

Lea Breitsprecher, Sarah May & Silke Weiß

Forschendes Lernen, Photovoice und Citizen Science

Reflexion zu einem forschungsorientierten
Studienprojekt der Empirischen
Kulturwissenschaft

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 27 | 2026 | Research Paper

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <https://portal.dnb.de/opac> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autor*innen.

Nr. 27 | 2026 | Research Paper

Titelgestaltung und Layout: Prof. Andreas Wrede / TH Köln

Lektorat und Satz: Thomas Nippel & Frederike Katharina Riemann / TH Köln

URN: urn:nbn:de:hbz:832-cos4-13335

DOI: doi.org/10.57684/COS-1333

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Zusammenfassung

Studierende, die selbstbestimmt ein in der Gegenwart gesellschaftlich relevantes, zudem zukunftsorientiertes Thema anhand innovativer Methodik erforschen und die Ergebnisse öffentlich präsentieren, waren das Kernanliegen des hier adressierten Lehrprojektes. Der Beitrag diskutiert die didaktischen und forschungsmethodischen Konzeptionen – konkret geht es um die Verbindung von Forschendem Lernen als didaktischem Rahmen mit den Methoden Citizen Science und Photovoice – sowie Praktiken der Ausgestaltung des Seminars. Er analysiert, inwiefern Studierende in der Erprobung disziplinär neuer Methoden sowie konkret öffentlichkeitswirksamer Zielsetzungen in ihrer Forschungskompetenz und -erfahrung gestärkt werden können.

Gliederung

1	Forschungs- und transferorientiert lernen?! – Rahmung und Hinführung.....	5
2	Forschendes Lernen – Citizen Science – Photovoice: zu den zentralen Konzepten des Lehrinnovationsprojektes.....	6
2.1	Selbstbestimmtes Forschendes Lernen.....	6
2.2	Citizen Science – Public Anthropology – Science to Public.....	8
2.3	Photovoice.....	9
3	Methodologische Reflexion von Seminarablauf und -evaluation.....	10
3.1	Seminarstruktur.....	10
3.2	Methoden der Evaluation und Reflexion.....	11
4	Analytische Reflexionen der didaktischen Konzeption von Forschendem Lernen via Citizen Science und Photovoice.....	12
4.1	Hohe Lernmotivation durch Selbstbestimmtheit, Selbstwirksamkeit und Transferorientierung im Forschenden Lernen.....	12
4.2	Plurale Rollen in lern- und forschungsprozessbedingtem Wechsel.....	13
4.3	Bestärkende Faktoren im Lernprozess (ex negativo).....	15
4.4	Limitierende Faktoren curricularer Logiken.....	16
4.5	Methodisch-didaktische Innovationen wie Photovoice und Citizen Science in der Lehre als Erschwernis und Potenzial.....	17
5	Fazit: Ein Plädoyer für Forschungsorientiertes Lernen.....	18
	Literatur.....	20

1 Forschungs- und transferorientiert lernen?! – Rahmung und Hinführung

„Ich glaube, das ist ein sehr wichtiger Punkt, dass die [außeruniversitären] Akteur*innen mit dabei sind beim Forschungsprozess, dass sie nicht nur irgendwie Forschungsobjekte sind, sondern auch mitreden können, mitentscheiden können, mitgestalten.“ Diese Aussage traf eine Studierende im Rahmen eines Evaluationsgesprächs nach Abschluss des Projektseminars „Bioökonomie ins Bild rücken“, das im Fokus der vorliegenden Reflexion steht.¹ Das Seminar zielte auf die Erprobung von zwei Praktiken des Forschenden Lernens, die in der Empirischen Kulturwissenschaft bislang nicht etabliert sind: Photovoice und Citizen Science. Kern dieser Forschungsmethoden – im Eingangszitat exemplarisch auf den Punkt gebracht – ist die Mitgestaltung des Forschungsprozesses durch außeruniversitäre Akteur*innen sowie die öffentlichkeitsorientierte Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen. Im hier zu diskutierenden Beispiel wird den Studierenden zugetraut, nicht nur selbstbestimmt Forschungsprojekte realisieren zu können, sondern dies sogar in enger Kooperation mit Forschungspartner*innen über verschiedene Phasen der Forschung hinweg.

Inwiefern zeigen sich in der methodologischen Reflexion dieses Projektseminars Potenziale und Problemstellungen des Forschenden Lernens? Und inwiefern können die Analysen von Lehr-Lern-Praktiken und -Beziehungen dieses Seminars paradigmatisch für weitere Ausgestaltungsformen des Forschenden Lernens in qualitativ arbeitenden Disziplinen stehen?

In Beantwortung dieser Fragen hat der vorliegende Beitrag dreierlei zum Ziel: Er skizziert zunächst die zentralen Bausteine des Lehrforschungsprojektes. Das sind insbesondere die fotoethnografische Methode (Photovoice), die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Forschungspartner*innen (Citizen Science) verbunden mit der öffentlichen Ergebniskommunikation sowie die Ausrichtung an Prinzipien des Forschenden Lernens als didaktischem Rahmen. Diese methodischen Bausteine werden im Anschluss exemplifiziert, wenn Seminarablauf und -evaluation des Lehrinnovationsprojekts „Bioökonomie ins Bild rücken“ dargestellt werden. Im dritten Kapitel „Analytische Reflexionen“ wird schließlich diskutiert, inwiefern die methodischen Elemente für weitere Disziplinen und andere Seminarkontexte produktiv gemacht werden können.

Das Lehrforschungsprojekt „Bioökonomie ins Bild rücken“ wurde 2022/23 am Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie (seit 2024: Empirische Kulturwissenschaft) der Universität Freiburg durchgeführt. Der gleichnamige Bachelorstudiengang adressiert das Verstehen von kulturellen Phänomenen und Ordnungen, von Alltagspraktiken und Lebenswelten in gegenwartsbezogener wie historischer Perspektive. Der Studiengang zielt darauf, grundlegende kulturanalytische Konzepte und Methoden zu vermitteln und die Studierenden dazu zu befähigen, empirie- und theoriegeleitet sowie praxisorientiert die reziproken Beziehungen zwischen Mensch und Kultur zu verstehen (May, 2020a). Ein Baustein dessen ist das „Projektseminar mit empirischem Forschungsanteil“, das im Modul „Kulturwissenschaftliche Forschungspraxis“ für die Bachelorstudierenden in der Abschlussphase angeboten wird (geko, 2016, S. 2). In diesem Kontext ist das hier fokussierte Projektseminar zu verorten.

Die Grundzüge des Projektes lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ab Frühsommer 2022 führten 16 Bachelorstudierende eine fotoethnografische Forschung zum Thema Bioökonomie durch, in der sie in Kooperation mit vier Forst- und Landwirt*innen nach Antworten auf die Frage suchten, wie Vorstellungen von ‚bioökonomischen‘ Zukunftsentwürfen und ‚grünem‘ Wachstum land- und forstwirtschaftliche Arbeitsalltage der Gegenwart prägen. Bioökonomie und grünes Wachstum sind Begriffe, die in wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und auch medialen Debatten genutzt werden. Die Begriffe bezeichnen Konzepte, die wachstumsorientierte Wirtschaftspraktiken mit Effekten der Klimakrise und der zunehmenden Vernutzung und Knappheit von Ressourcen – vermeintlich – in Einklang bringen: Innovative Technologien und Materialien stehen hierbei ebenso im Fokus wie die Verarbeitung von nachwachsenden (nicht-fossilen) Rohstoffen. Diese Stoffe werden maßgeblich in der Land- und Forstwirtschaft produziert. Zugleich werden diese Arbeitsbereiche aber für ihre Wirtschaftspraktiken – Monokulturen, Überdüngung, Überbewirtschaftung – gesellschaftlich stark kritisiert. Das forschungsorientierte Studienprojekt adressierte diese Konflikte und zielte darauf, land- und forstwirtschaftliche Arbeitsalltage aus Sicht der involvierten Akteur*innen zu verstehen. Es ging darum, deren Positionen zu gesellschaftlichen Erwartungen an ein Mehr an biobasierten Produkten bei einem gleichzeitigen Mehr an Klima- und Umweltschutz herauszuarbeiten und zu reflektieren. Die studentischen Forschenden konnten hier auf verschiedene Vorarbeiten aufbauen: Sowohl zum Themenbereich Land- und Forstwirtschaft als auch zu Bioökonomien gibt es vereinzelt ethnografische Analysen (Breitsprecher & May, 2023a; Dietzsch, 2023; Fehr & Jöhler, 2021; Fehr, 2021; May, 2023; Wittmann, 2021). In der Erforschung von land- und forstwirtschaftlichen Arbeitsalltagen im Kontext von zukunftsorientierten Konzeptionen grünen Wachstums betraten die Studierenden aber ein ethnografisch noch wenig beachtetes Feld. Ähnlich wie der thematische, war auch der methodische Zuschnitt des Forschungsseminars neu für die Empirische Kulturwissenschaft.

¹ Es handelt sich dabei um ein Lehrinnovationsprojekt, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre (STIL) im Rahmen des Programms „Freiraum 2022“ gefördert und 2023 mit dem Lehrpreis „Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet wurde. Die Ergebnisse des Projekts sind aufzurufen über <https://alltagskultur.info/biooekonomie/>.

Mit Photovoice und Citizen Science setzten die studentischen Forschenden gleich zwei Methoden um, die das Verstehen und die Kooperation von Forschenden und Forschungspartner*innen in den Mittelpunkt zu rücken: Die Land- und Forstwirt*innen fotografierten über die Sommermonate 2022 hinweg ihren Arbeitsalltag und kontextualisierten die Fotos später in Gesprächen mit den Studierenden. Letztere erarbeiteten darauf aufbauend kulturanalytische Essays und drei Ausstellungen (urbane Großflächenplakate, wie sie Abbildung 1 zeigt; kleinformatige Wanderausstellung im landwirtschaftlichen und universitären Kontext; eine Webseite und Präsentation auf Instagram), mit welchen das Projekt „Bioökonomie ins Bild rücken“ im Sommer 2023 seinen Abschluss fand.

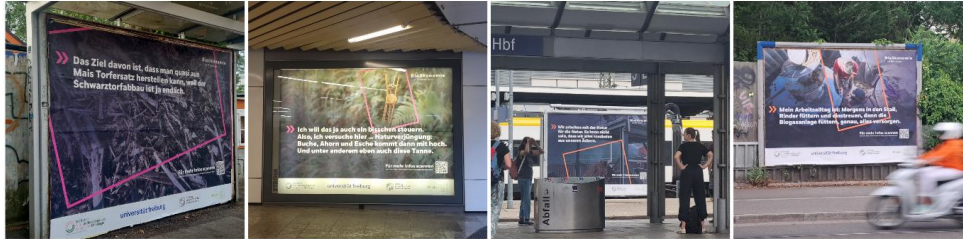


Abbildung 1: Landwirtschaft im urbanen Raum: Ergebnispräsentation der kooperativen Forschung von Studierenden, Forst- und Landwirt*innen

Diese durchaus anspruchsvolle Konzeption Forschenden Lernens war dank einer spezifischen Lehr-Lern-Situation möglich: Das Projektseminar wurde durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (Freiraum 2022) gefördert, dadurch von drei studentischen Mitarbeitenden unterstützt und von zwei Lehrpersonen begleitet, die ihrerseits durch die Leitung der Hochschuldidaktik und digitalen Lehrentwicklung der Universität Freiburg in Form von Supervision und Co-Entwicklung gestärkt wurden. Weiterhin profitierte das Projektseminar hinsichtlich der Kontakte zu möglichen Forschungspartner*innen, gemeinsamer Präsentations- und Diskussionsformate durch die Kooperation mit dem Badischen Landwirtschaftlichen Hauptverband (BLHV).

Im Folgenden sollen nun zur Beantwortung der oben skizzierten Fragestellungen – inwiefern sich in Anwendung der Methoden Photovoice und Citizen Science im Studienprojekt Potenziale und Problemstellungen des Forschenden Lernens zeigen und inwiefern dies übertragbar sein könnte – zunächst die für das Projektseminar zentralen methodischen Konzepte skizziert werden.

2 Forschendes Lernen – Citizen Science – Photovoice: zu den zentralen Konzepten des Lehrinnovationsprojektes

Ziel des Projektseminars „Bioökonomie ins Bild rücken“ war es, Studierende basierend auf dem Konzept des Forschenden Lernens in ihren selbstbestimmten Lernprozessen (Ryan & Deci, 2000) und in ihrem (Forschungs-)Kompetenzerwerb zu fördern. Hierfür wurden die methodischen Bausteine Citizen Science und Photovoice herangezogen.

