



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Förderung politischer Kompetenzen durch
Sozialraumforschung“

verfasst von / submitted by

Lena Anna Schoissengeyer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Ich bedanke mich bei all jenen Personen, die mich im Laufe meines Studiums und bei der Fertigstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank geht an meine Eltern, Großeltern und Ursi und Andi, die mir das Studium ermöglichten und mir eine große Unterstützung waren.

An der Fertigstellung dieser Diplomarbeit maßgeblich beteiligt war Katrin Anderl, die mir durch ihre Geduld beim Korrekturlesen und das Einfügen unterhaltsamer Kommentare half, auch die letzten Seiten noch zu schreiben.

Dank auch an Matthias Klementsich und Helene Lozar für ihre Motivationsreden und viele nette Gespräche bei Aperol Spritz.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Arbeitskolleg_innen von queraum. kultur- und sozialforschung für ihre Unterstützung während des gesamten Schreibprozesses und insgesamt für die Art des gemeinsamen Arbeitens.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Politikbegriff	9
2.1	In der Fachdidaktik	9
2.2	Fokus Österreich.....	11
3	Kompetenzorientierung	13
3.1	Fachdidaktik	13
3.1.1	Historischer Abriss	13
3.1.2	Bildungsstandards	16
3.1.3	Basiskonzepte	17
3.1.4	Ziele politischer Bildung	20
3.2	Fokus Österreich.....	22
3.3	Kritik an der Kompetenzorientierung	24
4	Fokus Urteilskompetenz.....	27
4.1	Definition	27
4.2	Feststellen von Lernzuwachs	31
5	Fokus Handlungskompetenz	35
5.1	Definition	35
5.2	Feststellen von Lernzuwachs	39
6	Sozialraumforschung	41
6.1	(Sozial-) Raum.....	41
6.2	Raumkonstruktion.....	42
6.3	Sozialpädagogische Sozialraumforschung.....	44
7	Verknüpfungsversuch: Politische Bildung und Sozialraumforschung	45
8	Projektbeschreibung	48

9	Methodik.....	51
9.1	Erhebung der Daten.....	51
9.1.1	Teilnehmer_innen.....	51
9.1.2	Zeitpunkte.....	51
9.2	Grounded-Theory-Methodologie.....	53
10	Ergebnisse.....	55
10.1	Schulinterne Beziehungsebenen.....	55
10.1.1	Lehrer_in – Schüler_in.....	56
10.1.2	Schüler_in-Schüler_in: gleiche Schulstufe.....	64
10.1.3	Schüler_in-Schüler_in: unterschiedliche Schulstufen.....	69
11	Geförderte politische Kompetenzen.....	71
11.1	Urteilskompetenz.....	71
11.1.1	Geförderte Teilkompetenzen.....	71
11.1.2	Verortung im Lernkorridor.....	74
11.2	Handlungskompetenz.....	75
11.2.1	Geförderte Teilkompetenzen.....	75
11.2.2	Verortung im Lernkorridor.....	78
12	Kritik.....	79
13	Weiterentwicklung.....	82
14	Fazit.....	85
15	Literaturverzeichnis.....	87
16	Anhang.....	91
16.1	Abstract.....	91

1 Einleitung

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit steht die Frage, inwiefern sich politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung fördern lassen. Es handelt sich um eine qualitative Arbeit, die im Rahmen des Top Citizen Science Projekts „Inclusive Spaces 2.0: Meine Schule, mein Block!“, das vom außeruniversitären Forschungsbüro queraum. kultur- und sozialforschung umgesetzt wurde, durchgeführt wurde. Die Verfasserin dieser Arbeit ist seit September 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei queraum. kultur- und sozialforschung tätig.

Im Rahmen von „Inclusive Spaces 2.0“ forschen Schüler_innen von Wiener Mittelschulen gemeinsam mit Wissenschaftler_innen über ihre Sozialräume und die ihnen immanenten sozialen Praktiken und sind so selbst als Sozialraumforscher_innen tätig. Dieses Projektdesign scheint gut geeignet zu sein durch die Beschäftigung mit sozialen Formen des Zusammenlebens politische Kompetenzen zu fördern.

Die Arbeit setzt sich aus drei Teilen zusammen. Im ersten wird der Diskurs in der politischen Bildung über den ihr zugrundeliegenden Politikbegriff, die Bildungsstandards, Basiskonzepte und Ziele aufgearbeitet, gefolgt von einer Kritik der Kompetenzorientierung und einer detaillierten Darstellung und Auseinandersetzung mit der politischen Urteils- und Handlungskompetenz. Hierbei ordnet sich die Verfasserin der Arbeit in die sozialwissenschaftliche Denktradition in der politischen Bildung ein.

Im zweiten Teil wird eine Definition für den Sozialraum präsentiert und erarbeitet, wie Raum konstruiert wird und womit sich die sozialpädagogische Sozialraumforschung befasst. Anschließend werden Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen politischer Bildung und Sozialraumforschung herausgearbeitet.

Der dritte Teil wird mit der Projektbeschreibung von „Inclusive Spaces 2.0“ eingeleitet und präsentiert – nach einer kurzen Darstellung zur Datengenerierung und der der Auswertung zugrundeliegenden Grounded-Theory-Methodologie – die Ergebnisse der qualitativen Forschung. Fokussiert wird auf die schulinternen Beziehungsebenen der Schule und wie diese verhandelt werden. Abgerundet wird der dritte Teil mit der Analyse der durch das Projekt geförderten Teilkompetenzen der politischen Urteils- und Handlungskompetenz. Anschließend wird die gesamte Arbeit kritisch betrachtet und auf Schwächen hingewiesen. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten die Grundlage für die Entwicklung einer den Workshops nachfolgenden Unterrichtssequenz.

Diese Arbeit zeichnet sich durch den Versuch, politische Bildung und Sozialraumforschung zu verknüpfen, aus und nimmt hier eine Pionierrolle ein. Sozialraumforschung beschäftigt sich mit der Frage nach der Konstitution von Sozialräumen und der Platzierung von Menschen und Objekten in diesen. Dieser Fokus wird von der Verfasserin als produktiv für die politische Bildung und hier v. a. für die Förderung der politischen Urteils- und Handlungskompetenz gesehen.

2 Politikbegriff

2.1 In der Fachdidaktik

Bei der Definition von Politik wird zwischen einem *engen* und einem *weiten Politikbegriff* unterschieden. Während der enge Politikbegriff als „Herstellung von gesamtgesellschaftlich verbindlichen Regeln und Entscheidungen“ (SANDER 2013a⁴: 66) und „in der Tradition der Staatsbürger[_innen]kunde“ (HELLMUTH/KLEPP 2010: 88 zit. nach PELIKA 2000: 18–19) definiert wird, wird beim weiten Politikbegriff „kein gesellschaftlicher Bereich von vornherein als unpolitisch ausgeschlossen“ (HELLMUTH/KLEPP 2010: 88) und „Phänomene, die auf die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens bezogen sind und auf sie einwirken“ (SANDER 2013a⁴: 66), miteinbezogen.

In den Kontroversen in der Fachdidaktik spiegeln sich diese zwei Zugänge wieder. Die Gruppe um WEIBENO und DETJEN sprechen der Politik im engen Sinn große Bedeutung für die politische Bildung zu. Unter dem engen Politikbegriff verstehen sie die Fokussierung auf das Festlegen von Regeln - auf gesamtgesellschaftlich gültige und auf internationale. (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 31). Politikwissenschaft gilt als wichtigste Bezugswissenschaft der politischen Bildung (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 37, vgl. SANDER 2014⁴: 120–121). Zur Abgrenzung zwischen weitem und engem Politikbegriff wird als ausschlaggebendes Merkmal genannt, dass politische Verbände, Staaten, internationale Organisationen „der Politik willen eingerichtet worden [sind]“ (WEIBENO ET AL. 2010: 30–31).

Die Gruppe um SANDER (AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK) sind Unterstützer_innen des weiten Politikbegriffs und ordnen sich in die sozialwissenschaftliche Tradition ein (vgl. AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2011a: 8). SANDER definiert Politik folgendermaßen:

[...] in der politischen Bildung [sollte] unter „Politik“ die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften verstanden werden. Das generelle Problem von Politik – und damit auch der allgemeine Gegenstand von politischer Bildung – ist die Frage, auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaft unser Zusammenleben gestalten wollen. (SANDER 2013a⁴: 66).

Bestandteile von Politik sind diesem Verständnis nach die Rechtsordnung, die Art und Weise des Wirtschaftens sowie die Sozialstrukturen des jeweiligen Staates bzw. die von staatlichen Gemeinschaften und kulturelle Phänomene. (vgl. SANDER 2014b⁴: 195). Wichtig ist die Bezugnahme auf Fragen und Probleme, die das Zusammenleben gesamtgesellschaftlich oder zwischen Gesellschaften betreffen (vgl. SANDER 2013⁴: 66).

Nach SANDER (vgl. 2013⁴: 67) ist Politik eng mit sozialen Situationen verwoben. Wann eine soziale Situation politisch wird, hänge demnach davon ab, ob die Situation grundlegende

Themen des gesellschaftlichen Zusammenlebens berühre oder durch das Interesse einer großen Zahl von Bürger_innen als politisch relevant und reglungsbedürftig gesehen wird. Hieraus lässt sich ableiten, dass für SANDER die Reglungsbedürftigkeit gemeinsamer Angelegenheiten die Notwendigkeit von Politik bedingt.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird der Definition von Politik, wie sie SANDER (vgl. 2013⁴: 66) vornimmt, gefolgt.

Dem weiten Politikbegriff folgend umschreiben HELLMUTH/KLEPP (vgl. 2010: 87–89) Politik mit dem sog. *Dimensionen-Modell*¹ und plädieren dafür zusätzlich zu *polity*, *policy* und *politics* das Modell um die *subjektive Ebene* zu erweitern. Während *polity* die formale Dimension und somit das Funktionieren politischer Systeme, wie Verfassung und Institutionen, meint, umfasst *policy* die inhaltliche Dimension mit den Zielen und Aufgaben von Politik, wie Gestaltung des Zusammenlebens und die miteinander konkurrierenden politischen Ideologien und Interessen; *politics* beinhaltet die prozessuale Ebene und somit die Prozesse der Durchsetzung politischer Ideen, die eigene politische Positionierung, die Austragung politischer Konflikte sowie das Finden eines Konsens (vgl. HELLMUTH/KLEPP 2010: 88 zit. nach KUHN 1999: 53–54). Nach HELLMUTH/KLEPP (vgl. 2010: 88 zit. nach HELLMUTH 2009a: 12–14) schließen sich allerdings erst aufgrund der *subjektiven Ebene* Individuen zu Interessensgemeinschaften zusammen, um auf diese Weise ihren Einfluss zu erhöhen.

Die *subjektive Ebene* ist eng mit der politischen Sinnbildung des Individuums verbunden. Durch diese kann Identifikation mit und eine gemeinsame Identität in Interessensgemeinschaften entstehen, was ein wichtiges Merkmal von Demokratien ist. Grundlegend für die subjektive Ebene sind *Knappheit*, *Konflikt* und *Macht* als drei Merkmale des Politischen. Aufgrund von *Knappheit* bei Gütern, die materiell oder immateriell sein können, ist es nicht möglich, dass alle Bedürfnisse befriedigt werden und es kommt bei der Verteilung zu Konflikten. Wie der *Konflikt* verläuft und welche Entscheidungen getroffen werden, hängt maßgeblich davon ab, wer die *Macht* besitzt und Entscheidungen treffen kann, die akzeptiert werden (vgl. HELLMUTH/KLEPP 2010: 89 zit. nach PELIKA 2000: 21–22). Die Entscheidungen hängen eng mit den Interessen von Einzelpersonen oder Interessensgemeinschaften zusammen (vgl. HELLMUTH/KLEPP 2010: 89 zit. nach LANGE 2004: 41). In Demokratien wird die Gültigkeit und Akzeptanz von Entscheidungen über die politische Sinnggebung und somit über eine gemeinsame Identität zwischen Regierung und Bürger_innen hergestellt (vgl. HELLMUTH/KLEPP 2010: 89 zit. nach LEGGEWIE 1995: 252).

¹ Die Definition von Politik über das sog. Dimensionen-Modell findet sich auch bei WEIBENO ET AL. 2010: 32–34. Hier herrscht in der Fachdidaktik soweit Konsens.

2.2 Fokus Österreich

In Österreich wurde 1978 mit einem Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst politische Bildung als Unterrichtsprinzip eingeführt. Hier wird Politik eher dem engen Politikbegriff folgend definiert (vgl. HELLMUTH 2014b⁴: 542). Fokussiert wird auf das bestehende System und seine Berechtigung. So wird formuliert, dass Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip anzuerkennen seien. Eine kritische Auseinandersetzung und das Hinterfragen von Mehrheitsentscheidungen oder mögliche Alternativen der Entscheidungsfindung werden nicht thematisiert (vgl. BMUK 1987: 3). Außerdem lässt sich erkennen, dass der Status-Quo als richtig und deshalb als durch das Militär schützenswert verstanden wird. Politische Bildung habe die Aufgabe, den Schüler_innen dies zu vermitteln (vgl. BMUK 1978: 3).

2015 veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Frauen einen zweiten Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung und aktualisierte den Grundsatzterlass von 1978 (vgl. BMBF 2015: 1). Im Grundsatzterlass von 2015 wird Politik im weiten Politikverständnis definiert.

Explizit wird festgehalten, dass „Politische Bildung [...] kein begrenzter Prozess [ist], da auch ihr Betrachtungsgegenstand – die Politik und die Gesellschaft als Ganzes – stets in Veränderung ist“ (BMBF 2015: 4). Als Betrachtungsgegenstand und somit Thema der politischen Bildung wird die Politik und die Gesellschaft in ihrer Ganzheit genannt. Dies lässt den Schluss zu, dass dem weiten Politikbegriff, wie ihn u. a. auch SANDER (vgl. 2013⁴: 66) definiert, gefolgt wird und die Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens zentral für die politische Bildung ist. Im Grundsatzterlass wird als weitere zentrale Fragestellung die nach der Legitimation von Herrschaft und Autorität genannt und im darauffolgenden Satz beantwortet. In einer Demokratie werde Herrschaft und Autorität durch „die freie Bestellung, Kontrolle und Abrufbarkeit der Regierenden durch die Regierten legitimiert“ (BMBF 2015: 1). Diese Fragestellung kann dem Dimensionen-Modell folgend der *Polity* und somit der formalen Dimension von Politik zugeordnet werden.

Auf der funktionalen Ebene („*politics*“) wird der Kontakt mit Personen und Institutionen aus dem politischen Bereich genannt. Beispielhaft angeführt werden Politiker_innen, NGOs, Bürger_inneninitiativen, Medien und Interessensvertretungen (vgl. BMBF 2015: 3)

Der Fokus im Grundsatzterlass liegt auf der inhaltlichen Ebene („*policy*“). So sollen Machtverhältnisse, gesellschaftliche Strukturen und Möglichkeiten für Entwicklung erkannt werden, die ihnen zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Interessen analysiert und ein eigenes Urteil gebildet werden. Weiters kommt dem Aushandlungsprozess und dem

gemeinsamen Finden von Lösungen eine wichtige Rolle zu. Genannt werden z. B. eine gerechte Ressourcenverteilung oder ein nachhaltiger Umgang mit der Natur. Auch sollen unterschiedliche politische Konzepte untersucht und sich auf kritische Weise mit den eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen sowie mit denen Andersdenkender auseinandergesetzt werden. Außerdem sollen die Rolle Österreichs im Kontext Europas und der Welt und die internationalen Zusammenhänge und Herausforderungen der Menschheit besprochen werden (vgl. BMBF 2015: 2).

Die einzelnen Punkte sind als direkte Handlungsanweisung formuliert und können als Apell gelesen werden. „Eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit“ (BMBF 2015: 2) werden als notwendig und die Umsetzung als persönliche Verpflichtung jedes und jeder Einzelnen festgeschrieben (vgl. BMBF 2015: 2).

Im Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe 1 wird ebenfalls dem weiten Politikbegriff gefolgt. Die drei Dimensionen von Politik sollen unterschieden werden und als zentrale Merkmale des Politischen werden Macht, Herrschaft, Verteilung und Konflikt genannt (vgl. BMB 2016: 2–3).

3 Kompetenzorientierung

3.1 Fachdidaktik

Nach dem Fokus auf die Lernziele in den 70er und 80er Jahren dominiert seit dem Erscheinen der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 die Orientierung an Kompetenzen in der Bildungswissenschaft und den Fachdidaktiken. Seit den ersten Definitionen von Kompetenz in den 70er Jahren (ROTH 1971) entwickelte sich der Kompetenzbegriff von einer Orientierung an der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung über die Definition von Mindeststandards, welche nicht zwischen Schultypen unterscheiden, hin zu einem stark an Regelstandards und Testbarkeit ausgerichteten Verständnis, das Schultypen und fachspezifische Unterscheidungen vornimmt und diese kleinteilig messen will. Die Orientierung an Kompetenzen ging einher mit der Erwartung, die große Relevanz von reinem Wissen, das fast ausschließlich für die Notengebung in der Schule bedeutend ist, zu reduzieren (vgl. SANDER 2014a⁴: 113–114).

3.1.1 Historischer Abriss

Die ersten Vorschläge für mögliche Kompetenzen in der politischen Bildung weisen neben fachlichen Zusammenhängen auch Bezüge auf komplexe und allgemeine Bildungsziele und die Persönlichkeitsentwicklung auf (vgl. SANDER 2014a⁴: 114).

So definierte ROTH z. B. 1971 Mündigkeit als Kompetenz und nahm eine Untergliederung in *Selbstkompetenz*, *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz* vor. Unter *Selbstkompetenz* verstand er die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen, unter *Sachkompetenz* die Fähigkeit, im Kontext von Sachbereichen Urteile zu fällen, bewusst Handlungen zu setzen und Verantwortung zu übernehmen und unter *Sozialkompetenz* die Fähigkeit, Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Bereiche zu übernehmen und diese Zuständigkeit auf selbst gefällten Urteilen aufzubauen und zu wissen, welche Handlungsmöglichkeiten einem zur Verfügung stehen und bewusst eine auszuwählen (vgl. SANDER 2014a⁴: 113–114 zit. nach ROTH 1971: 180). SUTOR beschrieb in seinem Kompetenzen-Stufenmodell 1992 die grundlegenden Ziele von politischer Bildung als Kompetenzen. NEGTS Modell von 1997 umfasst sechs Kompetenzen, die stark normativ orientiert sind, und wurde 2000 von HENKENBORG aufgegriffen und erweitert. MASSING adaptierte 2000 das Kompetenzmodell von ROTH (1971)

und nahm eine Unterscheidung in *Sach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz*, die er als *demokratische Handlungskompetenz* definierte, vor (vgl. SANDER 2014a⁴: 114–115).

2001 publizierte SANDER einen Vorschlag für Mindeststandards in der politischen Bildung, der starken Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen in der politischen Bildung hatte und auf den häufig Bezug genommen wird. Er unterscheidet zwischen *politischer Urteilsfähigkeit*, *politischer Handlungsfähigkeit* und *methodischer Fähigkeit* (vgl. SANDER 2013a⁴: 71–74).

2003 veröffentlichten das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Deutschland) und die Kultusministerkonferenz (KMK) (Deutschland) die sog. *Klieme-Expertise*, die das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ausgearbeitet hatte. Das DIPF arbeitete im Auftrag des BMBF und der KMK eine konzeptionelle Grundlegung und Empfehlung für die Gestaltung nationaler Bildungsstandards aus. Das KMK hatte am 24.5.2002 – ausgehend von den schlechten Ergebnissen bei der ersten PISA-Studie – beschlossen, erstmals gemeinsame Bildungsstandards einzuführen. Die Klieme-Expertise erlangte große Bedeutung im deutschsprachigen Raum (vgl. SANDER 2014⁴: 115).

Bildungsstandards sollen der Klieme-Expertise folgend über die genaue, verständliche und fokussierte Benennung von wesentlichen Zielen in der pädagogischen Arbeit und über das Ausformulieren erwünschter Lernergebnisse von Schüler_innen definiert werden und konkretisieren so den Bildungsauftrag von Schulen (vgl. BMBF 2003/2007: 9).

Da es sich bei der Klieme-Expertise ausschließlich um eine Grundlage und Empfehlung für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards handelte, entwickelte die Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2003 einen Entwurf für nationale Bildungsstandards in der politischen Bildung. Da die Erwartung an das BMBF und KMK war, dass eine Arbeitsgruppe – wie das DIPF für die Bildungsstandards – mit der Entwicklung der Grundlagen für ein inhaltsbezogenes Kerncurriculum beauftragt werde, fokussierten die Autor_innen die Bildungsstandards und blieben im Bereich des Wissens eher allgemein (vgl. SANDER 2014a⁴: 117).²

Das GPJE-Modell definiert die *politische Urteilsfähigkeit*, die *politische Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeiten* als drei Kompetenzbereiche und ergänzt diese durch das *konzeptuelle Deutungswissen*.

Politische Urteilsfähigkeit wird definiert als

politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektieren können (GPJE 2004: 13)

² Die Grundlage für ein inhaltliches Kerncurriculum wurde bis jetzt nicht beauftragt. Aufgrund dieser Leerstelle kommt es in der Fachdiskussion bis heute vor allem bei der Frage nach der Definition von politischem Wissen häufig zu Debatten (vgl. SANDER 2014⁴: 117).

politische Handlungsfähigkeit als

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können (GPJE 2004: 13)

und die methodischen Fähigkeiten als

Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können (GPJE 2004: 13),

während das *konzeptuelle Deutungswissen* die Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung dieser Fähigkeiten darstelle. Die drei Kompetenzbereiche hängen wechselseitig zusammen und können nicht getrennt voneinander gesehen werden (vgl. GPJE 2004: 13). Es wird betont, dass die Kompetenzbereiche „mit Wissen über Politik im weiteren Sinne gesehen werden“ (GPJE 2004: 14). Die explizite Nennung von Politik im weiteren Sinne ist richtungsgebend für die weitere Entwicklung der politischen Bildung.

Der Kompetenzmodellentwurf der GPJE beeinflusste die Fachdiskussion stark und diente fortan weitgehend als Grundlage. Der GPJE-Entwurf schreibt die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit und der politischen Handlungsfähigkeit als fachliche Kernaufgaben der institutionalisierten politischen Bildung fest (vgl. SANDERS 2014a⁴: 118–119).

3.1.2 Bildungsstandards

In der Klieme-Expertise wird ausformuliert, was unter Bildungsstandards zu verstehen sei. Sie stellt das Grundlagendokument für die weitere Ausdifferenzierung von Bildungsstandards dar und definiert sie folgendermaßen:

Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen dar stellen. (BMBF 2003/2007: 21)

Das Verständnis ist maßgeblich vom angelsächsischen Literacy-Verständnis geprägt, auf welchem auch die Leistungsmessung der PISA-Studie aufgebaut ist (vgl. SANDER 2013a⁴: 72). Die kompetenzorientierten Bildungsstandards werden in der Klieme-Expertise allerdings als Mindeststandards definiert, die alle Schüler_innen erreichen können sollten. Es ist wichtig festzuhalten, dass deren Überprüfung unabhängig vom schulischen Benotungssystem passieren sollte (vgl. BMBF 2003/2007: 27; vgl. SANDER 2014⁴: 117). Außerdem orientieren sich Bildungsstandards an Bildungszielen und konkretisieren diese anhand von ausformulierten Anforderungen (vgl. BMBF 2003/2007: 20). Weiters fordert die Klieme-Expertise, dass Bildungsstandards in Aufgabenstellungen konkretisiert werden und durch empirische Verfahren erhebbar sein soll, ob die Standards von den Schüler_innen erreicht wurden (vgl. BMBF 2003/2007: 23).

In der Klieme-Expertise werden Merkmale von guten Bildungsstandards festgelegt. Diese sind *Fachlichkeit*, *Fokussierung*, *Kumulativität*, *Verbindlichkeit für alle*, *Differenzierung*, *Verständlichkeit* und *Realisierbarkeit*. Das Merkmal der *Fachlichkeit* fordert das Herausarbeiten von Grundprinzipien des Unterrichtsfachs. Mit *Fokussierung* ist die Konzentration auf je einen Kernbereich des Fachs gemeint. Beim Merkmal der *Kumulativität* soll das sich aufbauende, systematisch vernetzende Lernen im Vordergrund stehen. Unter *Verbindlichkeit für alle* ist das Festlegen von Mindestvoraussetzungen, die schulformübergreifend für alle Schüler_innen gelten sollen, gemeint. Das Merkmal *Differenzierung* legt fest, dass zwischen Kompetenzstufen unterschieden werden soll, die über oder unter dem Mindestniveau liegen. Mit *Verständlichkeit* ist das eindeutige, kurz gehaltene und schlüssige Formulieren der Anforderungen gemeint. Bei der *Realisierbarkeit* geht es um das Aufstellen von Anforderungen, die zwar eine Herausforderung darstellen, aber mit realistischem Aufwand von Seiten der Lernenden und Lehrenden zu erreichen sind (vgl. BMBF 2003/2007: 24–25). Sich daran orientierend, werden im GPJE-Entwurf politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten als

Kompetenzbereich der politischen Bildung definiert, eingebettet in das konzeptuelle Deutungswissen (vgl. GPJE 2003: 13).

3.1.3 Basiskonzepte

Der Begriff *Basiskonzepte* wird für die Bezeichnung der Wissensgebiete, denen in der politischen Bildung besondere Relevanz zukommen soll (vgl. SANDER 2013a⁴: 98), verwendet. Diese Konzepte „stehen als abstrakte Begriffe für komplexe Vorstellungsräume, die Facetten menschlichen Denkens über Politik bezeichnen“ (SANDER 2013A⁴: 99). Da es sich bei den Basiskonzepten um eine Konstruktion handelt, seien sie immer unvollständig und können nicht alle Teilkonzepte berücksichtigen (vgl. HELLMUTH 2014a: 241–242).

