

Landkammer, Nora: Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung. In: Bernadett Settele, Carmen Mörsch et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger&Spiess, 2012.

Fuchs, Max, «Museale Identitäten und kulturelle Bildung. Was haben Jugendliche vom Museum?», 2006, http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen_fuchs.php (zuletzt aufgerufen: 9.5.2011).

Gavranić, Cynthia: *Paradies Schweiz* (Ausst. Kat. Museum für Gestaltung, Zürich), Baden: Lars Müller, 2010.

Haug, Frigga, «Meine Welt ist mein Haus – Zukunftsvorstellungen von Jugend heute», in: Egermann, Eva und Pritz, Anna (Hg.): *School-Works*, Wien: Löcker, 2009, S. 87–102.

Sachs, Angeli: *Global Design* (Ausst. Kat. Museum für Gestaltung, Zürich), Baden: Lars Müller, 2010.

Smodics, Elke und Sternfeld, Nora, «Kunstvermittlung als Handlungsraum. Definitionsmacht und Wissensproduktion am Beispiel einer Ausstellung von Jugendlichen für Jugendliche», in: Oldenburgische Landschaft (Hg.): *Transfer 07 – Neue Wege in der Museumpädagogik und Kunstvermittlung*, Oldenburg: Iensee, 2008, S. 39–57.

Sturm, Eva, «Kunstvermittlung als Widerstand», in: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung (Hg.): *Transfer: Beiträge zur Kunstvermittlung Nr.2*, Schöppingen: Paperback, 2002, S. 92–110.

UNESCO, «Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen», 20.10.2005, www.unesco.ch/themen/kulturelle-vielfalt.html (zuletzt aufgerufen: 9.5.2011).

Wheeler, Jo und Walls, Amber: *Envision: A Handbook*, London: Engage, 2008.

Zentrum für Kulturforschung (ZfKf), Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas (Hg.): *Erstes Jugend-Kulturbarometer 2004. Zwischen Eminem und Picasso*, Bonn: ARcult Media Verlag, 2006.

Websites

Museum für Gestaltung Zürich: *E-Museum*, <http://sammlungen-archiv.zhdk.ch/code/eMuseum.asp> (zuletzt aufgerufen: 9.5.2011).

Containeranlage: www.basis-lager.ch (zuletzt aufgerufen: 9.5.2011).

Art Gallery of Ontario: <http://www.ago.net/youth-opportunities> (zuletzt aufgerufen: 30.3.2011).

VERMITTLUNG ALS KOLLABORATIVE WISSENSPRODUKTION UND MODELLE DER AKTIONSFORSCHUNG

Nora Landkammer

Aktionsforschung – ein Überbegriff, der eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen und Forschungstraditionen umfasst – hat ihr Fundament in der Kritik an der Position der (akademischen) ForscherIn und verbindet Wissensproduktion mit Handlung.¹ Modelle der Aktionsforschung stellen die Unterscheidungen zwischen Praxis und Forschung, zwischen Forschenden und Beforschten, zwischen Analyse und Eingriff in Frage und machen die Grenzen des wissenschaftlichen Betriebes durchlässig. Kunstvermittlung als kritische Praxis setzt sich damit auseinander, welches Wissen in Kulturinstitutionen Relevanz hat, und fragt nach Modellen der Zusammenarbeit mit Öffentlichkeiten: Sie arbeitet daran, die Grenzen des Museums durchlässig zu machen. Wie kann die Zusammenarbeit zwischen VermittlerInnen und Teilnehmenden in der Aktionsforschung im Feld Vermittlung aussehen, um zu diesen Grenzverschiebungen beizutragen?

Für die Entwicklung von Forschungsmodellen für die Kunstvermittlung ist eine Beschäftigung mit dieser Frage nötig. Was ich auf den folgenden Seiten versuchen will, ist, einen Diskussionsanstoss anhand des Modellprojektes *Atelier* zu leisten. Das Projekt startete nicht nur mit einem Aushandlungsprozess zwischen den drei KooperationspartnerInnen Autonome Schule Zürich, Museum für Gestaltung und Institute for Art Education zu Inhalten und Rahmenbedingungen, sondern auch mit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz. Ich will im Folgenden – gewissermassen rekonstruktiv – die erste Schlaufe der Reflexion und Aktion zur Definition des Forschungsansatzes nachzeichnen und die Fragen, die das Projekt aufwarf, mit Literatur und Projektbeispielen aus dem Feld der Aktionsforschung in Verbindung setzen. Es geht mir dabei nicht darum, der Verwirrung von Rollen und Tätigkeiten – zwischen ForscherIn, VermittlerIn, TeilnehmerIn –, die das Projekt erst spannend macht, durch einen Rückgriff auf Methoden Herr zu werden und alle Beteiligten wieder auf ihre Plätze zu verweisen. Die Verknüpfung mit Literatur aus dem breiten Feld

¹ Herr/Anderson 2005, S. 2f.

Aktionsforschung soll vielmehr dazu dienen, den eigenen Zugang und die eigenen Entscheidungen zu reflektieren und auch zu problematisieren, und damit für eine weitere Diskussion von Forschung in der Vermittlung produktiv zu machen.

Das Zürcher Teilprojekt von KiT war als teambasierte Aktionsforschung von VermittlerInnen angelegt. Referenz war der Ansatz «forschender LehrerInnen» (Altrichter/Posch), und damit ein Modell der Aktionsforschung mit Fokus auf PraktikerInnen als ForscherInnen in ihrem Arbeitsumfeld, das unter anderem im Bildungswesen angewandt wird. Auf der Basis einer Situationsanalyse zur Vermittlung am Museum für Gestaltung Zürich sollte durch vermittelnde Modellprojekte die Praxis am Museum weiterentwickelt werden und situiertes Wissen für die Vermittlung entstehen.²

Vermittlung als «Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Wissensformen»³ zu konzipieren war der Ausgangspunkt im Modellprojekt Atelier, in Kooperation mit der Autonomen Schule Zürich. Die Ausstellung Global Design am Museum für Gestaltung sollte Diskussionsanlass für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf die in der Ausstellung unter Globalisierung beschriebenen Phänomene werden. Grundlegend war die Frage, wie in Vermittlung nicht nur Wissen weitergegeben, sondern neues Wissen produziert werden kann. Der Prozess, den Felipe Polania und ich mit der Gruppe von ca. 15 TeilnehmerInnen der Deutschkurse der Autonomen Schule zu initiieren versuchten, war auf die Definition und Bearbeitung eigener Fragestellungen in der Gruppe ausgehend von der Ausstellung ausgerichtet. Die Vermittlung, konzipiert als Teil eines Forschungsprozesses, machte sich damit selbst Wissensproduktion zum Ziel.