2.1 Selbstbestimmtes Forschendes Lernen

Konzeptionell knüpft das Lehrinnovationsprojekt an verschiedene didaktische und lernpsychologische Modelle an, um nachhaltiges Lernen zu fördern. Das Konzept des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) mit den drei Elementen Lernziele, Lernaktivitäten und Lernzielkontrolle bildet das zentrale Fundament. Jedes dieser Elemente ist relevant für die konzeptionelle Entwicklung des Projektes. In ihren Zusammenhängen tragen sie wesentlich zur Qualitätsüberprüfung bei. Um dem gerecht zu werden, galt es zunächst, die Lernziele der Lehrveranstaltungen zu entwickeln, also jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche die Studierenden in Lernprozessen aufbauen sollten. Für das vorliegende Projektseminar lauteten diese Zielsetzungen, dass die Studierende in der Lage sein sollten,

- (a) die Methode Photovoice zu verstehen,
- (b) im Kontext ihrer eigenen Forschung eine Fragestellung zu entwickeln,
- (c) diese Forschung selbstbestimmt in der Studierendengruppe und mit Forschungspartner*innen zu organisieren,
- (d) ihr so erhobenes Material in Relation zu kulturwissenschaftlichen Theorien und Vorarbeiten im Bereich Bioökonomie, Land- und Forstwirtschaft mündlich wie schriftlich zu analysieren und
- (e) ihre Forschungsergebnisse in geeignete Formate diverse Öffentlichkeiten adressierender Wissenskommunikation zu übersetzen.

Waren die Lernziele bestimmt, so wurde in einem zweiten Schritt abgeleitet, welche Lernaktivitäten notwendig und hilfreich sind, um den Lernprozess anzustoßen, zu unterstützen und begleiten. Hierzu zählen im vorliegenden Beispiel Methoden-Workshops zu Photovoice und ethnografischem Schreiben, eine eigens die Studierenden adressierende Tagung zum Thema

Bioökonomie und Forst-/Landwirtschaft sowie zahlreiche Seminarsitzungen, in welchen Studierende und Lehrende in Einzel-, Partner*innen- und Gruppenarbeit methodische und theorieorientierte Bausteine erarbeiteten.

Ein dritter Schritt lag darin, die didaktische Qualität des Lehrkonzeptes zu prüfen und Kohärenz zwischen den Elementen Lernziele, Lernaktivitäten und Lernzielkontrolle herzustellen. Hierfür wurden immer wieder Reflexionsräume geschaffen (siehe Kapitel 3), in welchen Studierende und Lehrende ermitteln konnten, inwieweit sich die Lernenden den formulierten Lernzielen annähern konnten und wo noch Potenziale bestehen.

Anknüpfend an die intendierten Lernziele der Lehrveranstaltung kristallisierte sich das Konzept des Forschenden Lernens als strukturell-didaktischer Rahmen heraus, dessen Prozessschritte sich weitestgehend mit den geförderten Lernaktivitäten decken. Wie der Wissenschaftsdidaktiker Ludwig Huber (2009) beschrieb, sollen Studierende hier den gesamten (disziplinspezifischen) Forschungsprozess weitestgehend eigenständig durchlaufen sowie in ihrer Forschungskompetenz und -erfahrung gestärkt werden:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. (Huber, 2009, S. 11)

Dementsprechend beschränkt sich Forschendes Lernen nicht auf die kognitiven Lernzieldimensionen, Forschung zu verstehen (Methoden, Modelle) oder Teilschritte eines Forschungsprozesses zu üben und zu simulieren. Vielmehr wurde das selbstständige Forschen der Studierenden intendiert und realisiert (Reinmann, 2015). Damit begegnet Forschendes Lernen auch der Forderung, dass der Praxistransfer und die Persönlichkeitsbildung im Studium adressiert und gefördert werden sollen (Reiber & Tresp, 2007). Die eigenständige Forschungserfahrung unterstützt die Sozialisation im Fach und in der Scientific Community sowie affektive Bereiche wie die Entwicklung von Persönlichkeit und einer forschenden Haltung (Friederici et al., 2021).

Häufig wird die Kritik formuliert, dem Forschenden Lernen fehle es an gesellschaftlichen, außerhochschulischen Kontexten und Bezügen (Tresp & Reinmann, 2020). Dem begegnete das hier diskutierte Lehrinnovationsprojekt, in dem Transfer und Interaktion mit außeruniversitären Öffentlichkeiten wesentliches Merkmal der Lehrkonzeption darstellen.

Mit dem sogenannten Switch from Teaching to Learning, der sich hier konzeptionell in einer hohen Lernprozess- und Lernendenzentrierung manifestiert, ist aber auch eine Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrenden verbunden: Sie nehmen die Rolle der Lernbegleitenden ein, um Studierende zu unterstützen, in der Bewältigung von Herausforderungen zu stärken und Rückmeldung auf deren Lern- und Forschungsprozess zu geben. Gleichermäßen ist von Seiten der Studierenden ein hohes Maß selbstregulierten Lernens notwendig und damit verbunden Resilienz und Motivation, um auch Herausforderungen und Schwierigkeiten zu begegnen. Um dies sicherzustellen, wurde dem Projektseminar konzeptionell die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ der Psychologen Edward Deci und Richard M. Ryan (2000) zugrunde gelegt, in welcher zwei Interaktionsbereiche korrelieren. Erstens meint dies Ausprägungen der Lernmotivation. Diese unterscheiden sich darin, inwieweit der Handlungsanlass internal oder external empfunden wird. Dabei ist intrinsische Motivation (wenn etwa Studierende eine persönliche Relevanz empfinden, an Thema oder Tätigkeit Freude haben) für den Lernprozess besonders günstig. Dem gegenüber stehen zweitens psychologische Grundbedürfnisse nach

- (a) Autonomie (Lernen selbst (mit-)bestimmen können, Freiräume haben),
- (b) Kompetenzerleben (sich als erfolgreich und wirksam wahrnehmen, Balance zwischen Können und Aufgabe) und
- (c) sozialer Einbindung (positive Beziehungen zu Kommiliton*innen und Lehrenden).

Das didaktische Potenzial des Motivationsmodells liegt darin, dass sich Lernmotivation als beeinflussbar erweist: Wenn Studierende den Lernprozess mitgestalten können, sich als erfolgreich in ihrem Tun erleben und das in einem positiven Lernklima stattfindet, bleibt die lernwirksame intrinsische Motivation nicht nur erhalten, vielmehr kann sich in solch einer Lernumgebung die Lernmotivation sogar von einer externalen zu einer internalen entwickeln.²

Das Konzept des Forschenden Lernens birgt große Potenziale hinsichtlich lernförderlicher, motivationaler Aspekte (Wulf et al., 2020), braucht hierzu aber eine intrinsisch motivierte Grundlage. Im hier vorgestellten Lehrforschungsprojekt wurden daher Phasen konzipiert, welche Studierende bezüglich Selbststeuerung, Erleben von Wirksamkeit und konstruktivem Lernklima in ihrer Lernmotivation fördern sollten. Auf Grund ihrer Vielfalt und individueller Bedingungen erleben Studierende das gleiche Lehr-Lern-Setting durchaus unterschiedlich: Die einen können ein spezifisches Maß an Selbststeuerung als positiv erleben, während es bei anderen zu Orientierungslosigkeit führt; während einige Studierende die Aufgaben im Forschenden

² Diese Wirkungsweise ist bidirektional: Unterbindet man das subjektive Erleben der Grundbedürfnisse, kann eine zunächst intrinsische Motivation unterminiert und zu einer externalen Ausprägung werden.

Lernen als kohärent zu ihrem Können deuten, kann bei anderen ein Gefühl der Überforderung entstehen. Daher sind eine gute Begleitung sowie kontinuierliche Interaktions- und Feedbackschleifen wichtig, um für alle Studierenden einen positiven Lernprozess im Forschenden Lernen sicher zu stellen. Das hier adressierte Lehrinnovationsprojekt realisierte das exemplarisch im Kontext einer Forschung, die auf Kooperation von Studierenden, Land- und Forstwirt*innen (Citizen Science) und der öffentlichkeitsorientierten Kommunikation der Ergebnisse (Science to Public) fußte.

2.2 Citizen Science – Public Anthropology – Science to Public

Die Konzeption von Citizen Science fasst einen Prozess zur Herstellung wissenschaftlichen Wissens, in welchem – zu Teilen sogar in maßgeblichem Umfang – Akteur*innen involviert sind, die nicht hauptberuflich wissenschaftlich arbeiten. Diese Kooperation (Schmalz, 2007) kann Praktiken der Erhebung von Daten umfassen, doch auch deren Auswertung und Veröffentlichung.³ Die Zielsetzungen von Citizen Science sind dementsprechend unterschiedlich und reichen von der Notwendigkeit der Unterstützung in der Erfassung besonders großer Datensätze bis hin zu dem Anspruch, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik für die Gesellschaft zu öffnen (Riesch & Potter, 2013). Für die beteiligten Bürger*innen kann der zeitliche Aufwand und die Involvierung in den Forschungsprozess daher ganz unterschiedliche Ausmaße annehmen, bspw. von einmaliger bis zu langfristiger Beteiligung reichen. Sie bringen ihre je eigenen Qualifikationen und Motivationen in den Forschungsprozess ein, wie etwa ihr eigenes berufliches Wissen, ihre je spezifischen alltäglichen Praktiken und Erfahrungen. Die durch Wissenschaftler*innen in Kooperation mit Bürger*innen gesammelten Daten bzw. gemeinsam erarbeiteten wissenschaftlichen Publikationen sind nicht selten der Kritik ausgesetzt, sie könnten falsch oder zumindest verzerrt sein (Thelen & Thiet, 2008). Die Vermittlung und Einhaltung wissenschaftlicher Standards sowie die Transparenz bezüglich der Generierung, Auswertung und Einordnung der Daten wirken diesem Vorwurf allerdings entgegen (Bonn et al., 2016).

Im disziplinären Kontext der Empirischen Kulturwissenschaft wird Citizen Science auch unter dem Schlagwort Public Anthropology verhandelt.⁴ Damit gemeint ist die Vorstellung und Forderung, auf Ethnografie basierte Kulturwissenschaft mit gesellschaftlichem Engagement und der öffentlichen Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen zu spezifischen, gesellschaftlich relevanten Phänomenen und Problemen zu verknüpfen. Der Begriff geht zurück auf den Anthropologen Robert Borofsky (Borofsky & De Lauri, 2019) und wurde ab der Jahrtausendwende populär: Carole McGranahan, Historikerin und Kulturanthropologin, argumentierte 2006, das ‚neue‘ Format einer Public Anthropology reagiere auf die politisch-gesellschaftlichen Kontexte der damaligen Gegenwart, in welchen angesichts von z. B. Digitalisierung, Postkolonialismus und weiteren Änderungen globaler Ordnungen kulturanalytisches Wissen zunehmend Gewicht habe. Robert Borofsky und Antonio De Lauri formulierten 2019 in der ersten Ausgabe der Zeitschrift *Public Anthropologist* folgende Definition:

A basic definition of public anthropology relates to the capacity (and to some extent the duty) of anthropology to effectively address [...] problems beyond the discipline. Public anthropology emphasizes the anthropologist's role as an engaged intellectual. [...] But it also adds a commitment, through ethnography, to reframing the terms of public debates [...] and fostering social and political change [...].⁵ (S. 5–6)

Die beiden Anthropologen vertraten damit einen Ansatz, der weit greift und den gesamten Forschungsprozess umfasst – von der Themensetzung über dessen interdisziplinäre, kooperative Bearbeitung bis hin zu der Wissenschaftskommunikation und darin dezidiert öffentliche Debatten und politische Veränderung.

In der Konzeption des hier diskutierten Lehrinnovationsprojektes wurde Public Anthropology als Forschungspraktik und Forschungshaltung begriffen. Als Vorbild galten hier vor allem die Arbeiten und Definitionen von McGranahan (2006), die formulierte, Public Anthropology sei gesellschaftlich relevant, theoriebasiert, politisch engagiert, skeptisch gegenüber Autoritäten, Privilegien und Repräsentationen, auf Änderungen zielend, kooperativ, geleitet von guter akademischer Praxis und verortet in gesellschaftlicher Öffentlichkeit. Sie betonte, dass Public Anthropology das Akademische nicht verleugne, sondern intendiere, gesellschaftliche Öffentlichkeit und Universität zu verändern (McGranahan, 2006).⁶ Hier wird sozialpolitisches Forschen und Kommunizieren eingefordert. Kulturanalyse soll mit Kommunikation und Intervention gekoppelt werden, um Veränderungen zu erwirken (Fassin, 2017). Dieser Anspruch wird in der methodischen Konzeption von Photovoice reflektiert.

