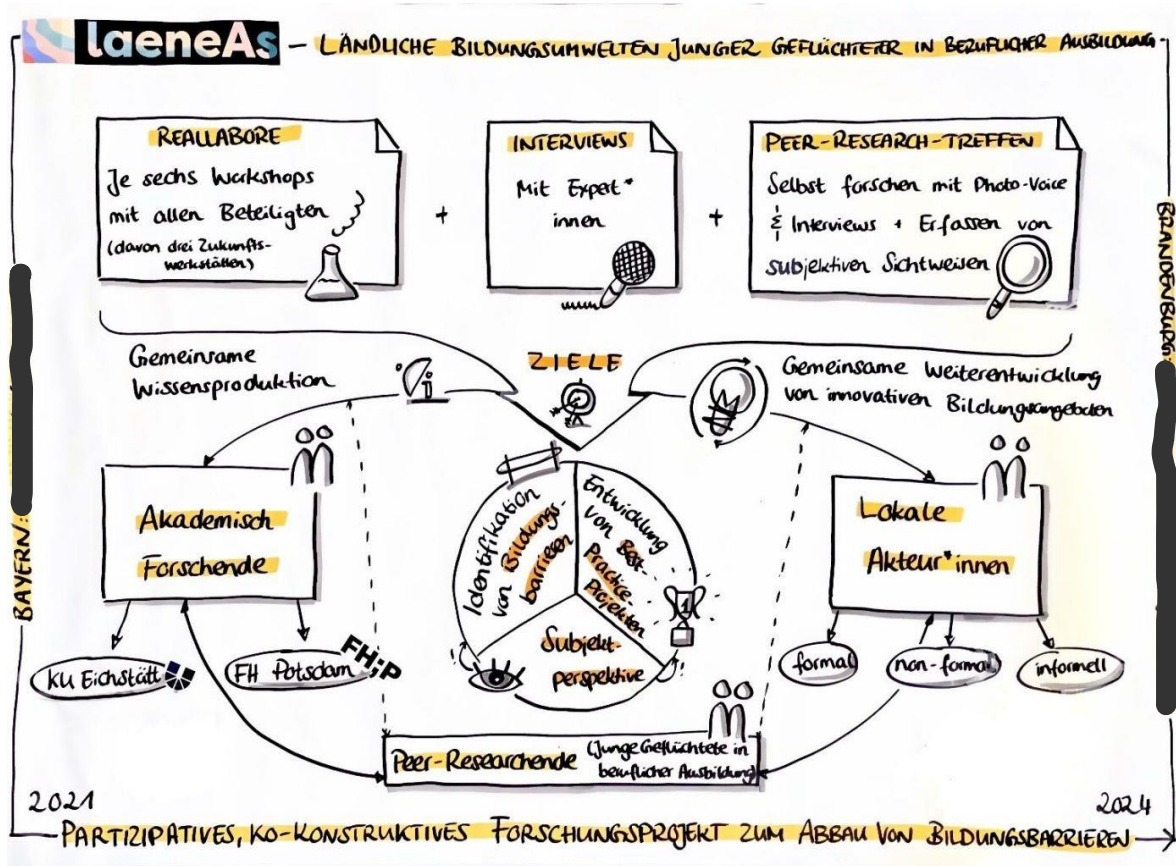


Abb. 4: Eigene Darstellung des Forschungsprojekts „laeneAs“

Projektbeschreibung⁶

Das partizipative Forschungsprojekt „laeneAs – ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in beruflicher Ausbildung“ zielt sowohl auf gelingende Bildungswege von jungen Geflüchteten durch die Entwicklung von „Best-Practice-Modellen“ als auch auf die Identifikation von Bildungsbarrieren in der beruflichen Ausbildung. Dabei sollen lokale Akteure, die in der beruflichen Ausbildung von Menschen mit Fluchterfahrung (z.B. Lehrkräfte an Berufsschulen, Sozialarbeitende in Jugendmigrationsdiensten, Angehörige von Ämtern, wie z.B. Ausländerbehörde oder Jobcenter, Auszubildende aus den Betrieben, Mitarbeitende in Kammern oder zivilgesellschaftliche Akteure) relevant sind (die Praxispartner*innen) und die Jugendlichen selbst („Peer-Researcher*innen“) zusammengebracht werden, um gemeinsam die Berufsausbildung zu beforschen und

⁶ Die Autorin dieser Masterarbeit ist selbst als studentische Mitarbeiterin seit über zwei Jahren im Forschungsprojekt „laeneAs“ beschäftigt. Die Darstellung der Projektbeschreibung erfolgt also auch aus dem eigenen Wissen, welches in diesem Kontext erworben wurde und stützt sich zudem auf verschiedene interne Dokumente, die sie selbst im Rahmen ihrer Tätigkeit verfasst hat. Eine forschungsethische Einordnung erfolgt in Kap. 5.7.

weiterzuentwickeln. Die Jugendlichen als Expert*innen ihrer Lebenswelt sollen dabei ihre Perspektive sowohl bei der Analyse individueller, struktureller sowie gesellschaftlicher Bildungsbarrieren als auch beim Praxistransfer einbringen. Die Zielsetzung richtet sich somit auf die gemeinsame Wissensproduktion und eine gemeinsame Weiterentwicklung von innovativen Bildungsangeboten im Sinne von „Best-Practice-Modellen“, die eine erfolgreiche Berufsausbildung unterstützen sollen.

Für das Forschungsprojekt arbeitet die KU Eichstätt-Ingolstadt mit der FH Potsdam im Verbund (die Mitarbeitenden bzw. Leitungen des Projekts werden im Folgenden als „Wissenschaftler*innen“ bezeichnet) zusammen. Beide Hochschulen führen an jeweils zwei ländlichen Standorten (diese wurden in vorliegender Masterarbeit aus Gründen der Anonymisierung unkenntlich gemacht) in Bayern bzw. Brandenburg Reallabore durch.

Den methodischen Kern bilden dabei, neben den Treffen mit den Peer Researcher*innen und einigen Interviews, mehrere Workshops in Form von Zukunftswerkstätten⁷ und Gruppendiskussionen. Dabei sollen die Erfahrungen der relevanten Akteure in den formalen, informellen und non-formalen Lebens- und Lernwelten junger Geflüchteter zusammengebracht werden. So sollen Herausforderungen identifiziert, Ziele für die Zukunft formuliert und Ideen entwickelt werden, um diese Ziele auch in der Praxis umzusetzen.

Rahmenbedingungen

Die Laufzeit des Forschungsprojektes beträgt knapp 4 Jahre (2021 – Ende 2024) und es ist BMBF-gefördert, sowie eingebettet in die Förderlinie „Abiba - Abbau von Bildungsbarrieren“.

Weitere Informationen zum Projekt sind zudem verfügbar unter:

<http://www.laeneas-bildungsumwelten.de/>

Aktueller Stand

Zum Zeitpunkt der Masterarbeit (Juli 2023 – Oktober 2023) befindet sich das Projekt etwas über der Hälfte der Laufzeit. Am Teilstandort Bayern, auf den sich alle folgenden Beschreibungen und die Datenanalyse beziehen, wurden bereits jeweils vier Workshops

⁷ Zukunftswerkstätten durchlaufen im Regelfall einen dreiteiligen Prozess, um Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Nach einer kurzen Vorbereitungsphase werden in der Kritikphase die Stärken und Herausforderungen zum Ist-Zustand gesammelt, sowie Ziele gesetzt, in der Phantasiephasen werden Utopien zum erwünschten Soll-Zustand gesammelt und in der Realisierungsphase dann realistische Ideen umgesetzt (vgl. Katt, 2000, S. 10)

durchgeführt – der Prozess der Zukunftswerkstatt wurde in je drei Workshops durchlaufen und im vierten Workshop u.a. ein Augenmerk auf Projektmanagement gelegt. Zudem fanden einige Peer-Research-Treffen, in denen vor allem die Identifikation der Bildungsbarrieren, forschungsmethodische Schulungen sowie gemeinsames Forschen in Form von Photovoice und Interviews im Fokus waren, statt (insgesamt elf Treffen, verteilt auf beide Standorte). Auch eine gemeinsame Fahrt nach Berlin und einige Einzelinterviews wurden bereits durchgeführt.

Genauere Informationen, z.B. zum Feldzugang, zur Datenerhebung, zum Sample der Daten oder zur Forschungsethik werden an den je relevanten Stellen beschrieben.

4. Zusammenfassung und Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass partizipative Forschung, gerade im Hinblick auf die Beteiligung von verschiedenen Akteuren, mit vielen Faktoren zusammenhängt, die das Gelingen oder Nicht-Gelingen beeinflussen. Da im Projektalltag oft wenig Zeit bleibt, und so auch im Forschungsprojekt „laeneAs“, diese Faktoren und Prozesse genau zu analysieren, sie zudem aber auch zentral für das Gelingen des Beteiligungsprozesses sind, soll dies im Rahmen vorliegender Masterarbeit unter folgenden Fragestellungen erfolgen, die in Kap. 5.2 noch weiter präzisiert werden:

Wie stellt sich der Prozess der Partizipation in Bezug auf die Beteiligten im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern dar?

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Ermöglichung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Verunmöglichung/Verhinderung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich im Vergleich der beiden Standorte erkennen?

5. Methodologischer Rahmen

Im Folgenden wird die methodische Umsetzung der vorliegenden Studie beschrieben. Dazu werden nach einer grundsätzlichen Einführung in das Forschungsdesign (5.1) die erkenntnisleitenden Forschungsfragen (5.2) formuliert. Anschließend daran wird der Prozess der Forschung dargestellt – auf den Feldzugang, die Datenerhebungsmethoden und die Aufbereitung der Daten (5.3) folgt die Samplingstrategie (5.4). Anschließend daran werden die Datenanalysemethode und das methodische Vorgehen in dieser Masterarbeit erläutert (5.5). Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (5.6) sowie forschungsethische Aspekte (5.7) runden dieses Kapitel ab.

5.1 Forschungsdesign

Methodologisch erscheint ein qualitatives Forschungsdesign sinnvoll. Diese legt ihr Hauptaugenmerk auf die Phänomene der Lebenswelt (wie z.B. Handlungen in einer Institution, Interaktionen, etc.). Zentral dabei ist es, zu verstehen, Sinn zu verleihen und zu interpretieren (vgl. Breuer et al., 2019, S. 2). Ziel der qualitativen Datengewinnung ist es, Material zu erheben, das sich nur durch Verstehen und Interpretation adäquat auswerten lässt (vgl. Strübing, 2018b, S. 4). Es gibt Themen und Gegenstände, die so komplex sind, dass sie für große Stichproben, wie es für quantitative Methoden üblich ist, nicht geeignet sind. Durch offene Methodengestaltung bietet die qualitative Forschung hier einen Lösungsweg, um dieser Komplexität gerecht zu werden. Dabei werden die untersuchten Gegenstände im Kontext des Handelns und Interagierens im Alltag untersucht (vgl. Flick, 2017, S. 26f.). Ziel ist außerdem eher die Generierung von Theorien, anstatt die Prüfung. Anhand der Analyse und der Interpretation des Datenmaterials sollen Theorien entstehen, die an den konkreten Phänomenen entwickelt wurden, um zu verdeutlichen, dass der erforschte Gegenstand im Mittelpunkt der Betrachtung liegt (vgl. Strübing, 2018b, S. 7). Qualitative Forschung rückt also das Individuelle in den Fokus, geht vom besonderen Fall zum Allgemeinen, ist eher induktiv und will verstehen – der Anspruch ist es, die Komplexität der erforschten Gegenstände zu erfassen. Quantitative Forschung hingegen verfolgt Prinzipien und Gesetze, geht vom Allgemeinen zum besonderen Fall, ist eher deduktiv und will erklären (vgl. Mayring, 2015, S. 19). Allerdings ist auch die Überprüfung von bzw. an Theorien/Hypothesen auch innerhalb der qualitativen Forschung denkbar (vgl. ebd., S. 25). Zudem konzentriert sich die qualitative Sozialforschung darauf, wenige und offene Forschungsfragen zu formulieren, die auf Basis (von Lücken) des Forschungsstandes entstehen und sich auf kleine Stichproben fokussieren, zu denen dann umfassendes Material

erhoben wird, meist verbaler, visueller und/oder audiovisueller Natur (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 25f.). Die qualitative Forschung hat dabei ein breites Methodenrepertoire, wobei sich im Wesentlichen drei Forschungsstränge erkennen lassen: Subjektive Perspektiven, der Ablauf und die Herstellung von Interaktionen und die Rekonstruktion von Strukturen im sozialen Feld und des Sinns von Handlungen und Interaktionen (vgl. Flick, 2017, S. 30).

Da die Abschlussarbeit das Ziel hat, Erkenntnisse (vor allem zu Einflussfaktoren auf gelingende oder nicht-gelungene Partizipation im partizipativen Forschungsprozess) u.a. direkt aus dem Material zu generieren, die partizipative Forschung bisher trotz allem noch eher ein Randthema (vgl. Mangold et al., 2017, S. 35) im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext darstellt und die Masterarbeit projektbezogen auf das Forschungsprojekt „laeneAs“ zugeschnitten ist, eignet sich hier ein qualitatives Design besonders. Vor allem die Rekonstruktion von Interaktion, Diskurs und (Macht-)Strukturen sind im Hinblick auf vorliegende Masterarbeit zentral. Die Datenerhebung erfolgte außerdem bereits u.a. in verbaler Form mit Tonaufnahmen, die sich mit qualitativen Forschungsmethoden interpretativ auswerten lassen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 25).

Spezifischer lässt sich das Forschungsvorhaben auch als „Qualitative Sekundäranalyse“ betrachten, da sie auf Datenmaterial zurückgreift, das bereits im Kontext eines anderen Forschungsprojekts erhoben wurde (vgl. Medjedović, 2014, S. 19). Durch die Offenheit qualitativer Erhebungsmethoden haben qualitative Daten meist einen hohen Gehalt an Analysepotential, der auch die Anwendung neuer Perspektiven rechtfertigt (vgl. Medjedović, 2022, S. 277). Dabei kann sie entweder dafür herangezogen werden, um mit neuen oder ergänzenden Fragestellungen auf das Material zu blicken (was auch diese Abschlussarbeit beabsichtigt) oder um Befunde früherer Forschung zu validieren (vgl. Heaton, 2008, S. 35; vgl. Medjedović, 2014, S. 23; vgl. Richter & Mojescik, 2021, S. 1).

5.2 Forschungsfragen

Die Formulierung der Fragestellung(en) prägt viele Schritte im Prozess einer Forschung (vgl. Flick, 2017, S. 132), weshalb diese im Folgenden vorgestellt und präzisiert wird:

Wie stellt sich der Prozess der Partizipation in Bezug auf die Beteiligten im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern dar?

Der Begriff „Prozess der Partizipation“ lässt sich dabei durch **Umsetzung** (also z.B. konkrete Methoden) und die **Herstellung** (wo und wodurch wird Partizipation ermöglicht/verhindert) von Partizipation schärfen und erscheint deswegen passend, da er auch den eventuell prozesshaften Charakter von Beteiligung im Laufe des Projekts miteinschließt.

Bei den **Beteiligten** wird der Fokus auf die **Peer-Researcher*innen** gelegt, wobei für die Beantwortung der Forschungsfrage auch die Handlungen, Interaktionen und Beziehungen der/zur den Wissenschaftler*innen und Praxispartner*innen relevant sind.

Der Fokus soll dabei zudem auf **konkrete Momente**, auf „Mikrodaten“ an bestimmten Punkten im Forschungsprozess gerichtet werden, die allerdings zu Teilen auch in den **Kontext** der Strukturen und Prozesse des Forschungsprojektes eingeordnet werden. Zudem sollen auch einige Aspekte eines sich eventuell **verändernden Prozesses** dargestellt werden.

Besonders interessant sind dabei die folgenden, untergeordneten Fragen nach den positiven und negativen **Einflussfaktoren** auf gelingende Partizipation im Rahmen partizipativer Forschung interessant:

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Ermöglichung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Verunmöglichung/Verhinderung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Zudem ist es – auch im Sinne des Vergleichens der Grounded Theory, wie weiter unten beschrieben – auch interessant, wie die **Gemeinsamkeiten und Unterschiede** der Prozesse an den beiden Projektstandorten den Prozess der Partizipation beeinflussen:

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich im Vergleich der beiden Standorte erkennen?

5.3 Feldzugang, Datenerhebungsmethoden, Aufbereitung der Daten

Folgende Ausführungen zum Feldzugang, den Datenerhebungsmethoden und der Aufbereitung der Daten beziehen sich nicht direkt auf vorliegende Masterarbeit, sondern auf das Forschungsprojekt „laeneAs“, in dessen Rahmen die zu analysierenden Daten erhoben wurden.

Feldzugang

Der Feldzugang zu den **Praxispartner*innen** erfolgte vor allem durch die Projektleitung und die wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „laeneAs“. Dazu wurden für die Berufsausbildung junger Geflüchteter relevante Akteure an beiden Standorten identifiziert und nach einer Vorstellung des Forschungsprojekts um Mitwirkung gebeten – via E-Mail, Telefonaten und persönlichen (Feld-)Besuchen bzw. Treffen. Diese Akteure umfassen⁸: Mitarbeitende aus den Kommunen und der Regierung, Referent*innen im Bereich Flucht und Migration aus Hilfsorganisationen, Mitarbeitende der Kammern, Sozialarbeitende, Berufsschul-lehrer*innen, Ausbilder*innen, Mitarbeitende der Ausländerbehörde, Mitarbeitende des Jobcenters, Integrationsbeauftragte, zivilgesellschaftliche Vertreter*innen (z.B. aus Stiftungen). Die **Peer-Researcher*innen**, also die Auszubildenden, wurden dann über diese Vertreter*innen der Institutionen, die als „Gatekeeper“ fungierten, nach bestimmten Kriterien⁹ ausgewählt (z.B.: aktuell in Ausbildung oder seit weniger als einem Jahr fertig/abgebrochen, i.d.R. zwischen 16 und 27 Jahre alt, Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Alter, Geschlecht, Beeinträchtigung, Wohnsituation, etc. wird angestrebt, etc.). Dabei erwiesen sich vor allem die Kontakte der Sozialarbeitenden, der zivilgesellschaftlichen Akteure und des Jobcenters als besonders hilfreich. So konnten an Standort 1 insgesamt zehn Personen (2w/8m) und an Standort 2 insgesamt 13 Personen (2w/11m), wobei sich die regelmäßig Teilnehmenden auf vier (Standort 1) und sechs (Standort 2) Personen belaufen. Noch anzumerken ist, dass unter den Akteuren und der Peer Group natürlich eine Fluktuation besteht – einige verlassen das Projekt frühzeitig (aufgrund von Umzügen, Berufswechsel, keine Zeitressourcen, etc.) und andere kommen im Laufe des Projektes durch neue Netzwerke und sich ändernde Aufgaben hinzu (z.B. Neugründung von Stellen in den Landkreisen, Partner*innen zur Umsetzung der

⁸ Auf konkrete Benennung der der Arbeitsstellen wird aus Gründen der Anonymisierung verzichtet. Die Zusammensetzungen beziehen sich zudem pro Standort nur auf die ersten drei Workshops, da sich auch die zu analysierenden Daten nur auf diese beziehen.

⁹ Kritisch anzumerken ist hier der Ausschluss durch die Kriteriensetzung und die Möglichkeit des Zugangs nur über bestimmte Gatekeeper. Auf die Gründe dieser Wahl des Feldzugangs wird in vorliegender Masterarbeit nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen übersteigen würde.

Best-Practice-Modelle, Mitbringen von Freund*innen, etc.). Außerdem sind nicht alle Personen immer anwesend – die Zusammensetzung ist also nie dieselbe. Auch sind nicht alle genannten Einrichtungen bzw. Institutionen an beiden Standorten vertreten.

Datenerhebungsmethoden und -arten

Die Datenerhebungsmethoden¹⁰ zeigen sich, durch die Größe und die partizipative Ausrichtung des Projektes, als besonders vielfältig. Da nicht im Detail auf die verschiedenen Methoden eingegangen werden kann, werden diese im Folgenden nur kurz aufgelistet:

(Anzahl und) Art der Daten¹¹	Veranstaltung/Inhalt bzw. Erhebungsmethode	Standort
Drei Tonaufnahmen bzw. Transkripte	Reallaborworkshops im Modus der Zukunftswerkstatt (Bestandsaufnahme, Utopiephase, Realisierungsphase); <i>Gruppendiskussion</i>	Standort 1
Drei Tonaufnahmen bzw. Transkripte	Reallaborworkshops im Modus der Zukunftswerkstatt (Bestandsaufnahme, Utopiephase, Realisierungsphase); <i>Gruppendiskussion</i>	Standort 2
Drei Tonaufnahmen bzw. Transkripte	Treffen der Peer-Research-Group; <i>Gruppendiskussion</i>	Standort 1
Vier Tonaufnahmen bzw. Transkripte	Treffen der Peer-Research-Group; <i>Gruppendiskussion</i>	Standort 2
Zwei Tonaufnahmen bzw. Transkripte	<i>Einzelinterviews</i>	Beide
Sonstige Tonaufnahmen	Z.B.: Praxistagung, Reflexionsaufnahmen der Forschenden zu einzelnen Terminen	Beide
Textdokumente	<i>Memos und Beobachtungsprotokolle</i> zu einzelnen Terminen/Situationen der Forschenden	Beide
Dokumente des Feldes	Protokolle und Planungsdokumente aus internen Treffen der Wissenschaftler*innen, E-Mails, Nachrichten aus Messenger-Gruppen, Dokumentationen der Workshops, ...	Beide

Tabb. 1 - Übersicht zu den Datenerhebungsmethoden und -arten, eigene Darstellung

¹⁰ Im Folgenden werden nur die Daten bis einschließlich November 2022 berücksichtigt, da in diesem Monat die erste Workshopphase endete (die erste Phase umfasste je drei Workshops im Modus der Zukunftswerkstatt)

¹¹ Die umrandeten Daten wurden in die Analyse miteinbezogen, siehe dazu auch Kap. 5.5

Die hier forschende Person hat bei vielen Erhebungen der Daten direkt mitgewirkt, eigene Forschungsmemos verfasst und ist durch Redebeiträge selbst Teil der Daten.¹²

Ein Spezifikum dieser Daten ist zudem, und vor allem im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit besonders relevant, dass die meisten Daten (vor allem die Tonaufnahmen der Reallaborworkshops) im Kontext der Zukunftswerkstatt und deren Inhalten erhoben wurden. Es geht also um Themen wie Stärken und Schwächen des Landkreises in Bezug auf Ausbildung und Flucht, die Vorstellung einer optimalen Ausbildung oder auch die Zielsetzung und Ideen zur konkreten Verbesserung dieser. Diese Inhalte sind zunächst für die Forschungsfrage unerheblich, allerdings ist es von Bedeutung, wie diese Inhalte ausgehandelt werden, wer Entscheidungsprozesse wie beeinflusst und wie verschiedene Faktoren dies bedingen. Dazu werden in den jeweiligen Daten jeweils nur verschiedene Sequenzen benötigt, nie aber die kompletten Aufnahmen.

Aufbereitung der Daten

Die Tonaufnahmen wurden anfangs von einer Transkriptionsfirma transkribiert. Da sich dies allerdings als überarbeitungsbedürftig (durch studentische Mitarbeiter*innen) erwies (die Sprechenden Personen waren oft nicht korrekt zugeordnet, Wörter wurden falsch transkribiert, etc.) wurde aus Kostengründen dazu übergegangen, die Tonaufnahmen von der Transkriptionssoftware f4 transkribieren und anschließend von studentischen Mitarbeiter*innen überarbeiten zu lassen (dazu gehörte es bspw. auch, die Daten zu anonymisieren). Einige Sequenzen, wie bspw. die Anfangssituationen wurden dabei nicht transkribiert.

Die hier forschende Person hat dabei einen Großteil der Überarbeitungen im Rahmen ihrer Tätigkeit als studentische Mitarbeiterin übernommen.

Im Zuge der hier vorliegenden Masterarbeit wurden die ausgewählten Daten (zur genauen Auswahl siehe Kap. 5.4 und 5.5) in die Textanalysesoftware MAXQDA hochgeladen und dort bearbeitet.

Alle Daten sind in einem internen Laufwerk der KU Eichstätt-Ingolstadt abgespeichert, zu dem nur Projektmitarbeitende Zugang haben. Außerdem sind sie auf einer Cloud gespeichert, die durch die FH Potsdam bereitgestellt wurde und zu der ebenso nur

¹² Eine kritische Einordnung dessen erfolgt in Kap. 5.7

Projektmitarbeitende Zugriff haben. Zudem sind die für die Analyse dieser Masterarbeit relevanten Daten auf dem Privatlaptop der Autorin im Rahmen von MAXQDA gespeichert.

5.4 Samplingstrategie

Die Samplingstrategie (Auswahl in einem Forschungsprozess) stellt sich an mehreren Stellen: Bei der Erhebung der Daten, der zu analysierenden bzw. interpretierenden Daten und bei der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Flick, 2017, S. 154f.).

Auf die Samplingstrategie des Forschungsprojektes „laeneAs“ (und somit die Auswahl der Datenerhebung) wird in vorliegender Masterarbeit nicht näher eingegangen.