Wenn die Prozesse in der Vermittlung selbst forschenden Charakter hatten, was bedeutete das für den Forschungsansatz? Wenn das zentrale Anliegen des Modellprojektes war, in der Vermittlung gegen die Machtverhältnisse, die eine Zusammenarbeit zwischen SprecherInnen von Deutsch als Erst- und Zweitsprache, zwischen Flüchtlingen und Menschen mit gesichertem Aufenthalt, prägen, zu arbeiten und das Projekt durch die Perspektiven aller Beteiligten zu definieren, wie verhielt sich dazu der Ansatz der forschenden PraktikerIn, die ihre eigene Vermittlungspraxis zum Untersuchungsgegenstand macht?

→ Was bedeutet «forschende Praxis» in der Vermittlung für die Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden?

Als «Practitioner Research», «Educational Action Research», «Co-operative Inquiry», «Action Inquiry» oder, im deutschsprachigen Raum, «Teamforschung» sind Ansätze der Aktionsforschung bekannt, die im Bildungswesen oder in sozialen Berufsfeldern angewandt werden. Gemeinsam ist den heterogenen genannten Ansätzen, dass sie auf Problemlösung und Transformation durch die Erforschung von im Arbeitsalltag entstehenden Fragen durch professionell Handelnde, allein oder im Team, setzen. Zentral für diese Ansätze ist die Aufwertung des Wissens von PraktikerInnen gegenüber ausserhalb der konkreten Arbeit generiertem «ExpertInnenwissen».

Eine häufige Kritik innerhalb dieser Tradition von Aktionsforschung in der Bildung betrifft die Frage, wem die Forschung nutzen soll, und wendet sich gegen eine einseitige Konzentration auf das Wissen und die Perspektiven der professionell Handelnden. So kritisiert Stephen Kemmis, der gemeinsam mit Wilfred Carr Ende der 1980er-Jahre mit *Becoming Critical* ein einflussreiches Modell kritischer Aktionsforschung publiziert hat,⁴ jene «[action research] that understands the improve-

ment of practice only from the perspectives of professional practitioners (like teachers, nurses or managers), without genuinely engaging the voices and perspectives of others involved in the practice (like students or families or community members, in the case of action research in schools; or patients and their families, in the case of health; or, in general, the perspectives of clients and communities). By excluding the voices and active participation (in the conduct of the research), this action research privileges the voices, and frequently the norms and institutions, of professionals over the voices and views of others involved in and affected by professional practices.»⁵

Auch Brydon-Miller und Maguire stellen fest, dass in einem wachsenden Feld der Aktionsforschung in der Bildung zu wenig über die Partizipation von Lernenden nachgedacht wird.⁶ Street/Temperley unterscheiden für Aktionsforschung im Schulkontext vier Modelle der SchülerInnenbeteiligung: SchülerInnen als Datenquellen – wenn etwa SchülerInnen durch Befragungen oder Interviews in der Bearbeitung der Forschungsfrage herangezogen werden oder von ihnen erstellte Materialien untersucht werden; SchülerInnen als aktive «Respondents» – das wäre der Fall, wenn Feedback der SchülerInnen in die weitere Arbeit eingeht oder ihre Aussagen den weiteren Verlauf der Forschung mitbestimmen; SchülerInnen als Co-Researchers (Mitforschende) – wenn SchülerInnen aktiv in der Bearbeitung der Fragestellung mitarbeiten und das Vorgehen mitbestimmen; sowie SchülerInnen als ForscherInnen – wenn SchülerInnen die Fragestellung und das Vorgehen, in Dialog mit der Lehrperson, definieren.⁷

In der Aktionsforschung durch PraktikerInnen, die thematisiert, was eine «Verbesserung» der Praxis ist, wer sie definiert und wer davon profitieren soll, stellt sich also die Frage, welche Rolle die Lernenden/die TeilnehmerInnen/die durch die Praxis betroffenen in der Forschung spielen. Barbara Taylor, Leiterin des Aktionsforschungsprogrammes zu Kunstvermittlung *enquire* in England, beschreibt diese Frage als wesentliche Herausforderung für die Forschungspraxis, speziell in der Kunstvermittlung als einem Feld «which prides itself on democracy, inclusivity and empowerment».⁸ Das *enquire*-Programm brachte KunstvermittlerInnen, LehrerInnen und KünstlerInnen als «communities of critical enquirers» zusammen, um Vermittlungspraxis zu entwickeln und zu erforschen – mit Fokus auf die Möglichkeiten des Lernens für Jugendliche in Museen und Ausstellungshäusern. Sie benennt in einem Text zur ersten Phase des Programmes die Gefahr eines blinden Fleckes im Forschungsansatz: «[T]he *enquire* <communities of critical enquirers> concentrate on part of the picture – the gallery educators, artists and teachers – and leave out the people who, arguably, know most about their own learning.»⁹ Sie beschreibt unterschiedliche Formen der Beteiligung und Mitbestimmung der Jugendlichen in den *enquire*-Teilprojekten, die sie zur Konsequenz aus der Kritik in Bezug setzt: «[T]he other investigation is into learning by the young people. Logically this implies that they should be knowingly involved as fellow researchers – otherwise they are the <observed>, rather than participants in the action research.»¹⁰

Felipe Polania brachte die Infragestellung des Verhältnisses zwischen «forschenden PraktikerInnen» und TeilnehmerInnen in einer Diskussion zu Aktionsforschung auf der Punkt: «Sind wir dann so etwas wie Eure Versuchskaninchen?»

Wenn das Atelier-Projekt Prozesse der Wissensproduktion mit allen Teilnehmenden initiieren wollte, war dann nicht die logische Konsequenz, das Forschungsteam von KiT zu erweitern?

5 Kemmis 2006, S. 460. Zu einer zweiten wesentlichen Kritiklinie – derjenigen an einer Aktionsforschung zur «Verbesserung der Praxis» als neoliberaler Herrschaftstechnik – siehe Settele in diesem Band.

6 Brydon-Miller/Maguire 2009, S. 83.

7 Street/Temperley 2005, S. 107ff.

8 Taylor 2006, S. 8.

9 Ebd., S. 8.

10 Ebd., S. 8.

2 Zum Forschungsansatz im Zürcher Teilprojekt vgl. den Beitrag von Bernadett Settele in diesem Band.

3 Sternfeld 2010, S. 31.

4 Carr/Kemmis 1986.

Sollten nicht alle Beteiligten Forschende sein?