³ Erste Prägungen des Konzepts erfolgten z. B. durch Bonney et al. (2009), die ein breites Verständnis von Citizen Science etablierten, welches sowohl gesellschaftliche Beteiligung in wissenschaftlichen Projekten als auch Wissenschaftskommunikation umfasste.

⁴ In der Empirischen Kulturwissenschaft waren, in fachhistorischer Perspektive argumentierend, an der Schnittstelle Folklorismus/Folklorismus-Kritik bereits Praktiken von Public Anthropology zu erkennen (Bürkert, 2019). In der Ethnologie werden Franz Boas, Margaret Mead und Ruth Benedict als frühe Vertreter*innen einer Public Anthropology genannt (Eriksen, 2006).

⁵ Mit Nennung des Begriffs „engaged“ muss hier auf jene sprachlichen Abgrenzungsversuche verwiesen werden, mit welchen die Varianten einer Public Anthropology unter Bezeichnungen wie Applied Anthropology, Practicing Anthropology, Engaged Anthropology, Action Anthropology, Partisan Anthropology und Collaborative Anthropology adressiert werden (Klocke-Daffa, 2019).

⁶ Vergleichslinien können hier auch zu Reflexionen zum „Community-based Research-Ansatz“ gezogen werden, wie sie bspw. Anna Heudorfer bereitstellt (2022). Die Erziehungswissenschaftlerin betont dabei auch die Korrelation des Ansatzes mit Forschungsfragen, die sich im Bereich der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) bewegen, wie es auch für das hier besprochene Projekt attestiert werden kann (S. 20–24).

2.3 Photovoice

Photovoice kann als Methode und Methodologie verstanden werden, also sowohl als Werkzeug zur Erhebung relevanter Daten, als auch als reflexive, theoretisierende Ausrichtung des Forschens. Praktisch besteht der Ansatz darin, Feldpartner*innen zu bitten, Fotografien zu erstellen, die später in gemeinsamen Gesprächen kontextualisiert werden. Der hierauf aufbauenden Analyse folgt die öffentliche Kommunikation der Ergebnisse. Die Sozialwissenschaftlerin Nicole Brown (2024) weist darauf hin, dass Photovoice in der qualitativen Forschung recht uneinheitlich angewandt wird, bezogen auf die Integration und Partizipation der Akteur*innen sowie den erwarteten sozialen oder kulturellen Wandel.

Ursprünglich stammt Photovoice aus einem gesundheitswissenschaftlichen Kontext. Caroline Wang und Mary Ann Burris (1997) entwickelten den Ansatz, um Forschungspartner*innen die Möglichkeit zu geben, Stärken und Anliegen ihrer Gemeinschaft zu erfassen, zu reflektieren und zu vermitteln; als „process by which people can identify, represent, and enhance their community through a specific photographic technique“ (S. 369). Auffallend an dieser Definition ist, dass die Autorinnen die zentrale, handelnde Rolle den Forschungspartner*innen zuschreiben, nicht den Forschenden. Dies charakterisiert nicht nur die Phase der Erhebung, sondern auch die Analyse der Daten, die in der Konzeption von Wang und Burris (1997) die Partizipation der Forschungspartner*innen bei der Auswahl, der Kontextualisierung und Kodierung des Materials vorsieht (S. 380). Brown (2024) deutete diese Anfänge von Photovoice als Anliegen der Forschenden, die Hierarchie zwischen Feld und forschender Person zu durchbrechen. Der partizipative Ansatz nach Wang und Burris (1997) intendierte darüber hinaus die Ermächtigung der Akteur*innen, die Möglichkeit zum kritischen Dialog in der Gruppe und die Adressierung gesetzgebender Instanzen – ein Dreiklang, der eine Steigerung von einer intrinsischen Wirkung hin zur Veränderung politisch relevanter Strukturen transportiert. Die Gesundheitswissenschaftler*innen Petra Wihofszky und Kolleg*innen (2020) griffen den Aspekt der angestrebten Veränderung als konstitutives Charakteristikum von Photovoice auf und führten aus, dass „Photovoice die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins anregt, die aktive Teilnahme von Bürger*innen ermöglicht, Empowerment erleichtert sowie vielfältige Möglichkeiten zur Reflexion bereitstellt“ (S. 93).

Um die Aktualisierung und Übertragung des Photovoice-Ansatzes auf die empirisch kulturwissenschaftliche Forschung im Kontext des hier diskutierten Lehrinnovationsprojektes zu erläutern, lohnt sich ein fachhistorischer Blick auf die Integration visueller Methoden innerhalb der Disziplin.⁷ Der Empirische Kultur- und Medienwissenschaftler Ulrich Hägele (2001b) verwies darauf, dass Fotografien in der volkscundlich-kulturanthropologischen Forschung zunächst als „Zeugnisse von materiellen Objektivationen der Kultur“ (S. 287) verstanden wurden und einen „dezent-authentisierenden Blick auf die Volkskultur“ (S. 287) widerspiegeln. Erst sukzessive wurde der Wert des Visuellen bzw. des Fotografischen als ethnografischer Zugang zu subjektiven Lebenswelten erkannt und auch methodisch eingesetzt. Hägele (2001a, 2001b) betonte in diesem Zusammenhang die Rolle des Anthropologen John Colliers als Begründer der Visual Anthropology: Er habe die Kamera aktiv im Sinne einer teilnehmenden Fotobeobachtung in die Feldforschung integriert, wodurch sich schrittweise die Methode des Fotointerviews etablierte.⁸ Fotos waren hierbei Ausgangspunkt für Interviewfragen, stammten dabei jedoch meist aus dem Privatbesitz der interviewten Personen oder weiteren Quellen und wurden damit stets vor Beginn der Forschung und nicht in deren Kontext gefertigt. Hägele (2001a) perspektivierte das Fotointerview als Vorstufe oder Ergänzung einer Oral History und charakterisierte die Funktion des Visuellen als „assoziative Erinnerung an weit zurückliegende private (oder öffentliche) Ereignisse oder an bestimmte Dinge“ mit dem Potenzial „Aspekte und Details zur Sprache [zu] bringen, die sich sonst kaum ermitteln ließen“ (S. 335). In den anschließenden Jahren etablierte sich die Methode des Fotointerviews bzw. der fotoelicitation (Saini & Schärer, 2014) als zuvorderst narrationsbasiertes Erkenntnisinstrument:

When participants take photographs for us, the images they produce do not hold intrinsic meanings that we as researchers can extract from them. Rather they create routes through which we can explore in interviews how people experience and act in the material social and embodied elements of their environments. (Pink, 2021, S. 116)

Die Potenziale des Kooperativen und Partizipativen, die im ethnografischen Umgang mit Fotografien liegen, reflektierten z. B. die Anthropologinnen Francesca Bayre, Krista Harper und Ana Isabel Afonso (2016) unter drei Aspekten: Fotos als Erzählstimulus im Interview, als selbstständiges Material mit Erkenntniswert sowie als Kommunikationsmedium von anthropologischem Wissen hin zu neuen Öffentlichkeiten. Das werfe forschungspraktische und -ethische Fragen in Bezug auf inhärente Machtbeziehungen auf: „[H]ow can the visual material generated in the field with participants, can [sic] be also used by and for those same participants?“ (Bayre et al., 2016, S. 8). Diese Frage verweist auf die Relevanz eines methodologischen Reflektierens im Forschungsprozess. Im hier diskutierten Lehrinnovationsprojekt erfolgte dies, wie im Folgenden ausgeführt wird, mehrfach im Verlauf des Semesters.

⁷ Photovoice-Projekte der Empirischen Kulturwissenschaft/Kulturanalyse finden sich u. a. bei Reiners et al. (2016) sowie Roque de Pinho (2016); im Bereich der Nachhaltigkeit bei z. B. Huber et al. (2023).

⁸ Wihofszky et al. (2020) führten an, dass Wang und Burris (1997) in ihrer Konzeption von Photovoice Ansätze von Collier übernommen und diese ausgebaut hätten. Die Verzahnung von Kulturanalyse und Photovoice ist damit in die Anfänge des Ansatzes eingeschrieben.

3 Methodologische Reflexion von Seminarablauf und -evaluation

Forschendes Lernen, Public Anthropology und Photovoice ergeben einen weiten Adaptions- und Reflexionsraum, der für Lehrinnovationsprojekte in konkrete Seminarstrukturen übersetzt werden muss. Das folgende Kapitel stellt diese Struktur für das Seminar „Bioökonomie ins Bild rücken“ vor und skizziert insbesondere auch die Evaluationsmomente, die als analytische Basis für die in Kapitel 4 diskutierten Querschnittsdimensionen dienen.

3.1 Seminarstruktur

Das Seminar gliederte sich in korrespondierende Phasen der Einführung, Erhebung, Auswertung, Übersetzung und Veröffentlichung, wie sie Abbildung 2 in linearer Vereinfachung darstellt.

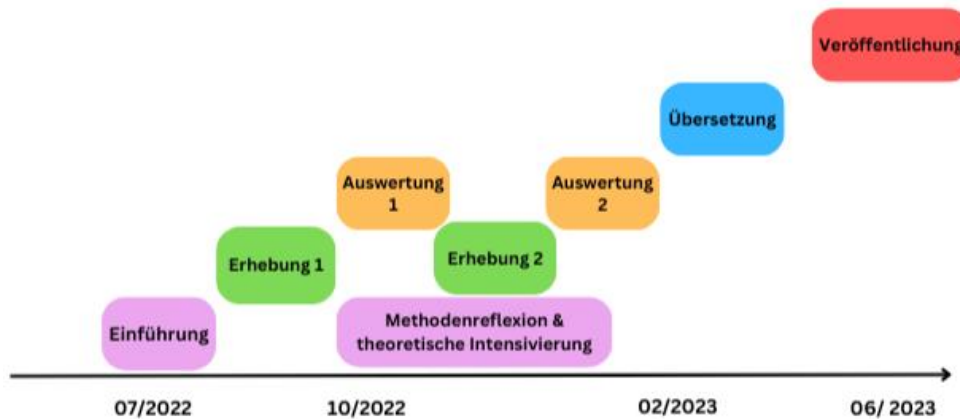


Abbildung 2: Seminarstruktur im zeitlichen Verlauf des Semesters.

Der Beginn des Seminars lag deutlich vor dem Start des Wintersemesters, bereits im Juli 2022, da ‚bioökonomische‘, forst- und insbesondere landwirtschaftliche Praktiken an Jahreszeiten geknüpft sind und für die Erhebungsphase 1 die Ernte- und damit Sommermonate ausgewählt wurden. In der Einführungsveranstaltung im Vorfeld dieser ersten Erhebung galt es, Wissens- und Kompetenzunterschiede der Bachelorstudierenden nicht nur auszugleichen, sondern vor allem zum wechselseitigen Lernen zu nutzen: Die Studierenden erarbeiteten sich anhand eines Lernzirkels das Thema Bioökonomie sowie – unterstützt von einer externen Expertin – die Methode Photovoice. In Kooperation mit dem Badischen Landwirtschaftlichen Hauptverband (BLHV) waren bereits Feldkontakte zu fünf land- bzw. forstwirtschaftlichen Betrieben hergestellt, welche die Studierenden in selbstbestimmt gewählten Forschungsgruppen kontaktierten.

In der Seminarphase Erhebung 1 führen die Studierenden zu den Höfen, um Rahmung und Ziele des Forschungsseminars zu besprechen und eine Kamera zu übergeben – verbunden mit der Bitte an die Forschungspartner*innen, ihren jeweiligen Arbeitsalltag zu fotografieren. Anfang Oktober kamen die Kameras mit null, 25, 30, 150 bzw. 800 Fotos zurück. Ein landwirtschaftlicher Betrieb schied also, weil dort keine Fotos gemacht wurden, aus der Forschung aus. Die Studierenden wurden in die anderen Gruppen integriert.

