

// Gerald Faschingeder (Hg.)
// Sarah Habersack (Hg.)
// Andreas Novy (Hg.)
// Simone Grosser (Hg.)

Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten

Dokumentation des transdisziplinären Symposiums
am 14./15. Oktober 2010



Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung

Heft 7

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juli 2012

// Gerald Faschingeder (Hg.)
// Sarah Habersack (Hg.)
// Andreas Novy (Hg.)
// Simone Grosser (Hg.)

Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten

Dokumentation des
transdisziplinären Symposiums
am 14./15. Oktober 2010

Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären
Entwicklungsforschung
und Bildung

Heft 7

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juli 2012

finanziell unterstützt von

Österreichische



Entwicklungszusammenarbeit



Inhalt

1.	Einleitung.....	3
2.	Wissen, das befähigt.....	4
3.	Social Polis: Interview mit Sarah Habersack ...	8
4.	Social Polis: Interview mit Göksel Yilmaz	11
5.	Kinder und Jugendliche als NutzerInnen von öffentlichen Freiräumen	15
6.	Raumnutzung von Jugendlichen in Wien – eine qualitative Analyse	20
7.	Ungleiche Zukunft – Strategien und Perspektiven	24
8.	Ungleiche Bildung in der Stadt.....	27
9.	Transdisziplinarität in der Entwicklungsforschung?	35
10.	Position zur Transdisziplinarität aus der Sicht der Stadt- und Regionalforschung.....	37
11.	Transdisziplinarität in der Stadtforschung	40
12.	Gemeinwesenarbeit und Sozialraumanalyse als transdisziplinäre Zugänge?	43
13.	Voneinander (Ver-)Lernen	45
14.	querdenken	47
15.	AutorInnen.....	54
16.	Abbildungsverzeichnis	55

1. Einleitung

Im Oktober 2010 fand im C3-Centrum für Internationale Entwicklung in Wien das transdisziplinäre Symposium unter dem Titel „*Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in Europäischen Städten*“ statt. Hiermit liegt nun die Dokumentation dieser Veranstaltung vor. Leider hat sich dessen Fertigstellung aufgrund der Dichte der Aktivitäten im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ sehr verzögert. Aber gut Ding braucht Weile und nun lässt sich alles nachlesen.

Eingeladen hatten dazu das Paulo Freire Zentrum in Kooperation mit der WU Wien, die sich im Rahmen der Projekte *Social Polis* und *Ungleiche Vielfalt* mit Fragen sozialer Ungleichheit im urbanen Kontext beschäftigten. Europäische Städte stehen durch zunehmende soziale Ungleichheit und kultureller Vielfalt vor großen Herausforderungen. Mechanismen, die Gesellschaft organisiert und sozialen Zusammenhalt in Städten ermöglicht haben, verlieren an Einfluss und werden in Frage gestellt. Das komplexe Zusammenspiel von städtischer, nationaler, europäischer und globaler Ebene, verstärkt durch die derzeitige Wirtschaftskrise, lässt lokale Akteure diese Herausforderungen besonders spüren.

Welche Art von Wissen und Kooperationen brauchen lokale Akteure, um handlungsfähig zu sein und die Entwicklung europäischer Städte aktiv zu gestalten? Welche Rolle kann Forschung dabei spielen und wie müssen Kooperationen zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft künftig gestaltet werden, um durch gesellschaftlich relevantes Wissen, Handeln zu ermöglichen? Dies waren die Leitfragen des transdisziplinären Symposiums.

Das Konzept der Transdisziplinarität verstehen wir hier als eine Ausrichtung und Organisationsform von Forschung, die nicht nur unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen miteinander verbindet, sondern auch über die Grenzen der Wissenschaft hinausgeht und die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe mit der Praxis sucht.

Das Symposium diskutierte diese Fragen anhand von Beispielen aus der transdisziplinären Forschung an der Schnittstelle Stadtentwicklung, Bildung und Transkulturalität.

Viel Vergnügen bei der Lektüre wünschen
Gerald Faschingeder, Andreas Novy, Sarah Habersack
und Simone Grosser
(HerausgeberInnen)

2. Wissen, das befähigt

Andreas Novy

Wissen ist immer wichtig: Manchen hilft Wissen zu verstehen, manchmal schafft Wissen Macht, in bestimmten Situationen ermöglicht Wissen, wie die Aufklärer erhofften, den Ausstieg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Wissen ist nicht immer gleich bedeutsam, nicht jede Form von Wissen ist zu jeder Zeit gleichermaßen gefragt. Die Form des Wissens über städtische Entwicklungen, mit denen sich dieses Symposium beschäftigt, zählt gemeinhin nicht zu den vorrangigen Formen von Wissen. Doch das Wissen über die Gesellschaft, in der wir leben, und die fehlende Antwort auf die Frage, wie Menschen gut miteinander leben können und jede Person gleichzeitig ihren eigenen Lebensweg finden kann, berührt viele. Allerdings fehlt es an Perspektiven, wie die Gestaltung der eigenen und gemeinsamen Zukunft möglich wird und wie angesichts scheinbar übermächtiger struktureller Veränderungen kompetent gehandelt werden kann. Die resultierende Ratlosigkeit fördert, wie allseits bemerkbar, Fatalismus und den Rückzug ins Private.

In diesem Symposium ging es um eine, als **Transdisziplinarität** bezeichnete, Form von Wissen, die befähigt, kompetent mit verschiedenen städtischen Spannungsfeldern umzugehen, wie zum Beispiel der ungleichen Vielfalt in der Stadt. Das wissenschaftliche Ziel der Erkenntnis relevanter Zusammenhänge verbindet sich hierbei mit dem pädagogisch-politischen Ziel, Handlungskompetenz zu stärken. Hierzu braucht es den Dialog zwischen verschiedenen Formen von Wissen, die ihren jeweiligen Beitrag zum Verständnis und zur Praxis leisten können. Transdisziplinarität baut auf dem Dialog von Theorie und Praxis auf und produziert gesellschaftlich relevantes Wissen auf zwei miteinander verwobenen Wegen: Zum einen geht es um die **Bildung von Wissensallianzen** und die Einbindung von Alltags-ExpertInnen in einen Forschungsprozess, der sich mit relevanten Fragen beschäftigt wie die nach den Voraussetzungen für den sozialen Zusammenhalt in durch Migration und verstärkten Konkurrenzkampf geprägten Städten. Zum anderen geht es um eine **Theoriearbeit, die Potentiale identifiziert**, die bei oberflächlicher Betrachtung nicht erkennbar sind. Transdisziplinäre Wissenschaft hat hierbei die Aufgabe, die Welt weise zu interpretieren, um sie sinnvoll gestalten zu können. Dazu müssen die Mechanismen identifiziert werden, die die Entfaltung von Potentialen behindern oder ermöglichen. So erscheint es uns wichtig, die Problematik

multikultureller Städte nicht nur durch die „Kultur-Brille“ zu betrachten, sondern die politökonomischen Veränderungen hin zu verstärkter sozialer Unsicherheit mitzuberücksichtigen. Kapitalistische Modernisierung, dies lehrt uns die aktuelle Krise, ist immer ein Prozess kreativer Zerstörung, der Bestehendes umwälzt und Zusammenhalt im Streben nach Profitabilität untergräbt. Die daraus resultierende soziale Ungleichheit erscheint uns daher als Schlüsselbegriff, um Probleme, die als „Konflikt der Kulturen“ bezeichnet werden, anders zu verstehen und zu kreativen Lösungen beizutragen.

Das aktuell verbreitete Interesse an Transdisziplinarität verwundert nicht, denn in historischen Konstellationen der **Unsicherheit und Perspektivlosigkeit** ist Wissen, das Orientierung gibt und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, von entscheidender Bedeutung. Solange alles wie geschmiert läuft, solange *business as usual* angesagt ist und die Vorgangsweisen und Routinen von gestern auch heute passen, solange braucht es weder Phantasie, noch besondere Anstrengungen, um zu verstehen, warum dem so ist. Dies war im 20. Jahrhundert in Europa einige Jahrzehnte lang nach dem Zweiten Weltkrieg der Fall. Ein durch Wohlfahrtsstaat und Vollbeschäftigung sozial eingebetteter Kapitalismus ermöglichte eine Phase außergewöhnlicher sozialer Sicherheit und Stabilität, die in den letzten Jahrzehnten durch die Konzentration von Vermögen, Einkommen und Macht untergraben wurde. 2008 wurde die Krise offensichtlich. Gegenwärtig leben wir in einer **Umbruchszeit**, in der das Alte stirbt, und das Neue noch nicht klar erkennbar ist. So stirbt zum einen die immer schon illusorische kulturelle, ethnische und religiöse Einheitlichkeit der europäischen Nationen. Kleinräumige Wanderungen – vergessen wir nicht, dass Bratislava nur wenige Kilometer von Wien entfernt ist – führen auf einem multikulturellen Kontinent wie Europa sofort zur Durchmischung der Bevölkerung. Jeglicher Versuch zur Vereinheitlichung ist gefährdet, in Säuberungen zu enden, wie die verfehlten Politiken in Südosteuropa zeigen. Zum anderen vertieft sich in Europa die Krise des neoliberal gesteuerten Kapitalismus, da die kontinentalen sozialen und räumlichen Spaltungen zunehmen, weil Sozialabbau und Exportorientierung weiterhin die politikleitenden Prinzipien sind.

In Europas Städten drückt sich die Krise in einem **schwindenden sozialen Zusammenhalt** aus, der bis heute in Wissenschaft und Politik zu einseitig betrachtet wird. Die einen betonen die sozialen Aspekte – sprich Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung, Segregation und zunehmende soziale Ungleichheit. Sie verweisen auf den Abbau des Sozialstaats, Obdachlosigkeit und *working poor* als Merkmale reicher, aber polarisierter Städte. Die anderen lenken ihr Augenmerk auf kulturelle Phänomene, auf die multikulturelle Vielfalt der Städte und die damit verbundenen Probleme im Zusammenleben, ebenso wie die Erfolge rechtsextremer Parteien. Sie beschäftigen sich mit der Steuerung der Migration und der Bewältigung der Integration von Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Was fehlt ist die **Zusammenschau und ein integriertes, abgestimmtes Handeln**. Dazu kann nur eine transdisziplinäre Stadtforschung beitragen, weil nur sie geeignet ist, die doppelte Fragmentierung zu überwinden, die sich aus unterschiedlichen Disziplinen und Politikfeldern einerseits und durch den falschen Dualismus von Reflexion und Aktion andererseits ergibt.

Um Praxis kreativ zu verändern und Potentiale zu identifizieren, braucht es **gute Theoriearbeit**. Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie. Der erste Beitrag guter Theoriearbeit ist es, **vorschnelle Problemdefinitionen nicht zu akzeptieren**. Probleme lösen zu wollen, ohne zu verstehen, worum es geht, ist zwar üblich, erinnert aber an den von Helmuth Qualtinger karikierten „Wilden auf seiner Maschin“, der zwar nicht weiß, wohin er fährt, dafür aber schneller dort ist. Konventionelle Problemlösungen, wie sie in normalen Zeiten eingesetzt werden, funktionieren in der gegenwärtigen Umbruchszeit nicht länger. Ein Beispiel: Eine Schule mit einer Mehrheit der Kinder, die die Landessprache nicht als Muttersprache hat, braucht selbstverständlich muttersprachlichen Unterricht und die Förderung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache. Aber es braucht darüber hinaus kreative, über die Mauern der Schule hinausgehende Lösungen. Es geht wesentlich um das Sicherheitsgefühl, die gefestigte Identität und die Zukunftsperspektiven der SchülerInnen in einem durch kulturelle Vielfalt und zunehmende soziale Spannungen gekennzeichneten Umfeld. Hier ist Wissenschaft, soll sie ihre öffentliche Aufgabe erfüllen und zu einer vernünftigen gesellschaftlichen Entwicklung beitragen, gefordert. Die neuen Aufgaben mit alten Rezepten zu lösen, wäre nämlich katastrophal.

Sozialer Zusammenhalt ist also ein multidimensionales Phänomen, in dem die Frage ethnischer Kulturen und unterschiedlicher Sprachen ebenso eine Rolle spielt wie die Verfestigung von benachteiligten Bildungs- und Berufskarrieren in der zweiten Generation der MigrantInnen. Daher ist die **Schlüsselfrage** diejenige, wie Menschen in ihrer Verschiedenheit miteinander leben und gleichberechtigt an der Stadt teilhaben können. Es ist also eine Frage, auf die es keine klare, allgemeingültige Antwort gibt. Vielmehr geht es um die Bearbeitung einer unauflösbaren Spannung zwischen dem Streben nach Identität und dem Respekt vor der Verschiedenheit einerseits und dem Recht auf Gleichheit und sozioökonomischer Teilhabe andererseits. Es ist, wissenschaftlich gesprochen, eine Problematik, ein Problemfeld, und kein Problem. Seine Bearbeitung erfordert kontextangepasste Lösungen, es gibt keine allgemeingültigen *Best Practices*.

Nach dem Aufzeigen der relevanten Fragen ist der zweite Beitrag der Wissenschaft, **wesentliche Institutionen und Strukturen zu identifizieren und Zusammenhänge zu erkennen**. Diese Theoriearbeit ist abstrakt und wird daher oft als irrelevant für die Praxis betrachtet. Doch dabei unterliegen wir einem Irrtum, denn jede Praxis orientiert sich an Begriffen und Konzepten, die abstrakt sind: Der Begriff Hund bellt nicht, genau so wenig wie der Begriff Ungleichheit die Kindersterblichkeit erhöht. Nicht nur TheoretikerInnen, sondern auch PraktikerInnen verwenden ständig Abstraktionen, es geht gar nicht anders. Doch manchmal sind diese irreführend, unklar, verwirrend. Gute Abstraktionen wiederum ermöglichen einen scharfen Blick und wirksames Handeln.

Ein Beispiel: In der Stadtforschung war es in den letzten Jahren Mode, die soziale und kulturelle Durchmischung der Stadt als vorteilhaft anzusehen. Dies sollte Ghattobildungen und Parallelgesellschaften verhindern. *Social Mix*, d.h. ethnisch, sozial und generationenbezogen durchmischte Stadtteile und Wohnbauprojekte, war das Zauberwort. Dabei wurde unterstellt, dass die gleichmäßige Verteilung der Benachteiligten über die ganze Stadt besser ist als die Ballung an bestimmten Orten, weil dies zu Ghettos führen kann. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Ergebnissen. Fest steht nur, dass Durchmischung kein Allheilmittel ist, weil die Verteilung der Benachteiligten weniger bedeutsam ist als die Menge der von sozialer Unsicherheit bedrohten StadtbewohnerInnen – und diese hat in den letzten

Jahren stark zugenommen, da auch große Teile der Mittelschicht von Lohnkürzungen, Arbeitsplatzverlust und verschlechterten öffentlichen Dienstleistungen betroffen sind. Gute Theoriearbeit produziert relevantes Wissen, das derartige Zusammenhänge herstellt. Eine verengt kulturalistische Analyse übersieht nämlich, dass Vielfalt und Ungleichheit vor Ort nur Ausdruck der allgemein zunehmenden Vielfalt und Ungleichheit in der Gesellschaft ist. Lösungen sind demnach nicht vorrangig durch Gleichverteilung des Problems im Raum herstellbar. Entscheidende Ergänzung jeder städtischen Politik gegen Ghettobildung sind Maßnahmen, die soziale und kulturelle Rechte sicherstellen. Diese Rechte werden aber nicht auf Stadtteilebene gewährt, sondern in einem politischen Gemeinwesen. Statt daher einzig vor Ort nach Problemlösungen zu suchen, geht es um Regelungen und Institutionen, die die rechtliche, politische und sozialstaatliche Gleichstellung aller BewohnerInnen sicherstellen und gleichzeitig respektvoll mit kulturellen, ethnischen und anderen privaten Differenzen umgehen. Es gälte daher, so die Erkenntnis obiger Theoriearbeit, Ernst zu machen mit dem der europäischen Integration zugrunde liegenden Anspruch, Einheit in der Vielfalt anzustreben. Gute Theoriearbeit verschiebt also Fragestellungen und eröffnet neue Sichtweisen auf alte Probleme.

Derartige konzeptionelle Klärungen sind ein wesentlicher Beitrag der Sozialwissenschaft. Sie wecken das Bewusstsein für Prozesse, die nicht in der Schule und im Stadtteil verursacht werden. Dies hilft, die selbstverschuldete Unmündigkeit zu überwinden, die zu Fatalismus und Handlungsunfähigkeit führt. Transdisziplinarität befähigt somit zu kompetenterem Agieren und verhindert fragmentierte Lösungen. Dies führt zum eingangs erwähnten zweiten Weg transdisziplinären Arbeitens. Wir bezeichnen eine dialogorientierte Form der Wissensproduktion, des Wissensaustausches und der Nutzung von Wissen als **Wissensallianzen**, welche in einer Vielfalt an institutionellen Logiken, unterschiedlichen Sprachen und finanziellen Begrenzungen auftreten können (Novy, Habersack 2010).

In Bezug auf die Problematik des sozialen Zusammenhalts sind die Beforschten gleichzeitig Alltags-ExpertInnen: Wer, wenn nicht Roma-Kinder selber, wissen, was es heißt, wegen der eigenen Herkunft benachteiligt zu werden? Wer, wenn nicht GymnasiastInnen, haben Kenntnis davon, wie Jugendliche ihren Alltag organisieren und wie sich ein Mittelschicht-Habitus herausbildet? Wer, wenn nicht die SchülerInnen selber, kennen

die Vorurteile gegenüber HauptschülerInnen und GymnasiastInnen, die dazu führen, dass diese jungen Menschen – wie die gesamte Bevölkerung, die ja fein säuberlich in Milieus getrennt ist – vorurteilsbeladen nebeneinander leben? Das Wissen übereinander ist beschränkt, das Verständnis über sich selber einseitig. Das gilt in Wien besonders für die Mittelschichtgesellschaft, die noch immer glaubt, ihr Lebensstil sei normal, die der Zugewanderten, die Ausnahme – obwohl letztere zunehmend die Mehrheit der Jungen bilden.

Es ist Grundlage transdisziplinären Arbeitens, dass sich die BewohnerInnen der Stadt in die Produktion von Wissen einbringen. Sie sind **Alltags-ExpertInnen**, insofern sie über ein spezifisches praktisches Wissen verfügen, das außer ihnen niemand hat. Sie leben in der Stadt, sie arbeiten in Schulen und Stadtteilzentren, sie haben Meinungen über andere Milieus, Schichten und Kulturen. Dieses Wissen nicht zu berücksichtigen, wäre ignorant. Die Alltags-ExpertInnen bloß als LieferantInnen von Informationen und Daten mißzuverstehen, degradiert diese zu Objekten, denen einmalig eine Rolle in der Wissensproduktion zugewiesen wird. Damit bleibt viel an Potential ungenutzt, das erst im Dialog, durch systematische Einbindung, die Bildung von Vertrauen und die gemeinsame Reflexion mobilisiert wird. Die Ansprüche sind hierbei hoch: SozialwissenschaftlerInnen nehmen die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre Deutung durch gesellschaftliche AkteurInnen wahr und gleichzeitig ordnen, kritisieren und problematisieren sie ebendiese Interpretationen. Mittels Methoden der interpretativen Sozialforschung interpretieren und problematisieren sie die Interpretation der Stadt durch ihre BewohnerInnen. Subjektive Meinungen von Einzelpersonen sind, so die Annahme interpretativer Sozialforschung, eingebettet in gesellschaftliche Praktiken und Diskurse. Menschen sind Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. Diese Deutung der alltäglichen Routine-Interpretationen von Alltags-ExpertInnen durch WissenschaftlerInnen, doppelte Hermeneutik genannt, ist umso erhellender, über je mehr Kenntnisse gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Zusammenhänge die WissenschaftlerInnen verfügen. Gute Theoriearbeit integriert dieses Wissen in die Produktion von Strukturmodellen, die Zusammenhänge herstellen und geeignete Konzepte erarbeiten, die dann wiederum handlungsleitend werden.