→ *Sind alle Beteiligten – VermittlerInnen und TeilnehmerInnen – ForscherInnen?*

Bei Projekten im Bildungsbereich, die Lernende/Teilnehmende als Mitforschende oder Forschende definieren, wird häufig eine andere Tradition der Aktionsforschung als methodische Referenz genannt: Participatory Action Research (PAR). Die oben genannten Ansätze im Bildungswesen stellen die Wissensproduktion von professionell Handelnden und ihre Möglichkeiten der kritischen Analyse und Aktion ins Zentrum und grenzen sich damit von erziehungswissenschaftlicher Forschung ab, die von aussen Wissen über/für die Praxis produziert. Sie verweisen auf eine eigene Geschichte der Aktionsforschung im Bildungswesen, wesentlich auf die Teacher-as-Researcher-Bewegung im England der 1960er-Jahre.¹¹

Participatory Action Research (PAR) verortet dagegen häufig ihre Tradition in Modellen der Aktionsforschung im globalen Süden, die als Ziel den Kampf gegen Unterdrückung formulieren.¹² Participatory Action Research in dieser Tradition stellt die Frage nach Machtverhältnissen und Wissensproduktion ins Zentrum.¹³ Partizipatorische Aktionsforschung habe sich, so Brydon-Miller und Maguire, zur selben Zeit an unterschiedlichen Orten der Welt – u.a. in Indien, Tansania, Kolumbien und den USA – entwickelt.¹⁴ «[T]he development of PAR was shaped by three trends, including: the post-colonial re-conceptualization of international development assistance (Frank 1973; Furtado 1973); the reframing of adult education as an empowering alternative to banking education (Freire 1970; Nyerere 1969); and critiques of positivist social science research and its claim to supposedly values-free knowledge production (Fay 1975; Kuhn 1970; Mills 1961; Popkewitz 1984).»¹⁵

Orlando Fals Borda, einer der wesentlichen Exponenten der partizipatorischen Aktionsforschung in Lateinamerika ab den 1970er-Jahren, definiert Participatory Action Research als Zusammenwirken von Forschung, Erwachsenenbildung und politischer Aktion.¹⁶ Er schreibt:

«In this connection, *people's power* may be defined as the capacity of grass-roots groups, which are exploited socially and economically, to articulate and systematise knowledge (both their own and that which comes from outside) in such a way that they can become protagonists in the advancement of their society and in defence of their own class and group interests.»¹⁷

Kriterium für die Evaluation von PAR-Projekten ist hier ihr Nutzen für die Teilnehmenden und ihre politische Aktion. Für Fals Borda bedeutet Partizipation eine Teilnahme von Anfang an – von der Definition des Themas, zu dem geforscht werden soll, und in der Folge in allen Phasen des Projektes bis zum «Zurückspielen» des Wissens in verschiedene Kontexte.

Ich habe hier explizit mit Fals Borda auf eine marxistisch argumentierende und auf politische Organisation ausgerichtete Tradition von PAR verwiesen, um eine Gegenüberstellung zu auf PraktikerInnen in Institutionen fokussierenden Aktionsforschungsmodellen zu schärfen.¹⁸ Wie Brydon-Miller und Maguire schreiben, ist jedes Modell von PAR in einem geografischen, historischen und politischen Kontext verankert.¹⁹ PAR wird als Ansatz in vielen Aktionsforschungsprojekten im Schulkontext genannt, die die Beteiligung von SchülerInnen im Forschungsprozess zentral setzen

und als Ziel eine Ermächtigung/agency der Teilnehmenden ausweisen. So enthält eine Ausgabe von *Educational Action Research* zum Thema «Young People's voices» gleich mehrere Artikel zu Projekten, die ihren Forschungsansatz unter PAR verorten: O'Brien und Moules schreiben über ein partizipatorisches Forschungsprojekt mit Kindern im Rahmen einer Programmevaluation,²⁰ Lind über ein Projekt mit Jugendlichen als Co-Researchers zum Thema Mental Health Promotion²¹ und einem PAR-Projekt mit Jugendlichen zu Ausschlüssen im Bildungssystem widmen sich Bland und Atweh.²² Als deutschsprachiges Beispiel kann hier das Projekt *Tricks of the Trade* genannt werden, bei dem SchülerInnen gemeinsam mit SozialwissenschaftlerInnen in Gruppen Forschungsprojekte zu von Ihnen identifizierten Fragestellungen durchgeführt haben.²³

Participatory Action Research und Forschung von PraktikerInnen zusammenzudenken, wurde wiederholt vorgeschlagen. Brydon-Miller und Maguire plädieren in ihrem Text «Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education» dafür, die Forschung von PraktikerInnen in Bildungsinstitutionen durch den kollaborativen Ansatz von PAR weiterzuentwickeln.²⁴ Sie versprechen sich davon eine Politisierung der Practitioner Inquiry sowie eine Forschung mit den Lernenden und/oder Communities, die den Fokus der Practitioner Inquiry auf die professionell Handelnden dezentriert. Für eine solche partizipatorische Forschung in der Bildung diskutieren sie drei Prinzipien: Forschung als politisches Engagement, kritische Analyse von Machtverhältnissen und Privilegien und kollaborative Beziehungen als Grundlage für effektive Praxis.²⁵ Die AutorInnen nennen Beispiele für Aktionsforschungsprojekte im Schulkontext, in denen LehrerInnen und SchülerInnen Wissen und Handlungsmöglichkeiten zu Fragen oder Problemen, die alle Beteiligten betreffen, entwickeln – so etwa ein Projekt, das aus einer Unzufriedenheit mit dem Schulessen hervorging und mit dem Bau und Betrieb eines Gartens durch die Klasse sowie einem gemeinsam verfassten Text endete.²⁶

Der Text von Brydon-Miller und Maguire weist jedoch auch schon auf den Knackpunkt dieses Zusammenkens von zwei Aktionsforschungstraditionen hin: nämlich dass ein wesentlicher Punkt, an dem sich Machtverhältnisse in der Forschung entscheiden, die Kontrolle über die Forschungsfrage ist. Wer bestimmt, was «Fragen oder Probleme, die alle Beteiligten betreffen», sind? Der Ansatz «forschender PraktikerInnen» arbeitet an Fragen und Problemen, die professionell Handelnde in ihrer Berufspraxis beschäftigen. PAR geht von der Systematisierung und Erweiterung des Wissens einer Gruppe aus, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Das sind zwei unterschiedliche Formen, eine Fragestellung zu definieren. Brydon-Miller und Maguire nennen ein Beispiel, in dem die Beteiligung von Jugendlichen zur Umformulierung der bereits vordefinierten Fragestellung führte – es wird hier also ein Aushandlungsprozess vorgeschlagen.²⁷

Für die Kunstvermittlung wird die Frage nach «Fragen, die alle Beteiligten betreffen» zwischen pädagogisch Handelnden und TeilnehmerInnen gegenüber dem Schulkontext zugespitzt: Warum sollte jemand, der das Museum noch nicht nutzt, es ins Zentrum seines/ihrer Forschungs- und Handlungsinteresses stellen? Ist der Ausgangspunkt in der formellen Bildung eine (gezwungenermassen) gemeinsame Praxis, die auch bezogen auf den pädagogischen Alltag gemeinsame Probleme mit sich bringt, ist im Kontext Kunstvermittlung selten von einem ge-

11 Einen kurzen historischen Abriss zu Aktionsforschung im Bildungsbereich bieten Herr/Anderson 2005, S. 17ff.

12 Herr/Anderson 2005, S. 15f.

13 Reason 1994, online, o.P.

14 Brydon-Miller/Maguire 2009, S. 80f.

15 Ebd., S. 80f.

16 Fals Borda 1987, S. 330.

17 Ebd., S. 330.

18 Eine ähnliche Unterscheidung nennt Williams (2007, S. 614) zwischen einer «Northern Tradition» mit dem Ziel der Verbesserung von Systemen, und einer «Southern Tradition» mit Fokus auf soziale Entwicklung, die ungleiche Verteilung von Ressourcen herausfordert.