Die Basiskonzepte sollen die Antwort auf die im Diskurs in der politischen Bildung ungeklärte Frage nach dem zu vermittelnden Wissen sein. Wobei Wissen nicht als Faktenwissen, sondern als konzeptuelles Wissen verstanden wird, dass auf die Aneignung von unterschiedlichen Konzepten und Vorstellungen von Politik beruht. Die Kontroverse basiert darauf, dass nie – wie die Klieme-Expertise für die Bildungsstandards – ein Grundlagenpapier für das zu vermittelnde Wissen in der politischen Bildung erarbeitet wurde. Ursprünglich hätte neben einem Grundlagenpapier für die Bildungsstandards auch eines für das Wissen produziert werden sollen (vgl. SANDER 2014a⁴: 117).

Bei der Jahrestagung der GPJE 2006 wurde erstmals diskutiert, wie der fachliche Kern des Wissens in einer politischen Bildung, die kompetenzorientiert sein soll, in Form von Basiskonzepten definiert werden kann. Publikationen von WEIBENO ET AL. 2008 und SANDER ET AL. 2007 folgten. Auf der Jahrestagung 2010 war die Zielsetzung, die Debatte durch das Erstellen eines Minimalkonsenses produktiv zu nutzen. Es kam zu einer weiteren Polarisierung der Debatte durch die Publikation von DETJEN, JUCHLER, MASSING, RICHTER und WEIBENO, mit dem Titel *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Als Reaktion auf den Sammelband veröffentlichten acht Autor_innen (BESAND, GRAMMES, HEDTKE, HENKENBORG, LANGE, PETRIK, REINHARDT, SANDER) 2011 eine Streitschrift mit dem Titel *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. 2012 veröffentlichten DETJEN, MASSING, RICHTER UND WEIBENO ein Kompetenzmodell als Rahmung des zuvor entworfenen Wissensmodells mit dem Titel *Politikkompetenz – Ein Modell* (vgl. SANDER 2014a⁴: 120).

Im Bereich der Basiskonzepte gibt es unterschiedliche Positionen in Bezug auf Wissen. In Bezug auf das Wissens- und Wissenschaftsverständnis nehmen WEIBENO ET AL. (2010) und

DEJEN ET AL. (2012) die Position ein, dass die Schüler_innen durch politische Bildung sich von ihren eigenen (falschen) Konzepten entfernen und fachliche (richtige) übernehmen sollen (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 50). SANDER ET AL. plädieren für die Pluralität des wissenschaftlichen Wissens in den Sozialwissenschaften und sehen die Mehrdeutigkeit und Unterschiedlichkeit von Schüler_innenvorstellungen als wertvoll an. Wissen solle demnach von den subjektiven Schüler_innenkonzepten ausgehen. Weiters solle in Bezug auf die Themen des Unterrichts nach WEIBENO ET AL. der Fokus eher auf Fachbegriffen und laut SANDER ET AL. auf der individuellen Suche und dem sich Abarbeiten an Problemen und Themen der Schüler_innen liegen (vgl. SANDER 2014a⁴: 121).

Von SANDER (vgl. 2013⁴: 100–102) werden sechs Basiskonzepte vorgeschlagen: die Strukturen und Zusammenhänge in und zwischen Gesellschaften (*System*), Kommunikation, die in der öffentlichen Sphäre stattfindet (*Öffentlichkeit*), wie Macht verstanden und mit ihr umgegangen wird (*Macht*), welche Vorstellung von gelungener Politik es gibt (*Gemeinwohl*), welche Regeln für das Zusammenleben es gibt und wieso diese (*Recht*) und wie mit den vorhandenen Ressourcen und den ihnen gegenüberstehenden Bedürfnissen umgegangen wird (*Knappheit*).

Das Modell von SANDER (vgl. 2013⁴: 100–102) wird von der AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (vgl. 2011b: 168–171) überarbeitet und als Basiskonzepte werden *System*, *Akteure*, *Bedürfnisse*, *Grundorientierungen*, *Macht* und *Wandel* vorgeschlagen. *System* und *Macht* werden wie bei SANDER (vgl. 2013⁴: 100–102) verstanden. Das Basiskonzept *Akteure* wird als Ergänzung zum Dimensionen–Modell genannt und eher als Teilkonzept definiert. Fokussiert wird auf die diversen gesellschaftlichen Möglichkeiten der Partizipation und Integration. Das Basiskonzept *Bedürfnisse* entspricht in etwa dem Basiskonzept *Knappheit* bei SANDER. Beim Basiskonzept *Grundorientierung* stehen die unterschiedlichen Ideologien und Interessen im Fokus. Unter *Wandel* werden gesellschaftliche Veränderungen – und wie diese wahrgenommen werden – zusammengefasst (vgl. AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2011b: 168–170).

HELLMUTH/KLEPP (vgl. 2010: 105) plädieren dafür, dass auch *Konflikt* als wichtiges Merkmal des Politischen ein Basiskonzept sein sollte. Weiters spricht sich HELLMUTH (vgl. 2014: 242–244) dafür aus, *Konflikt*, *Gender*, *historische Narration* und *Identität* bei den Basiskonzepten miteinzubeziehen.

WEIBENO ET AL. (vgl. 2010: 48) unterscheiden stark zwischen *Basis- und Fachkonzepten*. *Basiskonzepte* sind demnach Grundvorstellungen einer Domäne (hier: Politik). *Fachkonzepte* sind spezifische Konzepte, *Basiskonzepte* wiederum können in Fachkonzepte untergliedert werden. Als *Basiskonzepte* definieren WEIBENO ET AL. (vgl. 2010: 12) *Gemeinwohl*, *politische Ordnung* und *Entscheidung*. Unter *politischer Ordnung* wird vor allem die formale Dimension

(*polity*) verstanden und sie bezieht sich primär auf den Nationalstaat (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 53–54). Unter *Entscheidung* ist die verbindliche Festlegung auf eine Gangart in einer Gesellschaft gemeint, in der es unterschiedliche Interessen gibt (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 99–100), und unter *Gemeinwohl* sind die Ziele und Werte zusammengefasst, aufgrund welcher sich Menschen gemeinschaftlich formieren. Dies wird als zentralster Zweck von Politik bezeichnet (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 151).

Im neuen österreichischen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe I wird das Lernen mit Basiskonzepten hervorgehoben. Gefolgt wird hierbei eher der Denkrichtung von SANDER und es wird zudem betont, dass die Lernenden bereits über Vorstellungen zu den Basiskonzepten verfügen und es die Aufgabe der Lehrperson sei, ihnen die Möglichkeit zu geben, diese auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln. Im Lehrplan wird dabei eine Spezifizierung und Gruppierung von Basiskonzepten vorgenommen:

- a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (*Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*),
- b) Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (*Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*) sowie
- c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (*Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*) (vgl. BMB 2016: 4).

Vor allem in der dritten Gruppe „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren“ werden Basiskonzepte genannt, die sich teilweise mit jenen von SANDER (vgl. 2013⁴: 100–102) überschneiden.

Basiskonzepte werden als „zentrale Orientierungspunkte [...], die das historische und politische Denken grundlegend strukturieren und isoliertes Wissen miteinander verknüpfen“ (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 10) verstanden. Genannt werden in der dritten Gruppe „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren“ – der besonders passend für die Politische Bildung scheint – *Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung* als zugehörige Basiskonzepte. Der Gedanke hinter der Beschäftigung mit Basiskonzepten ist, dass die Schüler_innen durch mehrere ähnliche Fallbeispiele Zusammenhänge besser verstehen können (vgl. BMB 2016: 4)

3.1.4 Ziele politischer Bildung

Als Ziele der politischen Bildung werden in der sozialwissenschaftlichen Denkrichtung (z. B. HELLMUTH/KLEPP 2010, SANDER 2014⁴, AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2017) die Förderung von kritischem Denken und Urteilen und die Befähigung zur Partizipation genannt. Die Wichtigkeit der Vermittlung von Wissen sei hierfür grundlegend und wird betont (vgl. AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2017: 8).³

Nach SANDER (vgl. 2013⁴: 44) sollen Schüler_innen im Rahmen von politischer Bildung lernen, eigenständig und fachkundig politische Urteile zu fällen und darauf basierend Handlungen zu setzen und „ihre politische Freiheit zu leben“ (SANDER 2013a⁴: 44). SANDER (vgl. 2013a⁴: 44) argumentiert dies so, dass in einer Demokratie jede_r Bürger_in – dem Prinzip der Volkssouveränität folgend – als Teil der stimmberechtigten Akteur_innen des Staatsgebiets Politik beurteilen und politische Entscheidungen treffen muss. Deshalb sollen Schüler_innen in der politischen Bildung lernen, ihre politische Verantwortung zu erkennen und wahrzunehmen. Auf welche Art und Weise die politische Verantwortung ausgeübt wird, ist die freie Entscheidung der Einzelperson. Solange die Rechte der anderen respektiert werden und der durch die im jeweiligen Staatsgebiet geltenden Gesetze gesteckte Rahmen eingehalten wird, kann jede_r ihre/seine politische Freiheit nach eigenem Ermessen leben (vgl. SANDER 2013a⁴: 45). Um am politischen Leben teilnehmen zu können, sollen die Schüler_innen lernen, ihre eigenen Positionen zu artikulieren (vgl. SANDER 2013a⁴: 50).

Weiters sollen Schüler_innen lernen – dem Beutelsbacher Konsens folgend – die Vor- und Nachteile und möglichen Auswirkungen ihrer Entscheidungen zu bedenken und ausgehend davon ihre politischen Entscheidungen zu treffen (vgl. SANDER 2013a⁴: 48). Besondere Wichtigkeit schreibt SANDER (vgl. 2013a⁴: 53) dem Erwerben bzw. der Förderung von Mut zu, da das Selbstbewusstsein, die eigenen politischen Rechte wahrzunehmen und anderen gegenüber die eigenen Entscheidungen und Gedanken zu argumentieren, Mut erfordert. Das Hinterfragen von als unverrückbar und richtig angesehenen Gewissheiten und das Aushalten von Unklarheit und Uneindeutigkeit bedarf Mut. Er plädiert für eine Änderung der schulischen Lernkultur, um den Schüler_innen tatsächlich einen Raum zu schaffen, in dem sie eigene Meinungen entwickeln und Neues ausprobieren können (vgl. SANDER 2013a⁴: 106–107).

³ Bei WEIBENO ET AL. (vgl. 2010: 37) liegt der Fokus stark auf dem Erhalt des Systems und dessen Stabilisierung. Politische Bildung wird als Mittel bezeichnet, um „Bürgerinnen und Bürger über die komplexen Zusammenhänge eines demokratischen politischen Systems zu informieren und auf diese Weise seine Legitimität zu erhöhen und einen Beitrag zu seiner Stabilisierung zu leisten.“ (vgl. WEIBENO ET AL. 2010: 37)

Nach HELLMUTH/KLEPP (vgl. 2010: 95) sollen Schüler_innen lernen, innerhalb der politischen Kultur, in der sie leben, handlungsfähig zu sein. Für sie ist das Ziel der politischen Bildung in der Schule

[die mündige Bürgerin/] der mündige Bürger, [die] der sich [ihrer] seiner Eingebundenheit in Sozialisationsprozesse zwar bewusst, dadurch aber auch fähig ist, die [sie] ihn prägenden Normen und Regeln zu hinterfragen, Konflikten aktiv zu begegnen und Gesellschaft somit mitzugestalten. (HELLMUTH/ KLEPP 2010: 97–98).

Um dies zu erreichen sei es notwendig, dass die Schüler_innen im Rahmen der politischen Bildung lernen, sich von ihrer Sozialisation zu emanzipieren, indem sie diese kritisch reflektieren und so autonomer in ihren Entscheidungen werden können. Um dies zu erreichen, ist die Fähigkeit Kritik zu üben wichtig und somit – basierend auf dem Prinzip der Rationalität – über die Bedeutung der eigenen Sozialisation für einen selbst und die Gesellschaft nachzudenken. Sind diese drei Ziele politischer Bildung erreicht sei die Möglichkeit zur Teilnahme am gesellschaftlichen Entscheidungsprozess gegeben (vgl. HELLMUTH/ KLEPP 2010: 96–97).

Im Zuge der Senkung des aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre in Österreich (vgl. HELP.gv.at 2017) im Jahr 2007 entwickelten KRAMMER ET AL. ein Kompetenz–Strukturmodell für politische Bildung. Als Ziel politischer Bildung beschreiben sie „Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen [Anm den Schüler_innen] erlauben, Autonomie in ihrem politischen Denken zu entwickeln und aufrecht zu erhalten, sowie an politischen Prozessen aktiv teilzunehmen“ (KRAMMER ET AL. 2008: 4). Ziel ist reflektiertes und (selbst)reflexives politisches Denken und Handeln (vgl. KRAMMER ET AL. 2008: 4). *Reflektiert* und *selbstreflexiv* wird folgendermaßen definiert:

„Reflektiert“ ist politisches Denken dann, wenn es theoretisch und methodisch kontrolliert erfolgt, „selbstreflexiv“ steht für die Einsicht, dass politisches Denken an die eigene Person insofern gebunden ist, als es die ganz persönlichen Dispositionen, die Erfahrungen, Informationen, Interessen, Ängste und Hoffnungen sind, die politisches Denken beeinflussen und prägen. (KRAMMER 2008: 5)

Im Kommentar zum neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, der 2016 in Kraft trat, formulieren HELLMUTH und KÜHBERGER als Zielsetzung

die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können. (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 4)

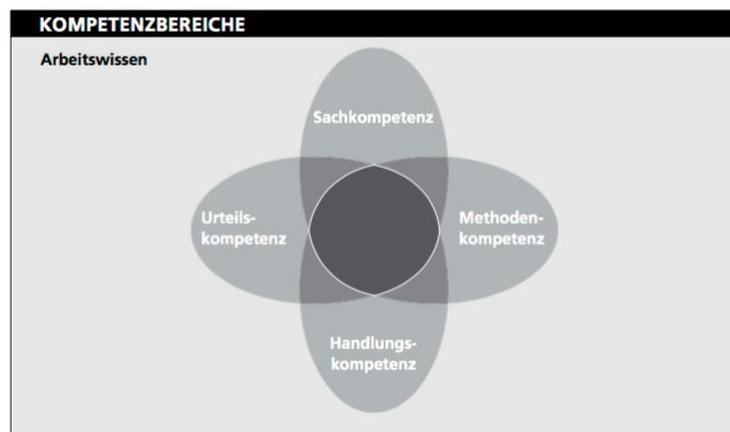
Alle Modelle haben gemein, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig politische Urteile zu fällen und vorhandene zu hinterfragen, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, Handlungen zu setzen und bewusst partizipieren zu können, als die zentralen Ziele politischer Bildung definieren.

3.2 Fokus Österreich

Für die Kompetenzorientierung der politischen Bildung in Österreich ist das 2008 von KRAMMER ET AL. entwickelte Kompetenzmodell zentral. Der Bereich, auf den sich die Kompetenzen in der politischen Bildung zu beziehen haben, wird als der des „reflektierten und (selbst-)reflexiven politischen Denkens und Handelns“ (KRAMMER 2008: 5) definiert. Als Zielsetzung der politischen Bildung wird der Erwerb jener Kompetenzen, die es ermöglichen, ein „selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“ (KRAMMER 2008:5) festgelegt.

Das entworfene Modell weist die Grundstruktur des GPJE-Modells auf (vgl. HELLMUTH 2014b⁴: 546). Allerdings wird das Fehlen eines Entwurfs für die Grundlagen eines inhaltlichen Kerncurriculums in diesem Modell so gehandhabt, dass die Integration von Wissen in das Modell zum Teil über einen eigenen Kompetenzbereich geschieht. Der Kompetenzbereich heißt *politische Sachkompetenz* und umfasst das konzeptuelle Wissen (*Deutungswissen* im GPJE-Modell) und wird ergänzt durch den Bereich *Arbeitswissen*. Das Arbeitswissen umfasst das Wissen, das anlassbezogen für die Bearbeitung eines konkreten Lerngegenstandes notwendig ist, aber nicht zum nachhaltigen und dauerhaft zu erwerbenden Wissen gehört, sondern instrumentellen Charakter hat (vgl. SANDER 2014a⁴: 119).

Als politische Kompetenzen werden *die politische Urteilskompetenz, die politische Handlungskompetenz, die politikbezogene Methodenkompetenz* und *die politische Sachkompetenz* definiert. Zusätzlich wird das *Arbeitswissen* als Grundlage für die Entwicklung der Kompetenzen hinzugefügt.



KRAMMER 2008: 6

Politische Urteilsfähigkeit wird definiert als

Jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [...], selbstständig Urteile zu treffen und fremde Urteile zu hinterfragen. Notwendige Teilkompetenzen sind daher u. a. die Qualitätsprüfung der Urteile, die Interessens- und Standortgebundenheit, das Miteinbeziehen von Folgen und Auswirkungen von Urteilen. (KRAMMER ET AL 2008: 3),

und *politische Handlungskompetenz* als

Jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [...], politische Konflikte auszutragen, eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken. Dazu gehört Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktaufnahme mit Institutionen bzw. Personen der politischen Öffentlichkeit, Nutzung von Angeboten unterschiedlichster Organisationen etc. (KRAMMER ET AL. 2008: 3)

Politikbezogene Methodenkompetenz wird beschrieben als

Jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [...], über jene Verfahren und Methoden zu verfügen, die dazu beitragen, fertige Manifestation des Politischen (u. a. TV–Beiträge, Reden von PolitikerInnen, Ergebnisse von Meinungsumfragen, Berichte etc.) zu verstehen und zu hinterfragen, sowie eigene Manifestationen aufzubauen, um die eigene politische Willensäußerung zu unterstützen. (KRAMMER ET AL. 2008: 3)

und *Politikbezogene Sachkompetenz* als

Jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [...], Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie verfügen zu können sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Dazu gehört es u.a. die Alltagssprache von einer Fachsprache zu unterscheiden, Fachtermini konstruktiv und kritisch einzusetzen, notwendige Konzepte der Erkenntnistheorie zu kennen /z B. Perspektivität, Genauigkeit, Vollständigkeit) etc. (KRAMMER ET AL 2008: 3).

KRAMMER ET AL. (vgl. 2008: 3) führen aus, dass die vier Kompetenzbereiche nur anhand inhaltlicher Beispiele erwerbbar sind und deshalb anlassbezogenes Arbeitswissen wichtig sei.

Arbeitswissen wird definiert als

Das [...] notwendige anlassbezogene Arbeitswissen, welches die Voraussetzung für die Bearbeitung der gestellten Probleme ist, dominiert dabei jedoch nicht das Lernen, sondern besitzt instrumentellen Charakter. Es ist also kein Wissenskanon, sondern resultiert aus den Fragestellungen der bearbeiteten Beispiele. (KRAMMER ET AL. 2008: 3)

Der Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I baut auf dem Modell von KRAMMER ET AL. auf und verknüpft politische Bildung mit dem Fach Geschichte (vgl. HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 1). Als Ziel des Unterrichts wird die Entwicklung eines „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins“ (BMB 2016: 2) definiert, gefolgt von der Schärfung „des Bewusstseins für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten [...] und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung“ (BMB 2016: 2). Die Definition der politischen Kompetenzen ist ebenfalls aus dem Modell von KRAMMER ET AL. übernommen (vgl. BMB 2016: 4–5)

3.3 Kritik an der Kompetenzorientierung

In der Didaktik der Politischen Bildung – wie auch in der Geschichtsdidaktik – wurde in den letzten Jahren Kritik an der Kompetenzorientierung und deren Folgen laut. In dieser Ausführung wird verstärkt auf die Argumentationen von HELLMUTH (vgl. 2014: 161–166) und SANDER (vgl. 2013b: 100–124) eingegangen.

Die zentrale These von HELLMUTH (vgl. 2014: 164–165) ist, dass durch die Verknüpfung des Kompetenzbegriffs mit Standards und der verbreiteten Auffassung, dass eine gerechte Beurteilung und Leistungsmessung garantiert werden könne, der Eindruck entsteht, dass es zu einer Distanzierung vom ursprünglichen Ziel, dem der Mündigkeit, kommt und die neoliberale Ideologie die Diskussion präge. Außerdem sieht er in der Diskussion über Standards zwei gegensätzliche Denkweisen, die nicht vereinbar seien. Auf der einen Seite steht die Überzeugung, dass der Output von Bildungsprozessen zu jedem Zeitpunkt messbar und erfassbar sei und auf der anderen Seite die Überzeugung, dass Lernen ein komplexerer Prozess sei, Kompetenzen schrittweise aufgebaut werden und der Output häufig nur bruchstückhaft und mit der Brille einer standardisierten Leistungsmessung gesehen als nicht ausreichend bewertet werden könne. HELLMUTH plädiert für das Fokussieren der Frage, „wie der [die] Einzelne befähigt werden kann, seine [ihre] Existenz in einer demokratischen Gesellschaft besser zu meistern“ (HELLMUTH 2014a: 166).

SANDER (vgl. 2013b: 102) rückt die These in den Mittelpunkt, dass die Entwicklung der Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum Anzeichen einer „Blase“ aufweise, da überzogene und nicht einlösbare Erwartungen mit ihr verbunden werden. Ausschlaggebend für die Entwicklung dieser überzogenen Erwartungen sei die Transformation des Verständnisses von Kompetenz und Kompetenzorientierung gewesen, die durch die Eingliederung in das Bildungssystem und seinen systemimmanenten Logiken passierte. Durch Anpassung an das Bildungssystem seien die Innovationsimpulse ausgehöhlt worden.

Zentrale Zäsur sei die Umdeutung von den Problemen, die durch Kompetenz gelöst werden können, von „Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind“ (WEINERT 2002²: 27) hin zu von Problemen ausgelösten „Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.“ (BMBF 2003/2007: 22), wobei „Domäne“ als Lernbereich oder Fach definiert wird. SANDER (vgl. 2013b: 104) weist berechtigterweise darauf hin, dass WEINERTS Definition von Kompetenz falsch interpretiert wurde und daraus der Schluss gezogen wurde, dass „beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ [dies] in einer Domäne beginnen [müsse]“ (BMBF 2003/2007: 22).

Weiters wird ausgeführt, dass „Kompetenz hier verstanden [werde] als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder „Domänen“ (BMBF 2003: 22). SANDER (vgl. 2013b: 104–106) hält fest, dass es folglich zu einer Bedeutungsverschiebung des Kompetenzbegriffs von der Kritik an einer zu stark ausgeprägten Orientierung an der Fachlichkeit hin zu der Forderung nach einer Form der Abgrenzung zwischen Fächern durch fachspezifische Kompetenzmodelle kam und die Zuordnung mancher Kompetenzen und Kompetenzbereiche den Eindruck der Willkür erwecke. Vor allem bei methodenbezogenen Kompetenzen nehme er die klare fachliche Zuordnung als nur schwer argumentierbar wahr.

Eine weitere Zäsur war die Umdeutung von Mindeststandards zu Regelstandards. In der Klieme-Expertise geschieht eine Festlegung auf Mindeststandards, da Regelstandards von einem Durchschnittsniveau ausgehen würden und eine Normalverteilung erwarten lassen. Die Klieme-Expertise spricht sich für Mindeststandards aus, da diese auch von den Leistungsschwächeren erreicht werden können. (vgl. BMBF: 27–28). Festgelegt wird, was alle Schüler_innen an definierten Abschnitten der Schullaufbahn wissen und können sollen. Die Differenzierung nach Leistung war nicht vorgesehen, denn über die Testungen sollte herausgefunden werden, ob das Schulsystem als Ganzes allen Schüler_innen die Kompetenzen vermitteln konnte, die als Mindeststandard definiert wurden. Die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz adaptierte diese Festlegung dahingehend, dass die nationalen Bildungsstandards als Regelstandards definiert wurden. Dies hatte zur Folge, dass sich die kompetenzorientierten Bildungsstandards in den einzelnen Fächern in allen Schulformen auf die gleichen Kompetenzbereiche beziehen, die jeweiligen Kompetenzdefinitionen aber je nach Abschluss und Schulform unterschiedlich zu sein haben. (vgl. SANDER 2013b: 109–110).

Weiters kritisiert SANDER (vgl. 2013b: 111) die Ausweitung von Kompetenzorientierung auf alle Bereiche der Schule. In der Klieme-Expertise seien diese Standards auf Kernbereiche beschränkt gewesen. Mittlerweile werde der Begriff Kompetenz inflationär verwendet und „droht zu einer legitimatorischen Allerweltsformel zu werden, mit der sich alles und nichts begründen lässt“ (SANDER 2013b: 112).

SANDER (vgl. 2013b: 121) stellt die Frage, wie es nach der „Kompetenzblase“ mit der Kompetenzorientierung weitergehen könne und hält aus seiner Sicht negative und positive Impulse fest. Als positive und zu erhaltende Impulse bezeichnet er die Kritik an der vorhergegangenen starken Wissens- und Stofffixiertheit. Die jetzige Aufmerksamkeit, die der Umgang mit Wissen zur Lösung von Herausforderungen bekommt, sieht er als positiv an. Ebenfalls als positiven Impuls sieht er die Distanzierung gegenüber Wissen, das ausschließlich im System der Schule relevant sei und dort als Bewertungs- und Selektionskriterium fungiere.

Ein schlechtes Zeugnis stellt er hingegen den mit der Kompetenzorientierung verbundenen Steuerungs- und Kontrollphantasien aus sowie der Illusion, dass Kompetenzen vollständig messbar wären. Besonders die Anpassung der Ziele der Fächer an die Evaluationsmethoden, eine Tendenz, die zu beobachten sei, hält er für sehr bedenklich. SANDER (vgl. 2013b: 121) fordert das Weggehen von der Fokussierung auf die Fächer in den einzelnen Kompetenzmodellen und plädiert dafür, Basiskonzepte für alle Schüler_innen der Schule zu entwickeln und anschließend den Beitrag der einzelnen Fächer zu deren Erreichung zu definieren.