Mit dem offiziellen Semesterstart erfolgte der Übergang in die Phasen Auswertung 1 sowie Erhebung 2, mit dem Ziel, die erhaltenen Fotografien zu ordnen und anschließende Gespräche mit den Feldpartner*innen zur Kontextualisierung der Bilder vorzubereiten und durchzuführen. Begleitet wurden diese Schritte in einer angeleiteten Phase der methodischen Reflexion und theoretischen Intensivierung. Diese umfasste Seminarsitzungen, in welchen Erfahrungen der Feldforschung besprochen wurden (z. B. durch schriftliche Individualmethoden und eine Fishbowl), sowie eine eigens für das Seminar organisierte Tagung. Unter dem Titel „Bioökonomie und Landwirtschaft. Kulturanthropologische Perspektiven“ präsentierten sechs externe Kulturwissenschaftler*innen ihre Forschungsarbeiten im Themenfeld und diskutierten diese mit den Studierenden.

In Auseinandersetzung mit dem Feldmaterial und dem neu erarbeiteten theoretischen Wissen, konnten die Studierenden die Fragestellungen ihrer Forschung schärfen und in der Phase Auswertung 2 das offene Kodieren durch gemeinsame Übungen im Plenum kennenlernen und erproben.

In der anschließenden Übersetzung erarbeiteten die Studierenden alleine und in Gruppen kulturalistische Essays, begleitet durch einen Expert*innen-Workshop zum Thema „Ethnografisches Schreiben“. Die Studierenden überarbeiteten ihre Essays auf Basis von Peer-Feedback und Kommentaren der Seminarleitung. Parallel hierzu sortierten die Studierenden erneut die Fotografien und Interviewaussagen und kuratierten Posts für Instagram und die Inhalte der Großformatplakate, womit die Phase der Veröffentlichung vorbereitet wurde. Diese begann nach Semesterende im Sommer 2023 und materialisierte sich in Form von großflächigen Plakaten im Freiburger und Stuttgarter Stadtraum, Instagram Posts sowie der Publikation von Fotos

und Essays auf der Webseite. Den Abschluss des Projektes bildeten eine kommentierte Begehung der Plakate in Stuttgart und Freiburg sowie eine zusammen mit dem BLHV ausgerichtete Abschlussveranstaltung mit Studierenden, Forschungspartner*innen und Gästen.

3.2 Methoden der Evaluation und Reflexion

Im rekursiven Blick auf das Lehrentwicklungsprojekt treten zentrale Evaluations- und Reflexionsmomente hervor, die Abbildung 3 markiert und die nachfolgend (nicht chronologisch) beschrieben werden. Damit sind zwei Anliegen verbunden: Zum einen soll das Quellenmaterial vorgestellt werden, das die Grundlage der in Kapitel 4 formulierten Analyse bildet. Zum anderen geht es darum, didaktische Potenziale und Erkenntnisdimensionen der Evaluationspraktiken in Bezug auf Forschendes Lernen und Photovoice zu besprechen.

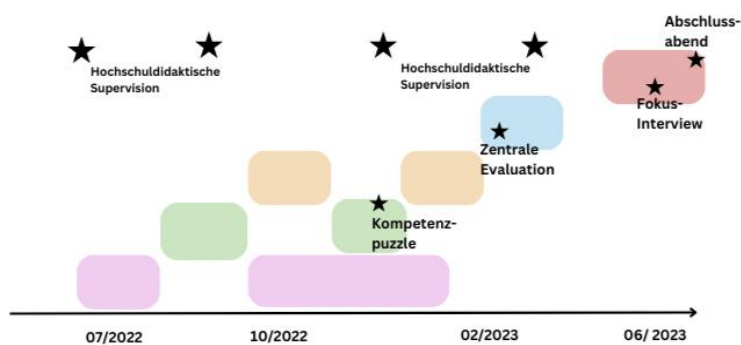


Abbildung 3: Evaluationsmomente im Seminarverlauf.

(1) Zentrale Evaluation: Zum Ende des Seminars nahmen die Studierenden an der zentralen Evaluation der Universität Freiburg (2023) teil. Sie konnten Lernerfolg, Lehrkompetenz sowie Rahmenbedingungen quantitativ bewerten und in einem Freitextfeld Fragen wie „Was hat Ihnen an dieser Lehrveranstaltung besonders gut gefallen?“ und „Wo sehen Sie Verbesserungspotenzial für diese Lehrveranstaltung?“ beantworten.

Als prozessimmanente Evaluation und als Quellenbasis erschien diese zentrale Evaluation nicht ausreichend: Zum einen kann sie, einmalig zu Semesterende, die Prozesshaftigkeit des Seminars in seinen ausdifferenzierten Etappen nicht adäquat fassen. Auch sind die Ergebnisse am Semesterende nicht mehr implementierbar. Zum anderen ist die Zentrale Evaluation entlang standardisierter Fragen aufgebaut, die das komplexe Konstrukt des Lehrinnovationsprojektes nicht abbilden können. Ihr Erkenntniswert – auch für den vorliegenden Text – liegt insbesondere in der Repräsentation der Einstellungen der Studierenden zum Zeitpunkt der Seminarendphase, der dadurch analytisch zugänglich wird.

(2) Zwischenevaluation/Kompetenzpuzzle: Nach der Erhebungsphase und vor der Auswertung des Materials moderierte die Seminarleitung zur Halbzeit des Seminars eine Übung, in der die Studierenden einen reflexiven Blick auf die vergangenen Monate werfen sollten. Entlang der Aspekte „Das habe ich inhaltlich gelernt“, „Das habe ich methodisch/bezogen auf den Wissenschaftsbetrieb gelernt“, „Das habe ich über Wissenschaftskommunikation gelernt“ und „Das bereitet mir Freude“ sammelten die Studierenden anonym auf Moderationskarten für sie relevante Punkte, die anschließend im Plenum besprochen wurden. Die affirmative Ausrichtung der Fragen zielte auf eine wechselseitige Stärkung der Studierenden als Forscher*innen und Lernende vor dem Hintergrund der Erfahrung einer intensiven Erhebungsphase. Entsprechend war dieses Kompetenzpuzzle aus Perspektive der Studierenden sowie der Seminarleitung ein wichtiges Moment kompetenzorientierter Reflexion. Analytisch bilden sich in den Aussagen der Studierenden Umgangsweisen mit der Prozessualität eines Studienprojektes ab.

(3) Hochschuldidaktische Supervision: In regelmäßigen Abständen trafen sich die beiden Dozentinnen mit der Leitung der Hochschuldidaktik der Universität, um prozessbegleitend Aspekte des Seminars zu reflektieren. In den Gesprächen ging es etwa um Fragen wie: Wie können die Lehrenden mit den vielfältigen Rollenanforderungen umgehen? Wie können sie diesen Rollenplural den Studierenden gegenüber nicht nur transparent vermitteln, sondern auch kompetenzorientiert begreifbar machen? Diese Form der Supervision eröffnete den Lehrenden einen Reflexionsraum des eigenen Lernprozesses und implementierte ein hilfreiches Distanzierungselement, um Herausforderungen im dichten Ablauf eines Projektseminars zu begegnen.

(4) Fokus-Interview mit Teilnehmenden des Kurses: Zum Abschluss des Projektes traf sich die Projektleitung im Mai 2023 mit drei Kursteilnehmer*innen zu einem offenen Evaluationsgespräch. Hintergrund war, dass die drei Studierenden das Lehrinnovationsprojekt auf der Studierendentagung der Deutschen Gesellschaft für Empirische Kulturwissenschaft mit dem Titel „Raus aus der Uni! Public Anthropology und Vermittlungsformate zwischen Uni und Gesellschaft“ präsentierten und zur Diskussion stellten: Sie zeigten die Projektergebnisse als Ausstellung in der Universität und organisierten selbstbestimmt einen Workshop („Bilder und Stimmen aus dem ‚Feld‘ – Ein Studierendenprojekt zur Bioökonomie“). Das Fokus-Interview mit den drei

Studierenden zielte darauf, deren Erfahrungen in der Konzeption und Realisierung dieses Workshops zu besprechen und das Projekt entlang sich situativ entwickelnder Fragen zu reflektieren. Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und mit Blick auf die Deutungen der Teilnehmenden qualitativ ausgewertet. Methodisch knüpft dies an die in der Empirischen Kulturwissenschaft etablierte Durchführung narrativer Interviews an (Schmidt-Lauber, 2001). Die Nähe zum eigenen forschenden Tun stellte gerade für die Seminarleitung ein wichtiges Erkenntnismoment dar, da dadurch inkorporierte Modi des Reflektierens und Ordners abgerufen werden konnten.

(5) Abschlussabend: Als finaler gemeinsamer Termin wurde ein Abschlussabend in den Räumlichkeiten des BLHV organisiert. Eingeladen waren neben den Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden des Projekts auch die Feldpartner*innen sowie weitere interessierte (außer-)universitäre Öffentlichkeiten. Der Abend umfasste zunächst einen gemeinsamen Spaziergang entlang der Großflächenplakate im Freiburger Stadtraum sowie kurze Redebeiträge, in welchen die Studierenden, Forst- und Landwirt*innen ihr Tun und Lernen im Projekt benannten. In der Konzeption des Seminars wurde mit den Bausteinen Photovoice und Citizen Science eine gemeinsame Reflexionsveranstaltung aller Beteiligten wichtig, die die Multivokalität des Projektes abbildete und Einblicke in die Wirkung des Projektes gab: auf einer didaktischen Ebene, aber auch mit Blick auf die in der Konzeption von Photovoice intendierte Ermächtigung der Akteur*innen in Bezug auf das Erleben eigener Selbstwirksamkeit.

Dokumentationen dieser curricular verankerten und selbstorganisierten Evaluationen stehen zeitlich und kontextuell in unterschiedlichem Bezug zu den Phasen des Projektes und bilden damit situative Erwartungshorizonte und Erfahrungsräume im Kontext des Forschungsprozesses ab. Dies wurde durch einen Organisationsprozess komplementär ergänzt, in welchen vor allem die Seminarleitung, die drei studentischen Mitarbeitenden, der BLHV sowie weitere externe Kooperationspartner*innen (in Bereichen wie Design, ethnografisches Schreiben und Kommunikation) eingebunden waren. In diesem Netzwerk galt es immer wieder, die Projektziele zu (re-)formulieren und hin zu den involvierten Akteur*innen und den heterogenen Kontexten zu übersetzen, um sie gemeinsam bearbeiten zu können.

4 Analytische Reflexionen der didaktischen Konzeption von Forschendem Lernen via Citizen Science und Photovoice

Die bislang beschriebenen Methoden- und Evaluationsbausteine wurden in Erarbeitung dieses Beitrags codiert (Charmaz, 2000; Mayring, 2002). Auf Basis wiederkehrender Codes wurden analytische Querschnittsdimensionen herausgearbeitet. Darauf aufbauend sollen im Folgenden die zentralen Fragen des Beitrags (inwiefern sich in der Reflexion des Projektseminars Potenziale und Problemstellungen des forschenden Lernens zeigen und inwiefern die Analysen von Lehr-Lern-Praktiken und -Beziehungen dieses Seminars paradigmatisch stehen können für weitere Ausgestaltungsformen des Forschenden Lernens in qualitativ arbeitenden Disziplinen) anhand von fünf Punkten exemplarisch diskutiert werden. So werden in wechselseitigem Bezug Reflexionen des didaktischen Formats Forschendes Lernen sowie der Methoden Citizen Science und Photovoice entwickelt.

4.1 Hohe Lernmotivation durch Selbstbestimmtheit, Selbstwirksamkeit und Transferorientierung im Forschenden Lernen

„Motivation“ war einer der hervorstechenden Codes der analytischen Bearbeitung des Seminarmaterials. Hier zeigte sich: Die Ansprüche und Erwartungen an das Projektseminar lagen unterschiedlich. Sie adressierten in variierender Gewichtung (a) die Umsetzung selbstbestimmter, Lehrpersonenbegleiteter Forschung (für viele der Studierenden war das die erste ethnografische Forschungserfahrung) sowie (b) das Erproben von für die Empirische Kulturwissenschaft neuen bzw. noch wenig etablierten Methoden. Nicht zuletzt war (c) die kulturwissenschaftliche Bearbeitung von Bioökonomie als Arbeitsalltag in der Land- und Forstwirtschaft wichtiges Moment der Motivation. Hierzu im Einzelnen.

Das Realisieren von Forschendem Lernen im Bachelorstudium war für Lehrende und Studierende ein gewichtiger Grund der Motivation. Die Studierenden betonten während und nach der gemeinsamen Forschung, dass ihnen vor allem das Anwenden ethnografischer Methoden besonders wertvoll erschien und für die Motivation basal war. Exemplarisch zeigt sich das in der Aussage des Teilnehmenden („H. M.“), die er im Rückblick auf das Seminar formulierte:

Ich würde auch echt sagen, gerade dieses, das Coole war ja gerade, dass wir mal so richtig feldforschen konnten. [...] Also das ist wirklich das, was dieses Seminar jetzt von den anderen für mich so krass unterscheidet, dass wir wirklich so viel mit unseren Akteur*innen zusammengearbeitet haben. Und ich persönlich, ich fand das natürlich mit den Plakaten auch cool und so, [...] aber mich hat wirklich dieses Forschen mehr interessiert.