19 Brydon-Miller/Maguire 2009, S. 81.

20 O'Brien/Moules 2007.

21 Brydon-Miller/Maguire 2009.

22 Lind 2007.

23 <http://www.tricksofthetradeproject.info/> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

24 Brydon-Miller/Maguire 2009.

25 Ebd., S. 83.

26 Brydon-Miller/Maguire 2009, S. 86, mit Verweis auf Fitzpatrick et al. 2007.

27 Ebd., S. 86.

meinsamen Alltag von Teilnehmenden und Vermittelnden auszugehen: So organisierte auch das Atelier eine neue Zusammenarbeit.

Für mich war das Projekt mit dem Interesse verbunden, über Formen der Bildung und Zusammenarbeit in Kulturinstitutionen nachzudenken, die die Institution erweitern; herauszufinden, wie Vermittlung als Kooperation und «Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Wissensformen»²⁸ zu realisieren ist – Fragen, die sich aus der Position der Vermittlerin stellen und auf einen Beitrag zur Fachdiskussion ausgerichtet sind. Warum sollten die Teilnehmenden im Atelier sich für diese Fragen interessieren?

In den ersten Workshops und Besuchen in der Ausstellung Global Design stellte sich als gemeinsames Interesse in der Gruppe die Frage nach «strategischem Wissen»²⁹ über Kommunikation, Mobilität, Treffpunkte, Bildung für das Leben als Flüchtling in der Stadt Zürich heraus. Sollte ich meine Fragen dann einfach über Bord werfen? Oder hiesse das nicht, ein Interesse, das das Projekt mitbestimmt, auszublenden?

→ Was ist die Forschungsfrage?

Mit Blick auf die zuvor genannten Beispiele zeigt sich die hohe Komplexität von PAR-Projekten in Bildungsinstitutionen: die Organisation einer Gruppe zur Artikulation und Systematisierung ihres eigenen und angeeigneten Wissens, wie Fals Borda die Idee von PAR formuliert, ist selten das einzige Anliegen, vielmehr kommen Ansprüche an Ergebnisse von aussen (wie beim Beispiel des Evaluationsauftrags), Interessen an einer Verbesserung oder Transformation von Bildungssystemen und -politiken, Anliegen einer Wissensproduktion für pädagogische Praxis oder ein Forschungsinteresse an den Beteiligungsprozessen selbst hinzu. Es fällt auf, dass es häufig nicht nur eine Fragestellung gibt, sondern mehrere. Oder wenigstens zwei verschiedene Ebenen der Bearbeitung, oder mehrere Antworten. So beschreibt Lind in dem erwähnten Projekt zur Förderung von «mental health» an einer alternativen Schule einen komplexen Aufbau: Zunächst gab es ein vorgegebenes Thema (mental health promotion), das mit den Jugendlichen zur Frage adaptiert wurde, wie SchülerInnen bislang zur Veränderung ihrer Schule beigetragen haben und was zukünftige Aktionen sein könnten, um das Klima an der Schule zu verbessern.³⁰ Parallel dazu beschreibt Lind als wesentliche Erkenntnisinteressen unter anderem die Fragen: Was bedeutet es, Jugendliche in «mental health promotion» als PartnerInnen und nicht nur als Objekte eines Projektes einzubinden? Wie erleben die Jugendlichen die Teilnahme am Forschungsprozess?³¹

Diesen Fragen widmet sich auch der in *Educational Action Research* publizierte Artikel. Es gibt hier also zwei Ebenen: die Forschung mit den SchülerInnen, und die Forschung über diesen Prozess. Lind thematisiert diese Ebenen, indem sie einen Teilnehmer zitiert: Es handle sich um «research about research».³² Selbstkritisch schreibt auch Bernhard Höcher in einem Text zum Projekt «Tricks of the Trade», das PAR als Forschungsansatz ausweist, über den doppelten Anspruch, mit den SchülerInnen zu forschen, und etwas über das Forschen mit diesen SchülerInnen auszusagen:

«Spätestens hier also eine Unterscheidung zwischen uns und ihnen? Wie können wir das rechtfertigen? Wir sind unterschiedlichen Institutionen mit verschiedenen Zielen und Anforderungen unterstellt, wäre eine ganz plausible Erklärung. Unterschiedliche Leser_innenschaften (mit Ersterem verbunden) eine andere».³³

28 Sternfeld 2010, S. 31.

29 Appadurai 2006.

30 Lind 2007.

31 Ebd., S. 374.

32 Ebd., S. 376.

33 Höcher 2010, online, o.P.

Klärend scheint mir hier ein Vorschlag von Peter Reason, der ebenfalls für eine Integration von auf Organisationsentwicklung und professionell Handelnde zentrierten Aktionsforschungsmodellen und PAR plädiert, diese aber in einem «Ebenenmodell» zusammendenkt. In einem Überblickstext über verschiedene Modelle partizipatorischer Forschung und Aktionsforschung und ihre Traditionen von 1994 beschreibt er summarisch Co-operative Inquiry als einen Ansatz, um im Team die eigene professionelle Praxis zu beleuchten, PAR als auf politische Aktion ausgerichteten kollektiven Forschungs- und Lernprozess und Action Inquiry als Befragung und Veränderung der individuellen professionellen Tätigkeit. Sein Vorschlag zur Verknüpfung dieser in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen entwickelten Ansätze beschreibt unterschiedliche Ebenen der Aktion und Reflexion:

«Let me then speculate about how these three processes might come together in one project. Imagine a group of people concerned to change some aspect of their world – it might be a group of PAR *animators* engaged in developmental work in rural villages; it might be a group of teachers exploring education as liberation in London or New York; or a group of health care professionals wishing to work in a more holistic and person-centred fashion. Such a group would meet together as a cooperative inquiry group, defining their common area of interest and moving through cycles of action and reflection, meeting regularly to review progress.»³⁴