Ein Beispiel: Die Kritik an kulturalistischen Erklärungen führt zur Horizonterweiterung und einen veränderten Blick darauf, wo Ursachen und Lösungen zu suchen sind. Statt ethnisch fragmentierender nationaler Staatsbürgerschaften, braucht es europaweit ein Konzept von „*We citizen*“ (*Wir BürgerInnen*) als Grundlage des europäischen Gemeinwesens. Dies erschöpft sich aber nicht in gleichen bürgerlichen und politischen Rechten, sondern umfasst auch soziale Rechte. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im nationalen Machtraum *social citizenship* geschaffen. Heute gilt es, soziale Rechte in Bildung, Gesundheit und Wohnen zu europäisieren. Einheit in der Vielfalt heißt bezogen auf obige Problematik nämlich: Europaweite Verankerung sozialer Rechte einhergehend mit einer Vielzahl und Vielfalt konkreter Lösungen, wie mit ethnischen, sozialen und generationalen Unterschieden umzugehen ist. Das ist die Stärke eines Ansatzes, der von einer komplexen Problematik statt altbekannten Problemen ausgeht. So wird der Erkenntnisprung von lokalen Versuchen, Durchmischung zu fördern, zu einer europaweiten Sozialpolitik möglich. Indem anders gedacht wird, wird eine andere Praxis möglich.

Unser Zugang betont ferner die Bedeutung von geeigneten Institutionen, um Vielfalt und Gleichheit vereinbar zu machen und damit sozialen Zusammenhalt zu ermöglichen. Transdisziplinäres Forschen muss die Suche nach passenden Institutionen unterstützen, die diese persönliche Entwicklung ermöglichen. Dies könnten Reformen und kreative Experimente in der Schule, der Stadtteilarbeit, der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik unterstützen. Hier liegt das Potential von Wissensallianzen. Denn gerade die Bildung und Veränderung von Institutionen, sei dies im Stadtteil, der Schule oder dem AMS, kann nur mit der Einbindung der Alltags-ExpertInnen gelingen, die in diesen Institutionen arbeiten oder diese nutzen.

Dieses Symposium reflektiert unter anderem zwei Wissensallianzen, eine lokale, seit fünf Jahren bestehende zwischen der Kooperativen Mittelschule 18 (KMS 18), dem Paulo Freire Zentrum und der WU: Ausgehend vom Projekt „*Hauptschule trifft Hochschule*“ hat sich diese Lernpartnerschaft zur *Sparkling Science* Forschungspartnerschaft „*Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt*“ ausgeweitet. Die zweite Wissensallianz ist eine internationale, von der EU finanzierte: *Social Polis – Social Platform on Cities and Social Cohesion*, die Forschung zum sozialen Zusammenhalt in Städten vernetzt und für städtische Praxis nutzbar macht. Bei diesen Wissensallianzen geht es um die Demokratisierung von Wissensproduktion und -nutzung zusammen mit dem Bestreben, durch die Einbindung von Erfahrungswissen die Qualität und Relevanz wissenschaftlicher Analysen zu heben. Auf diese Weise stärken wir eine Form von Stadtforschung, die wirksam städtische Praxis verändert. Die beiden Projekte sind nicht nur auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, sondern stellen auch – wie die folgenden Vorträge darlegen werden – strukturell unterschiedliche Typen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis dar.

Literatur:

Novy, Andreas/Habersack, Sarah (2010): Wissensallianzen für „Eine Stadt für alle – in ihrer Verschiedenheit“. In: *derive – Zeitschrift für Stadtforschung*. Jubiläumsausgabe.

Weiterführende Literatur:

Beinstein, Barbara (2008): Transdisziplinarität. http://www.pfz.at/index.php?Art_ID=600. [Stand: 22.11.2010]

Moulaert, Frank/Swyngedouw, Erik/Martinelli, Flavia/Gonzalez, Sara (2010): *Can Neighbourhoods Save the City? Social Innovation and Local Community Development*. London: Routledge.

Novy, Andreas/Beinstein, Barbara (2009): *Transdisciplinarity and Social Innovation Research*. In: *SRE-Discussion Papers*. Vienna: WU Vienna University of Economics and Business.

3. Social Polis: Social Platform for Cities and Social Cohesion

Ein Interview der Redaktion mit Sarah Habersack

Können Sie uns das Projekt Social Polis kurz vorstellen? Wer sind die AkteurInnen und welche Ziele sollen erreicht werden?

Social Polis: Social Platform for Cities and Social Cohesion ist ein innovatives, transdisziplinäres Projekt und wurde von 2007–2010 im siebten Rahmenprogramm der Europäischen Kommission finanziert. Es war die erste Plattform solcher Art, die von der EU-Kommission ausgeschrieben wurde und dadurch begaben sich die ForscherInnen, soziale AktivistInnen, Nichtregierungsorganisations-(NGO-)MitarbeiterInnen und VertreterInnen der Stadtverwaltung, die Teil dieser Plattform waren, gemeinsam auf unbekannte Pfade. Die unterschiedlichen AkteurInnen kamen aus vielen europäischen und außereuropäischen Ländern und wurden von Prof. Frank Moulaert von der Katholischen Universität (KU) Leuven koordiniert.

Den operativen Kern des Projekts bildeten elf Partneruniversitäten, die für die Einbindung von PraktikerInnen aus verschiedenen Themenbereichen und Lokalitäten bzw. Regionen verantwortlich waren. Die VertreterInnen aus den Bereichen Politik, Verwaltung und Soziales und weitere ForscherInnen waren als so genannte StakeholderInnen eingebunden.

In den drei Jahren der gemeinsamen Arbeit wurden zwei Projektziele verfolgt. Einerseits wurde ein europäisches Forschungsprogramm erarbeitet, das auf sozialen Zusammenhalt in Städten fokussierte. Dafür war es notwendig, den Stand der Forschung für sozialen Zusammenhalt in Europa zu ermitteln und in einem partizipativen Prozess mit PraktikerInnen aus Verwaltung, dem NGO-Sektor und der Privatwirtschaft zu entscheiden, welche Themen Teil dieses Forschungsprogramms sein sollten und mit welcher Priorisierung. Diese Themen wurden in weiterer Folge an die EU-Kommission und andere Geldgeber weitergeleitet, um daraus Ausschreibungen für die nächsten Jahre zu formulieren. Das bedeutet, dass dieser kollektive Prozess der Themenfindung und Themenformulierung dem Ziel folgte, die Forschungsstrategie auf europäischer Ebene nachhaltig zu beeinflussen. Das zweite Projektziel war der Aufbau der sozialen Plattform selbst. Es ist keine einfache Aufgabe, über zweihundert VertreterInnen aus

Forschung und Praxis miteinander zu vernetzen und eine transparente und klare Kommunikation zu gewährleisten, die Grundbedingung für einen Austausch auf gleicher Augenhöhe ist.

Diese zwei Ziele stehen in engem Zusammenhang mit den zwei zentralen Aufgaben von transdisziplinärer Forschung, die Andreas Novy in seinem Text angeführt hat. Dabei geht es einerseits um die Bildung von Wissensallianzen, das heißt nachhaltige Partnerschaften und Formen der Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis, die gemeinsam Wissen erarbeiten und nutzen. Um diese Zusammenarbeit möglich zu machen und systematisches und strukturiertes Wissen von ForscherInnen mit Erfahrungswissen und professionellem Wissen von PraktikerInnen zu verbinden ist es andererseits wichtig, gute Theoriearbeit zu leisten und Konzepte, mit denen man arbeitet, zu schärfen.

Ziel von *Social Polis* war eine andere Form der Theoriearbeit. Wie können sich die TeilnehmerInnen des Symposiums diesen ‚anderen‘ Blick auf die Wirklichkeit im Projekt konkret vorstellen?

Transdisziplinäre Forschung hat das Ziel, gesellschaftliche Problematiken ins Zentrum der Forschung zu stellen und nicht eine wissenschaftliche Disziplin. Sozialer Zusammenhalt in Städten als Thema eines Projekts zu wählen, ist ein wunderbares Beispiel dafür, was eine solche gesellschaftliche Problematik sein könnte.

Man könnte also die Theoriearbeit in *Social Polis* in zwei Bereiche aufteilen, oder besser gesagt mit den zwei Zielen des Projekts in Verbindung bringen. Einerseits ging es darum, ein gemeinsames Verständnis für den Begriff des sozialen Zusammenhalts zu erarbeiten. Die Arbeit mit einem solchen Begriff in einer sozialen Plattform bedarf viel Klärung, denn die über hundert Mitglieder brachten mindestens genauso viele Assoziationen, Bilder und Definition von sozialem Zusammenhalt in diese Zusammenarbeit ein.

Die Schärfung des Begriffs des sozialen Zusammenhalts ermöglichte die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Disziplinen und über die akademischen Grenzen hinaus. Denn es macht einen maßgeblichen Unterschied, ob ich sozialen Zusammenhalt als ein gesellschaftliches Phänomen verstehe, das Homogenität und nationale Einheit, die auf gemeinsamen Werten

und Lebensstilen beruht, erfordert. Oder ob es bei sozialem Zusammenhalt genau darum geht, dass es möglich ist, als Gesellschaft gemeinsam in all unserer Vielfalt zu leben und diese Gesellschaft zu gestalten. Die soziale Plattform von *Social Polis* versteht sozialen Zusammenhalt eindeutig im zweiten Sinn.

Transdisziplinäre Forschung möchte gesellschaftlich relevantes Wissen erarbeiten, um AkteurInnen handlungsfähiger zu machen. Daher war es in diesem Projekt nicht nur wichtig, sich darauf zu verständigen, dass es bei sozialem Zusammenhalt darum geht, dass in Gesellschaft zu leben, solidarisch zu handeln, das größere Ganze im Blick zu haben nicht bedeutet, Vielfalt aufzugeben. Sondern Ziel war es auch zu identifizieren, welche Mechanismen und Dimensionen bei sozialem Zusammenhalt am Wirken sind und wo daher die Handlungsfelder für die AkteurInnen der Plattform liegen.

Dimensionen wie die sozioökonomische, kulturelle, politische und ökologische müssen dabei zusammen gedacht werden. Der Arbeitsmarkt spielt also eine ebenso große Rolle für sozialen Zusammenhalt wie die Definition des Bürgerstatus, der Umgang mit natürlichen Ressourcen und das Aushandeln von Identitäten. Nur durch die Zusammenschau dieser Facetten konnte ein Forschungsprogramm erarbeitet werden, das der Multidimensionalität des Begriffs gerecht wird und ein tieferes Verständnis für diese gesellschaftliche Problematik ermöglicht.

Die Plattform bot die einmalige Möglichkeit, die Multidimensionalität des Begriffes nicht nur intellektuell zu erarbeiten, sondern sie durch die Mitarbeit von StakeholderInnen aus den verschiedensten Themenbereichen und Berufssparten, die alle zur Entwicklung einer Stadt beitragen, zu erleben. Denn auch NGOs, die mit weiblichen MigrantInnen arbeiten, Stadtverwaltungsabteilungen für Stadtforschung, ArchitektInnen und PlanerInnen sind in der Praxis voneinander abhängig, stellen einen Teil eines größeren Ganzes dar und werden immer wieder auf dieselben Probleme und Fragen zurückgeworfen.

Wie Sie bereits erzählt haben, gibt es eine hohe Diversität an AkteurInnen in dieser Plattform. Sie kommen nicht nur aus verschiedenen Berufsfeldern, sondern auch aus den unterschiedlichsten Regionen in Europa und sogar außerhalb Europas. Wie organisiert man eine solche Zusammenarbeit und wie gestaltet sich die Beziehung zwischen ForscherInnen und so genannten PraktikerInnen?

Social Polis war diesbezüglich nicht nur eine soziale Plattform, sondern eine Lernplattform, da man sich in diesem Projekt innerhalb des organisatorischen Bereichs auf neue Pfade begab. Es war immer wieder interessant, aber auch herausfordernd, zu erkennen, wie grundlegend unterschiedlich die Sprache, die innere Logik und die Arbeitsrealitäten der beteiligten AkteurInnen sind. EinE MitarbeiterIn der Stadtverwaltung braucht eine Dienstanweisung des/der Vorgesetzten, der/die ein Projekt für interessant erachten muss, um an einem Treffen von *Social Polis* teilnehmen zu können. EinE WissenschaftlerIn muss sich rechtfertigen, inwieweit eine solche transdisziplinäre Zusammenarbeit Prestige für das jeweilige Institut bringt und in welchem renommierten Journal er/sie einen Artikel dazu publizieren könnte. Ein sozialer Aktivist oder eine kleine NGO muss abwägen, wie hoch die Chance ist, durch ein Projekt wie *Social Polis* weitere Finanzierung zu bekommen, die wichtig ist, um zu überleben. Die Notwendigkeit solche unterschiedlichen Motivationen und Formen der Teilnahme an *Social Polis* wahrzunehmen, zu respektieren und miteinander zu verbinden, rückte die Übersetzungs- und Organisationsarbeit in den Fokus des Projekts. Bei transdisziplinären Projekten muss allen Beteiligten bewusst sein, dass die Organisation der Zusammenarbeit einen ausgesprochen wichtigen Stellenwert einnehmen muss und den ProjektmitarbeiterInnen und den StakeholderInnen viel Zeit, Energie und materielle Ressourcen abverlangt. Dies erfordert nicht nur eine andere Arbeitspraxis in solchen Projekten, sondern auch eine andere Konzeptualisierung des Projekts und eine Verteilung von Ressourcen, die organisatorischen Anforderungen entgegen kommt.

Im Bereich der Organisation, Kommunikation und Übersetzungsarbeit fehlte es in *Social Polis* immer wieder an Aufmerksamkeit, Expertise und den richtigen Hilfsmitteln, wie zum Beispiel passende Instrumente des Web 2.0. Der Fehler liegt jedoch nicht unbedingt bei der Projektkoordination, sondern zeigt das fehlende Bewusstsein für die Notwendigkeit der oben genannten Aufgaben und die mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten.

Die regionale Verteilung der AkteurInnen auf verschiedene europäische Städte ermöglichte des weiteren Räume des Austausches, die für die Plattform *Social Polis* und die dabei entstehende Wissensallianz von großem Interesse waren. Der europäische Charakter von *Social Polis* ermöglichte einen Austausch zwischen der lokalen, städtischen Ebene und der Europäischen Union. Durch lokale Stakeholder-Workshops in unterschiedlichsten Städten wurden Perspektiven auf und Erfahrungen von sozialem Zusammenhalt in Städten gesammelt und die PartnerInnen vernetzten diese mit den Diskussionen zu sozialem Zusammenhalt auf der europäischen Ebene. Gleichzeitig ermöglichte es den lokalen AkteurInnen mehr über Strategien und Zielsetzungen zu erfahren, die auf der europäischen Ebene entwickelt werden, aber sich auf die lokale Ebene auswirken und von vielen der *Social Polis* StakeholderInnen implementiert oder ertragen werden müssen. Der konzeptuelle Anspruch auf ein multiskalares Verständnis von sozialem Zusammenhalt wurde dadurch in der Projektpraxis gelebt.

Ein Aspekt, der eine dialogische und gleichberechtigte Zusammenarbeit in diesem Projekt erschwerte, ist die ungleiche Ausstattung mit Ressourcen. Alle PartnerInnen des Projekts, die mit Budgetmitteln ausgestattet wurden, waren Universitäten und andere Forschungseinrichtungen. VertreterInnen der Stadtverwaltung, von NGOs, privaten Planungsbüros und soziale AktivistInnen waren ausschließlich als StakeholderInnen, das heißt AkteurInnen ohne Budgetmittel des Projekts, eingebunden. Dies war nicht eine Entscheidung der Projektleitung, sondern wurde aufgrund von Vorgaben der EU-Kommission für das Budget solcher Projekte in dieser Form umgesetzt. Solange also ausschließlich VertreterInnen der Forschung transdisziplinäre Projekte konzipieren und einreichen dürfen und in weiterer Folge auch die Mittel dafür bekommen, ist ein Dialog auf gleicher Augenhöhe ausgesprochen schwierig.

Sie haben ja bereits einige Schwierigkeiten in einem Projekt wie *Social Polis* genannt. Nun geht diesen November das Projekt zu Ende. Wie sehen Sie die Zukunft einer solchen Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis? Wo liegen die nächsten Herausforderungen?

Wie bereits erwähnt, haben wir in *Social Polis* gesehen, wie wichtig es für echten Austausch ist, dass ForscherInnen und PraktikerInnen von Anfang an in die Planung und Gestaltung von transdisziplinären Pro-

jekten eingebunden sind. Wenn ein transdisziplinäres Projekt nur auf der Logik der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Institutionen basiert, ist es nicht nur schwierig, Projektablauf und -ziele zu kommunizieren, sondern es ist auch überzogen, Eigenverantwortung und Identifizierung mit dem Projekt von Seiten der Praxis zu verlangen. Eine gleichmäßige Ausstattung mit Ressourcen von den AkteurInnen ist unumgänglich, denn Teilhabe an einem Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert Zeit und Langfristigkeit.

Damit kommen wir auch schon zum nächsten Punkt, der zentral für eine Weiterführung des Austauschs zwischen Praxis und Theorie ist. Diese Welten miteinander zu verbinden und Dialog zu ermöglichen, bedeutet gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und Prozessen ihre Zeit zu geben. Transdisziplinäre Forschung ist ein langsamer Prozess, der Kontinuität und Nachhaltigkeit verlangt, um zu Ergebnissen zu kommen.

Die Forschungsfinanzierung in den Sozialwissenschaften von Seiten der EU, aber auch von anderen Geldgebern, organisiert sich zunehmend über Projektschreibung, die auf einige wenige Jahre begrenzt sind. Dies steht im krassen Widerspruch zu den notwendigen Rahmenbedingungen von transdisziplinärer Zusammenarbeit. *Social Polis* wird nun nach drei Jahren beendet, ohne Aussicht auf weitere Finanzierung. Es wurde eine soziale Plattform aufgebaut, in der man erst in den letzten Monaten echten Austausch beobachten konnte. Zusammenarbeit, die mit viel Zeit und Ressourcen aufgebaut wurde, und nachhaltige, gesellschaftlich relevante Forschung ermöglichen würden, verläuft nun im Sand. Strukturen, die notwendig wären, um gemeinsames Wissen zu schaffen, mit dem man den bedrohlichen gesellschaftlichen Veränderungen mit Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit begegnen könnte, können in solch kurzen Zeiträumen nicht aufgebaut werden.