Die zu analysierenden Daten für diese qualitative Studie wurden wie folgt ausgewählt: Da der Fokus auf den Prozess der Partizipation vor allem anhand von konkreten Momenten untersucht werden soll, schienen zunächst die Tonaufnahmen der Reallaborworkshops und der Peer-Research-Treffen sinnvoll. Zudem sollten die vorhandenen Beobachtungsprotokolle und Forschungsmemos insgesamt (nicht zu allen Veranstaltungen sind solche vorhanden) im Hinblick auf die kontextuelle Einbettung und die Perspektive der Wissenschaftler*innen einbezogen werden. Da die Analyse all dieser Daten den Rahmen einer Masterarbeit überschreiten würde, wurde im Prozess der Datenanalyse – auch im Hinblick auf das Prinzip des „Vergleichens“ und des „theoretischen Samplings“ (nähere Ausführungen dazu folgen in Kap. 5.5) die Auswahl nochmal stark eingeschränkt. Dabei wurde vor allem auf die, eigentlich vorher eingeplanten, Transkripte der Peer-Research-Treffen verzichtet. Die genaue Auswahl der Daten und die Beschreibung dessen finden sich im Kap. 5.3 und 5.5.

5.5 Datenanalysemethode und methodisches Vorgehen

Die Grounded Theory reiht sich in die am weit verbreitetsten Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung ein (vgl. Mey & Mruck, 2020, S. 514; vgl. Strübing, 2021, S. 1). Dabei ist sie zum einen als Forschungsstil oder -methodologie zu identifizieren und stellt zum anderen ein methodisches Auswertungsverfahren für Datenmaterial bereit (vgl. Strübing, 2018b, S. 141). Im Folgenden wird zunächst auf die Grounded Theory im Allgemeinen eingegangen, ihre historischen Bezüge kurz skizziert und ihr Vorgehen beschrieben. Anschließend wird das methodische Auswertungsverfahren näher dargestellt. Darauf aufbauend wird das Vorgehen in vorliegender Masterarbeit erläutert.

Grounded Theory – Forschungsstil bzw. -methodologie

Entwickelt wurde die Grounded Theory (GT) in den 1960er Jahren von den beiden Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss, wobei sich beide in ihrem Verständnis von GT im Laufe voneinander differenzierten. Strauss rückte dabei vor allem den Aspekt der Kreativität und Glaser den Aspekt der Systematik und Stringenz in der Forschung im Kontext von Theorieentwicklung in den Fokus. Epistemologisch lässt sich die GT im Pragmatismus und vor allem im Interaktionismus verorten (vgl. Strübing, 2018a, S. 97). Die folgenden Ausführungen beziehen sich (fast gänzlich) auf das Verständnis von Anselm Strauss. Der Forschungsstil verfolgt dabei das Ziel, eine in den Daten begründete Theorie („Grounded“ Theory) hervorzubringen (vgl. Mey & Mruck, 2020, S. 514). Es geht dabei darum, durch methodische Elemente neue theoretische Konzepte zu einem Gegenstandsbereich zu entwickeln, deren Ausgangspunkt empirische Phänomene (in der Form von Daten) aus den alltagsweltlichen Zusammenhängen sind – die Begründung der Theorie erfolgt also vom Besondern zum Allgemeinen (Breuer et al., 2019, S. 7f.). Ihre zentralen Verfahrensmaximen sind dabei nicht als striktes Set von Regeln zu befolgen, sondern immer auf den konkreten Forschungskontext anzupassen (vgl. Strübing, 2018a, S. 98). In Bezug auf das prozesshafte Vorgehen ist es dabei unerheblich, welche Art von Daten analysiert werden sollen – es sind sowohl Interviews, Beobachtungsprotokolle, Fotos, sowie weitere Daten möglich. Wichtig ist, bei der Analyse unterschiedlicher Materialsorten, diese in ihrer konkreten Beschaffenheit zu berücksichtigen und den Analyseprozess daran anzupassen. Unabhängig davon stellt sich GT nun als iterativ-zyklischer Ablauf dar. Mit Beginn einer vagen Forschungsfrage erfolgt die Auswahl eines ersten Falls, einer ersten Datenerhebung, die dann mit dem speziellen Auswertungsverfahren des Kodierens (an dieser Stelle vor allem des offenen Kodierens) analysiert wird. Aufbauend auf die Ergebnisse dieser Analyse werden dann, im Sinne des theoretischen Samplings, weitere Fälle erhoben und der Zyklus beginnt erneut (vgl. Corbin & Strauss, 1990, S. 419f.; vgl. Strübing, 2018b, S. 141f.).

Grounded Theory – Analysemethode

Das analytische Auswertungsverfahren der GT wird nun als Methode des „Kodierens“ bezeichnet, wobei ein kontinuierlich vergleichendes Vorgehen zentral ist (vgl. Strübing, 2018a, S. 98). Kodieren ist dabei „the pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain these data. Through coding, you definewhat is happening in the data and begin to grapple with what it means“ (Charmaz, 2006, S. 46, Herv. i. Org.). Es

geht um die Entschlüsselung der Informationen des Datenmaterials, das Kodieren ist die Strategie, um dies zu erreichen. Der ständigen Methode des Vergleichens („multiple Vergleichsgruppen“ (Glaser & Strauss, 1979, S. 97)) kommt dabei in allen Analyseschritten eine tragende Rolle zu. Zunächst werden Fälle herangezogen, die eine gewisse inhaltliche Ähnlichkeit zu dem bereits analysierten Material aufweisen – als minimale Kontrastierung. So sollen Eigenschaften herausgearbeitet werden, die eine stabile Ausprägung aufweisen und für das Konzept zentral sind. Im Sinne der maximalen Kontrastierung werden dann Fälle herangezogen, die Abweichungen zeigen und dabei überprüft, was variiert oder stabil bleibt (vgl. Strübing, 2018b, S. 127ff.). Corbin und Strauss beschreiben nun drei verschiedene Modi des Kodierens: Open Coding (offenes Kodieren), Axial Coding (axiales Kodieren) und Selective Coding (Selektives Kodieren) (vgl. Corbin & Strauss, 1990, S. 423). Durch das offene Kodieren soll ein Zugang zum Material geschaffen werden, relevante Sequenzen werden ausgewählt und „Line-by-Line“ analysiert. Vor allem bei besonders problematischen oder gehaltvollen Stellen im Material ist eine Feinanalyse erforderlich, um ein „Aufbrechen“ der Daten zu erreichen, den dahinterstehenden Sinn zu ergründen. Durch ständige Vergleiche werden dabei aus den Codes erste Konzepte entwickelt. Dieses feinanalytische Verfahren muss nicht auf das komplette Material angewendet werden, da dies auch forschungspraktisch nicht zu leisten wäre (vgl. Strübing, 2018b, S. 131ff.). Um dies zu erleichtern, eignen sich folgende „W-Fragen“, eingebettet in den jeweiligen Kontext und unter Hinzuziehung des eigenen Hintergrundwissens, die an das Datenmaterial gestellt werden, besonders gut (vgl. Böhm et al., 2008 [1992], S. 36):

- *„Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?“*
- *Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?*
- *Wie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?*
- *Wann? Wie lange? Wo? Zeit, Verlauf und Ort*
- *Wie viel? Wie stark? Intensitätsaspekte*
- *Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?*
- *Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck?*
- *Womit? Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels“ (ebd., Herv. i. Org.)*

Der Übergang zum axialen Kodieren erfolgt dann in der Suche im Material nach weiteren Vorkommnissen unterschiedlicher Ausprägungen des ursprünglichen Konzepts sowie deren Ursachen, Umstände und Konsequenzen. Es geht um die Bedeutungs- und Erklärungsnetzwerke, die die im Fokus stehende Kategorie (erwachsen auch den

ursprünglichen Konzepten) erklären können. Auch hier wird nicht das komplette Datenmaterial untersucht, sondern jene Sequenzen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten. Die entwickelten Konzepte werden dabei systematisch analysiert und nach einem Kodierparadigma u.a. nach den Bedingungen, der Interaktion, den Strategien und den Konsequenzen befragt (siehe Abb. 5).

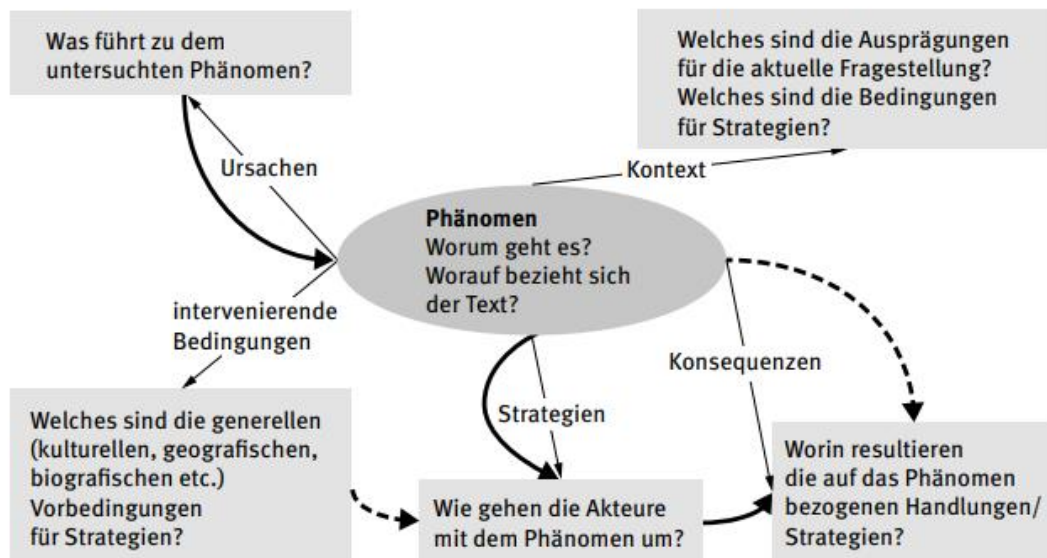


Abb. 5: „Kodierparadigma“ (Strübing, 2018b, S. 134, angelehnt an Strauss & Corbin, 1991)

Dieser Schritt soll dazu beitragen, die Herstellung und die Konsequenzen eines Ereignisses zu erklären und am Ende eher lose aufeinander bezogene Theoriestränge hervorbringen. Der rote Faden, das Zusammenbringen der verschiedenen Zusammenhänge, soll im selektiven Kodieren geschehen. Dabei bedarf es vor allem einer kreativen Idee und der Entscheidung, mit welcher/n (Schlüssel-)Kategorien die Forschungsfrage am besten beantwortet werden kann. Die Konzepte werden erneut, mit dem Fokus der (Schlüssel-)Kategorie, überdacht und die gesamte Analyse-struktur zu einem Theorie-entwurf verdichtet (vgl. Strübing, 2018b, S. 131ff.). Zur Verdeutlichung des Verhältnisses von Kategorien und Konzepten soll zudem Abbildung sechs dienen.

Der Abbruch des iterativen Prozesses erfolgt durch die sogenannte „theoretische Sättigung“ - diese bezeichnet den Punkt in der Analyse, ab dem zusätzliches Datenmaterial und zusätzliche Auswertungen keine neuen Beispiele bzw. Erkenntnisse mehr hervorbringen (vgl. Strübing, 2021, S. 34f)

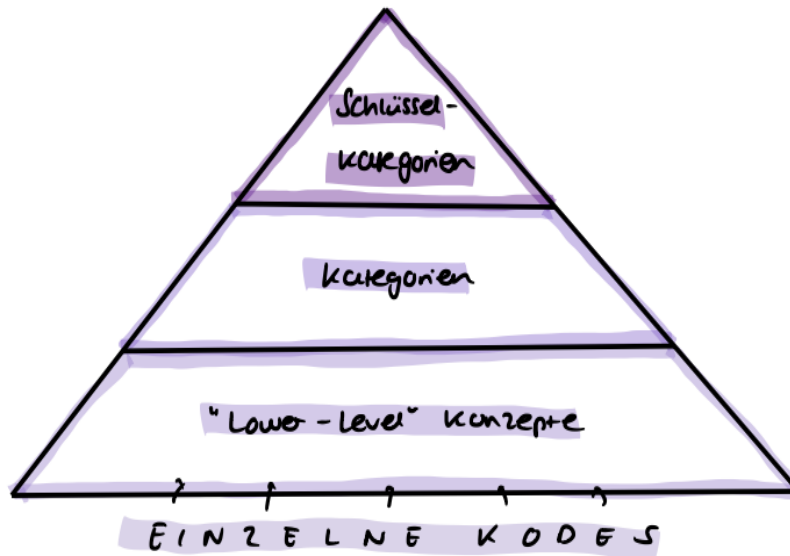


Abb. 6: Eigene Darstellung des „Verhältnis von Konzepten und Kategorien“, angelehnt an Corbin & Strauss, 2015, S. 77

Ein integraler Bestandteil während des Analyse-prozesses ist das Schreiben von **Memos**. Diese sollen Kategorien, Beziehungen, Hypothesen, Fragen, etc. festhalten und so die Datenanalyse in Bezug auf die Entwicklung einer Theorie unterstützen (vgl. Corbin & Strauss, 1990, S. 422).

Ergänzend sei noch auf das Verhältnis von (theoretischem) Vorwissen in der GT eingegangen („theoretische Sensibilität“). Corbin und Strauss beschreiben den Einfluss professionellen Wissens und Erfahrungen wie folgt: „As researchers move along in the analysis, it is their knowledge and experience (professional, gender, cultural, etc.) that enables them to dig beneath the surface and respond to data“ (Corbin & Strauss, 2015, S. 78). Obwohl Vorwissen auch die Wahrnehmung der forschenden Person trüben kann, ist es nichtsdestotrotz relevant beim Verstehen des Datenmaterials (vgl. ebd., S. 78f.).

Die Grounded Theory hat nun auch verschiedene Weiterentwicklungen erlebt. Kathy Charmaz (2006) greift dabei die Position des Konstruktivismus auf und unterstreicht so die Rolle der forschenden Person während des Forschungsprozesses. Adele Clarke (2012) bedient sich mit ihrem Entwurf der Grounded Theory der Perspektiv des „postmodern turn“, durch die die Komplexität sozialer Zusammenhänge besser erfasst werden kann (vgl. Strübing, 2021, S. 107ff.). Sie ergänzt dabei mit ihrer „Situationsanalyse“ die Analyseebene von Diskursen, durch die auch strukturelle und diskursive Momente, mit denen sich die Handelnden konfrontiert sehen und diese zugleich durch ihr Handeln hervorbringen und aufrechterhalten, erfasst werden können. Das methodische Vorgehen wird dabei durch „Maps“ gerahmt, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Akteuren deutlich

machen sollen (vgl. Strübing, 2018b, S. 142f.). Auch Franz Breuer und Kolleginnen (2019) legen eine Weiterentwicklung mit der „Reflexiven Grounded Theory“ vor, ähnlich wie Charmaz, die die Subjektivität und die Positionierung der Forschenden stärker in den Fokus rückt (vgl. Mey & Mruck, 2020, S. 518). Im Sinne einer flexiblen, integrativen Forschungspraxis, die auch zur Tradition der GT passt, respektive teilweise auf dieser basiert (vgl. Bethmann, 2020, S. 14ff.), werden auch in vorliegender Abschlussarbeit diese Überlegungen der einzelnen Weiterentwicklungen miteinbezogen.

Umsetzung in vorliegender Masterarbeit

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich vorliegende Masterarbeit nicht an der Grounded Theory als Forschungsstil bzw. Methodologie komplett bedient hat. Es wurden lediglich das Prinzip des theoretischen Samples (zu Teilen) und vor allem das methodische Auswertungsverfahren für die erhobenen Daten verwendet.

Grundsätzlich wurde das Auswertungsverfahren der Grounded Theory ausgewählt, da es sich dafür eignet, neue Phänomene zu entdecken und die Überzeugungen und Bedeutungen, die Handlung und Interaktion prägen, offen zu legen, sowie Emotionen und Haltungen zu beleuchten, die die Reaktion auf bestimmte Situationen beeinflussen (vgl. Corbin & Strauss, 2015, S. 11). Dies scheint gerade im Hinblick auf die Forschungsfrage, die sich in dem spezifischen Feld des Forschungsprojektes „laeneAs“ und dem eher neuen und wachsenden Feld der partizipativen Forschung (zumindest in Deutschland, für nähere Ausführungen dazu siehe Kap. 2.2.1) bewegt, passend zu sein. Zudem ist gerade die Methode des ständigen Vergleichens gut dafür geeignet, die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Prozess der Partizipation aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten und gerade im Zusammenhang bzw. in den Unterschieden der beiden Standorte zu analysieren. Auch die in Kap. 5.3 beschriebene Herausforderung der Kontexterhebung der Daten soll so adressiert werden. Dadurch sollen nicht (nur) die Inhalte im Zentrum der Betrachtung stehen, wie es bei qualitativ-inhaltlichen Vorgehensweisen der Fall wäre, sondern auch implizite Interaktionen, Reaktionen, Machtverhältnisse und weiteres, das einen Einfluss auf die Herstellung von Partizipation hat, expliziert werden.

Zu Beginn des forschungsmethodischen Vorgehens wurde Workshop 1 an Standort 1 in MAXQDA **offen kodiert**.

Um dies etwas zu erleichtern und bereits bestehendes Vorwissen zu nutzen, wurde ein **Set aus Fragen** entwickelt, das in einer Triangulation unterschiedlicher Einflussfaktoren

entstand: Das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen, sensibilisierende Konzepte aus dem theoretischen Rahmen (z.B. Partizipationsmodelle), Erfahrungswissen aus der Mitarbeit in dem Forschungsprojekt (z.B. gegenseitiger Austausch der Erfahrungen und Eindrücke mit den weiteren im Projekt beschäftigten) und – um auch etwas Offenheit zu bewahren – die oben beschriebenen W-Fragen (für das Fragenset siehe Anhang 1).

So wurden zunächst **gehaltvollere Sequenzen** aus dem Transkript von Workshop 1 Standort 1 Line-by-Line mit der „Paraphrasieren“-Funktion kommentiert, um sozusagen „Mini-Memos“ auch direkt im Dokument bei den jeweiligen Textstellen zu haben. Gleichzeitig wurde ein erstes **Codesystem** erstellt. In Bezug auf das Sample schien es dann an dieser Stelle, vor allem um die Entwicklung der diskutierten Themen im Blick zu behalten, sinnvoll, mit dem Workshop 2 Standort 1 weiterzumachen. Dabei wurde analog zu Workshop 1 vorgegangen und das Codesystem weiter ausdifferenziert (zu einem ersten Entwurf der Codes siehe Anhang 2). Workshop 3 Standort 1 wurde dann – aufgrund der immer größer werdenden Datenmenge – nur noch grob und vor allem im Hinblick auf die inhaltlichen Themen analysiert, um am Ende auch einschätzen zu können, inwieweit die Themensetzungen der Peer-Researcher*innen in den Entscheidungsprozess der Weiterarbeit eingeflossen sind, da sich u.a. an diesem Punkt Entscheidungsmacht zeigt. Nach diesem Schritt wurden diese **Codes zu Konzepten** verdichtet (für einen grafischen Entwurf dazu siehe Anhang 3) und so als neues Codesystem in MAXQDA eingespeist. Als Anregung dazu diente auch das Kodierparadigma nach Strübing, 2018b, S. 134, angelehnt an Strauss & Corbin, 1991.

Mit diesen Konzepten wurde dann der nächste Schritt eingeleitet – das **axiale Kodieren**. Dazu wurde in Workshop 1 Standort 2 und Workshop 2 Standort 2 jeweils nach **Gemeinsamkeiten und Unterschieden** gesucht, um Einflussfaktoren bestimmen zu können. Mit Workshop 3 Standort 2 wurde analog zu Workshop 3 Standort 1 vorgegangen. Die Konzepte haben sich auch so noch etwas weiter ausdifferenziert (für den abschließenden Entwurf siehe Anhang 4).

Flankierend dazu wurden dauerhaft **Memos** in einem separaten Word-Dokument erstellt, um „aufblitzende Gedanken“ festzuhalten, sowie die **Redebeiträge und Wörteranzahl** jeweils in Prozent durch MAXQDA analysiert (siehe Anhang 5). Auch die jeweils zu den **Workshops gehörenden Forschungsmemos** (falls vorhanden) der Wissenschaftler*innen wurden immer nach dem jeweiligen Workshop offen kodiert, allerdings nur inhaltlich und weniger rekonstruktiv, und sind in die Analyse miteingeflossen. **Weitere Beobachtungsprotokolle und Forschungsmemos**, z.B. zu Peer-Research-Treffen oder

allgemeine Memos zum Forschungsprozess wurden, auch aufgrund der Menge an Daten, nur grob kodiert und sind in kleinen Teilen in die Analyse miteingeflossen. Insgesamt sind große Teile der Daten nur grob kodiert worden, da eine Feinanalyse aller im Rahmen einer Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre. Die Herausforderung, auch den Prozess der Partizipation im Blick zu behalten, machte dieses Vorgehen und auch die Menge an Daten allerdings notwendig. An manchen, sehr gehaltvollen und für den Prozess zentralen Stellen, wurde aber auch in die Tiefe gegangen – dies sollte insgesamt dazu führen, sowohl „Mikro-Daten“ und konkrete Interaktionen als auch prozesshafte Entwicklungen im Fokus zu behalten.

Die vorliegenden Konzepte und zugeordneten Codes, sowie die verfassten Memos wurden dann nach ihrer (dem subjektiven Empfinden der Forscherin nach) **Priorität** für die Beantwortung der Fragestellungen gesammelt und im Darstellungs- bzw. Diskussionsteil beschrieben. Eine genaue Ausarbeitung dieser priorisierten Themen erfolgte dann im Zuge des Schreibens.

Aufgrund der hohen Datenmenge in Verbindung mit dem begrenzten Rahmen einer Masterarbeit wurde auf das selektive Kodieren verzichtet. Auch die theoretische Sättigung konnte im Rahmen einer Masterarbeit in Verbindung mit der Datenmenge nicht erreicht werden.

5.6 Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Döring und Bortz (2016) stellen in ihrer Methodensammlung fünf zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung vor. Diese beziehen sich auf (1) die ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene, (2) die reflektierte theoretische Offenheit zwecks Theoriebildung neuer Theorien, (3) die Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand, (4) die Forschung als Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten und (5) die Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden (vgl. S. 64ff.). Im Folgenden soll dabei näher auf die Prinzipien zwei und drei eingegangen werden, Prinzip fünf wird im Kapitel der forschungsethischen Aspekte behandelt. Dazu wird zunächst das Prinzip kurz vorgestellt und darauffolgend die Strategie vorliegender Masterarbeit in Bezug dazu gesetzt.

Prinzip 2: Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien

Die Bildung neuer Hypothesen und Theorien bezüglich des zu untersuchenden Phänomens und der damit in Verbindung stehende Erkenntniszusammenhang sind ein zentrales Merkmal qualitativer Sozialforschung. Neue Erkenntnisse sollen dabei aus möglichst unvoreingenommenen Beschreibungen und Rekonstruktionen des Untersuchungsgegenstandes entspringen und nicht durch die Festlegungen auf Theorien und Modelle verzerrt werden, eine von theoretischer Offenheit geprägte Annäherung ist also der Anspruch qualitativer Sozialforschung. Absolute Offenheit, gänzlich frei von theoretischem Vorwissen, ist allerdings nicht möglich. Einige Vorannahmen sind unerlässlich, z.B. für die Identifikation des Feldes. Offenheit zwecks Theoriebildung kann also höchstens eine relative bzw. reflektierte Offenheit sein – im Sinne des Verzichts auf eine den Forschungsprozess lenkende Theorie. Möglich ist es aber dennoch, sich über die mit dem zu untersuchenden Phänomen verbundenen Vorannahmen zu informieren. Wichtig ist es dann u.a., neue Perspektiven der Theoriebildung einzunehmen, die die Vorannahmen und das Vorwissen übersteigen oder zumindest in Frage stellen. (vgl. ebd, S. 66).

Die forschende Person ist geprägt von verschiedenen Arten des Vorwissens (siehe Kap. 5.5, z.B. Erfahrungswissen und Theoriewissen). Diese zeigen sich in Bezug auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage als Stärke und Schwäche zugleich. Zum einen kann dieses Wissen als sensibilisierend wirken – um, gerade im komplexen und kreativen Prozess der Grounded Theory, auch auf Zusammenhänge und Interpretationsmöglichkeiten zu stoßen, die ohne dieses Vorwissen womöglich unentdeckt geblieben wären. Zum anderen kann sich dieses Vorwissen auch verzerrend auf das Erkenntnisinteresse auswirken. Dadurch, dass vielleicht nur nach dem gesucht wird und der Blick nur für das geschärft ist, was bereits Teil des Vorwissens ist oder Situationen nur so interpretiert werden, wie es den (expliziten sowie impliziten) Vermutungen entspricht. Um diesem Aspekt entgegenzuwirken, wurden die W-Fragen und das Kodierparadigma in das Analyseverfahren ergänzt, um so den Blick für Unbekanntes zu weiten und die bereits vorhandenen Denkmuster zumindest zeitweise beiseitelegen zu können. Zusätzlich wurde auf eine einzige, forschungsleitende Theorie oder ein Modell (z.B. ein bestimmtes Partizipationsmodell) verzichtet. Ein solches Vorgehen kann den verzerrenden Effekt der verschiedenen Arten des Vorwissens natürlich nie vollständig aufheben.