Der Einsatz innovativer Methoden wie Photovoice oder Public Anthropology war, und damit kann diese Aussage durchaus repräsentativ stehen für die Meinungen weiterer Teilnehmenden, mit Reiz verbunden. Für die Ausgestaltung des Forschenden

Lernens im Bachelorstudiengang scheint aber zunächst auch die Erprobung etablierter (ethnografischer) Methoden von besonderem Wert.

Ein Ziel war es, den Studierenden zu ermöglichen, ein vertieftes Fach- und Methodenverständnis und in dem Zusammenhang ein disziplinäres Selbstbewusstsein erarbeiten zu können. Hierzu zählt insbesondere auch die Perspektive auf die Vorbereitung der zeitlich nahen, dann noch deutlich eigenständiger zu erarbeitenden, meist Ethnografie basierten Bachelorarbeit. Zu reflektieren bleibt bei ähnlichen Vorhaben die Frage, ob neue Methoden wie das Erproben von Photovoice oder die Ausgestaltung einer großen Plakatkampagne direkt in Lehrzusammenhängen erstmals realisiert werden sollen oder ob dies nicht besser in Forschungsprojekten fortgeschrittener Wissenschaftler*innen anzusiedeln wäre.

In Rückbindung auf die eingangs skizzierte Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2000) ist festzustellen, dass der Ansatz des Forschenden Lernens und Lehrens einen Handlungsanlass kreiert, in welchem interne sowie externe Motivation empfunden wird. Exemplarisch zeigen die Aussagen der Studierenden „N. T.“ im Rückblick auf den bereits genannten, von ihnen eigenständig initiierten und realisierten Workshop im Rahmen einer Studierendentagung:

Viele Teilnehmende hatten irgendwie negative Erfahrungen von Projektseminaren, wo sie irgendwie nicht so viel geforscht haben und nicht so viel veröffentlicht haben, keinen Text mit der Öffentlichkeit hatten. Und wir haben schon gezeigt, dass wir die Plakate haben, Webseite, Instagram, Podcast und da waren sie alle waren so total begeistert, dass alles geklappt hat.

In dieser Aussage wird die hohe Selbstwirksamkeit im Forschungsprozess adressiert. Komplementär dazu kann die Bewertung des Mitstudierenden „S. W.“ gedeutet werden, der vor allem externe Faktoren – in dem Fall die Kooperation mit Forschungspartner*innen – hervorhebt: „Ich glaube auch das ist ein sehr wichtiger Punkt, dass die Akteurinnen mit dabei sind bei dem, bei dem Forschungsprozess. Dass sie nicht nur irgendwie Forschungsobjekte sind, sondern auch mitreden können, mitentscheiden können, mitgestalten.“

Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang auch die Themenwahl angeführt werden. In komplementärer Ergänzung zu den Promotions- bzw. Habilitationsprojekten der Lehrpersonen (Breitsprecher & May, 2023a; May, 2023) erarbeiteten die Studierenden, Land- und Forstwirtschaftler*innen kooperativ Wissen darüber, wie im Kontext zukunftsorientierter Vorstellungen von ‚Bioökonomien‘ die Herstellung von biobasierten Ressourcen in alltäglichen Lebenswelten realisiert und gedeutet wird.

Ein aktuelles, lebensweltlich relevantes Thema zur Forschung im Projektseminar anzubieten, erwies sich im konkreten Kontext als gewichtiges, doch nicht unumstrittenes Argument. Die Kooperation mit Akteur*innen ‚konventioneller‘ Landwirtschaft wurde bspw. zu Beginn des Seminars von Seiten der Studierenden kritisiert; sie hätten lieber alternative Landwirtschaftspraktiken erforscht. Rückblickend lässt sich feststellen, dass die Studierenden sich aus der so formulierten, normativen Haltung lösen und eine am Verstehen des Gegenübers interessierte Haltung annehmen konnten. Dieser Perspektivwechsel erwies sich als ein Lernprozess von disziplinärer und didaktischer Relevanz: Die Studierenden konnten eigene Positionen aufbauen und diese im Prozess des ethnografischen Forschens in Interaktion mit den Feldpartner*innen modifizieren.

Gerade gegen Ende des Seminars wurde deutlich, wie stark die Aussicht auf die öffentliche Kommunikation des erarbeiteten Wissens die Motivation der Studierenden prägte. Rückblickend sagte ein Teilnehmer:

Also, dass man von Anfang an diese Motivation hat, ist sehr, sehr schwierig umzusetzen. Bei uns war das ja jetzt am Ende schon so, dass man sich quasi ausgesucht hat, was man noch freiwillig macht. Und ich glaube, es haben auch alle irgendwas noch freiwillig gemacht. (S. W.)

„Freiwillig“, aus eigenem Antrieb und über die Seminarzielsetzungen hinaus organisierten die Studierenden z. B. eine Wanderausstellung, einen Podcast sowie oben benannte Tagungsteilnahme.

Die zusammenfassende These lautet, dass hohe Zielmarken wie z. B. das Erproben neuer Forschungs-, Lehr- und Lernmethoden (Photovoice, Citizen Science, Public Anthropology) durchaus zur Stärkung und Steigerung intrinsischer Motivation beitragen kann (Ryan & Deci, 2000) und dass ein besonderes didaktisches Potenzial darin liegt, dass Studierende den Lernprozess mitgestalten können und so Selbstwirksamkeit erleben.

4.2 Plurale Rollen in lern- und forschungsprozessbedingtem Wechsel

Organisierende, Forschende, Betreuende, Gestaltende, Planende, Lektorierende, Lernende, Wissensvermittelnde – mit der Umsetzung Forschenden Lernens geht eine gesteigerte Rollenpluralität einher. Das wurde in der Bearbeitung der Evaluations- und Seminarmaterialien deutlich und gilt für Lehrende wie Seminarteilnehmende. Im Projektseminar gilt es, diese Möglichkeits- und Erfahrungsräume, die sich durch diese vielfältigen Rollen mit ihren spezifischen Anforderungen ergeben können, zuzulassen, infrastrukturell zu unterstützen und anzuleiten.

*Als Forschende*r handeln können*

Im Lehrinnovationsprojekt wurden die Bachelorstudierenden zu Forschenden. Was bisher weitestgehend abstrakt im Studium verhandelt und als Desiderat einer mittelfristigen Zukunft – projiziert auf die Abschlussarbeit oder das Masterstudium – formuliert wurde, stellte sich nun als konkrete Handlungsaufforderung dar: Fragestellung finden, Feldkontakte knüpfen, Methoden anwenden, Material aufbereiten, deuten und die Ergebnisse in geeigneter Form darstellen. Der hier beschriebene lineare Ablauf, ist in der konkreten Umsetzung aber deutlich unübersichtlicher und zum Teil wenig planbar. Gerade bei qualitativen Forschungsseminaren sei eine erhöhte Offenheit für „die spezifischen Gegebenheiten und vielfältigen Überraschungen, die das Feld bereithält“ notwendig, argumentierten die Sozial- und Kulturwissenschaftlerinnen Christina Edinger und Anna Lipphardt (2014, S. 488). Damit geht der Anspruch einher, dass die Studierenden eigenständig arbeiten und Erfahrungen entlang der vielfältigen Chancen und Herausforderungen im Forschungsprozess sammeln sollen, in ihrem Lernprozess jedoch angeleitet werden. Dies ist ein Balanceakt, der sich am (aufgrund seiner prinzipiellen Ergebnisoffenheit) kritischen Moment des Feldeinstiegs explizieren lässt: Forschende treffen mit Erwartungshaltungen auf ein bis dato davon unabhängiges Feld, das in gewisser Weise davon überzeugt werden muss, Wissen und zeitliche Ressourcen in das Projekt zu investieren und die Rolle der forschenden Person zu ermöglichen. Entsprechend sind nicht nur die Kooperationspartner*innen, sondern auch die Forschenden mit Unsicherheiten konfrontiert (Lindner, 1981). Im Seminar waren die Kontakte zu den Feldpartner*innen durch die Kooperation mit dem BLHV vorbereitet, die Studierenden mussten die Forschungspartner*innen aber selbstständig kontaktieren, Termine für die Hofbesuche organisieren und das Interesse des Projektes vermitteln. In Vorbereitung wurden im Seminar Kontexte geschaffen, in welchen Studierende eine forschende Haltung ausbildeten, entlang von Fragen wie: „Mit welchen Fragen gehe ich ins Feld?“, „Mit welcher Haltung und Einstellung?“, „Wie erkläre ich mein Fach?“, „Wie das Projekt?“ und „Was erwarte ich von meine*n Kooperationspartner*innen?“. Damit wurden bereits zu Beginn des Projektes selbstreflexive Momente und Methoden etabliert, die das weitere Vorgehen begleiten sollten.

*Sich als Partner*in positionieren können*

Das eigene Handeln im Kontext des forschenden Lernens gestaltet nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern hat Auswirkungen auf die unmittelbare Forschungsgruppe und den gesamten Seminarkontext. Verbindlichkeit, aber auch Flexibilität wurden neben Aspekten der Kommunikation zu tragenden Kompetenzen entlang des Prozesses, in dem sich die Studierenden als Projektmitarbeitende erkennen sollten. Es gab für die Lernenden zwei konkrete Kontexte, in denen es galt, Dynamiken auszuhandeln, diese waren die Seminar- und die eigene Forschungsgruppe. In den Forschungsgruppen sollten die Studierenden die Gruppenarbeit entlang der individuellen Bedürfnisse und Präferenzen selbstbestimmt koordinieren. Als Zielpunkt wurden Erwartungen an Qualität und Quantität der Ergebnisse formuliert; die Lernenden organisierten die Arbeitspakete unter sich, um individuelle Forschungsinteressen, Fähigkeiten und Erfahrungen bei der Aufgabenverteilung zu berücksichtigen (Edinger & Lipphardt, 2014). Die eigenständige Koordination funktionierte in den meisten Fällen, geriet aber auch teilweise in Konflikt mit Erwartungen und Gerechtigkeitsempfinden in Bezug auf die Aufgabenverteilung (im Kontext von Seminar- und Forschungsgruppe), was seinerseits als Lernprozess kooperativen Zusammenarbeitens unter Studierenden zu deuten ist (Schmalz, 2007).

*Als Gestaltende*r wirken können*

Die Frage danach, was vorgegeben wird, was gestaltbar ist, stellte sich im Seminar sowohl in Bezug auf die Forschung, wie auch mit Blick auf die gewählten Formate der Ergebnisvermittlung. Das Projekt war von Anfang an durch sein Ende geprägt: die intendierten Formate bestehend aus Plakat, Webseite und Social Media Posts hatten Auswirkungen auf die Wahl der Methode und strukturierten den Ablauf des Seminars (Breitsprecher & May, 2023b). Die Erarbeitung dieser Präsentationsformate und der Umgang mit den durch Photovoice erhobenen Bild- und Textmaterialien bestärkte allerdings die Studierenden und studentischen Mitarbeitenden darin, zusätzliche, zunächst nicht vorgesehene Formate zu entwickeln: Podcast, Ausstellung und Workshops im Rahmen einer Studierendentagung. Seminarkonzeption und -leitung schufen den Studierenden Freiräume, um den Wechsel von der lernenden hin zur gestaltenden Person zu fördern und die Herausbildung einer eigenen Haltung als Wissenschaftler*in zu stärken. Das hängt explizit mit Aspekten der Selbstwirksamkeit zusammen und fördert die Identifikation mit dem Projekt und die Motivation zu lernen. Grundlage hierfür sind Offenheit und Flexibilität in der Seminardurchführung; um Doppelstrukturen und -belastungen zu vermeiden, erscheint es in kritischer Evaluation des Lehrinnovationsprojektes sinnvoll, diese Räume der Selbstgestaltung bereits als festen Bestandteil in der Planung zu verankern. Ungeplantes bindet personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen, insbesondere, wenn der Einbezug externer Expertise und das Einschreiben in außeruniversitäre Strukturen angedacht ist. Die flexible Gestaltung der Vermittlungsformate war in diesem Projekt nur durch die Förderung der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre möglich.