Eine Konsequenz, die wir daraus beobachten können, ist der Rückzug solcher Initiativen auf die lokale Ebene. Der Aufbau von Wissensallianzen und Entwicklung von sozialen Innovationen wirkt im Lokalen machbarer und Erfolge werden oft schneller sichtbar. Das, was dadurch verloren geht, ist die Möglichkeit sozialen Zusammenhalt multiskalar zu verstehen und gleichzeitig auf mehreren Ebenen dafür zu arbeiten. Und es entbindet die europäische Ebene zunehmend der Verantwortung, relevante Investitionen in transdisziplinärer Forschung zu tätigen.

4. Social Polis: Social Platform for Cities and Social Cohesion

Ein Interview der Redaktion mit Göksel Yilmaz

Frage: In welchem Projekt sind Sie tätig? Können Sie uns das kurz vorstellen?

Unser Projekt nennt sich „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“, kurz „Ungleiche Vielfalt“. Es wird im Rahmen des Programms *Sparkling Science* vom Wissenschaftsministerium finanziert und läuft zwei Jahre, also noch bis Ende 2011. Es ist eine transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen dem Paulo Freire Zentrum, der Wirtschaftsuniversität und vier Schulen. Davon sind zwei in Wien – eine Kooperative Mittelschule (KMS), in der ich unterrichte, und ein Gymnasium – eine in Istanbul und eine in Serbien. Konkret geht es im Projekt um die urbane Lebenswelt von Jugendlichen. Der Begriff Lebenswelt umfasst unter anderem die subjektive Wahrnehmung, das Alltagshandeln und die Lebensperspektiven von Jugendlichen, aber auch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die dahinter liegen. Daher sind Lebenswelten einerseits zwar sehr persönlich, dürfen jedoch nicht als individuelle Phänomene verstanden werden, da sie eingebettet in gesellschaftliche Strukturen sind, die von kultureller Vielfalt und sozialer Ungleichheit geprägt sind. Konkret besteht diese Erforschung von Lebensrealitäten aus drei Schritten. Erstens interessiert uns, was Jugendliche der kooperativen Mittelschule und des Gymnasiums so alles in ihrem Alltag tun. In einem zweiten Schritt sollen die Hintergründe dieses Handelns beleuchtet werden, das heißt, die Frage nach dem „Warum“ muss beantwortet werden. Dafür ist es nicht nur notwendig, die konkreten Lebensrealitäten der Jugendlichen genauer unter die Lupe zu nehmen und zu vergleichen, sondern auch sie mit gesellschaftlichen Prozessen wie der zunehmenden Arbeitslosigkeit, der Segregation im Bildungssystem oder der Kulturalisierung von Politik in Verbindung zu bringen. Der dritte Schritt zielt darauf ab, dieses Wissen zu nutzen, um neue Handlungsmöglichkeiten für Jugendliche zu identifizieren und somit durch das gemeinsame Forschen handlungsfähiger zu werden.

Die Jugendlichen sind selbst als ForscherInnen tätig und forschen über sich selbst und ihre Umwelt. Ihr Erfahrungswissen über das Leben von Jugendlichen in Wien ist wichtig, um ein besseres Verständnis ihrer sozialen Realität zu bekommen. Daher verstehen wir die Jugendlichen als „Alltag-ExpertInnen“.

Konkret bedeutet das, dass sich jedes Jahr im Sommersemester StudentInnen mit SchülerInnen in Forschungsteams zusammenfinden und zu selbstgewählten Forschungsfragen im Themenbereich des Projekts forschen. Dabei experimentieren sie mit unterschiedlichen Methoden wie Interviews, Theater, Zukunftswerkstatt und vieles mehr. Unterstützt werden diese Teams sowohl auf organisatorischer wie wissenschaftlicher Ebene von der Direktion, den LehrerInnen und den ForscherInnen der WU Wien und des Paulo Freire Zentrums. Dadurch werden ihre Forschungsarbeiten nicht nur betreut, sondern auch in einen größeren Forschungsrahmen eingebettet. Ihre oft kleinräumigen und lokalen Forschungen werden somit zu relevanten Ausgangspunkten für das Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen.

Frage: Andreas Novy hat in seinem Eröffnungsvortrag über Wissensallianzen und „praktische Theoriearbeit“ zwei wichtige Elemente der transdisziplinären Forschung benannt. Sie haben ja schon erzählt, dass es viele verschiedene AkteurInnen in diesem Projekt gibt. Bilden diese AkteurInnen eine Art Wissensallianz?

Bei einer gleichberechtigten und dialogischen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, die Andreas Novy Wissensallianz genannt hat, geht es ja darum, gemeinsam Wissen zu produzieren und zu nutzen. In diesem Projekt werden verschiedene Arten von Wissen zusammengetragen und es wird gemeinsam daran gearbeitet. Prof. Novy bringt zum Beispiel seine Erfahrung als langjähriger Wissenschaftler und sein Wissen über größere Zusammenhänge ein, unsere SchülerInnen an der KMS teilen mit uns ihr Wissen über ihren Alltag und ihre Zukunftswünsche und ich als Lehrer bringe mein Wissen über die Dynamiken in der Schule und die praktischen Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeit ein.

Das Besondere an unserer Zusammenarbeit ist, dass sie vor mittlerweile fünf Jahren begonnen hat und daher nachhaltig und ohne Druck wachsen konnte. 2006 begannen wir mit dem Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“. Es war eine Lehrveranstaltung an der WU Wien, bei der die StudentInnen die Möglichkeit hatten, mit SchülerInnen der KMS 18 ein kleines Forschungsprojekt durchzuführen. Erst im Jahr 2010 wurde diese Zusammenarbeit dann auf andere Schulen und weitere AkteurInnen ausgeweitet und eine breitere und kohärentere Forschungsstrategie in Angriff genommen. In diesen fünf Jahren hatten wir Zeit, einander als Personen und als Institutionen kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen. Vertrauen und gegenseitiger Respekt sind die Grundpfeiler einer transdisziplinären Zusammenarbeit, da man bei einer gemeinsamen Produktion von Wissen oft Wege beschreitet und Themen bearbeitet, die die eigene Institution und gesellschaftliche Position in Frage stellen. Da muss man sich einfach auf die PartnerInnen verlassen können.

Um die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis in diesem Projekt zu konkretisieren, möchte ich ein paar Orte des Austausches erwähnen und erklären, auf welche Art die unterschiedlichen AkteurInnen dort miteinander arbeiten. Einerseits gibt es in diesem Projekt eine Steuerungsgruppe, die, wie der Name schon sagt, das Projekt steuert und gemeinsam über die Ziele und Ausrichtungen entscheidet. Diese Steuerungsgruppe besteht aus zwei erfahrenen und zwei jungen ForscherInnen, die auch das Leitungsteam des Projekts sind. Weiters sind von den zwei österreichischen Schulen eine Direktorin und drei LehrerInnen vertreten. Für die zwei ausländischen Schulen sind der interkulturelle Experte für Serbien, seine Kollegin vom Verein „Im.Ausland“ und ich in meiner Doppelfunktion als Lehrer der KMS 18 und als interkultureller Experte für die Türkei Teil dieser Gruppe. In der Steuerungsgruppe sind somit die verschiedenen Institutionen des Projekts vertreten und es werden nicht nur organisatorische Schritte abgeklärt, sondern auch thematische Fragestellungen miteinander diskutiert. Dies ermöglicht unter anderem, sich in das Projekt einzubringen und die Interessen der eigenen Institution zu vertreten. Die regelmäßigen Treffen bieten auch den Raum, einen Schritt aus dem Fahrwasser des Arbeitsalltags hinauszutreten und zu sehen, wo wir als Projekt stehen und wohin wir uns bewegen möchten.

Ein zweiter Ort des Austausches liegt auf einer ganz anderen Ebene des Projekts und zwar in den Forschungsteams aus StudentInnen und SchülerInnen. Jedes Forschungsteam, in dem sich SchülerInnen der KMS oder des Gymnasiums und StudentInnen für vier Monate zusammenfinden, gestaltet gemeinsam einen Forschungsprozess. Darunter fallen die Erarbeitung einer Forschungsfrage und die Auswahl der passenden Methoden. Dann werden gemeinsam die Daten erhoben und zum Abschluss müssen die StudentInnen die Ergebnisse in einer schriftlichen Arbeit formulieren. Das Ziel ist es, einen Forschungsprozess auf gleicher Augenhöhe zu gestalten, bei dem jeder sein Wissen und seine Fähigkeiten einbringen und weiterentwickeln kann.

Frage: Der Aufbau und die Weiterentwicklung einer solchen Wissensallianz klingen ja nach ausgesprochen viel Arbeit. Welchen Platz nimmt dabei nun Theoriearbeit ein? Können Ihnen die WissenschaftlerInnen des Projekts durch ihre Arbeit einen neuen Blick auf die Wirklichkeit ermöglichen?

Ohne Theoriearbeit, die aus einem Hinterfragen und Schärfen von Konzepten und Begriffen besteht, wäre dieses Projekt nicht in der Form möglich. Wir beschäftigen uns ja mit dem Spannungsverhältnis von kultureller Vielfalt und sozialer Ungleichheit. Zwei Phänomene, denen wir in unseren Schulen und Städten ständig begegnen. Wenn wir dabei nicht fragen würden, was wir unter Kultur verstehen oder wo der Unterschied zwischen Ungleichheit und Vielfalt liegt, wäre es nicht möglich, ein kritisches Verständnis für die Wirklichkeit und die Lebensrealitäten unserer SchülerInnen zu entwickeln.

Besonders in einer Schule wie der KMS, die bekannt dafür ist, dass ca. 95% der SchülerInnen Migrationshintergrund haben, ist es zum Beispiel wichtig, den Einfluss von Kultur auf ihre Bildungskarrieren kritisch zu hinterfragen. In unserem Kontext werden nationale Zugehörigkeiten oft mit Kulturen gleichgesetzt, die dann für Konflikte und Probleme in der Ausbildung verantwortlich gemacht werden. Faktoren wie soziale Ungleichheit durch Arbeitslosigkeit der Eltern werden bei gängigen Erklärungsversuchen der Situation an Wiener Hauptschulen oft außer Acht gelassen.

An diese Begriffe anders heranzugehen und sie kritisch zu hinterfragen, gelingt uns immer wieder in Gesprächen und an Orten des Austausches der Steuerungsgruppe. Da haben wir es geschafft, eine Kommunikationsebene zu finden, die es ermöglicht, dass die ForscherInnen ihre Überlegungen mit uns teilen und weiterentwickeln.

Auf anderen Ebenen des Projekts begegnen wir größeren Schwierigkeiten. Bei der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen spielt die Klärung von Begriffen wie Ungleichheit und Vielfalt kaum eine Rolle. Aufgrund sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten ist es ausgesprochen schwierig, Nuancen von Begriffen verständlich zu machen, die oftmals so entscheidend die Bedeutung verändern können. Es ist bereits eine große Herausforderung, die Begegnung zwischen SchülerInnen einer KMS, eines BGs, StudentInnen und ForscherInnen zu organisieren und zu gestalten. Daher haben Sie auch Recht mit der Vermutung, dass nur wenig Zeit und Energie für Theoriearbeit mit SchülerInnen bleibt. Jedoch bedeutet das nicht, dass kein anderer Blick auf die Wirklichkeit möglich wird. Durch den Austausch zwischen den verschiedenen Milieus und den Mitgliedern der Steuerungsgruppe und anderen interessierten LehrerInnen als MultiplikatorInnen kommt es immer wieder zu einer veränderten Perspektive bei SchülerInnen.

Denn wenn ich als Lehrer ein kritisches Verständnis für einen Begriff wie Kultur entwickle, dann wird das im besten Falle meine Praxis, insbesondere meinen Umgang mit den SchülerInnen, verändern.

Frage: Wir haben ja nun schon einige Erfahrungen aus dem Projekt gehört. Können Sie uns noch Näheres aus Ihrer Perspektive als Lehrer an der KMS erzählen. Wo sehen Sie den Mehrwert von diesem Projekt für Ihre Schule? Banal gesagt, was bringt es der KMS?

Die ursprüngliche Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Wirtschaftsuniversität Wien und Kooperative Mittelschule hat dazu geführt, dass Milieus mit sehr unterschiedlicher Außenwirkung und innerer Logik gemeinsam ein Projekt erarbeiten. Das hat für die KMS einerseits zu Anerkennung in der Öffentlichkeit geführt. Die KMS 18, die früher als Brennpunktschule bekannt war, wurde zum Vorzeigebispiel und gewann dieses Jahr sogar den österreichischen Integrationspreis. Dazu hat dieses Projekt einen wichtigen Beitrag geleistet. Andererseits

hat es auch intern zu neuen Impulsen geführt und zum Beispiel eine Kontaktaufnahme und langsame Annäherung an das Gymnasium in der Klostersgasse ermöglicht.

Die Brücke zwischen diesen beiden Schultypen, die durch das Projekt Ungleiche Vielfalt möglich wurde, bedeutet eine ausgesprochen spannende Veränderung. Zwischen unserer Schule und dem Gymnasium befindet sich räumlich nur der Marie von Ebner Eschenbach-Park, aber eigentlich liegen Welten dazwischen. Es gibt kaum persönliche oder gesellschaftliche Beziehungen zwischen diesen zwei Institutionen und den LehrerInnen und SchülerInnen.

Zwischenmenschlich ist es schön zu sehen, dass nun SchülerInnen beider Schulen einander kennen lernen und miteinander arbeiten. Jedoch ist diese Verbindung nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene sehr wichtig, sondern auch äußerst relevant für ein tieferes Verständnis von derzeitigen Problemen in Wien. Es herrscht viel Unwissenheit und auch Ignoranz gegenüber anderen Lebensrealitäten und Milieus. Daraus nähren sich Vorurteile und der Boden für politische Instrumentalisierung wird bereitet. Für so unterschiedliche Gruppen, wie das die SchülerInnen der KMS und des BGs sind, ist es einerseits wichtig, Vielfalt einer Gesellschaft wahrzunehmen und verstehen zu lernen, wann diese zu Ungleichheit führt. Andererseits geht es auch direkt um die SchülerInnen und darum, ihnen zu vermitteln, dass sie zwar unterschiedlich sind, aber gleichzeitig Teil eines größeren Ganzen, der Gesellschaft.

Wie bereits vorher erwähnt bleiben die SchülerInnen jedoch nicht nur unter sich, sondern kommen über die StudentInnen und die ForscherInnen der WU Wien und des Paulo Freire Zentrums in Berührung mit der Universität und der Wissenschaft.

Die Rolle der Wissenschaft ist deswegen so wichtig, weil sie einerseits einen frischen Wind in die doch sehr eingefahrene Institution Schule gebracht hat. Andererseits öffnet sie Räume, in denen sich SchülerInnen der KMS und des BGs auf neutralere Art begegnen können und die Machtbeziehungen zwischen diesen beiden Schulen weniger präsent sind. Ein gelungenes Beispiel dafür waren die beiden zweitägigen Forschungslabors, die vom Paulo Freire Zentrum im März 2010 organisiert wurden. In diesen Labors wurden den SchülerInnen beider Schulen und den StudentInnen die wissenschaftlichen Methoden des Forumtheaters und des Interviews vermittelt. Diese

Labors, die im Centrum für Internationale Entwicklung (C3) stattfanden, überschritten daher sowohl sozial, als auch räumlich die Grenzen des Schulalltags. Besonders für die KMS-SchülerInnen, die oftmals unter starker Benachteiligung leiden, sind diese Prozesse der Grenzüberschreitung ganz wichtig. Die SchülerInnen bekommen Zugang zu anderen Welten und werden außerdem mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen von den StudentInnen und ForscherInnen ernst genommen und das stärkt ihr Selbstvertrauen.

Frage: Abschließend möchte ich von Ihnen noch gerne wissen, welche Herausforderungen Sie im transdisziplinären Arbeiten in Ihrem Projekt sehen?

Wie ich bereits erzählt habe, ist unser Projekt sehr komplex. Es arbeitet eine Vielzahl an Menschen in unterschiedlichen Rollen mit. Es gibt LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen, DiplomandInnen, das Projektteam, den Verein „Im.Ausland“, der die Brücke nach Serbien darstellt, und viele mehr. Die Kommunikation mit allen Beteiligten ist eine große Herausforderung und obwohl wir nun schon viel Erfahrung haben, gibt es damit immer wieder Probleme. Letztes Semester war z.B. lange nicht klar, wer an unserer Schule welche StudentInnengruppen betreut. Ein klarer Kommunikationsfehler, der viele Dinge dann verzögerte.

Die vielen beteiligten Personen bringen aber auch ganz unterschiedliche Erwartungen in das Projekt ein. Wir als LehrerInnen haben beispielsweise viel konkretere und praktischere Erwartungen als die Erfüllung der rein wissenschaftlichen Ziele des Projekts. Es ist ein langer und schwieriger Prozess verständlich zu machen, welchen Nutzen eine solche Forschung für den Arbeitsalltag der Mehrheit der LehrerInnen hat.

Auch prallen in dem Projekt viele unterschiedliche Sprachen und Logiken von Institutionen aufeinander. Im Falle der Sprachen meine ich nicht nur Deutsch, Serbisch und Türkisch, sondern auch die Sprache der Jugendlichen, der WissenschaftlerInnen etc.

Im Falle der unterschiedlichen Logiken müssen Sie sich vorstellen, dass die Logik der Schule sehr streng im 50 Minuten Takt eingeteilt ist und klar zwischen den Rollen SchülerInnen, LehrerInnen und Direktorin unterscheidet. Die Projektarbeit wiederum braucht viel Zeit und erfordert oftmals ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität. Nicht nur gedankliche Grenzen wollen dabei überschritten werden, sondern auch die Grenzen des jeweiligen Arbeitsalltags. Wenn StudentInnen am liebsten einen Vormittag lang mit SchülerInnen aus unterschiedlichen Klassen arbeiten würden oder ohne Vorankündigung in der Schule stehen, führt das oftmals zum Konflikt mit dem Stundenplan und dem Lehrplan. Das führt nicht immer zu Harmonie im LehrerInnenzimmer und auch wenn unsere Schule viele Preise mit dem Projekt gewonnen hat, stehen trotzdem nicht alle LehrerInnen 100% hinter dem Projekt. Das macht es für mich und meine KollegInnen natürlich schwierig, weil wir das Wohlwollen der anderen brauchen, um SchülerInnen z.B. für diverse projektbezogene Aktivitäten freizustellen.

Auch in der Kooperation mit den ausländischen Schulen – ich kann da besonders für Istanbul sprechen – hat man bei der ersten Reise gemerkt, nach welcher unterschiedlichen Logiken und Zielsetzungen Schulen funktionieren können. Das betrifft nicht nur die Art wie unterrichtet wird, sondern auch das Selbstverständnis als Institution und politische Haltungen. Daher gilt auch für die Zukunft, dass bei transdisziplinären Forschungsprojekten Organisation, Übersetzungsarbeit und das Verständnis für verschiedene Logiken als wichtige Bestandteile eines Projektes wahrgenommen werden müssen.