Prinzip 3: Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand

Vergleichbar zu dem eben beschriebenen Prozess der Einschränkung von Offenheit durch vorab festgelegte Theorien können sich auch vorgegebene methodische Abläufe und standardisierte Instrumente zur Datenerhebung als hinderlich für den Erkenntnisprozess erweisen. Dies führt also auch zu einer Relevanz von methodischer Flexibilität, wobei der Prozess der Forschung im Idealfall flexibel an den Prozess des Erkenntnisgewinns angepasst werden soll. Im Sinne der Vermeidung von Irrtümern, Ungenauigkeiten oder Lücken im Gegenstandsverständnis soll eine qualitative Studie iterativ bzw. zirkulär ablaufen. Metaphorisch jedoch ist eher ein spiralförmigen Ablauf ideal, denn es sollen nicht dieselben Zyklen reproduziert werden, sondern durch stetige Anpassung des methodischen Vorgehens die Nähe zum untersuchten Gegenstand erhöht werden. Dieses Prinzip kann bspw. in Form von (induktiver) Bildung und Verfeinerung von Codes im Zuge der Datenauswertung umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 67f.).

Diesem Prinzip versucht vorliegende Masterarbeit durch die Datenauswertungsmethode der Grounded Theory Rechnung zu tragen, die zwar ein mehr oder weniger strukturiertes Verfahren bereitstellt, aber gleichzeitig auch zu iterativen Prozessen aufruft, bspw. durch die Methode des ständigen Vergleichens in den verschiedenen Schritten oder auch die erneuten Materialdurchläufe im Sinne des axialen (und selektiven) Kodierens.

Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Neben den für Forschung im allgemeinen geltenden Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität, die aufgrund ihrer Passung auf messtheoretische, standardisierte Forschung für die qualitative Sozialforschung unpassend erscheinen, stellt Strübing (2018) folgende, für qualitative Forschung spezifische, Gütekriterien dar: (1) Gegenstandsangemessenheit, (2) Empirische Sättigung, (3) Theoretische Durchdringung, (4) Textuelle Performanz, (5) Originalität (vgl. S. 206ff.). Auf die Kriterien zwei, vier und fünf soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Dazu wird, analog zu den Prinzipien qualitativer Sozialforschung, zunächst das Kriterium kurz beschrieben und dann in den Kontext des Vorgehens der vorliegenden Masterarbeit gesetzt.

Empirische Sättigung

Die empirische Sättigung beschreibt die Qualität, die eine Studie aus der Durchleuchtung des untersuchten Gegenstandes und der Verankerung der Interpretation dieser im erhobenen Material gewinnt. Dabei geht es u.a. auch um die Intensität, mit der das Datenmaterial analysiert wurde, bei der es zentral ist, das Material so lange zu vergleichen, zu analysieren und zu interpretieren, bis nichts Neues mehr zum Vorschein tritt („theoretische Sättigung“). Dabei sollen reine, deskriptive Beschreibungen und Reproduktionen vermieden werden (vgl. ebd., S. 209f.)

Durch die Methodenwahl der Grounded Theory soll diesem Kriterium zumindest bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen werden. Der Analyseverfahren ist es inhärent, das Datenmaterial mittels Feinanalyse „aufzubrechen“ und das Dahinterliegende zu rekonstruieren und anschließend mittels Vergleichen so lange am Material zu arbeiten, bis nichts mehr zum Vorschein kommt – das Prinzip der „theoretischen Sättigung“ entstammt der GT (siehe dazu Kap. 5.5).

Textuelle Performanz

Forschende Personen erheben und analysieren nicht nur Daten, sondern präsentieren die Ergebnisse daraus auch den Leser*innen. Dabei stellen sich die Herausforderungen der analytischen Darstellung der Logik des untersuchten Phänomens sowie eine verständliche und stilvolle Ausdrucksweise, die die Leser*innen überzeugt, gleichzeitig aber auch nicht überfordert (vgl. ebd., S. 213).

Durch die Logik des Darstellungs- und Diskussionsteils sollen die Ergebnisse nicht nur rein beschreibend wiedergegeben werden, sondern in einen analytischen und interpretativen Zusammenhang (teilweise auch mittels einer Rückbindung auf Theorien) und der Aufstellung von Hypothesen eingebettet werden. Zudem wurde versucht, sowohl Struktur und Aufbau der Arbeit immer wieder deutlich zu machen, sowie durch eingefügte Grafiken komplexe Zusammenhänge verständlich darzustellen.

Originalität

Wissenschaft verfolgt grundsätzlich den Anspruch des Erkenntnisfortschrittes. So wird der Anspruch an Ergebnisse von qualitativen Studien herangetragen, auch immer Ausgangspunkt für Anschlussforschungen zu sein und eine gewisse Relevanz für das Forschungsfeld zu besitzen. Dabei sollen Theorien und Modelle nicht einfach reproduziert

werden, sondern neues Wissen für das Handeln in dem Forschungsfeld bereitstellen (vgl. ebd., S. 214).

Die Ergebnisse vorliegender Masterarbeit können natürlich keine neuen Theorien oder Modelle generieren, da sie sich aber explizit auf das Forschungsprojekt „laeneAs“ beziehen, können sie für dieses sehr spezifische Feld relevant sein und wichtige Einsichten für künftige Handlungsoptionen bieten. Zudem werden am Ende Handlungsempfehlungen dargestellt, die sich explizit auf das untersuchte Forschungsprojekt beziehen, aber auch Vermutungen für das breite Feld der partizipativen Forschung und der Adressat*innen-Beteiligung in der Praxis Sozialer Arbeit zulassen.

5.7 Forschungsethische Aspekte

Forschungsethische Aspekte spielen in der qualitativen Sozialforschung mittlerweile eine immanente Rolle (vgl. Flick, 2017, S. 56). Aus diesem Grund sollen, analog zum vorherigen Kapitel, kurz einige Aspekte erläutert und anschließend in den Kontext vorliegender Masterarbeit gesetzt werden.

Informierte Einwilligung

Die Menschen, deren Lebenswelt beforscht wird, müssen darüber informiert werden (in adäquater und verständlicher Art und Weise), erst daraufhin können sie ihre freiwillige Einwilligung zur Teilnahme geben. Zweck der Forschung, methodisches Vorgehen, Dauer, voraussichtliche Form der Ergebnisse, sowie Konsequenzen der Teilnahme und das Recht, die Beteiligung jederzeit zu abbrechen und die Verwendung der Daten zu verwehren, müssen mitgeteilt werden. Dies ist insgesamt persönlich und verständlich durchzuführen. (vgl. DGSA, 2020, S. 47).

Im Zuge des Forschungsprojekts „laeneAs“ erhielten alle Teilnehmenden ein Aufklärungsschreiben, auch in leichter Sprache (siehe Anhang 6), zudem wurde bei mehreren einführenden Veranstaltungen das Projekt und der Großteil der o.g. Aspekte erklärt. Zudem haben alle Personen eine Datenschutz- bzw. Einwilligungserklärung unterschrieben, die in Anhang 7 zu finden ist. Zu erwähnen ist noch, dass eine der Personen dabei nur auf einer von eigentlich zwei vorgesehenen Seiten der Datenschutzerklärung unterschrieben hat, diese Person war aber auch nur bei zwei Treffen (Standort 1, Informationsveranstaltung und Peer-Research-Treffen 1) dabei. Aus diesem Grund werden die Tonaufnahmen und Transkripte dieser Veranstaltungen nicht in die Auswertung miteinbezogen, Teile der zugehörigen Forschungsmemos, die sich nicht auf die betreffende

Person beziehen, allerdings schon. Die beteiligten Peer-Researcher*innen wurden zudem auch mündlich über die Datenschutzerklärung informiert, alle Beteiligten hatten die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die Datenschutz- bzw. Einwilligungserklärungen decken auch Abschlussarbeiten in diesem Zusammenhang ab.

Gute wissenschaftliche Praxis

„Wissenschaftler*innen gehen mit der verfassungsrechtlich gewährten Forschungsfreiheit verantwortungsvoll um.“ (ebd., S. 42)

Dies hat zur Folge, die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit zu wahren, sowie die eigenen Interessen, Abhängigkeiten, Befangenheiten und die eigene Rolle zu klären. Auch die Formulierung und Darstellung der Herangehensweisen, Erkenntnisse und forschungsethischen Fragen ist nötig (vgl. ebd.).

Diesbezüglich wurden in Kap. 5.6 einige Prinzipien qualitativer Sozialforschung sowie einige Gütekriterien beschrieben und eingeordnet. Die allgemeinen Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens wurden verfolgt (z.B. korrekte Zitierweise, Literaturverzeichnis, etc.) und die methodische Herangehensweise wurde beschrieben. Die eigene Rolle und die Abhängigkeiten werden in diesem Kapitel gesondert dargestellt.

Teilnehmenden in der Analyse der Daten gerecht werden

Bei der Analyse und vor allem der Darstellung bzw. Diskussion des Datenmaterials und der Ergebnisse werden die Aussagen, Handlungen und Interaktionen der teilnehmenden Personen analysiert und interpretiert, sowie in einen Zusammenhang gebracht. Um diesen Aussagen tatsächlich gerecht zu werden, müssen die Interpretationen im Datenmaterial begründet sein (vgl. Flick, 2017, S. 65).

In vorliegender Arbeit fließen im Darstellungs- bzw. Diskussionsteil immer wieder wörtliche Zitate ein, die verdeutlichen sollen, dass die Interpretationen und Erklärungsversuche dem Datenmaterial entstammen. Auch die Grounded Theory trägt mit ihrer Nähe zum Datenmaterial dazu bei.

Vertraulichkeit und Anonymität

Die Lesenden einer Veröffentlichung bzw. Abschlussarbeit sollten nicht auf die teilnehmenden Personen der Forschung schließen können, was durch die Veränderung von persönlichen Daten auszuschließen oder zumindest erschwert wird (vgl. ebd., S. 66).

Die zu analysierenden Daten wurden anonymisiert – das heißt, Namen, Städte, genaue Angaben der Institutionen, etc. wurden unkenntlich gemacht, sodass nicht direkt auf die teilnehmenden Personen geschlossen werden kann. Da das Forschungsprojekt „laeneAs“, in das diese Masterarbeit eingebettet ist, allerdings öffentlich zugänglich ist, bspw. durch eine Webseite, kann dies nie ganz vermieden werden.

Die forschende Person

Bei qualitativer Forschung ist die Interpretation der forschenden Person von Handlungen, Beobachtungen, Gefühle, Irritationen, etc. immer Teil der Erkenntnis. Die Subjektivität der durchführenden Person gehört zum Forschungsprozess dazu (vgl. ebd., S. 29). Gerade in der (reflexiven) Grounded Theory spielt dabei eine selbstreflexive Haltung eine zentrale Rolle, denn konstituierender Bestandteil des Verständnisses ist es, dass die forschende Person als „[...] personal-ganzheitliches Subjekt und engagierte[*r] Protagonist[*in]“ (Breuer et al., 2019, S. 84) in sozialwissenschaftliche Forschung eingebettet ist. Dabei unterteilt sich dies in den institutionalisierten Kontext (z.B. Disziplin, Universität, etc.), die Lebensgeschichte bzw. die Vorprägungen der Themen- und Methodenwahl und die „Leiblichkeit“ im Sinne eines emotionalen Resonanzraumes der forschenden Person (vgl. ebd., S. 85ff.). Vor allem auf den institutionellen Kontext, aber auch auf die lebensgeschichtlich geprägte Themen- und Methodenwahl soll kurz eingegangen werden.

Der institutionelle Kontext

Die forschende Person hat bereits einen Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit – ist also geprägt von Theorieeinflüssen und Praxiserfahrungen aus dem Feld der Sozialen Arbeit. Vor allem ein starker Fokus auf Themen der sozialen (Un-)Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen In- und Exklusion (z.B. Diversität, Diskriminierung, Macht, etc.) waren dabei ein prägender Fokus.

Zudem ist die Forscherin als studentische Mitarbeiterin in dem Forschungsprojekt tätig. Dies hat mehrere, zu reflektierende Auswirkungen. Zunächst hat sie die Datenerhebung und den gesamten Forschungsprozess mitgestaltet – kennt also die Situationen und den Kontext (natürlich immer unter subjektiver Wahrnehmung) und vor allem auch die teilnehmenden Personen, zu denen auch bereits (in unterschiedlicher Intensität) ein Vertrauensverhältnis und eine Beziehung aufgebaut wurde. Auch zu der Standortleitung (Erstkorrektur der Masterarbeit) und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Forschungsprojektes besteht ein gutes kollegiales Verhältnis. Diese Einflussfaktoren können das Analysieren der Aussagen

der Peer-Researcher*innen, der Praxispartner*innen, der Wissenschaftler*innen und natürlich der eigenen Person durch (implizite und explizite Vorannahmen) verzerren. So wird beispielsweise angenommen, dass alle Personen Partizipation grundsätzlich sehr positiv gegenüberstehen und es als einen Gewinn sehen, in einem partizipativen Forschungsprojekt mitzuarbeiten. Gerade auch die Analyse der eigenen Redebeiträge könnte dabei problematisch werden, da hier ggf. nicht die (teilweise) nötige, analytische Distanz hergestellt werden kann. In diesem Kontext besteht auch ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis zwischen der hier forschenden und der erstkorrigierenden Person, da diese gleichzeitig die Standortleitung des bayerischen Teilprojektes (ggf. werden so auch Aussagen dieser Person analysiert) sowie die Inhaberin des Lehrstuhls ist, an dem die forschende Person als studentische Mitarbeiterin arbeitet.

Auch die Einbettung der Abschlussarbeit in den Projektkontext von „laeneAs“ ist zu hinterfragen. Abschlussarbeiten werden im Verwertungsplan des Forschungsprojektes vorausgesetzt, für Masterarbeiten ist es sogar angedacht, diese zu veröffentlichen. Dies bringt natürlich einen gewissen Druck und die Gefahr mit sich, Ergebnisse zu produzieren, die „gut“ für das Forschungsprojekt sind, also z.B. vermehrt darzustellen, an welchen Stellen die Partizipation gut funktioniert hat.

Diese Aspekte können nicht alle vollständig aufgelöst werden, nichtsdestotrotz wurde aber mit der Methodenwahl der Grounded Theory, die sich sehr stark am Datenmaterial orientiert, und der Formulierung einiger Fragen an das Material (die in gewisser Weise natürlich auch vorgeprägt sind) versucht, entgegenzuwirken und die Verzerrung der Ergebnisse durch o.g. Einordnungen möglichst gering zu halten.

Lebensgeschichtliche Einordnung und Methoden- bzw. Themenwahl

Die Themenwahl für vorliegende Masterarbeit erfolgte aus mehreren Gründen: Erstens aufgrund von Interesse für das Thema der Partizipation und der partizipativen Forschung im Allgemeinen, das auch durch die Mitarbeit am Forschungsprojekt „laeneAs“ geweckt wurde. Zweitens ergeben sich dadurch Synergieeffekte sowohl für die Verfasserin dieser Masterarbeit (Daten müssen bspw. nicht extra erhoben werden) als auch für das Forschungsprojekt, das eine Darstellung über die Umsetzung von Partizipation erhält. Drittens, weißt die Aktualität der Thematik, sowohl in der Praxis als auch in der Forschung Sozialer Arbeit darauf hin, sich damit gut „positionieren“ zu können, vor allem in

akademischen Kontexten und im Zuge einer Promotion, die die Verfasserin vorliegender Arbeit zumindest in Erwägung zieht.

Die Methodenwahl wurde bereits in den vorherigen Kapiteln dargestellt, hinzu kommt allerdings noch eine gewisse Vertrautheit mit qualitativer Sozialforschung, die z.B. auch schon in der Bachelorarbeit angewandt wurde. Auch die Grounded Theory wurde zumindest durch Seminare und Methodenworkshops bereits kennengelernt. Eine hohe Affinität für die Verbindung von Struktur und Kreativität bei der Forscherin hat diese Wahl zudem unterstützt und dazu geführt, einige Abbildungen und Grafiken zu verwenden. Auch eigene (vom Konstruktivismus geprägte) Ansichten auf Forschung und Erkenntnisprozesse haben diese Auswahl und das Forschungsdesign insgesamt beeinflusst.

6. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse dargestellt sowie diskutiert werden. Dazu wurden fünf zentrale Themen im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen aus der Analyse ausgewählt – dies ist jedoch nicht abschließend zu betrachten, es wären auch noch andere zentrale Themen rekonstruierbar gewesen. Im Folgenden werden die ausgewählten Faktoren zunächst beschrieben und mit dem empirischen Material unterfüttert. Anschließend werden diese nochmals kurz zusammengefasst und weiterführend interpretiert, um abschließend verschiedene Hypothesen daraus zu synthetisieren. Wo möglich und sinnvoll erfolgt zudem eine kurze theoretische Einbettung im Hinblick auf die im Theorieteil beschriebenen Aspekte. Auch in diesem Punkt fließt Kontextwissen der verfassenden Person aus der Mitarbeit im Forschungsprojekt ein. Insgesamt erweisen sich manche Situationen als sehr komplex und vielschichtig – so dass sie mehreren Themen zugeordnet werden könnten. Im Sinne der Komplexitätsreduzierung wird sich hier (zumeist) aber nur auf einen Aspekt einer Situation fokussiert. Die Abkürzungen zu den jeweiligen Bezeichnungen sind im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt. Einige Personengruppen sind nicht gegendert, dies hat den Hintergrund, dass es dann tatsächlich auch nur Personen mit (von der Autorin zugeordnetem) weiblichen oder männlichen Geschlecht waren.

1) Individuelle Einflussfaktoren, um an PF teilzunehmen

An vielen unterschiedlichen Stellen im Datenmaterial aus beiden Standorten lassen sich Hinweise auf individuelle Einflussfaktoren, die es entweder ermöglichen oder verunmöglichen, an partizipativen Forschungsprojekten teilzunehmen, finden. Dabei geht es sowohl um den Zugang zum Prozess selbst als auch um Fähigkeiten und Kompetenzen, sich aktiv einbringen zu können, die beide jeweils im Folgenden näher ausgeführt werden sollen.

Den größten Einfluss scheint der Faktor **Zeit** zu haben. Die Peer-Researcher*innen können oft nicht teilnehmen, da sie in ihre jeweiligen Lebenskontexte so eingebunden sind, dass die Zeit fehlt, um (immer oder überhaupt) anwesend sein zu können. Dazu einige Beispiele aus dem Datenmaterial, sowohl in Bezug auf die Workshops als auch auf die Peer-Research-Treffen:

„Eigentlich wäre der PeST1_8 noch dabei, aber der hat es wahrscheinlich nicht rechtzeitig geschafft, deswegen genau. [...]“ (U4, ST1_WS1, Pos. 32)

„Genau. Ja, der eine ist jetzt halt noch in der Arbeit gewesen gerade und wieder abgeholt [...]“ (U2, ST2_WS3, Pos. 22)

Forschungsmemo zu ST2_WS1: „Anfangs stellte es sich bereist als Herausforderung dar; genügend Personen aus der Peer Group für den Workshop zu gewinnen. Aufgrund kurzfristiger Zu- und Absagen war dann ein Teilnehmer alleine bei der Präsentation der Netzwerkkarten, zwei weitere waren so noch dabei.“ (U4, ST2_WS1_Memo, Pos. 17)

Forschungsmemo zu ST2_PR3: „Zu Beginn kamen einige wesentlich zu spät, sodass wir erst mit einer halbe Stunde Verspätung anfangen konnten. [...] [PeST2_7] erzählt, dass sie gearbeitet hat, danach Nachhilfe hatte und anschließend noch direkt zu unserem Treffen kam. Sie verbalisiert ihre Müdigkeit und Erschöpfung [...]. Meistens haben einige der jungen Leute auch Hunger [...] da vorher wohl auch keine Zeit mehr ist zu Abend zu essen.“ (U2, ST2_PR3_Memo, Pos. 6)

*Forschungsmemo zu ST2_WS3: „Beim dritten WS waren PeST2_2 und PeST2_10 mit dabei. Es war schon im Peer Group Treffen deutlich geworden, dass es eine zeitliche Überlastung für die jungen Leute ist an noch mehr Terminen teilzunehmen. Mit PG, große Workshops, Praktiker*innentagung usw. kommen letztendlich eine ganze Menge Termine zusammen.“ (U1, ST2_WS3_Memo, Pos. 6)*

Aber nicht nur bei den Peer-Researcher*innen (und den Praxispartner*innen) spielt Zeit eine wichtige Rolle, auch insgesamt ist sie ein immer wiederkehrendes Thema im Forschungsprojekt „laeneAs“, wie in folgendem Forschungsmemo zu ST2_WS3 deutlich wird:

„[...] Auch bei diesem Workshop haben wir/habe ich wieder festgestellt, dass partizipative Forschung mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist – gerade im ländlichen Raum. Vor allem die Treffen in Standort 2 fordern, inklusive dem Abholen einzelner Teilnehmenden, viele zeitliche Ressourcen und auch einen logistischen Aufwand, da geplant werden muss, wann man wen wo abholt.“ (U4, ST2_WS3_Memo, Pos. 5)

Zusätzlich gibt es einige individuelle Faktoren, die die Teilnahme am Forschungsprojekt „laeneAs“ erschwert haben, so spielen z.B. **Krankheit, Umzüge oder auch geschlechtspezifische Aspekte** eine Rolle:

Forschungsmemo zu ST2_PR2: „[...] Zwei Personen konnten nicht und drei sind aufgrund ihres Umzugs nicht mehr im Projekt. [...]“ (U2, ST2_PR2_Memo, Pos. 3)

„Leider sind jetzt eben zwei noch krankheitsbedingt ausgefallen heute. [...]“ (U2, ST2_WS1, Pos. 45)

Forschungsmemo zu ST1_Infoveranstaltung: „Schon hier wird klar, dass sich die Anfangssituation für PeST1_5 sehr viel anspruchsvoller und komplexer gestaltet. Sie ist die einzige junge Frau in der Runde und muss nicht nur die eigene Position und Rolle austesten sondern sich gleichzeitig mit dem Verhalten des Sohnes auseinandersetzen. [...] Nach einer Weile nimmt PeST1_5 ihren Sohn zu sich auf den Schoß und er schläft dort weiter. Er ist ein sehr großes Kind und S. eher klein. Ab diesen Zeitpunkt scheint sie in der Gruppe weniger greifbar als zuvor. [...]“ (U1, ST1_Infoveranstaltung_Memo)

Forschungsmemo zu ST1_PR2: „Wenn PeST1_5 dabei ist, braucht es auf jeden Fall immer eine Kinderbetreuung für ihren Sohn. [...] sie musste dieses mal immer wieder seine Hausaufgaben kontrollieren und insgesamt auf ihn Acht geben [...]. PeST1_5 erzählte außerdem, dass sie eigentlich gerne eine Ausbildung zur Apothekerin machen würde, dies aber aufgrund ihrer Verpflichtungen als Mutter nicht machen kann.“ (U4, ST1_PR2_Memo, Pos. 8)

Beobachtungsprotokoll zu ST2_PR1: „Sie ist auch im Vorhinein aus der Whatsappgruppe ausgetreten, obwohl sie am Telefon bei der Akquise recht motiviert klang. Sie fragte mich auch (über Whatsapp), ob sie die einzige Frau sei und nach Nachfragen wollte sie auch nicht mehr in die Whatsappgruppe – ich vermute, dass sie nicht möchte, dass so viele Personen ihre Handynummer haben. [...]“ (U4, ST2_PR1_Memo, Pos. 9)

An Standort 1 gibt es nur eine Frau, die regelmäßiger an Treffen teilnimmt, an Standort 2 sind es zwei Frauen. Diese Beobachtungen der Berufsforscherinnen zeigen, dass auch im Forschungsprojekt „laeneAs“ gesamtgesellschaftliche Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Die Situation kann für junge Frauen nochmal deutlich komplexer sein, da sie z.B. mit einigen ihrer Themen (z.B. Kopftuch) alleine sind oder auch den Verpflichtungen als (alleinerziehende) Mutter nachgehen müssen.

Zudem sind die Peers auch in ihren jeweiligen Ausbildungskontexten, gerade durch den Status als Auszubildende*r in **Abhängigkeitsverhältnissen**, vor allem was die Freistellung für die Teilnahme am Forschungsprojekt betrifft, da die Workshops während der regulären Arbeitszeit (14:00 Uhr – 18:00 Uhr) stattfanden.

Forschungsmemo zu einem Feldkontakt: „[...] [Name des Ausbilders] blockte von Anfang an eigentlich ab. Es bestand keinerlei Interesse an dem Projekt, [...]. Er stellte keine Fragen dazu und brachte weder Wertschätzung noch Anerkennung dafür auf. [...] Er machte schnell klar, dass er [PeST2_7] nicht freistellen werde.“ (U2, Feldkontakt_Memo, Pos. 4)

„Wir hoffen, dass um drei spätestens die zwei noch dazustoßen. Es gibt einen jungen Mann, der auch in der Peergroup sehr aktiv ist. Der wird aber leider erst um fünf kommen können, weil er sich einfach Arbeits-, weil er nicht freigestellt werden kann in seiner Arbeitsstelle, in seiner Ausbildungsstelle [...]“ (U1, ST1_WS3, Pos. 7)

Auch hier zeigt sich bereits ein deutliches Machtverhältnis aufgrund verschiedener Ressourcen und Abhängigkeiten bei den Peer-Researcher*innen und den Praxispartner*innen: Die Pp nehmen während ihrer Arbeitszeit, die auch als solche angerechnet wird, an den Workshops teil, die Peers müssen sich, im besten Falle, freistellen lassen (auch mit Unterstützung der Wissenschaftlerinnen) oder extra Urlaub nehmen.