SANDER (vgl. 2013b: 121) spricht sich dafür aus, dass Kompetenzförderung nur eine von mehreren Aufgaben der Schule sein sollte und der Vorschlag der Klieme-Expertise wieder aufgegriffen werden sollte, in dem die kompetenzorientierten Standards als Mindeststandards konzipiert und auf Kernbereiche von Fächern beschränkt gesehen wurden. Auch die Trennung vom schulischen Benotungssystem fände er wünschenswert.

4 Fokus Urteilskompetenz

4.1 Definition

Bei der Definition von Urteil wird WEINBRENNER gefolgt. SANDER übernimmt dessen Definition.

Urteile im weitesten Sinne sind alle Aussagen eines Individuums über Menschen und Sachen, die konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter haben. Durch das Urteil definiert das Individuum sein Verhältnis zur Welt, also zu seiner sozialen und natürlichen Umwelt. Das Urteil enthält also immer eine subjektive Situationsbestimmung der Weltdeutung (SANDER 2013a⁴: 75 zit. nach WEINBRENNER 1997: 73–74)

Da es sich hierbei um eine allgemeine Definition von Urteil handelt, nimmt SANDER eine Spezifizierung vor: „In politischen Urteilen definieren Menschen ihr Verhältnis zur Politik im engeren wie im weiteren Sinne, also ihre Situation und ihre Deutungen zu gemeinsamen Angelegenheiten der Gesellschaft“ (SANDER 2013a⁴: 75). Auf die Frage, ob es sich bei politischen Urteilen um eine eigene Form des Urteilens oder um eine Anwendung von allgemeiner Urteilsfähigkeit handelt, gibt es noch keine Antwort⁴.

Für die Analyse politischer Urteile macht eine Unterscheidung in *Sach- und Werturteile* Sinn. Sach- und Werturteile sind als analytische Dimensionen politischer Urteile unterscheidbar. *Sachurteile* können analytischen oder konstatierenden Charakter haben. Darunter sind Aussagen zu verstehen, die eine Tatsache beschreiben, Zusammenhänge interpretieren oder Schlussfolgerungen ziehen. Bei *Werturteilen* werden politische Entscheidungen, Positionen und Situationen beurteilt basierend auf moralischen Maßstäben (vgl. SANDER 2013a⁴: 76–77). HELLMUTH (vgl. 2014: 180–181) unterscheidet – ausgehend vom Rationalitätsprinzip – *politische Urteile* von *politischen Voraus- und Vorurteilen*. *Politische Vorausurteile* sind emotional wenig aufgeladen, basieren auf einer unsicheren Wissensbasis und können ohne größere Widerstände diskutiert und adaptiert werden. *Politische Vorurteile* hingegen sind quasi resistent gegen Beweise. Der Konfrontation mit anderen Urteilen und Argumentationen kommt deshalb große Bedeutung zu.

Um politische Urteile zu fällen, bedarf es der *politischen Urteilskompetenz*. Allgemein wird *Kompetenz* – der Definition von WEINERT folgend – definiert als

⁴ SANDER (vgl. 2013⁴: 75) verweist hier auf HERMANN JOSEF ABS, der diese Frage an den Entwurf der GPJE für Bildungsstandards stellte. Vgl. ABS, HERMANN J. (2005): Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. In: Redaktionen Politischer Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 104.

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (WEINERT 2002²: 27–28)

WEINERT koppelt seine Definition von Kompetenzen an „Probleme, die inhaltspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind“ (WEINERT 2002²: 27). SANDER (vgl. 2013a⁴: 73) leitet daraus die Handlungsanforderung ab, dass politische Bildung Schüler_innen befähigen soll, Politik im weiteren Sinne zu beurteilen und Handlungen setzen zu können. Als Ergänzung zu WEINERT nimmt SANDER eine Einschränkung im Rahmen von politischer Bildung vor und betont, dass der Gebrauch von eben jenen Fähigkeiten, jenem Wissen etc. bei politischen Angelegenheiten nicht normiert werden könne und die freie Entscheidung der/des Einzelnen sei.

Zentrale politische Kompetenzen – über deren Bedeutung in der Fachdiskussion Einigkeit besteht – sind die Urteils- und Handlungskompetenz. Die Fähigkeit, Urteile zu fällen und zu beurteilen und bewusst Handlungen zu setzen, sind das Kernstück der politischen Bildung (vgl. SANDER 2013a⁴: 73).

Was unter *politischer Urteilskompetenz* zu verstehen ist, definiert HELLMUTH folgendermaßen:

Unter politischer Urteilskompetenz werden die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, politische Standpunkte zu Problemen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie das daraus resultierende Verhalten und Handeln der Beteiligten „objektiv“, d.h. auf rationaler bzw. intersubjektiv überprüfbarer Basis zu beurteilen. Zudem ist mit Urteilskompetenz auch die Fähigkeit gemeint, eigene politische Urteile zu fällen. (HELLMUTH 2014a: 180)

Wichtig ist somit das Bewerten von Urteilen auf intersubjektiv überprüfbarer Basis und das Fällen eigener Urteile. Als relevante Themen werden Positionierungen zu Problemen in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ausgewiesen.

KRAMMER ET AL. definieren politische Urteilskompetenz als „[...] Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und / oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen [zu kommen]“ (KRAMMER ET AL. 2008: 6) und folgt SANDERS (vgl. 2013a⁴: 76–77) Differenzierung in Wert- und Sachurteile.

In den neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I. wird die Definition von KRAMMER ET AL. übernommen (vgl. BMB 2016: 4; vgl. HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 9). KRAMMER ET AL. (vgl. 2008: 6) bricht die Urteilsfähigkeit in Teilbereich auf. Hierbei unterscheidet er zwischen dem Nachvollziehen, Überprüfen und Bewerten von vorliegenden Urteilen und dem Fällen und Formulieren von eigenen politischen Urteilen.

a) Sollen vorliegende Urteile nachvollzogen, überprüft und bewertet werden, dann sind in folgenden Bereichen TEILKOMPETENZEN (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) notwendig:

<p>Bereich der Qualitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung</p>	<p>... vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin zu untersuchen ... „politische Vorausurteile“ (die auf einer schmalen und nicht gesicherten Wissensbasis beruhen und emotional wenig verankert sind) und „politische Vorurteile“ (die stark emotional geprägt und daher stärker resistent gegenüber aufklärender Information sind) von rational begründeten und begründbaren Urteilen zu unterscheiden, ... vorliegende Urteile hinsichtlich ihres historischen Entstehungskontextes zu überprüfen, ... vorliegende politische Urteile auf ihre Kompatibilität mit den Grund- und Freiheitsrechten (insbesondere mit den Menschenrechten) hin zu überprüfen.</p>
<p>Bereich der Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit</p>	<p>... bei politischen Problemen, Kontroversen und Konflikten die Standpunkte und Perspektiven unterschiedlich Betroffener wahrzunehmen und nachzuvollziehen, (Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und zu Perspektivenwechsel), ... den vorgefundenen kontroversen politischen Positionen / Urteilen / Entscheidungen von Einzelnen, Gruppen oder Parteien die ihnen zugrundeliegenden politischen Wert- und / oder philosophischen Grundhaltungen zuzuordnen und deren Einfluss auf die Entscheidung einzuschätzen, ... die eigenen politischen Urteile und Überzeugungen in ihrer historischen Bedingtheit erkennen, analysieren und reflektieren zu können, ... kontroverse Positionen bei politischen Entscheidungsfindungen nach ihrer Abhängigkeit von vorgegebenen ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen zu befragen.</p>
<p>Bereich der Beurteilung der Folgen und Auswirkungen politischer Entscheidungen und Urteile</p>	<p>... die durch politische Urteile / Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen zu erkennen, die jeweiligen Konsequenzen abzuschätzen und die getroffenen Urteile / Entscheidungen danach zu bewerten, ... sich selbst begründet zu positionieren.</p>

(KRAMMER ET AL. 2008: 6)

b) Sollen selbst politische Urteile gefällt und formuliert werden, dann sind in folgenden Bereichen TEILKOMPETENZEN (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) notwendig:

Bereich der Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung	... die Teilurteile, die das Gesamturteil bilden, plausibel zu begründen.
Bereich der Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit eigener politischer Entscheidungen und Urteile	... die den eigenen politischen Urteilen zugrunde liegenden Informationen dahingehend zu überprüfen, ob sie qualitativ und quantitativ ausreichend und für die Urteilsfindung relevant sind, ... sich der Möglichkeit, selbst Urteile auf zu wenig ausreichender Grundlage (etwa auf der Basis von Vorausurteilen und Vorurteilen) zu fällen, bewusst zu sein, ... die eigenen Urteile auf ihre mögliche Gebundenheit an persönliche Erfahrungen und Lebenswelten zu überprüfen, ... sich jener eigenen politischen Grundeinstellungen und Wertmaßstäbe bewusst zu sein, die die eigenen Urteile beeinflussen und bereit zu sein, sie gegebenenfalls zu modifizieren.
Bereich der Beurteilung der Folgen und Auswirkungen eigener politischer Entscheidungen und Urteile	... sich der (tatsächlichen oder theoretisch angenommenen) Folgen eigener politischer Entscheidungen und Urteile bewusst zu sein, ... gegebenenfalls die eigenen Urteile zu modifizieren und / oder zurückzunehmen.

(KRAMMER ET AL. 2008: 6)

In der Kommentierung des neuen Lehrplans für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I wird von HELLMUTH / KÜHBERGER folgende Konkretisierung der Urteilskompetenz vorgenommen:

Politische Urteilskompetenz

Politisches Denken und Handeln wird vor allem durch politische Urteile beeinflusst. Daher gilt es, eigene Urteile, aber auch die Urteile von anderen zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen;
- Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen;
- Eigene politische Urteile fällen und formulieren. (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 9)

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass politische Urteile sowohl für Handlungen als auch Denken im politischen Sinne bedeutend sind und sowohl die eigenen als auch fremde Urteile immer kritisch zu reflektieren sind.

4.2 Feststellen von Lernzuwachs

Eine Leistung von politischer Bildung sieht SANDER darin, bei kontroversen Themen *Wert-* von *Sachurteilen* unterscheiden zu können und die Qualität der Begründungen zu verbessern. Hier zieht er den Schluss, dass eine Qualitätsverbesserung mit Lernfortschritt gleichzusetzen sei und eine Qualitätsverbesserung durch die Zunahme von Komplexität geschehe (vgl. SANDER 2013a⁴: 77). Bei Werturteilen vollzieht sich dies durch eine Erweiterung des Bezugsfeldes und der zunehmenden Universalisierbarkeit von Werturteilen (vgl. SANDER 2013a⁴: 77–78) und bei Sachurteilen durch „lernen, genauer hinzusehen“ (SANDER 2013a⁴: 87).

Bei *Werturteilen* handelt es sich um moralische Urteile. Ausschlaggebend für das Feststellen eines Lernfortschritts ist in der Argumentation die Bezugnahme auf mehr Aspekte als zuvor. Die Frage, ob der persönliche Nutzen oder Schaden, die Meinungen des sozialen Umfelds, gesellschaftliche Normen oder allgemeine, ethische Prinzipien als wichtig und entscheidungsgebend erachtet werden, wird hier in den Mittelpunkt gestellt. Bei Werturteilen kann Universalisierbarkeit eine gute Entwicklungsrichtung im Lernprozess sein (vgl. SANDER 2013a⁴: 77–78).

Bei *Sachurteilen* unterscheidet SANDER (vgl. 2013a⁴: 87) zwischen einem Komplexitätszuwachs in horizontaler und in vertikaler Richtung. Formuliert werden sog. Fragerichtungen. Die dahinterstehende Überlegung ist, dass sie dabei unterstützen können, die Wahrnehmung und Interpretation von Politik zu differenzieren. SANDER betont, dass es sich dabei nicht um Antworten und auch nicht um Lernstoffe handle, sondern um Fragerichtungen. In horizontaler Richtung zielen sie darauf ab, grundlegende politische Entscheidungssituationen, basierend auf den Bedingungen, welche ihnen zugrunde liegen, genauer zu analysieren. Die vier Richtungen sind die Fragen nach den *Politikdimensionen*, der *sozialwissenschaftlichen Perspektivenvielfalt*, den *Folgen und Nebenfolgen* und den *Kontext des Politischen*. Im Rahmen der Frage nach den *Politikdimensionen* (polity, policy, politics) schreibt SANDER politischer Bildung die Aufgabe zu, dass die Schüler_innen bei der Beurteilung von Politik darauf achten sollen, von welcher politischen Dimension gesprochen wird (vgl. SANDER 2013a⁴: 87–88). Bei der Frage nach der *sozialwissenschaftlichen Perspektivenvielfalt* auf politische Themen soll die Pluralität wissenschaftlichen Denkens Teil der politischen Bildung sein, da es unterschiedliche Blickwinkel auf politische Phänomene gibt. Für SANDER kann dadurch die Fähigkeit, politische Phänomene unter Miteinbeziehen von Wissen aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu beurteilen, geübt werden (vgl. SANDER 2013a⁴: 88). Als dritte Fragerichtung formuliert SANDER die Bedeutung, *Folgen*

und Nebenfolgen bei politischen Entscheidungen zu antizipieren und mitzubedenken. Durch das Fragen nach den Wirkungen politischer Entscheidungen und das Mitbedenken von Wirkungen, die nicht beabsichtigt sind, wird die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu begreifen, geübt (vgl. SANDER 2013a⁴: 88–89). Die vierte und letzte Fragerichtung ist die nach dem *Kontext des Politischen*. Da die Netzwerke, in welche Politik im engeren Sinne eingebunden ist, oft nicht leicht ersichtlich sind, muss gelernt werden, deren Eigenlogik zuerst zu verstehen, um ausgehend davon politische Urteile fällen zu können (vgl. SANDER 2013a⁴: 89). Ein Komplexitätszuwachs in vertikale Richtung lässt sich an der steigenden Fähigkeit ablesen, bei der politischen Urteilsbildung hinter die Oberfläche alltäglicher Politik sehen zu können und Zusammenhänge, Strukturen und längerfristige Herausforderungen zu erkennen und nicht rein auf die Inszenierung von Politik zu achten. Hierbei können drei Fragerichtungen formuliert werden. Erstens die nach der *medialen Repräsentanz* von Politik, zweitens die nach den *mittel- und längerfristigen Problemlagen* und drittens die nach *Politik als menschliche Aufgabe* (vgl. SANDER 2013a⁴: 89).

Ein Stufenmodell mit drei Entwicklungsstadien für moralisches Urteilen entwickelte 1974 KOHLBERG. Er unterscheidet zwischen *vorkonventionellem*, *konventionellem* und *nachkonventionellem Stadium*. Im *präkonventionellen Stadium* ordnet man sich unter und will damit das Beste für einen selbst herausholen. Ziel ist, dass die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden. Im *konventionellen Stadium* werden soziale Ordnung und Autoritäten – ohne sie zu hinterfragen – akzeptiert. Zentral ist in diesem Stadium das Bestreben zu gefallen. Im *postkonventionellen Stadium* ordnet man sich nicht mehr völlig unter, akzeptiert aber den Rahmen von Erwartungen und Regeln. Doch die Reflexion über diesen Rahmen ist bedeutend. Man setzt rationale Handlungen und denkt kritisch über den Status quo nach (vgl. HELLMUTH/KLEPP 2010: 116 zit. nach KOHLBERG 1974 60–61 und REINHARDT 2005: 369–372). SANDER (vgl. 2013a⁴: 78) spricht KOHLBERGS Modell Brauchbarkeit für die Analyse moralischer Urteile zu. Moralische Urteile können auch als Werturteile verstanden werden.

KRAMMER ET AL. (vgl. 2008: 10) übernimmt zumindest begrifflich das Konzept KOHLBERGS und folgt der Stufenlogik. Definiert werden sog. *Lernkorridore*, die Schüler_innen bis zum Ende der Pflichtschule durchlaufen sollen. Am Beginn der Schulzeit handele es sich um ein konventionelles Politikbewusstsein, am Ende soll ein reflektiertes und selbstreflexives Politikbewusstsein erreicht werden. KRAMMER ET AL. betont, dass Schüler_innen je unterschiedlichen außerschulischen Bedingungen ausgesetzt sind und außerdem mit unterschiedlichem Tempo voranschreiten. Die Ziele, die am Ende der Schulzeit im Bereich der

politischen Bildung erreicht sein sollen, werden hier als Regelstandards verstanden (vgl. KRAMMER ET AL. 2008: 10).

LERNKORRIDOR URTEILSKOMPETENZ im Bereich des Nachvollziehens, Überprüfens und Bewertens vorliegender politischer Urteile / Entscheidungen	
Konventionelles Politikbewusstsein Frühphase der schulischen politischen Bildung	Reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein am Ende der Schulzeit
<p>Die Bedeutung politischer Entscheidungen und Urteile für sich und / oder für die Gesellschaft (bzw. für Teile der Gesellschaft) wird prinzipiell erkannt. Die Beurteilung erfolgt anfangs aber noch vornehmlich aus der Ich-Perspektive.</p> <p>Vorliegende Urteile anderer, die den eigenen Urteilen widersprechen, werden nur ansatzweise geprüft und akzeptiert. Kriterien für die Einschätzung von politischen Entscheidungen und Urteilen sind primär die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit.</p>	<p>Die Bedeutung politischer Entscheidungen und Urteile für sich und / oder für die Gesellschaft (bzw. für Teile der Gesellschaft) wird erkannt. Die Auswirkungen werden nicht nur auf das eigene Ich sondern auch auf das Leben anderer bezogen.</p> <p>Das Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Gemeinschaftsinteresse wird wahrgenommen. Urteilen anderer wird grundsätzlich – so sie mit den Grund- und Freiheitsrechten und den Verfassungsprinzipien im Einklang stehen – mit Offenheit und Bereitschaft zum Diskurs begegnet.</p> <p>Die Ablehnung von Urteilen erfolgt durch rationale Argumentation und unter bewusster Vermeidung von Voraus- und Vorurteilen.</p>

LERNKORRIDOR URTEILSKOMPETENZ im Bereich des Treffens und Formulierens eigener Urteile	
Konventionelles Politikbewusstsein Frühphase der schulischen politischen Bildung	Reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein am Ende der Schulzeit
<p>Politische Probleme werden wahrgenommen und die Notwendigkeit auch von eigenen Entscheidungen / Urteilen wird akzeptiert. Diese Wahrnehmung und die damit verbundenen eigenen Urteile orientieren sich noch primär an der persönlichen Lebenswelt und an den von Autoritäten und peer-groups vorgegebenen (Wert-)Maßstäben und werden größten Teils von ihnen übernommen.</p> <p>Die für die Urteilsbildung notwendigen Konzepte, Kategorien und Begriffe sind noch diffus und fragil, das Arbeitswissen ist von unterschiedlicher Konsistenz, verbleibt in den meisten Fällen aber im Umrisshaften.</p> <p>Voraus- bzw. Spontanurteile und Vorurteile werden nur teilweise als solche erkannt und durch rationale (begründete) Urteile ersetzt.</p>	<p>Eigene politische Urteile werden an Theorien und Wertmaßstäben, denen in der Gesellschaft Gültigkeit zugeschrieben wird, ausgerichtet und / oder durch sie begründet. Die Urteile werden reflektiert gebildet, indem die aufgeworfene politische Frage aufgegriffen und formuliert und erst nach Erheben des Sachverhalts und unter Einbeziehung relevanter Wertmaßstäbe entschieden wird.</p> <p>Der Umstand, dass (Gesamt-)Urteile von vielen Urteilen zu Teilproblemen abhängig sind, wird berücksichtigt.</p> <p>Die Bereitschaft, die eigenen Urteile nach Kenntnissnahme neuer Sachverhalte zu korrigieren, ist prinzipiell gegeben.</p>

	<p>Die für die Urteilsbildung notwendigen Konzepte, Kategorien und Begriffe sind in ausreichender Qualität und in genügendem Maße verfügbar.</p> <p>Die Urteilsfindung wird nicht ausschließlich von den eigenen Interessen abhängig gemacht, übergeordnete Interessen werden akzeptiert und bei der eigenen Entscheidungsfindung in Rechnung gestellt.</p>
--	---

(KRAMMER ET AL. 2008: 11, Formatierung für mehr Übersichtlichkeit etwas verändert)

SANDER (vgl. 2013a⁴: 76) merkt an, dass politische Urteilsbildung besser durch Entwicklungsrichtungen als durch generalisierbare Stufen oder Schrittfolgen beschreibbar sei. Definierte Stufen seien schwer festzulegen und es sei unwahrscheinlich, dass ihre Erreichung mit standardisierten Tests überprüft werden kann, da es an einem kognitionspsychologisch fundierten allgemeinen Entwicklungsmodell fehle. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird dennoch auf die Lernkorridore zurückgegriffen, da sie als Referenzrahmen für die Ergebnisse herangezogen werden können.

5 Fokus Handlungskompetenz

5.1 Definition

Um die Möglichkeit zu haben, die Bürgerrechte wahrzunehmen, ist das Vertreten von Interessen und Positionen und die Fähigkeit, an der politischen Öffentlichkeit teilzunehmen, wichtig. Ziel der politischen Handlungskompetenz ist es, in der Öffentlichkeit fähig aufzutreten und die eigenen Handlungen mit Aussicht auf Erfolg durchführen zu können. Politische Handlungsfähigkeit ist eng verbunden mit der politischen Urteilsfähigkeit, da ein selbstbestimmtes und potentiell erfolgreiches Handeln nur ausgehend von einer treffenden Bewertung der Situation möglich ist (vgl. SANDER 2013a⁴: 91).

Im Rahmen von politischer Bildung sollen die Schüler_innen „die Fähigkeit zur praktischen politischen Partizipation“ (SANDER 2013a⁴: 91) üben. Wichtig ist, dass die Schüler_innen schlussendlich selbst entscheiden, ob, wann und wie sie Handlungen in der politischen Öffentlichkeit setzen (vgl. SANDER 2013a⁴: 92). Nach SANDER (vgl. 2013a⁴: 92–94) umfasst politische Handlungskompetenz *politische Medienkompetenz*, das *Sprechen vor anderen*, die *aktive Teilnahme an der organisierten Form von politischen Interessen*, das *Eintreten für die eigenen Interessen vor staatlichen Institutionen*, die *berufliche Praxis* und das *wirtschaftliche Handeln*. Da ausschlaggebender Grund für politisches Handeln eine konkrete Situation ist, ist für die schulische politische Bildung eher die politische Medienkompetenz, das Sprechen vor anderen und das wirtschaftliche Handeln – sowie in berufsbildenden Schulen, Polytechnischen Schulen und Berufsschulen die berufliche Praxis – bedeutend. In Bezug auf die politische Handlungskompetenz sollen Medien als ein Ort, an dem politische Öffentlichkeit stattfindet, verstanden werden und die Möglichkeiten der Teilnahme an dieser gelernt werden (vgl. SANDER 2013a⁴: 92). Bedeutung kommt dem Sprechen vor anderen bereits beim geschickten Verhalten bei einem Gespräch über Politik im Bekanntenkreis zu und geht bis zur politischen Rede in der Öffentlichkeit. SANDER nimmt dem GPJE-Entwurf folgend folgende Auflistung von Trainingsfeldern der Handlungskompetenz in der politischen Bildung vor:

- Eigene Meinungen und Urteile in kontroversen Diskussionen sachlich zu vertreten, auch wenn man in der Minderheit ist
- Ein präzises Argument zu formulieren, um andere zu überzeugen
- Gezielte Fragen zu stellen, z. B. an Politiker und Experten
- Eine Sache werbewirksam auf den Punkt zu bringen
- Komplexe Zusammenhänge verständlich darzustellen
- Eine Veranstaltung zu organisieren
- Politische Diskussionen zu moderieren
- Im Sinne von Perspektivenwechsel sich in die Situation, Interessenslage und Denkweise anderer, auch und gerade von Andersdenkenden versetzen zu können

- Sich durchzusetzen, aber auch Kompromisse schließen zu können
- Bewusst eine Rolle zu spielen und eine Rolle zu wechseln
- Präsentations- und Visualisierungstechniken zu beherrschen (SANDER 2013a⁴: 93)

Im GPJE-Entwurf (GPJE 2003: 25) wird das Formulieren von Interessen, Überzeugungen und Meinungen, sowie deren Vertretung vor anderen, das Führen von Aushandlungsprozessen und das Schließen von Kompromissen als Kriterien für Handlungsfähigkeit festgelegt.

Weiters ist wirtschaftliches Handeln für politische Bildung relevant, da es auf individueller Ebene von politisch-rechtlichen Regulierungen abgesteckt wird und Folgen für das Entstehen oder die Bewältigung von Problemen hat, die gesamtgesellschaftlich wichtig sind. So trägt wirtschaftliches Handeln zur Bildung von Rahmenbedingungen für Entscheidungen bei, die im politischen System getroffen werden (vgl. SANDER 2013a⁴: 94).