Er beschreibt eine Arbeit mit einer Gruppe von TeilnehmerInnen entlang der von der Gruppe definierten Probleme und Fragen als gemeinsamen Forschungs-, Bildungs- und Aktionsprozess auf der Basis der Participatory Action Research. Parallel dazu hinterfragen und entwickeln die Leitenden (facilitators, die pädagogisch Handelnden) durch Action Inquiry (individuell) und Co-operative Inquiry (mit PraktikerInnen in ähnlichen Tätigkeiten) ihre eigene Praxis:

«In their work with a wider group of people – the villagers, the students, the patients – they would engage in the developmental dialogue of PAR. They would [...] help that community define its needs and engage in all the processes of PAR discussed above. This might mean that a particular project became the focus of this aspect of their work – a developmental process in a village, a self-help or healing group with patients. At the same time they would scrutinise their individual practice through action inquiry, keeping comprehensive records of their experience and behaviour, reviewing these in detail, engaging in experiments in action, and so on. Of course, these PAR and action inquiry processes would also become the subjects for mutual reflection in the co-operative inquiry group, which would probably lead to creative new ways of engaging in the wider group involved in PAR so the whole process would knit together as one whole.»³⁵

Reasons Modell macht die Aktion und Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen – in Zusammenarbeit zwischen professionell Handelnden und TeilnehmerInnen, in der individuellen Praxisreflexion, sowie im Austausch zwischen einer Gruppe von PraktikerInnen – zum Prinzip. Es geht davon aus, dass unterschiedliche Beteiligte an PAR-Projekten verschiedene Interessen haben, und beschreibt verschiedene Ebenen von Wissensproduktion.

Ein Aktionsforschungsmodell, das PAR und Ansätze der Forschung von PraktikerInnen als Ebenen zusammendenkt, scheint sich für eine Wissensproduktion in der Kunstvermittlung anzubieten, die von den Interessen und Anliegen ausgeht, die die TeilnehmerInnen im Museumskontext entwickeln, und eine parallele Reflexion von VermittlerInnen für ihre zukünftige Praxis, die Institution und transferierbares Wissen und Erfahrungen für das Berufsfeld oder akademische Diskurse anlegt.

Im Atelier-Projekt unterschieden wir so zunächst zwei Prozesse der Wissensproduktion:

34 Reason 1994, online, o.P.

35 Ebd.

1. Wir versuchten, mit den Teilnehmenden in Auseinandersetzung mit der Ausstellung ein gemeinsames Interesse der Gruppe zu definieren und daran zu arbeiten. Dieser Prozess entwickelte sich zu einer Sammlung und Erweiterung von strategischem Wissen für das Leben als Flüchtling in Zürich, die im Heft «Bleibeführer Zürich» (siehe DVD) zusammengefasst wurde. Die Gruppe definierte Kategorien, recherchierte und dokumentierte, wählte die relevante Information aus und entwickelte die visuelle Aufbereitung der Ergebnisse für eine vielsprachige Leserschaft.

2. Parallel dazu legten wir eine Prozessreflexion von Felipe Polania und mir als den beiden ProjektleiterInnen und damit denen, die in das Projekt mit pädagogischen und institutionellen Fragen einstiegen (wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven: der der Kunstvermittlerin beziehungsweise der des AktivistIn und Deutschlehrers), entlang folgender Fragen an: Welche produktiven Momente, und welche Spannungen, treten in einer Kooperation zwischen einer selbstorganisierten Bildungsinitiative von Flüchtlingen und einem Museum auf? Wie gehen wir mit den Machtverhältnissen um, die in diese Zusammenarbeit eingeschrieben sind, und welche Herausforderungen stellen sich beim Versuch, gegen sie anzuarbeiten? Was heisst «Vermittlung» in diesem Kontext? Im Zentrum dieser Reflexion und Diskussion standen damit unsere eigenen Lernprozesse in der Moderation des Projektes und die Prozesse auf institutioneller Ebene. Die TeilnehmerInnen der Atelier-Gruppe und ihre Lernprozesse sollten explizit nicht im Zentrum stehen. Ich tauschte mich über diese Reflexion mit dem KiT-Forschungsteam Zürich aus. Die Auswertung dazu lässt sich im Beitrag «Atelier: ein Dialog über die Zusammenarbeit» nachlesen.

Ich habe, anstatt von Forschung zu sprechen, nun den Begriff der Wissensproduktion gebraucht, der zwar einen gewissen Status als Modewort hat, aber nicht wie derjenige der Forschung primär im akademischen Feld angesiedelt ist und mit einer Diskussion um Kriterien, wer mit welcher Tätigkeit diesen Begriff für sich beanspruchen kann, belegt ist. Grund dafür ist eine weitere Frage, die den Überlegungen zu zugewiesenen und gewählten Rollen und Interessen eine weitere Wendung gibt: Wenn wir zwei verschiedene Auseinandersetzungen definieren, sollten alle Teil des Forschungsteams von KiT sein? Wer hat überhaupt Interesse daran, dass hier Forschung betrieben wird?

→ **Sollen wir, was wir tun, «Forschung» nennen?**

Der Bereich der Aktionsforschung macht die Grenzen des wissenschaftlichen Betriebes durchlässig: In Frage gestellt werden die Unterscheidungen zwischen Praxis und Forschung, zwischen Forschenden und Beforschten oder Lernenden, zwischen Analyse und Eingriff, die die Abgrenzung des akademischen Bereichs von anderen Handlungsfeldern stützen. Eine Entgrenzung der Tätigkeit «Forschung», ein «Deparochializing» oder «Democratizing of research», wie es Arjun Appadurai einfordert, wird aus dem akademischen Betrieb heraus formuliert.³⁶ Dem stellt sich eine Gegenfrage: Was bedeutet es für die Kontexte, denen sich der akademische Betrieb öffnet, «Forschung» zu betreiben?