Zudem können auch **individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen** eine wichtige Rolle bei der Realisierung von Partizipation spielen. Dies können z.B. Schüchternheit (vgl. U2, ST1_PR1_Memo, Pos. 18), der Mut, sich auch über negative Aspekte zu äußern (vgl. U4, ST2_WS1, Pos. 63) oder auch die Sprachkompetenzen sein (vgl. U1, ST1_Infoveranstaltung_Memo, Pos. 13).

Zusammenfassung und weiterführende Interpretationen

Es zeigt sich also in vorliegenden Daten, dass eine Reihe individueller Faktoren und Ressourcen (zeitliche Ressourcen, Krankheit, Umzug, Kinderbetreuung, geschlechtsspezifische Aspekte, Arbeitsverhältnisse) sowie individuelle Fähigkeiten um Kompetenzen (Mut, Schüchternheit, Sprachkompetenzen) zur Verunmöglichung der (physischen, aber auch inhaltlichen) Teilnahme am Forschungsprozess beitragen können. So spielen auch hier bereits Machtverhältnisse zwischen den Praxispartner*innen und den Peer-Researcher*innen eine Rolle, die sich vor allem durch unterschiedliche Ressourcen und Abhängigkeitsverhältnisse in Bezug auf die Arbeits-/Ausbildungsstellen manifestieren.

Hypothese

Eingeschränkte individuelle Ressourcen und Faktoren, wie bspw. mangelnde Zeit oder Abhängigkeitsverhältnisse und verweigerte Freistellungen in den Ausbildungsstellen, sowie (fehlende) individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten (z.B. Schüchternheit, fehlende sprachliche Kompetenzen) tragen zu einer Verunmöglichung von Partizipation innerhalb eines partizipativen Forschungsprojektes bei.

Theoretische Einbettung

Dies lässt sich auch in der Literatur wiederfinden, wie in Kap. 2.2.4 bereits dargestellt.

2) Anerkennung vs. Aberkennung von Wissen

Folgende Rekonstruktion zweier Situationen, die in ihrer Ausgangslage eigentlich ähnlich sind, zeigen, wie unterschiedlich sich der Prozess von Partizipation entwickeln kann. Da dies etwas komplexer ist, wird im Folgenden zunächst der Projektkontext insgesamt und der Kontext im Workshop wiedergegeben. Anschließend werden Besonderheiten in der Präsentation des Programmpunktes und die beiden (unterschiedlichen) Reaktionen der beiden Standorte dargestellt, um die Einflussfaktoren herausarbeiten zu können.

Kontext im Projekt

In dem ersten gemeinsamen Treffen der Peer-Research-Group mit den Wissenschaftlerinnen an beiden Standorten wurden Barrieren bzw. unterstützende Aspekte in der Ausbildung mithilfe sog. „Netzwerkkarten“ diskutiert. Die Ergebnisse, unterteilt in die Bereiche Berufsschule, Ausbildungsbetrieb, Fachstellen/Behörden und privates Umfeld (Familie, Freunde, etc.) wurden in diesem ersten Treffen festgehalten und in einem zweiten Treffen

mit denjenigen Peer-Researcher*innen, die diese auch in Workshop 1 präsentieren sollten, nochmals sortiert, auf- und zur Präsentation vorbereitet.

Kontext in den Workshops

Die Präsentation erfolgte jeweils relativ zu Beginn des Workshops – nach einer Kennlernphase, der Projektvorstellung und einem kurzen Input von U4 zu den jeweiligen soziostrukturellen Daten der beiden Landkreise, mit anschließender, kurzer Diskussion.

Am Standort 1 hatten die Peer-Researcher*innen, die anwesend waren, noch keinen Sprechbeitrag (ausgenommen der Kennlernsituation zu Beginn) bis zur Präsentation der Netzwerkkarten. Am Standort 2 wurden sie bereits von einer Praxispartnerin (PpST2_6) einbezogen („Darf ich noch einmal kurz? Wie ist denn das eigene Gefühl bei-, von unserer Peergroup? Sind Sie lieber im ländlichen Bereich oder würden Sie lieber gerne in die Großstadt gehen?“ (ST2_WS1, Pos. 38)). An beiden Standorten erfolgte eine Anmoderation durch die moderierenden Personen.

An Standort 1 präsentierten zwei Peer-Researcher die Netzwerkkarten, an Standort 2 nur ein Peer Researcher, da die anderen beiden verhindert waren. Die Themen der Präsentation umfassten folgende Punkte:

vgl. ST1_WS1, Pos. 33-55

- Wenige Klassen und lange Fahrstrecken (Migräne durch die Fahrt)
- Fachbegriffe
- Unklarheiten beim Begriff Ausbildung/Bildung
- Zu schnelle Sprache bei Lehrer*innen
- Schulsozialarbeit
- Fehlende Information zu Nachhilfe
- PC-Unterricht
- Betrieb (hohe Erwartungen und Druck)
- Kündigung wegen Sprache
- Wechselschichten
- Motivation durch den Betrieb und Kolleg*innen
- Behörden (Druck von Jobcenter und Ämter/Stadt, auch wegen Dokumenten)
- Rückzahlung für die Unterkünfte
- Unterstützung durch BAB
- Finanzierung, Druck und Verantwortung für die Familie
- Arbeitskolleg*innen als Freund*innen
- Zu viele Leute in einer (Gemeinschafts-)Unterkunft

vgl. ST2_WS1, Pos. 46-48

- Unterstützung bei Schule
- Jugendmigrationsdienst (Hilfe und schnelles Bearbeiten von Fällen)
- Beziehung zu und Unterstützung von Privatpersonen (Nachbarn, ...)
- Fehlende Beziehung zu Privatpersonen
- Unterstützung Sprache durch Youtube
- Unterschätzung, auch im Betrieb
- Dialekt
- Probleme mit der Schrift
- Komische Fragen
- Wenige Chancen, um sich zu bewähren
- Sprache
- Druck vom Chef/von Chefin

- oder Google
- Schule als Schutzraum
- Auch Mobbing in der Gesellschaft/Schule
- Chancen für eine gute Ausbildung
- Probleme mit den Lehrer*innen
- Kleine Klassen
- Unterstützung von Chef*in
- Fragen bezogen auf das Heimatland
- Lästern
- Kein Respekt, Vorurteile
- Kopftuch
- Unterkunft
- Ohne Familie sein
- Komische Blicke
- Viele Briefe von Behörden
- Behördensprache

Besonderheiten

An Standort 1 wurde die Präsentation, nach dem Themenbereich Berufsschule, kurz von PpST1_2 (Berufsschullehrer) unterbrochen: *„Entschuldigung, darf ich mal einhaken? Jetzt die Frage: Wollen wir da gleich drauf antworten? Weil wäre vielleicht ganz sinnvoll, wenn man einige Punkte nochmal hinterfragt“* (ST1_WS1, Pos. 34). Daraufhin antwortete U1: *„Also vielleicht könnten Sie sich die gerne notieren jetzt. Wir würden da jetzt einmal sozusagen den Input einfach aus dieser Peer Research Gruppe haben. [...]“* (ST1_WS1, Pos. 35). Hier werden bereits Prozesse des „Raum-Nehmens“, des Rechtfertigens und „Klar-Stellen-Wollens“ deutlich, die implizit auch auf eine Nicht-Anerkennung der lebensweltlichen Erfahrung der Peer-Group hindeuten. Die moderierende Person nutzt zudem auch an dieser Stelle die, ihr durch ihre Rolle inhärente, Situations- bzw. Diskursmacht (weitere Ausführungen dazu unter Punkt 4)) und gibt den Raum wieder an die Peer-Group zurück. Dies lässt sich zudem auch als Schutz der Präsentierenden gegenüber potenziell anklagenden oder Wissen-absprechenden Aussagen deuten.

An Standort 2 ist auffällig, dass von PeST2_10 immer wieder, teilweise auch massive Rassismuserfahrungen thematisiert werden, ohne das Wort „Rassismus“ oder „Diskriminierung“ direkt auszusprechen, z.B.:

„Und es ist ja das-, in unserer Gesellschaft es gibt zum Beispiel Mobbing und so etwas. und die Ausländer, also die aus einem anderen Land kommen, haben zum Beispiel diese Sicherheit nicht, weil die werden zum Beispiel angesehen in eine-. Wie Sie gesagt haben, in einer seltsamen Weise und das mögen viele nicht. Also ich mag das auch nicht.“ (ST2_WS1, Pos. 46)

„Weil als dunkelhäutiger Farbe und andere Farbe wir werden zu oft unterschätzt. Weil es macht, du hast dich erst einmal zu beweisen und nicht jeder hat Kraft für sich zu beweisen, sich zu zeigen. Und dadurch es verhindert quasi zu viele Chancen.“ (ST2_WS1, Pos. 48)

Also komische Fragen zum Beispiel. In der Ausbildungsbetriebe auch von Mitarbeiter oder so es gibt manche Frage die man eigentlich nicht stellen kann. [...] Also: „Wo wohnst du?“, irgendwelche „Bist du mit deiner Familie? Bist du alleine?“ Es hat nichts zu tun in der Arbeit. Und das mögen wir nicht so viel.“ (ST2_WS1, Pos. 48)

„Blicke, genau. Blicke, es ist auch-, man wird angesehen. Also, ich erzähle von meine, von meine Aspekt hier. Also einen Tag weiß ich ganz genau, ich komme nach Hause. Und da kam eine Oma von gegenüber heraus und sie hat mich die ganze Zeit angeguckt. Und ich, ich habe mich so gefragt: „Wieso guckt sie mich so (?seltsam) an, so, dass ich das merke?“ Und ich denke mir: „Ich habe sie auch wieder angeguckt, klar, aber wieso lässt du die Augen nicht von mir weg?“ Das hat mich wirklich-, ich habe in der U-Bahn gedacht, bis ich nach Hause-. Und an dem Tag, habe ich geweint. Weil ich mir denke: „Sie hat mich sehr angeguckt, das mag ich nicht“, weil ich gucke keiner so.“ (ST2_WS1, Pos. 48)

An beiden Standorten wurde die Präsentation – an wenigen Stellen – von den Wissenschaftlerinnen unterstützt, die z.B. darauf hinwiesen, wenn ein Aspekt übersehen wurde (vgl. z.B. U2, ST1_WS1, Pos. 45).

Für die weitere Beteiligung der Peer-Group im Prozess des Workshops sind nun die (unterschiedlichen) Reaktionen auf diese Sequenz besonders interessant.

Reaktion Standort 1

Die direkte Reaktion auf die Präsentation erfolgte durch U4, sie bedankte sich bei den Peer-Researchern: *„Vielen, vielen Dank euch beiden. Ich glaube, da gehört auf jeden Fall sehr viel Mut dazu, sich auch hierhin zu stellen und das zu berichten. Also vielen Dank nochmal an euch beide, habt ihr wirklich sehr gut gemacht.“ (ST1_WS1, Pos. 54)*, anschließend gibt es eine kurze Pause. Nach der Pause steigt U1 mit folgender Einordnung ein:

„Gut. Also nochmal vielen Dank an euch beide für diesen Input. Wie gesagt, haben wir sozusagen so ein paralleles System, dass wir einerseits mit jungen Menschen gemeinsam forschen, arbeiten, also die auch sozusagen selbst ihre eigene Situation anschauen und dann hier einbringen. Das ist für uns, in unserem Forschungsprojekt sehr wichtig, dass da auch Raum ist, dass Leute, die selbst die Erfahrung gemacht haben, zu Wort kommen. [...] Was wir auch den jungen Leuten zugesichert haben ist, dass wir sie hier auf keinen heißen Stuhl setzen. Das würde ich jetzt gerne nochmal einfach in die Runde mithinein geben als Information. Also dass sie jetzt sozusagen nicht hier rechtfertigen müssen, was sie uns auch vorgestellt haben. [...]“ (ST1_WS1, Pos. 68)

U1 bedankt sich also bei den Peer-Researchern und betont die Wichtigkeit ihrer Rolle sowie ihres Wissens im Forschungsprojekt. Zudem werden die Schutzabsichten deutlich, indem darauf hingewiesen wird, dass die Peers hier nicht „auf einem heißen Stuhl“ sitzen sollen. Einer der Praxispartner (PpST1_2) steigt dann gleich in die Diskussion ein: *„Okey, dann würde ich anfangen. Und gutes Beispiel dafür, dass Schule und Berufsschule doch ganz gut funktioniert hat, das wart jetzt ihr selber. Weil ihr das ganz toll vorgetragen habt. Also kann Schule auch gar nicht so übel sein. Ich wollte bloß ein paar Anmerkungen eben [...]“ (ST1_WS1, Pos. 69)*. Diese Aussage lässt sich auf zwei Arten deuten: Zum einen ist ganz

klar Wertschätzung gegenüber den Peer-Researchern zu erkennen, die Person lobt sie für den Vortrag. Spannend ist diese Betrachtung auch unter dem Gesichtspunkt, dass diese Person Berufsschullehrer ist – und damit auch eine gewisse „Berechtigung“ einherzugehen scheint, dies zu beurteilen. Gleichzeitig lässt sich zum anderen aber auch eine gewisse Rechtfertigungshaltung und ein Bedürfnis, die Aussagen nochmal etwas zu „relativieren“ erkennen, gerade durch den Satz „Also kann Schule gar nicht so über sein“ – dies lässt ein „wie ihr das eben beschrieben habt“ vermuten. Nichtsdestotrotz wird den Peer-Researchern im näheren Verlauf der Diskussion Wertschätzung und Anerkennung ihres Wissens entgegengebracht. Dies lässt sich zum einen an wertschätzenden Äußerungen festmachen, z.B.: *„Ja, also erstmal herzlichen Dank an euch drei. Also das ist ja genauso wie die Erfahrung, die ich auch selber jahrelang gemacht habe in der Asylberatung [...]“* (PpST1_6, ST1_WS1, Pos. 83) oder auch *„Also nochmal ganz herzlichen Dank für den Einblick. Also ich fand den genial, gigantisch, super. Also ich ziehe den Hut vor Ihnen, echt toll. [...]“* (PpST1_7, ST1_WS1, Pos. 99). Zum anderen werden sie auch durch Nachfragen nach ihrer Meinung bzw. ihren Erfahrungen aktiv in die Diskussion einbezogen wie bspw. als es um die Nachhilfe geht von PpST1_11: *„Mir brennt so die Frage: Wann ist der perfekte Zeitpunkt, um dieses Thema zu platzieren? Was meinen Sie?“* (ST1_WS1, Pos. 79) oder auch PpST1_1: *„Wie hast du das wahrgenommen? Die Schülernachhilfe.“* (ST1_WS1, Pos. 90). Zudem bringen sie sich selbst in die Diskussion mit ein (vor allem PeST1_2), unterbrechen teilweise sogar die anderen Sprechenden (z.B. Pos. 70-71, 75-76 oder auch 95-97) – dies spricht dafür, dass sie sich in dieser Diskussion auch als Experten bzw. als Wissende wahrnehmen, deren Aussagen von Bedeutung sind. Ganz deutlich wird dies auch an folgender Aussage von PpST1_1 (auch ein Berufsschullehrer):

„Jetzt hoffe ich, dass ich irgendwas Motivierendes für euch ich, drei zu erzählen habe. Und zwar ist bei Berufsschule zweimal drangestanden: Die Sichtbarkeit der Nachhilfe ist nicht so gegeben. Also die Schüler wissen gar nicht, welche Arten von Nachhilfe es gibt, sowie intern als auch extern. Bei uns in [Standort 1] bin ich auch dafür zuständig, dass das besser wird und ich habe das mitgenommen zum einen, dass man das mehrmals im Jahr ankündigen soll. Weil es vielleicht am Anfang nicht verstanden wird.“ (ST1_WS1, Pos. 90)

Dies zeigt den Peers nochmal deutlich, dass sie auch in einem Raum sitzen, in dem Personen anwesend sind, die tatsächlich Entscheidungsmacht in den sie betreffenden Dingen besitzen und ihre Perspektiven hier nicht nur angehört werden, sondern auch Einfluss haben. Zudem werden in der Diskussion überwiegend die Themen behandelt, die aus der Präsentation deutlich wurden (z.B. Nachhilfe, Druck von Behörden, was ist eine Ausbildung, etc.) (vgl.

ST1_WS1, Pos. 70, 74, 86) oder von den Peers selbst nochmal eingebracht werden (z.B. Praktikum) (vgl. ST1_WS1, Pos. 91). Zudem werden einige zusätzliche Themen von den Praxispartner*innen angesprochen, z.B. Heterogenität von Auszubildenden, strukturelle Probleme oder auch Vorteile des ländlichen Raumes (vgl. ST1_WS1, Pos. 83, 94).

Nichtsdestotrotz beanspruchen die Praxispartner*innen einen großen Teil des Diskussionsraumes für sich, wie bspw. auch in den Sprechbeiträgen¹³ sichtbar wird. Vermutlich liegt dies u.a. auch an der quantitativen Überlegenheit der Praxispartner*innen.

Reaktion Standort 2

Die Reaktion zu der Präsentation des Peer-Researchers PeST1_10 und den Netzwerkkarten fiel im Gegensatz zu Standort 1 deutlich anders aus. Zunächst gibt es Applaus für die Vorstellung, dann ergänzt PeST1_1 auf Nachfrage von U2 noch folgendes: *„Ausbildungsbetrieb, die komische Fragen halt. Die kommen immer vorbei, besuchen uns immer in Ausbildung. Komische Fragen halt: „Habt ihr so etwas in der Heimat? Macht ihr so etwas in der Heimat?“ Das ist halt-, immer diese Fragen da. Heimat, Heimat, Heimat, Heimat. Also wenn ich Deutscher bin, dann höre ich diese Fragen vielleicht nicht, zu der Heimat. [...]“* (ST2_WS1, Pos. 50). Der Peer-Researcher verdeutlicht hier auch nochmal den Aspekt der „komischen Fragen“, der eine Form von Diskriminierung aufgrund des Aussehens bzw. der Herkunft darstellt, ohne ihn als solchen zu benennen. Fünf Praxispartner*innen reagieren dann direkt auf diese Aussage:

PpST2_1: Na ja, eigentlich, eigentlich sagen die Leute bei uns dann auch: „Machst du das Zuhause genauso?“ Also eigentlich ist das schon ein Spruch, der nicht unbedingt etwas mit Syrien zu tun hat, sondern, das sagt man halt, glaube ich, in Bayern. Wenn du dich irgendwie nicht gut benimmst, in deren Augen, dann sagt bei uns man tatsächlich: „Machst du das Zuhause auch so?“ [...]

PpST2_9: Weil, wenn man sich in der Gesellschaft nicht gesellschaftskonform verhält, will man wissen: „Aha, Zuhause bei deiner Mama darfst du das, ja?“ (PpST1_10: Genau.) Ja, also ist es von der Erziehung her okay? So ist es gemeint. Und fälschlich-. ##

PpST2_3: Ich glaube auch, dass auch zum Beispiel aus Berlin, dass man sagt: „Hast du das in Berlin halt so gelernt, oder was?“ Bei uns macht man das auch nicht. Ich glaube, es ist nicht einmal so sehr-. Das schwingt auch ein Stück mit, aber nicht einmal so sehr das Ausländische. ##

PpST2_4: Und das-, waren nicht einfach nur interkulturell neugierige Fragen, sondern da war ein Vorwurf mit drinnen, (PpST2_7: Das ist glaube ich der-.) in diesen komischen Fragen?

¹³ Für die komplette Liste der Redebeiträge und der Wörteranzahl jeweils in Prozent siehe Anhang 2.

PpST2_7: Das ist, das ist, glaube ich, der Unterschied. Wollte die Frage einen tadeln? Ist sie als Tadel gedacht oder ist ehrliches, aufrichtiges Interesse dahinter? Das, glaube ich, muss man unterscheiden.“ (ST2_WS1, Pos. 51-55)

Auch wenn ihre Aussagen vielleicht „gut gemeint“ sind, so relativieren sie doch die diskriminierenden Erfahrungen, die die beiden Peers gemacht haben. Sie erkennen das Wissen und die Erfahrungen, die berichtet werden, nicht an, sondern versuchen eher noch, diese „komischen Fragen“ zu rechtfertigen und in einen nicht-diskriminierenden, eher verharmlosenden Kontext zu setzen. So werden an dieser Stelle gesellschaftliche Exklusionsprozesse und Diskriminierung reproduziert. PeST2_10 versucht dann nochmal, sich einzuschalten „[w]eil man merkt ja von dem Blick“ (ST2_WS1, Pos. 56) und bekommt zwar etwas Zustimmung, es wird aber auch nicht wirklich darauf eingegangen (vgl. ST2_WS1, Pos. 56 – 62). U4 unterbricht dann die Situation, dankt der Peergroup für das Vorstellen und betont den Mut, den es braucht, um auch die negativen Seiten zu benennen, der „heiße Stuhl“, wie an Standort 1, wird allerdings nicht erwähnt. Anschließend wird die Diskussion eröffnet (vgl. ST2_WS1, Pos. 63). PpST2_9 (Lehrerin) nimmt sich gleich den Raum und geht auf einige Probleme an der Berufsschule ein. In der anschließenden Diskussion trägt PeST2_1 noch eine Situation bei, auffällig ist dabei, dass er sich – im Gegensatz zu den Praxispartner*innen, die einfach reden – meldet und wartet, bis er von der moderierenden Person aufgerufen wird (vgl. ST2_WS1, Pos. 80). Hier schaltet sich zudem PpST2_1 ein, da sie in den Fall, den der Peer-Researcher erzählt, involviert war (die beiden sich also auch schon gut kennen) und schildert die Situation nochmal (vgl. ST2_WS1, Pos. 82). Dies kann zum einen auf Unterstützung und Deutlichmachen der Prekarität der geschilderten Situation hindeuten, zum anderen aber auch auf ein wiederholtes „korrektes“ Wiedergeben oder Erklären der Situation. Ansonsten tragen die Peer-Researcher nichts mehr zur Diskussion bei, sie werden an einem Punkt fälschlicherweise aufgerufen:

„U1: Jetzt waren, glaube ich, Sie. Wollten Sie etwas dazu sagen?“

PeST2_10: Ich?

U1: Ja, genau, Sie haben so unter einander-. Jetzt dachte ich mir, vielleicht wollten Sie-?

PeST2_10: Also, nein, der hat mir nur gefragt, was ich für ein Deutschniveau habe.“ (ST2_WS1, Pos. 124-127)

Dies deutet sogar daraufhin, dass sich die Peer-Researcher der Situation entzogen haben, ihr Nicht-Einbringen/Resignieren vielleicht Ausdruck oder Strategie dessen ist, was an Absprechen der eigenen Erfahrungen durch andere als Reaktion auf ihre geäußerten

Diskriminierungserfahrungen deutlich war. Die Praxispartner*innen sind sehr dominant in der Diskussion, die Redebeiträge kommen (fast) ausschließlich von ihnen und sind teilweise auch sehr umfangreich – dies ist auch gut an Prozentanzahl der Wörter im gesamten Workshop zu sehen – alleine PpST2_1 (13%), PpST2_2 (9%) und PpST2_9 (11%) machen 33% der Wörteranzahl (siehe Anhang 2) bei insgesamt 18 Personen aus, sie nehmen also sehr viel Raum ein und beanspruchen diesen auch für sich.

Die Themen, die während der Diskussion verhandelt werden, decken sich dabei teilweise mit denen, die von der Peer-Research-Group eingebracht wurden. Dabei geht es bspw. um Lehrer*innen (vgl. ST2_WS1, Pos. 64), das Bildungssystem allgemein (vgl. ebd., Pos. 69), Kopftuch (vgl. ebd., Pos. 99) oder auch Rassismus – allerdings wird dieser nie als solcher benannt, sondern mit Aussagen wie: „[...] Ja mit einem Ausländer brauchst du mir nicht kommen, der weiß ja noch nicht einmal, was eine Rohrschelle ist [...]“ (PpST2_1, ST2_WS1, Pos. 116) umschrieben. Weder das Wort „Diskriminierung“ noch „Rassismus“ fallen ein einziges Mal während dem kompletten Workshop. Zudem ist es auch denkbar, dass solche Aussagen, die Diskriminierung reproduzieren, nicht im Kontext gesehen werden und für die Peers verletzend wirken können.

So lassen diese Ausführungen insgesamt vermuten, dass sich die Peers an Standort 2 auch aufgrund reproduzierter Diskriminierungserfahrungen, gesellschaftlicher Hierarchieverhältnisse und erlebter Machtlosigkeit durch Absprechen der eigenen Erfahrungen zumindest in dieser Sequenz nicht mehr zu Wort melden. Hinzu kommen die Macht, die sowohl quantitativ (12 Praxispartner*innen, 3 Peer-Researcher) als auch in Bezug auf die Diskursorganisation bei den Praxispartner*innen liegt (durch oben beschriebene Dominanz) und die gesellschaftlichen Machtpositionen der Praxispartner*innen insgesamt (z.B. Lehrer*innen, Ausländerbehörde, Jobcenter, etc.), die einen zusätzlichen Einfluss auf die Beteiligung (oder eben hier die Nicht-Beteiligung) haben können. Die Strategie der Peer-Researcher scheint es zu sein, sich der Situation zu entziehen, um solche zu vermeiden bzw. auch „aufzugeben“, da sie gegen die asymmetrischen Machtverhältnisse machtlos sind. Dies stützt auch die Beobachtung einer Forscherin, die sie bereits während einem ersten Informationstreffen mit den Peers an diesem Standort gemacht hat:

„[...] Das Problem in Standort 2 ist, dass es kaum Möglichkeiten gibt sich gegen Diskriminierung und Rassismus zu wehren. In einem Fall berichtet der Jugendliche, dass er aufgrund des noch fehlenden Aufenthaltstitel keinerlei Handhabe hat und nicht in problematische Situationen kommen sollte. Daher hält man sich zurück und „schluckt“.“ (U2, ST2_Informationsveranstaltung_Memo, Pos. 8)

Dies zeigt die Resignation, verbunden mit den Machtstrukturen, denen man im Hinblick auf negative Konsequenzen, ohnmächtig gegenüber ist. Bezogen auf den Aufenthaltsstatus ist es insgesamt auch kritisch zu hinterfragen, welchen Einfluss es auf die Peers und ihre Bereitschaft zu freien und offenen Äußerungen hat, dass eine Person aus der Ausländerbehörde an Standort 2 im Workshop anwesend war (wobei unklar ist, ob der Jugendliche aus der Beobachtung auch bei diesem Workshop anwesend war).