REINHARDT (vgl. 2014⁴: 275) leitet aus der Rezeptionsgeschichte des Prinzips der Handlungsorientierung ab, dass diese als Hoffnungsträger tituliert wird und helfen soll, Unterricht aktiv und sinnvoll zu gestalten und Lernen zu einer Angelegenheit der Lernenden zu machen. Sie plädiert für eine Präzisierung des Begriffs Handeln im Rahmen der politischen Bildung hin zu „demokratisches Handeln in Interaktion“ (REINHARDT 2014⁴: 275 zit. nach REINHARDT 1995: 267). Das Prinzip der Handlungsorientierung definiert sie folgendermaßen:

Das Prinzip der Handlungsorientierung verklammert die Ebene des (Probe-)Handelns mit der handlungsentlastenden Ebene der Reflexion, auf der Analyse, Bewertungen, Alternativsichten zur Sache und Meta-Betrachtungen zum Arbeitsprozess und seiner Bedeutung für die Subjekte erfolgen (können). (REINHARDT 2014⁴: 278)

Wichtig für die Handlungsorientierung ist die Verknüpfung von didaktisch organisierten Lernfeldern mit der Situation der politischen Aktion. Denn die didaktisch organisierten Lernfelder alleine eignen sich nicht als politische Handlungssituation, die politische Aktion alleine eignet sich nicht als Lernsituation. Erst durch deren Verknüpfung könne Lernen stattfinden (vgl. REINHARDT 2014⁴: 277–278).

Für ein demokratisches Handeln in der Schule, das die informellen Möglichkeiten ergänzt, werden der Klassenrat und die Schülervertretung genannt. Für den Kontakt zwischen Schule und Bezirk ist z. B. das Jugendparlament eine Möglichkeit (vgl. REINHARDT 2014⁴: 279).

Die Handlungsorientierung als fachdidaktisches Prinzip wird charakterisiert durch die Reflexion und das Vornehmen einer Bewertung des Handelns. Betont wird, dass Konflikte, die im Lebensumfeld vorhanden sind, ein produktiver Zugang zum Politischen sein können, aber die Verknüpfung mit Institutionen und die Politisierung des Handelns Bedingungen hierfür sind. Passiere dies nicht, bleibe man auf der Ebene des sozialen Lernens. Somit definiert sich

Handlungsorientierung und die Entwicklung und Verbesserung von Handlungsfähigkeit über die Verbindung von Handeln und Reflexion (vgl. REINHARDT 2014⁴: 281).

KRAMMER (vgl. 2008: 7) bricht die Handlungsfähigkeit in Teilbereich auf. Hierbei unterscheidet er zwischen der Artikulation und Durchsetzung von Meinungen, Interessen oder Entscheidungen und der Nutzung von politischen Einrichtungen und Institutionen.

a) Sollen Interessen, Entscheidungen und Meinungen artikuliert und durchgesetzt werden, dann sind in folgenden Bereichen TEILKOMPETENZEN (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) notwendig:

Bereich der Artikulation von Interessen und Meinungen	... eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten, ... allein oder mit anderen für gemeinsame und /oder für die Interessen anderer einzutreten, ... Kompromisse zu akzeptieren.
Bereich der Aktivitäten zur Durchsetzung / Vertretung politischer Interessen	... Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen, ... demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen (z.B. Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen, ...) anzuwenden, ... Medien zu nutzen, um eigene politische Meinungen und Anliegen (oder die anderer) zu verbreiten (z.B. LeserInnenbriefe, Chat-Rooms), ... sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen.
Bereich des Treffens bewusster Entscheidungen	... bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Willensbildungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen, ...) zu entscheiden, ... als KonsumentIn bewusste Entscheidungen zu treffen, ... Entscheidungen erst nach Abwägen verschiedener Standpunkte zu treffen, ... begründete Entscheidungen für den weiteren Lebensweg zu treffen (z.B. Bildungsweg, Berufswahl ...).

b) Sollen Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen genutzt werden, sind in folgenden Bereichen TEILKOMPETENZEN (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) notwendig:

Bereich der Kontaktaufnahme mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit	... Kontakt mit staatlichen Institutionen und / oder politischen MandatsträgerInnen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene aufzunehmen.
Bereich der Nutzung von Angeboten von Organisationen	... die Angebote von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen und anderen Institutionen (z.B. Parteien, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Frauennotruf, Friedens- und Umweltorganisationen, Kammern, ...) zu nützen.

(KRAMMER ET AL. 2008: 7)

Im neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I. wird die Definition von KRAMMER ET AL. übernommen (vgl. BMB 2016: 5; vgl. HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 9). In der Kommentierung des neuen Lehrplans wird von HELLMUTH/KÜHBERGER folgende Konkretisierung der Handlungskompetenz vorgenommen:

Politische Handlungskompetenz

Dieser Bereich versucht, die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln zu fördern. Auch hier gilt es, sowohl das eigene Verhalten zu reflektieren als auch jenes der anderen. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen;
- Politische Interessen und Meinungen ausdrücken;
- Bewusste und reflektierte politische Entscheidungen treffen;
- Politische Interessen vertreten und durchsetzen;
- Mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit Kontakt aufnehmen;
- Angebote von politischen Organisationen nutzen. (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 9)

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die politische Handlungskompetenz eng mit der politischen Urteilskompetenz verknüpft ist und der Beurteilung politischer Urteile große Relevanz zukommt. Ausgehend von den getroffenen Urteilen können Handlungen gesetzt werden. Dies kann von der Formulierung einer eigenen Meinung bis zum Durchsetzen von Interessen reichen.

5.2 Feststellen von Lernzuwachs

Wie im Kapitel Urteilsbildung ausformuliert kommt KOHLBERGS Stufenlogik für die Graduierung von Lernzuwachs in der politischen Bildung eine wichtige Rolle zu. KRAMMER ET AL. (vgl. 2008: 12) orientiert sich an dieser und erstellt einen Lernkorridor für die Handlungsfähigkeit.

LERNKORRIDOR HANDLUNGSKOMPETENZ im Bereich des Artikulierens und Durchsetzens von Interessen, Entscheidungen und Meinungen	
Konventionelles Politikbewusstsein Frühphase der schulischen politischen Bildung	Reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein am Ende der Schulzeit
<p>Das für das Artikulieren und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen erforderliche Selbstbewusstsein ist zunächst wenig entwickelt und auf den persönlich-privaten Raum beschränkt.</p> <p>Die Fähigkeit zu sachlicher und verständlicher politischer Argumentation korrespondiert mit der anfänglichen Beschränkung des politischen Interesses auf die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit.</p> <p>Das Eintreten für die Interessen anderer ist an das (noch zu entwickelnde) Empathievermögen gebunden.</p> <p>Die Fähigkeit zur Artikulieren und Durchsetzung von Interessen und Meinungen wird in dieser Stufe anhand konkreter, aus der persönlichen und schulischen Lebenswelt der Lernenden stammenden Fragen, Probleme und Konfliktfelder entwickelt und verbessert.</p> <p>Anhand verschiedener Formen schulischer Mitbestimmung kann die Beteiligung an gesellschaftlichen politischen Prozessen und gegebenenfalls die Übernahme politischer Verantwortung auf verschiedenen Ebenen praktiziert und erprobt werden.</p> <p>Sich selbst in der Rolle als KonsumentIn und als von der Wirtschaft umworbene Zielgruppe wahrzunehmen, wird ansatzweise geleistet.</p> <p>Berufsinteressen können reflektiert und begründet werden.</p>	<p>Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen können schriftlich und / oder mündlich (auch aus einer Minderheitenposition heraus) artikuliert und (öffentlich) vertreten werden.</p> <p>Bei Konfliktfällen ist die / der Einzelne in der Lage, (etwa als KlassensprecherIn, SchulsprecherIn, ...) für die Interessen anderer einzutreten.</p> <p>Geschlossene Kompromisse werden akzeptiert und mitgetragen.</p> <p>Bereitschaft zur Beteiligung an demokratischen / politischen Prozessen (wie KlassensprecherInnen-Wahl, Volksabstimmungen, Wahlen usw.) und gegebenenfalls auch zur Übernahme politischer Verantwortung ist gegeben.</p> <p>Demokratische Partizipationsmöglichkeiten werden genutzt.</p> <p>Die Fähigkeit (und gegebenenfalls auch die Bereitschaft) zur Verbreitung der eigenen politischen Meinung und Überzeugung ist gegeben.</p> <p>Die Diskussion über politische Fragen wird geführt, Kontakt mit AnsprechpartnerInnen auch über verschiedene Medien wie z.B. LeserInnen-Briefe oder Chat-Rooms wird – wenn notwendig – aufgenommen.</p> <p>Konsumententscheidungen werden bewusst getroffen (z.B. nach ökonomischen, ökologischen, regionalen, Überlegungen und Kriterien).</p> <p>Entscheidungen zum eigenen Lebensweg (z.B. Bildungsweg, Berufswahl) werden neben persönlichen, auch an ethischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten ausgerichtet</p>

LERNKORRIDOR HANDLUNGSSKOMPETENZ im Bereich des Nutzens der Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen	
Konventionelles Politikbewusstsein Frühphase der schulischen politischen Bildung	Reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein am Ende der Schulzeit
Einzelne Institutionen und Nichtregierungsorganisationen und deren Aufgabenbereiche sind bekannt. Politische MandatsträgerInnen werden nicht als Obrigkeit, sondern als VertreterInnen der Interessen der BürgerInnen wahrgenommen.	Staatliche Institutionen und / oder deren politische MandatsträgerInnen werden als VertreterInnen der BürgerInnen wahrgenommen. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kontaktaufnahme besteht (z.B. Gespräch in Sprechstunden, Petitionen, usw.). Nicht-Regierungsorganisationen und andere Institutionen (Kinder- und Jugendanwaltschaft, Kammern, ...) werden als demokratische Instrumente anerkannt und genützt.

(KRAMMER 2008: 12; Formatierung für mehr Übersichtlichkeit etwas verändert)

Die AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (vgl. 2017: 181–182) beschreibt – ebenfalls der Stufenlogik von KOHLBERG folgend – die Entwicklung der Handlungsfähigkeit von der bedingungslosen Akzeptanz des aktuellen Status quo hin zu einem immer größer werdenden Wissen um die Gestaltungsmöglichkeiten und die Artikulation von Interessen. In der Anfangsstufe ist der Wunsch nach Harmonie und Homogenität prägend, die zum Vermeiden von Konflikten oder autoritären Mustern der Konfliktlösung führen können. Die Entwicklung soll allerdings hin zu reflexiven Konfliktlösungsverfahren gehen.

Die idealtypische Entwicklung wird beschrieben als das Ausgehen von „situationsgebundenen, konkreten, unreflektiert-egozentrischen und autoritätsbezogenen zu reflexiven, transpersonal-verfahrensorientierten, pluralistischen, eigene Interessen abwägenden politischen Einsichten“ (AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2017: 182).

6 Sozialraumforschung

6.1 (Sozial-) Raum

Bei der Definition von Raum wird hier dem relationalen Begriff gefolgt. Löw entwickelt in ihrer Publikation *Raumsoziologie* eine im deutschsprachigen Raum sehr einflussreiche und angesehene Definition von *Raum*. Definiert wird „Raum als relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen“ (Löw 2001: 158). Sie spricht von *(An)Ordnung*, weil Räume im Handeln entstehen und dieser Prozess durch die Schreibweise deutlich werde. Gleichzeitig werde eine Ordnung geschaffen, die z. B. Ein- und Ausschlüsse festlegt (vgl. Löw 2014³: 129). Wichtig festzuhalten ist, dass – der Definition von Löw folgend – Raum durch Handeln hergestellt wird (vgl. Löw 2014³: 129) und es sich um die „sozial erzeugte Realität der betroffenen Akteursgruppen [...]“ (REUTLINGER 2008: 20) handelt.

KESSL/REUTLINGER sprechen sich mit Bezugnahme auf BOURDIEU (1997: 160) für die Verwendung der Bezeichnung *Sozialraum* aus. BOURDIEU (vgl. 1997: 160) fokussiert auf die gesellschaftlichen Akteure, die er als Sozialraum bezeichnet. KESSL/REUTLINGER folgen dieser Denkrichtung und definieren Sozialraum folgendermaßen

Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (*Subjekten*) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (*Objekt*). (KESSL/REUTLINGER 2010²: 25)

Im deutschsprachigen Raum ist die Orientierung am Sozialraum u. a. in der Sozialen Arbeit sehr ausgeprägt (vgl. KESSL/REUTLINGER 2010²: 16). Der Raumdiskurs ist im deutschsprachigen Raum seit Mitte der 1990er Jahre immer wichtiger geworden. In dieser Zeit gab es in jeder Kultur- und Sozialwissenschaft eine sog. „geographische Wende“, einen „spatial turn“ (vgl. REUTLINGER 2009: 17). Zuvor war Raum Großteils als Container gedacht worden, während Zeit der verwendete Ordnungsbegriff für Veränderung war. Raum wurde als Handlungshintergrund gesehen und als starr und unbeweglich verstanden. Bedeutend für den „Spatial Turn“ waren die Texte vom Geographen David Harvey über Raum und Zeit aus dem Jahr 1990 (JUREITER 2008: hsozkult.de).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Bezeichnung Sozialraum verwendet und somit eine Einordnung in die Denkrichtung der Sozialen Arbeit vorgenommen. Der Großteil der Autor_innen, auf die in der Arbeit Bezug genommen wird, sind dieser Denkrichtung zuzuordnen.

6.2 Raumkonstruktion

Für die Konstruktion von Raum weist Löw zwei voneinander zu unterscheidende Prozesse aus. Das *Spacing* und die *Syntheseleistung*. „Spacing bezeichnet das Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001: 178) und umfasst „das Plazieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen“ (Löw 2001: 178). Die Syntheseleistung meint, dass „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...] Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst [werden]“ (Löw 2001: 159). Spacing und Syntheseleistung treten gleichzeitig auf, da Handeln prozesshaft ist. Raum wird über alltägliches Handeln konstituiert (vgl. Löw 2001: 159).

Eine zentrale Rolle bei der Positionierung kommt den *Machtverhältnissen* zu. Löw (vgl. 2001: 164) versteht Macht als relationale Kategorie, die in jeder Beziehung vorhanden ist und Handeln prägt. Welche Handlungschancen jemand besitzt, hängt davon ab, wie viel Macht und Einfluss er / sie besitzt bzw. ihm / ihr von anderen zugeschrieben wird.

Löw (vgl. 2001: 214) bezieht sich auf die Kreckelsche Einteilung und schlägt vor, vier Ebenen bei der Analyse der Konstitution von Räumen zu unterscheiden. Diese bezeichnet sie als „vier Ebenen der sozialen Ungleichheit“ (Löw 2001: 214). Folgende Stufen sollen geprüft werden:

1. [Ob] die Chancen, Raum zu konstituieren, aufgrund geringer oder größerer Verfügungsmöglichkeiten über soziale Güter dauerhaft eingeschränkt sind oder begünstigt werden (Reichtums-Dimension);
2. [Ob] die Chancen, Raum zu konstituieren, aufgrund von geringerem oder breiterem Wissen bzw. Zeugnissen dauerhaft eingeschränkt sind oder begünstigt werden (Wissens-Dimension);
3. [Ob] die Chance, Raum zu konstituieren, aufgrund geringerer oder höherer Verfügungsmöglichkeiten über soziale Positionen dauerhaft eingeschränkt sind oder begünstigt werden (Rang-Dimension);
4. [Ob] die Chancen, Raum zu konstituieren, aufgrund von Zugehörigkeit begünstigt bzw. durch Nicht-Zugehörigkeit benachteiligt werden (Assoziations-Dimension). (Löw 2001: 214)

Unterschieden wird zwischen der Reichtums-, Wissens-, Rang- und Assoziations-Dimension. Bei der Reichtums- und Rang-Dimension wird der Einfluss auf die Konstitution von Raum als direkt proportional zu der Möglichkeit, über soziale Güter (Reichtums-Dimension) und soziale Positionen (Rang-Dimension) zu verfügen, definiert. Die Wissens-Dimension zeigt den starken Zusammenhang zwischen Einfluss und Wissen auf, wobei das Wissen anhand von anerkannten Zeugnissen sichtbar werde. Die Assoziations-Dimension streicht die Relevanz der Zugehörigkeit hervor. Wie viel Einfluss man hat, hänge ebenfalls stark davon ab, welcher Gruppe man sich selbst als zugehörig definiert bzw. von anderen als zugehörig gesehen wird.

Pointiert fasst LÖW im folgenden zitierten Absatz ihre Theorie über die Konstitution von Raum zusammen. Der Zusammenhang zwischen der Konstitution von Raum und dem Zusammenleben von Menschen ist klar erkennbar.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Konstitution von Raum Verteilungen zwischen Gesellschaften und innerhalb einer Gesellschaft hervorbringt. In hierarchisch organisierten Kontexten sind dies zumeist ungleiche Verteilungen bzw. unterschiedliche Personengruppen begünstigende Verteilungen. Dies (An)Ordnungen haben Inklusions- und Exklusionseffekte. Räume sind daher oft „Gegenstände“ sozialer Auseinandersetzungen. Verfügungsmöglichkeiten über Geld, Zeugnis, Rang oder Assoziation sind daher ausschlaggebend, um (An)Ordnungen durchsetzen zu können, so wie umgekehrt die Verfügungsmöglichkeiten über Räume zur Ressource werden kann. (LÖW 2001: 217–218).

Wenn (An)Ordnungen länger wirksam bleiben als das tatsächliche Handeln der beteiligten Personen, spricht LÖW (vgl. 2001: 179) von *institutionalisierten Räumen*. Diese formen das Handeln dauerhaft und haben eine längere Wirkungsdauer.

LÖW hält fest, dass „Räume [...] nicht Untergrund oder Hintergrund des Handelns [sind], sondern Räume sind Strukturierungen, die im gesellschaftlich geprägten Prozess der Wahrnehmung oder der Platzierung konstituiert, durch Regel abgesichert und in Institutionen eingelagert werden“ (LÖW 2014³: 129).

6.3 Sozialpädagogische Sozialraumforschung

In der *sozialpädagogischen Sozialforschung*, der in dieser Arbeit gefolgt wird, werden die Beziehungen und Positionierungen im Raum erforscht. Man distanziert sich von der Annahme, dass die Existenz des Raums vorgegeben sei. Stattdessen fokussiert die sozialpädagogische Sozialraumforschung

[...] die Langbeziehungen und Positions- und Stellenverhältnisse, [...] die entdeckten und hergestellten Beziehungen von Menschen und Güter zueinander. [...] Im Bewusstsein darüber, dass Raumordnungen auch anders ausfallen können, öffnet man sich so einen Spielraum für verschiedene „Geographien“. (AHRENS 2006: 237)

Die drei zentralen Analysedimensionen der Sozialraumforschung sind die *soziale Ungleichheit*, *Macht- und Herrschaftsverhältnisse* und *politische Kämpfe*. Dem zugrunde liegt die These, dass Raumkonstruktion und Raumordnung gleichzeitig zu denken sind (KESSL/REUTLINGER 2008: 18).

LÖW folgend geht es um die Fragen, „was angeordnet wird (Dinge, Ereignisse etc.?), wer anordnet (mit welchem Recht, mit welcher Macht?) und wie Räume entstehen, sich verflüchtigen, materialisieren oder verändern und somit Gesellschaft strukturieren“ (LÖW 2001: 151).

Der Fokus der sozialpädagogischen Sozialraumforschung liegt auf den „lebensweltlichen Deutungen, Interpretationen und Handlungen von Heranwachsenden [...]“ (KRISCH 2002: 87).

Zur Definition von *Lebenswelt* wird auf die einflussreiche Definition von SCHÜTZ / LUCKMANN zurückgegriffen, die (alltägliche) Lebenswelt definiert als

[...] die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt. Zugleich beschränken die in diesem Bereich vorfindlichen Gegenständlichkeit und Ereignisse, einschließlich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer Menschen, seine freien Handlungsmöglichkeiten. [...] Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsam kommunikative Umwelt konstituieren. Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen. (SCHÜTZ/LUCKMANN 2017²: 29)

Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies die Fokussierung auf die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten von Jugendlichen. Mit Lebenswelt sind der Stadtteil, die Treffpunkte oder auch Institutionen wie Schulen gemeint. Zweiter Schwerpunkt ist das Erkennen und die Auseinandersetzung Jugendlicher mit diesen Zusammenhängen und den Möglichkeiten und Herausforderungen, mit welchen sie in ihren Lebenswelten konfrontiert werden (vgl. KRISCH 2002: 87).

7 Verknüpfungsversuch: Politische Bildung und Sozialraumforschung

Ausgehend von den vorhergegangenen Ausführungen lassen sich einige Überschneidungen und mögliche Verknüpfungen zwischen politischer Bildung und der sozialpädagogischen Sozialraumforschung erkennen, die – dem Fokus dieser Arbeit entsprechend – vielversprechend für die Förderung politischer Kompetenzen durch Beschäftigung mit Sozialraumforschung scheinen.

Ausgehend von LÖWS Aussage, dass die (An)Ordnung von Menschen und Gütern in Räumen Inklusions- und Exklusionseffekte aufweise und Räume deshalb oft im Zentrum von sozialen Auseinandersetzungen stehen (vgl. 2001: 217–218), wird die Verknüpfung zur politischen Bildung hergestellt. Die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition von Politik versteht diese als „die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften“ und die Frage, „auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaft unser Zusammenleben gestalten wollen“ (SANDER 2013a⁴: 66). Nutzung von öffentlichen Räumen wie Schule und öffentliche Orte im Bezirk und wer über diese bestimmt, sind somit ein Thema, das fruchtbar für die politische Bildung ist. Vor allem der Versuch, sich dem Thema Sozialraum zuerst auf persönlichem und anschließend auf etwas abstrakterem Niveau zu nähern – wie im Projekt „Inclusive Spaces 2.0“ intendiert –, scheint geeignet zu sein, politische Kompetenzen zu fördern.

So sieht KRISCH den Fokus der sozialpädagogischen Sozialraumforschung auf den „lebensweltlichen Deutungen, Interpretationen und Handlungen Heranwachsender“ (KRISCH 2002: 87) liegend, wodurch sich eine Verknüpfung mit der politischen Urteils- und Handlungskompetenz anbietet. Wenn Jugendliche selbst ein Forschungsprojekt über ihren Sozialraum durchführen, setzen sie sich mit ihren (Aufenthalts-)Räumen auseinander. Auf diese Weise können die in den Sozialräumen vorhandenen (An-)Ordnungen von Personen und Gütern erkannt und ein Nachdenken, warum die jeweilige Ordnung besteht, angeregt werden. Es liegt nahe zu vermuten, dass dadurch besonders die politische Urteilskompetenz trainiert wird.

Die drei zentralen Analysedimensionen der Sozialraumforschung sind soziale Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie politische Kämpfe (vgl. KESSL/REUTLINGER 2010²: 31 zit. nach KESSL/REUTLINGER 2008: 17–18). LÖW (vgl. 2001: 214) schlägt – wie bereits erwähnt – zur Analyse der Konstitution von Räumen die Auseinandersetzung mit vier Ebenen sozialer Ungleichheit vor. Die Unterscheidung zwischen Reichtums-, Wissens-, Rang- und Assoziations-Dimension und das Nachdenken darüber, wer wo warum wie viel Einfluss auf die Konstitution des jeweiligen Raumes hat (vgl. LÖW: 164), kann ein zielführendes Werkzeug für

die Basiskonzepte *Handlungsspielräume / Agency* und *Macht* sein. Beide Basiskonzepte sind im neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I. integriert (vgl. BMB 2016: 4). In der Kommentierung des neuen Lehrplans werden sie von HELLMUTH/KÜHBERGER genauer ausgeführt. Das Basiskonzept *Handlungsspielräume* wird beschrieben als

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume (agency). Durch die Analyse der Handlungsspielräume gelingt es, Handlungskontexte, die auch dem Handelnden unbewusst sein können, in den Blick zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass Veränderungsprozesse nicht von Personen unabhängig, gleichsam vom „Schicksal“ bestimmt verlaufen, sondern durch diese beeinflussbar sind. Verbunden mit dem Basiskonzept „Macht“ zeigen sich zudem die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsspielräumen. (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 12)

Das Auseinandersetzen mit Handlungsräumen, wie im Basiskonzept ausgeführt, ermöglicht das Erkennen der Handlungskontexte sowie die Limitierung der Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Akteur_innen. Die von LÖW vorgeschlagenen Dimensionen sozialer Ungleichheit – Reichtums-, Wissens-, Rang- und Assoziations-Dimension – können ein gut geeignetes Analyseschema für Handlungsspielräume sein. Immanenter Bestandteil ist die Frage nach den Einflussmöglichkeiten der Akteur_innen auf die Gestaltung des Sozialraumes und wer wie viel Einfluss besitzt. Das Basiskonzept *Macht* widmet sich u. a. dieser Frage.

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von Macht und den Umgang mit ihr, was zu konkreten Herrschaftsformen führt. [...] Als solches [zentrales Element von Geschichte und Politik] dient Macht als Grundlage für (politische) Entscheidungen und Veränderungen. [...] Macht zeigt sich aber auch in Institutionen, deren Befugnisse und deren Legitimation. (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 12)

Die angeführten Gründe, warum das Heranziehen der Analysedimensionen der sozialpädagogischen Sozialraumforschung und der Dimensionen sozialer Ungleichheit wertvoll für die Bearbeitung des Basiskonzepts *Handlungsspielräume* sein können, gelten ebenso für das Basiskonzept *Macht*. Wer warum bestimmen kann, wie die Sozialräume gestaltet werden – in Bezug auf die Platzierung von Gütern und Menschen –, kann eine spannende Frage im Rahmen des Basiskonzepts *Macht* sein. Die Verknüpfung der Sozialraumforschung und der Theorie zur Raumkonstruktion nach LÖW mit den Basiskonzepten *Macht* und *Handlungsspielräume / Agency* ist gut argumentierbar. Dass eine Beschäftigung damit wertvoll für die Politische Bildung sein kann, scheint wahrscheinlich.