Zunächst erhöht Partizipation von AkteurInnen im beforschten sozialen Kontext die Legitimität der Forschung im akademischen Feld und akademische ForscherInnen können davon profitieren.³⁷ Dies ist insbesondere der Fall in einem Forschungsfeld wie der Vermittlung in Museen und Ausstellungen, in dem Partizipation und Teilhabe zentrale Anliegen der Praxis sind. Eine Tätigkeit als ForscherIn kann auch den Co-ForscherInnen zugute kommen: Im Forschungsprojekt *Tate Encounters* etwa, an dem Studierende als Co-Researchers mitwirken, haben die Mitforschenden selbst Anliegen im

akademischen Feld. Ihr Status als Forschende kann für sie somit auch beruflich bedeutsam werden. Ein von Lewis Williams diskutiertes Projekt ist beispielhaft für die Interessenlage in vielen PAR-Projekten: für die beteiligte Frauengruppe, die eine Studie zu den Wohnverhältnissen in ihrem Viertel durchführte, war ein rigores methodisches Vorgehen und die Anerkennung ihrer Arbeit als Forschung durch die Beteiligung einer universitären Forscherin von grosser Bedeutung, da sie sich von akademisch legitimiertem Wissen eine solidere Grundlage für ihre sozialen und politischen Forderungen erhofften. «The everyday knowledges within communities at «the margins» have a much better chance of advancing their causes if legitimated through scientific rigor—thus their reliance on the «academic expert» to transform these into legitimate knowledge claims».³⁸

Die Aushandlungsphase vor Projektbeginn, in Diskussionen zwischen Felipe Polania und mir, war davon geprägt, vordefinierte Ideen, Interessen und Projektionen auf die sich erst konstituierende Gruppe möglichst «aus dem Weg zu räumen», um einen Raum zu schaffen, der ein ergebnisoffenes Arbeiten und eine Definition des Projektes durch die TeilnehmerInnen ermöglicht. Auch wenn im Atelier das «Ausführen systematischer Recherchen nach den Dingen, die wir wissen müssen, aber noch nicht wissen»³⁹, wie Arjun Appadurai einen entgrenzten Begriff von «Forschen» definiert, im Vordergrund stand, stellte das Forschungsprojekt KiT in diesem Zusammenhang ebenso einen bereits definierten Kontext dar, der mit Erwartungen verbunden ist. Wäre es nicht eine zusätzliche, zunächst von mir an das Projekt herangetragene Anforderung, sich mit einer gemeinsamen Arbeit in der Atelier-Gruppe nicht nur zum Kontext Museum zu positionieren, sondern auch zu «Forschung» und einem Forschungsprojekt mit einer Vielzahl an AkteurInnen und bestimmten Zielen?

Meine Entscheidung zum Projektbeginn aus diesen Überlegungen heraus war, keine Erweiterung des Forschungsteams von KiT vorzuschlagen und die TeilnehmerInnen im Atelier nicht als ForscherInnen anzufragen, sondern zu gemeinsamer Arbeit im Atelier unter Begriffen wie «Recherchieren, Fotografieren, Diskutieren...». Das Forschungsprojekt wurde als Kontext vorgestellt und erklärt, dass es eine Reflexion zum Prozess für die Entwicklung von Bildungsarbeit im Museum sowie eine Evaluation gibt. Die beiden Auseinandersetzungen, die ich als Ebenen der Wissensproduktion beschrieben habe, waren so auch durch die Art ihrer Einbindung in KiT getrennt.

Die Entscheidung ist problematisch: denn das Atelier war in jedem Fall Teil eines Forschungsprojektes, und ich nahm den Teilnehmenden damit die Möglichkeit, ihre Rolle darin selbst zu bestimmen. Das beschriebene Ebenenmodell, und damit die Anlage im Atelier-Projekt, Vermittlung als Wissensproduktion zu konzipieren und diesen Prozess parallel als «forschende PraktikerInnen» auszuwerten, ist jedoch noch aus einem weiteren Grund problematisch: «Ebenen» befinden sich üblicherweise in vertikaler, und nicht horizontaler Beziehung zueinander.

→ **Wie verhalten sich die unterschiedlichen Ebenen von Wissensproduktion zueinander?**

Ein interessantes Beispiel für ein Forschungsprojekt mit mehreren Auswertungsebenen bietet im Feld der Kunstvermittlung das erwähnte Projekt *Tate Encounters*. Das sehr komplexe, vierteilige Forschungsdesign des Projektes zur Frage, wie in der Tate Britain «Britishness» produziert wird, umfasste die intensive Zusammenarbeit mit Studierenden als Co-Researchers. Die *[E]ditions*, Online-Publikationen aus dem Forschungsprojekt, enthalten neben Textbeiträgen auch visuelle Essays der

³⁶ Appadurai 2006.

³⁷ Williams 2007.

³⁸ Ebd., S. 622.

³⁹ Appadurai 2006, S. 167. Übersetzung: Nora Landkammer.

Co-Researchers zu ihren Recherchen.⁴⁰ Die Textbeiträge der Co-Researchers in der letzten bislang publizierten *[E]dition* und die Videos öffentlicher Veranstaltungen geben Einblick in die Mitarbeit der Studierenden auf den verschiedenen Ebenen des Forschungsprojektes. Gerade da ich das Projekt nur aus einer Aussenperspektive kenne, tauchen Fragen auf der Ebene der Repräsentation auf: *[E]dition 4* enthält unter anderem einen Foto- und Textbeitrag des Co-Researchers Patrick Tubridy⁴¹ sowie einen Beitrag von Sarah Thomas mit dem Titel: ««Can you stop clicking, Patrick?: Thoughts on a Transvisual Ethnography»». ⁴² Während Tubridy in einem persönlichen Text über seine Fragen schreibt, spricht Thomas über Tubridy und sich selbst, gerahmt in einem (selbstreflexiven) ethnographischen Diskurs: «The comprehensive fieldwork carried out with Patrick, doubled with his own interest in family, generation and transmission of culture in a transmigrational context articulated through his co-research has provided me with a rich pool of data [...]».⁴³ Was produziert diese doppelte Perspektive auf der Ebene der Repräsentation? Die zweifache Auswertung läuft Gefahr, zu einer Hierarchie der Forschungen zu führen: Jemand forscht, und ist beim Forschen zugleich Forschungsobjekt eines/r Anderen. Das klingt spannend, wäre nicht die Anerkennung des/r ersten Forschenden als «Co-Researcher» (seine Autorität als SprecherIn) aus der Autorität des/r zweiten abgeleitet.

Die Tatsache, dass hier Ethnografie angesprochen wird, eine Disziplin mit einer langen Tradition des Andere-zu-Objekten-Machens, lässt die Problematik besonders offensichtlich werden. Interessanterweise scheint auch die Tatsache, dass Thomas in ihrem Text auch über sich selbst schreibt (die ebenfalls lange Tradition der Ethnografie, sich selbst auseinanderzunehmen), keinen grossen Unterschied auf der Ebene der Repräsentation zu machen: Die Perspektive von Tubridy wird zur partikularen, die von Thomas zur allgemeinen; die – durch die Benennung im Projekt geschaffene – Autorität des Sprechens von Tubridy als Co-Forscher wird dadurch, dass er zugleich Untersuchungsobjekt ist, in Frage gestellt.