Wichtig scheint hier allerdings noch zu sein, dass sich an **beiden Standorten** die Praxispartner*innen am Ende des Workshops, in der Abschlussrunde, deutlich wertschätzend und anerkennend zeigen, was sich durch folgende beiden Beispiele verdeutlichen lässt:

„Was ich heute sehr schön fand, und ich habe auch schon so viele Gespräche geführt und so weiter. Aber wir trafen uns sonst immer, um irgend-, über irgendjemanden zu reden, den es betrifft. Und heute sitzen diejenigen, die es betrifft, hier. Als Peergroup. Und sagen uns ihre Erfahrungen, das, was Sie für gut befinden, für schlecht befinden. Das, was wir aufgreifen jetzt, womit wir arbeiten. Weil wir analysieren das von Außen, als nicht direkt Betroffene. Wir sind indirekt betroffen, aber nicht direkt und das finde ich so toll. Das ist jetzt eine Gruppe, wo die Betroffenen mitarbeiten. Und das, das, das hat mir heute wunderbar gefallen. [...]“ (PpST2_9, ST2_WS1, Pos. 166)

[...] Dieser Austausch, diese Offenheit, diese Wertschätzung. Und was mich sehr berührt hat, waren Ihre¹⁴ Aussagen. Die werde ich ein großes Stück weit mitnehmen auch in unsere Schule. Also dafür auch nochmal ganz, ganz herzlichen Dank. Ich freue mich auf den nächsten Workshop. [...]“ (PpST1_7, ST1_WS1, Pos. 162)

Zusammenfassung, weiterführende Interpretationen und theoretische Einbettung

Zusammenfassend lassen sich die Reaktionen auf eine ähnliche Ausgangssituation also folgendermaßen beschreiben: An Standort 1 wird überwiegend mit Wertschätzung und Anerkennung des Wissens, sowie Einbezug der Lebensweltexpertise reagiert. Die Peers bringen sich im Laufe des Workshops zumindest an einigen Stellen auch selbstständig ein. An Standort 2 werden erlebte Diskriminierungserfahrungen verharmlost und Wissen, das aus lebensweltlichen Erfahrungen entsteht, abgesprochen. Die Peers ziehen sich daraufhin aus der Diskussion eher zurück. Wie lassen sich diese beiden Situationen nun rekonstruieren und interpretieren? An beiden Standorten kam es durch den vorgesehenen und vorbereiteten Beitrag der Peer-Researcher zunächst zu „Space“ und „Voice“ (Lundy, 2007).

¹⁴ Hier sind die Peer-Researcher gemeint.

An Standort 1 wurde dieser „Space“ auch so weit wie möglich sicher („sicherer Raum“, Bergold & Thomas, 2012) geschaffen – durch den Hinweis des „heißen Stuhls“ oder auch den Schutzabsichten der Moderierenden. Durch überwiegend Wertschätzung und Anerkennung (Honneth, 1994; Borst, 2004) des lebensweltlichen Wissens der Peers von den Praxispartner*innen (als Personen, die auch Entscheidungsmacht besitzen) wurde deutlich, dass sie angehört wurden im Sinne von „Audience“. Auch die Nachfragen an die Peers und das Beten um ihre Meinung unterstützen dies. Anmerkungen der Praxispartner*innen, diese Anregungen auch mit in künftige Entscheidungsgremien/-prozesse zu nehmen deuten dann auf „Influence“ hin – den Ansichten wurde also auch Gewicht gegeben, sie beeinflussen Entscheidungen und wirken so mindestens an Entscheidungen mit (Straßburger & Rieger, 2019a)¹⁵. Über diese Erfahrung von Audience, aber auch Influence und das Schaffen eines sicheren Raumes, brachten sich die Peers im weiteren Verlauf auch selbst in die Diskussion mit ein.

An Standort 2 misslang das Schaffen eines sicheren Raumes, Diskriminierungserfahrungen wurden durch Verharmlosung eher noch reproduziert und gesellschaftliche Machtverhältnisse (im Sinne von wer definiert, welches Wissen gilt) wurden auch hier deutlich. Der Beteiligungsprozess scheiterte also schon an „Space“, obgleich Teile von „Voice“ und „Audience“ erkennbar sind, gerade auch am Ende des Workshops. Die Peers zogen sich hier größtenteils aus der Diskussion zurück.

Hypothesen

Die Anerkennung und Wertschätzung von lebensweltlichem Wissen und das Schaffen eines sicheren Raumes, vor allem durch die Moderation, ermöglichen Partizipation in partizipativen Forschungssettings.

Die Aberkennung von lebensweltlichem Wissen und (die Reproduktion von) Diskriminierungserfahrungen verunmöglichen Partizipation in partizipativen Forschungssettings.

¹⁵ Ob dies in der Praxis dann tatsächlich umgesetzt wird, entzieht sich dieser Analyse.

3) Gruppendynamik

Einen weiteren Einflussfaktor auf (nicht-)gelingende Partizipation können Prozesse der Gruppendynamik sein. Dies wird vor allem im Vergleich von Workshop 2 an beiden Standorten deutlich (für eine Übersicht zu den jeweils anwesenden Personen siehe Anhang). An Standort 1 ist die Fluktuation dabei sehr hoch – es sind lediglich die Wissenschaftlerinnen und vier Praxispartner*innen dieselben Personen, gerade auch die Peer Group ist komplett neu in dieser Runde. An Standort 2 wechseln zwar auch viele Personen, aber es waren (fast) alle Praxispartner*innen auch beim letzten Mal bereits anwesend, zudem ist ein Peer-Researcher zum wiederholten Male dabei und die anderen beiden Peer-Researcher kennen bereits einige der Praxispartner*innen aus anderen Kontexten. Somit entsteht hier mehr der Eindruck einer „Kerngruppe“. Auffällig ist, dass an beiden Standorten insgesamt weniger Personen als beim ersten Workshop anwesend sind (ST1: 16 → 12 und ST2: 18 → 12). Im Folgenden wird vor allem auf Standort 2 näher eingegangen, da hier die Entwicklung einer Gruppendynamik gut nachzuzeichnen ist.

Insgesamt ist in diesem Workshop eine „lockere Stimmung“ rekonstruierbar – es wird viel gelacht (z.B. ST2_WS2, Pos. 20, 216, 265, 311, 326), auch über sich selbst (z.B. „*Und meine Handschrift ist sonst nicht lesbar*“ (PpST2_7, ST2_WS2, Pos. 22)). Die Praxispartner*innen und die moderierenden Personen beziehen auch gleich zu Beginn die Peer-Researcher mit ein, in der Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit erwähnen sie z.B. ihre Beiträge, z.B. „*Dann kommt von [PeST2] [...]*“ (PpST2, ST2_WS2, Pos. 22) oder fragen immer wieder explizit nach ihrer Meinung zu verschiedenen Dingen (z.B. ST2_WS2, Pos. 64, 114, 124). Auch bringen sich die Peer-Researcher im Laufe des Workshops mehr selbst ein, ohne, dass sie explizit gefragt werden (z.B. ST2_WS2, Pos. 70, 86, 130), so dass auch insgesamt mehr wechselseitige Dialoge zwischen den Peer-Researchern und den Praxispartner*innen entstehen (z.B. ST2_WS2, Pos. 130-140). Auffällig ist dabei, dass die Prozentanzahl der Sprechbeiträge und der Wörteranzahl (ausgenommen bei PeST2_10, der in Workshop 1 die Netzwerkkarten vorstelle) auch leicht anstieg (siehe Anhang 2). Die lockere Stimmung und die bereits vorher bestehende (gute) Beziehung – auch zwischen den Praxispartner*innen und den Peer-Researchern, zeigt beispielsweise auch folgende Sequenz, in der es inhaltlich um die herausfordernde Sprache bei Prüfungen geht:

„PpST2_1: Und wenn lernt man hald einfach die alten Prüfungen (lacht).

PeST2_4: Wenn man lernt, dann kann man das so einfach bestehen.

PpST2_1: Der hat vorher Jura studiert, gell-

PeST2_4: Aber auf arabisch, nicht auf deutsch

PpST2_1: Ja, aber du hast Jura studiert-

PeST2_10: Ja trotzdem

PpSAD1: Ich habe die fünf minus gehabt, Mathe ist nicht einfach. Einen anderen wenn du fragst, der sagt: "Mathe ist einfach." (lacht, auch einige andere) Oder? (lacht)" (ST2_WS2, Pos. 297-303)

In diesem Workshop werden zudem durch einen Programmpunkt Visionen miteinander geteilt, wie die perfekte Ausbildung im Landkreis aussehen soll – der Blick wird am Ende also nochmal auf etwas sehr Positives gerichtet, bei dem alle noch Anwesenden ihre Visionen vorstellen (vgl. ST2_WS1, Pos. 371-393). Die insgesamt positive Stimmung wird auch in der Abschlussrunde nochmal besonders deutlich benannt:

„[...] Ich fand das heute wieder auch ganz spannend auch. Ich fand auch diese Atmosphäre, die entstanden ist gerade am Schluss. Irgendwie wirklich sehr schön, auch so miteinander hier, ja, also. Auch zu sehen, wie viel Überschneidung da war. [...] (U1, ST2_WS2, Pos. 398)

„Es war alles gut, alles super und ich hoffe, dass ich nächstes Mal dabei sein kann. Und ja. Ja. Sehr gut.“ (PeST2_4, ST2_WS2, Pos. 402)

„Also, ich finde es gerade die letzte Runde jetzt echt spannend. Und ich finde es echt spannend von der Peer Group. Einfach auch die Seite zu hören, zu sehen. Und ich bin immer eigentlich ganz geflasht über die aktive Mitarbeit und das tolle Einbringen. Muss ich ganz ehrlich sagen, Respekt, Jungs, gefällt mir total gut. Und das tut eigentlich so gut, ich meine, wir sind in der Runde eigentlich auch sehr offen miteinander. Und dadurch finde ich die ganze Atmosphäre und diesen Workshop einfach auch mit euch sehr, sehr angenehm.“ (PpST2_6, ST2_WS2, Pos. 404)

Das Vertrauen und die entstandene Beziehung zueinander zeigt sich zudem auch in folgendem Wunsch eines Praxispartners, ganz am Ende des Workshops:

PpST2_7: „Möchte für das nächste Mal einen Denkanstoß mitgeben. Ich glaube, ich darf das. Ich bin mit Abstand der Älteste in der Runde. Wir sind ein Du-Unternehmen hier bei [Firmenname]. Und das würde ich gerne in der Runde anbieten. Wer will, also ich bin der [Spitzname]. [...]“

PeST2_4: Ja bitte auch duzen, besser als siezen, sagt man. (Siezen/Duzen?) finde ich immer besser.“ (ST2_WS2, Pos. 411-412)

Nichtsdestotrotz bleibt der Wunsch nach mehr Teilnahme bestehen, um auch mehr Meinungen in den Prozess miteinbeziehen zu können (z.B. ST2_WS2, Pos. 398, 400).

Als weiteres Gegenbeispiel lässt sich auch an Standort 1, Workshop 3 ein anderes Bild rekonstruieren. Hier war nur ein Peer-Researcher anwesend, der bisher weder das Projekt noch die teilnehmenden Personen (bis auf einige wenige aus einem anderen Kontext) kannte. Zudem kam er auch etwas später (vgl. ST1_WS3, Pos. 8-10) und ging wieder etwas früher

(vgl. ST1_WS3, Pos. 535). Er war also in einer komplett neuen Gruppe, in der er (fast) niemanden kannte und die auch ihn nicht kannte – so hatte er während des Workshops nur acht Redebeiträge, von denen auch nur einer nicht auf Nachfrage durch eine andere Person erfolgte (vgl. ST1_WS3, Pos. 303-304). Er wurde also weder richtig einbezogen, noch äußerte er sich von selbst zu den Themen – eine richtige Beteiligung hat hier nicht stattgefunden.

Zusammenfassung und weiterführende Interpretationen

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass wenig Fluktuation für das Entwickeln einer positiven Gruppendynamik und vertrauensvollen Beziehungen von Vorteil ist. Diese zeigt sich zum Beispiel auch an einer positiven Stimmung, in der auch gelacht werden darf. Dies kann wiederum zu einem Gefühl von Sicherheit und einem offenen Austausch führen, in dem sich auch die Peers beteiligen.

Hypothese

Eine positive Gruppendynamik und vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen Partizipation in partizipativen Forschungssettings.

Theoretische Einbettung

Auch in der Literatur wird immer wieder auf den Einfluss von Gruppendynamiken (Bergold & Thomas, 2010) und den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen hingewiesen, die essenziell für die Schaffung eines sicheren Raumes und somit Beteiligung sind (Bergold & Thomas, 2012).

4) Moderation und Methoden – Situationsmacht und Steuerungselemente

Weitere Aspekte, die den Prozess von Partizipation beeinflussen können, und nicht zu unterschätzen sind, sind die Moderation und die Wahl der Beteiligungsmethoden. Beides soll im Folgenden erläutert und mit verschiedenen Stellen aus verschiedenen Workshops untermauert werden.

Moderation – Situationsmacht

Grundsätzlich lässt sich in (fast) allen Workshops feststellen, dass es einige Praxispartner*innen gibt, die viel Raum für sich beanspruchen und eine hohe Prozentanzahl an Redebeiträgen, sowie an Wörtern haben (siehe Anhang 2) – es gibt einige Personen, die sehr dominant in den Diskussionen sind und so maßgeblich an den Aushandlungsprozessen

über die Themen sowie an der Diskursmacht teilhaben. Aber auch die Moderierenden besitzen durch ihre Rolle als Veranstalterinnen, die den Workshop geplant und organisiert haben, einen großen Teil der Situationsmacht (sie haben die Macht zu bestimmen, wann es mit welchem Programmpunkt weitergeht) und der Diskursmacht, gerade auch durch ihre Rolle als Moderatorinnen (sie haben jederzeit die Macht, in eine Diskussion einzugreifen). Auch sie sind insgesamt in den Workshops dominant (was sicherlich auch durch Anmoderationen zustande kommt) und haben fast durchgängig hohe Redebeiträge, zumindest immer eine Person unter ihnen (siehe Anhang 2). Diese Situations- bzw. Diskursmachten nutzten die Wissenschaftlerinnen nun auch, um der Peer-Group Raum zu geben, sie nach ihrer Lebensweltexpertise/Meinung zu befragen, oder ihre Perspektiven wiederzugeben, so bspw. in folgenden Beispielen:

„Da muss ich sagen, die Peers haben dann einen anderen Blick drauf. Also (Jaa, aber-) die haben es ganz genau so benannt, dass sie, dass sie das Gefühl haben, sie müssen in Arbeit gehen und sie bekommen nicht den Spielraum, auch eine Ausbildungen machen zu lassen. [...]“ (U1, ST1_WS3, Pos. 116)

„Vielleicht PeST1_5, magst du einmal einfach erzählen, wie das bei dir war oder ist? Auch mit den-, als Mutter eines Kindes. Wie schwer oder leicht es ist, dann seine Sachen zu realisieren, auch in Bezug auf Ausbildung und Kitaplatz beantragen. War das kompliziert oder schwierig? Oder ging das?“ (U2, ST1_WS2, Pos. 207)

„Wie? Also ich meine jetzt gar nicht, wie das bei euch selber ist. Das müsst ihr jetzt auch gar nicht sagen. Aber wie habt ihr, habt ihr eine Meinung dazu oder wie das insgesamt andere auch empfinden? Ist das was, was schwierig ist? [...]“ (U2, ST2_WS2, Pos. 64)

Durch dieses „Geben von Raum“, das auf der Gegenseite auch immer mit „Wegnehmen“ des eigenen Raumes oder dem der Praxispartner*innen zu tun hat, haben die Moderierenden – zumindest an manchen Stellen – etwas von ihrer Diskursmacht an die Peers übergeben und die Machtverhältnisse an diesen Punkten ein kleines Stück weit gesteuert.

Methoden – Steuerungselemente

Zudem hatten die Peers oft dann einen größeren Teil an der Diskursmacht, wenn dies durch konkrete Methoden vorgesehen war. So zeigt sich, dass an beiden Standorten in Workshop 1 je ein Peer-Researcher einen großen Prozentanteil an Wörtern im Workshop hatte (PeST1_2: 27%, PeST2_10: 22%, siehe Anhang 2) und so auch deren Themen in der Diskussion Raum einnahmen (siehe dazu Ausführungen zu 2)). Auch durch Kleingruppenarbeiten konnten sie ihre Perspektiven besser einbringen und Raum für sich beanspruchen, zum einen durch das Präsentieren der Ergebnisse im Plenum, wie zum Beispiel in Workshop 3, als einer der Peer-Researcher die Ergebnisse des gemeinsamen Brainstormings zu den

ersten Ideen zur Praxisveränderung vorstellt (vgl. PeST2_10, ST2_WS3, Pos. 806). Zum anderen aber auch durch Rückbezug der Praxispartner*innen auf die Aussagen der Peers während der Ergebnisvorstellung, wie folgende Sequenz aus einer Gruppenarbeitspräsentation zeigt:

„[...] Man hat weniger soziale Kontakte. [PeST2_10], du ergänzt bitte einfach, wenn du was dazu sagen möchtest, oder? (PeST2_10: Ja.) Und dadurch, man hat nach der Ausbildung weniger Möglichkeiten zur Entfaltung. Das war so dein Eindruck, oder? (PeST2_10: Ja.) [...]“ (PpST2_10, ST2_WS2, Pos 268)

Zusammenfassung und weiterführende Interpretationen

Durch die Moderation und die Auswahl der (Beteiligungs-)Methoden besitzen die Wissenschaftlerinnen als Moderatorinnen und Veranstalterinnen der Workshops bestimmte Steuerungselemente, um Diskursmacht zu verteilen. Diese zeigen sich ganz konkret in der ihnen durch ihre Rolle inhärenten Diskurs- bzw. Situationsmacht und dem „Geben von Raum“ an die Peer-Researcher*innen sowie das Auswählen von Methoden, die Beteiligung ermöglichen (z.B. eigens vorgesehene Beiträge für die Peer Group, Kleingruppenarbeiten, Visionserstellung oder auch (anonyme) Wege der Abstimmung über die Weiterarbeit an Themen).

Hypothese

Eine gut durchdachte Methodenwahl und die sensible Umverteilung von Diskursmacht durch den konkreten Einbezug von Peer-Researcher*innen durch die moderierenden Personen ermöglicht Partizipation in partizipativen Forschungssettings.

5) Entwicklung der Themen im Prozess

Aus all jenen Themen, die in den Workshops diskutiert wurden, wurden pro Standort 3-4 ausgewählt, mit denen weitergearbeitet werden sollte. Die stellt also eine relevante Entscheidungssituation dar, bei der die Peers auch mitentscheiden durften, entweder durch Handzeichen an Standort 2 (vgl. ST2_WS2, Pos. 232ff.) oder durch das „Bepunkten“ mithilfe von Klebepunkten an Standort 1 (vgl. ST1_WS3, Pos. 178). Da die Peers aber jeweils quantitativ unterlegen waren und die Praxispartner*innen die größte Anzahl an Personen darstellten, zeigt sich an dieser Stelle auch, inwieweit den Themen und Meinungen der Peers im vorhergegangenen Prozess Gewicht gegeben wurde. Die Entscheidung für die Themen zur Weiterarbeit fiel dabei folgendermaßen aus:

Standort 1 – Mobilität, Wohnsituation, Sprache, Behörden (vgl. U2, ST1_WS3, Pos. 193)

Standort 2 – Sprache, Diskriminierung, Betriebe, Mobilität (vgl. U2, ST2_WS, Pos. 249)

Die ausgewählten Themen decken sich also zum großen Teil mit den Themen, die die Peer-Researcher*innen eingebracht haben (siehe auch eingebrachte Themen unter Punkt 1) als Vergleich)¹⁶.

Die Entscheidung ist vermutlich nicht nur auf den Einfluss der Peer-Research-Group zurückzuführen, die Barrieren in der Ausbildung junger Geflüchteter überschneiden sich wahrscheinlich in der Wahrnehmung der Peers und der Praxispartner*innen. Spannend ist allerdings die Entwicklung des Themas Rassismus bzw. Diskriminierung an Standort 2 – an dieser lässt sich zumindest ein vermuteter Einfluss auf die Themenwahl durch die Peer-Group nachzeichnen.

Workshop 1

In Workshop 1 wurden, wie bereits weiter oben unter Punkt 2) beschrieben, teils massive und auch sehr deutlich, Rassismuserfahrungen von den Peer-Researchern geäußert, die allerdings kaum als solche von den Praxispartner*innen wahrgenommen, eher noch verharmlost wurden. Das Wort Diskriminierung oder Rassismus fiel dabei kein einziges Mal.

Workshop 2

In Workshop 2 wurden die Themen aus dem vergangenen Workshop wiederholt diskutiert und auch hier äußerten die Peers diskriminierende bzw. rassistische Erfahrungen, wie z.B.: „[...] Sie schauen auf alles. Ob du schwarz bist, ob du weiß bist. Es wird immer Unterschied geben. Und vor allem, wenn du weißt wie dort ist. Und dann redest du gebrochenes Deutsch, Oh mein Gott. Ciao.“ (PeST2_10, ST2_WS2, Pos. 65) oder auch „Also die machen Unterschied für alle Sachen. Auf jeden Fall. Religion, Hautfarbe, Sprache, Kultur, aus Sicht von allem. [...]“ (PeST2_2, ST2_WS2, Pos. 70). Gerade in Bezug auf die Ungleichbehandlung von ukrainischen Geflüchteten und Geflüchteten aus dem afrikanisch-arabischem Raum wird Kritik geäußert. Daraufhin findet ein Verständigungsprozess über einen gemeinsamen Dialog statt, wie der folgende, etwas längere Ausschnitt aus der Diskussion verdeutlicht:

¹⁶ Um dies auch nochmal explizit sicher zu stellen, haben die Wissenschaftlerinnen in der Pause zwischen Workshop 3 und Workshop 4 diese eingebrachten Themen auch nochmal mit den ersten entwickelten Themen abgeglichen und sicher gestellt, dass diese dort auch auftauchen und im weiteren Verlauf bearbeitet werden.

„PeST2_4: Was noch zu sagen. Mittwoch war ich beim Jobcenter in [Standort 2]. Die ukrainische Leute kommen einfach rein und sie benutzen immer die Google Translater, damit sie mit dem Mitarbeiter diskutieren kann. Bei uns als nicht Deutsche-, wer nicht Deutsch konnte, müssen wir immer einen Dolmetscher mitbringen. Ohne Dolmetscher bekommen so kein-

PpST2_1: Kein Termin und nur Ärger.

PeST1_4: Ja. Und keine Diskussion. Bringe einen Dolmetscher-.

PpST2_7: Steht es groß drüber: Ungleichbehandlung.

[...]

PpST2_1: Und wir haben es heute früh, heute Mittag, als wir kamen, schon mal kurz andiskutiert. So schlimm in vielen Teilen diese Ungleichbehandlung von ukrainischen Geflüchteten und den Alten aus sonst woher, arabischen und afrikanischen Raum. So schlimm das auch momentan ist, ich hoffe, dass das das ganze Thema zum Positiven entwickelt. [...] Also auch wenn es nicht fair ist, dass es für sie schwerer war. [...] Auch wenn mir das Herz blutet, dass es so ungleich ist. Aber es ist vielleicht auch eine Chance, dass es eine Verbesserung für alle anderen gibt.

PeST2_4: Ja, man lernt von Fehler.

PpST2_1: Genau.

PpST2_6: Sehr (richtig?)

[...]

PeST2_10: [...] es ist zum Beispiel Gesellschaft oder so. Weil die Behörde vielleicht passt, es wird okay, irgendjemand macht was, aber was mit Gesellschaft? Weil das was wichtiger ist. Ob du bist in der Gesellschaft glücklich. Also gleich behandelt oder so. Es hängt auch vom Menschen ab.

Allgemeine Zustimmung

PpST2_1: [...] Aber ich glaube, Deutschland ist auf einem guten Weg, immer besser zu werden. Und das kann ja nur funktionieren durch Zeit. Also finde ich, durch Zusammenleben. Es war bei uns in unserem Dorf, wo ich wohne, ist 2016, also da waren die Geflüchteten schon das allererste Mal, glaube ich, ein dunkelhäutiger Mensch in dem Ort gewesen. Noch nie vorher haben diese Dorfbewohner jemanden gesehen mit einer anderen Hautfarbe, verstehst du? Und das mitten in Deutschland. Und ich glaube, wenn das normal wird, dann geht es auch weg, dass die Unterschiede so groß sind ist. Und das braucht Zeit, das geht nur über Zeit. [...] das muss man leben.