Eine Verknüpfung zwischen der politischen Handlungskompetenz und der Sozialraumforschung bietet sich besonders anhand des zweiten Schwerpunkts der Sozialraumforschung an. Hier stehen das Erkennen und die Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten, in denen sie sich

bewegen, im Zentrum. Gefragt wird nach den Möglichkeiten und Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert werden (vgl. KRISCH 2002: 87). Neben dem selbstständigen Fällen eines Urteils über die Bedingungen und Machtverteilung in den Lebenswelten, kann die Auseinandersetzung damit auch dazu führen, dass die Jugendlichen einen klareren Blick auf die Machtstruktur bekommen und überlegen, wie sie selbst mehr Einfluss ausüben und die Räume stärker ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend mitgestalten können. Eine Möglichkeit kann z. B. sein, sich an Wiener Wohnen⁵ zu wenden, wenn deutlich wird, dass die Interessen von Jugendlichen in ihrer Wohnumgebung denen von Erwachsenen kontinuierlich nachgestellt werden. Somit kann vermutlich über die Beschäftigung mit Sozialraumforschung die politische Handlungskompetenz in sämtlichen Teilbereichen weiterentwickelt werden.

⁵ Wiener Wohnen ist zuständig für die städtischen Wohnhausanlagen in Wien. Weitere Informationen unter: <https://www.wienerwohnen.at/ueber-uns/ueber.html> [letzter Zugriff: 15.04.2018]

8 Projektbeschreibung

Inclusive Spaces 2.0 wird von queraum. kultur- und sozialforschung von September 2017 bis September 2018 umgesetzt. Gefördert wird das Projekt über die Top Citizen Science-Schiene des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Die Projektleitung haben Dr. Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer inne. Kooperationspartner sind zwei Wiener Mittelschulen im Bezirk Donaustadt. Weiterer Kooperationspartner ist die University of Worcester.

Die Intensivphase – die Datenerhebung – fand von September 2017 bis März 2018 statt. An beiden Schulen wurden sechs bis sieben Workshops mit 12 bis 18 Schüler_innen durchgeführt. Im Rahmen dieser Workshops stand das gemeinsame Erforschen von Räumen und der Interaktionen, die dort geschehen, im Zentrum. Der Fokus lag auf den Räumen der Schule (Klassenzimmer und Schulgebäude) sowie auf den Räumen außerhalb der Schule.

Vor den Workshops wurde pro Schule eng mit je drei bis vier Schüler_innen – „Entwickler_innen“ genannt – zusammengearbeitet und es fanden zusätzliche Treffen statt. Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer besprachen mit ihnen die Workshops und banden ihr Wissen und ihre Erfahrungen in die Konzeption ein. Die Entwickler_innen unterstützten im Anschluss auch bei der Durchführung der Workshops.

Die Workshops fanden zwischen 13. und 24. November 2017 statt. In den ersten beiden Workshops, die in der ersten Workshopwoche durchgeführt wurden, setzten sich die jugendlichen Forscher_innen verstärkt mit den Räumen der Schule auseinander. Es entstanden sog. Landkarten der Klassenräume, in denen erstens die Platzierung von Objekten, aber auch von Subjekten durch Lehrpersonen und Schüler_innen, den Schüler_innen sichtbar wurde und zweitens von den jugendlichen Forscher_innen eingezeichnet wurde, wo sie sich in den Pausen in der Klasse aufhalten und was sie dort tun. In der zweiten Workshopwoche arbeiteten die Wissenschaftler Paul Sutton und Max Allsup von der University of Worcester intensiv mit den jugendlichen Forscher_innen. Sutton und Allsup haben eine App entwickelt, die es ermöglicht, Videos und Fotos mit einer Kommentierung versehen auf einer Map zu platzieren. Im Laufe der zweiten Workshopwoche entstanden unter Verwendung von Techniken aus der Dramapädagogik⁶ eine Vielzahl an Filmen und Videos. Diese wurden abschließend von den jugendlichen Forscher_innen in der Map verortet und kommentiert. Durch die Aufarbeitung

⁶ Drama in education: als soziale Unterrichtsform beinhaltet Drama in Education ein interaktives Spiel von Teilnehmern in der Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen (sozialen) Rollen im gesellschaftlichen Kontext. Es wird mit dem Ziel subjektiver Erkenntnisgewinnung auf unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Situationen heraus mit den individuellen sozialen Rollen „gespielt“ (KOCH 2003: 81).

von Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule durch Techniken der Dramapädagogik gelang eine intensive Auseinandersetzung seitens der jugendlichen Forscher_innen mit den Räumen, in denen sie sich bewegen.

Im März 2018 fand eine Abschlusskonferenz statt, an welcher Bezirksvertreter_innen, Zuständige für die Lehrer_innenbildung, Direktor_innen, Lehrpersonen und Schüler_innen teilnahmen. Hier wurden die Ergebnisse der Forschung präsentiert. Als Vorbereitung der Konferenz arbeiteten die Entwickler_innen nochmals intensiv mit Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer zusammen. Sie werteten die in den Workshops generierten Daten aus und bereiteten Beiträge für die Konferenz vor. Bei der Abschlusskonferenz präsentierten die Entwickler_innen ihre Ergebnisse und Analysen einem breiten Publikum. Die Entwickler_innen sprachen über den Projektablauf („Was haben wir gemacht? Unser Projekt Inclusive Spaces 2.0“), präsentierten Raumreportagen („Meine Pfarre“, „Der blockierte Fußballplatz“), sprachen über die Pausenregelungen an ihren Schulen („Räume und Regeln: Was geht in der Pause?“) und schlossen die Konferenz mit der Formulierung von Wünschen an ihre Schulen („Was wünschen wir uns?“). Die Konferenz bildete den Endpunkt der Intensivphase.

Von März bis September 2018 – Ende der Projektlaufzeit – analysieren und werten Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer die entstandenen Daten weiter aus. Die Daten bilden die Grundlage für Artikel und Journalbeiträge, die erscheinen werden, sowie für diese Diplomarbeit.

Auf der Website von queraum. kultur- und sozialforschung ist die offizielle Projektinformation zum Forschungsprojekt *Inclusive Spaces 2.0: Meine Schule und mein Block!* zu finden.



Inclusive Spaces 2.0: Meine Schule und mein Block!

Fördergeber/in
BMWFV

Zeitraum
September 2017 bis September 2018

Ziele
Im Rahmen dieses partizipativen Forschungsprojekts forschen Schüler*innen gemeinsam mit Wissenschaftler*innen zum sozialen Miteinander in der Schule und den umliegenden Nachbarschaften. Die Schüler*innen üben sich im wissenschaftlichen Arbeiten und erfahren forschend mehr über die Räume, die sie prägen und arbeiten eng mit Wissenschaftler*innen aus Wien und Worcester/Großbritannien zusammen. Mit diesem Ansatz soll Forschung einerseits dazu genutzt werden, um lokal eine produktive Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Gemeinde zu befördern. Andererseits werden die Ergebnisse des Projekts in die Lehrer*innenbildung überführt, um zukünftige Lehrkräfte auf inner- und außerschulische Herausforderungen vorzubereiten. Durchgeführt wird das Projekt im Rahmen des Förderprogramms Top Citizen Science und gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

Umsetzung
Im Schuljahr 2017/2018 wird das Projekt an zwei Wiener Mittelschulen des 22. Wiener Gemeindebezirks durchgeführt. An den Partnerschulen finden mehrere Workshops mit den jungen Forscher*innen statt. Ziel der Workshops ist die Vermittlung der für das Forschungsprojekt notwendigen Fähigkeiten, sowie das Anwenden dieser Fähigkeiten und gemeinsame erforschen der schulischen und außerschulischen Räume. Entwickelt wird das Workshopdesign in enger Kooperation zwischen einer Gruppe von Schüler*innen (‚Entwickler*innen‘) und Wissenschaftler*innen. Zur Erforschung der Räume werden neue, innovative Methoden eingesetzt, die an die Lebenswelten der Jugendlichen anknüpfen: so forschen die Schüler*innen mit Handies und Tablets, mit Hilfe derer sie ‚digitale soziale Landkarten‘ erstellen. Anhand der gesammelten Daten setzen sich die jungen Forscher*innen mit den sozialen Problemen ihres Umfelds auseinander und überlegen, wie Schulen und Nachbarschaften in einen Dialog kommen können, um diese Probleme anzugehen. Die jungen Forscher*innen stellen ihre Ergebnisse schließlich auf einer Konferenz vor. Dabei präsentieren sie Teile der von ihnen hergestellten Karten und bereiten ihre Erfahrungen kreativ auf; z.B. in kurzen schauspielerischen Sketchen.



Weitere Informationen zu Top Citizen Science finden Sie hier:
<https://www.zentrumfuercitizenscience.at>

Weitere Informationen zum Fördergeber, dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, finden Sie hier: www.bmwf.wg.at

Ansprechpersonen
Dr. Tobias Buchner
buchner@queraum.org
Lena Anna Schoissengeyer
schoissengeyer@queraum.org
Tel: 0043-1-958 09 11
www.queraum.org

queraum. kultur- und sozialforschung. Aufgerufen unter:
http://www.queraum.org/pdfs/Info_InclusiveSpaces2.0.pdf (24.3.2018).

9 Methodik

9.1 Erhebung der Daten

9.1.1 Teilnehmer_innen

Die dieser Diplomarbeit zugrundeliegenden Daten stammen aus den Treffen mit den vier Entwickler_innen einer der beiden Schulen, einer neuen Mittelschule. Alle vier planen im kommenden Schuljahr eine weiterführende Schule zu besuchen. Die Bezeichnung Entwickler_innen wird als offizielle Bezeichnung beibehalten und die Namen anonymisiert.

Die anonymisierten Namen der Entwickler_innen sind: Ajaz, Mara, Tarek und Pal. Ajaz und Mara sind Klassenkolleg_innen. Tarek und Pal gehen ebenfalls in dieselbe Klasse. Ajaz und Mara wollen im kommenden Schuljahr eine Höhere Handelsakademie (HAK) besuchen. Pal möchte, wie auch Tarek, eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) besuchen. Für alle vier sind gute Noten sehr wichtig. Ajaz und Mara sind die Klassenbesten ihrer Klasse und Tarek kam immer wieder darauf zu sprechen, dass er sehr gut im Fach Mathematik sei. Pal kämpft mit den schulischen Herausforderungen und war sich nicht sicher, ob er die HTL besuchen können wird.

9.1.2 Zeitpunkte

Insgesamt gab es sechs Treffen mit den Entwickler_innen. Zu allen sechs Treffen gibt es Transkriptionen, wobei die ersten drei Treffen vollständig und die letzten drei teilweise, mit Fokus auf die sich bis dahin als relevant herauskristallisierten Kategorien, transkribiert wurden. Drei Treffen fanden vor den Workshops statt. Nachstehend werden das Datum der Treffen und die Bezeichnung der jeweiligen Transkription angeführt.

	Datum	(Transkriptions-)Bezeichnung
1. Treffen:	30.10.2017	Entw_20171030_Zeilenangabe
2. Treffen:	31.10.2107	Entw_20171031_Zeilenangabe
3. Treffen:	10.11.2017	Entw_20171110_Zeilenangabe

Die nächsten drei Treffen fanden zeitlich nach den Workshops, die im November 2017 durchgeführt wurden, statt. Es handelte sich dabei um Einzeltreffen bzw. Treffen zu dritt und nicht mehr um Treffen in der Gruppe. Durchgeführt wurden sie von Lena Schoissengeyer. Es wurden die Workshops nachbesprochen, überlegt, welches Thema jeweils für die Konferenz aufgearbeitet werden soll, und der Beitrag für die Konferenz vorbereitet.

Es gab ein Treffen mit Pal, eines mit Ajaz und Mara und eines mit Ajaz und einem weiteren Schüler. Pal entschied, sich mit den Pausenregelungen zu befassen, Ajaz und Mara bereiteten den Ablauf des Gesamtprojekts auf und Ajaz filmte gemeinsam mit einem weiteren Schüler einen sog. „Hood-Report“, der den Park in seiner Wohnanlage thematisierte.

	Datum	(Transkriptions-)Bezeichnung
4. Treffen (Pal):	22.1.2018	Pal_20180122_Minutenangabe
5. Treffen (Ajaz/Mara):	23.1.2018	Ajaz/Mara_20180123_Minutenangabe
6. Treffen (Ajaz/x):	25.1.2018	Ajaz/x_20180125_Minutenangabe

Die Transkriptionen und Audiodateien sind bei der Autorin dieser Diplomarbeit archiviert.

9.2 Grounded-Theory-Methodologie

Für das Orientieren an der Vorgehensweise der Grounded-Theory-Methodologie zur Analyse von Unterricht spricht sich SANDER (vgl. 2007: 26–28) aus. Er kritisiert an der aktuellen Forschung über den Unterricht in der politischen Bildung, dass der Fokus zu stark auf Einzelstunden läge und die längerfristigen Lernzuwächse so nicht feststellbar seien. Er plädiert dafür, die Untersuchungen vergleichender und systematischer zu konzipieren und empfiehlt als Forschungsrahmen für Studien das Heranziehen der Grounded-Theory-Methodologie.

Eine fachdidaktisch orientierte Unterrichtsforschung kann hiernach gezielt nach neuen Unterrichtsvariationen suchen, deren Auswertung zusätzlich Aufschlüsse zur jeweiligen Untersuchungsfrage erwarten lassen. Auf dem Weg des theoretischen Samplings lassen sich somit Analysen von einzelnen Unterrichtseinheiten oder -abschnitten in einem längeren Forschungsprozess systematisch aufeinander beziehen. (SANDER 2007: 28)

Ausgehend davon bietet es sich an, im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Datenanalyse und -generierung an der Grounded-Theory-Methodologie zu orientieren. Ausschlaggebender Grund für die Wahl der Grounded-Theory-Methodologie war weiters ihre Qualität, sich dem Untersuchungsgegenstand möglichst unvoreingenommen zu nähern und ausgehend von den Daten eine Theorie zu entwickeln, die in Verbindung mit – hier Politischer Bildung – gebracht werden kann. Durch dieses Vorgehen können möglicherweise zuvor unentdeckte Aspekte erkannt werden (vgl. DÖRING/BORTZ: 2016⁵: 171).

Das Ziel der *Grounded-Theory-Methodologie* ist das Entwickeln der Handlung einer Geschichte. Am Ende des Prozesses soll eine schlüssige Erzählung, die durch die Daten begründet ist, stehen. Die Grounded-Theory-Methodologie liefert „eine kompakte Version einer interaktionistischen Handlungstheorie, die auf jedes analysierte soziale Phänomen anwendbar“ ist. (BERG/MILMEISTER 2011: 322) Sie dient der Modell- bzw. Theoriebildung (vgl. STRAUSS/CORBIN 1990: VII).

Eine „Grounded“ Theory ist eine gegenstandverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen. (STRAUSS/CORBIN 1990: 8)

Wichtige Grundmerkmale von Grounded-Theory-Methodologie-Arbeiten sind Offenheit, Flexibilität, Langsamkeit, Allmählichkeit, Vorläufigkeit und Revidierbarkeit. Im Laufe des Prozesses verlagert sich das Gewicht vom Sprechen der Akteur_innen zum Sprechen der Interpretierenden (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 324). Es gibt vier hierarchisch-interaktive Etappen im Kodierungsprozess:

Erstens die *Zitatauswahl und Textsegmentierung*: Hier werden die Textstellen identifiziert. Kriterien für die Textauswahl sind textlinguistische Merkmale, das eigene Vorwissen, auf das die Fragestellung zurückgeht, und Sedimente der Kommunikationssituation, aus der der Text stammt (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 314–316).

Zweitens das *offene Kodieren*: Voraussetzung dafür ist das genaue Lesen der Textstellen und das in Dialog Treten mit den Daten. Es soll an die Daten möglichst offen und ohne gefestigte Vorannahmen herangegangen werden und Thesen aus den Daten heraus aufgestellt werden. Während des Kodierens sollen immer wieder Memos verfasst werden, um die Ideen festzuhalten. Auch traditionelle Kategorien wie Alter, Geschlecht und soziale Herkunft dürfen nicht vorausgesetzt werden, sondern können ihre Berechtigung nur aus den Daten erhalten. Die Entdeckung gegenstandbezogener Kategorien ist über die Rekonstruktion des vom Interviewten vorausgesetzten Diskurse möglich (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 318–321).

Drittens das *axiale Kodieren*: Hier wird ein Kodierrahmen an den Text angelegt und es werden explizite Fragen an ihn gestellt. Probeweise wird ein erstelltes Raster an den Text angelegt und definiert, welche typischen Merkmale jeweils berücksichtigt werden sollen. Hierbei ist auf die theoretische Relevanz zu achten. Das Arbeiten mit Schlüsselfragen bietet sich an. Ziel ist es, über das empirische Material hinauszukommen und nicht zu sehr in den Daten zu versinken oder irrelevante Kategorien zu verfolgen. Es kommt zu einer stärkeren Distanzierung von den Daten und der Fokus verschiebt sich auf das Formulieren von eigenen Schlüssen und einem möglichen Erzählrahmen (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 321–323).

Viertens das *selektive Kodieren*: Die Kernkategorien werden festgelegt und an den entsprechenden Textstellen überprüft. Außerdem wird der Erzählbogen definiert und die Geschichte ausformuliert. Wichtig ist das ständige Überprüfen der Geschichte anhand der Daten. Es erfolgt ein kontinuierliches Oszillieren zwischen Fragestellung, Hypothesengenerierung und Vergleichen. Besonders wichtig ist, dass der/die Interpretierende den eigenen Standpunkt reflektiert und transparent macht (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 324–326).

Am Ende des Prozesses gibt es eine Erzählung, die kohärent und auf den Daten basierend aufgebaut ist. Während des gesamten Prozesses ist es wichtig, ständig Memos zu schreiben, unterschiedliche Distanz zur Textstelle einzunehmen und immer wieder im Team zu arbeiten (vgl. BERG/MILMEISTER 2011: 316).

10 Ergebnisse

Die Ergebnisse beziehen sich auf die Frage, inwiefern die Raumpraktiken in den Lebenswelten Schule und öffentliche Räume im Bezirk – wobei der Fokus auf dem Sozialraum Schule liegt – eine wertvolle Quelle für die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und den inhärenten Machtstrukturen sein können und somit Potential für die Förderung politischer Kompetenzen – hier Fokus auf politischer Urteils- und politische Handlungskompetenz – aufweisen. Fokussiert wird auf die unterschiedlichen schulinternen Beziehungsebenen. Zentral ist die Frage, wie die Schüler_innen ihren Einfluss auf die Lebenswelten einschätzen, ob sie denken, Handlungen setzen zu können, welche Meinungen und Urteile sie fällen und worauf sie sich dabei beziehen. Das Kapitel sieben bildet hier die Grundlage.

10.1 Schulinterne Beziehungsebenen

Schule kann der Definition von Löw (vgl. 2001: 179) nach als institutionalisierter Raum verstanden werden. Institutionalisierte Räume werden darüber definiert, dass sie Handeln dauerhaft formen und die Handlungen eine längere Wirkungsdauer haben als die tatsächliche Handlung von Personen.

Ausgehend von den Daten lässt sich herausarbeiten, dass in der Schule drei unterschiedliche Beziehungsebenen von Relevanz sind und die Handlungen der jeweiligen Akteur_innen prägen. Die Beziehungsebenen weisen unterschiedliche Merkmale auf und für die Akteur_innen gibt es in ihnen jeweils unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten. Die Unterscheidung kann zwischen der Beziehung Lehrer_in-Schüler_in, Schüler_innen derselben Schulstufe und Schüler_innen unterschiedlicher Schulstufen getroffen werden.

10.1.1 Lehrer_in – Schüler_in

Bei der Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung handelt es sich um eine hierarchische. Nach LÖW weisen hierarchische Beziehungen meist eine „ungleiche Verteilung bzw. unterschiedliche Personengruppe begünstigende Verteilung“ auf (LÖW 2001: 217–218). Dass es sich bei der Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung um eine solche handelt, kann über LÖWs „vier Ebenen der sozialen Ungleichheit“ (LÖW 2001: 214) argumentiert werden. Vor allem die Wissens- und die Rang-Dimension spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle.

Wie die Entwickler_innen die Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen wahrnehmen und welche Handlungschancen sie sich geben, wird in diesem Kapitel ausgeführt. Um eine gute Orientierung in den nachfolgenden Ausführungen zu ermöglichen, werden vorab die an der Schule geltenden Regeln aufgelistet, da in den Interviews immer wieder Bezug darauf genommen wurde.

Regeln, die im Klassenraum gültig sind:

- nicht herumlaufen
- nicht herumschreien
- nicht raufen
- nicht die Fenster aufmachen,
- nicht Handy spielen
- nicht den Klassenlaptop ohne Lehrer verwenden
- vor der nächsten Stunde die Tafel löschen
(PAL_20180122_16:10–17:00).

In den Pausen gelten für alle Schüler_innen dieselben Pausenregeln:

- In allen Pausen – außer der Mittagspause und der 15–Minuten–Pause – muss man in der Klasse bleiben (Entw_20171110_1373–1375)
- In der 15–Minuten–Pause darf man in die eigene Pausenhalle, aber nicht in die der anderen Jahrgänge (Entw_20171030_495–406)
- Man muss im eigenen Stockwerk bleiben (Entw_20171030_414)
- Man darf nicht in andere Klassenräume (Entw_20171030_1372).

Lehrer_innen besitzen im Sozialraum Schule mehr Macht als die Schüler_innen. Der Einteilung LÖWs (vgl. 2001:214) folgend besitzen Lehrer_innen v. a. in der Wissens- und Rang-Dimension mehr Chancen, den Sozialraum zu definieren, als Schüler_innen. Dass diese höhere Positionierung nicht zur Diskussion steht, sondern von den Lehrer_innen und Entwickler_innen akzeptiert wird, zeigt folgendes Beispiel:

- LENA: Und wie sind euch die präsentiert worden, wenn du daran zurückdenkst? Wie sind die Regeln eingeführt worden in der Klasse?
- PAL: Gar nicht. Sie haben sie uns einfach nur gesagt. Das war es.
(PAL_20190122_17:05–17:15)

Pal erzählt hier, dass die Regeln, die in der Klasse und in der Schule gelten, nie diskutiert, sondern nur mitgeteilt wurden. Somit besitzen Lehrer_innen klar größere Handlungschancen als Schüler_innen, da sie mehr Einfluss besitzen und ihnen von den Entwickler_innen auch mehr Einfluss zugeschrieben wird. Demnach handelt es sich bei der Schule um einen als gesamtheitlich gedachten institutionalisierten Raum, da die Positionierungen und (An)Ordnungen nicht hinterfragt werden, sondern länger als die tatsächlich handelnden Personen gültig sind und das Handeln aller Schüler_innen und Lehrer_innen prägen (vgl. LÖW 2001: 179).

Die Entwickler_innen führen aus, dass sie sich in der Diskussion mit Lehrer_innen über Pausenregelungen oder Unterrichtsthemen nur wenig Erfolgchancen ausrechnen und häufig erfahren haben, dass sie für ihre Anmerkungen eher kritisiert wurden. Mara und Ajaz schildern, welche Erfahrungen sie gemacht haben, wenn sie den Lehrer_innen widersprochen haben. In ihren Ausführungen zeigt sich der gesamte Lehrkörper als geschlossene Front und es wird nicht zwischen einzelnen Lehrer_innen unterschieden. Angesprochen darauf, ob man nicht mit den Lehrer_innen über das Handyverbot sprechen und es in den Pausen aufheben könnte, meint Ajaz: „Nein. Du kannst nichts gegen die Lehrer machen. Das ist das Problem. Dann kriegst du einfach nur Ärger.“ (MARA/AJAZ_20180123_48:15–50:15) Als logische Konsequenz, wenn man sich gegen die Lehrer_innen stellt, nennet Ajaz, dass man Ärger bekommt. Dass man nichts gegen die Lehrer_innen tun könne, bezeichnet er als Problem. Er führt weiter aus, indem er die Stimme des Lehrkörpers nachahmt: „Dann sagen sie, ‚du hast mir nicht meinen Job zu erklären‘“ (MARA/AJAZ_20180123_48:15–50:15). In dieser Frequenz formuliert Ajaz, dass Schüler_innen nur sehr geringe bis keine Erfolgchancen haben, wenn sie ihre Interessen Lehrer_innen gegenüber formulieren und durchsetzen möchten. In dieser Sequenz spielt die Wissens-Dimension eine klare Rolle. Die Lehrer_in argumentiert mit ihrem/seinem Job und dass sie/er diesen beherrsche. Die Qualifikation dafür erhält sie/er – wie in der Wissens-Dimension als Charakteristikum angeführt – über ein Zeugnis, was hier der Studienabschluss und die Praxiserfahrung sein kann. Mara ergänzt: „Sie würden sagen, ja widersprich uns nicht. So typische Dinge halt“ (MARA/AJAZ_20180123_48:15-50:15). Auf die Fragen, warum Ajaz und Mara dies als typische Reaktion des Lehrkörpers beschreiben, antworten sie:

- AJAZ: Sie empfinden es respektlos. Ist gar nicht respektlos.
- LENA: Wenn?
- MARA: Wenn man seine Meinung sagt.
(MARA/AJAZ_20180123_48:15–50:15)

Aus dieser Passage lässt sich schlussfolgern, dass Ajaz und Mara ihre eigenen Handlungschancen gegenüber den Lehrer_innen als sehr gering einschätzen. Sie sprechen über

eigene Erfahrungen, bei denen das Widersprechen zu negativen Konsequenzen führte. Mara nennt ein weiteres Beispiel, das sie im letzten Schuljahr erlebt hat, und das für sie auf den Punkt bringt, was sie mit der Unmöglichkeit, die eigene Meinung zu sagen, gemeint hat.