5. Kinder und Jugendliche als NutzerInnen von öffentlichen Freiräumen

Ihre Ansprüche an deren Gestaltung
am Beispiel des Marie von Ebner Eschenbach-Parks in Wien

Doris Hoffelner

Einleitung und Problemstellung

Der öffentliche Raum hat für jeden Menschen und für jede soziale Gruppe unterschiedliche Bedeutungen und Aufgaben und einen anderen Stellenwert. Besonders für Kinder und Jugendliche stellt der öffentliche Raum einen Rahmen dar, in dem sie soziale Beziehungen entwickeln und gestalten können. Öffentliche Räume sind auch für die SchülerInnen der zwei unterschiedlichen Schulen, die Teil dieser Forschungsarbeit waren, wichtige Bezugspunkte. So unterschiedlich, wie die beiden Schulen und die sozialen Schichten der Familien sind, aus denen sie kommen, so verschieden sind auch die öffentlichen Freiräume, die sie nutzen und in denen sie sich sozialisieren.

In dieser Forschung wurde anhand des Marie von Ebner Eschenbach-Parks in Wien-Währing, der zwischen den zwei involvierten Schulen liegt, untersucht, wie die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums die Nutzung und Aneignung durch Jugendliche beeinflusst und welche Ansprüche Kinder und Jugendliche an diesen öffentlichen Freiraum haben. Ausgangspunkt für die Diplomarbeit, die hier vorgestellt wird, war das Forschungsprojekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“. Durch die Zusammenarbeit von Wirtschaftsuniversität Wien, dem Paulo Freire Zentrum und vier Schulen in Wien, Serbien und der Türkei ermöglicht das Forschungsprojekt den Kontakt zu SchülerInnen und LehrerInnen. Auf Basis dieses Netzwerks brachten im Rahmen der Diplomarbeit SchülerInnen der beteiligten Wiener Schulen (Kooperative Mittelschule 18 und Bundesgymnasium Klostersgasse) ihr Erfahrungswissen ein. Das Forschungsprojekt ermöglichte es erstmals, im Rahmen dieser Diplomarbeit mit SchülerInnen aus den beiden Schulen gemeinsam zu forschen.

Die Kooperative Mittelschule in Wien-Währing (im Folgenden KMS 18 genannt) umfasst fünfzehn Klassen mit insgesamt dreihundert SchülerInnen (Ungleichevielfalt 2010). Die Schule hat einen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund von neunzig Prozent und gilt als „Brennpunktschule“ (BMWF 2008: 24). Kinder und Ju-

gendliche aus mehr als dreißig Staaten besuchen diese Schule (KMS 18 2010). Das Bundesgymnasium Klostersgasse (im Folgenden BG 18 genannt) im achtzehnten Wiener Gemeindebezirk ist eine Schulgemeinschaft mit achtzehn Klassen. In der Allgemeinbildenden Höheren Schule findet sich eine andere sozioökonomische Zusammensetzung der SchülerInnen, obwohl dort ebenso wie in der KMS 18 ein hoher Anteil der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch hat (Novy 2009: 10).

Die beiden sehr unterschiedlichen Schulen liegen nah beieinander und grenzen an den Marie von Ebner Eschenbach-Park an. Trotz der räumlichen Nähe der Schulen bestehen Barrieren, die einen Austausch zwischen den SchülerInnen dieser Schulen verhindern (Novy 2009: 10). Als räumlich verbindendes Element zwischen den beiden Schulen ist der Park ein interessanter Ausgangspunkt für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit. Dass der Park aber nicht für alle ein Bezugsraum ist bzw. von allen gleich stark genutzt wird, lässt sich von einer markanten Aussage eines Schülers des BG 18 ablesen: „Ah, das ist der Park von den Hauptschülern!“ (Faschingeder et.al. 2010: 20)

Fragestellung

Ausgangspunkt des Forschungsprozesses bildeten einführende Überlegungen: Wie stehen die SchülerInnen wirklich zum Park? Wie nutzen sie ihn? Wieso spricht er sie an oder auch nicht? Und wie hängt das mit der Gestaltung des Parks zusammen?

Der Begriff „Gestaltung“ bezieht sich im allgemeinen Sprachgebrauch auf die ästhetische Erscheinung von Dingen und wird oft mit Begriffen wie schön, ausgewogen oder ansprechend verbunden. Für die Problemstellung war dieser enge Begriff jedoch nicht ausreichend. Die Gestaltung von Räumen bezieht sich hier auf ein umfangreicheres Verständnis. Gestaltung setzt sich auch mit Fragen über Funktionen und Qualitäten auseinander, die der Raum bieten kann. Gisa Ruland (2003) formuliert dazu drei Ansprüche an Freiräume: Funktio-

nen, Nutzungsqualitäten und Erlebnisqualitäten, welche in der Diplomarbeit beleuchtet wurden.

Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie der öffentliche Raum – hier im Speziellen der öffentliche Freiraum – gestaltet sein sollte, um eine Nutzung und Aneignung durch Jugendliche zu fördern. Das Ziel bestand darin, zu verstehen, warum sich Kinder und Jugendliche manche öffentliche Freiräume aneignen, wieso sie bestimmte öffentliche Freiräume ansprechen oder nicht und wie dies mit der Gestaltung dieser Freiräume zusammenhängt. Daraus ergab sich folgende übergeordnete Fragestellung:

// Wie beeinflusst die Gestaltung eines öffentlichen Freiraumes die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche?

Um diese Frage beantworten zu können wurde mittels einer empirischen Untersuchung der Marie von Ebner Eschenbach-Park und dessen Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche der angrenzenden Schulen untersucht. Diese Untersuchung diente zur Beantwortung folgender, konkreter Forschungsfrage:

// Welche Gestaltungsqualitäten im Marie von Ebner Eschenbach-Park fördern oder behindern die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche der KMS 18 und des BG 18?

Theoretische Hintergründe

Die Fragestellungen wurden vor dem theoretischen Hintergrund der Begriffe Raum, öffentlicher Raum, Nutzung, Gestaltung, Aneignung und Mobilität betrachtet. Zentral war hierbei das relationale Raumverständnis, welches davon ausgeht, dass Raum durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert wird (Schulz 2003: 27).

Insbesondere die Raumkonzepte von Pierre Bourdieu (1999: 277ff) sind für die Diplomarbeit bedeutsam. Einerseits gibt es enge Zusammenhänge zwischen dem sozialen und geographischen Raum und dem verfügbaren Kapital. Die Position im geographischen Raum hat Einfluss auf die verfügbaren Ressourcen und somit auf die Position im sozialen Raum und umgekehrt (Manderscheid 2008: 160). Die Position im sozialen Raum wird von der Struktur, dem Volumen sowie der zeitlichen Entwicklung der drei Kapitalsorten (soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital) geprägt. Halten sich beispielsweise SchülerInnen im Marie von Ebner

Eschenbach-Park auf, können sie dort soziales Kapital in Form von Freundschaften und Netzwerken bilden. Andererseits beeinflusst die Position im sozialen Raum über den Habitus den Lebensstil von Menschen. Der Lebensstil zeigt sich in den typischen Handlungspraxen von Gruppen in diesem sozialen Raum. Solch eine Handlungspraxis äußert sich beispielsweise darin, welche öffentlichen Freiräume eine Gruppe nutzt und sich aneignet. Wie sich diese Praxisformen der SchülerInnen in Bezug auf den Marie von Ebner Eschenbach-Park zeigen, wurde im Zuge der Feldforschung untersucht.

Methode Zukunftswerkstatt

Der empirische Teil der hier vorgestellten Diplomarbeit näherte sich den Fragestellungen mit Methoden der qualitativen Sozialforschung an. Als qualitatives Erhebungsverfahren wurde eine Zukunftswerkstatt durchgeführt, bei der zwei Gruppen von SchülerInnen des BG 18 (zehnte Schulstufe) und der KMS 18 (fünfte bis achte Schulstufe) im Rahmen der Werkstatt den Marie von Ebner Eschenbach-Park gestalteten. Außerdem wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt und das Untersuchungsgebiet anhand vorhandener statistischer Daten beschrieben. Die Materialien wurden mithilfe von qualitativen Analysemethoden interpretiert und reflektiert. Daraus wurden Hypothesen generiert und mit den beteiligten SchülerInnen besprochen, um deren Feedback in die Ergebnisse einfließen zu lassen.

Der Schwerpunkt der Feldforschung lag in der Durchführung einer Zukunftswerkstatt mit Gruppen von SchülerInnen der beiden Schulen. Das Ziel bestand darin, die subjektiven, lebensweltlichen Einstellungen der SchülerInnen bezüglich des Freiraums, sowie ihre Wünsche zu erfahren und so auf allfällige Defizite und Probleme oder positive Aspekte rückschließen zu können. Zukunftswerkstätten sind ein soziales Problemlösungsverfahren, in dem in Form einer methodisch-kreativen Gruppenarbeit in einem offenen Prozess Themen intensiv erarbeitet werden. Dazu werden drei Phasen nacheinander durchlaufen (Kuhnt/Müllert 1996: 12ff; Dauscher 2006: 122ff): Die Beschwerde- bzw. Kritikphase, die Phantasie- bzw. Utopiephase und die Verwirklichungs- bzw. Praxisphase. Da die Entwürfe der SchülerInnen nicht in einem Umbau des Parks mündeten, wurde die letzte Phase durch Präsentation und Diskussion im Plenum realisiert. Die Ergebnisse der Werkstatt setzten sich aus sieben Entwürfen und einer Sammlung der Kritikpunkte der SchülerInnen, Protokollen und Fotos der Diplomandin zusammen.

Ergebnisse

Die Materialien wurden anhand der qualitativen Analyse- methode „reduktionsorientiertes Codierverfahren“ (nach Froschauer/Lueger 2003:158f) aufbereitet, um anschließend Typen zu bilden und Hypothesen zu generieren. Diese Ergebnisse wurden in einer abschließenden Forschungsphase mit den beteiligten Schülerinnen besprochen und reflektiert. Der explorative Ansatz der Forschung ermöglichte, relevante Zusammenhänge und Sichtweisen zu entdecken.

Typenbildung

Da die Feldforschung in eine komplexe soziale Realität eingebettet war, mussten die wesentlichen Merkmale der Beobachtungen durch Reduktion begreifbar gemacht werden. Bestimmte Aspekte werden betont, andere ausgeblendet. Die Bildung von Typen und Typologien ermöglicht es, eine beschränkte Anzahl von Gruppen bzw. Begriffen zu identifizieren, um die soziale Realität durch Strukturierung und Informationsreduktion greifbar, und damit begreifbar zu machen (Kelle/Kluge 2010: 10). Die Charakterisierung der Typen erfolgt in Form von „idealtypischen Konstrukten“ (Kelle/Kluge 2010: 105f). Diese geben die Wirklichkeit des Einzelfalls nicht deckungsgleich wieder, sondern betonen durch Reduktion charakteristische Merkmalsausprägungen und Zusammenhänge der Gruppen. Aus der Analyse der Zukunftswerkstätten wurden zwei Typen generiert: der/die „KMS-18-SchülerIn“ und der/die „BG-18-SchülerIn“. Konstitutiv für die gewählte Typenbildung sind also weder Geschlecht, noch ethnische Herkunft, sondern die Schule als konstitutives Milieu, das Lebenspraxen strukturiert. Die beiden Typen unterscheiden sich insbesondere in folgenden Punkten:

- // Typ KMS-18-SchülerIn nutzt den Marie von Ebner Eschenbach-Park und hält sich in ähnlichen Parks in der näheren Umgebung auf. Der Typ BG-18-SchülerIn hingegen nicht.
- // Die derzeitige Funktion des Parks spricht den Typ KMS-18-SchülerIn an, der Typ nimmt die vorhandenen Nutzungsangebote (z.B. Ballspielplätze) an und wünscht sich ein breiteres Angebot in diesem Bereich. Typ BG-18-SchülerIn hinterfragt die derzeitige Funktion des Parks, wünscht sich andere Angebote, als derzeit vorhanden sind.
- // Typ KMS-18-SchülerIn versucht, in den Entwürfen viele unterschiedliche Angebote unterzubringen, Typ BG-18-SchülerIn konzentriert sich hingegen auf einige wenige.

Hypothesengenerierung

Die beiden Typen, die aus dem Milieu der jeweiligen Schule resultierten, haben unterschiedliche Vorstellungen, wie der Marie von Ebner Eschenbach-Park gestaltet sein sollte. Beide Gruppen besuchen andere Freiräume und beziehen diese in ihre Wünsche an den Marie von Ebner Eschenbach-Park ein. Sie reproduzieren bekannte Strukturen, Formen und Funktionen. Die SchülerInnen des BG 18 halten sich vorwiegend in größeren Landschaftsparks auf und ließen die dort vorgefundenen Formen und Funktionen in ihre Entwürfe einfließen (siehe Abbildungen 1 bis 4). Entlang der geschlungenen Wege wurden Bänke eingeplant, zentrales Element waren Liegewiesen.

Die SchülerInnen der KMS 18 halten sich hauptsächlich in so genannten Bessel-parks¹ im dicht bebauten Stadtgebiet auf. Sie übernahmen die dort vorgefundene Nutzungsvielfalt und Dichte in ihre Entwürfe. Spiel-, Sport- und Aufenthaltsbereiche befinden sich im Zentrum des Parks dicht beisammen, Hecken grenzten den Park von den nahen Straßen und Häusern ab (siehe Abbildungen 5 bis 8).

Die SchülerInnen bezogen sich während der Zukunftswerkstatt auf unterschiedliche Parks, die sie kennen. Sie trafen Aussagen wie „Wir wollen eine Sitzhütte mit Dach, im Schubertpark gibt es so was ...!“ (KMS 18) oder „Beim Weg gibt es einen Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark.“ (BG 18). Auch in den Entwürfen waren diese „Referenzen“ klar zu erkennen, wie man in den Vergleichen in Abbildungen 1 bis 4 und Abbildungen 5 bis 8 erkennen kann. Daher wurde folgende Hypothese formuliert:

Die SchülerInnen der KMS 18 entwerfen einen Bessel-park, die SchülerInnen des BG 18 einen Landschafts-park.

Jene Freiräume, die die SchülerInnen öfters besuchen, haben Einfluss darauf, welchen Freiraumtyp sie sich wünschen und nutzen wollen. Wenn der Marie von Ebner Eschenbach-Park ähnlich gestaltet ist und ähnliche Funktionen bietet, wie jene Parks, in denen sich die Jugendlichen gerne aufhalten, dann sind sie eher be-

¹ „Besselpark“ ist eine in Wien typische Bezeichnung für eine kleine, wohngebietsbezogene (Daschütz 2006: 266) Parkanlage, die von Häusern umgeben ist. Die kleinen Parks dienen vorwiegend der wohnungsnahen Erholung und Freiraumnutzung. Sie sind oft von Verkehr umflossen, was ihren Nutz- und Erholungswert beeinträchtigt. Im Rahmen dieser Arbeit stellt der Begriff keinerlei Wertung dar.

reit, ihn zu nutzen. Die SchülerInnen des BG 18 nutzen tendenziell Landschaftsparks und wünschen sich daher auch einen Landschaftspark. Die SchülerInnen der KMS 18 nutzen tendenziell Besselparks und wünschen sich daher auch einen Besselpark.

Der Einfluss der Gestaltung des Marie von Ebner Eschenbach-Parks auf dessen Nutzung kann mit dem Konzept der Lebensstile nach Bourdieu (1999: 277ff) dargestellt werden. Es hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen unterschiedliche Lebensstile, also Denk- und Handlungspraxen, entwickelt haben. Diese Praxisformen äußern sich unter anderem darin, welche Anforderungen sie an die Gestaltungsqualitäten eines Freiraums, also deren Funktion, Erlebnis- und Nutzungsqualitäten haben. Die Ansprüche der KMS 18 SchülerInnen werden vom Marie von Ebner Eschenbach-Park erfüllt, die der BG 18 SchülerInnen weniger.

Ihrem Lebensstil entsprechen Landschaftsparks eher als Besselparks.

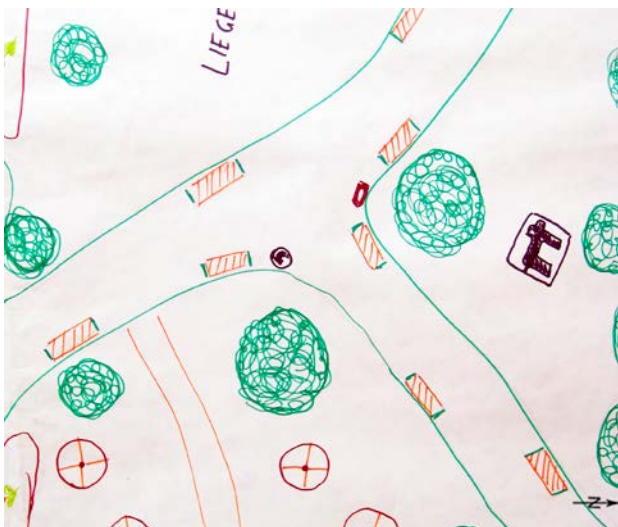
Literatur:

BMWF (2008): Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Redaktion: KulturKontakt Austria, Universitätsstraße 5, A-1010 Wien www.bmwf.gv.at: *Sparkling Science* > Schule ruft Wissenschaft-Wissenschaft ruft Schule; www.paulofreirezentrum.at/documents/pdfs/.../Broschuere_Schulprojekte.pdf [Stand: 27.10.2009]

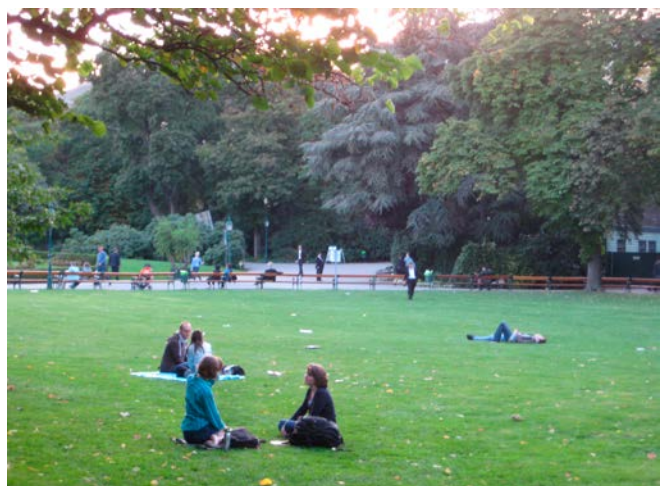
Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Daschütz, Petra (2006): Flächenbedarf, Freizeitmobilität und Aktionsraum von Kindern und Jugendlichen in der Stadt. Dissertation an der Technischen Universität Wien, Fakultät für Bauingenieurwesen.

Abbildungen 1 bis 4: Entwürfe der BG-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten zu Landschaftsparks auf; Quelle: D. Hoffelner



Bänke entlang der Wege, die sich durch den Park schlängeln (rechts: Türkenschanzpark)



Große Liegewiesen nehmen einen wichtigen Platz ein (rechts: Stadtpark)

Abbildungen 5 bis 8: Entwürfe der KMS-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten mit Besslerparks auf; Quelle: D. Hoffelner



Ballspielplatz, Kinderspielplatz und Sitzplätze befinden sich direkt nebeneinander (rechts: Marie von Ebner Eschenbach-Park)



Zur Straße hin grenzen dichte Hecken und Sträucher den Park ab (rechts: Dornerplatz, 17. Bezirk)

Dauscher, Ulrich (2006): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Augsburg: Ziel-Verlag.

Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas/Habersack, Sarah/Grosser, Simone (2010): Ungleiche Vielfalt der Mobilität. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogische Bildung. Heft 5. Wien: Paulo Freire Zentrum.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung. Band 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KMS 18 (2010): <http://www.schulen.wien.at/schulen/918022/media/Leitbilder%20der%20KMS%2018.htm> [Stand: 5.10.2010]

Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R. (1996): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten – verstehen, anleiten, einsetzen. Neu-Ulm: Ag Spak.

Manderscheid Katharina (2008): Pierre Bourdieu – ein ungleichheitstheoretischer Zugang zur Sozialraumforschung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung – Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–171.

Novy, Andreas (2009): Forschungsprogramm *Sparkling Science*: Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt (unveröffentlicht).

Ruland, Gisa (2003): Freiraumqualität im Geschoßwohnungsbau: Diskussion über die Qualität der Freiraumplanung im mehrgeschossigen Wohnbau der 90er Jahre am Beispiel Wien. Stadtentwicklung Wien, Magistratsabteilung 18 (Werkstattberichte/Stadtentwicklung; 55).

Schulz, Ulrike (2003): Die soziale Konstitution von Raum und Mobilität im jugendkulturellen Alltag. Dortmund: Dissertation an der Universität Dortmund.

Ungleichevielfalt (2010): <http://www.ungleichevielfalt.at/article13.htm> [Stand: 6.10.2010]

6. Raumnutzung von Jugendlichen in Wien – eine qualitative Analyse

Präsentation der Diplomarbeit von Kamil Horbaczynski im Rahmen des transdisziplinären Symposiums am 14. Oktober 2010

Kamil Horbaczynski

Einleitung

Soziale und kulturelle Segregation in unserer Gesellschaft schränkt das Handlungspotenzial vieler Menschen ein. Exklusionsdynamiken können unterschiedliche Formen annehmen und sind häufig auf Herkunft, Geschlecht, Klasse, Elternhaus etc. zurückzuführen. Die Diplomarbeit, auf der dieser Text basiert, soll einen Beitrag zur Untersuchung der räumlichen Alltagsstrategien von Jugendlichen, geprägt von sozioökonomischer Vielfalt und Ungleichheit, leisten, wobei das Hauptaugenmerk der Nutzung von öffentlichen Räumen in der Freizeit von Jugendlichen gilt. Mit Hilfe eines transdisziplinären Ansatzes soll verstanden werden, wie Jugendliche sich bestimmter Alltagsstrategien bedienen. Von dieser Fragestellung ausgehend wird die soziale Praxistheorie von Pierre Bourdieu angewendet.

Motivation

Das Projekt „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt“, das den Rahmen für die hier vorgestellte Diplomarbeit bot, folgt einem *dialogischen Ansatz* zwischen SchülerInnen und StudentInnen und fördert dabei das gegenseitige Lernen. Die SchülerInnen der Kooperativen Mittelschule (KMS) 18 und des Bundesgymnasiums (BG) 18 nahmen gemeinsam mit Studierenden und DiplomandInnen der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) sowie engagierten LehrerInnen der beiden Schulen am Projekt teil (Grosser 2009).

Ein interessanter Aspekt ist, dass sich das BG 18 in unmittelbarer Nähe der KMS 18 befindet. Beide Schulen liegen im 18. Wiener Gemeindebezirk und sind Teil desselben Stadtviertels. Dennoch gibt es wenig gegenseitigen Austausch bzw. Kommunikation zwischen den beiden Schulen. Doris Hoffelner beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit mit dem Marie von Ebner Eschenbach-Park, der ein Verbindungsglied beider Schulen sein könnte, jedoch überwiegend von den SchülerInnen der KMS 18 genutzt wird, während die SchülerInnen des BG 18 keinen Bezug zum Park haben. Beide Schulen wissen voneinander, allerdings unterscheidet sich ihr räumlicher Wirkungsbereich, sodass kaum Kontakte zwischen den beiden SchülerInnengruppen existieren (siehe Hoffelner in diesem Heft).

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Annahme, dass es ein Zusammenwirken von Ressourcenausstattung und Raumnutzung bei Jugendlichen gibt. Von hier aus lässt sich die Antwort auf die unterschiedliche Verwendung von Räumen von Jugendlichen der beiden Schulen folgendermaßen erklären: Die Tatsache, dass die SchülerInnen der beiden Schulen eine andere soziale und kulturelle Herkunft haben, lässt darauf schließen, dass sich ihre Ausgangspositionen zur Raumnutzung voneinander unterscheiden.

Ziel der Arbeit

Meine Forschungsidee leitete sich aus dem Projekt „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt“ ab und steht im Zusammenhang mit anderen Diplomarbeiten (siehe Beiträge Hoffelner und Borufka in diesem Heft). Im Mittelpunkt meiner Forschungsfrage steht das Thema Mobilität. Demzufolge beziehe ich mich auf die räumlichen Alltagsstrategien von Jugendlichen, wobei ich das Hauptaugenmerk auf die Nutzung von Räumen in deren Freizeit lege.

Das Interesse meiner Diplomarbeit basierte auf der Frage, was Jugendliche in einer multikulturellen Stadt tun: Wohin gehen sie? Mit wem interagieren sie und wie handeln sie im Alltag?

Ausgehend vom erwähnten Forschungsinteresse ist die Wechselwirkung zwischen dem kulturellen (das sich im Zugang zu einer adäquaten Schulausbildung äußert), dem ökonomischen (das durch die Wohnsituation aber auch durch den Beruf der Eltern zum Ausdruck kommt) sowie dem sozialen Kapital (das sich in der Reproduktion sozialer Beziehungen darstellen lässt) zu ergründen und auf das Raumverhalten der Jugendlichen umzulegen. Ich bediente mich des gesellschaftstheoretischen Ansatzes von Bourdieu, der von einer ungleichen Verteilung von Kapitalsorten in der Gesellschaft ausgeht und in der Folge soziale Ungleichheit begründet. Untersuchungsaspekte dieser Arbeit sind Erinnerungen bzw. Erfahrungen der Jugendlichen über die von ihnen aufgesuchten Räume. Ich richtete meine Aufmerksamkeit auf die Wahl der Erlebnisräume von Jugendlichen als reflektierte Umgangsweise mit dem Umfeld und auf die Handlungsstrategien als reflektierte Lebensweise der Jugendlichen. Ausschlaggebend war, die Beeinflussung der Handlungen von Jugendlichen durch die Interaktion mit ihrer Umwelt zu erfassen. Als Erhebungsinstrument verwendete ich qualitative Methoden, die Einsichten in die soziale Welt der befragten Jugendlichen lieferten.

Forschungsfrage

Die vorangegangenen Überlegungen führten mich zu folgender Fragestellung:

// Welche raumbezogenen Alltagsstrategien verfolgen Jugendliche?

Im Einzelnen sollte unter dem Sammelbegriff „raumbezogene Alltagsstrategien“ geklärt werden, wie Aktivitäten zustande kommen und an welchen Orten sie stattfinden. Die folgenden drei Aspekte dienten als Indikatoren und standen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forschungsfrage:

// Schauplatz,

// Interaktion,

// soziales Handeln.

Ich betrachte verschiedene Arten von Räumen und verzichtete bei meiner empirischen Untersuchung auf eine strikte Trennung des öffentlichen Raumes im traditionellen Sinne. Die räumliche Unterscheidung war dennoch für meine Untersuchung relevant, weil die jeweiligen Raumarten verschiedene Sozialisationsfunktionen darstellen. Einen weiteren Untersuchungsaspekt stellten die Aktivitäten von Jugendlichen unter Berücksichtigung des Einflusses der sozialen Umwelt dar. In diesem Zusammenhang erscheint es mir wichtig, den Begriff der Figuration zu verwenden. Figuration verweist auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Das Individuum steht in einem bestimmten Beziehungsgeflecht mit anderen sozialen AkteurlInnen. Demnach interagieren einzelne Personen miteinander in den jeweiligen Figurationen und halten durch soziale Beziehungen die gesellschaftliche Struktur zusammen (Treibel 2008: 23f.). Das heißt, Interaktion liegt vor, wenn Individuen sich in ihrem Erleben und Handeln auf das Erleben und Handeln anderer Individuen beziehen. Soziales Handeln ist nun dadurch begründet, dass Personen im Austauschprozess mit anderen Personen mittels Kommunikation die Situation definieren und folglich interagieren. Demzufolge stellt Interaktion für soziales Handeln und soziale Strukturen eine Grundfunktion dar.

Theorie

Das Aufwachsen innerhalb bestimmter Lebensbedingungen lässt darauf schließen, dass Jugendliche aufgrund eines Sozialisationsprozesses Strukturen verinnerlichen, die ihnen Orientierung für ihr Handeln bieten. Bourdieu verweist auf den Begriff des *Habitus*, der im Zusammenhang mit Klasse, Geschlecht, Alter, Ethnie etc. steht. Demnach kommt ein bestimmter *Habitus*, der symbolisch übersetzt und im klassenspezifischen Lebensstil Ausdruck findet, zum Vorschein (Bourdieu 1993: 81). Dieser *Habitus* wird verstärkt durch gesellschaftliche Machtverhältnisse, die voraussetzen, dass zum Beispiel den Geschlechtern ein spezifischer Sinn zugeordnet wird und somit die Grenzen ihrer praktischen Bewegungsmöglichkeiten gesellschaftlich vorgegeben sind. Der Ansatz von Bourdieu geht von einer ungleichen Verteilung von Kapitalsorten in der Gesellschaft aus, die soziale Ungleichheit begründet. JedeR AkteurIn nimmt einen bestimmten Platz im sozialen Raum ein und bewegt sich innerhalb dieser Sozialstruktur, die sich schließlich im *Habitus* manifestiert. Im Grunde stellt der *Habitus* die Vermittlung von Struktur und Handlung dar. Bourdieu beschreibt den sozialen Raum häufig als ein Feld, „in dem die Akteure mit je nach ihrer Position in der Struktur des Kraftfelds unterschiedlichen Mitteln und Zwecken miteinander rivalisieren und auf diese Weise zu Erhalt oder Veränderung seiner Struktur beitragen“ (Bourdieu 1998: 49f.). Die Position im *sozialen Raum* ist vom Ausmaß und der Zusammensetzung der Kapitalsorten abhängig. Untersuchungsaspekte dieser Arbeit sind individuelle Handlungen sowie der Zusammenhang zwischen Handlung und sozialem Raum, in dem sich die Jugendlichen bewegen und positioniert sind. Ausschlaggebend dabei sind das Ausmaß und die Art der sozialen Beziehungen (Netzwerke) sowie der Zugang zu verschiedenen Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital, etc.). Es handelt sich um Ressourcen, die den Jugendlichen das Handeln im Alltag erleichtern.

Von hier aus lassen sich enge Zusammenhänge zwischen praktischen Handlungen (subjektive Lebensweisen) und vorherrschenden räumlichen Strukturen (objektive Lebensbedingungen) erkennen. Aus jeder Struktur eines *sozialen Raumes* gehen Regeln und Normen hervor, die eine Lebensführung (Gestaltung des Alltags nach bestimmten Werten) ermöglichen. Daher sind Kulturmuster und Lebensweisen an ihre Rahmenbedingungen geknüpft. Darüber hinaus gehe ich davon

aus, dass soziokulturelle Muster mit gesellschaftlich konstruierten Merkmalen wie z.B. Alter, Geschlecht und Herkunft in Zusammenhang gebracht werden müssen. Demzufolge sind Lebensweisen Ausdruck unterschiedlicher Handlungsformen und auf soziokulturelle Formierungen der Menschen zurückzuführen.

Methode

Die empirischen Daten wurden in Form von Befragungen erhoben. Die Anzahl der Interviews belief sich auf insgesamt sieben. Bevorzugte Altersgruppen waren SchülerInnen der KMS 18 und des BG 18 im Alter von fünfzehn bis sechzehn Jahren. Die Datenerhebung erfolgte durch narrative Interviews mit zwei SchülerInnen der KMS 18. Nachdem die Befragungen in der KMS 18 abgeschlossen waren, führte ich problemzentrierte Interviews mit drei SchülerInnen aus dem BG 18 durch. Die zweite Befragungsmethode erschien mir insofern als sinnvoll, weil dadurch ein breit gestreuter thematischer Rahmen, der durch das narrative Interview gewonnen wurde, fokussiert werden konnte. Die Interpretation nach Mayring (2002) erfolgte anhand einer textimmanenten Analyse einzelner Bestandteile. Die im nächsten Abschnitt dargestellten Ergebnisse beruhen auf einer inhaltlich strukturierten Auswertung, die Bezug auf die forschungsleitenden Thesen nimmt.

Ergebnisdarstellung

Ressourcen wie zum Beispiel Wissen, Freizeit, soziale Kontakte, Dienste bestimmter Organisationen etc. vereinfachen Jugendlichen den Umgang mit gesellschaftlichen Spielregeln und ermöglichen dadurch den Zugang zu Räumen. Das bedeutet, der Besitz einer bestimmten Kapitalsorte (Geld, Beziehungen, etc.) eröffnet den Zugang zu (privaten) Vereinen bzw. Organisationen, wodurch sich Jugendliche Fähigkeiten aneignen, die ihnen dann verhelfen, einem bestimmten gesellschaftlichen Milieu anzugehören. Gleichzeitig werden bessere Voraussetzungen für soziale Kontakte geschaffen, die weitere Gestaltungsmöglichkeiten für die Freizeit mit sich bringen.

Alle befragten SchülerInnen des BG 18 haben angegeben, dass sie eine private Tanzschule besuchen. Die Tanzschule ist als ein Ort anzusehen, der einerseits Fähigkeiten vermittelt, andererseits den Jugendlichen verhilft, soziale Kontakte zu knüpfen. Die Aussagen der befragten SchülerInnen erwecken den Eindruck, als ob sie die Mitgliedschaft als ein wesentliches Unterscheidungskriterium zu Nichtmitgliedern einer Tanzschule

empfinden. Diese Unterscheidung manifestiert sich in Eigenschaften wie Kleidungsstil, Auftreten, Musikgeschmack und Bildung. Im Grunde unterliegt das Verhalten der Jugendlichen einer Struktur, die für sie nicht sichtbar ist, sondern unbewusst befolgt wird. Diese Regeln verdeutlichen, was im Rahmen dieses sozialen Raumes erlaubt bzw. verboten ist.

In diesem Fall agieren Institutionen bzw. Organisationen als „Gatekeeper“, indem sie indirekt in die Freizeitgestaltung intervenieren und somit die Freizeit der Jugendlichen prägen. Am Beispiel einer Lehrerin des BG 18, die Theaterkarten für ihre SchülerInnen hinterlässt, wird deutlich, in welcher Form die Schule ebenfalls die Freizeit der Jugendlichen beeinflusst. Ob dieses Angebot genutzt wird, hängt allein von den SchülerInnen ab. Nach Aussagen einer Schülerin ist das eine gute Möglichkeit, nach der Schule mit ihren KlassenkameradInnen etwas zu unternehmen.

Die vorangegangenen Erkenntnisse führen mich zu folgenden Thesen:

// Die Freizeitgestaltung der SchülerInnen aus dem BG 18 wird überwiegend von Institutionen bzw. Organisationen gestaltet.

Ein Beispiel von SchülerInnen der KMS 18 zeigt, dass ebenso Personen aus dem Eltern-, Verwandten- oder Bekanntenkreis Einfluss auf die Freizeitgestaltung der Jugendlichen nehmen können. Eine Schülerin der KMS 18 erzählte von ihrer Tante, die im Schwimmbad an der Kassa arbeitet und ihr dadurch kostenfreien Eintritt ermöglicht. Zusätzlich darf sie FreundInnen mitnehmen, die ebenso ohne Eintritt zu bezahlen dort schwimmen können. Demzufolge stellt die Beziehung zu ihrer Tante eine individuelle Ressource dar, die sich über das Gewähren des freien Eintritts äußert. Darüber hinaus verschafft ihr dies Ansehen bei ihren FreundInnen. Dieses Ansehen stellt im übertragenen Sinne eine Art symbolisches Kapital dar, das eine Machtressource ist. Aus den Aussagen der KMS 18 SchülerInnen ging hervor, dass sie ihre Freizeit bevorzugt mit Personen aus dem Verwandtenkreis oder näheren Freundeskreis verbringen. Dies verweist darauf, dass diese Art von Beziehung auf Vertrauen und Solidarität aufbaut und Grundlage für emotionalen Zusammenhalt schafft.

// Die Freizeitgestaltung der SchülerInnen aus der KMS 18 ist durch persönliche Beziehungen geprägt.

Ausgehend von der Wechselwirkung der Kapitalarten eignen sich die SchülerInnen beider Schulen unterschiedliche Alltagsstrategien an. Es ist vor allem entscheidend, welchen Stellenwert die vorhandenen Kapitalarten im Alltag der Jugendlichen einnehmen und welche Auswirkungen ihr Einsatz auf das raumbezogene Verhalten hat. Der Einsatz einer Kapitalart kann Grundlage für eine weitere Anhäufung schaffen.

Des Weiteren wird ersichtlich, dass die SchülerInnen der KMS 18 überwiegend selbst für ihre Freizeitgestaltung verantwortlich sind. Demzufolge beanspruchen sie den öffentlichen Raum häufiger als die SchülerInnen des BG 18. Der öffentliche Raum bietet den Jugendlichen Gelegenheit, unbeaufsichtigt die Freizeit zu verbringen. Abhängig davon, welche Bedürfnisse die Jugendlichen haben, setzen sie ihre Handlungen und nutzen zahlreiche Treffpunkte wie Spielplatz, Parkanlagen oder Fußgängerzonen etc. Das Handeln der Jugendlichen findet also an verschiedenen Orten statt, die mehr oder weniger formale Strukturen aufweisen.

Für beide Gruppen spielt das soziale Kapital eine wichtige Rolle für die Möglichkeit Räume zu nutzen, die Art dieser Beziehungen ist jedoch grundlegend anders. Dieser Unterschied erklärt sich über die ungleiche Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital, die unterschiedliche Formen des sozialen Kapitals (Jungschar, Musikschule, Verwandte, Parkbetreuung, etc.) notwendig und interessant macht.

Literatur:

Bourdieu, Pierre (1993): Sagten Sie „populär“? In: Wulf, Christoph/Gebauer, Gunter (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 72–92.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Grosser, Simone (2009): Von der „Brennpunktschule zur Herzeigeschule“. http://www.paulofreirezentrum.at/?art_id=884 [Stand: 22.10.2010]

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.

Novy, Andreas (2007): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderungen in der Einen Welt: Brandes&Apfel.

Treibel, Annette (2008): Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7. Ungleiche Zukunft – Strategien und Perspektiven

Nina Borufka

Einleitung

Kinder und Jugendliche mit migrantischem Hintergrund sind mit unterschiedlichen Barrieren und Hürden konfrontiert. Der Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Gesundheit und Arbeitsmarkt ist außerdem für junge Menschen erschwert, deren Eltern nicht nur im Ausland geboren sind, sondern die aus sozial benachteiligten Schichten kommen. So sind Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund öfters durch geringere Bildungsabschlüsse oder schulische Misserfolge geprägt, als die von einheimischen Jugendlichen (Bauer/Kainz 2007: 18). Dies verstärkt soziale und städtische Polarisierung.