Die Frage der Hierarchie der Blicke stellt sich aber auch ohne den ethnografischen Diskurs, etwa in Texten, in denen Leitende/Facilitators über PAR-Projekte schreiben. Die Auswertung von PAR-Projekten auf unterschiedlichen Ebenen, für den lokalen Kontext und ein Praxis- oder akademisches Feld, die «Forschung über Forschung», produziert Narrative, die man als «Erzählungen über die Emanzipation anderer» bezeichnen könnte. Gerade dadurch, dass Berichte die aktive Beteiligung, den substanziellen Beitrag der Mitforschenden, ihre Entscheidungen im Forschungsprozess hervorheben, wird ihnen die Autorschaft über das Projekt ein Stückweit genommen. «[...] it was the men who decided», hebt Tess Maginess zum Beispiel in ihrem Text über ein PAR-Projekt mit Männern in einer ländlichen Region in Nordirland die Tatsache hervor, dass der Forschungsprozess von den Teilnehmenden bestimmt wurde.⁴⁴ Die emphatische Nacherzählung der Mitbestimmung und ihrer Effekte («they were discovering new knowledge – not just within themselves, but beyond themselves»⁴⁵) entwirft die beteiligten Männer auf eine bestimmte Weise als sprachlos. Der Akt des Entscheidens wird hervorgehoben, und der Inhalt wird unwichtig. Gerade wegen dieser Nacherzählung kann ich sie mir als LeserIn nicht als selbstbestimmte Akteure in diesem Projekt vorstellen. Zugleich ist für die Planung und Reflexion von kollaborativen Forschungsprojekten nichts wertvoller als Case Studies, die Entscheidungsprozesse und Partizipation in Projekten genau darlegen.

40 <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/editions.shtm> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

41 Tubridy 2008.

42 Thomas 2008.

43 Ebd.

44 Maginess 2010, S. 505.

45 Ebd., S. 509.

Doris Harrasser spricht in einem reflektierenden Text zu *Tricks of the Trade* die Problematik an, die im Forschen auf mehreren Ebenen auftaucht: «Nämlich dann, wenn die Schülerinnen zu «Objekten» meiner oder unserer Forschung werden. Zum Beispiel, wenn wir darüber nachdenken und danach fragen, wie denn nun unser partizipatives Projekt gelaufen ist.»⁴⁶ Sie stellt damit ihren eigenen Text in Frage, in dem es genau darum geht. Sie begegnet dem Dilemma durch ein selbstreflexives Schreiben.

Die Problematik der Hierarchisierung zwischen den zwei Fragestellungen macht deutlich, dass die Anlage im Atelier-Projekt, zwei Ebenen der Wissensproduktion zu definieren, die zu Beginn formulierte Frage wieder auftauchen lässt: Sind die Beteiligten dann Versuchskaninchen? Das Projekt hat auch in der Durchführung keine «sicheren Rollen» produziert – die Frage stellt sich auch dem Schreiben für diese Publikation.

Felipe Polania und ich haben versucht, ihr zu begegnen, indem wir erstens unsere eigenen Lernprozesse und die institutionellen Bedingungen untersucht haben, wobei unsere Wahrnehmung der TeilnehmerInnen nicht im Zentrum steht – und wo doch, als solche thematisiert wird – und zweitens, indem wir eine dialogische Textform gewählt haben, die möglichst die Perspektiven hinter dem Geschriebenen (die des AktivistIn und Deutschlehrers, und die der Kunstvermittlerin) offenlegt, sie auch gegeneinander stellt und versucht, ihre Effekte als Repräsentation mitzudenken und zu thematisieren.

Diese Form des Umgangs bleibt widersprüchlich. Denn was stellt das Reflektieren von Machtverhältnissen mit diesen Verhältnissen an? Kann ein Benennen von Positionen nicht sogar dazu führen, sie zu festigen, statt sie zu verschieben?

→ Was kann selbstreflexives Schreiben leisten?

Reflexivität in Bezug auf die Position der ForscherIn und die Prozesse, in denen Forschungsergebnisse zustande kommen, ist wesentlicher Bestandteil aktueller qualitativer Forschung. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der ForscherInnenposition und den Machtverhältnissen, die sie mit sich bringt, bedeutet aber nicht notwendigerweise eine Verschiebung dieser Verhältnisse oder einen Verlust an Autorität gegenüber anderen an der Forschung Beteiligten. Die Dekonstruktion der Position der AutorIn kann, «paradoxiertweise, eine Strategie sein, um mehr Autorität zu beanspruchen», wie Linda Finlay in ihrem Überblick über Reflexivität in der qualitativen Forschung feststellt.⁴⁷ In diesem Sinn bedeutet das Benennen von Widersprüchen oder eine selbstkritische Analyse des Forschungsprozesses nicht nur keine Veränderung in der Frage, wer die Erzählung über einen Prozess bestimmt, sondern kann sogar zur Legitimation der ForscherInnenposition beitragen.

Einen Beginn für eine Verschiebung von SprecherInnenpositionen im Atelier stellen gemeinsame Präsentationen des Projektes durch die Gruppe dar. Durch die Arbeit an Projektvorstellungen ist eine Diskussion über die Definition der Gruppe und die Beschreibung der Aktivitäten im Atelier, und schliesslich auch ein Text, entstanden.

Mehr als ein Jahr nach Beginn der Zusammenarbeit definiert sich die Atelier-Gruppe als Kollektiv. Die Kommunikation hat sich verbessert: ich habe gelernt, mich in kürzeren Sätzen auszudrücken, und alle TeilnehmerInnen haben sich die deutsche Sprache ein Stück weiter angeeignet. Durch die gemeinsame Arbeit hat ein Austausch zu Perspektiven und Interessen aller Beteiligten – der beiden VermittlerInnen und der TeilnehmerInnen – stattgefunden. Alle haben sich mit dem Museum als Ort auseinandergesetzt. Jetzt führen wir Diskussionen über gemein-

46 Harrasser 2010, online, o.P.

47 Finlay 2003, S. 14.

same Ziele, über Perspektiven auf das Atelier, über den Beitrag zu verschiedenen Öffentlichkeiten und die Fragen, die alle für die Weiterarbeit interessieren. Damit wären für mich jetzt die Bedingungen gegeben, um über ein gemeinsames Forschungsprojekt nachzudenken – aus einer geteilten Praxis heraus.

Forschende Zusammenarbeit: Schlüsse aus dem Projekt

Modelle einer Aktionsforschung von PraktikerInnen, bei der Teilnehmende die Rolle von Datenquellen oder Respondents haben, können zur Erweiterung von Vermittlungswissen beitragen. Für eine Entwicklung von Aktionsforschung in der Vermittlung, die nicht nur Wissen über das Vermitteln weitergeben will, sondern Wissensproduktion, Bildung und Aktion im Sinn der Demokratisierung von Kulturinstitutionen zusammendenken will, ist es jedoch produktiv, nicht nur die VermittlerIn als Forschende und Handelnde im Forschungsansatz zu denken, sondern an den Aufbau von Forschungsteams, die unterschiedliche Perspektiven auf das Museum als gesellschaftlichen Ort vereinen. Längerfristige Kooperationsprojekte bieten dafür Möglichkeiten.