*Sich als Wissenschaftler*in imaginieren können*

Der finanzielle Rahmen ermöglichte es, vier Workshops für die Studierenden zu organisieren, die die Herausbildung unterschiedlicher Kompetenzen entlang der Lernziele des Seminars stärken sollten. Dazu zählten Veranstaltungen zu den

Themen „Photovoice“, „Ethnografisches Schreiben“, „Sprechtraining“ sowie „Bioökonomie und Landwirtschaft. Kulturanalytische Perspektiven“. Letztere organisierte die Seminarleitung in Form einer eintägigen Tagung: Sechs externe Wissenschaftler*innen wurden eingeladen, um den Seminarteilnehmenden und weiteren studentischen Interessierten die kulturwissenschaftlichen Forschungen im Themenbereich Bioökonomie/Landwirtschaft vorzustellen und auf Fragen und Erfahrungsberichte seitens der Studierenden zu reagieren. Die Organisation folgte dem Anspruch, den Kontext einer wissenschaftlichen Tagung herzustellen: Es gab Programmhefte, Abstracts, gemeinsame Pausen zum informellen Austausch und die entsprechende räumliche Gestaltung. Für viele Studierende war es der erste direkte Kontakt mit Wissenschaftler*innen außerhalb der eigenen Seminare und das erste Tagungsformat, das sie besuchten. Ziel der Tagung war nicht nur eine inhaltliche Einführung in aktuelle Forschungen, sondern auch das Erleben und Fördern von Selbstwirksamkeit als Wissenschaftler*in seitens der Studierenden durch das gezielte Einbinden erweiterter wissenschaftlicher Netzwerke. Der Rollentausch von rezipierenden hin zu produzierenden wissenschaftlichen Akteur*innen intensivierte sich gegen Ende des Seminars. Nun war es an den Studierenden, ihre Analysen auf einer Webseite vorzustellen, auf welche die Wissenschaftler*innen der Tagung qua digitalem Kommentar reagierten.

4.3 Bestärkende Faktoren im Lernprozess (ex negativo)

Der Umgang mit Rückschlägen, Unerwartetem und Frustration bleibt in einem forschungsorientierten Projektseminar nicht aus. Exemplarisch wird das im hier diskutierten Seminar anhand von zwei Situationen deutlich, mit welchen die Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Projektes konfrontiert waren. In der rückblickenden Analyse der Forschungs- und Lehr-Lern-Methodik lassen sich diese als bestärkende Faktoren im Lernprozess deuten.

Eine leere Kamera

An insgesamt fünf land- und forstwirtschaftliche Betriebe übergaben die Studierenden im Juli 2022 bei einem Hofbesuch professionelle Systemkameras, verbunden mit der Bitte, den Arbeitsalltag fotografisch zu dokumentieren. Anfang Oktober sollten die Kameras zurückgeschickt werden. Kurz vor Semesterbeginn kamen vier Kameras an, eine fehlte. Es folgten Nachfragen beim Forschungspartner, Wartezeiten, unbeantwortete Nachrichten und schließlich das Versprechen, die Kamera zu schicken. Sie kam an, auf der Speicherkarte kein einziges Foto. Während vier Gruppen Kameras mit teilweise über 800 gespeicherten Fotos erhielten, endete die Erhebung der fünften bereits nach wenigen Wochen – Enttäuschung und eine Deutung des Scheiterns gingen für die Studierenden damit einher. Eine als anfänglich stabil gedeutete Beziehung zum Feldpartner, die einen konkreten Erwartungshorizont etablierte, brach ergebnislos ab. Das produzierte Unsicherheit: Wie sollte die Forschung weitergehen? Welche Rolle konnten die Studierenden innerhalb des Projekts einnehmen? Wie sollte das Erreichen der Lernziele für die Studierenden sichergestellt werden?

„Wer scheitert, so ließe sich argumentieren, verliert Zeit: die Zeit, in der ein Plan verfolgt wird, der schließlich nicht aufging und einen Neuanfang erforderlich machte“, formulierte die Kulturanthropologin Helen Franziska Veit (2023, S. 137). Sie zeigte aber, dies ergänzend, weitere Deutungsmöglichkeiten auf: Scheitern als Zwischenergebnis, Notwendigkeit, Learning und Vorläufigkeit. Angesichts dieses Spektrums lässt sich konstatieren: Fehlschläge sind als integraler Bestandteil empirisch-kulturwissenschaftlicher Forschung und auch des Forschenden Lernens zu begreifen (Edinger & Lipphardt, 2014). Anhand des skizzierten Frustrationsmomentes lernten die Studierenden, Flexibilität in der Feldforschung zu zeigen und ihre Rollen situativ anzupassen. Gelöst wurde die konkrete Situation durch die Integration der Studierenden in die vier anderen Forschungsgruppen, in denen sie graduell Nähe zu der Thematik aufbauten und selbständig Aufgaben (um-)arrangierten. Zudem reflektierten die Studierenden der Forschungsgruppe die gescheiterte Erhebung in Textelementen der Onlinepräsentation.

Eine weitere Überarbeitungsrunde

Analytischer Kern der Forschung war die Aufbereitung des erhobenen Materials in Form von ethnografischen Essays. Die Studierenden sollten Interviews und Fotografien offen kodieren (Bischof & Wohlrab-Sahr, 2018), Analyseperspektiven identifizieren und kulturwissenschaftliche Essays formulieren, die, den Prinzipien einer Public Anthropology folgend, auf einer Webseite publiziert wurden und kulturwissenschaftliche sowie allgemeine Öffentlichkeiten adressierten. Zur Förderung ethnografischer Schreibkompetenz wurde ein Expertengeleiteter Workshop realisiert, engmaschige Feedbackstrukturen durch Peers und Seminarleitung wurden etabliert. Das wiederholte Überarbeiten des Geschriebenen und das Erkennen des Textes als Zwischenstufe und Vorläufigkeit erwies sich als ungewohnter Modus des Schreibens für die Studierenden:

Ich fand insgesamt beim Schreiben wurde halt gerade durch diese ganzen Korrekturschleifen schon sehr deutlich, dass es veröffentlicht wird und das auch einfach, ich sag mal so, ein großes Projekt ist. Also ich habe noch nie so viel so inhaltlich geändert bekommen oder weil es zu, jetzt nicht zu radikal, vielleicht zu politisch war oder so in die Richtung. Das liegt aber natürlich auch einfach an dieser großen Veröffentlichung auf der Webseite und so, aber das war ungewohnt einfach für mich. (H. M.)

Auch in der abschließenden Evaluation des Seminars beschrieb ein Kommentar die wiederholte Überarbeitung der Essays als „nervige Last“ (Universität Freiburg, 2023). In diesen Aussagen wird die Distanz der Studierenden zu der hier erprobten Form der Textarbeit deutlich. Sie steht in Vergleich zur Hausarbeit als etablierte Prüfungs- und Textform, deren Rezeption auf die Konstellation Lernende-Lehrende beschränkt ist: „Also ich kenne halt so eine Hausarbeitsabgabe, die gibt man dann ab und dann liegt die irgendwo“ (H. M.). In Abgrenzung hierzu erzeugte das Wissen um die öffentliche Sichtbarkeit der Essays Bearbeitungsschleifen und Irritationen, die die Studierenden als Einschränkung und Verusterfahrung hinsichtlich der eigenen Autonomie deuteten. Aus Lehrendenperspektive orientierte sich die Organisation von Feedbackschleifen an wissenschaftlichen Praktiken, in welchen Review-Verfahren die Norm sind. Den Studierenden sollte auch hier ein akademischer Erfahrungsraum eröffnet werden. Das Aushalten von Prozesshaftigkeit und die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Text auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene, stellte daher einen wichtigen, für die Studierenden allerdings erst retrospektiv einzuordnenden Lernprozess dar.

4.4 Limitierende Faktoren curricularer Logiken

In der Beschreibung der wiederholten Textüberarbeitung als Last ist ein temporal-organisatorischer Aspekt enthalten, der darauf hindeutet, dass das Lehrinnovationsprojekt mit der Erwartungshaltung eines linearen Seminarablaufs bricht und Lernen als zirkuläres Wechselverhältnis konzeptualisiert. Da solch ein Projekt aber zugleich in curriculare Strukturen eingebettet ist, kann im Zusammentreffen mit Abgabefristen anderer Lehrveranstaltungen ein Gefühl zeitlicher Knappheit entstehen. Semesteranfang und -ende ordnen das akademische Jahr für Studierende und Lehrpersonen; an ihnen entfalten sich die Rhythmen von Vorlesungen, Seminarplänen, Prüfungen, Reisen und Ferienjobs. Entsprechend werden auch Module, Curricula, Vorlesungsverzeichnisse entlang dieser Daten im April, Juli, Oktober und Februar geordnet. Was aber, wenn ein Seminar nicht in den dafür vorgesehenen drei bzw. fünf Monaten zu bewerkstelligen ist und Ergebnispräsentation und Erhebung nicht in den gesetzten Rahmen passen?

Erntezeiten richten sich nicht nach Semesterzeiten. Der Prozess der Photovoice-Kooperation musste entsprechend weit vor Seminarbeginn im Wintersemester gestartet werden, wodurch das Projektseminar bereits im vorangehenden Semester beworben und begonnen wurde. Die vorlesungsfreien Wochen wurden zur Erhebungsphase. Die Studierenden sträubten sich nicht gegen diesen Mehraufwand zu Beginn des Projektes. Als dann aber auch das Ende des Seminars nicht mit den eigentlichen Semesterzeiten zusammenfiel und die Fertigstellung der Essays und Plakate, der Aufbau der Webseite sowie die Ausgestaltung des gemeinsamen Abschlussabends mehr Zeit brauchten, regte sich Kritik. Im Rückblick des Evaluationsgesprächs äußerte ein Teilnehmer: „Also das Projekt ging ja jetzt schon relativ lange, also von Beginn bis jetzt so [...] und es ist auf jeden Fall zu wenig Zeit für das, was man noch alles gerade mit der Methode Photovoice machen könnte“ – worauf ein Kommilitone bestätigend reagierte: „Ja, ich kann mir das prinzipiell schon auch vorstellen, länger an einem Projekt zu arbeiten“ (H. M. & S. W.). Deutlich wurde: Forschendes Lernen braucht Zeit. Zeit, die im engen Korsett curricularer Studienorganisation so zunächst nicht vorgesehen ist. Modul- und Studienverlaufspläne so flexibel zu gestalten, dass ein Forschungsseminar über zwei Semester andauern und die entsprechenden Inhalte und Lernziele abdecken kann, wäre hier ein wichtiger Schritt. Dass ECTS flexibler vergeben und den jeweiligen Seminarstrukturen angepasst werden können, ein weiterer.

Deutlich wurde aber auch, dass gerade die Kooperation mit außeruniversitären Akteur*innen in Modellen von Citizen Science Zeit abverlangt. Das wird dann besonders auffällig, wenn die Forschungspartner*innen prinzipiell oder in spezifischen Phasen des Projektzeitraums selbst über wenig Zeit verfügen: Land- und Forstwirt*innen haben temporär, aufgrund von Erntebedingungen, Wetterabhängigkeiten und sonstigen saisonalen Herausforderungen an ihre Arbeit, nur wenig Zeit. In der Reflexion dessen, ob die Kooperation zwischen Studierenden und Forschungspartner*innen im Seminar wohl weit genug griff, kritisierten die Studierenden just diesen Aspekt:

Genau, Zeit von den Landwirt*innen, also weil ich... Also ich glaube auch z. B., die haben die Texte, die ich denen gegeben haben, die haben die sicher nicht gelesen. Das war ein super Angebot, kein Thema. Aber natürlich sind sie eingebunden und haben nicht so... (N. T.)

Hier werden die durch zeitliche Kapazitäten gesetzten Grenzen für die Ausgestaltung der Forschungsk Kooperation klar benannt und sind im Kontext der angestrebten öffentlichkeitsorientierten Ergebnispräsentation zu deuten: Wenn Photovoice als Methode von Citizen Science in der Lehre realisiert werden soll, so muss auch die Phase der Präsentation, in welcher Studierende und Forschungspartner*innen ‚ermächtigt‘ werden sollen (Wang & Burris, 1997), in Form von zeitlichem Freiraum eingeplant werden.

In den oben skizzierten Evaluationspraktiken wurde verschiedentlich deutlich, dass die Studierenden im Kontext des Lehrinnovationsprojektes gerne ‚noch mehr‘ realisiert hätten: Sie hätten das Feld ‚noch besser‘ verstehen wollen, bspw. durch die Integration weiterer Methoden. Sie hätten mit ‚noch mehr‘ Offenheit in die Forschung starten und ‚noch mehr‘ Interviews führen wollen. Nach Abschluss des Projektes zeigte sich, dass der intendierte Erkenntnisprozess nicht gänzlich abgeschlossen schien, sondern eher weitere Desiderate und Forschungsfragen produzierte.