[...]

PeST2_10: Aber ich glaube, dieses Thema ist ein bisschen schwer wirklich, dass man die Menschen gleich behandelt. Es ist wirklich schwieriges Thema, weil es gibt gute Menschen und es gibt gute Menschen und es gibt zum Beispiel Tage, so die böse Menschen, die muss man halt akzeptieren [...] Weil ich habe es oft erlebt. Erstes Mal war ich sehr sauer, ich war sehr sauer und das war-. Das war ganz normal. [...]

PpST2_1: Sollte aber nicht normal sein.

PeST2_10: Aber der Problem ist ja, wenn jemand dich so anders behandelt, wenn du wirklich schlecht darauf reagieren, weil in Deutschland ist, ich bin Afrikaner und manche

Leute denken, okay, wie wird jetzt ein Afghaner reagieren, wenn man ihm irgendwas antut. Und es ist gut für mich, wenn ich gut reagiere, weil von denen, die warten auf meine Reaktion darauf. Aber wenn ich nicht zeige, zeige keine Emotion, dann ich habe gewonnen.

PpST2_1: Ja klar...

(Weitere Zustimmungen aus dem Plenum, z.B. auch von PpSAD7, PpSAD2)

[...]

U1: Wir haben jetzt Diskriminierung drauf geschrieben, weil das für mich hört es sich danach.

PpST2_1: Ja, ja, das ist es auch.

PpST2_7: Ja.

PeST2_10: Ja (Wie kann man das nicht checken?)

(Weitere zustimmende Laute aus dem Plenum)

U1: Und manchmal ist es auch gut, vielleicht zu benennen und dann-

PpST2_7: Na freilich.

U1: Erst dann vielleicht-. Ich glaube, klar, Zeit hat ihre Wirkung. Aber ich glaube auch, manchmal kann man schon auch was tun, vielleicht. Oder muss man.“ (ST2_WS2, Pos. 72-102)

Über Prozesse der Menschlichkeit bzw. der Emotionen („es ist nicht fair“, „mir blutet das Herz“), und die Zustimmung der Praxispartner*innen zu den Aussagen der Peers, die diskriminierende bzw. rassistische Äußerungen kritisieren, wird hier ein Verständigungsmoment ermöglicht. Zwar gibt es wieder kleinere Sequenzen, die diese Aussagen durch die Rechtfertigung von Rassismus („noch nie vorher haben diese Dorfbewohner jemanden gesehen mit einer anderen Hautfarbe“) relativieren, aber der Peer-Researcher lässt nicht locker und erhält zunehmend auch Zustimmung von den Praxispartner*innen. Es kommt ein tatsächlicher, dialogischer Moment zustande, in dem sich die Peers (v.a. PeST2_10) konsequent einbringen und gegenseitige Zustimmung sowie gegenseitiges aufeinander reagieren erfolgt. Gerade durch das Teilen von tatsächlich erlebten Erfahrungen, was nur durch das Zusammenbringen der Praxispartner*innen mit der Peer-Group erfolgen kann, kann hier echte „Verständigung“ und „Perspektivverschränkung“ oder besser „Perspektiverweiterung“ rekonstruiert werden. Die moderierenden Personen sind zudem erst außen vor, der Prozess läuft hier also von selbst, schalten sich dann aber in diesen Diskurs, auch mit ihrem Wissen, wieder ein. Dadurch, dass sie den Diskurs mit dem Wort „Diskriminierung“ benennen und auch zusammenfassen, scheint es auch allen klar zu werden, von was hier gesprochen wird und wieso dieses Thema – vor allem auch für die

Peer-Group – so wichtig ist. Im Laufe des Workshops fällt auch das Wort Diskriminierung noch 4-mal (z.B. ST2_WS2, Pos. 110, 388), Rassismus allerdings nicht.

Workshop 3

In Workshop 3 wird Diskriminierung und Rassismus dann klar benannt – auch, weil einige Themen von den moderierenden Personen nochmal zur Diskussion gestellt werden – Diskriminierung kommt aber insgesamt 40-mal vor (z.B. ST2_WS3, Pos. 374, 421, 757) und wird auch mit den zweitmeisten Stimmen als ein Thema gewählt, an dem weitergearbeitet werden soll (vgl. ST2_WS3, Pos. 243 – 249). Auch Rassismus wird 4-mal direkt benannt (z.B. ST2_WS3, Pos. 169, 409).

Zusammenfassung, weiterführende Interpretationen und theoretische Einbettung

Der offene und gegenseitige Austausch von Wissen (Praxiswissen der Praxispartner*innen, wissenschaftliches Wissen der Moderierenden und zu größten Teilen das lebensweltliche Wissen der Peers) erzeugen hier, durch gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sowie durch Dialog eine (interpretierte) Perspektiverweiterung bei den Praxispartner*innen. Durch das Öffnen eines kommunikativen Raumes (Kemmis & McTaggart, 2005) eben durch diese Workshopsituationen (im Rahmen des Forschungsprojektes) und die Bereitschaft, vor allem von PeST2_10, dieses Thema immer wieder einzubringen sowie der Explikation von impliziten, lebensweltlichen Wissensbeständen kam es zu einer gemeinsamen Problemanalyse, die im weiteren Projektverlauf Ausgangspunkt für Veränderung sein soll (Anastasiadis & Wrentschur, 2019). Dies zeigt sich auch dadurch, dass das Thema Diskriminierung mit vielen Stimmen u.a. als Basis für die Praxisentwicklung gewählt wurde.

Hypothese

Die Beteiligung von Peer-Researcher*innen und das Öffnen eines kommunikativen Raums, in dem ein offener Austausch möglich war, führte an mindestens einer Stelle zu einer Perspektiverweiterung bzw.- verschränkung und beeinflusste die Wahl der Themen für die angestrebte Praxisveränderung.

Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage(n) mithilfe der aufgestellten Hypothesen

Um nun die Forschungsfrage(n) beantworten zu können, sollen diese im Folgenden nochmal kurz dargestellt und mithilfe der aufgestellten Hypothesen beantwortet werden. Die Beantwortung der Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Standorte erübrigt sich, da diese vor allem dafür herangezogen wurde, um die verschiedenen Einflussfaktoren zu explizieren und so in alle Hypothesen miteingeflossen ist.

Wie stellt sich der Prozess der Partizipation in Bezug auf die Beteiligten¹⁷ im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern dar?

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Ermöglichung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Inwiefern zeigen sich Prozesse der Verunmöglichung/Verhinderung von Partizipation an verschiedenen Stellen im partizipativen Forschungsprozess?

Der Prozess der Partizipation der Peer-Resarcher*innen im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern stellte sich nun weder geradlinig noch einfach dar. Er war geprägt von unterschiedlichen Graden und Formen der Beteiligung, von Momenten der Ermöglichung und der Verunmöglichung von Partizipation. Die Form und der Grad der Beteiligung hat sich in einem komplexen Prozess stets durch verschiedene Einflussfaktoren verändert. Diese werden im Folgenden mit den – leicht veränderten und gekürzt – aufgestellten Hypothesen verdeutlicht:

Hypothese 1

Eingeschränkte **individuelle Ressourcen und Faktoren**, wie bspw. mangelnde Zeit oder Abhängigkeitsverhältnisse und verweigerte Freistellungen in den Ausbildungsstellen, sowie (fehlende) **individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten** (z.B. Schüchternheit, fehlende sprachliche Kompetenzen) trugen zu einer Verunmöglich von Partizipation bei.

Hypothese 2.1

Die **Anerkennung und Wertschätzung von lebensweltlichem Wissen** und das Schaffen eines **sicheren Raumes**, vor allem durch die Moderation, ermöglichten Partizipation.

¹⁷ Hierbei wurden vor allem die Peer-Resarcher*innen fokussiert.

Hypothese 2.2

Die **Aberkennung von lebensweltlichem Wissen** und (die Reproduktion von) **Diskriminierungserfahrungen** verunmöglichten Partizipation.

Hypothese 3

Eine **positive Gruppendynamik** und **vertrauensvolle Beziehungen** ermöglichten Partizipation.

Hypothese 4

Die **Methodenwahl** und die sensible Umverteilung von Diskursmacht durch die **Moderation** und den konkreten Einbezug von Peer-Researcher*innen ermöglichten Partizipation.

Zudem zeigt sich in der letzten Hypothese ein „Outcome“ des Partizipationsprozesses.

Hypothese 5

Die **Beteiligung von Peer-Researcher*innen** und das **Öffnen eines kommunikativen Raums**, in dem zumindest an einigen Stellen ein offener Austausch möglich war, führte an mindestens einer Stelle zu einer **Perspektiverweiterung** bzw.- Verschränkung und **beeinflusste die Wahl** der Themen für die angestrebte Praxisveränderung.

Folgende Grafik soll dies noch einmal bildlich zusammenfassen:

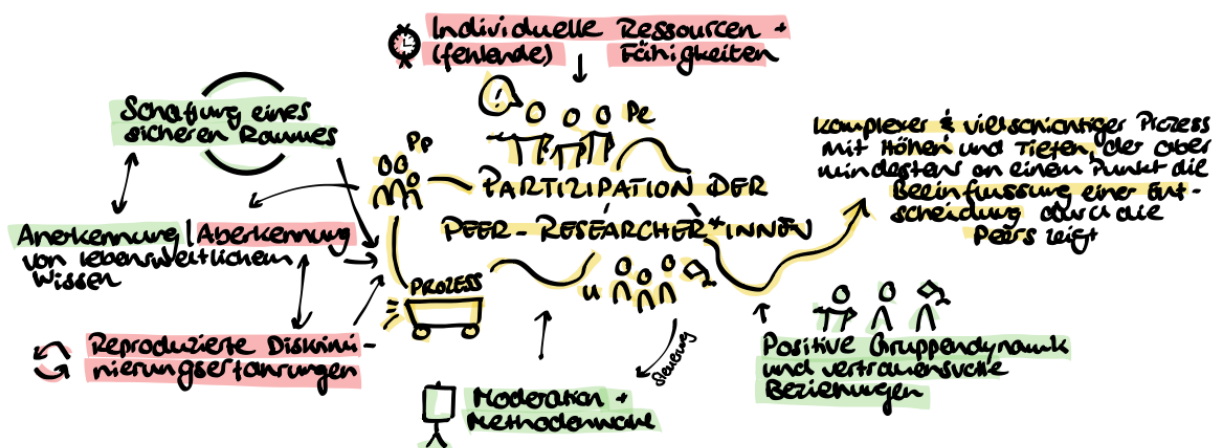


Abb. 7: Eigene Darstellung der Forschungsergebnisse

Die Hypothesen sind dabei nicht einseitig zu betrachten. Gerade bei Hypothese 1 hat beispielweise Mut als individuelle Fähigkeit zu einer Ermöglichung von Beteiligung beigetragen oder bei Hypothese 4 könnten auch andere Methoden zu einer Verunmöglichung von Partizipation geführt haben, aus Gründen der Komplexitätsreduzierung und der Präzision werden diese aber hier so einfach wie möglich dargestellt. Die genaueren Ausführungen dazu erfolgten in Kap. 6.

7. Implikationen

Aus diesen gewonnenen Erkenntnissen lassen sich nun auch einige Implikationen, vor allem für das Forschungsprojekt „laeneAs“, aber auch für partizipative Forschung sowie für Beteiligungsprozesse innerhalb der Sozialen Arbeit im Allgemeinen nachzeichnen.

7.1 Für das Forschungsprojekt „laeneAs“

Das Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern befindet sich mittlerweile knapp über der Hälfte der Laufzeit und fokussiert inhaltlich momentan die Entwicklung von Praxisprojekten. Dabei stehen noch zwei Reallaborworkshops aus, von denen einer für die Praxisprojekte und ein weiterer hauptsächlich für Evaluation genutzt werden soll.

Sollten in diesen beiden Workshops Peer-Researcher*innen dabei sein, so würden sich eine Reihe an Aspekten Hinblick auf oben beschriebene Ergebnisse in der Planung dafür empfehlen: Zunächst ist zu klären, welche **Ressourcen** bereitgestellt werden müssen, damit die Peers überhaupt an dem Workshop teilnehmen können (z.B.: Muss jemand abgeholt werden? Braucht es Kinderbetreuung? Kann Schüchternheit durch das gemeinsame Einüben eines Beitrages o.Ä. kompensiert werden?). Anschließend wäre es wichtig zu überprüfen, wie sich die **Gruppenzusammensetzung** zeigt. Kennen sich einige Personen – mit einem besonderen Fokus auf die Peers – bereits? Falls nicht, könnten gezielt Personen angesprochen werden, die bereits an den vorherigen Workshops teilgenommen haben, um die Wahrscheinlichkeit einer positiven Atmosphäre und eines offenen Austausches zu erhöhen. Die tatsächliche Anwesenheit entzieht sich jedoch der Kontrolle der Veranstaltenden. Zudem liegt es in der Verantwortung der Moderatorinnen, die **Methoden** so zu wählen, dass eine Beteiligung der Peer-Research-Group möglich ist, also z.B. Kleingruppenarbeiten oder einen extra für sie vorgesehenen Beitrag zu planen, der im Vorhinein auch vorbereitet und geübt werden kann. Dabei kann es auch hilfreich sein, die Methoden mithilfe von Partizipationsmodellen auf ihren jeweiligen Grad an möglicher Beteiligung hin zu prüfen. In der Durchführung des Workshops ist es dann wichtig, einen

sicheren Raum zu schaffen (und notfalls auch bei potenziell gefährdenden Situationen einzugreifen) sowie die **Diskursmacht** durch den **aktiven Einbezug** der Peer-Group (z.B. durch Nachfragen und Einholen der Lebensweltexpertise) zu verteilen. Auch die Anerkennung der lebensweltlichen Perspektive kann dadurch unterstützt werden und die Peers in ihrer Expertise bestärken.

Gerade im Rahmen des Evaluationsworkshops kann es sinnvoll sein, sich gemeinsam – vor allem mit den Praxispartner*innen – verschiedene Situationen aus dem Projekt nochmal anzusehen, bspw. durch das **gemeinsame Interpretieren** einiger Ausschnitte aus den Transkripten. Dazu würden sich konkret an Standort 2 auch die Situationen unter Punkt 2) und/oder 5) aus der Ergebnisdarstellung vorliegender Masterarbeit eignen. Den Praxispartner*innen soll dabei ihr Handeln und dessen Wirkung auf die Peers bewusstwerden – allerdings nicht durch „vorgehaltenen Zeigefinger“ sondern im besten Falle durch einen gemeinsamen, offenen, ehrlichen und wertschätzenden Austausch von Interpretationen – im Sinne einer lebendigen Kultur der reflexiven und dialogorientierten Auseinandersetzung mit verschiedenen (ethischen) Fragestellungen (Unger, 2014).

Auch die Wissenschaftlerinnen sollten die ruhigen Momente im Projekt (falls es solche gibt) nutzen und weiterhin **Forschungsmemos** verfassen, sowie, falls möglich, das **Datenmaterial auf Partizipationsprozesse** hin analysieren. Dabei kann keineswegs das ganze Material analysiert werden, aber bereits wenige Sequenzen (die in der Durchführung vielleicht auch schon Irritationen hervorgerufen haben) können gehaltvolle Erkenntnisse hervorbringen. Diese pragmatisch in einem kurzen Memo festzuhalten und bei der Planung eines nächsten Prozessschrittes wieder kurz durchzulesen kann dabei schon ausreichen, den Blick zumindest für einige Aspekte (wieder) zu schärfen – alles zu berücksichtigen ist dabei nie möglich, da partizipative Forschung dynamisch und unvorhersehbar ist und verschiedene Situationen und Beteiligte auch verschiedene Aktionen und Reaktionen benötigen.

7.2 Für partizipatives Forschen im Allgemeinen

Gerade der letzte Punkt, das Verfassen von **Forschungsmemos** und das Analysieren von **Partizipationsprozessen im Datenmaterial** stellt sich so auch als eine Handlungsempfehlung für partizipative Forschung im Allgemeinen dar, da für jedes Projekt eigene Herausforderungen und Fragestellungen zentral sein werden.

Nichtsdestotrotz kann es aber auch hier sinnvoll sein, sich über Moderation und **Methodenwahl**, sowie **gruppendynamische Prozesse** im Vorhinein Gedanken zu machen,

um eine positive Gruppenatmosphäre und das Schaffen eines sicheren Raums zu begünstigen. Vor allem sollte eine Gruppe im Hinblick auf ihre Zusammensetzung und mögliche **Machtasymmetrien** hin untersucht werden – sollten solche bestehen und es trotzdem unerlässlich sein, alle zu beteiligen, ist mindestens zu überlegen, wie diese sinnvoll ausgeglichen werden können. Dazu bedarf es auch ausreichenden finanziellen, personellen sowie zeitlichen **Ressourcen**, die in der **Antragstellung** und der **Projektplanung** eingeplant werden müssen.

7.3 Für Beteiligungsprozesse in der Praxis Sozialer Arbeit

Auch für Beteiligungsprozesse in der Sozialen Arbeit lassen sich einige Implikationen ableiten.

Zunächst sind auch hier **Gruppenprozesse** im Auge zu behalten, gerade in wiederkehrenden Settings mit festen Gruppen können sich dabei gruppenorientierte Methoden, wie beispielsweise die themenzentrierte Interaktion (Cohn, 1975) eignen.

Auch die verschiedenen **Partizipationsmodelle** mit ihren unterschiedlichen Stufen an Beteiligung (z.B. Arnstein 1969; Straßburger & Rieger, 2019) oder das „Lundy Model of Participation“ (2007) können einen Anhaltspunkt für die Entwicklung von Beteiligungsprozessen geben, die neben Vorstufen auch echte Partizipation zulassen und das Kriterium des tatsächlichen Einflusses auf Entscheidungen forcieren.

Gerade auch in Hilfesettings der Sozialen Arbeit, die von **asymmetrischen Macht- bzw. Abhängigkeitsverhältnissen** geprägt sein können, scheint es zudem unerlässlich zu sein, diese zu reflektieren, offen zu legen und – eben durch Partizipation und daraus resultierendem Empowerment – für einen Ausgleich, soweit möglich, zu sorgen.

8. Fazit

8.1 Zusammenfassung der relevanten Ergebnisse

In einem ersten Theorieteil (Kap. 2) wurde, aufbauend auf das Thema Partizipation (Kap. 2.1), auch partizipative Forschung (Kap. 2.2) näher beleuchtet. Dies sollte als Basis im Rahmen „sensibilisierender Konzepte“ für die Analyse dienen. Nach der Projektbeschreibung des partizipativen Forschungsprojektes „laeneAs“ (Kap. 3) erfolgte ein kurzes Zwischenfazit (Kap. 4), an dessen Ende sich die Forschungsfragen fanden. Ziel dieser Arbeit sollte es dann sein, herauszufinden, wie sich der Prozess der Partizipation in „laeneAs“ darstellte, wobei die Frage nach den ermöglichenden und verunmöglichenden Faktoren, sowie nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Forschungsstandorte besonders interessant schien. Im darauffolgenden Kapitel (Kap. 5) wurde das Forschungsdesign sowie das Vorgehen der einzelnen Schritte im Forschungsprozess der methodologischen Umsetzung dieser Fragestellungen dargelegt. Vor dem Hintergrund verschiedener Erhebungsmethoden, die im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführt wurden, wurden vor allem die Reallaborworkshops, in Form von Gruppendiskussionen, Forschungsmemos und Beobachtungsprotokolle mithilfe der Analysemethode der Grounded Theory ausgewertet. Daran anknüpfend folgte die Darstellung sowie Diskussion der Ergebnisse (Kap. 6), die am Ende mithilfe aufgestellter Hypothesen in die Beantwortung der Forschungsfragen mündeten. Dazu lässt sich folgendes festhalten:

Der Prozess der Partizipation der Peer-Resarcher*innen im partizipativen Forschungsprojekt „laeneAs“ am Standort Bayern stellte sich zusammenfassend als komplexer und sich stetig verändernder Prozess dar. Er war geprägt von unterschiedlichen Graden und Formen der Beteiligung, von Momenten der Ermöglichung und der Verunmöglichung von Beteiligung, die sich stets durch verschiedene Einflussfaktoren verändert haben. So haben individuelle Ressourcen und Faktoren sowie Kompetenzen und Fähigkeiten und die Aberkennung von lebensweltlichem Wissen sowie die Reproduktion von Diskriminierungserfahrungen zur Verunmöglichung von Partizipation beigetragen. Auf der anderen Seite ließen sich Anerkennung von lebensweltlichem Wissen, die Schaffung eines sicheren Raumes, eine positive Gruppendynamik, vertrauensvolle Beziehungen, die Methodenwahl und die Moderation als ermöglichende Faktoren von Beteiligung nachzeichnen. Dies führte an einigen Stellen zur Öffnung eines kommunikativen Raumes, einer Perspektiverweiterung und der Beeinflussung einer Entscheidung im Verlauf der partizipativen Forschung.

Aufbauend auf diese Ergebnisse wurden im nächsten Kapitel einige Implikationen für das Forschungsprojekt „laeneAs“, aber auch für partizipative Forschung und Beteiligungsprozesse innerhalb der Sozialen Arbeit im Allgemeinen vorgestellt.

8.2 Einschränkungen der Ergebnisse

Diese Ergebnisse erheben nun aufgrund verschiedener Faktoren nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und sind dementsprechend einzuschränken.

Zunächst handelt es sich bei den Analysen um das spezifische Forschungsprojekt „laeneAs“, die Ergebnisse dieser können sich bei anderen (partizipativen) Forschungsprojekten auch stark variieren.

Zudem wurde nur ein kleiner Teil der vorhandenen Daten analysiert, der Fokus wurde auf die konkreten Interaktionen zwischen den verschiedenen Beteiligten gelegt. Im Zuge dessen wurde der Prozess insgesamt im Forschungsprojekt eher weniger beleuchtet – würde man diesen in den Fokus der Betrachtungen legen, würden wahrscheinlich andere Themen vermehrt auftreten oder sich eine andere Priorisierung ergeben. So wurden beispielsweise die Peer-Research-Treffen nicht analysiert, die mit Sicherheit auch spannende und wichtige Ergebnisse im Hinblick auf die Beteiligung der Peer-Researcher*innen im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts hervorbringen würden.

Des Weiteren wurde, aufgrund der Menge der analysierten Daten, ein Großteil dieser nur grob kodiert, wodurch weitere wichtige Themen eventuell übersehen worden sind.

Auch die Auswahl der Ergebnisse in der Auswertung ist stark eingeschränkt, um zumindest an manchen Punkten auch etwas in die Tiefe gehen zu können, wurden die Themen nach ihrer Priorität dargestellt, was auf der Gegenseite auch mit dem Ausschluss weiterer wichtiger Ergebnisse einhergeht.

Dies und auch die Analyse insgesamt wurde außerdem von der Subjektivität der forschenden Person und ihren bisherigen Erfahrungen im Feld und den Reflexionen dessen, auch gemeinsam mit dem ganzen Projektteam, beeinflusst.

8.3 Reflexion der Forschung/Methodologie

Im Kontext der Reflexion der Forschung lässt sich zunächst festhalten, dass aufgrund der Fülle an Daten, diese zu sehr großen Teilen nur oberflächlich kodiert wurden. Zwar wird auch in der Analysemethode der Grounded Theory angemerkt, dass nur Sequenzen line-by-line analysiert werden können, jedoch erfolgte auch dies nur an wenigen Stellen. Gegebenenfalls wäre es vorteilhafter gewesen, die Datenmenge noch mehr einzuschränken und dafür tiefergehend zu analysieren – auch im Sinne der GT.

Zudem wurden auch nicht alle Schritte der Analysemethode der GT durchgeführt, sondern nur das offene und das axiale Kodieren. Mit einer geringeren Datenmenge oder einem größeren Rahmen wäre dies ggf. noch möglich gewesen und hätte so noch präzisere und analytisch tiefere Ergebnisse hervorbringen können.

Auch der Einbezug von (Kontext-)Wissen wurde methodisch nicht aufgefasst. Gegebenenfalls hätte hier die Situationsanalyse als Auswertungsmethode ein angemesseneres Verfahren dargestellt, um auch den Kontext systematischer und klarer miteinzubeziehen.

Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass das GT-Auswertungsverfahren im Großen und Ganzen geeignet für die Beantwortung der Fragestellung und die Analyse der Daten war.

Um die Ergebnisse, im Sinne partizipativer Forschung auch an die tatsächlichen Erfahrungen der Peer-Researcher*innen (und der Praxispartner*innen und Wissenschaftlerinnen) rückzukoppeln und zu erweitern, wäre es sicher auch sinnvoll gewesen, aufbauend auf vorliegender Analyse einen Leitfaden zu erstellen und verschiedene Personengruppen zu ihrer erlebten Beteiligung zu interviewen. Auch ein breiteres, quantitatives Design hierzu wäre denkbar, wobei sich hier die Frage nach einer ausreichend großen Stichprobe stellt. Im Rahmen einer Masterarbeit wäre dies aber nicht möglich.

Grundsätzlich wurde in vorliegender Arbeit auch zuerst der Großteil des theoretischen Rahmens verfasst, bevor die Analyse der Daten erfolgte. Gegebenenfalls wäre es sinnvoller gewesen, diesen Prozess parallel laufen zu lassen, um den Theorieteil passgenauer auf den Analyseteil abzustimmen. Andererseits wurden so auch „sensibilisierende Konzepte“ erworben, die für die Analyse von Bedeutung waren.