Ein Zusammendenken von Aktionsforschung durch PraktikerInnen mit Participatory Action Research bietet sich hier an, erweist sich jedoch speziell im Feld Vermittlung als Arbeiten zwischen zwei Logiken: der einer Untersuchung und Weiterentwicklung von Vermittlungspraxis und der einer systematischen Sammlung und Erweiterung von Wissen mit einer Gruppe von TeilnehmerInnen entlang der Interessen, die diese in einem Museum entwickeln. Ein Modell mit zwei parallelen Prozessen – Vermittlung als kollektiver Wissensproduktion sowie eine begleitende Reflexion aus pädagogischer und institutioneller Perspektive – vereint diese Ansprüche bis zu einem gewissen Grad, begrenzt sie dabei aber auch:

- Es kann zu produktiven Verschiebungen in der Frage führen, welches Wissen in einem Museum relevant ist. Eine Auswertung aus Perspektive der VermittlerInnen aber – wenn diese auch ihre unterschiedlichen Perspektiven gegeneinanderstellen – kann wiederum einer Hierarchisierung der Blicke auf das Projekt zuspähen, die die Beteiligten über eine Meta-Erzählung auf eben die Plätze verweist, die durch die Zusammenarbeit in Frage gestellt wurden.
- Das führt zu einer schwachen Position als Forschung: Die Verweigerung einer Objektivierung der Beteiligten und die Notwendigkeit einer beständigen Kritik der eigenen SprecherInnenposition, die aus den oben geschilderten Problematiken resultiert, beschränkt die Forschung aus VermittlerInnenposition auf die Reflexion des eigenen Handelns.

Eine Verknüpfung von Wissensproduktion, Aktion und Bildung mit TeilnehmerInnen in der Vermittlung, die die Grenzen des Museums und des wissenschaftlichen Betriebs bearbeitet, kann entstehen, wenn ein Forschungsprojekt mit den Teilnehmenden gemeinsam entworfen und durchgeführt wird. Eine solche kollaborative Forschung muss jedoch aus einer gemeinsamen Praxis entstehen – in der alle Beteiligten Interessen und Fragen im Kontext Museum entwickeln. Auf dieser Basis kann eine Auseinandersetzung mit Forschung, mit dem Nutzen, den alle Beteiligten aus einem Forschungsprojekt ziehen können, und mit der Definition gemeinsamer Erkenntnisinteressen Sinn machen. Eine kooperative Vermittlungspraxis, die Perspektiven zwischen verschiedenen Öffentlichkeiten verhandelt, kann die Grundlage für eine vielstimmige Forschungspraxis sein – die vielleicht sogar Fragen in den Blick nimmt, die für die Weiterentwicklung von Vermittlung in Museen relevant sind.

Bibliografie

Appadurai, Arjun, «The right to research», in: *Globalisation, Societies, and Education*, 4 (2), 2006, S. 167–177.

Bland, Derek und Atweh, Bill, «Students as researchers. Engaging students' voices in PAR», in: *Educational Action Research*, 15 (3), 2007. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790701514259> (zuletzt aufgerufen: 27.8.2011).

Brydon-Miller, Mary und Maguire, Patricia, «Participatory action research. Contributions to the development of practitioner inquiry in education», in: *Educational Action Research*, 17(1), 2009. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790802667469> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Fals Borda, Orlando, «The Application of Participatory Action-Research in Latin America», in: *International Sociology*, Nr. 2, 1987. <http://iss.sagepub.com/content/2/4/329> (zuletzt aufgerufen: 4.2.2011).

Finlay, Linda, «The reflexive journey. Mapping multiple routes», in: Finlay, Linda und Gough, Brendan (Hg.): *Reflexivity. A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*, Oxford/Malden/Carlton: Blackwell, 2003.

Harrasser, Doris, «Von einander lernen! Reflektierende Gedanken zum 1. Jahr des Schul-Forschungsprojektes», 2010. <http://tricksofthetradeproject.info/science/2010/10/20/von-einander-lernen/> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Herr, Kathryn und Anderson, Gary L.: *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 2005.

Höcher, Bernhard, «Partizipation als Begegnung?!», 2010. <http://tricksofthetradeproject.info/science/2010/10/21/partizipation-als-begegnung-von-bernhard-hoehler/> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Kemmis, Stephen, «Participatory action research and the public sphere», in: *Educational Action Research*, 14 (4), 2006. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790600975593> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Lind, Candace, «The power of adolescent voices. Co-researchers in mental health promotion», in: *Educational Action Research*, 15 (3), 2007. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790701514309> (zuletzt aufgerufen: 27.8.2011).

Maginess, Tess, «Medium as message: making an «emancipating» film on mental health and distress», in: *Educational Action Research*, 18 (4), 2010. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650792.2010.524823> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

O'Brien, Niamh und Moules, Tina, «So round the spiral again. A reflective participatory research project with children and young people», in: *Educational Action Research* 15 (3), 2007. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790701514382> (zuletzt aufgerufen: 27.8.2011).

Reason, Peter, «Three approaches to participative inquiry», in: Denzin, Norman K. und Lincoln, Yvonna S. (Hg.): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 1994. <http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/YVONNA.htm> (zuletzt aufgerufen: 27.8.2010).

Sternfeld, Nora, «Das gewisse savoir/pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung», in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine ADKV (Hg.): *COLLABORATION. Vermittlung. Kunst. Verein*, Köln: Salon Verlag, 2010. http://www.rueckkopplungen.de/PDF/Katalog%20Collaboration_Sternfeld.pdf (zuletzt aufgerufen: 23.4.2011).

Street, Hilary und Temperley, Julie: *Improving Schools through Collaborative Enquiry*, London/New York: Continuum, 2005.

Tate Encounters, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/editions.shtm> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Taylor, Barbara, «Learning through action research», in: *engage* 18 (Winter 2006). <http://www.engage.org/publications/seebook.aspx?id=1365> (zuletzt aufgerufen: 15.5.2011).

Thomas, Sarah, «Can you stop clicking, Patrick?» Thoughts on a Transvisual Ethnography», in: Andrew Dewdney (Hg.): *[E]dition 4. Post-critical Museology*, 2008. <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/edition-4/sarah-thomas.shtm> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Tricks of the Trade, <http://www.tricksofthetradeproject.info/> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Tubridy, Patrick, «The process of identity», in: Andrew Dewdney (Hg.): *[E]dition 4: Post-critical Museology*, 2008. <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/edition-4/patrick-tubridy.shtm> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).

Williams, Lewis, «A contemporary tale of participatory action research in Aotearoa/New Zealand: applying a power-culture lens to support participatory action research as a diverse and evolving practice», in: *Educational Action Research*, 15 (4), 2007. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all?content=10.1080/09650790701664039> (zuletzt aufgerufen: 10.5.2011).