Forschendes Lernen muss zwei Ebenen zusammenbringen: den Anspruch, ein wissenschaftlich fundiertes Forschungsziel zu erreichen, und die Aufgabe, den Lernprozess der Studierenden zu fördern und zu ermöglichen, dass im Sinne eines Constructive Alignment (Biggs, 2014) Lernziele, Lehr-, Lernaktivitäten und Prüfungsformen zusammengebracht werden. Hätte allein der inhaltliche Erkenntniswert für das Projekt im Fokus gestanden, wäre schon der Feldeinstieg ein anderer gewesen (z. B. weniger angeleitet, deutlich explorativer). Hätten allein die Ansprüche der Photovoice Methode erfüllt werden sollen, wären die Forschungspartner*innen stärker eingebunden worden (z. B. Einbindung in Auswertung und Verschriftlichung). Hätte sich das Seminar hingegen vor allem an einem klassischen Lehrideal orientiert, hätten Textlektüre und inhaltliche Theoriearbeit zu Bioökonomie, Forst- und Landwirtschaft den Raum eingenommen, den hier u. a. die Klärung organisatorischer Fragen sowie der Umgang mit Unvorhersehbarkeiten im Forschungsprozess besetzte.

In der Praxis tun sich forschungsbezogene und lehrbezogene Lehrstellen und Desiderate auf, die es auszuhalten gilt. Die zeitlichen und curricularen Logiken der Lehre stehen „im Spannungsverhältnis mit der Kreativität und Offenheit gegenüber dem Feld“ (Edinger & Lipphardt, 2014, S. 502). Eine Konsequenz daraus kann sein, die Prozessualität und den Umgang mit ihr explizit zum Lernziel zu erheben und etablierte Strukturen der Lehrgestaltung – seien es ein genau definierter Ablaufplan oder die vorgefertigte Definition der Prüfungsform – zu durchbrechen.

4.5 Methodisch-didaktische Innovationen wie Photovoice und Citizen Science in der Lehre als Erschwernis und Potenzial

Als die Forschungspartner*innen Anfang Oktober 2022 die Kameras mit null, 25, 30, 150 bzw. 800 Fotos zurückschickten, wie sie exemplarisch in Abbildung 4 zu sehen sind, arbeiteten die Studierenden mit diesem Bildmaterial. Sie sortierten und codierten es (Mey & Dietrich, 2016), setzten es in Relation zur (kultur-)wissenschaftlichen Literatur zu den Themen Arbeit, Bioökonomie, Zukunft, Land- und Forstwirtschaft. Für die Studierenden zeichneten sich diese Praktiken als produktiv aus bezüglich des eigenen fachlichen und sozialen Lernens im Kontext der Gruppenarbeit. In der Umsetzung von Photovoice zeigten sich hier aber Grenzen und Erschwernisse: Das in der methodischen Konzeptualisierung von Photovoice angelegte symmetrische Verhältnis zwischen Feldpartner*innen und studentischen Forschenden konnte im Seminar nicht aufrechterhalten werden. Einerseits hatten die Land- und Forstwirt*innen aufgrund ihrer beruflichen Arbeitsalltage nur begrenzt Zeit zur Zusammenarbeit (Groth & Ritter, 2019), andererseits aber – und das wiegt womöglich schwerer – ließ die Konzeption eines einsemestrigen Projektes inklusive der umfassenden öffentlichen Präsentationsabsichten wohl zu wenig Zeit und Raum, um adäquat auf die Möglichkeiten der Forschungspartner*innen zu reagieren. Ihre Partizipation war aufgrund der von ihnen erstellten Fotografien und der Einbindung in Textredaktion, Abschlusspräsentation und -diskussion deutlich intensiver, als das in vielen empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen und Seminaren angelegt ist (May, 2020b) und doch nicht so weitreichend, wie die Methode Photovoice das andenknt.

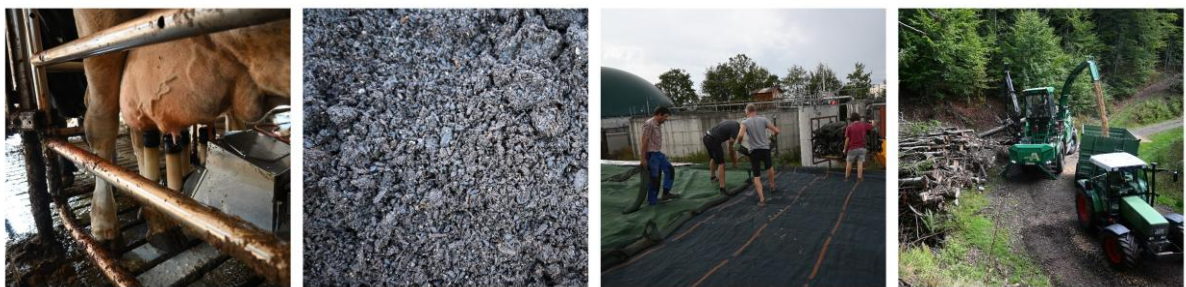


Abbildung 4: Fotografien der Forschungspartner*innen (Auszug 4 aus circa 1.000)

Die Studierenden arbeiteten in ihren Gruppen selbstbestimmt mit den Fotografien der Land- und Forstwirt*innen. Sie führten auf Basis der Bilder Gespräche mit den Forschungspartner*innen mit dem Ziel, Kontext und Bedeutung der Fotos und damit der abgebildeten Dinge und Praktiken zu verstehen. Diese Arbeitsschritte waren immer auch durch die Zielsetzung des Seminars geprägt, die Ergebnisse des Forschungsprozesses öffentlichkeitsorientiert zu kommunizieren: Indem Alltag und Deutungen der Land- und Forstwirt*innen in den Fokus gerückt wurden, sollte kein normativer Anspruch realisiert (die Nutzung von biobasierten Ressourcen oder ‚die‘ Landwirtschaft ist gut / ist schlecht), sondern kulturanalytische Neugier vermittelt werden (Was passiert hier eigentlich?). Um das zu erreichen, entwarfen die Studierenden Plakatmotive (siehe Abbildung 1) und publizierten online fotoethnografische Essays. In diese Schritte hätten sie, das zeigte sich im Rückblick, die Forschungspartner*innen gerne stärker eingebunden:

Bei der Ideensammlung und beim Text näher mit den Landwirt*innen zusammenzuarbeiten, wäre, glaube ich, toll. Ich weiß nur nicht, ob das realisierbar ist, aber es war jetzt auch für mich das erste Mal so richtig Feldforschung und ich fand es dann schon schwierig, aus diesem Interview was zu schreiben, was wissenschaftlich genug ist, aber trotzdem nah genug an meiner Akteurin ist. (H. M.)

Der Studierende weist auf zeitliche und organisatorische Grenzen des partizipativen Forschungsprozesses hin und auch auf jene der Wissensproduktion und -weitergabe. In dem Zusammenhang formulierte eine Studierende:

Dass die Wissenschaft so für sich selbst publiziert und [...] dass es eben auch Aufgabe der Wissenschaft ist, die Erkenntnisse zu publizieren, und [...] dass da so ein Dienstleistungscharakter der Wissenschaft entsteht, das Problem sehe ich auch ein bisschen bei unserem Projekt. [...] Aber ich glaube, [...] so dieses Interesse an sozialen Ungerechtigkeiten oder Missständen, das [...] gehört ja zu uns so auch als Alltagskulturwissenschaft, oder? (N. T.)

Die Einordnungen der Studierenden spiegeln eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen nach projektbezogenen, methodischen Herangehensweisen wider, beinhalten aber auch Fragen nach Wissenschaftlichkeit und disziplinären Charakteristika. Diese Problematisierungen zeigen, dass die Seminarteilnehmenden eine kognitive Fachidentität ausbilden, also „Paradigmen, Problemstellungen und Forschungsmethoden“ reflektieren, „die dem Fach Einzigartigkeit und Kohärenz verleihen“ (Lindner, 1987, S. 1). Dies sei, so der Soziologe Rolf Lindner (1987), insbesondere für ein kleines Fach wie die Empirische Kulturwissenschaft in Abgrenzung zu anderen Disziplinen entscheidend.

Reflexionen methodologischer Fragen erscheinen dabei besonders gewinnbringend, da sie über das konkrete Forschungsvorhaben hinaus reichen, „indem sie etwa mitbestimmen, was überhaupt Gegenstand von Wissenschaft sein kann, wann Praxis als Wissenschaft gilt, welche Reichweite wissenschaftliche Aussagen für sich beanspruchen können und worin überhaupt die legitimen Motivationen und Ziele wissenschaftlichen Forschens bestehen“ (Böhler & Reinhart, 2014, S. 539). Im Kontext des Projektes zog sich das als roter Faden durch den gesamten Prozess: Wer sind mögliche Feldpartner*innen? Wie werden sie repräsentiert? Welche Haltung fordert das von den Studierenden bzw. Wissenschaftler*innen ein? Und welches Verhältnis zu Objektivität bzw. Subjektivität ist darin angelegt?

Der konstruktivistische Ansatz der Empirischen Kulturwissenschaft und das Verständnis, dass „Subjektivität [...] kein Widerspruch zu Wissenschaftlichkeit, sondern eine konsequente Umsetzung kulturanthropologischer Praxis“ (Massmünster, 2014, S. 536) sei, fordert durchaus Reaktionen heraus. Im Projekt brachte die konsequente Orientierung an den alltäglichen Lebenswelten der Landwirt*innen, unterstützt durch deren visuelle Repräsentationen sowie die Präsentation dessen in Form von Plakaten im Stadtraum auch irritierte Stimmen und Kritik mit sich. Wie der Empirische Kulturwissenschaftler Wolfgang Kaschuba betonte, konstituiere sich das Selbstverständnis einer Wissenschaft in der „Wechselwirkung von Innen- und Außenwahrnehmung, von Selbst- und Fremdbildern“ (2012, S. 18). Reaktionen nicht als Störungen zu begreifen, sondern als Reflexionsraum über eben diese Fragen kognitiver Identität zu öffnen, war ein gewinnbringender Moment für den Lernprozess der Studierenden und Lehrenden und schließt an aktuelle Fachdebatten bezüglich der Positionierung der Forschenden in Relation zum Feld an (Heimerdinger & Näser-Lather, 2024).

5 Fazit: Ein Plädoyer für Forschungsorientiertes Lernen

Dieser Beitrag verfolgte drei Ziele, die zugleich seine Gliederung widerspiegeln:

- (1) die Darstellung von Konzeption und Implementierung des Lehrforschungsprojektes „Bioökonomie ins Bild rücken“ im Bachelorstudiengang Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie;
- (2) die Beschreibung von Photovoice als Methode, die innerhalb des Konzepts des Forschenden Lernens an der Schnittstelle zu Citizen Science und Public Anthropologie angewendet wurde; sowie
- (3) Ausschnitte und Methoden einer selbst-, methoden- und projektkritischen Evaluation, im Kontext derer Chancen und Grenzen des Forschenden Lernens, der Erprobung von Photovoice, der Partizipation im Forschungsprozess im Sinne von Citizen Science sowie der Public Anthropology deutlich gemacht wurden.

Wurden im Zuge dessen Herausforderungen des Forschenden Lernens (z. B. zeitliche Grenzen, Abbruch von Forschungspartner*innenschaften, Überwindung von Frustration) benannt, so standen doch stets auch die Potenziale und Chancen dieses didaktischen Ansatzes im Fokus: Das Erproben von Photovoice erwies sich als Set wertvoller Erfahrungen für die Studierenden, in welchem sich forschungsmethodisches und inhaltliches Lernen verzahnte. Der didaktische Ansatz, den Studierenden das Können zuzutrauen, eigenständig zu forschen und diese zum Teil ersten Forschungsarbeiten in peer-to-peer-Kooperationen aufzufangen und in der Lehre eng zu begleiten, kann die Studierenden in ihrem fachlichen Selbstbewusstsein und ihren Kompetenzen stärken.

Thematisch adressierte das Seminar gesellschaftlich relevante Fragen der Gegenwart nach Formen der Wirtschaftsweise und dem Umgang mit natürlichen Ressourcen. In Umsetzung der Methode Photovoice erarbeiteten die Studierenden die Vielstimmigkeit dieser zukunftsorientierten Fragen aus Perspektiven der Land- und Forstwirtschaft. Hier wurde thematisch wie auch methodisch ein Wagnis eingegangen: die Umsetzung des partizipativ-kooperativen Forschungsprozesses im Bachelorstudiengang und die Absicht öffentlicher Kommunikation und Diskussion der Projektergebnisse via Webpage, Instagram, Wanderausstellung und Großflächenplakate in Stadtzentren Freiburgs und Stuttgarts machen das konkret.