MARA: Oder zum Beispiel. Das war voll oft. Das war letztes Jahr auch bei mir. Weil ich war zwei Monate nicht in der Schule, weil ich durfte nicht kommen, ich war im Krankenhaus. Ich bin gekommen und meine Eltern haben eh alles geholt. Ich habe das nachgemacht, was sie mir gesagt haben. So, da gab es jetzt noch etwas. Und ich wurde dann angeschrien. Und ich so, ich war da nicht da. Sie können wirklich im Kalender nachsehen. Sie können jeden fragen. Hier vom Krankenhaus, alle Bestätigungen. Ich war dort. Und meine Eltern waren da, wenn sie es mir nicht geben, kann ich es nicht nachschreiben. Ich kann irgendwie nicht so wissen, was sie jetzt gerade machen und mit den Sachen.

LENA: Und wie ist das angekommen?

MARA: Und dann am Ende war ich frech. Ich war dann respektlos. Habe dann eine Note schlechter in dieses Fach bekommen.

LENA: Wirklich?

MARA: Ja.

LENA: Aber was soll man dann machen? Still sein?

MARA: Ja anscheinend. Man hält die Schnauze.

(MARA/AJAZ_20180123_48:15–50:15)

Dieser Testauszug kann mit SANDERS Plädoyer für mehr Ermutigung der Schüler_innen in Verbindung gesetzt werden. SANDER (vgl. 2013a⁴:106–107) spricht sich für das Hinterfragen von dauerhaft und unveränderbaren Gewissheiten aus und betont, dass dies, so wie das Aushalten von Unklarheit und Eineindeutigkeit, Mut erfordert. Er spricht sich dafür aus, dass den Schüler_innen mehr zugestanden werden müsse, ihre eigene Meinung zu entwickeln und zu formulieren. In diesem Textauszug erzählt Mara von einer erlebten Situation, in der ihr Nachfragen und Widersprechen als Unhöflichkeit aufgefasst wurde. Sie hat die Situation so in Erinnerung, dass sie unfair behandelt wurde und ihr Thematisieren der Lehrer_in gegenüber dazu führte, dass sie als frech bezeichnet wurde. Mara geht sogar so weit zu sagen, dass dies zu einer Verschlechterung ihrer Note führte. Ob Mara die Verschlechterung der Note auf die nach Meinung der Lehrer_in fehlenden Aufgaben zurückführt oder auf ihr Widersprechen kann aus diesem Textauszug nicht herausgelesen werden. Auf die Nachfrage von Lena, was man in solch einer Situation tun sollte und ob still sein die beste Option sei, antwortete Mara zugespitzt: „Ja anscheinend. Man hält die Schnauze.“ (AJAZ/MARA_20180123_50:10–50:15). Die von Mara beschriebene Situation kann als gegensätzlich zu SANDERS Forderung nach der Förderung von Mut im schulischen Kontext gelesen werden, da Mara sich sicher ist, dass ihr Widersprechen nichts gebracht, sondern nur zu negativen Konsequenzen für sie führte.

Um gezielter nach den Möglichkeiten zu fragen die eigenen Interessen gegenüber Lehrer_innen zu vertreten, wurde in den Interviews explizit nach Änderungswünschen und danach, wie diese artikuliert werden könnten, gefragt. Dass die Entwickler_innen vor allem das Handyverbot gerne auflockern würden, spricht Pal deutlich an.

LENA: Und wären da Regeln, wo du dir denkst, die möchte ich eigentlich nicht?
PAL: Nicht Handy spielen.
LENA: Ja, warum?
PAL: Weil, das ist einfach nutzlos. In der Pause darf man doch machen.
LENA: Handy spielen sollte in Ordnung sein, weil es ist Pause?
PAL: Ja.
(PAL_20190122_19:25–19:50)

Das Aufheben des Handyverbots während der Pausen kann als Interesse der Entwickler_innen bezeichnet werden. Im Gespräch mit Ajaz fragte ich nach, ob ein Plädoyer für das Aufheben des Handyverbots in den Pausen ein Thema wäre, das bei der Abschlusskonferenz präsentiert werden könnte, um so gegenüber Lehrer_innen und Direktorin den Wunsch gut argumentiert vorzubringen. Ajaz' Antwort darauf war:

AJAZ: Aber es bringt nichts.
LENA: Warum bringt es nichts?
AJAZ: Es vor der Direktorin sagen. Es wird nicht das Handy erlaubt werden.
(AJAZ/x_20180125_6:00–6:15)

Ajaz will nicht über das Aufheben des Handyverbots vor der Direktorin und den Lehrer_innen sprechen, da er keine Erfolgchancen sieht. In einer Sequenz mit Mara kommt noch eine zusätzliche Komponente dazu:

AJAZ: Willst du vor der Direktorin sagen, wir sollten Handy spielen?
MARA: Ich weiß, das ist blöd, aber das ist jetzt das einzige [Verbesserungsvorschlag für die Schule, Anm.], das mir einfällt
(MARA/AJAZ_20180123_01:09:50–01:10:00).

Das Ansprechen des Themas Handyverbot vor der Direktorin wird von Mara auf Nachfrage von Ajaz, ob sie das wirklich vor der Direktorin ansprechen würde, als „blöd“ bezeichnet. Es ist möglich, dass sich dieses „blöd“ nur auf das Ansprechen des Handyverbots bezieht und bei anderen Anliegen nicht so verwendet werden würde, doch zeigt dieses Wort auch auf, dass das Interesse der Entwickler_innen, das Handyverbot in den Pausen aufzuheben, von ihnen selbst als blödes Anliegen gesehen und abgewertet wird.

Die Ausführung macht deutlich, dass die Entwickler_innen ausgehend von negativen Erfahrungen Lehrer_innen gegenüber nicht direkt ansprechen, wenn sie gegen eine der Regeln sind – hier das Handyverbot. Stattdessen umgehen sie die Regelungen, indem sie sie brechen, wenn es die Lehrer_innen nicht bemerken. Beispiele dafür sind die Toilettenanlagen, da man dort ungesehen Handy spielen kann:

PAL: Oder aufs Klo. Um dort Handy zu spielen.
LENA: Weil am Kos sieht dich keiner, oder?
PAL: Nein.
(PAL_20180122_40:15–40:25)

und eine blaue Plane über Sitzbänken im Hof:

PAL: Ja, da sind, hängen viele rum, weil die Lehrer es nicht sehen, dass man Handy spielt. [...]
 MARA: Diese Blaue da.
 LENA: Da drunter sehen sie es nicht?
 MARA: Ja, ganz nach unten schieben.
 PAL: Ja, die Lehrer sind immer dort hinten.
 MARA: Auf den Tisch legen, sieht dich niemand.
 LENA: Ach, wie geil. Ist das immer aufgespannt?
 AJAZ: Ja, und man kann es eben verschieben“
 (Entw_20171030_881–905).

An diesen zwei Beispielen wird deutlich, dass die Entwickler_innen das Handyverbot umgehen, indem sie Orte aufsuchen, an denen sie von den Lehrer_innen nicht gesehen werden. Auf die Frage, welche Konsequenzen einen erwarten und ob man es trotzdem macht, führt Pal aus:

LENA: Also das sind die Regeln, und wie schaut es dann in der Pause aus?
 PAL: Wir machen es trotzdem. Ja und wenn man erwischt wird, wird man halt erwischt.
 LENA: Gibt es da dann Konsequenzen?
 PAL: Ja, muss man halt eine Seite abschreiben oder Hausordnung“ (PAL_20180122_29:25–29:55).

Die Entwickler_innen scheinen sich entschieden zu haben, ihre Ablehnung des Handyverbots nicht direkt anzusprechen, da sie sich damit nur geringe bis gar keine Erfolgchancen ausrechnen, sondern gegen die Regel zu verstoßen und gegebenenfalls, wenn man erwischt wird, die Konsequenzen zu akzeptieren.

Um zu eruieren, ob schulisch-demokratische Interessensvertretungen wie Schulsprecher_in eine Rolle in der Kommunikation zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen spielen, wurden dazu Fragen in den Interviews gestellt, da die Entwickler_innen von selbst nicht darauf zu sprechen kamen, was als erstes Indiz dafür gesehen werden kann, dass diese Vertretung der Schüler_inneninteressen keine große Rolle im Schulalltag spielt.

Gefragt nach dem Bekanntheitsgrad und der Rolle von Schulsprecher_innen geben die Entwickler_innen an, dass sie ihnen nur wenige Relevanz zuschreiben.

LENA: Also wenn man Vorschläge hat, gibt es da jemanden, wo man hingehen kann?
 PAL: Nein, ich glaube nicht.
 LENA: Mhm, nicht. Habt ihr Schulsprecher, Schulsprecherinnen? Und die, für was sind die zuständig?
 PAL: Weiß ich nicht. Hat keiner gesagt.
 LENA: Was wäre für dich so die Rolle eines Schulsprechers, einer Schulsprecherin?
 PAL: Die Schule verbessern. Ja, und das war es. Einfach, ja, für die Schülerinnen etwas komfortabler machen.
 (PAL_20180122_01:55–02:15)

LENA: Was für eine Rolle haben die, die Schulsprecher?
 AJAZ: Nicht wirklich was.
 MARA: Die sind bei Schulveranstaltungen und sagen zum Beispiel, halt irgendwelche Worte.
 AJAZ: Die haben auch nichts Großes zu tun. Die sagen nur Sachen und sonst nichts.
 (MARA/AJAZ_20180123_29:00–29:15)

TOBIAS: Wärt ihr auch gerne Klassensprecher?
 PAL: Nein!
 AJAZ: Ich war in der ersten.

TAREK: Nein.
MARA: Klassensprecher sind mir unsympathisch.
TAREK: Die müssen ur oft wo hingehen. Ich habe keine Lust.
PAL: Ich habe keine Lust alles nachzuschreiben.
MARA: Die sind immer einfach die Petzen.
TOBIAS: Klassensprecher echt, die petzen?
MARA: Ja, weil sie müssen immer, wenn kein Lehrer da ist, müssen die immer Lehrer holen.
(Entw_20171031_1382–1400)

Die schul-demokratischen Gremien, die für die Vertretung der Schüler_inneninteressen gedacht sind, werden von den Entwickler_innen nicht als solche wahrgenommen. Wenn sie sich mit Verbesserungsvorschlägen an jemanden wenden würden, wären das die Lehrer_innen:

LENA: Wenn ihr als Schülerinnen einen Vorschlag habt oder euch irgendetwas stört, gibt es da jemanden, oder an wen würdet ihr euch wenden?
MARA: Lehrer. LENA: Lehrer. Schulsprecher gar nicht, oder Klassensprecher?
AJAZ: Die machen nichts, die Schulsprecher.
(MARA/AJAZ_20180123_28:10–28:25)

In den Interviews mit den Entwickler_innen über ihre Möglichkeiten, den Sozialraum Schule mitzugestalten fällt auf, dass es auf Seiten der Entwickler_innen Resignation gibt und der Versuch, sich direkt aufzulehnen, nicht (mehr) unternommen wird. Schulisch-demokratischen Interessenvertretungen der Schüler_innen wie Schulsprecher_in oder Klassensprecher_innen wird keine Bedeutung zugeschrieben. Durch das Fehlen von Erfolgchancen und der fehlenden positiven Aufnahme von Schüler_innenmeinungen kommt es zur Resignation auf Seiten der Entwickler_innen.

An dieser Stelle wird ein kurzer Exkurs zu den Sozialräumen der Entwickler_innen außerhalb der Schule vorgenommen. Auf diese Weise soll überprüft werden, ob die Entwickler_innen sich Erwachsenen gegenüber außerhalb der Schule genauso verhalten wie gegenüber Lehrer_innen. Der Blick wird auf das Einschätzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und das Durchsetzen von eigenen Interessen gegenüber Erwachsenen gerichtet.

Ajaz erzählt von einer Wiese im Park bei seinem Wohnblock, die er und seine Freunde gerne zum Fußballspielen benutzt hatten und der ausgehend von Beschwerden erwachsener Anrainer_innen mit großen Steinen versehrt wurde, um das Fußballspielen zu unterbinden.

AJAZ: Ja, also wo ich halt wohne, da ist ein Park, da konnte man Fußball spielen. Und eine Frau hat sich immer aufgeregt. Irgendwann haben die das gemacht, die haben halt Pflanzen da angepflanzt, Steine hingelegt, Bäume angepflanzt.
TOBIAS: Ach, Bäume angepflanzt?
AJAZ: Ja, Bäume angepflanzt und große Steine hingelegt, dass man da nicht spielen kann.
(Entw_20171030_228)

Hier passiert (An)Ordnung durch das Platzieren von Objekten – hier Steinen und Büschen – und es kommt dadurch zu einer Vertreibung der fußballspielenden Jugendlichen. Direkt darauf

angesprochen, ob Jugendliche nicht etwas dagegen tun und ihre Anliegen vorbringen könnten, winkt Ajaz ab und sagt, dass das nichts ändern würde.

LENA: Und das akzeptiert man [dass Erwachsene sich durchsetzen]?

AJAZ: Muss man akzeptieren. Man kann nichts sagen. Man kann ja keinen Brief an Wiener Wohnen schicken.

LENA: Nicht?

AJAZ: Zu viel Zeit.

LENA: (lacht) gut, da wären wir wieder bei der Faulheit.

MARA: Ist einfach so.

LENA: Weil mir fällt eben auch immer so auf, das wird einfach akzeptiert. Also es ist so, ja man kann sowieso nichts machen, aber eigentlich kann man ja etwas machen.

AJAZ: Das würde nichts bringen, wenn zwanzig Kinder irgendeinen Brief schreiben.

LENA: Bei Erwachsenen hilft es auch, wenn sie es machen.

AJAZ: Ja, wenn man da eh nicht Fußball spielen kann.

(AJAZ/MARA_20180123_36:35–37:05)

Aus der Textpassage ist zu erkennen, dass die Bereitschaft, mit öffentlichen Institutionen – hier Wiener Wohnen – in Verbindung zu treten, seitens der Entwickler_innen nicht gegeben ist. Als Grundtenor herrscht die Meinung vor, dass Jugendliche ohnehin nicht gehört werden würden und es nur verschwendete Bemühungen seien. Die Entwickler_innen sind nicht dazu bereit, Zeit und Energie für das Vertreten von Interessen zu investieren. Ajaz erzählt, dass die Eltern der betroffenen Jugendlichen früher einmal ein paar Briefe an Wiener Wohnen diesbezüglich geschrieben hätten, um die Interessen der Jugendlichen zu deponieren, doch diese seien ohne Konsequenz geblieben. Auf die Nachfrage, ob er und seine Freunde auch einmal einen Brief geschrieben hätten, antwortete Ajaz mit nein und ergänzt, dass auf Jugendliche ohnehin niemand hören würde (Forschungstagebuch_20180125). Die Überzeugung, dass die Interessen von Jugendlichen niemanden interessieren, ist anhand dieses Beispiels deutlich zu erkennen. V. a. Ajaz ist sehr überzeugt davon.

Mara erzählt von einer Wiesenfläche in der Nähe ihrer Wohnung, die umgestaltet wurde, um den Bedürfnissen von Erwachsenen zu entsprechen und dadurch unattraktiver für Jugendliche wurde.

MARA: Wir hatten einen großen Garten. Und wir haben so eine Gruppe von alten, von älteren Menschen, die haben irgendwas gegen laute Kinder und so. Oder Kinder, die Spaß haben. Und dann haben sie, sind sie einfach alle zu Wiener Wohnen und haben beantragt, dass da jetzt der ganze Weg ist voll mit Steinen. Überall sind Büsche, man kann nichts mehr machen.

(Entw_20171030_261–265)

Durch die bauliche Umgestaltung einer Gartenfläche in der Wohnumgebung von Mara wurde der Ort den Bedürfnissen von Erwachsenen – hier vermutlich von Senior_innen – angepasst und die Bedürfnisse der sich dort aufhaltenden Jugendlichen nicht bedacht. Sie kann sich dadurch im Garten nicht mehr so verhalten, wie zuvor und wie sie gerne möchte.

Angesprochen darauf, wie die Kinder und Jugendlichen mit dieser baulichen Umgestaltung umgehen und ob der Garten noch zum Spielen verwendet wird oder sie sich vertreiben ließen, antwortet Mara:

MARA: Die meisten stört es nicht einmal. Wei. Die spielen dort.

LENA: Und es wird akzeptiert?

MARA: Die älteren Menschen beschwerten sich zwar, aber sie durften dieses Ding ändern, dann dürfen wir jetzt ja auch dort weiterspielen.

(AJAZ/MARA_20180123_39:20–39:30)

Für Mara ist der Garten zwar unattraktiver geworden, aber sie geht trotzdem dort hin und auch andere Kinder und Jugendliche verhalten sich gleich. Sie argumentiert, dass es die Senior_innen zwar störe, wenn sich Kinder und Jugendliche dort aufhalten und spielen, sie sich aber nicht aufhalten ließen, da die Senior_innen den Garten umgestalten durften und sie deshalb zumindest die Berechtigung hätten, dort weiterhin zu spielen.

10.1.2 Schüler_in-Schüler_in: gleiche Schulstufe

Die Beziehungen auf gleicher Ebene – zwischen Schüler_innen derselben Schulstufe – sind geprägt von Machtverhandlungen. Stark verhandelt wird auf Ebene der Rang-Dimension, der dritten Ebene im Modell der sozialen Ungleichheit von LÖW (vgl. 2001: 214). Die soziale Position in der Klasse scheint verdient werden zu müssen. Dafür wenden die Entwickler_innen unterschiedliche Praktiken an.

Das Sozialprestige in der Klasse hängt zum einen mit guten Noten zusammen und zum anderen sich aus Raufereien herauszuhalten. Außerdem spielt körperliche Größe und Stärke und ob man Streitende trennen kann eine Rolle für die Positionierung in der Klasse. Weiters wird über Beleidigungen eine Hierarchisierung hergestellt.

Im Gespräch mit Ajaz und Mara wird deutlich über die Bedeutung von Noten im Klassengefüge gesprochen.

- AJAZ: Letztes Jahr war ich nicht so gut. Jetzt bin ich Klassenbester.
MARA: Ich Klassenbeste. Schon seit der zweiten. Ich bin in der zweiten hierhergekommen, hatte keine Ahnung vom Stoff, aber war Klassenbeste. Das ist enttäuschend.
LENA: Enttäuschend für?
MARA: Für die.
AJAZ: In der ersten und zweiten ist es ja auch nicht wichtig. Denn es sieht niemand die Noten.
MARA: Ja in der dritten und vierten war ich auch Klassenbeste. Jetzt bin ich auch Klassenbeste.
AJAZ: Jetzt bin ich Klassenbester.
MARA: Bester, aber ich bin beste (betont). Außerdem habe ich einen besseren Notendurchschnitt als du.
(AJAZ/MARA_20180123_01:01:40 – 01:02:10)

Dass Mara von Anfang an besser als die anderen war, findet sie enttäuschend für die Mitschüler_innen. Ausgehend von dieser Aussage kann geschlussfolgert werden, dass Mara aufgrund der schlechten Noten und wie leicht sie Klassenbeste sein konnte die anderen in ihrer Klasse abwertet. Für das Ranking innerhalb der Klasse, das die Schüler_innen vornehmen, scheinen Noten ein wichtiger Teil zu sein. Noch deutlicher wird dies anhand dieser Textstelle:

- LENA: Also dissen läuft viel über die Note?
AJAZ: Ja, ist ja auch das vierte Schuljahr.
MARA: Das ist ganz normal.
(AJAZ/MARA_20180123_01:00:00–01:00:10)

Direkt darauf angesprochen bestätigen beide, dass in der Klasse durch Hervorheben der schlechten Noten anderer diese Personen „gedisst“ werden. Darüber kann eine Hierarchie in der Klasse hergestellt werden.

Warum gute Noten wichtig sind, erwähnt Ajaz in einem Nebensatz. Bezogen auf die Noten der ersten und zweiten Klasse sagt er, diese seien nicht wichtig, denn „es sieht niemand die Noten“ (AJAZ/MARA_20180123_01:02:00). Dass gute Noten von anderen zur Kenntnis genommen

werden, ist ein wichtiger Grund für ihre Bedeutung. Mara und Ajaz führen noch genauer aus, wie in der Schule der Wert guter Noten hervorgehoben wird.

MARA: Die Lehrer geben uns eine Urkunde. Vor allen. Das ist draußen im Hof.
AJAZ: Ja, draußen.
MARA: Die Direktorin steht da und dann sagt sie: „Urkunde für die Klassenbeste 4C“.
LENA: Und das ist cool?
MARA: Ja, das ist cool.
AJAZ: Weil, wenn ich mich so bemühe, kann ich es auch sein.
MARA: Man steigert sich ja nicht umsonst rein.
(AJAZ/MARA_20180123_01:02:15–01:02:30)

Die Anerkennung der Direktorin und der offizielle Rahmen der Urkundenüberreichung sowie die Tatsache, dass es eine Urkunde für die Klassenbesten gibt, führen dazu, dass guten Noten große Bedeutung zugemessen wird. Es kann geschlussfolgert werden, dass die Urkundenverleihung für Ajaz und Mara eine Motivation darstellt und zeigt, dass Bemühen zählt.

Dass die Entwickler_innen der Meinung sind, es sei klüger, nicht zu raufen, wird in dieser Textpassage sichtbar.

TOBIAS: Ihr habt auch gemeint, dieses, auch aus Spaß ein bisschen rumsticheln oder aus Spaß ein bisschen raufen. Was glaubt ihr, warum ist das so?
TAREK: Ich habe keine Ahnung.
PAL: Ähm, vielleicht provozieren.
AJAZ: Die sind halt nicht so angereift?
TOBIAS: Angereift?
MARA: Reif.
LENA: Also ist es sozusagen schlauer, wenn man nicht rauft?
MARA: Ja.
AJAZ: Ja.
TAREK: Ja.
PAL: Ja.
(Entw_20171031_1675–1702)

Alle Entwickler_innen stimmen der Aussage zu, dass es schlauer ist, wenn man nicht rauft. Sich aus Streitereien herauszuhalten und nicht mit anderen zu raufen sind für die Entwickler_innen Zeichen, dass man schlau und reif ist. Somit kann geschlussfolgert werden, dass die Personen, die als reif gelten und sich aus Raufereien heraushalten, ein höheres Sozialprestige in der Klasse genießen.

Im Kontext von Raufereien spielen die körperlichen Merkmale Größe und Stärke eine wichtige Rolle, jedoch nicht für das Gewinnen der Rauferei, sondern um Raufende trennen zu können.

TOBIAS: Und ernst kämpfen, was ist das dann? Also richtig kämpfen?
MARA: Ja, so richtig mit Fäusten.
TAREK: Also wenns ernst ist geht eh immer jemand dazwischen.
AJAZ: Ja.
TOBIAS: Von euch oder von den Lehrern?
TAREK: Von uns.

TOBIAS: Ja?

AJAZ: Bei uns macht das eigentlich immer Tom, weil er schafft das meistens.

MARA: Ja, weil er ist halt zwei Meter groß und stark.

(Entw_20171031_1834–1850)

Die Entwickler_innen berichten, dass bei Raufereien – wenn mit Fäusten gekämpft wird – meistens andere Schüler_innen dazwischen gehen würden, um die Streitenden zu trennen. Dass Mara und Ajaz sofort an Tom denken, wenn es darum geht Streitende zu trennen, kann so interpretiert werden, dass Tom eine wichtige Rolle in der Klasse ausübt und aufgrund seiner Stärke und Größe eine gute soziale Position in der Klasse innehat.

Für die Positionierung der Schüler_innen im Sozialraum Klasse spielen zudem Beleidigungen zwischen den Schüler_innen eine wichtige Rolle. Hier ist ausschlaggebend, wer beleidigt und wer sich beleidigen lässt (lassen muss) und ob die Beleidigungen zwischen Freunden oder in einer ernsten Situation ausgesprochen werden.

TAREK: Früher wurdest du immer beleidigt (zu Pal).

PAL: Früher? Immer noch.

TAREK: Vom wem?

PAL: Von dir (lachen).

TAREK: Aber ich meinte es nicht ernst, es war nur im Spaß.

PAL: Manchmal kommt es mir so vor, als ob du es ernst meinst.

(Entw_20171031_1192–1204)

Tarek besitzt – was während des gesamten Projekts zu beobachten war – ein hohes Sozialprestige in der Klasse und der Schulstufe allgemein. Es ist markant, dass Tarek die Beleidigungen als Spaß und Pal teilweise als ernst gemeint auffassen. Pal, der beleidigt wurde, spricht im Setting dieses Gesprächs an, dass er sich oft nicht sicher war, ob es Spaß oder Ernst war. Ob er zuvor schon einmal mit Tarek darüber gesprochen hat, ist nicht klar. Die Person, von der die Beleidigungen ausgehen, hat eine höhere soziale Position, da sie bestimmt, wann die andere Person beleidigt wird. Auch wenn es von der Person, von der die Beleidigung ausgeht, als Spaß gemeint ist, kann es zu Unwohlsein auf der Seite des Beleidigten kommen, wie Pal hier anspricht.

Zwischen Mara und Ajaz ist die Situation ähnlich wie zwischen Tarek und Pal, wobei die Beleidigungen gegenüber Ajaz nicht unbedingt nur von Mara ausgehen, sondern von mehreren aus der Klasse, und er sie eigentlich auch als Spaß versteht.

MARA: Aber manchmal auch einfach unter Freunden um sie zu nerven.

TAREK: Ja.

MARA: Zum Beispiel Ajaz nerven immer alle.

AJAZ: Ja.

TOBIAS: Alle nerven dich, echt?

MARA: Ja.

AJAZ: Ja.

MARA: Aber nur aus Spaß. Wir sind ja befreundet.

AJAZ: Dann ärgere ich zurück und übertreibe es manchmal.