Die Diplomarbeit, die hier kurz vorgestellt werden soll, untersucht in einem qualitativ interpretativen Forschungsansatz, wie Mädchen mit migrantischem Hintergrund und aus Familien der Unterschicht mit dem zweiten Bildungsübergang (Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) umgehen, welche (Bildungs-)Ziele sie sich setzen, welche Einflussfaktoren in dieser Phase prägend sind, was die Mädchen fördert, ihre Ziele zu erreichen und was sie daran hindert. Diese Fragen werden in einem individuellen und in einem gesellschaftlich-strukturellen Kontext analysiert.

Forschung & Methode

Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, die im Rahmen eines zirkulären Forschungsansatzes (siehe Punkt 2.3) entstand, lautet folgendermaßen:

// „Welche Strategien verfolgen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund beim zweiten Bildungsübergang (Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II)?“

Das Forschungsziel besteht darin, Gründe und Einflussfaktoren für die jeweiligen Bildungsentscheidungen zu erforschen. Erfahrungen, welche die Mädchen mit Migrationshintergrund in dieser Phase erleben, sowie eine umfassende Auseinandersetzung mit den Handlungsmustern und -strategien der Mädchen stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Forschungspartnerinnen & Forschungsfeld

Die Forschungspartnerinnen waren drei Mädchen aus der Kooperativen Mittelschule im 18. Wiener Gemeindebezirk (im Folgenden KMS 18) im Alter zwischen 14 und 16 Jahren und mit unterschiedlichem migrantischem Hintergrund (Pakistan, Indien, Türkei). Sie besuchten in der Zeit der gemeinsamen Forschung die vierte Klasse der KMS 18 und standen allesamt vor der Entscheidung des zweiten Bildungsübergangs. Diese Mädchen kommen alle aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund, wodurch ihre Ausgangslage bei dieser Entscheidungsfindung bereits durch hohe Ungleichheit charakterisiert ist. Die KMS 18, das Forschungsfeld der Diplomarbeit, ist mittlerweile schon über fünf Jahre Projektpartner der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) und des Paulo Freire Zentrums und ist eine Schule mit Besonderheit. Sie ist die einzige öffentliche Hauptschule im 18. Bezirk, in der zum Großteil SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Die Vielfalt der Herkunftsländer und Sprachen und der offene Umgang mit dieser Diversität machen diese Schule zu etwas Besonderem.

Methode

Der Forschungsablauf orientierte sich an der Methode der interpretativen Sozialforschung, die sich mit einer möglichst offenen Grundhaltung dem Untersuchungsfeld annähert. Die Offenheit äußert sich unter anderem dadurch, dass die Methoden den Anforderungen der laufenden Forschung angepasst werden können und sollen. Ein wesentliches Kennzeichen des interpretativen Ansatzes ist außerdem der zirkuläre Ablauf der Forschung, was bedeutet, dass sich die Vorgehensweise nicht linear vollzieht, sondern nach Aneignung von neuem Wissen immer wieder zu gewissen Ausgangspunkten zurückkehrt. Der Forschungsprozess bewegt sich mehrmals zwischen den Phasen der Erhebung, Interpretation und Prüfung, die jeweils durch abstrahierende Reflexionsphasen verbunden sind (Froschauer/Lueger 2009: 74f.). Die Themeneingrenzung der Diplomarbeit wie auch die Konkretisierung der Forschungsfrage erfolgte in einem solchen zirkulären Forschungsprozess. Als Erhebungsmethode wurden narrative Interviews gewählt, als Auswertungsmethode das an die



Abbildung 1: Einflussfaktoren für Bildungsentscheidung; Quelle: N. Borufka

Grounded Theory angelehnte Verfahren des „zirkulären Dekonstruierens“ (Jaeggi et al. 1998). Diese Auswertungsmethode folgt sechs Auswertungsschritten, wobei die kommunikativ gewonnenen empirischen Daten „dekonstruiert“ werden, mit dem Ziel, diese Daten wieder so zusammenzustellen, dass implizite und latente Sinngehalte sichtbar werden (Jaeggi et al. 1998: 5f.).

Ergebnisdarstellung

Die Auseinandersetzung mit der Phase des zweiten Bildungsübergangs erfolgte bei den drei Forschungspartnerinnen äußerst unterschiedlich. Nichtsdestotrotz haben sich Gemeinsamkeiten und zentrale Einflussfaktoren herauskristallisiert, die in dieser Phase ausschlaggebend sind. Diese sind in obenstehender Grafik abgebildet und werden anschließend beschrieben.

Familie

Die Familien der Forschungspartnerinnen spielen eine bedeutende Rolle im Prozess der Bildungsentscheidung. Die Rolle der Familie ist allerdings widersprüchlich. Die Eltern, im Speziellen die Väter der Mädchen, tragen eine gewisse Bildungserwartung an ihre Töchter heran. Bezüglich konkreter Unterstützungsleistung (Hausübungen, Orientierungshilfe bei Bildungsübergängen etc.) können sie jedoch nur eine passive Rolle übernehmen. Die Gründe hierfür können bspw. mangelnde Sprachkenntnisse, Schwierigkeiten aufgrund geringer oder nicht vorhandener Schulbildung und fehlende Information über das österreichische Bildungssystem sein.

Die beschriebenen empirischen Ergebnisse decken sich mit Ergebnissen in der fachspezifischen Literatur. Diese benennt die genannte Diskrepanz als „Gegensätzlichkeit zwischen Bildungsaspiration der Eltern und konkreter Unterstützungsleistung“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 199). Was die Mädchen jedoch allesamt erhalten, ist eine „abstrakte Unterstützungsleistung“ durch ihre Eltern. Diese äußert sich in der Befürwortung eines Bildungsaufstiegs der Töchter sowie in moralischer Unterstützung der Kinder durch die Eltern (Hummrich 2002: 17).

Folgendes Zitat soll beispielhaft einerseits die fehlende aktive Unterstützungsleistung, andererseits die vorhandene abstrakte Unterstützungsleistung bzw. die Freiheit in der Entscheidung der Bildungswahl darstellen.

„Und deine Eltern?“

T: (lacht)

I: „Unterstützen dich deine Eltern, oder (...)?“

T: „Ja, also schon. Also wenn ich sage, was ich machen will, dann sagen sie, ja das kannst du halt machen. (...) zu mir nicht sagen, dass ich das nicht machen soll, also, dass ich machen soll, was sie sagen.“ (Z. 39, Interview Tara)

(Anm. Die Eigennamen der Forschungspartnerinnen wurden anonymisiert.)

Selbsteinschätzung und Umfeld

Die Selbsteinschätzung der Mädchen bzgl. Bildungsentscheidung ist ausgesprochen unterschiedlich. In Anbetracht ihrer schulischen Leistungen sind ihre gesetzten Bildungsschritte entweder von Zurückhaltung oder von Überschätzung geprägt. Somit ist die Selbsteinschätzung der Forschungspartnerinnen bzgl. Bildungskarriere allesamt inadäquat hinsichtlich der eigenen Schulleistungen. Dies kann zur Folge haben, dass die Mädchen einerseits, wenn es bei den bescheidenen Bildungsabschlüssen bleibt, die sie momentan anstreben, ihr Potential in keiner Weise ausschöpfen. Auf der an-

deren Seite birgt die Selbstüberschätzung ein gewisses Frustrationspotential in sich, da unrealistische, zu hoch gesetzte Bildungsziele mit der tatsächlichen Schulleistung nur sehr schwer erreichbar sind.

Diese wenig realistischen Selbsteinschätzungen und Vorhaben können darauf zurückzuführen sein, dass die Mädchen nur eine unzureichende Bildungs- und Berufsberatung in der Schule erhalten haben. In keinem Interview entstand der Eindruck, trotz explizitem Nachfragen zu diesem Thema, dass die Schule diesbezüglich den SchülerInnen ausreichend Beratung geboten hat. Es lässt sich daraus schließen, dass diese Beratungsmaßnahmen entweder unzureichend waren oder dass sie bei den Mädchen schlichtweg nicht „angekommen“ sind.

Unsicherheit und Perspektivenlosigkeit

Eine gewisse Unsicherheit von SchülerInnen in Bildungsübergangsphasen ist generell nichts Untypisches. Jedoch ist der Grad der Unsicherheit der Forschungspartnerinnen im Gegensatz zu einheimischen SchülerInnen ohne Zweifel höher, da nur auf unzureichendes Wissen über das Bildungssystem zurückgegriffen werden kann. Zusätzlich können sich die befragten Schülerinnen nicht darauf verlassen, dass die Eltern sie in diesen Fragen unterstützen (können). Dieses unzureichende Wissen führt zu Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und teilweise machen die Mädchen einen perspektivenlosen Eindruck, wenn es um ihre Zukunft geht.

Hinzu kommt, dass sie sich nicht darüber im Klaren sind, wo sie in der Zukunft leben wollen, was die Situation der Forschungspartnerinnen zusätzlich beeinträchtigt. Sie lassen allesamt die Entscheidung offen, ob sie in Österreich bleiben oder irgendwann in ihr Heimatland zurückkehren werden. Diese Unschlüssigkeit wird den Forschungspartnerinnen teilweise von den Eltern vorgelebt, die diese Entscheidung für sich ebenfalls offen lassen.

Sozioökonomische Lage

Ein weiterer Einflussfaktor in der Phase des zweiten Bildungsübergangs ist die sozioökonomische Lage der Familien. Um einige Eckpunkte zu nennen: Die Familien (Eltern wie auch Töchter) sind MigrantInnen der ersten Generation; die Eltern der Mädchen befinden sich allesamt in niedrigen Berufspositionen, Hilfsarbeiterpositionen, sind auf Arbeitssuche oder gehen Haus- und Familienarbeiten nach.

Ein Grund für den Widerspruch zwischen der Bildungaspiration der Eltern an die Kinder und der Unmöglichkeit einer Unterstützungsleistung lässt sich unter anderem in der nachteiligen sozioökonomischen Lage der Familie finden.

Beispielsweise können schwache Schulleistungen nicht mit (privaten) Nachhilfestunden kompensiert werden oder das informelle Netzwerk der Familie, „wertvolle“ Beziehungen, von denen die Töchter in Bildungs- und Berufsfragen profitieren könnten, ist äußerst beschränkt.

Dies sind nur beispielhafte Beschreibungen, welche die Ausgangslage der Forschungspartnerinnen in der Phase des zweiten Bildungsübergangs prägen und teilweise erschweren. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Vielzahl der Herausforderungen der Mädchen zum heutigen Zeitpunkt auf eine generelle „ungleiche“ Position innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen sind.

Ungleichheit prägt die Vergangenheit der Mädchen. Dies wirkt sich auf ihre Ist-Situation aus und hat einen großen Einfluss auf ihre Zukunftspläne.

Literatur:

Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. In: WISO (4), 18–64.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien: Facultas.

Humrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske + Budrich.

Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.

8. Ungleiche Bildung in der Stadt

Christine Baur

Einleitung

Seit Beginn der Teilnahme Deutschlands an den internationalen PISA-Studien im Jahr 2000 und den IGLU-Studien (Internationale Grundschulleseuntersuchung/PIRLS) ab 2001 verging kaum ein Tag, an dem die deutsche Bildungsmisere nicht Gegenstand von Presseberichten, Studien und politischen Debatten war. Der Fokus richtete sich auf das niedrige Kompetenzniveau der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen. In der Bildungsforschung wird diesbezüglich seit langem das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland, das die SchülerInnen im internationalen Vergleich zu früh in leistungsbezogene Schulformen aufteilt, kritisiert (Solga/Wagner 2007).

Die stadtsoziologische Forschung zu den Erscheinungsformen und Ursachen sozialer Ungleichheit griff die Bildungsthematik auf und erweiterte sie um die Frage nach (sozial-) räumlichen Prozessen, die einen Einfluss auf Bildung haben. Sozialräumliche Segregationsprozesse als Folge von mehr oder weniger freiwilligen Wanderungsbewegungen und Wohnstandortentscheidungen werden im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysiert (Häußermann 2008; Baur/Häußermann 2009).

Der folgende Beitrag fragt nach den Ursachen der geringeren Bildungschancen dieser Kinder und Jugendlichen, die sich in den Ergebnissen der Schulleistungstudien, den Schullaufbahnpfehlungen, Bildungsabschlüssen und dem Übergang in Ausbildung und Beruf zeigen. Die vielfach kritisierte Schulstruktur bildet nur eine Seite der Benachteiligung ab. Vor allem in großstädtischen Ballungsgebieten mit einem wachsenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gibt es Quartiere mit einer hohen Armutsquote der Bevölkerung und einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Die lokalen Schulen werden überwiegend von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus dem nahen Schulumfeld besucht, wobei Abwanderungsbewegungen der besorgten bildungsbewussten Mittelschichtseltern unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft aus diesen Quartieren die schulische Situation verschärfen, sodass von einer ethnischen und sozialen Segregation in den Schulen gesprochen werden kann.

Der Beitrag konzentriert sich auf die strukturelle Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext ethnischer und sozialer Segregation in Schulen und umliegenden Quartieren als zentralen Einzugsgebieten. Nach der Darstellung der Ergebnisse von den Schulleistungstudien wird der Einfluss von Schullaufbahnpfehlungen und der Entstehung von schwierigen Milieus an Schulen auf die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert. Eine Verfestigung benachteiligter Bildungs- und Ausbildungskarrieren zeigt sich an den Bildungsabschlüssen und der mangelnden Eingliederung in den Ausbildungsmarkt. Anschließend wird die soziale Spaltung in der Stadt anhand der ethnischen und sozialen Segregation an Schulen am Beispiel einer Berliner integrierten Haupt- und Realschule diskutiert. Es folgt ein Blick auf bundesweite Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungschancen und konkrete Reformen und Interventionen am Beispiel Berlins.

Vor diesem Hintergrund werden zum Abschluss Möglichkeiten der städtischen Steuerung der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft im Hinblick auf die Verbesserung von Bildungschancen diskutiert, um die Entkoppelung von benachteiligender Schule und benachteiligendem Quartier zu ermöglichen.

Soziale Ungleichheit zeigt sich in den Schulleistungstudien PISA und IGLU

Die in Deutschland anhaltende Korrelation von Bildung und Bildungschancen mit der sozialen und ethnischen Herkunft haben die internationalen Schulleistungstudien PISA (*Programme for International Student Assessment*) und die Grundschulleseuntersuchung IGLU bei ihren mehrfachen Testungen seit dem Jahr 2000 verdeutlicht. Im unteren Leistungssegment befinden sich vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. PISA-2006 (Schwerpunkt Naturwissenschaften) hat bei ihnen einen Leistungsrückstand im Vergleich zu den einheimischen SchülerInnen von etwa zwei Jahren gemessen, obwohl sie als BildungsinländerInnen das deutsche Schulsystem komplett durchlaufen haben. Damit haben die Studien auf erhebliche Defizite im deutschen Bildungssystem aufmerksam gemacht. Sie zeigen, dass es dem deutschen Schulsystem nicht gelingt, schulischen Erfolg und soziale Herkunft der SchülerInnen im Bildungsprozess zu entkoppeln. Wenn

auch einzelne Fortschritte bei der zweiten IGLU-Studie 2006 in der Lesekompetenz gemessen werden konnten, so profitierte die Gruppe der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen – Eltern ohne Berufsausbildung, von staatlichen Transferleistungen abhängig oder prekär beschäftigt – kaum davon.

Dass die Kompetenzen in der Gruppe der bei PISA getesteten 15-Jährigen weiter auseinander liegen als bei den getesteten GrundschülerInnen, weist bereits auf die Folgen einer frühen Aufteilung der Kinder nach vier Jahren Grundschulzeit auf die leistungsdifferenzierten Schulformen hin. Sie verfestigt und vergrößert die Leistungsunterschiede in der Schullaufbahn (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Soziale Herkunft beeinflusst die Schullaufbahnpfählung

Die am Ende der Grundschulzeit ausgestellten Schullaufbahnpfählungen bergen die Gefahr, dass nicht nur die harten Kriterien wie Schulnoten handlungsleitend sind, sondern eine Erfolgsprognose nach sozialer und ethnischer Herkunft der Kinder erfolgt. Mehrere Studien zeigten, dass Kinder aus MigrantInnenfamilien bessere Leistungen als ihre deutschen MitschülerInnen erbringen müssen, um eine Gymnasialempfählung zu erhalten (Ditton 2007; Gomolla/Radtke 2007; Bos 2007). Ethnische und soziale Ungleichheit wird dadurch verfestigt, dass der Übergang bei gleichen kognitiven Voraussetzungen an verschiedene Schultypen zu einem unterschiedlichen Lernzuwachs führt (Baumert/Stanat/Watermann 2006b; Ditton 2007). Ein Schulplatz am Gymnasium sichert einen deutlich größeren Lernfortschritt des Kindes als an der Hauptschule oder der Realschule. Die Aufteilung der SchülerInnen nach der Grundschule auf die einzelnen Schultypen zeigt eine hohe Diskrepanz zwischen Deutschen und SchülerInnen mit einem ausländischen Pass auf. So gelangen 40,5% der AusländerInnen auf die Hauptschule, in noch höherem Maße SchülerInnen mit türkischem und italienischem Pass (vgl. Deutsche: 20%). Auf das Gymnasium gelangen mehr als doppelt so viele Deutsche wie AusländerInnen (Bundesregierung 2007). Welche Folgen der Übergang in eine Hauptschule hat, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

Schule und Sozialraum polarisieren sich

In den PISA-Studien wurde für Deutschland eine beträchtliche Anzahl an Hauptschulen als Schulen „in schwierigem Milieu“ klassifiziert, die zu einem überwiegenden Anteil von SchülerInnen aus prekären sozialen Verhältnissen besucht werden (Baumert/Stanat/Watermann 2006b; Stanat 2003). Kennzeichnend für diese Schulen ist eine homogene Sozialstruktur, in der die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft eine Häufung von Risiko- und Belastungsfaktoren aufweist (Baumert/Stanat/Watermann 2006a). Die SchülerInnen kommen zu einem hohen Prozentsatz aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und sind oftmals WiederholerInnen. Zahlreiche Studien stellen einen negativen Leistungseffekt in Schulen mit zunehmendem Anteil an SchülerInnen, die zuhause nicht Deutsch sprechen und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kommen, fest (Stanat 2006: 195f). Es kann damit von einer institutionellen Verstärkung der Nachteile durch die soziale Herkunft gesprochen werden, wenn SchülerInnen aus unterprivilegierten Verhältnissen mit schulischen Schwierigkeiten den Großteil der Klassen bilden und die LehrerInnen die Leistungsanforderungen nach unten anpassen (Schümer 2004: 102f). In großstädtischen Ballungsgebieten mit einer hohen Ausdifferenzierung des Schulsystems spiegelt sich in den Schulen nicht einfach die soziale Zusammensetzung der Wohnumgebung bzw. des Einzugsbereichs wider, sondern es zeigt sich dort oft eine stärkere Konzentration von sozialen Problemen als im Wohnumfeld.