8.4 Ausblick

Spannend wäre es nun, an dieser Stelle die Analyse nicht zu beenden, sondern die bisherigen Ergebnisse als Ausgangspunkt für eine breitere Betrachtung des Prozesses der Partizipation im Forschungsprojekt „laeneAs“ zu nutzen. Dies könnte zum einen beinhalten, auch das selektive Kodieren durchzuführen und so zu einer neuen Theorie gelangen, aber auch mehr Daten (vor allem die Peer-Research-Treffen, aber auch Dokumente des Feldes, wie bspw. E-Mails oder Chatverläufe) zu analysieren, um noch mehr Facetten des gesamten Forschungsprozesses abbilden zu können.

Zudem könnten die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit und/oder weiterführender Analysen des Forschungsprojektes als Ausgangsbasis für eine breitere Beforschung von partizipativer Forschung und Beteiligungsprozessen im Allgemeinen dienen. Gerade der Aspekt der Gruppendynamiken und/oder die Entwicklung eines Evaluationstools, auch im Hinblick auf Forschungslücken und der Aktualität des Themengebiets in Praxis und Forschung Sozialer Arbeit, wären dabei sicher geeignete Ansatzpunkte.

Literaturverzeichnis

- Abeling, M., Bollweg, P., Flösser, G., Schmidt, M., & Wagner, M. (2003). Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Ed.), *Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess*. Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ackermann, T. (2020). Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze. In A. van Rießen & K. Jepkens (Eds.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit: Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven* (pp. 89–103). Springer VS.
- Altrichter, H., & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* (16), 67–75.
- Anastasiadis, M., & Wrentschur, M. (2019). Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten: Intentionen und Realisierungen partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. *Österreich Z Soziol*, 44(3), 9–25.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Bär, G., & Reutlinger, C. (2021). Manövrieren zwischen gesellschaftlichem Wandel, Lernen und der Generierung neuen Wissens – das Bermudadreieck der partizipativen Forschung. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 156–184). Beltz Juventa.
- Bartels, K. P., & Friedmann, V. J. (2022). Shining light on the dark side of action research: Power, relationality and transformation. *Action Research*, 20(2), 99–104.
<https://doi.org/10.1177/14767503221098033>
- BeB. (2021). *Mitbestimmen! Fragensammlung zur Partizipation*. Berlin. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V. https://www.fragensammlung-mitbestimmen.de/assets/images/fs_schweresprache_barrierefrei.pdf
- Becker, A., Becker, C., Costagli, S., Herget, J., & Wehrle, F. (2021). Dynamiken der Nähe und Distanz in der partizipativen Forschung – Partizipation trotz instrumenteller Nähe? In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 185–204). Beltz Juventa.

- Beercroft, R., Trenks, H., Rhodius, R., Benighaus, C., & Parodi, O. (2018). Reallabore als Rahmen transformativer und transdisziplinärer Forschung: Ziele und Designprinzipien. In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (pp. 75–100). Springer VS.
- Bergold, J. (2013). Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. *ENewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft* 08/2013 Vom 10.05.2013.
https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf
- Bergold, J., & Thomas, S [Stefan]. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 333–344). Springer VS.
- Bergold, J., & Thomas, S [Stefan] (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Article Art. 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bergold, J., & Thomas, S [Stefan]. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2nd ed.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_25-2
- Bethmann, S. (2020). *Methoden als Problemlöser: Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis* (2nd ed.). Beltz Juventa.
- Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*(20), 129–138.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12082>
- BMAS. (o.J.). *Bundesteilhabegesetz*. <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/Bundesteilhabegesetz/bundesteilhabegesetz.html>
- BMFSFJ. (o.J.). *Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG)*.
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>
- Böhm, A., Heiner, L., & Muhr, T. (2008 [1992]). *Kursus Textinterpretationen: Grounded Theory*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-26629>
- Borst, E. (2004). „Anerkennung“ als konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Bildungsvorstellungen. *Neue Praxis - Zeitschrift Für Sozialarbeit, Sozialpädagogik Und Sozialpolitik*, 34(3), 259–270.

- Bradbury, H., Waddell, S., O'Brien, K., Apgar, M., Teehanke, B., & Fazey, I. (2019). A call to Action Research for Transformations: The times demand it. *Action Research*, 17(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1476750319829633>
- Braune, I., Schaefer, A., Schmitt, M., Spatz, M., & Voigt, M. (2021). Überforderung durch Aufforderung zur Partizipation? (Nicht-)Aneignungsprozesse am Beispiel von partizipativen Forschungsprojekten mit Seniorinnen und Jugendlichen. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 205–225). Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis* (4th ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brydon-Miller, M. (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.th ed., pp. 199–210). SAGE.
- Carey, M. (2010). Should I Stay or Should I Go? Practical, Ethical and Political Challenges to 'Service User' Participation within Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 10(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/1473325010362000>
- Caspari, A. (2006). Partizipative Evaluationsmethoden – zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In U. Flick (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (pp. 365–384). Rowohlt.
- Centre for Social Justice and Community Action. (2012). *Community-based participatory research: A guide to ethical principles and practice*. Centre for Social Justice and Community; National Co-ordinating Centre for Public. <https://www.dur.ac.uk/resources/beam/CBPREthicsGuidewebNovember20121.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chiapparini, E., & Eicher, V. (2018). Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit : Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziale Arbeit*(4), 117–134. <https://doi.org/10.5169/seals-855352>
- Chiu, L. F. (2003). Transformational potential of focus group practice in participatory action research. *Action Research*, 1(2), 165–183.

- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Reiner Kelle*. Springer VS.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift Für Soziologie*, 19(6), 418–427.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). SAGE.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667–1676.
- Defila, R., & Di Diulio, A. (2018). Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (pp. 39–68). Springer VS.
- DGSA. (2020). *Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit: Forschungsethikkodex der DGSA*. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit.
https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf
- Dick, B. (2010). Action research literature 2008–2010: Themes and trends. *Action Research*, 9(2), 122–143. <https://doi.org/10.1177/1476750310388055>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S., & Schröer, W. (2020). Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit: Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. *Neue Praxis - Zeitschrift Für Sozialarbeit, Sozialpädagogik Und Sozialpolitik*(Sonderheft 16), 3–23.
- Fachgruppe „Adressat*innen, (Nicht-)Nutzer*innen und Nutzung Sozialer Arbeit. (2023). *Positionspapier*. DGSA.
https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Nutzer_innen_Sozialer_Arbeit/Positionspapier_Stand_April_0423.pdf
- Fals-Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347.

- Fine, M., & Torre, M. E. (2019). Critical Participatory Action Research: A Feminist Project for Validity and Solidarity. *Psychology of Women Quarterly*, 43(4), 433–444. <https://doi.org/10.1177/0361684319865255>
- Flick, S., & Herold, A. (2021). Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? Zur immanenten Kritik der partizipativen Forschung. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 287–313). Beltz Juventa.
- Flick, S., & Hoppe, K. (2021). Reflexivität als Mantra? Voraussetzungen und Grenzen partizipativer Forschung. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 18–40). Beltz Juventa.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8th ed.). Rowohlt.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Allen Lane.
- Freire, P. (2013 [1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*(190), 1317–1332. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0227-3>
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2008). Power and Knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.th ed., pp. 172–189). SAGE.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Eds.), *Qualitative Sozialforschung* (pp. 91–114). Klett-Cotta.
- Gonser, M., Eckart, J., Eller, C., Köglberger, K., Häußler, E., & Piontek, F. M. (2019). Unterschiedliche Handlungslogiken in transdisziplinären und transformativen Forschungsprojekten – Welche Risikokulturen entwickeln sich daraus und wie lassen sie sich konstruktiv einbinden? In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2: Eine Methodensammlung* (pp. 39–84). Springer VS.
- Gramsci, A. (2004 [1991]). *Erziehung und Bildung: Gramsci-Reader* (Im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas merkens, Ed.). Argument Verlag.
- Groot, B., Haveman, A., & Abma, T. (2022). Relational, ethically sound co-production in mental health care research: epistemic injustice and the need for an ethics of care. *Critical Public Health*, 32(2), 230–240. <https://doi.org/10.1080/09581596.2020.1770694>

- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (Innocenti Essays No. 4). Florence. UNICEF International Child Development Centre.
- Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten.: Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:18876>
- Heaton, J. (2008). Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 33(3), 33–45.
<https://www.jstor.org/stable/20762299>
- Heiner, M. (1988). Perspektiven der Praxisforschung. In M. Heiner (Ed.), *Praxisforschung in der sozialen Arbeit* (pp. 7–16). Lambertus.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (6th ed.). W. Kohlhammer GmbH.
- Hidalgo, E. S., Perelló, J., Becker, F., Bonhoure, I., Legris, M., & Cigarini, A. (2021). Participation and Co-creation in Citizen Science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), *The Science of Citizen Science* (pp. 199–218). Springer VS.
- Hilscher, A. (2021). Doing reflexivity – Wissensproduktion in partizipativen und ethnografischen Settings. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 129–153). Beltz Juventa.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Huffmann, J.-F. (2022). Was sagen Wissenschaft und Literatur zu Rahmenbedingungen und Wirkungen von Partizipation? In J.-F. Huffmann, L. Pesch, & A. Scheffler (Eds.), *Gelingende Partizipation: Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (pp. 64–74). WOCHENSCHAU Verlag; Debus Pädagogik Verlag.
- Katt, K. (2000). *Bürgerinnenbeteiligung in der Kommune: Empirische Studie zur politischen Partizipation von Frauen am Beispiel der Zukunftswerkstätten in Heidelberg. Aktuelle Frauenforschung: Vol. 41*. Centaurus Verlag & Media UG.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.

- Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2019). Space, voice, audience and influence: Implementing the Lundy model of participation (2007) in child welfare practice. *Practice. Social Work in Action*, 31(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09503153.2018.1483494>
- Kersting, N. (2008). Innovative Partizipation: Legitimation, Machtkontrolle und Transformation.: Eine Einführung. In N. Kersting (Ed.), *Bürgergesellschaft und Demokratie: Vol. 28. Politische Beteiligung: Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (pp. 11–39). Springer VS.
- Kieslinger, B., Schaefer, T., Heigl, F., Dörler, D., Richter, A., & Bonn, A. (2018). Evaluating citizen science: Towards an open framework. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel, & A. Bonn (Eds.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy*. UCLPRESS.
- Kilomba, G. (2019). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* (4th ed.). UNRAST-Verlag.
- Köglberger, K., Dietz, R., Eller, C., Piontek, F. M., Albiets, M., & Potthast, T. (2019). Schutz in der Exposition, Schutz für die Exposition – Wie man in transdisziplinären und transformativen Forschungsformaten mit Ungewohntem und erhöhter Aufmerksamkeit umgeht. In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2: Eine Methodensammlung* (pp. 93–138). Springer VS.
- Köppen, M. von, Hahn, D., & Kümpers, S. (2020). Ist das partizipative Forschung? Kritische Reflexion eines Action-Research-Projekts in einer Einrichtung der stationären Altenhilfe. *Neue Praxis - Zeitschrift Für Sozialarbeit, Sozialpädagogik Und Sozialpolitik*(Sonderheft 16), 105–117.
- Krick, E. (2022). Citizen experts in participatory governance: Democratic and epistemic assets of service user involvement, local knowledge and citizen science. *Current Sociology*, 70(7), 994–1012. <https://doi.org/10.1177/00113921211059225>
- Kwan, C., & Walsh, C. (2018). Ethical Issues in Conducting Community-Based Participatory Research: A Narrative Review of the Literature. *The Qualitative Report*, 23(2), 369–386. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3331>

- Lenette, C. (2022). Cultural Safety in Participatory Arts-Based Research: How Can We Do Better? *Journal of Participatory Research Methods*, 3(1).
<https://doi.org/10.35844/001c.32606>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*.
- Lundy, L. (2007). ‚Voice‘ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://www.jstor.org/stable/30032800>
- Mackenzie, C., McDowell, C., & Pittway, E. (2007). Beyond ‘Do No Harm’: The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 299–319.
- Madubuko, N. (2022). Wer darf sein? Die Perspektive diskriminierungserfahrener Kinder und Jugendlicher. In J.-F. Huffmann, L. Pesch, & A. Scheffler (Eds.), *Gelingende Partizipation: Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (pp. 44–49). WOCHENSCHAU Verlag; Debus Pädagogik Verlag.
- Mangold, K., Rusack, T., & Thomas, S [Severine] (2017). Partizipative Forschung und Beteiligung in pädagogischen Handlungsfeldern: Gemeinsame Erfahrungen und Herausforderungen. *Sozial Extra*(2), 34–37. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0024-9>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (2nd ed.). Beltz Juventa.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse: Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-05488-5>
- Medjedović, I. (2022). Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3rd ed., pp. 271–282). Springer VS.
- Mey, G., & Mruck, K. (2020). Grounded-Theory-Methodology. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2nd ed., pp. 514–535). Springer VS.
- Meyer, T., & Rahn, S. (2020). Partizipation - Kernaufgabe und Schlüsselbegriff in der Jugendarbeit. In T. Meyer & R. Patjens (Eds.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 397–424). Springer VS.

- Minkler, M. (2005). Community-Based Research Partnerships: Challenges and Opportunities. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 82(2), ii3-ii12. <https://doi.org/10.1093/jurban/jti034>
- Otten, M., & Afeworki Abay, R. (2022). Partizipative Teilhabeforschung an der Schnittstelle Behinderung und Fluchtmigration. In G. Wansing, M. Schäfers, & S. Köbsell (Eds.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (pp. 367–384). Springer VS.
- Pluto, L. (2007). *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung: Eine empirische Studie*. München. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pluto, L. (2018). Partizipation und Beteiligungsrechte. In K. Böllert (Ed.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (pp. 945–968). Springer VS.
- Popp, R. (2009). Partizipative Zukunftsforschung in der Praxisfalle? Zukünfte wissenschaftlich erforschen – Zukunft partizipativ gestalten. In R. Popp & E. Schüll (Eds.), *Zukunft und Forschung: Vol. 1. Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (pp. 131–144). Springer VS.
- Quint, A., Alcántara, S., & Seebacher, A. (2018). Der Partizipationsmythos „Partizipation in Reallaboren ist per se transparent und muss es auch sein“. In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (pp. 69–74). Springer VS.
- Rambausek-Haß, T., & Beyerlein, M. (2018). *Partizipation in der Bedarfsermittlung - Was ändert sich durch das Bundesteilhabegesetz?* (Fachbeitrag D29-2018). DVfR - Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_D/2018/D29-2018_Partizipation_in_der_Bedarfsermittlung_Teil_II.pdf
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008a). *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.th ed.). SAGE.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008b). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.th ed., pp. 1–10). SAGE.
- Rein, A., & Mangold, K. (2020). „Was macht Macht in partizipativer Forschung?“. Reflexionen zur Bedeutung von Macht in einem Forschungsprojekt mit Care Leaver*innen. *Neue Praxis - Zeitschrift Für Sozialarbeit, Sozialpädagogik Und Sozialpolitik*(Sonderheft 16), 76–91.

- Richter, C., & Mojescik, K. (2021). Einleitung. In C. Richter & K. Mojescik (Eds.), *Qualitative Sekundäranalysen: Daren der Sozialforschung aufbereiten und nachnutzen* (pp. 1–16). Springer VS.
- Rieger, J., & Straßburger, G. (2019). Wie Partizipation gelingt: Nicht für, sondern mit Menschen arbeiten. In G. Straßburger & J. Rieger (Eds.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2nd ed., pp. 152–187). Beltz Juventa.
- Rothmaler, J., Thomas, S [Stefan], Hildebrandt, F., Budde, R., & Pigorsch, S. (2021). Partizipation als Gegenstand und Methode in der Bildungsforschung: Zur Einführung. In S. Thomas, J. Rothmaler, F. Hildebrandt, R. Budde, & S. Pigorsch (Eds.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (2.th ed., pp. 7–14). Beltz Juventa.
- Rowe, G., & Frewer, L. J. (2000). Public Participation Methods: A Framework for Evaluation. *Science, Technology, & Human Values*, 25(1), 3–29.
- Rüfenacht, S., Woods, T., Agnello, G., Gold, M., Hummer, P., Land-Zandstra, A., & Sieber, A. (2021). Communication and Dissemination in Citizen Science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), *The Science of Citizen Science* (pp. 476–494). Springer VS.
- Schaefer, I., & Narimani, P. (2021). Ethische Aspekte in der partizipativen Forschung – Reflexion von Herausforderungen und möglichen Beeinträchtigungen für Teilnehmende. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 171–178.
<https://doi.org/10.1007/s00103-020-03270-0>
- Schaefer, T., Kieslinger, B., Brandt, M., & van Bogaert, V. den. (2021). Evaluation in Citizen Science: The Art of Tracing a Moving Target. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), *The Science of Citizen Science* (495-516). Springer VS.
- Schnurr, S. (2018a). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Eds.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6th ed., pp. 1126–1138). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schnurr, S. (2018b). Partizipation. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Eds.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (pp. 631–648). Springer VS.
- Schön, U.-K. (2016). User Involvement in Social Work and Education—A Matter of Participation? *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13, 21–33.
<https://doi.org/10.1080/15433714.2014.939382>

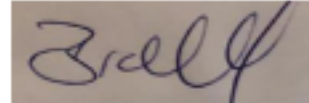
- Schuppener, S. (2022). Partizipativ forschen: Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung. In B. Benz, W. Schönig, A. L. Arp, & K. Lutz (Eds.), *Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit: Partizipative Forschung und soziale Innovation* (pp. 59–77). Beltz Juventa.
- Schwanenflügel, L. von. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Adoleszenzforschung. Zur Theorie und Empirie der Jugend aus transdisziplinärer Perspektive: Vol. 4*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Scrine, C., Farrant, B., Michie, C., & Shepard, C. (2022). Implementing genuine participatory action research with Aboriginal Elders: The Ngulluk Koolunga Ngulluk Koort project. *Action Research*, 20(2), 144–161. <https://doi.org/10.1177/1476750320932974>
- Seebacher, A., Alcántara, S., & Quint, A. (2018). Der Partizipationsmythos „Partizipation bedeutet, alle immer an allem zu beteiligen“. In R. Defila & A. Di Diulio (Eds.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (pp. 101–104). Springer VS.
- Singer-Brodowski, M., Beercroft, R., & Parodi, O. (2018). Learning in Real-World Laboratories: A Systematic Impulse for Discussion. *GAIJA*, 27(S1), 23–27. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.S1.7>
- Speck, S. (2021). Parteilichkeit, Partnerschaft, Partizipation: Zur Kritik der Symmetrisierungsbestrebungen im Kontext empirischer Sozialforschung. In S. Flick & A. Herold (Eds.), *Zur Kritik der Partizipativen Forschung: Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie* (pp. 114–128). Beltz Juventa.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 267–310). Mecomillan.
- Straßburger, G. (2019). Voraussetzungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. In G. Straßburger & J. Rieger (Eds.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2nd ed., p. 52). Beltz Juventa.
- Straßburger, G., & Rieger, J. (2019). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2nd ed.). Beltz Juventa.
- Strübing, J. (2018a). Grounded Theory. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Eds.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4th ed., pp. 97–101). Verlag Barbara Budrich.

- Strübing, J. (2018b). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2nd ed.). De Gruyter.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4th ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen in der Sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Juventa Verlag.
- Unger, H. von (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(No. 1), Article 7.
- Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Unger, H. von (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung: Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151>
- Unger, H. von. (2020). Partizipative Forschung. In S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, & H. Bude (Eds.), *Handbuch Öffentliche Soziologie*. Springer VS.
- Unger, H. von, & Narimani, P. (2012). *Ethische Reflexivität im Forschungsprozess: Herausforderungen in der Partizipativen Forschung, WZB Discussion Paper, No. SPI 2012-304*. Berlin. WZB Berlin Social Science Center. <http://hdl.handle.net/10419/70197>
- Urban, U. (2005). *Demokratiebaustein: Partizipation: Berlin: BLK 2005, 6 S.* Berlin. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:310>
- Urban-Stahl, U. (2021). Partizipation. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, O. Hansbauer, B. Landes, & T. Wintergerst (Eds.), *Kreft | Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit* (9th ed., pp. 636–641). Beltz Juventa.
- van Rieën, A., & Bleck, C. (2019). Partizipative Sozialraumforschung mit Menschen mit Flucht- und Zuwanderungsgeschichte aus der Perspektive der Sozialen Arbeit: Methodische Überlegungen und Erfahrungen fördernder wie hemmender Faktoren. *Österreich Z Soziol*, 44(3), 45–59. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00365-0>
- Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M., Samson, R., & Wagenknecht, K. (2021). Editorial: The Science of Citizen Science Evolves. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), *The Science of Citizen Science* (pp. 1–12). Springer VS.

- Wolff, M. (2022). Beteiligung und Machtreflexion als Grundprinzipien pädagogischen Handelns. In J.-F. Huffmann, L. Pesch, & A. Scheffler (Eds.), *Gelingende Partizipation: Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (pp. 33–43). WOCHENSCHAU Verlag; Debus Pädagogik Verlag.
- Wright, M. (2012). Partizipation in der Praxis: die Herausforderung einer kritisch reflektierten Professionalität. In R. Rosenbrock & S. Hartung (Eds.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (pp. 92–102). Huber.
- Wright, M., Block, M., & Unger, H. von. (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung*. Berlin. Dokumentation 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit.
- Zakus, D., & Lysack, C. (1998). Revisiting community participation. *Health Policy and Planning*, 13(1), 1–12.
- Zhang, Y., You, C., Pundir, P., & Meijering, L. (2023). Migrants' community participation and social integration in urban areas: A scoping review. *Elsevier*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104447>

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen von Autor*innen beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.



Eichstätt, 10.10.2023

Christina Brandl

Anhang

Anhang 1 – Fragenset für die Datenanalyse

FRAGEN AN DAS DATENMATERIAL

ZUR CODEENTWICKLUNG

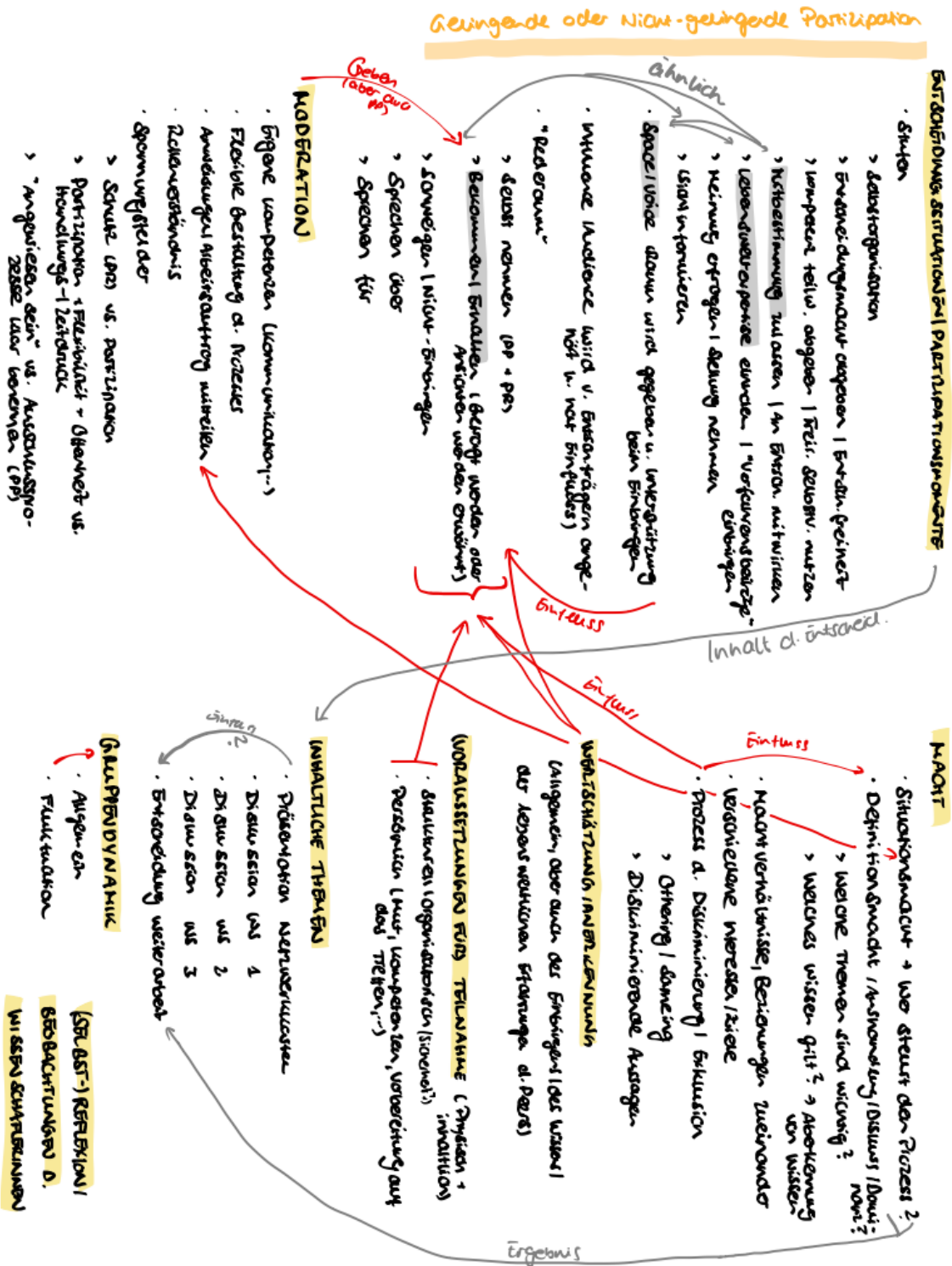
- **WAS?** Worum geht es hier? Inwiefern legt sich das Prinzip der Partizipation wie? Welche Stufe? Einordnung? Möglich oder nicht? Entscheidungssituationen?
- **WER?** Welche Rollen sind beteiligt? Wie verhalten sie sich? Welche Beziehung haben sie zueinander? In welchem Machtverhältnis stehen sie zueinander? Wer ist dominant? Prozesse der Exklusion/Inklusion? (Dow, 1991)
- **WIE?** Wie wird verhandelt/ausgehandelt, welche Interessen/Themen werden bearbeitet werden? Wie eine Entscheidung getroffen wird? Wie ist der Diskurs organisiert, wer hat dabei Entscheidungs- / Definitionswort?
- **WELCHE?** Welche Einflussfaktoren wirken auf die Situation/Interaktion? Welche Rollen spielen Ressourcen (Zeit, Geld, ...)? Welche Rolle spielt ein starker Raum/Wie ist dies? Welche Rolle macht in jeder Form?
- **WARUM?** Welche Zielgründe werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- **WOHER?** Mittel, Strategien; was können machen die Beteiligten, wie dominant sind sie? Wie sind die Beteiligten gestaltet?