MARA: (lacht) ja, manchmal.
(Entw_20171031_1208–1226)

Ajaz erwähnt nicht, ob er die Beleidigungen auch als Spaß verstehe, sondern kommt auf seine eigene Rolle zu sprechen. Seine Reaktion auf Beleidigungen ist ebenfalls mit Beleidigungen zu reagieren. Dass er dabei manchmal übertreibe, erwähnt er, führt es aber nicht mehr weiter aus. U. a. durch Maras Bestätigung von Ajaz Rolle und ihr Lachen kann geschlussfolgert werden, dass sie befreundet sind und sich schätzen. Beleidigungen scheinen in ihrer Beziehung eher als Spaß zwischen Freunden verstanden zu werden. Dass Mara ein höheres Sozialprestige als Ajaz besitzt, ist trotzdem wahrscheinlich, da die Beleidigungen von ihr ausgehen und Ajaz nur die Rolle des passiven Parts einnehmen kann und auf die Beleidigungen reagiert. Dass die Beleidigungen persönlich werden können – hier zwischen Mara und Ajaz – wird bei einem Gespräch über das Thema Mobbing deutlich. Auf die Frage, was man gegen Mobbing tun könnte, folgt dieses Gespräch:

AJAZ: Man kann da eigentlich gar nicht wirklich vorgehen.
MARA: Man könnte es aber thematisieren in der Klasse.
AJAZ: Ja.
MARA: Dass sowas nicht in Ordnung ist. Nicht akzeptabel.
AJAZ: Ja, sie müssen dich dann akzeptieren. Aber sie wollen dich nicht akzeptieren.
MARA: Sie müssen ja nicht so arg.
AJAZ: Sie müssen nett zu dir sein. Sie wollen, möchten dich trotzdem nicht. Du kannst dagegen nicht vorgehen. Du kannst dagegen nicht vorgehen.
MARA: Stell dir vor, wir alle mobben dich, wärest du dann froh?
AJAZ: Nein, aber du kannst dagegen nicht vorgehen.
MARA: Ja dann, ja dann.
AJAZ: Ur nicht, sie müssen dich dann akzeptieren.
MARA: Du musst ja nicht gleich aufgenommen werden.
AJAZ: Ja, aber du willst ja dazugehören.
MARA: Du kannst ja irgendwelche Freunde finden.
AJAZ: Wenn dich niemand mag, wie willst du Freunde finden?
MARA: (an Lena gewandt) So haben wir ihn kennengelernt. Weil er hat gefehlt, war suspendiert und dann haben die Lehrer gesagt: „Hey, hier, ihr nehmt Ajaz auf. Ja, der ist so arm“ und deswegen sind wir mit ihm befreundet. Das ist der einzige Grund. Deswegen sei lieber leise.
(AJAZ/MARA_20180123_25:00–26:05)

Dass man nichts gegen Mobbing tun könne, wiederholt Ajaz zweimal hintereinander, was darauf schließen lässt, dass es für ihn eine wichtige Aussage ist, die so betont wird. Ajaz wirkt mutlos und resigniert. Mara wird im Verlauf des Gesprächs sichtlich frustriert und sagt, dass Ajaz früher genauso gewesen sei und gibt ihm den Seitenhieb, dass sie nur mit ihm befreundet wären, weil die Lehrer_innen sie darum gebeten hatten. Mit dem Satz „Deswegen sei lieber leise“ weist sie ihn an ruhig zu sein und sich nicht mehr zu äußern. Mit dieser Aussage weist Mara Ajaz einen Platz zu und erhöht sich ihm gegenüber. An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass Beleidigungen und Anspielungen auf Unangenehmes ein Mittel sein können, um sich in der Rang-Dimension höher als die andere Person zu positionieren.

Tarek und Mara erklären noch genauer, was die Beleidigungen zwischen Schüler_innen bedeuten.

TAREK: Ich sag mal heutzutage, tun sich eh immer Kinder die ganze Zeit beleidigen zum Spaß. Das ist Jugendsprache. Man nimmt die Schimpfwörter halt garnicht mehr ernst.

MARA: Es ist halt ein Unterschied, ob man es zu jemandem sagt, mit dem man befreundet ist, den man gut kennt, im Gegensatz zu jemanden, den man überhaupt nicht kennt. Und wie man es meint. Wenn jetzt so aus Spaß ist oder ernst.
(Entw_20171031_S.26)

Mara kommt auf den Unterschied zu sprechen, der zwischen dem Beleidigen von Freunden oder von Unbekannten liegt. Wichtig ist für sie, wie die Beleidigung gemeint ist, also ob sie als Spaß gemeint sei oder nicht. Tarek spricht von Beleidigungen als etwas, das alle Kinder heute tun würden, und das es dem Spaß diene. Er definiert dies als einen wichtigen Bestandteil der Jugendsprache und führt aus, dass die Schimpfwörter so häufig verwendet werden würden, dass man sie nicht mehr ernst nähme. Dass z. B. Pal hierzu eine andere Meinung hat – siehe vorhergegangene Ausführung – wird von Tarek nicht erwähnt und scheint bei seiner Wahrnehmung von Beleidigungen keine Rolle zu spielen.

10.1.3 Schüler_in-Schüler_in: unterschiedliche Schulstufen

Die Beziehungen zwischen den Schüler_innen unterschiedlicher Schulstufen sind, wenn es zu Kontakt kommt – was aufgrund der Pausenregelungen eher unterbunden wird –, ebenfalls geprägt von Machverhandlungen. Stark verhandelt wird auf Ebene der Rang-Dimension, der dritten Ebene im Modell der sozialen Ungleichheit von Löw (vgl. 2001: 214).

Ein wichtiges Wort in diesem Kontext ist Respekt. Außerdem ist Größe ein wichtiger Indikator für Sozialprestige. Welche Rolle Respekt zukommt, kann anhand dieser Textpassage herausgearbeitet werden. Während einem der Gespräche mit den Entwickler_innen ging ein Schüler einer anderen Schulstufe an uns vorbei, was der Auslöser dieses Gesprächs war.

- MARA: Welche Klasse gehst du? (dem vorbeigehenden Schüler zugeschrien) Ich bin vierte. Hab Respekt und geh rein jetzt.
- TOBIAS: Das ist spannend, meinst du, dass andere müssen Respekt vor dir haben?
- MARA: Ne war Spaß
- TOBIAS: Erzähl nochmal wie ist es mit dem Respekt, weil das haben ein paar anderer auch erzählt, dass Respekt total wichtig ist auch zwischen den Klassen und Altern.
- PAL: Respekt. Hmmm
- AJAZ: Hier hat niemand Respekt.
- TOBIAS: Niemand hat Respekt, echt?
- MARA: Nein
- PAL: Voll nicht
- MARA: Das sagt man nur zum Spaß.
- AJAZ: Die ersten
- PAL: Ja.
- TOBIAS: Die ersten?
- MARA: Und die dritten sind sogar fast älter als wir.
- TOBIAS: Echt wahr?
- MARA: Ja.
- AJAZ: Als wir in der ersten waren da hatten wir schon Respekt weil die alle riesig waren
- MARA: Ja.
- TOBIAS: Ja.
- AJAZ: Wir waren alle klein...
- MARA: Ja (lacht)
- TAREK: Also ich würd mich jetzt nicht als klein bezeichnen, ich bin einsfüfundachzig.
- AJAZ: Ja du nicht
(Lachen)
- AJAZ: Im Durchschnitt sind wir kleiner als die anderen
- TOBIAS: Sind die alle in der vierten, oder? Also kleiner als wer seid ihr jetzt im Durchschnitt?
- MARA: Kleiner als vorigen vierten
Die vorigen vierten waren größer
- PAL: Die werden immer älter
- LENA: Werdet ihr nicht respektiert von den ersten?
- MARA: Nein. Respekt ist hier nur so ein Spaßwort.
(Entw_20171031_1544–1608)

Mara fordert von einem vorbeigehenden Schüler Respekt ein, fragt nach seiner Schulstufe und weist ihn darauf hin, dass sie in der vierten sei. Ihre Überlegenheit ihm gegenüber wird dadurch unterstrichen, dass sie ihm quasi befiehlt seinen Aufenthaltsort zu verändern und hinein zu gehen. Durch diese Anweisung platziert sie ihn im Raum und zeigt ihre Dominanz und Macht,

den hier entstandenen Sozialraum zu definieren. Sie kann darüber bestimmen, wie der vorbeigehende Schüler sich zu verhalten und wohin er zu gehen hat. Damit weist sie einen höheren Rang auf als der vorbeigehende Schüler. Von Tobias darauf angesprochen, ob Respekt wichtig sei, schwächt Mara ihr Aussage ab, indem sie sagt, es sei nur Spaß.

Die Entwickler_innen kommen auf das Alter der Schüler_innen zu sprechen und Mara sagt, dass die Schüler_innen der dritten Klasse fast älter seien als sie [die vierten]. Neben Alter spielt auch Größe eine wichtige Rolle.

An dieser Stelle ist wichtig zu ergänzen, dass in den vorherigen vierten Klassen viele Mädchen waren, die von den Entwickler_innen als aggressiver und asozial bezeichnet werden:

TAREK: Früher, als noch die alten vierten da waren, da haben sie viel öfter gekämpft, die Mädchen.

TOBIAS: Mhm.

MARA: Ja, diese Mädchen, die waren ein bisschen anders als wir, die waren.

TAREK: Aggressiver.

MARA: Asozial

(Entw_20171031_1824–1832)

Daraus kann abgeleitet werden, dass die vorherigen vierten Klassen und hier vor allem einzelne Mädchen durch Aggressivität und ernstes Kämpfen von den anderen gefürchtet wurden. Durch ihre Aggression hatten diese Mädchen eine hohe Rangposition und konnten den Raum und die anderen Schüler_innen dominieren. Die Entwickler_innen bezeichnen diese Mädchen und die gesamten vorherigen vierten Klassen als größer, als sie es jetzt sind. Dass sie als größer wahrgenommen werden, kann entweder daran liegen, dass sie tatsächlich körperlich größer waren, wahrscheinlicher scheint aber, dass die vorherigen vierten Klassen sich durch ihre Praktiken den Sozialraum aneignen konnten und ihn beherrschten und dadurch als groß und dominierend wahrgenommen wurden.

11 Geförderte politische Kompetenzen

Die Basiskonzepte Handlungsspielräume und Macht spielen bei den Interviews mit den Entwickler_innen eine wichtige Rolle, wie in Kapitel zehn ersichtlich ist. Im Sozialraum Schule sind genau diese beiden Basiskonzepte wichtige Themen, die Handlungen und Urteile der Entwickler_innen prägen. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den Themen Machtstrukturen in der Schule und wer hat welche Handlungschancen, stellt sich die Frage, inwiefern dadurch die politische Urteils- und die politische Handlungskompetenz der Entwickler_innen gefördert werden konnte.

Im ersten Schritt wird aufgelistet, welche Teilkompetenzen berührt wurden und im zweiten Schritt wird versucht eine grobe Verortung des aktuellen Kompetenzstandes der Entwickler_innen im Lernkorridor vorzunehmen.

Ob und inwiefern politische Kompetenzen im Rahmen des Projekts „Inclusive Spaces 2.0“ – mit Fokus auf den Kompetenzerwerb der Entwickler_innen – gefördert wurden, ist schwer festzustellen. In Kapitel zwölf, das „Kritik“ thematisiert, wird sich mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fehleinschätzung auseinandergesetzt, dass politische Kompetenzen nebenbei, d.h. als Nebenprodukt, gefördert werden könnten.

11.1 Urteilskompetenz

11.1.1 Geförderte Teilkompetenzen

Welche Teilkompetenzen der politischen Urteilskompetenz im Projekt „Inclusive Spaces 2.0“ bei den Entwickler_innen gefördert wurden, wird in diesem Kapitel aufgeschlüsselt. Behandelt werden all jene Teilkompetenzen, die in den Gesprächen mit den Entwickler_innen thematisch berührt wurden.

Folgende Teilkompetenzen spielten eine Rolle – sie sind den von KRAMMER ET AL. differenzierten Bereichen zugeordnet:

- Bereich der Qualitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung:
 - Vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin zu untersuchen
- Bereich der Feststellung von Interessens und Standortgebundenheit:
 - Bei politischen Problemen, Kontroversen und Konflikten die Standpunkte und Perspektiven unterschiedlicher Betroffener wahrzunehmen und nachzuvollziehen, (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zu Perspektivenwechsel)
- Bereich der Beurteilung der Folgen und Auswirkungen politischer Entscheidungen und Urteile:

- Die durch politische Urteile / Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen zu erkennen, die jeweiligen Konsequenzen abzuschätzen und die getroffenen Urteile / Entscheidungen danach zu bewerten.
- Bereich der Feststellung von Interessens- und Standortgebundenheit eigener politischer Entscheidungen und Urteile:
 - Die eigenen Urteile auf ihre mögliche Gebundenheit an persönliche Erfahrungen und Lebenswelten zu überprüfen
 - Sich jener eigenen politischen Grundeinstellungen und Wertmaßstäbe bewusst zu sein, die die eigenen Urteile beeinflussen und bereit zu sein, sie gegebenenfalls zu modifizieren
(KRAMMER ET AL. 2008: 6)

Die Entwickler_innen setzen sich mit Begründungen von bereits vorliegenden Urteilen und den unterschiedlichen Perspektiven bei Konflikten auseinander. Am meisten Potenzial bieten hierfür die zwei von Ajaz und Mara geschilderten außerschulischen Situationen, da von Erwachsenen gefällte Urteile direkte und sichtbare Auswirkung auf die Entwickler_innen hatten. Hierbei handelt es sich um politische Urteile, da es sich um eine für das Zusammenleben relevante Situation handelt.

Ajaz nennt keine Begründung, warum die Anrainer_innen zu Wiener Wohnen gegangen sind. Es wirkt, als wäre es für ihn eine Überraschung gewesen, dass Steine und Bäume auf der Wiese angeordnet wurden. Sein Fokus liegt auf der eigenen Perspektive und gefragt nach den Gründen der Gegenseite antwortet er, dass er diese nicht wisse. Er stellt zudem die Gegenfrage, woher er das wissen solle.

Mara hat eine Begründung bzw. Vermutung, warum die Wiese bei ihrer Wohnung umgestaltet wurde. Sie vermutet, dass der Lärm der Kinder die Senior_innen störte und sie durch die bauliche Änderung für mehr Ruhe sorgen wollten. In ihrer Ausführung argumentiert sie so, dass der Eindruck entsteht, dass die Senior_innen die Kinder von der Wiese verdrängen wollten und sie für sich haben wollen. Mara führt aus, dass die Senior_innen auch auf die jetzige Situation noch gereizt reagieren und sich beschweren, dass die Kinder (immer noch) auf der umgestalteten Wiese spielen. Sie beachte das aber nicht, da die Senior_innen bereits ihren Willen durchgesetzt hätten und sie deshalb das Recht habe, sich dort aufzuhalten. Auch bei Mara liegt der Fokus auf der eigenen Perspektive und sie sieht sich im Recht.

Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Grundeinstellungen und der Gebundenheit an die persönlichen Erfahrungen findet nicht wirklich statt. Warum Mara und Ajaz ihre Meinungen haben, wird von ihnen – im Zuge der Interviews – nicht hinterfragt.

Es zeigt sich, dass an einem praktischen, aus der Lebenswelt der Schüler_innen stammenden Beispiel unterschiedliche Teilkompetenzen gefördert werden können. Wichtig wäre – was hier verabsäumt und in der Kritik länger besprochen wird – ein Weiterarbeiten und Abstrahieren der

Beispiele. Vor allem das Erarbeiten von weiteren Meinungen und das Miteinbeziehen der Gemeindepolitik wären hier noch interessant.

Im Sozialraum Schule scheinen von den Entwickler_innen nur schwer politische Urteile gefällt werden zu können. Signifikant ist, dass Mara anmerkt, dass sie bei der Abschlusskonferenz gerne erwähnen würde, dass das Handyverbot in den Pausen aufgehoben werden sollte und ihren Vorschlag nach einer Anmerkung von Ajaz revidiert und als blöd bezeichnet.

Sowohl die Aussagen von Mara und Ajaz, als auch Pals Einschätzung, dass das Wünschen von Veränderung nicht wirklich Sinn mache, da ohnehin nichts geschehen werde, führt zu der Schlussfolgerung, dass im institutionalisierten Sozialraum Schule auch eine intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Räumen und Strukturen – hier auf der Lehrer_innen-Schüler_innen Ebene – wie sie im Projekt „Inclusive Spaces 2.0“ stattfand, nur schwer zu einer Zunahme der für die politische Bildung relevanten Kompetenzen führt. Grund dafür scheint zu sein, dass die Entwickler_innen sich selbst keine Handlungschancen im Kontext Schule zuschreiben und deshalb das Fällen von durchdachten Urteilen für sie genauso wenig Sinn macht wie das Setzen von Handlungen, da sie überzeugt sind, dass sich dadurch nichts ändern werde.

Vor diesem Hintergrund wirkt SANDERS Plädoyer für mehr Ermutigung der Schüler_innen im schulischen Kontext begründet und sehr relevant. Er spricht sich dafür aus, dass den Schüler_innen mehr zugestanden werden müsse, ihre eigene Meinung zu entwickeln und zu formulieren (vgl. SANDER 2013a⁴:106–107). Genau mit diesen zwei Punkten haben die Entwickler_innen Schwierigkeiten.

11.1.2 Verortung im Lernkorridor

KRAMMER ET AL. definieren im Lernkorridor Urteilskompetenz, was sie unter konventionellem Politikbewusstsein – in der Frühphase der schulischen politischen Bildung – und was sie unter einem reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein – am Ende der Schulzeit – verstehen. Da in Österreich die Schulpflicht bis zur neunten Schulstufe geht, kann davon ausgegangen werden, dass bei KRAMMER ET AL. mit Ende der Schulzeit das Ende der Pflichtschulzeit gemeint ist. KRAMMER ET AL. führen explizit an, dass die formulierten Ziele am Ende der Schulzeit als Regelstandards zu verstehen und somit Ziele sind, die im Bereich der politischen Bildung von allen Schüler_innen bis zur neunten Schulstufe erreicht werden sollen (vgl. KRAMMER ET AL. 2008: 10).

Die Aussagen und Meinungen der Entwickler_innen sind eher dem konventionellen Politikbewusstsein zuzuordnen. Ihre Meinungen – siehe z. B. Maras und Ajaz' Ausführungen zur Situation in den Parks – weisen einen starken Fokus auf die Ich-Perspektive auf und Themen erhalten daher hauptsächlich durch den persönlichen und lebensweltlichen Bezug Relevanz. Zwar wird ein Spannungsverhältnis – zu mindestens von Mara – zwischen ihrem und dem Interesse der Pensionist_innen formuliert, doch wird das Interesse der Pensionist_innen nicht als Gemeinschaftsinteresse gesehen, sondern als ein ihrem Interesse gegensätzliches. Dass Mara die vollzogene Umgestaltung der Wiese ablehnt, spricht sie den Senior_innen gegenüber nicht an, sondern hält sich im Park auf und ignoriert die Beschwerden der Senior_innen.

Bei sämtlichen Entscheidungen und Meinungsformulierungen der Entwickler_innen wird deutlich, dass sich die eigenen Urteile stark an dem, was z. B. von Lehrer_innen – den Autoritäten – vorgegeben wird, orientieren. So geben sowohl Pal als auch Ajaz an, dass sie eigentlich nicht wirklich etwas an der Schule ändern würde, sondern dass es so, wie es ist, in Ordnung sei. Erst auf längeres Nachfragen hin formulieren sie Verbesserungsvorschläge und Wünsche, doch dass diese tatsächlich umgesetzt werden, glauben sie nicht.

Ausgehend von den Ergebnissen und der Analyse der Aussagen der Entwickler_innen wird deutlich, dass die im Lernkorridor formulierten Ziele sehr hochgesteckt sind und die Aussagen der Entwickler_innen eher noch auf ein konventionelles Politikbewusstsein hinweisen. Die Entwickler_innen sind in der achten Schulstufe und sollten, wenn dem Lernkorridor gefolgt wird, bereits im Bereich des reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein sein. Die hier formulierten Ziele sind sehr hoch angesetzt und konnten, wenn sie als Regelstandards verstanden werden, von den Entwickler_innen bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht erreicht werden.

11.2 Handlungskompetenz

11.2.1 Geförderte Teilkompetenzen

Folgende Teilkompetenzen wurden im Rahmen des Projekts berührt – sie sind den von KRAMMER ET AL. differenzierten Bereichen zugeordnet:

- Bereich der Artikulation von Interessen und Meinungen:
 - Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten
 - Allein oder mit anderen für gemeinsame und / oder für die Interessen anderer einzutreten
- Bereich der Aktivität zur Durchsetzung / Vertretung politischer Interessen:
 - Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen
 - Sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen
- Bereich der Kontaktaufnahme mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit:
 - Kontakt mit staatlichen Institutionen und / oder politischen MandatsträgerInnen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene aufzunehmen
- Bereich der Nutzung von Angeboten von Organisationen:
 - Die Angebote von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen und anderen Institutionen (z.B. Parteien, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Frauennotruf, Friedens- und Umweltorganisationen, Kammern, ...) zu nutzen
(KRAMMER ET AL. 2008: 7)

Vor allem im Zuge der Vorbereitung für die Abschlusskonferenz und bei der Abschlusskonferenz selbst waren die Entwickler_innen damit konfrontiert, Wünsche an ihre Schule zu formulieren. Dadurch hatten sie die Möglichkeit, ihre Interessen zu bündeln und gut ausformuliert im Rahmen der Konferenz unter dem Themenpunkt „Was wünsche ich mir?“ der Direktorin und dem Bezirksvorsteher der Donaustadt zu präsentieren. In der Vorbereitung hatten die Entwickler_innen häufig Schwierigkeiten, Wünsche zu finden und v. a. Ajaz zweifelte daran, dass das Formulieren und Präsentieren von Wünschen Sinn machen würde. Bei der Abschlusskonferenz sprachen Pal und Tarek über die unterschiedlichen Regeln an ihrer Schule und präsentierten eine von ihnen erstellte Unterteilung in – ihrer Meinung nach – sinnvolle und nicht notwendige Regeln, die sie gerne ändern würden. Nach Ermutigung und Bestärkung durch das Projektteam entschieden sie sich, auch über das Handyverbot zu sprechen und legten bei der Konferenz sachlich dar, warum sie der Meinung sind, dass es in den Pausen erlaubt sein sollte. Der Teilbereich der Artikulation von Interessen und Meinungen wurde auf diese Weise bespielt und die Entwickler_innen ermutigt, ihre Interessen zu formulieren und auch vor anderen zu vertreten.

Im Zuge der Abschlusskonferenz präsentierten die Entwickler_innen ihre Wünsche und Themen, die ihnen ein Anliegen sind, – Ajaz sprach im Zuge der Raumreportagen über die

umgestaltete Wiesenfläche und das Verhindern von Fußballspielen auf dieser Wiese – neben anderen dem Bezirksvorsteher der Donaustadt. So kamen sie in direkten Kontakt mit einem politischen Mandatsträger auf Bezirksebene und stellen ihm ihre Anliegen vor. Hier wurde der Bereich der Kontaktaufnahmen mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit behandelt.

Vor allem Ajaz kam im Zuge der Wiesenumgestaltung auf Wiener Wohnen und damit eine Nicht-Regierungsorganisation zu sprechen, die sich für die Interessen und vor allem den Interessensausgleich zwischen den Bewohner_innen ihrer Wohnanlagen einsetzt. Wiener Wohnen war für ihn ein bekannter Ansprechpartner für die Anliegen der Bewohner_innen seiner Wohnanlage. Doch er selbst hatte sich nie an sie gewendet, da er der Überzeugung ist, dass niemand – hier inkludiert er Wiener Wohnen – auf Jugendliche höre und es deshalb unnötig sei, sich dahingehend zu bemühen. Allerdings hatten seine Eltern und die Eltern anderer betroffener Jugendlicher sich vor der Umgestaltung der Wiesenfläche mit mehreren Briefen an Wiener Wohnen gewendet und waren für die Interessen der Jugendlichen eingetreten. Ajaz erwähnte, dass diese Briefe aber ohne Konsequenz geblieben waren. Auffällig ist, dass für Ajaz Wiener Wohnen als Ansprechpartner für die Anliegen von Bewohner_innen seiner Wohnanlage zwar bekannt ist, er aber selbst nicht an sie herantreten würde, da er überzeugt ist, dass die Interessen Jugendlicher für sie nicht relevant seien. Im Kompetenzbereich der Nutzung von Angeboten von Organisationen wurde Ajaz dahingehend gestärkt, dass er seine Raumreportage und somit das Thema des verhinderten Fußballplatzes auf der Abschlusskonferenz dem Bezirksvorsteher der Donaustadt präsentieren konnte. An das Thema anzuknüpfen und z. B. Ajaz dazu zu ermutigen, tatsächlich einen Brief an Wiener Wohnen zu schreiben, wäre eine Möglichkeit, noch weiter in diesem Bereich zu arbeiten. Beim Projekt Inclusive Spaces 2.0 endete die Beschäftigung damit mit Ajaz' Präsentation auf der Abschlusskonferenz.