Dabei gibt es mehrere Dynamiken, die am Beispiel Berlins verdeutlicht werden sollen. Zum einen zeigt das seit Beginn der 2000er Jahre erhobene Monitoring soziale Stadtentwicklung, dass in Quartieren mit einer hohen Konzentration von Problemen ein Wegzug von Familien mit Kindern vor der Einschulung zu verzeichnen ist. Sie entfliehen damit der nach dem Berliner Schulgesetz vorgesehenen Zuweisung eines Schulplatzes in Wohnortnähe, dem Grundschuleinzugsbereich. Zum anderen bleiben Familien vor Ort und verfolgen die Strategie, ihre Kinder an ihrer mittelschichtorientierten Wunschschule mit Scheinadressen bzw. an einer Privatschule unterzubringen. Dadurch polarisiert sich sowohl die sozialräumliche Struktur der Stadt wie auch die der Schulen, sodass von einer gespaltenen Kindheit mit ungleichen Lebensbedingungen in der Stadt gesprochen wird (Häußermann 2007). Die Entstehung von Schulen mit einer sozial und ethnisch entmischten

SchülerInnenschaft ist damit nicht dem Wunsch der SchülerInnen geschuldet, unter ihresgleichen zu bleiben, sondern eine Folge der Flucht der mit besseren Ressourcen ausgestatteten Mittelschicht.

Der mangelnde Schulerfolg ist also von mehreren Faktoren abhängig: Er ist eine Folge von sozialer Herkunft, von räumlicher Konzentration sozialer Probleme und von institutionell verstärkten Nachteilen bei fehlender sozialer Mischung in einem niedrig qualifizierenden Schultyp. Welche Folge dies für die schulischen Abschlüsse und die Einmündung in das Ausbildungssystem hat, ist das Thema des nächsten Kapitels.

Mangelnde Bildungsabschlüsse führen in die Sackgasse

Bildungsbenachteiligung bei den Bildungsabschlüssen

Im Jahr 2008 verließen 15% der AusländerInnen und 6,2% der Deutschen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2010). Die Zahl der sogenannten SchulabbrecherInnen kommt hauptsächlich durch die AbgängerInnen aus Förderschulen zustande, die zu 76% in ihrer Schulart und zu 55% unter allen AbgängerInnen und AbsolventInnen keinen qualifizierten Abschluss erreichen (Klemm 2010: 17f). Dabei werden ausländische SchülerInnen doppelt so häufig an Förderschulen beschult als Deutsche. Hingegen haben deutsche SchülerInnen mit 30,5% eine knapp dreifache Chance auf die Hochschulreife im Vergleich zu jenen mit einem ausländischen Pass (10,7%). Damit führt der Migrationshintergrund in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 11), die nach der allgemeinbildenden Schulzeit um so mehr wirken, je geringer der erworbene Schulabschluss ist.

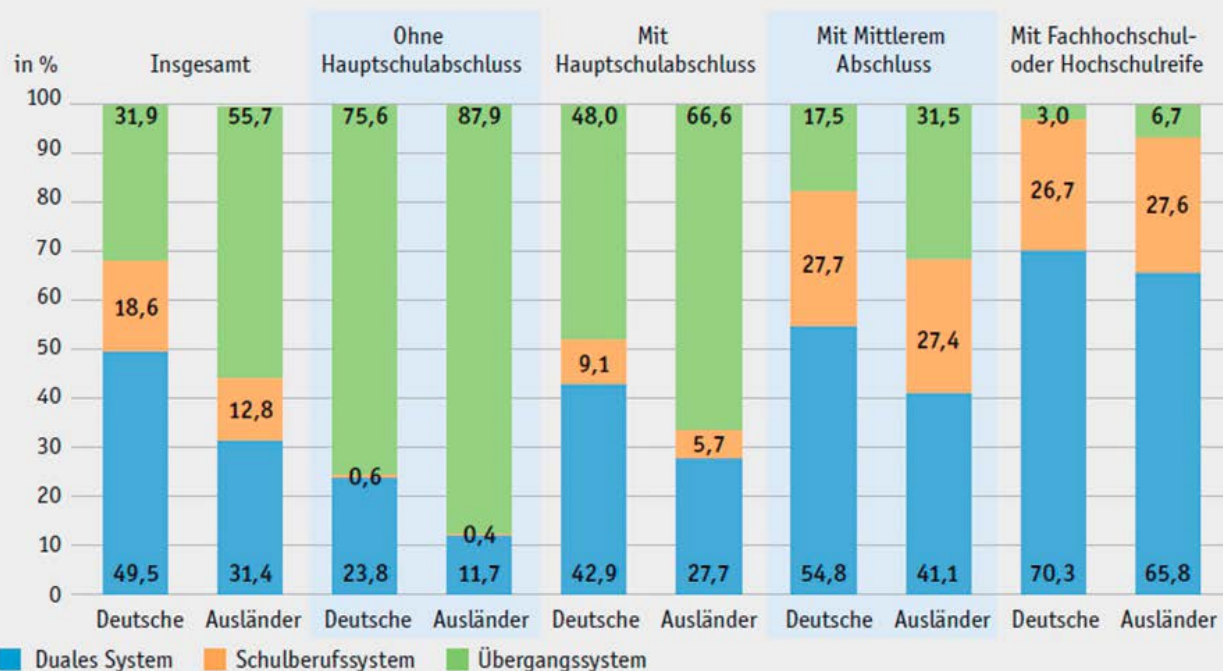
Exklusion bei der Eingliederung in den Ausbildungsmarkt

Der Hauptschulabschluss gilt bei steigenden Anforderungen in den Ausbildungsberufen als Mindestvoraussetzung für den Beginn einer Berufsausbildung. Statistisch gesehen haben Jugendliche mit ihm jedoch geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die Handwerkskammern beklagen die mangelnde Ausbildungsreife vieler SchülerInnen, die sich in Lese-, Rechen- und Schreibschwächen bemerkbar machen und Betriebe greifen nach Möglichkeit auf (Fach-/) HochschulabsolventInnen zurück, wenn es um die Besetzung von Ausbildungsplätzen geht. Dies zeigt

allein die hohe Zahl von etwa 300.000 nicht versorgten AltbewerberInnen (Beicht/Friedrich/Ulrich 2007:7f). In Deutschland hat sich ein massives Übergangssystem herausgebildet, das SchülerInnen ohne Anschlussperspektive nach der Allgemeinbildenden Schule auffangen und qualifizieren soll. Allein im Jahr 2008 wurde dieses Übergangssystem mit 76.000 SchülerInnen ohne Chancen auf dem ersten Ausbildungsmarkt gespeist. Die Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems – duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem – zeigt eine Diskrepanz zwischen AusländerInnen und Deutschen zuungunsten der AusländerInnen. Deutlich mehr AusländerInnen konzentrieren sich im Übergangssystem, also außerhalb von Berufsschule und dualem System. Dabei zeigt sich: je niedriger der Abschluss, desto größer die Diskrepanz zwischen Deutschen und AusländerInnen in der Einmündung in eine duale Ausbildung.

Übergangsprobleme zeigen sich nicht nur im direkten Anschluss an das allgemeinbildende Schulsystem, sondern auch über einen längeren Zeitraum. Das Bundesinstitut für Berufsbildung konnte beispielsweise nachweisen, dass es Jugendlichen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße erschwert ist, im Anschluss an die allgemeinbildende Schule kurzfristig in das Ausbildungssystem zu gelangen (Beicht/Friedrich/Ulrich 2007). 50% von ihnen erreichten erst nach 17 Monaten einen Ausbildungsplatz (im Vergleich: Deutsche ohne Migrationshintergrund: 3 Monate). Nach zweieinhalb Jahren lag die Übergangsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 60%, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 77% trotz gleicher Bildungsabschlüsse (Beicht/Friedrich/Ulrich 2007). Damit sind Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechter beruflich integriert und befinden sich am längsten im beruflichen Übergangssystem zwischen allgemein bildender Schule und voll qualifizierender Berufsausbildung. Knapp die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mündet in keine Berufsausbildung ein und hat angesichts des Abbaus an niedrig qualifizierten Arbeitsplätzen keine Chance auf eine gesicherte Berufsperspektive. Aus dieser Entwicklung ist zu schlussfolgern, dass Risiken einer langfristigen sozialen Exklusion vorliegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 213).

Abb. E1-4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung* und Staatsangehörigkeit (in %)



* Teilweise erstes Schuljahr; ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; Erläuterungen vgl. Tab E1-5web und Tab. E1-6web

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers, Datenstand: März 2010

Abbildung 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit; Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 99

Soziale Spaltung in der Stadt – die ethnische und soziale Segregation in Berliner Schulen

Vergleichbar den Stadtstaaten Bremen und Hamburg liegt auch Berlin beim PISA-Ranking auf einem der letzten Plätze. Hinzu kommt eine hohe SchulabbrecherInnenquote von 25%, die 2006 zur Entwicklung des „Arbeitsprogramms Hauptschulen“ führte. Mit Hilfe von mehr Praxisorientierung (vor allem im Rahmen der Praxisklassen für abschlussgefährdete SchülerInnen) und einer verstärkten Kooperation mit dem Wirtschaftssektor und anderen PartnerInnen sollte die Quote der AbbrecherInnen bis 2010 halbiert werden.

Längst war die Berliner Hauptschule eine unbeliebte „Restschule“, die jährlich von immer weniger SchülerInnen besucht wurde, zuletzt von ca. 7% der SchülerInnenenschaft. Die Hauptschulen in den migrantisch geprägten innerstädtischen Ortsteilen Kreuzberg, Wedding und Neukölln hatten einen hohen Anteil an

SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in der Amtssprache „nichtdeutscher Herkunftssprache“. An der Zahl der Lernmittelbefreiungen der Kinder, die eine statistische Erhebung zum Transferleistungsbezug der Familien erlaubt, wird deutlich, dass sich in diesen Schulen ethnische und soziale Segregation besonders überlagern, was am Schulalltag des nächsten Kapitels nachvollziehbar ist.

Eine Haupt- und Realschule vor der Schulreform

An dieser Stelle soll eine Haupt- und Realschule beispielhaft vorgestellt werden.

Die in Berlin-Kreuzberg liegende Schule wird seit 2003 ausschließlich von Jugendlichen mit türkischem, kurdischem und arabischem Migrationshintergrund besucht. Ein Teil der SchülerInnenenschaft wählte die Schule aus, viele jedoch landeten dort aus „RückläuferInnenkarrieren“ oder bedingt durch biografische Brüche: Die Schullaufbahn der RückläuferInnen startete oftmals

entgegen der Grundschulempfehlung an einem Gymnasium, dem dortigen Scheitern innerhalb des Probehalbjahres folgte die Abschlusung an eine Realschule und das Sitzenbleiben nach einem weiteren Jahr führte zur Überweisung an die Haupt- und Realschule. Die SchülerInnen kommen überwiegend aus einem Umkreis von ca. zwei Kilometern. Die dort lebenden 0–18jährigen haben zu 67% Migrationshintergrund und 50% der Kinder und Jugendlichen leben von Arbeitslosengeld II und sind von Armut betroffen.

Die Eltern bestritten im Jahr 2009 zu 93% ihren Lebensunterhalt mithilfe staatlicher Transferleistungen verschiedener Art, im Vergleich zu den Zahlen der Vorjahre in der Tendenz steigend. Die überwiegende Anzahl der Eltern hat keine qualifizierte Berufsausbildung und ist mehrheitlich arbeitslos oder prekär beschäftigt. Bei den in der Regel kinderreichen Familien kann von einem verfestigten Sozialleistungsbezug ausgegangen werden, der im Familien- und Schulalltag seine Spuren hinterlässt. Nahezu alle SchülerInnen haben unentschuldigte Fehlzeiten von Beginn ihrer Einschulung an. Hintergrund dieser Fehlzeiten sind zumeist nicht bewilligte Urlaubsanträge außerhalb der Ferienzeiten, sprachliche Unterstützung der Eltern bei Ämtergängen und Arztbesuchen und das Beaufsichtigen jüngerer Geschwister. In manchen Fällen entstehen Fehlzeiten zudem durch Jobs, denen die SchülerInnen nachgehen, um das Familieneinkommen zu verbessern. Elterngespräche in der Schule und bei Hausbesuchen geben einen Einblick in oftmals beengte Wohnverhältnisse, Einschränkungen durch chronische Erkrankungen und Orientierungsschwierigkeiten wegen geringer Deutschkenntnisse. Die meisten Eltern haben hohe Bildungsaspirationen für ihr Kind, kennen jedoch kaum das deutsche Schul- und Ausbildungssystem, zumal sie dieses persönlich nicht durchlaufen haben. Letztlich können viele SchülerInnen bei der Bewältigung schulischer Anforderungen auf nur wenig elterliche Unterstützungsleistungen zurückgreifen.

Besondere Förderangebote der Schule

Angeht dieser Problematik bietet die Schule neben dem Konzept der durchgängigen Sprachförderung (Hawighorst/Knoll 2010; Universität Hamburg 2006) mit einem multidisziplinären Team aus LehrerInnen, SozialpädagogInnen und außerschulischen KooperationspartnerInnen Maßnahmen und Hilfestellungen an, um die Bildungschancen der Jugendlichen zu vergrößern. Die Erfolge in Bezug auf die schulischen Abschlüsse und die Einmündung in die berufliche Ausbildung sind dennoch gering. Im Jahr 2010 lag die Bestehensquote der Mittleren Schulabschlüsse bei 24% und damit weit unter dem Durchschnitt des Bezirks und des Landes Berlin. Dies ist angesichts der umfangreichen Förderung und sozialpädagogischen Betreuung ein Zeichen für den Sog der sozialen Entmischung der Schule. Nur wenige SchulabsolventInnen gelangen auf den ersten Ausbildungsmarkt und die meisten landen im bereits beschriebenen Übergangssystem oder starten einen erneuten Anlauf, um den mittleren Schulabschluss zu erlangen. Dabei erfolgte in den letzten Jahren eine intensive Berufsorientierung und -vorbereitung in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen wie dem Quartiersmanagement, lokalen Bildungsinitiativen, dem Netzwerk Berufsausbildung, der Agentur für Arbeit, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Jobcoaches. Die aktive Unterstützung der Jugendlichen auf ihrem Weg zur Berufsfindung und der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen verdeutlichte zahlreiche Hindernisse bei der Ausbildungseingliederung. Die Akquise von Praktikumsplätzen ergab eine häufige Ablehnung von Jungen mit muslimischem Hintergrund mit der Begründung, dass man schlechte Erfahrung mit der Einpassung in den Betriebsalltag gemacht habe. Bedenken gab es von Personalverantwortlichen in Bezug auf die möglicherweise ablehnende Reaktion von KundInnen bei Praktikantinnen mit Kopftuch (Baur/Wiese 2007). Geschilderte Erfahrungen von Jugendlichen bei Vorstellungsgesprächen beinhalteten diskriminierende Fragen nach den Deutschkenntnissen ihrer Eltern und der ethnischen Herkunft. Damit wirken neben der von der Handelskammer beklagten fehlenden Ausbildungsreife diskriminierende Mechanismen bei der mangelnden Einmündung in den Ausbildungsmarkt.

Die soziale und ethnische Segregation in den Schulen hat also weit ausgreifende, benachteiligende Wirkungen. Das nächste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über bundesweite Maßnahmen und Reformen zur Erhöhung der Bildungschancen und stellt die Berliner Schulreform vor.

Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungschancen

Bildungsreformen in Deutschland

Die Debatte über den durch die demografische Entwicklung zunehmenden Arbeitskräftemangel in Deutschland und die gleichzeitige Bildungsmisere hat auf dem nationalen Integrationsgipfel im November 2010 einen Aktionsplan hervorgebracht, der die Quote der deutschen und ausländischen SchulabbrecherInnen bis zum Jahr 2015 nivellieren soll. In vielen Bundesländern werden Reformansätze diskutiert, die nicht nur an einer Schulstrukturreform ansetzen, sondern den Einbezug lokaler und kommunaler KooperationspartnerInnen mitvorsehen. Übereinstimmung besteht unter den Bundesländern darin, dass der Bedarf an einer Sprachförderung der Kinder im vorschulischen Alter mit Sprachtests ermittelt und ein entsprechendes Förderangebot bereit gestellt werden muss, da Sprachkenntnisse eine Schlüsselkompetenz für Bildung und für eine langfristige Integration sind. Die Festlegung von Bildungsstandards bezieht damit bereits die Kindertagesstätten ein. Eltern werden zunehmend als PartnerInnen gesehen, deren Erziehungskompetenz durch die Förderung partizipativer Strukturen im Schulalltag mehr Eingang finden muss (thematische Elterncafés, Elternschule, Eltern als MentorInnen usw.). Vorausgegangen war die Verpflichtung aller Schulen zur Schulentwicklungsplanung und Evaluation zur Qualitätssteigerung. Die Einführung der Ressourcenzuteilung an den Schulen einiger Bundesländer nicht nur nach der Anzahl an Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache, sondern nach dem Anteil an Lernmittelbefreiungen ist der Erkenntnis geschuldet, dass der sozioökonomische vor dem ethnischen Hintergrund den Schulerfolg beeinflusst.

Die deutschlandweite Tendenz geht zu einem zweisäuligen Schulmodell, das mehr Durchlässigkeit und damit die Chance, einen hochwertigen Schulabschluss zu erreichen, bietet. Dieses Modell wird am Beispiel Berlins, deren Bildungsverwaltung mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 eine neue Schulstruktur eingeführt hat, dargestellt.

Reformierte Schullandschaft in Berlin

Im Schuljahr 2010/2011 wurde die Sekundarschule als Zusammenfassung von Haupt-, Real- und Gesamtschule mit der Möglichkeit, das Abitur zu erlangen, neben dem Gymnasium eingeführt. Daneben existiert das Sondermodell „Gemeinschaftsschule“ mit einer gemeinsamen Beschulung von der ersten bis zur 13. Klasse, das im Jahr 2013 in eine Sekundarschule besonderer Form umgewandelt wird. Mit dieser Schulform werden verschiedene Ziele verfolgt: Die Erweiterung auf 13 Schuljahre bietet eine höhere Durchlässigkeit und Attraktivität als die bisherigen Haupt- und Realschulen und die Möglichkeit, einen höherwertigen Schulabschluss zu erreichen. In der Umwandlung zu Ganztagschulen liegt die Hoffnung, die Bildungschancen aller SchülerInnen durch eine lernförderliche Umgebung zu erhöhen. Die Verzahnung an den Übergängen von der Kindertagesstätte in die Grundschule, von dort in die Sekundarstufe I der Sekundarschule oder des Gymnasiums wird durch einen fachlichen Austausch gewährleistet. LehrerInnen aus der Grundschule unterrichten an Sekundarschulen und Gymnasien und umgekehrt.

Duales Lernen soll an allen Schularten verstärkt werden, um die berufliche Orientierung frühzeitig zu ermöglichen. Die Spanne reicht von der Einrichtung von Praxisklassen als Regelangebot für abschlussgefährdete Jugendliche bis hin zu Kursen an der Universität zum Erwerb eines Bachelor-Moduls für leistungsstarke SchülerInnen ab 16 Jahre. Das Vergabeverfahren für übernachgefragte Sekundarschulen und Gymnasien wurde dahin gehend verändert, dass nicht mehr der Wohnort, sondern ein Auswahlverfahren maßgebend ist. Dabei kann sich die Schulleitung 70% der SchülerInnen aussuchen (darunter 10% Härtefälle) und 30% der Plätze verlosen.