Anhang 2 – Erste Codes durch offenes Kodieren in MAXQDA

Liste der Codes	Memo	Häufigkeit
Codesystem		512
Machtaspekte		0
Verschieden Interessen/Ziele		1
Entscheidungssituation		4
Spannungsfelder		2
Handlungsdruck, Flexibilität		0
Angewiesen sein, klar ansprechen		4
(Selbst-)Reflexion		10
Resignation/"Aussteigen aus dem Gespräch"		1
Diskriminierende Aussagen		5
Rolle/Beziehungen zueinander		4
Beobachtungen		4
Struktureller Konservatismus		3
Gruppendynamik		6
Wünsche für nächsten Workshop		21
Influence/Audience	Mit jemandem reden, der auch Entscheidungsmacht hat; Angehört werden	8
Otherring		4
Sprechen über		8
Rechtfertigung PP		6
Voraussetzungen, um sich äußern zu können	Äußern zu könne, aber auch um überhaupt teilnehmen zu können!; Anwesenheit	19
Unterstützung bei Meinungsäußerung		10
Schutz		11
Zeit		5
Anzeichen für Partizipation		0
Stufen		0
Selbstorganisation		0
Entscheidungsmacht abgeben		1

Entscheidungskompetenz teilweise abgeben		9
Mitbestimmung zulassen		8
Lebensweltexpertise einholen		10
Meinung erfragen		2
(Sich) informieren		0
Nicht gelingend		1
Gelingend		0
Aberkennen des Wissens/der Erfahrung	Auch: Relativieren von Aussagen	11
Wertschätzung		10
Dankbarkeit ggü. PP		2
Der Erfahrung/des Wissens		15
Barrieren/Themen		8
Themen Entscheidung		1
S1 Themen WS3		16
S1 Themen WS2		69
S1 Themen Diskussion danach		30
S1 Themen Netzwerkkarte		26
Raum		0
Bekommen/Erhalten	Gefragt werden, einbezogen werden, Programmpunkt vorstellen	11
Selbst nehmen		35
Geben	Im Sinne von space auch unterstützen, Meinung zu sagen	41
Moderation	Redebeiträge steuern	18
Eigene Kompetenzen/etc		2
Rollenverständnis		1
Ablauf-/Handlungsdruck		13
Flexibilität/Offenheit		10
Situation bestimmen/Arbeitsauftrag erteilen	Situationsmacht	26
Paraphrasierte Segmente		229

Anhang 3 – Entwickelter Konzeptentwurf



Anhang 4 – Konzepte am Ende in MAXQDA

Struktureller Konservatismus	3
Vernetzung/konkrete "Outputs"/Perspektivverschränkung	6
(Selbst-)Reflexion/Beobachtungen Wiss.	3
Gruppendynamik	1
Konstanz/Fluktuation	9
Allgemein	41
Inhaltliche Themen	0
Entscheidung Weiterarbeit	2
Diskussion WS 3	15
Diskussion WS 2	55
Diskussion WS 1	39
Präsentation Netzwerkkarten	45
Voraussetzungen für Teilnahme (physisch und inhaltlich)	1
Sicherer Raum?	8
Persönlich	29
Strukturell/Organisatorisch	19
Wertschätzung/Anerkennung (Wissen/Erfahrungen)	31
Macht	0
Prozesse Diskriminierung/Exklusion	4
Diskriminierende Aussagen	5
Othering	4
Verschiedene Interessen/Ziele	0
Machtverhältnisse, Beziehungen	24
Definitionsmacht/Aushandlung/Diskurs/Dominanz	10
Defizitorientierte Sichtweise	3
Welches Wissen gilt? Aberkennung	15
Welche Themen sind wichtig?	4
Situationsmacht	10
Moderation	2
Zeit-/Handlungs-/Ergebnisdruck	25

Spannungsfelder	3
Angewiesen sein vs. Ausschlussprozesse klar benennen	2
Partizipation/Flexibilität/Offen vs. Handlungs- und Zeitdruck	2
Schutz (Pe) vs. Partizipation	6
Rollenverständnis	0
Flexible Gestaltung des Prozesses	6
Anweisungen/Arbeitsauftrag erteilen	11
Eigene Kompetenzen	0
Entscheidungssituationen/Partizipationsmomente	0
Rederaum	0
Dialog (auch mit PG)	11
Einbringen der Perspektive der Peers	24
Rechtfertigungen	15
Sprechen für	6
Sprechen über#	25
Schweigen/Nicht-Einbringen	5
Bekommen/Erhalten bzw. geben	20
Selbst nehmen	1
PP	23
PG	33
Influence/Audience	0
Space/Voice	5
Stufen	0
(Sich) informieren	0
Meinung erfragen/Stellung nehmen	1
Lebensweltexpertise einholen/Verfahrensbeiträge einbringen	2
Mitbestimmung zulassen/An Entscheidung mitwirken	0
Kompetenz teilw. abgeben/ Freiräume der Selbstverantwortung nutzen	3
Entscheidungsmacht abgeben/Entscheidungsfreiheit, Selbstorganisation	0

Anhang 5 – Themen, Anwesende, Redebeiträge und Wörteranzahl in Prozent in den Workshops

ST = Standort; U = Wissenschaftlerinnen, Pp = Praxispartner*innen, Pe = Peer-Researcher*innen

Hinweis: Sprechbeiträge können bspw. durch unklare Zuordnung bei der Transkription verzerrt sein.

Standort 1

Workshop	Programm	Beteiligte, Sprechbeiträge und Wörter in %	Sonstiges, zur Einordnung Wichtiges
WS 1	Vorstellung, Information, Kennenlernen Bestandsaufnahme, Stärken/Schwächen-Sammlung (Soziostrukturelle Maps, Netzwerkkarten, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion)	U1 (23%, 13%) U2 (8%, 6%) U3 (/) U4 (6%, 5%) PpST1_1 (2%, 2%) PpST1_2 (5%, 6%) PpST1_3 (5%, 3%) PpST1_4 (6%, 6%) PpST1_5 (2%, 1%) PpST1_6 (3%, 5%) PpST1_7 (3%, 3%) PpST1_8 (9%, 8%) PpST1_11 (8%, 5%) PeST1_1 (3%, 4%) PeST1_2 (10%, 27%) PeST1_10 (5%, 6%)	PeST1_2 hat einen verfahrenstechnisch vorgesehenen Beitrag eingebracht (Netzwerkkarten), der die stark unterschiedliche % - Anzahl an Sprechbeiträgen und Wörterzahl erklärt (der Peer-Researcher hat lange am Stück etwas eingebracht)
WS 2	Bestandsaufnahme, Stärken/Schwächen-Sammlung (Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion)	U1 (9%, 6%) U2 (22%, 13%) U3 (1%, 0,5%) U4 (0,5%, 0,2%) PpST1_2 (9%, 11%) PpST1_3 (4%, 3%) PpST1_4 (16%, 15%) PpST1_6 (12%, 12%) PpST1_9 (9%, 26%) PpST1_10 (2%, 2%) PeST1_5 (4%, 2%) PeST1_9 (5%, 6%)	/

WS 3	<p>Stärken/Schwächen-Sammlung, Auswahl (Plenumsdiskussion)</p> <p>Positivformulierungen der Probleme in Ziele (Plenumsdiskussion)</p> <p>Ideenbrainstorming (Gruppenarbeit)</p>	<p>U1 (22%, 30%) U2 (15%, 15%) U3 (1%, 1%) U4 (3%, 1%)</p> <p>PpST1_2 (9%, 10%) PpST1_4 (14%, 11%) PpST1_5 (4%, 2%) PpST1_6 (9%, 12%) PpST1_8 (7%, 5%) PpST1_11 (11%, 11%) PpST1_12 (1%, 2%) PeST1_11 (2%, 1%)</p>	Peer-Researcher war zum ersten Mal überhaupt dabei, kannte weder das Projekt noch die Beteiligten (bis auf 1-2 Personen aus einem anderen Kontext)
------	---	--	--

Standort 2

Workshop	Programm	Beteiligte, Sprechbeiträge und Wörter in %	Sonstiges, zur Einordnung Wichtiges
WS 1	<p>Vorstellung, Information, Kennenlernen</p> <p>Bestandsaufnahme, Stärken/Schwächen-Sammlung (Soziostrukturelle Maps, Netzwerkkarten, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion)</p>	<p>U1 (11%, 8%) U2 (6%, 6%) U4 (4%, 7%)</p> <p>PpST2_1 (9%, 13%) PpST2_2 (13%, 9%) PpST2_3 (2%, 2%) PpST2_4 (1%, 0,5%) PpST2_5 (4%, 2%) PpST2_6 (4%, 4%) PpST2_7 (7%, 4%) PpST2_8 (2%, 2%) PpST2_9 (11%, 11%) PpST2_10 (3%, 2%) PpST2_11 (2%, 3%) PpST2_12 (4%, 3%)</p> <p>PeST2_1 (4%, 3%) PeST2_9 (1%, 1%) PeST2_10 (6%, 22%)</p>	PeST2_10 hat einen verfahrenstechnisch vorgesehenen Beitrag eingebracht (Netzwerkkarten), der die stark unterschiedliche % - Anzahl an Sprechbeiträgen und Wörterzahl erklärt (der Peer-Researcher hat lange am Stück etwas eingebracht)
WS 2	<p>Bestandsaufnahme, Stärken/Schwächen-Sammlung (Gruppenarbeit und Plenumsdiskussion, Auswahl)</p> <p>Vision (Gruppenarbeit)</p>	<p>U1 (11%, 9%) U2 (17%, 16%) U4 (4%, 4%)</p> <p>PpST2_1 (11%, 11%) PpST2_2 (3%, 2%) PpST2_6 (11%, 13%) PpST2_7 (16%, 14%) PpST2_10 (3%, 8%)</p>	PpST2_1, PpST2_2 und PpST2_13 mussten früher gehen

		<p>PpST2_13 (0,5%, 0,5%)</p> <p>PeST2_2 (5%, 5%)</p> <p>PeST2_4 (6%, 8%)</p> <p>PeST2_10 (5%, 7%)</p>	
WS 3	<p>Bestandsaufnahme, Stärken/Schwächen-Sammlung (Plenumsdiskussion)</p> <p>Positivformulierung der Probleme in Ziele (Plenum)</p> <p>Übung der Peer Group</p> <p>Ideen-Brainstorming (Gruppenarbeit)</p>	<p>U1 (13%, 14%)</p> <p>U2 (12%, 15%)</p> <p>U4 (2%, 0,5%)</p> <p>PpST2_1 (13%, 11%)</p> <p>PpST2_2 (5%, 6%)</p> <p>PpST2_3 (5%, 3%)</p> <p>PpST2_5 (7%, 13%)</p> <p>PpST2_6 (4%, 6%)</p> <p>PpST2_7 (6%, 4%)</p> <p>PpST2_9 (12%, 12%)</p> <p>PpST2_10 (2%, 2%)</p> <p>PpST2_15 (4%, 3%)</p> <p>PpST2_16 (0,5%, 0,5%)</p> <p>PpST2_17 (2%, 1%)</p> <p>PeST2_2 (2%, 2%)</p> <p>PeST2_10 (4%, 5%)</p>	

Anhang 6 – Aufklärungsschreiben

Hinweis: Adressen, Namen und Orte wurden teilweise anonymisiert

[Berufsanschrift der Standortleitung]

Informations- und Aufklärungsschreiben zum Forschungsprojekt „Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der betrieblichen Ausbildung“ (laeneAs)

Liebe*r Teilnehmer*in,

wir freuen uns, dass Sie sich für das Thema dieses Forschungsvorhabens interessieren und bereit sind, im Rahmen des Projekts mitzuwirken. Dieses Schreiben dient dazu, Sie über das Ziel und über das Vorgehen in dem Forschungsprojekt zu informieren. Bitte lesen Sie sich den Text aufmerksam durch. Wenn Sie noch Fragen haben, beantworten wir Ihnen diese gerne.

Information über das Forschungsprojekt „Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der betrieblichen Ausbildung“ (laeneAs)

Die Realisierung des Forschungsprojekts „laeneAs - ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in beruflicher Ausbildung“ erfolgt über einen Zeitraum von drei Jahren (Okt. 2021 – Sept. 2024). Durchgeführt wird das Projekt von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Fachhochschule Potsdam in zwei Bundesländern (Bayern und Brandenburg).

In dem Projekt beteiligen sich neben den Mitarbeiter*innen der beiden Hochschulen

- Personen aus sozialen Institutionen, Bildungsinstitutionen, Schulen, Verwaltung u.a.
- Jugendliche mit Flucht-/Migrationserfahrung, die aktuell eine betriebliche Ausbildung durchlaufen

Gemeinsam mit Ihnen möchten wir herausfinden, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten es während der Ausbildung gibt und wie man einen erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung ermöglichen kann.

Konkrete Vorgehensweise:

- Es werden sechs **Workshops** stattfinden, in Form von Zukunftswerkstätten und Gruppendiskussionen. Hier sollen alle Beteiligten ihre Expertise, ihre Perspektiven und Erfahrungen einbringen, um Bildungsbarrieren zu identifizieren und Best-Practice-Modelle zu entwickeln.
- Mit allen Teilnehmer*innen werden **Interviews** geführt
- Mit den teilnehmenden Jugendlichen in Ausbildung werden wir zusätzlich ein **Foto-/Videoprojekt** realisieren.

Risiken:

Durch die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt entstehen keine Risiken. Die Mitwirkung ist freiwillig und kann jederzeit beendet werden. Dies muss nicht begründet werden. Es entstehen zu keiner Zeit Nachteile für Sie. In den Gesprächen und Interviews können Sie selbst entscheiden

welche Fragen sie beantworten möchten. Sie haben immer die Möglichkeit Fragen abzulehnen, welche Sie nicht beantworten möchten, oder die Sie emotional belasten würden.

Anonymität und Vertraulichkeit:

Ihre Ergebnisse und Ihre Informationen werden anonym und streng vertraulich behandelt, so dass Sie nicht identifiziert werden können. Wir werden Ihren Namen nicht nennen oder anderen weitergeben. Für Veröffentlichungen werden die Auszubildenden ein Pseudonym wählen, das in allen Verschriftlichungen des Forschungsprojektes verwendet wird. Ausführliche Informationen zum Datenschutz erhalten Sie auf dem beigefügten Informationsschreiben.

Vorteile:

- Durch die Teilnahme können Erfahrungen und eigene Sichtweisen bezüglich der eigenen Situation vor und während der Ausbildung eingebracht werden
- Es besteht die Möglichkeit sich aktiv zu beteiligen und mit zu gestalten
- Die Teilnehmer*innen tauschen sich aus und entwickeln gemeinsam neue Ideen
- Die Ergebnisse sollen helfen, die Teilhabe von geflüchteten und neuzugewanderten Jugendlichen am Bildungssystem zu verbessern
- Jede*r Auszubildende erhält eine Aufwandsentschädigung von 50 € pro Forschungsteilnahme.

Die Teilnahme im Forschungsprojekt hat keinerlei Einfluss auf Asylverfahren und ausländerrechtliche Prozesse.

Durch die Zusammenarbeit mit den lokalen Partner*innen und Jugendlichen/jungen Erwachsenen möchten wir einen Beitrag zur Forschung und Praxisentwicklung leisten.

Für weitere Informationen und bei Fragen zum Projekt laeneAs stehen ich und meine Mitarbeiterin [Name] (E-Mail: [E-Mail-Adresse]) Ihnen gerne und jederzeit zur Verfügung.

Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

[Name der Standortleitung]

Anhang 7 – Datenschutz- bzw. Einwilligungserklärung

Hinweis: Adressen, Namen und Orte wurden teilweise anonymisiert

Informationen und Einwilligungserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten für das BMBF-Projekt: „Die ländlichen Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der betrieblichen Ausbildung“ (laeneAs)

A. Informationen zur Datenverarbeitung

1. Verantwortliche für die Datenverarbeitung

a.) Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU)
Fakultät für Soziale Arbeit
Professur für Grundlagen und Theorien Sozialer Arbeit
Kapuzinergasse 2
85071 Eichstätt
E-Mail: [E-Mail-Adresse]

Datenschutzbeauftragter der KU:

[Name und Anschrift]

b.) Fachhochschule Potsdam
Fachbereich 1 Sozial- und Bildungswissenschaften
Professur für Empirische Sozialforschung und Soziale Arbeit
Kiepenheuerallee 5
14469 Potsdam
E-Mail: [E-Mail-Adresse]

[Name und Anschrift Datenschutzbeauftragte*r]

Die genannten Verantwortlichen sind gemeinsam Verantwortliche im Sinne des Art. 26 DSGVO/ § 29 KDG. Für die Verantwortlichen gelten unterschiedliche datenschutzrechtliche Regelungen. Die Verantwortliche a) unterliegt dem Gesetz über den Kirchlichen Datenschutz (KDG). Für die Verantwortliche unter b) gilt die

Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). Jede Verantwortliche wendet bei der Datenverarbeitung die für sie geltenden Gesetze an.

Die o.g. Verantwortlichen haben eine Vereinbarung über die gemeinsame datenschutzrechtliche Verantwortung gemäß § 28 KDG/Art. 26 DGSVGVO geschlossen.

Ihre Betroffenenrechte (s. u.) können Sie primär bei der KU aber auch bei der Fachhochschule Potsdam geltend machen.

2. Zweck der Datenverarbeitung

Es handelt sich um gemeinsames Forschungsvorhaben der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Fachhochschule Potsdam. Das Forschungsprojekt laeneAs zielt sowohl auf die Identifikation von Bildungsbarrieren als auch auf die Förderung gelingender Bildungswege von geflüchteten Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung. Aus diesem Grund sollen innovative Bildungsangebote integrativ zur Berufsausbildung mithilfe von Reallaboren in ländlichen Regionen beforscht und weiterentwickelt werden. Hierzu werden die zentralen Akteure in den formalen, non-formalen und informellen Lern- und Lebenswelten unter Beteiligung geflüchteter Jugendlicher zusammengebracht.

Wir verarbeiten Ihre personenbezogenen Daten zum Zwecke der Durchführung der Studie.

Die im Forschungsprozess erhobenen Daten (sh. Punkt 3 u. 4) werden soweit wie möglich pseudonymisiert für Lehrzwecke, Publikationen, Präsentationen, Öffentlichkeitsarbeit und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten verwendet.

Daten zum Zweck der Auszahlung der Aufwandsentschädigung auf Grundlage von § 6 Abs. 1 Buchst. c KDG werden verarbeitet sowie Daten zur Auszahlung von Reisekosten. Diese werden für die Dauer der gesetzlichen Aufbewahrungsfristen gespeichert

3. Art der personenbezogenen Daten, die verarbeitet werden

Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und die Fachhochschule Potsdam verarbeiten personenbezogenen Daten der Interviewpartner*innen, der in den Workshops/Reallaboren beteiligten Praxispartner*innen sowie der am Forschungsprozess partizipierenden Jugendlichen/ jungen Erwachsenen in Ausbildung.

Es werden grundsätzlich folgende personenbezogene Daten erhoben: Name, Vorname, Geburtsdatum, Geschlecht, Kontaktdaten. Zudem werden in den Workshops, Gruppendiskussionen und Interviews und im Rahmen der Photo-Voice- Methode weitere Daten erhoben sowie (bei Vorliegen einer ausdrücklichen Einwilligung) aufgezeichnet und verschriftlicht.

4. Dauer der Speicherung/Anonymisierung der Daten

Die Daten und Unterlagen des Projekts werden für den Zeitraum von 10 Jahren beginnend ab dem Ende des Projekts aufbewahrt bzw. gespeichert. Nach Ablauf dieser Frist erfolgt die Löschung der personenbezogenen Daten. Die Aufzeichnungen der erhobenen Daten aus den Interviews/Gruppendiskussionen werden nach der Auswertung mit Beendigung des Projekts gelöscht.

Die Ergebnisse werden so weit wie möglich pseudonymisiert, ohne Zuordnung des Namens, gespeichert und verarbeitet.

5. Empfänger personenbezogener Daten

Im Forschungsvorhaben kooperiert die Katholische Universität Eichstätt mit der Fachhochschule Potsdam (unter 1. genannte Projektverantwortliche). Daher erfolgt hier ein gegenseitiger Datenaustausch. Das Projekt laeneAs wird aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung werden lediglich personenbezogene Daten im Zusammenhang mit der Verwendung finanzieller Mittel während der Projektlaufzeit weitergegeben. Diese dienen ausschließlich dem internen Gebrauch. Die Daten werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Die von Ihnen angegeben personenbezogenen Daten und im Interview erhobenen Daten werden ausschließlich von den Projektverantwortlichen verarbeitet.

Für Präsentationen, Publikationen, Lehrzwecke, Öffentlichkeitsarbeit und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten sollen Ausschnitte von Daten in pseudoanonymisierter Form weitergegeben werden können. Dies gilt auch für die Zusammenarbeit der Beteiligten in den Reallaboren.

6. Weitere datenschutzrechtliche Informationen

In Trägerschaft einer kirchlichen Stiftung des öffentlichen Rechts wendet die KU gemäß Art. 91 DSGVO das Gesetz über den Kirchlichen Datenschutz (KDG) an, welches stark an die DSGVO angelehnt ist.

Wir verarbeiten die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß § 6 Abs. 1 Buchstabe b KDG.

Ihre Einwilligung und Datenbereitstellung ist freiwillig. Eine Verweigerung oder ein Widerruf der Einwilligung ist mit keinen Nachteilen für Sie verbunden.

Ihre Einwilligung können Sie jederzeit gegenüber dem Verantwortlichen für die Datenverarbeitung widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt jedoch nicht die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung. Sie können Auskunft darüber verlangen, welche personenbezogenen Daten, die Sie betreffen, verarbeitet werden und Berichtigung/Vervollständigung verlangen, falls die Daten unrichtig oder unvollständig sind.

Auch können Sie die Löschung oder die Einschränkung der Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten verlangen

Zudem haben Sie das Recht, dass Ihnen die Daten über Sie übermittelt werden.

Weiterhin besteht ein Beschwerderecht bei der zuständigen Datenschutzaufsicht.

B. Einwilligungserklärung

Die Informationen unter A. habe ich zur Kenntnis genommen.

Ich bestätige, dass ich von den verantwortlichen Personen für das o.g. Forschungsprojekt vollständig über die Bedeutung des selbigen aufgeklärt wurde. Zusätzlich zu den datenschutzrechtlichen Informationen aus diesem Schreiben wurde mir im Vorfeld ein Informations- und Aufklärungsschreiben zum Projekt ausgehändigt. Ich habe dieses Schreiben gelesen und verstanden. Zudem hatte ich die Möglichkeit Fragen zu stellen.

Ich hatte ausreichende Zeit mich zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich willige hiermit ein, als Interviewpartner*in/Praxispartner*in/Proband*in an dem Forschungsprojekt teilzunehmen. Zudem willige ich ein, dass meine personenbezogenen Daten, wie unter A. beschrieben, erhoben und verarbeitet werden.

Meine Einwilligung kann ich jederzeit gegenüber dem Verantwortlichen der Datenverarbeitung, schriftlich oder per E-Mail an [Name der Standortleitung] ([Kontaktmöglichkeiten der Standortleitung]), mit Wirkung für die Zukunft widerrufen.

Vorname/Name: _____

Ort, Datum

Unterschrift

Falls auch Fotos, Ton- oder Videoaufnahmen angefertigt werden:

Ich bin damit einverstanden, dass von mir

Fotos

Videoaufnahmen

Tonaufnahmen

angefertigt werden und diese im Rahmen der unter A. genannten Zwecke (wie folgt) verwendet werden:

Die im Forschungsprozess angefertigten Fotos und Aufnahmen können pseudonymisiert für Lehrzwecke, Publikationen, Präsentationen, Öffentlichkeitsarbeit und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten verwendet werden.

Meine Einwilligung kann ich jederzeit gegenüber dem Verantwortlichen der Datenverarbeitung, schriftlich oder per E-Mail an [Name der Standortleitung] ([Kontaktmöglichkeiten der Standortleitung]), mit Wirkung für die Zukunft widerrufen.

Vorname/Name: _____

Ort, Datum

Unterschrift