Das Einbinden von Strukturen von Citizen Science in die Lehre war, im hier besprochenen Seminar, eine methodische, vor allem aber inhaltlich und menschlich gesehene Stärkung, die zugleich auch Fragen aufwarf. Begreift man Public Anthropology als Positionierung und Praktik, als Anspruch und Haltung, Ziel und Forschungsgegenstand und damit als Modus des ethnografischen Arbeitens, so wird in der Umsetzung dessen immer auch die Frage nach dem eigenen Selbst- und Fachverständnis relevant. Dies kann fordern und überfordern, kann die Studierenden aber – bereits im Bachelorstudiengang – stärken und für akademische und viele weitere Bildungswege qualifizieren. Im Kontext der verschiedenen Evaluationen waren vor allem die Rückmeldungen mit Bezug auf den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen (darunter z. B. Kommunikations-, Koordinations-, Organisations- und Präsentationstechniken), auf die erlebte Selbstwirksamkeit in Bezug auf erste selbstständige und kooperative Forschungserfahrungen, auf nachhaltige Entwicklung und den gewinnbringenden Perspektivwechsel durch die Kooperation mit den Land- und Forstwirt*innen besonders eindrucksvoll. Forschendes Lernen, das zeigte Evaluation und Analyse des Lehrinnovationsprojektes, ermöglicht es, Studierende zum selbstbestimmten Arbeiten zu ermutigen, und fördert zugleich den Praxistransfer und die Persönlichkeitsbildung.

Literatur

- Bayre, F., Harper, K., & Afonso, A. I. (2016). Participatory approaches to visual ethnography from the digital to the handmade. An introduction. *Visual Ethnography*, 5(1), 5–13. <https://doi.org/10.12835/ve2016.1-0056>
- Biggs J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. Auflage). Open University Press.
- Biggs, J. B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Bischof, A., & Wohlrab-Sahar, M. (2018). Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten! In C. Pentzold, A. Bischof, & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory* (S. 73–101). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_4
- Böhler, F., & Reinhart, M. (2014). Wissenschaft und Wertewandel. In W. Leimgruber, C. Bischoff, & K. Oehme-Jüngling (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Kulturanthropologie* (S. 539–556). Haupt Verlag.
- Bonn, A., Richter, A., Vohland, K., Pettibone, L., Brandt, M., Feldmann, R., Goebel, C., Grefe, C., Hecker, S., Hennen, L., Hofer, H., Kiefer, S., Klotz, S., Kluttig, T., Krause, J., Küsel, K., Liedtke, C., Mahla, A., Neumeier, V., ... Ziegler, D. (2016). *Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.buergerschaffenwissen.de/sites/default/files/assets/dokumente/gewiss-gruenbuch_citizen_science_strategie.pdf
- Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V., & Shirk, J. (2009). Citizen Science. A developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience*, 59(11), 977–984. <https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.11.9>.
- Borofsky, R., & De Lauri, A. (2019). Public Anthropology in Changing Times. *Public Anthropologist*, 1, 3–19.
- Breitsprecher, L., & May, S. (2023a). On the relations of economy, ecology and ethics. Contours of a cultural analysis of bioeconomical practices. In S. May, S. Groth, & J. Müske (Hrsg.), *Morality as organizational practice. Negotiating, performing, and navigating moral standards in contexts of work* (S. 39–57). Waxmann.
- Breitsprecher, L., & May, S. (2023b). Photovoice und Plakat. *Zeitschrift für Empirische Kulturwissenschaft*, 119(2), 262–264.
- Brown, N. (2024). *Photovoice reimaged*. Bristol University Press.
- Bürkert, K. (2019). Von „Harakiri“ und „gefährlichen Menschen“. Brauchforschung und fachliche Erregung. In T. Heimerdinger & M. Näser-Lather (Hrsg.), *Wie kann man nur dazu forschen? Themenpolitik in der Europäischen Ethnologie* (S. 175–198). Selbstverlag des Vereins für Volkskunde.
- Charmaz, K. (2000 [1994]). Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (2. Auflage) (S. 509–535). Sage.
- Dietzsch, I. (2023). Digitale Landwirtschaft untersuchen. Method(olog)ische Überlegungen zu einem neuen Forschungsfeld. *Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 16, 29–45.
- Edinger, E.-C., & Lipphardt, A. (2014). *Empirische Gruppenprojekte*. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling, & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 488–503). Haupt Verlag.
- Eriksen, T. H. (2006). *Engaging anthropology. The case for a public presence*. Berg.
- Fassin, D. (2017). Introduction. When ethnography goes public. In D. Fassin (Hrsg.), *If truth be told. The politics of public ethnography* (S. 1–16). Duke University Press.
- Fehr, L. (2021). Auf dem Holzweg? Gestaltung neuer Wirtschafts- und Lebensweisen von Bioökonomie. *Welt. Wissen. Gestalten*. 42. *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde. Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 13, 224–234.
- Fehr, L., & Jöhler, R. (Hrsg.) (2021). *Bioökonomie(n). Ethnografische Forschungszugänge und Felder*. Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Friederici, K., Schilow, L., Sonntag, M., & Deicke, W. (2021). Forschendes Lernen im Seminar – ein Programm zur Qualifizierung Lehrender im Forschenden Lernen. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 89–116). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- geko (Gemeinsame Kommission der Philologischen und Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg). (2016). *Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie. Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) vom 25.11.2011 in der Fassung der fachspezifischen Bestimmungen vom 30.09.2016*. <https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/bachelor/po-bachelor2011/HFKulturanthropol.pdf>
- Groth, S., & Ritter, C. (Hrsg.). (2019). *Zusammen arbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839442951>
- Hägele, U. (2001a). Fotolore. Überlegungen zur visuellen Methode in der Volkskunde. In K. Eisch & M. Hamm (Hrsg.), *Die Poesie des Feldes. Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse* (S. 306–337). Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Hägele, U. (2001b). Visual Folklore. Zur Rezeption und Methodik der Fotografie in der Volkskunde. In S. Götsch & A. Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (S. 277–300). Dietrich Reimer Verlag.
- Heimerdinger, T., & Näser-Lather, M. (Hrsg.). (2024). *Position beziehen, Haltung zeigen!? Bedingung und Problem kulturwissenschaftlicher Forschung*. Waxmann.
- Heudorfer, A. (2022). *Forschung aushandeln. Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre nach dem Community-based Research-Ansatz* [Dissertation]. Universität Hamburg.
- Huber, J. M., Bieling, C., García-Martín, M., Plieninger T., & Torralba, M. (2023). Photovoice. Participatory research methods for sustainability. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 32(4), 386–388. <https://doi.org/10.14512/gaia.32.4.10>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Universitäts Verlag Webler.

- Kaschuba, W. (2012). *Einführung in die Europäische Ethnologie* (4. Auflage). Verlag C. H. Beck.
- Klocke-Daffa, S. (2019). *Angewandte Ethnologie. Perspektiven einer anwendungsorientierten Wissenschaft*. Springer VS.
- Lindner, R. (1981). Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß. *Zeitschrift für Volkskunde*, 77, 51–66.
- Lindner, R. (1987). Zur kognitiven Identität der Volkskunde. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 41, 1–19.
- Massmünster, M. (2014). Sich selbst in den Text schreiben. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling, & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 522–538). Haupt Verlag.
- May, S. (2020a). Kultur. In T. Heimerdinger & M. Tauschek (Hrsg.), *Kulturtheoretisch argumentieren. Ein Arbeitsbuch* (S. 237–270). Waxmann.
- May, S. (Hrsg.). (2020b). *Alltag findet Stadt. Freiburg als Beispiel*. Waxmann.
- May, S. (2023). Bioeconomy as a promise. In C. Eisler & K. Schuchardt (Hrsg.), *Making and keeping promises in politics and culture. Towards the development of a conceptual framework* (S. 79–95). ISGVdigital.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Verlag.
- McGranahan, C. (2006). Introduction: Public anthropology. *India Review*, 5(3–4), 255–267.
- Mey, G., & Dietrich, M. (2016). From text to image. Shaping a visual grounded theory methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research* (4. Auflage). Sage.
- Reiber, K., & Tresp, P. (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–14). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Reiners, D., Reckinger, C., & Reckinger, G. (2016). Bitter oranges. African migrant workers in Calabria. *Visual Ethnography*, 5(1), 187–201. <https://doi.org/10.12835/ve2016.1-0063>
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen. Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Budrich UniPress Ltd. New Directions.
- Riesch, H., & Potter, C. (2013). Citizen Science as seen by scientists. Methodological, epistemological and ethical dimensions. *Public Understanding of Science*, 23(1), 107–120. <https://doi.org/10.1177/0963662513497324>
- Roque de Pinho, J. (2016). Portraits of change by farmers in southern Guinea-Bissau. *Visual Ethnography*, 5(1), 161–185. <https://doi.org/10.12835/ve2016.1-0062>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saini, P., & Schäfer, T. (2014). Erinnerung, Film- und Fotoelicitation. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling, & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 313–330). Haupt Verlag.
- Schmalz, J. S. (2007). Zwischen Kooperation und Kollaboration, zwischen Hierarchie und Heterarchie. Organisationsprinzipien und -strukturen von Wikis. *kommunikation @ gesellschaft*, 8, 1–21.
- Schmidt-Lauber, B. (2001). Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In S. Göttlich & A. Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (S. 165–186). Dietrich Reimer Verlag.
- Thelen, B. A., & Thiet, R. K. (2008). Cultivating connection. Incorporating meaningful Citizen Science into Cape Cod National Seashore's estuarine research and monitoring programs. *Park Science*, 25(1), 74–80.
- Tresp, P., & Reinmann, G. (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz – Zur Einleitung. In P. Tresp & G. Reinmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz* (S. 2–14). Impact Free 30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4030692>
- Universität Freiburg (2023). *evasys-Auswertung: Bioökonomie ins Bild rücken* (WS22/23). Erfasste Teilnehmer = 17 / Erfasste Fragebögen = 14 / Rücklaufquote = 82.4 %, 04.0
- Veit, F. (2023). Fail faster. Performanzen des Scheiterns und die Idee der Vorläufigkeit. In M. Trummer, D. Drascek, G. Hirschfelder, L. Möller, M. Tauschek, & C.-M. Dieterich (Hrsg.), *Zeit. Zur Temporalität von Kultur* (S. 137–145). Münster, New York: Waxmann.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wihofszky, P., Hartung, S., Allweiss, T., Bradna, M., Brandes, S., Gebhardt, B., & Layh, S. (2020). Photovoice als partizipative Methode. Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In S. Hartung, P. Wihofszky, & M. Wright (Hrsg.) *Partizipative Forschung* (S. 85–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4
- Wittmann, B. (2021). *Intensivierhaltung. Landwirtschaftliche Positionierungen im Spannungsfeld von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Wulf, C., Thiem, J., & Gess, C. (2020). Motivationale Faktoren im Wirkungskontext von Forschendem Lernen. In C. Wulf, S. Haberstroh, & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 132–147). Springer VS.

Autor*innenprofile

Lea Breitsprecher, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Bioökonomie als Kulturelle Transformation“ (Baden-Württemberg Stiftung 2021–25) sowie Leitung im Lehrinnovationsprojekt „Bioökonomie ins Bild rücken. Photovoice als innovative Methode des Forschenden Lernens in der Kulturanthropologie“ (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Freiraum 2022).

Kontakt: lea.beitsprecher@ekw.uni-freiburg.de

Sarah May, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leitung im Forschungsprojekt „Bioökonomie als Kulturelle Transformation“ (Baden-Württemberg Stiftung 2021–25) sowie im Lehrinnovationsprojekt „Bioökonomie ins Bild rücken. Photovoice als innovative Methode des Forschenden Lernens in der Kulturanthropologie“ (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Freiraum 2022).

Kontakt: sarah.may@ekw.uni-freiburg.de

Silke Weiß, Leitung Hochschuldidaktik und digitale Lehrentwicklung, Abteilung Innovation und Qualität der Lehre, Leitung und Supervision Lehrinnovationsprojekt „Bioökonomie ins Bild rücken. Photovoice als innovative Methode des Forschenden Lernens in der Kulturanthropologie“ (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Freiraum 2022).

Kontakt: silke.weiss@hdz.uni-freiburg.de