Im Bereich der Aktivität zur Durchsetzung bzw. Vertretung politischer Interessen sind besonders die Äußerungen der Entwickler_innen über die Schulsprecher_in und die Klassensprecher_innen an ihrer Schule interessant. Die Entwickler_innen messen ihnen keine Bedeutung zu. Klassensprecher_innen nehmen sie meist in der Rolle als „Petzen“ wahr, die die Aufgabe haben, den/die Lehrer_in zu holen, wenn kein_e Lehrer_in in der Klasse ist. Außerdem sagt Tarek, müssten sie öfters Termine während der Unterrichtszeit wahrnehmen und dazu hätte er keine Lust. Mara bezeichnet Klassensprecher_innen ebenfalls als unsympathisch. Die Aufgaben von Schulsprecher_innen ist für Mara und Ajaz darauf begrenzt, bei Schulveranstaltungen kurze Ansprachen zu halten. Andere Aufgaben sprechen sie diesen nicht

zu. Alle vier Entwickler_innen sind selbst nicht bereit, Klassensprecher_in oder Schulsprecher_in zu werden, da er für sie zu zeitintensiv und zu irrelevant sei. Angesprochen darauf, an wen die Entwickler_innen sich wenden würden, wenn sie konkrete Anliegen haben, gaben alle an, dass dies die Lehrer_innen wären. Auch auf Nachfrage wurden die Schulsprecher_innen und Klassensprecher_innen nicht als Vertreter_innen der Interessen der Schüler_innen definiert. Somit kann festgehalten werden, dass im Bereich der Aktivität zur Durchsetzung und Vertretung politischer Interessen von den Entwickler_innen die Formen schulischer Mitbestimmung nicht genutzt werden und die schul-demokratischen Gremien nicht als Vertretungsorgane der Interessen von Schüler_innen gesehen werden. Weiters ist von Seiten der Entwickler_innen die Bereitschaft politische Verantwortung z. B. als Klassensprecher_in zu übernehmen nicht gegeben. Sie sehen eher den Zeitaufwand, den sie nicht bereit sind zu betreiben und finden die Aufgaben wenig interessant.

11.2.2 Verortung im Lernkorridor

Im von KRAMMER ET AL. erstellten Lernkorridor der politischen Handlungskompetenz ist der Entwicklungsstand der Entwickler_innen – wenn der Lernkorridor als Referenz verwendet wird – wie auch beim Lernkorridor der politischen Urteilskompetenz eher dem konventionellen als dem reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein zuzuordnen.

Die Meinungen und Interessen der Entwickler_innen weisen einen sehr starken Bezug auf ihre Lebenswelt auf – was allerdings auch durch das Projektdesign und die ihm immanenten Erkenntnisinteressen bedingt sein kann. Der persönlich-private Raum spielt eine wichtige Rolle. Durch die Abschlusskonferenz und die Präsentation der Entwickler_innen wurden eigene Meinungen artikuliert und öffentlich vertreten, was dem Lernkorridor folgend bereits in den Bereich des reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins fällt. Dies ist der einzige Punkt, der dem reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein entspricht. In sämtlichen anderen Punkten ist die Tendenz eher Richtung konventionellem Politikbewusstsein gehend. Gründe, warum diese Einordnung näherliegend ist, sind der starke Bezug auf die eigene Lebenswelt in den Ausführungen der Entwickler_innen.

Insgesamt lassen sich am Lernkorridor für politische Handlungskompetenz viele Kritikpunkte finden und er ist – zumindest für die Aussagen und Positionierungen der Entwickler_innen – kein geeigneter Referenzrahmen für den Kompetenzstand. So wird z. B. erklärt, dass „die Fähigkeit zu sachlicher und verständlicher politischer Argumentation korrespondiert mit der anfänglichen Beschränkung des politischen Interesses auf die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit“ (KRAMMER ET AL. 2008: 12), doch ist der Bezug zur eigenen Lebenswelt immer wichtig für das politische Interesse. Das im Lernkorridor beschriebene reflektierte und (selbst)reflexive Politikbewusstsein zeichnet sich v. a. durch die Übernahme von Verantwortung für andere, z. B. als Klassensprecher_in, und die Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen, aus. Dem Lernkorridor scheint das Bild eines / einer Aktivbürger_in am Ende der Schulzeit zugrunde zu liegen. Doch dass auch das bewusste Ablehnen von politischer Beteiligung möglich ist und jede_r selbst entscheiden können soll, bis zu welchem Grad er sich beteiligen will, wird hier ausgeklammert.

12 Kritik

Wie im Kapitel elf bereits angedeutet wird, lassen sich – ausgehend von den generierten Daten und den formulierten Ergebnissen – nur schwer Aussagen über die Förderung politischer Kompetenzen durch Sozialraumforschung im Rahmen von „Inclusive Spaces 2.0“ tätigen. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Als zentral haben sich das Spannungsverhältnis zwischen Interviewerin, Projektumsetzerin und politischer Bildnerin bei der Datenerhebung, die Annahme, dass politische Kompetenzen nebenbei und quasi automatisch bei der Auseinandersetzung mit den Sozialräumen gefördert werden können, das Fehlen von Interviewdaten nach der Abschlusskonferenz und die Datenqualität herausgestellt.

Das Spannungsverhältnis zwischen Interviewerin, Projektumsetzerin und politischer Bildnerin basiert darauf, dass die Treffen mit den Entwickler_innen sowohl der Vorbereitung der Workshops und der Abschlusskonferenz als auch der Generierung von Daten für diese Arbeit dienen sollten. Im Zuge der Vorbereitung der Workshops und der Abschlusskonferenz wäre es wichtig gewesen – in der Rolle als politische Bildnerin – intensiv mit den Entwickler_innen zu diskutieren, ihre Meinungen und Perspektiven kritisch zu reflektieren und im Zuge dessen die Förderung von Kompetenzen, die für die politische Bildung relevant sind, zu ermöglichen. Doch als Interviewerin war es wichtig, den Fokus auf die selbständig formulierten Meinungen und Gedankengänge der Entwickler_innen zu legen. Dieses Spannungsverhältnis führte dazu, dass eine vertiefende, angeleitete Reflexion der Entwickler_innen über ihre Sozialräume nicht forciert wurde.

Die Rolle als Projektumsetzerin erschwerte die Rolle als politische Bildnerin. Der Fokus bei „Inclusive Spaces 2.0“ lag auf dem Sammeln von Daten über die Sozialräume der Jugendlichen und hier v. a. darauf, mit welchen sozialen Praktiken die Einzelpersonen – allgemein gesprochen – ihre Position im Sozialraum definieren. Im Gegensatz dazu wäre für diese Diplomarbeit wichtig, eine ausgeprägte Reflexion über diese Praktiken anzuleiten und so nicht nur den Status quo aufzuzeigen, sondern auch neue Möglichkeiten der Formulierung und Vertretung von Interessen kennen zu lernen und auszuprobieren. Im Nachhinein kann festgehalten werden, dass sich diese beiden Zielrichtungen nicht wirklich kombinieren ließen. Das Spannungsverhältnis Interviewerin – Projektumsetzerin – politische Bildnerin erwies sich als herausfordernd für die Datengenerierung, v. a. in Bezug auf die Frage, ob politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung gefördert werden können. Die generierten Daten lassen wenig Aussagen über die politischen Kompetenzen der Entwickler_innen zu, sondern zeigen vielmehr die Meinungen und Überzeugungen der Entwickler_innen auf. Anstatt daraus Aussagen über ihren Kompetenzstand oder eine Kompetenzzunahme abzuleiten, bietet es sich

an – ausgehend von den aktuellen Daten und erarbeiteten Ergebnissen – eine gut überlegte Unterrichtssequenz anzuschließen, die explizit auf die Förderung der politischen Kompetenzen abzielt.

Als Fehlkalkulation erwies sich die Annahme, dass politische Kompetenzen automatisch und quasi von selbst gefördert werden, wenn die Sozialräume von Jugendlichen erforscht werden. Hier kann auf die Kritik von REINHARDT zurückgegriffen werden, die betont, dass (politische) Aktionen erst durch die Kombination mit einer didaktisch organisierten Lernsituation gelingen und so die Reflexion über die Aktion Lernen ermöglicht (vgl. 2014⁴: 277–278). Auf „Inclusive Spaces 2.0“ bezogen, kann das gemeinsame Erforschen der Sozialräume von Schüler_innen und Wissenschaftler_innen und der dort stattfindenden Praktiken als Aktion gesehen werden. Die von REINHARDT geforderte didaktische Reflexion über die Aktion fand im Rahmen des Projekts und der Treffen mit den Entwickler_innen zu wenig ausgeprägt statt, was – der Logik von REINHARDT folgend – der Grund sein könnte, warum eine Förderung der politischen Kompetenzen im Rahmen des Projektes nicht deutlich erkennbar ist. Eine ausführliche und gut angeleitete Reflexion über die sozialen Praktiken und die Positionierungen in den Sozialräumen wäre noch wichtig gewesen, um einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Besonders in Bezug auf die politische Handlungskompetenz hat sich das Fehlen von Interviewdaten nach der Abschlusskonferenz als Nachteil herausgestellt. Da im Zuge der Abschlusskonferenz Tarek und Pal ihre Wünsche an die Schule formulierten und eine gut strukturierte Präsentation von – ihrer Meinung nach – sinnvollen und weniger sinnvollen schulischen Regeln abhielten, konnten hier viele Bereiche der politischen Handlungskompetenz berührt werden. Auch Ajaz sprach über die umgestaltete Wiese in seiner Wohnanlage und stellte dem Publikum – hier v. a. dem Bezirksvorsteher der Donaustadt – das Thema vor. Er sprach darüber, dass die Anliegen von Jugendlichen in seinem Beispiel denen von Erwachsenen nachgestellt wurden. Interviewdaten nach der Abschlusskonferenz, bei denen die Entwickler_innen gezielt danach gefragt werden, wie es ihnen dabei ging öffentlich zu sprechen und welche Gedanken sie sich weitergehend über ihre Themen gemacht haben, wären interessant gewesen, um tiefere Aussagen über die politische Handlungskompetenz tätigen zu können.

Die Datenqualität ist dahingehend zu kritisieren, dass jedes Treffen mehrere unterschiedliche Zielrichtungen hatte – wie weiter oben unter „Spannungsverhältnisse“ beschrieben – und die geführten Gespräche nicht erstrangig Interviews waren. Alle Treffen mit den Entwickler_innen wurden aufgenommen und vollständig bzw. teilweise transkribiert, was einerseits einen erheblichen zeitlichen Aufwand darstellte und andererseits zu einer sehr großen Datenmenge

fürte. Bei genauer Durchsicht der generierten Daten stellte sich heraus, dass nur ein kleiner Teil davon für die hier vorgenommene Analyse geeignet ist. Außerdem war erkennbar, dass v. a. bei den ersten Treffen die Verfasserin dieser Arbeit in Bezug auf die Interviewführung noch recht unerfahren vorging und häufig viel von ihren eigenen Gedanken einfließen ließ. So beeinflusste sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die geäußerten Meinungen der Entwickler_innen. Für die Datenqualität wäre weiters noch wichtig gewesen, etwas standardisierter bzw. einheitlicher durch die Treffen zu führen und so zeitlich versetzt zu ähnlichen Fragestellungen Antworten von den Entwickler_innen zu erhalten. Durch dieses Vorgehen wäre es eher möglich gewesen, Aussagen über einen möglichen Kompetenzzuwachs seitens der Entwickler_innen zu treffen. Durch die recht unterschiedlichen Fragen bei den einzelnen Treffen sind auch die erhobenen Daten recht unterschiedlich und weit gestreut. Aufgrund dessen lässt sich nur schwer ein Vergleich zwischen vor und nach den Workshops ziehen und es können nur schwer Aussagen über den Kompetenzzuwachs getroffen werden. Somit kann nicht klar bejaht oder verneint werden, ob politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung gefördert werden können.

13 Weiterentwicklung

Wie in Kapitel zwölf thematisiert, wäre es produktiv eine Unterrichtssequenz mit Fokussierung auf die Förderung politischer Kompetenzen anzuschließen. Diese Unterrichtssequenz wird als Weiterentwicklung des Projektdesigns von „Inclusive Spaces 2.0“ in diesem Kapitel ausgeführt. Angeknüpft wird dabei an die durchgeführten Workshops. Die Unterrichtssequenz sollte mit geringem zeitlichen Abstand zu den Workshops stattfinden und wird mit ca. drei bis vier Stunden veranschlagt.

Ausgehend von den gesammelten Erfahrungen werden Ideen vorgestellt, welche das Potential der Förderung politischer Kompetenzen durch Sozialraumforschung aufzeigen. Fokussiert wird auf die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Machtstrukturen und den Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten in den unterschiedlichen, in den Workshops erarbeiteten Situationen. Das Analyseschema Löws zu den „vier Ebenen der sozialen Ungleichheit“ (Löw 2001: 214) wird miteinbezogen und von den Schüler_innen angewendet. Anschließend sollen die Schüler_innen sich konkrete Schritte überlegen, wie man sich selbst in sozialen Situationen besser positionieren kann.

Zu Beginn der Unterrichtssequenz werden die Inhalte der vorhergegangenen Workshops wiederholt. Die von den Schüler_innen im Laufe der Workshops eingebrachten Erfahrungen über und Beispiele von sozialen Situationen in der Schule und außerhalb der Schule werden zusammengetragen. Weiters wird in den Workshops produziertes Material – wie Landkarten von Schule, Landkarten von Klassen und die produzierten Videos zu Räumen außerhalb der Schule – von der Lehrperson zur Verfügung gestellt. Sämtliche Materialien und eingebrachte Beispiele werden anschließend mit Fokus auf die unterschiedlichen Beziehungskonstellationen gruppiert. Eine Gruppierung ähnlich wie in Kapitel zehn scheint schlüssig, um nachfolgend die Machtstrukturen der unterschiedlichen Situationen und Beziehungskonstellationen zu analysieren. Folgende Gruppen bieten sich an:

- a. Lehrer_innen-Schüler_innen Kontakte
- b. Schüler_innen-Schüler_innen Kontakte (gleiche Schulstufe)
- c. Schüler_innen-Schüler_innen Kontakte (unterschiedliche Schulstufen)
- d. Erwachsene-Jugendliche (außerschulisch)

Bevor die Schüler_innen in Gruppen zu den verschiedenen Beziehungskonstellationen arbeiten, werden die „vier Ebenen der sozialen Ungleichheit“ (Löw 2001: 214) vorgestellt.

Anschließend werden mehrere Schüler_innengruppen gebildet, die sich je einem unterschiedlichen Thema – z. B. Lehrer_innen-Schüler_innen Kontakte – widmen. Es gibt

insgesamt vier Gruppen – beziehungsweise acht, wenn die Gruppe größer und jedes Thema doppelt vergeben wird – mit je drei bis vier Schüler_innen. Jede Schüler_innengruppe bekommt mehrere Situation zu ihrem Thema. Als Materialien dienen ihnen ihre selbst produzierten Karten von Schule, Karten von Klassenräumen und Videos von Erfahrungen außerhalb der Schule.

Zu Beginn soll jede Gruppe ihr Material sichten und sich einen Überblick verschaffen.

Im zweiten Schritt soll herausgearbeitet werden, ob es Gemeinsamkeiten zwischen ihren Situationen gibt. Folgende Fragen dienen den Schüler_innen zur Orientierung und Unterstützung:

- Welche Rollen haben die beteiligten Personen?
- Wer hat mehr Einfluss auf die Situation?
- Wer bestimmt? Wer ordnet sich unter?

Als dritter Schritt soll der Einfluss der unterschiedlichen Personen auf die Situation anhand des Analyseschemas von LÖW analysiert werden. Die Schüler_innen sollen herauszuarbeiten, wer wem gegenüber höhergestellt ist und dies anhand der vier Ebenen aufzeigen. Weiters sollen sie versuchen zu begründen, warum es zu dieser ungleichen Positionierung kommt.

Anschließend wird in der Großgruppe nachbesprochen. Hierfür stellt jede Gruppe ihre Überlegungen vor. Falls es acht Gruppen und somit zwei zu jeder Beziehungskonstellation gibt, sollen diese zwei Gruppen sich vorab gegenseitig ihre Überlegungen vorstellen, diskutieren und zusammenfügen. Das Besprechen in der Großgruppe hat das Ziel, die Überlegungen der Schüler_innen aufzugreifen und zu vertiefen. So soll die Urteilskompetenz geschult sowie die gefällten Urteile der Schüler_innen diskutiert und erweitert werden.

Nach der Besprechung in der Großgruppe arbeiten die Schüler_innengruppen in den Kleingruppen weiter. Die Aufgabe ist, dass sie ein bis zwei Situationen auswählen und überlegen, wie die Handlungsmöglichkeiten der Personen verbessert werden könnten, die in dieser Situation unterlegen sind. Interessant sind hier sowohl Beziehungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen, Erwachsenen und Jugendlichen außerhalb der Schule als auch zwischen Schüler_innen. Die vorher analysierten Machstrukturen werden durch diese Aufgabe als Ausgangspunkt genommen, um über konkrete Schritte für das Ermächtigen der schlechter gestellten Person nachzudenken. Die dahinterstehende Überlegung ist, dass die Schüler_innen so neue Ideen entwickeln, wie sie selbst in zukünftigen Situationen bewusster Einfluss nehmen und sich besser selbst positionieren können. So soll die Handlungskompetenz geschult werden.

Nach der Gruppenarbeitsphase werden die Überlegungen in der Großgruppe zusammengetragen, diskutiert und festgehalten. Dies stellt den Endpunkt der Unterrichtssequenz dar.

14 Fazit

Die dieser Diplomarbeit zugrundeliegende Frage, inwiefern sich politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung fördern lassen, kann – ausgehend von den im Top Citizen Science-Projekt „Inclusive Spaces 2.0“ erhobenen qualitativen Daten – nicht eindeutig beantwortet werden. Die nach der politische Urteils- und Handlungskompetenz aufgefächerte Analyse – der zuvor dargestellten Ergebnisse über die schulinternen Beziehungsebenen und deren Hierarchisierungsmechanismen – lässt die leichte Tendenz erkennen, dass einzelne Teilbereich der politischen Kompetenzen gefördert bzw. zumindest berührt wurden und eine Förderung möglich wäre.

Die von KRAMMER ET AL. erstellten Lernkorridore der politischen Urteils- und Handlungskompetenz erwiesen sich als wenig geeignet für die Verortung des aktuellen Kompetenzstandes der Entwickler_innen. Wichtige Gründe dafür sind die darin deutlich werdenden sehr hohen Erwartungen an Schüler_innen am Ende ihrer Schullaufbahn und die Festlegung, dass es sich dabei um Regelstandards handle, die jede_r erreichen müsse. Obwohl die Entwickler_innen laut eigenen Aussagen die Besten ihrer Klasse sind, in die achte Schulstufe gehen und demnach bald die Schulpflicht abgeschlossen haben, ist ihr Kompetenzstand in den Lernkorridoren eher dem konventionellen als dem reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein zuzuordnen. Die Verwendung der Lernkorridore und v. a. das Verständnis des reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins – wie es hier verstanden wird – scheint nicht als Regelstandard für politische Kompetenzen geeignet zu sein. Die Pionierrolle dieser Diplomarbeit beim Versuch, Sozialraumforschung und politische Bildung zu verknüpfen, führt zu den oben ausgeführten Kritikpunkten, zeigt aber auch, wie produktiv die Verknüpfung sein könnte.

In der Weiterentwicklung des Projektdesigns in Form einer den Workshops nachgestellten Unterrichtssquenz wird gezielt an den Machtstrukturen in den Sozialräumen und den Handlungsspielräumen der unterschiedlichen Akteur_innen weitergearbeitet. In der politischen Bildung werden Macht und Handlungsspielräume/Agency als Basiskonzepte definiert. In der sozialpädagogischen Sozialraumforschung sind die Fragen nach den sozialraumimmanenten Machtstrukturen und Handlungsmöglichkeiten – wobei der Fokus hier auf die der Jugendlichen gelegt wird – in den unterschiedlichen Sozialräumen prioritäres Erkenntnisinteresse. Besonders die vier Analyseebenen sozialer Ungleichheit von LÖW sind interessant für die politische Bildung und können als Analyseschema hilfreich sein. Dass sich Schüler_innen über eine forschende Haltung den Machtstrukturen und den eigenen Handlungsmöglichkeiten in ihren Sozialräumen nähern und diese als Forscher_innen untersuchen, kann ein wertvoller Zugang

zu den Basiskonzepten und zu einer Förderung der politischen Urteils- und Handlungskompetenz sein.

15 Literaturverzeichnis

- AHRENS, DANIELA (2006): Wandel von Raum – Subjekt – Natur. Zwischen Konstruiertheit und Gegenständlichkeit – Anmerkung zum Landschaftsbegriff aus soziologischer Perspektive. In: INSTITUT FÜR LANDSCHAFTSARCHITEKTUR UND UMWELTPLANUNG – TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN (Hg.): Perspektive Landschaft. Berlin: vws Wissenschaftsverlag.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011a): Zur Einführung. In: AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 7–8.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011b): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 163–171.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- BERG, CHARLES / MILMEISTER, MARIANNE (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: MEY, GÜNTER / MRUCK, KATJA (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., akt. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303–332.
- BOURDIEU, PIERRE (1997): Ortseffekte. In: ders. et al.: Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Lebens an der Gesellschaft. Konstanz, 159–167.
- BUNDESGESETZBLATT (2016): 113. Verordnung. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBWF) (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin: BMBWF (Bildungsforschung, Bd. 1).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?61edq7 [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (1978): Politische Bildung in der Schule. URL: <http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/1731.pdf> [letzter Zugriff: 14.03.2018].

- DETJEN, JOACHIM [u. a.] (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-00785-0.pdf> [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- DÖRING, NICOLA / BORTZ, JÜRGEN (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarb., aktu. und erw. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- HELLMUTH, THOMAS / KLEPP, CORNELIA (2010): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- HELLMUTH, THOMAS (2014a): Historisch–politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- HELLMUTH, THOMAS (2014b): Politische Bildung in Österreich. In: SANDER, WOLFGANG (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 542–551.
- HELLMUTH, THOMAS / KÜHBERGER, CHRISTOPH (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016__Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?61edvr [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- HELP.GV.AT: Wahlrecht. URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/262/Seite.2620000.html> [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- JUREITER, ULRIKE (2008): Rezension zu: Belina, Bernd; Michel, Boris (Hg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster 2007 / Döring, Jörg; Thielmann, Tristan (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: H-Soz-Kult, 15.08.2008. www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-10105 [letzter Zugriff: 26.04.2018].
- KESSL, FABIAN / REUTLINGER, CHRISTIAN (2008): Schlüsselwerke Sozialraumforschung. Traditionslinien in Texten und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KESSL, FABIAN / REUTLINGER, CHRISTIAN (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- KOCH, GERD / STREISAND, MARAINNE (Hg.) (2008): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri.
- KRAMMER, REINHARD (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz–Strukturmodell. In: Forum politische Bildung Informationen zur Politischen Bildung 29, 5–14.
- KRAMMER, REINHARD / KÜHBERGER, CHRISTOPH / WINDISCHBAUER, ELFRIEDE (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz–Strukturmodell. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?5i83fw [letzter Zugriff: 14.03.2018].
- KRISCH, RICHARD (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: DEINET, RICHARD (Hrsg.): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 87–154.
- LÖW, MARTINA (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LÖW, MARTINA (2014): Die Raumdimension der Bildung. In: LÖW, MARTINA / GEIER, THOMAS (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3., überarb. u. erw. Auflage. Opladen/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, 127–138.
- QUERAUM. KULTUR- UND SOZIALFORSCHUNG. Aufgerufen unter: queraum.org [23.3.2018].
- REINHARDT, SIBYLLE (2014): Handlungsorientierung. In: SANDER, WOLFGANG (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 275–283.
- REUTLINGER, CHRISTIAN (2009): Raumdeutungen. In: DEINET, ULRICH: Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–32.
- SANDER, WOLFGANG (2007): Von der Einzelstunde zu längerfristigen Unterrichtsanalysen. Unterrichtsforschung nach der Grounded Theory. In: kursiv – Journal für Politische Bildung, 2, 26–33.
- SANDER, WOLFGANG (2013a): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- SANDER, WOLFGANG (2013b): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: zdg Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1, 100–124.

- SANDER, WOLFGANG (2014a): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: SANDER, WOLFGANG (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 113–124.
- SANDER, WOLFGANG (2014b): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: SANDER, WOLFGANG (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 194–202.
- SCHÜTZ/LUCKMANN (2017): Strukturen der Lebenswelt. 2. überarb. Auflage. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- STRAUSS, ANSELM / CORBIN JULIET (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikan. von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- WEINERT, FRANZ E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, FRANZ E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik, 17–31.
- WEIBENO, GEORG (Hg.) (2008): Politikkompetenz: was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- WEIBENO, GEORG (2010): Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

16 Anhang

16.1 Abstract

Inwiefern sich politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung fördern lassen, ist die zentrale Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit. Sie zeichnet sich durch den Versuch, politische Bildung und Sozialraumforschung zu verknüpfen, aus und nimmt hier eine Pionierrolle ein. Die Datenbasis stammt aus dem Top Citizen Science Projekt „Inclusive Spaces 2.0: Meine Schule, mein Block!“, das vom außeruniversitären Forschungsbüro queraum.kultur- und sozialforschung umgesetzt wurde. Die Verfasserin der Arbeit ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei queraum.kultur- und sozialforschung tätig.

Im Rahmen von „Inclusive Spaces 2.0“ forschten Schüler_innen zweier Wiener Mittelschulen gemeinsam mit Wissenschaftler_innen über ihre Sozialräume und die ihnen immanenten sozialen Praktiken. Die Schüler_innen waren selbst als Sozialraumforscher_innen tätig.

Die These dieser Diplomarbeit ist, dass dieses Projektdesign gut geeignet ist, um durch die Beschäftigung mit sozialen Formen des Zusammenlebens politische Kompetenzen zu fördern. Sozialraumforschung beschäftigt sich mit der Frage nach der Konstitution von Sozialräumen und der Platzierung von Menschen und Objekten in diesen. Die Überschneidung mit den Basiskonzepten Macht und Handlungsspielräume/Agency der politischen Bildung ermöglichen die Förderung unterschiedlicher Teilkompetenzen der politischen Urteils- und Handlungskompetenz.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung lassen keine eindeutige Beantwortung der Fragestellung zu, ob politische Kompetenzen durch Sozialraumforschung gefördert werden können. Dennoch ist das Fazit, dass die Verknüpfung von politischer Bildung und Sozialraumforschung viel Potential bietet und weiterverfolgt werden sollte.