Nachteilig ist die mangelnde einheitliche Regelung zur schulinternen Organisation. An manchen Sekundarschulen werden Haupt- und RealschülerInnen getrennt unterrichtet, worin die Gefahr besteht, dass eine homogen benachteiligte und lernschwache SchülerInnen-schaft weiterhin unter sich bleibt und dadurch geringe Leistungszuwächse hat.

Lösungsansätze auf Quartiersebene

Das Programm „Soziale Stadt“ wurde 1999 gestartet, um der zunehmenden sozialen und räumlichen Spaltung in den Städten entgegenzuwirken. Dazu gehörten zunächst Maßnahmen zur Aufwertung des Gebietes, die Vernetzung der lokalen AkteureInnen und die Aktivierung der Bevölkerung dahingehend, sich für ihre Belange im Quartier zu engagieren. Das Thema Bildung gewann in einigen Programmgebieten sehr früh eine prioritäre Stellung und führte zu einer Vernetzung von Quartiersmanagement, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe und weiteren BildungsakteurInnen zu Bildungsoffensiven (Bundesministerium für Verkehr 2010). Im Quartier der vorgestellten Haupt- und Realschule konnten aufgrund der Bildungsoffensive und zahlreichen Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität an der benachbarten Grundschule eine Erhöhung der Gymnasialempfehlungen und eine wieder zunehmende Akzeptanz der Schule von deutschen Eltern festgestellt werden. Damit zeigen sich positive Effekte der Anstrengungen auf Quartiers- und Schulebene.

Fazit und Ausblick

Zahlreiche Reformen und Vorhaben im Bildungsbereich und auf der Quartiersebene – Schulstrukturreformen, frühkindliche Bildungspläne und Bildung als vorrangiges Thema der Quartiersentwicklung – sind vorwärts bringende Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dennoch sind längst nicht alle deutschen Bundesländer reformwillig und die bereits erfolgten Umstrukturierungen des Schulsystems müssen daraufhin überprüft werden, ob sie ungünstigen Lernbedingungen entgegen wirken. Ein Qualitätskriterium wird die Verhinderung von ethnischer und sozialer Segregation an Schulen sein, um ein leistungsminderndes und gesellschaftlich ausgrenzendes Milieu zu vermeiden. Die Schulleistungsergebnisse in Berlin und Hamburg als bisherige PISA-Verlierer werden nach den aktuellen Schulstrukturreformen von besonderem Interesse sein. Zu befürchten ist jedoch, dass eine neue Schulstruktur ohne eine bezirksübergreifende Steuerung bei der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft Bildungschancen kaum erhöht, da SchulleiterInnen in der Regel die leistungsstärksten SchülerInnen aussuchen werden.

Mehr zielgruppenspezifisch qualifiziertes Personal und materielle Ressourcen an Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund sind ein wichtiger Schritt zur Erhöhung der Bildungschancen. Allerdings lösen bessere Ausstattungen nicht das Grundproblem der ethnischen und sozialen Segregation an Schulen. Hier lohnt sich ein Blick in andere Länder, die Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungschancen von SchülerInnen aus benachteiligten Schulen in benachteiligten Quartieren getroffen haben.

In Oullins/Frankreich werden bereits seit 2004 GrundschülerInnen nach der Schulschließung in einem benachteiligten Quartier mit Bussen an verschiedene Schulstandorte in besser gestellte Quartiere mit einer sozioökonomisch ausgewogenen SchülerInnenenschaft gebracht. Die Vorteile für die SchülerInnen zeigen sich in Leistungsverbesserungen und der Entkoppelung des Rufs der Schule und des Wohnortes, die einer Stigmatisierung entgegenwirkt (Baur 2010). Ein weiterer, erfolgreicher Ansatz aus einigen Staaten der USA zur Erhöhung der Bildungschancen von SchülerInnen besteht darin, Schulen ohne Erfolg zu schließen und neue mit einem attraktiven Profil zu eröffnen (Magnet Schools). Um eine bessere soziale Mischung an Schulen zu gewährleisten, wird den Eltern zugesichert, dass die freie Schulspeisung für die bedürftige SchülerInnenenschaft nicht mehr als 10 Prozent über dem kommunalen Durchschnitt an freier Schulspeisung liegt (Kahlenberg 2009). Damit werden sozioökonomische und nicht ethnische Kriterien bei einer Verteilung der SchülerInnenenschaft wirksam.

Beide Beispiele zeigen, dass die Steuerung der sozialen Zusammensetzung an Schulen zum Zwecke der Erhöhung von Bildungschancen durch die Schaffung lernförderlicher Milieus möglich ist. Da die soziale Zusammensetzung im Quartier nur schwer gesteuert werden kann, wäre die Umverteilung von SchülerInnen nach sozialer Herkunft an verschiedene Schulen eine diskutierbare Ergänzung zu den bisherigen Reformen und Maßnahmen.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg., 2006a): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–188.

Baur, Christine (2010): „Busing“ à la Française – ein übertragbares Modell zur Überwindung schulischer Segregation? Eine Fallstudie zum SchülerInnentransfer in Oullins. Migration und Soziale Arbeit 32 (3/4), 237–245.

Baur, Christine/Häußermann, Hartmut (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. Leviathan 37 (3), 353–366. <http://www.springerlink.com/content/r136787q25ku1820> [Stand: 14.3.2010]

Baur, Christine/Wiese, Birgit (2007): Das können wir unseren deutschen Kunden nicht erklären. In: blz (7–8). www.gew-berlin.de/blz/7271.htm [Stand: 14.3.2010]

Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim G. (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB Report 1(2), 1–12.

Bos, Wilfried (Hrsg., 2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster (u.a.): Waxmann.

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Programm Soziale Stadt. <http://www.sozialestadt.de/programm> [Stand: 8.11.2010]

Bundesregierung (Hrsg., 2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7.property=publicationFile.pdf [Stand: 15.3.2010]

Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243–271.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Häußermann, Hartmut (2007): Monitoring soziale Stadtentwicklung 2007. Fortschreibung für den Zeitraum 2006–2007. Berlin: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (Berlin Planen).

Häußermann, Hartmut (2008): Segregation in der Stadt – Befürchtungen und Tatsachen. In: vhw Forum Wohneigentum (3/ Juni–Juli), 123–125.

Hawighorst, Britta/Knoll, Cornelia (2010): „Zeit, die wir als Lehrer miteinander verbringen können“. Teamarbeit als Grundlage der Förderung von Bildungssprache. In: Pädagogik 62 (1), 32–35.

Kahlenberg, Richard (2009): Turnaround Schools That Work: Moving Beyond Separate but Equal. <http://www.tcf.org/publications/education/turnaround.pdf> [Stand: 4.10.2010]

Klemm, Klaus (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss: Analysen – Regionale – Trends – Reformansätze. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf [Stand: 6.6.2012]

Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus J./Weiss, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73–114.

Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187–215.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 243–260.

Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189–219.

Universität Hamburg (2006): BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> [Stand: 8.11.2010]

9. Transdisziplinarität in der Entwicklungsforschung?

Reflexionen und persönliche Anmerkungen

Petra Dannecker

Die Themenbereiche Entwicklung und Gender, zu denen ich sowohl in der Forschung als auch in der Lehre arbeite, sind transdisziplinäre Forschungsfelder, die mit fachlichen oder disziplinären Zugängen und Definitionen nicht greifbar sind. Zweifelsfrei bedarf es hier der Transformation der bisherigen wissenschaftlichen Ordnung aufgrund der spezifischen Problemorientierungen. Dennoch hat meine Beschäftigung mit dem Thema Transdisziplinarität erst begonnen, nachdem ich als Gastprofessorin für Global Studies und Entwicklungssoziologie nach Wien gekommen war, um hier im Bereich Internationale Entwicklung zu lehren. Dieser Wechsel hat dazu geführt, mich mit dem Konzept der Transdisziplinarität, den wissenstheoretischen Überlegungen, die diesem zugrunde liegen sowie mit meinen eigenen Ansprüchen an meine Lehre und Forschung bezüglich Transdisziplinarität auseinanderzusetzen. Dabei wurde mir rückblickend bewusst, dass im interdisziplinären Graduiertenkolleg „Market, State, Ethnicity“ an der Universität Bielefeld, innerhalb dessen ich meine Dissertation geschrieben hatte, der Anspruch der Transdisziplinarität der operative Modus der projektbezogenen Forschung war, auch wenn dies nicht explizit thematisiert wurde. Auch ein, von der Volkswagen Stiftung finanziertes, Forschungsprojekt zur Aushandlung von globalen Entwicklungsvorstellungen und -visionen in unterschiedlich islamisch geprägten Gesellschaften, das ich mit einer Kollegin leitete, hatte transdisziplinäre Züge, da wir versuchten, das Problemverständnis und die Problembearbeitung vor allem methodisch neu zu definieren und neue Zugänge zu finden, die rückblickend als transdisziplinär bezeichnet werden können. Wichtig war uns in dem Projektkontext auch, mit PartnerInnen und AkteurInnen vor Ort das Forschungsthema zu entwickeln und dabei unterschiedliche Erkenntniskulturen und Erfahrungen mit aufzunehmen. Es ging dabei vor allem darum, das Verhältnis von Forschungssubjekt und Objekt der Forschung kritisch zu reflektieren.

Diese Erfahrungen, aber auch die Reflexionen und Diskussionen, die wir im Rahmen der Internationalen Entwicklung führten und führen, insbesondere im Zuge der Entwicklung des Masterstudiengangs Internationale Entwicklung sowie der Institutionalisierung des Instituts Internationale Entwicklung, haben viele Fragen aufgeworfen, die weiterer Diskussionen und Reflexionen bedürfen.

Für mich wurde deutlich, dass Transdisziplinarität nicht definiert werden kann bzw. für unterschiedliche AkteurInnen unterschiedliche Bedeutungen hat. Während im wissenschaftlichen Bereich Transdisziplinarität häufig als ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip mit dem Ziel einer neuen wissenschaftssystematischen Ordnung verstanden wird (Mittelstraß 2005), gibt es eine Reihe von Ansätzen, die über die Grenzen der Wissenschaft hinausgehen und neue Formen der Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft unter dem Begriff der Transdisziplinarität diskutieren. In beiden Fällen stellt sich m.E. aber die Frage, was transdisziplinäre Kooperation in unterschiedlichen Kontexten bedeutet, welche Rolle Machtstrukturen spielen und auch welche kontextspezifischen Rahmenbedingungen bestehen.

Im Rahmen des Studiengangs Internationale Entwicklung ist Transdisziplinarität ein Organisationsprinzip von Lehre. Was dies bedeutet, muss m.E. noch weiter diskutiert werden, denn die meisten Lehrveranstaltungen sind disziplinär eingebettet. Auf epistemologischer Ebene stellt zwar „Entwicklung“ das transdisziplinäre Forschungsfeld dar und das Ziel ist zweifelsfrei disziplinäre Paradigmen zu überschreiten. Die Frage, die jedoch in diesem Kontext immer wieder auftaucht, ist, inwieweit eine disziplinäre Einbettung Voraussetzung oder Hindernis für Transdisziplinarität darstellt. Damit ist auch die Frage verknüpft, inwieweit Disziplinen noch als geschlossene Einheiten verstanden werden können. Als Entwicklungssoziologin und Genderforscherin würde ich argumentieren wollen, auch wenn dies nun etwas anmaßend klingen mag, dass ein transdisziplinärer Zugang schon aufgrund des Forschungsgegenstands und somit aufgrund der sozialen Realität schon immer Grundvoraussetzung war. Das mag nun nicht für alle disziplinären Bereiche zutreffen, wie zum Beispiel die aktuellen wissenschaftlichen Debatten in Bezug auf Klimawandel zeigen. Hier scheint die Entwicklung eines „transdisziplinären“ Problemverständnisses aufgrund der Konkurrenz zwischen den Disziplinen und der unterschiedlichen Interessen sehr schwierig.

Ich verbinde mit Transdisziplinarität vor allem das Generieren von Forschungsfragen aus dem Problemfeld heraus und das Finden neuer Beziehungsformen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Systemen und nichtwissenschaftlichen Institutionen. Das erscheint mir jedoch noch ein langer Weg zu sein, aber vielleicht sind die Diskussionen und Debatten um Transdisziplinarität der Weg zum Ziel.

Literatur:

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung, Theorie und Praxis, 14 (2), 18–23.

10. Position zur Transdisziplinarität aus der Sicht der Stadt- und Regionalforschung

Alexander Hamedinger

Transdisziplinarität ist ein schillernder Begriff, der schon in den 1970er Jahren Eingang in den wissenschaftstheoretischen Diskurs gefunden hat (Blättel-Mink/Kastenholz 2000). Im Kern ging es in diesem Diskurs immer um die Frage, wie die Organisation des Prozesses der Wissensproduktion und der Wissensverbreitung verändert werden muss, um der zunehmenden Differenzierung der Gesellschaft und der steigenden Komplexität von sozialen, ökologischen und ökonomischen Problemstellungen gerecht werden zu können. Gleichwohl waren und sind heute mehr denn je normative Ansprüche mit diesem Prozess verknüpft: Wissensproduktion und Wissensverbreitung sollen so organisiert werden, dass sie die Demokratisierung der Gesellschaft fördern und konkrete Veränderungen in den „Lebenswelten“ der „Beforschten“ bewirken. Diesen Anspruch teilt der Ansatz der Transdisziplinarität mit der **Aktionsforschung** (Friedrichs 1990; Astleithner/Hamedinger 2003), die ihren Ursprung ebenso in der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs am Ende der 1960er Jahre bzw. Beginn der 1970er Jahre hat. Während mit dem Begriff der Transdisziplinarität in der Folge vor allem im Rahmen der Nachhaltigkeits- und Kulturlandschaftsforschung (s. TRAFO – Schwerpunkt des Lebensministeriums; vgl. Brand 2000) weitergearbeitet wurde, wurde der Ansatz der Aktionsforschung etwa in den Bildungswissenschaften – allerdings nur marginal – weiterentwickelt. Heute findet wieder eine intensivierte Debatte um Transdisziplinarität in der Forschung statt, was nicht zuletzt im Kontext eines intensivierten sozialen Wandels sowie der tiefen Wirtschafts- und Finanzkrise zu sehen ist. Offensichtlich werden Fragen nach der Organisation von Wissensproduktion und Wissensverbreitung vor allem dann virulent, wenn sich gesellschaftliche Umbrüche abzeichnen oder wenn sich durch Krisensituationen Handlungsspielräume für „neue“ Konzepte der Wissensproduktion eröffnen.

In der Stadt- und Regionalforschung spielten sowohl der Begriff Transdisziplinarität als auch der Ansatz der **Aktionsforschung** bisher eine eher marginale Rolle. Obwohl sich raumbezogene Forschung durch den Fokus auf einen Ort (Region, Stadtteil, etc.) quasi als transdisziplinäre Forschung *sui generis* hätte positionieren können, ist es nur in wenigen Forschungsprojekten gelungen, einerseits die immer noch wirkmächtigen

disziplinären Hürden zu überwinden, andererseits „PraktikerInnen“ oder „Alltags-ExpertInnen“ in einen Forschungsprozess als gleichberechtigte PartnerInnen zu involvieren. Nicht zuletzt hängt dies mit einer lang andauernden, sich aber langsam verändernden Vernachlässigung von Raumtheorien zusammen, die lange Zeit für bestimmte **Wissensdisziplinen** der Stadt- und Regionalforschung (z.B. Regionalwissenschaft, Raumplanung) charakteristisch war. Zentrale Kennzeichen von Transdisziplinarität aus meiner Sicht sind: 1) problembezogene Kooperation zwischen verschiedenen Wissensdisziplinen, 2) Einbindung von PraktikerInnen/Alltags-ExpertInnen in den gesamten Forschungsprozess (von der Formulierung der Forschungsfrage bis zur Durchführung und eventuellen Umsetzung von Ergebnissen), damit auch Inklusion verschiedener Wissensformen, konkreter sozialer Problembezug als Ausgangspunkt für die Forschung (und nicht Themenbezug), 3) gegenseitiges Lernen im Forschungsprozess, 4) **Zirkularität** und **Emergenz** des Forschungsprozesses. Die Herausforderungen, die sich aus dem Anspruch der Transdisziplinarität ergeben, sollen für vier der genannten Kennzeichen anhand von Beispielen aus der Stadt- und Regionalforschung kurz beleuchtet werden:

1) Problembezogene Kooperation zwischen verschiedenen Wissensdisziplinen und Überwindung von disziplinären Grenzen:

Im Rahmen eines von der Österreichischen Raumordnungskonferenz (ÖROK) finanzierten Projektes, in dem es um Möglichkeiten der Steuerung der räumlichen Entwicklungen in österreichischen Stadtregionen ging, wurde versucht, verschiedene Wissensdisziplinen (Finanzwissenschaft, Verkehrsplanung, Regionalwissenschaft, Soziologie) problembezogen in den Forschungsprozess zu integrieren. Aufgrund unterschiedlicher disziplinärer Begrifflichkeiten (z.B. in Bezug auf die Definition von Stadtregion), Sprachen und Methoden sowie den dem engen zeitlichen wie budgetären Korsett geschuldeten geringen Möglichkeiten, „Übersetzungsleistungen“ durchzuführen, ist die Integration nur partiell gelungen. Im Endeffekt wurde die Problemstellung in Teilaspekte zerlegt, die dann von den einzelnen Teildisziplinen bearbeitet wurden. Zudem zeigte sich, dass eine Kultur der Kooperation zwischen den einzelnen involvierten Fachbereichen (und damit Wissensdisziplinen) noch weiter entwickelt werden musste. Die universitären Strukturen haben bisher eher eine institutionelle Zementierung von Wissensdisziplinen in einzelnen Fachbereichen als eine fächerübergreifende Zusammenarbeit gefördert. Karrieren in der Wissenschaft sind nach wie vor sehr stark an die disziplinären Codes und an einzelnen Wissensdisziplinen orientierten institutionellen Strukturen gebunden.

2) Einbindung von PraktikerInnen/ AlltagsexpertInnen in den gesamten Forschungsprozess:

Das EU-Forschungsprojekt PASTILLE (*Promoting Action for Sustainability through Indicators at the Local Level*) sah von Beginn des Projektes eine gleichberechtigte Teilnahme von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen (in diesem Fall: VertreterInnen der lokalen Verwaltungen) am gesamten Prozess vor. Um die Frage beantworten zu können, wie Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und Prozesse politischer Entscheidungsfindung verknüpft werden können, wurde bewusst ein **interaktionsorientierter Forschungsansatz** angewandt. Zentrale Herausforderungen in diesem Projekt waren: das Finden einer gemeinsamen Sprache zwischen Wissenschaft und Praxis, die konsequent gemeinsame Durchführung aller Forschungsschritte, die Überbrückung unterschiedlicher Erwartungshaltungen und Handlungslogiken der involvierten AkteurInnen, die sich auch aus den institutionellen Einbettungen der AkteurInnen und den damit verbundenen **Einschränkungen und Zwängen** ergaben sowie der limitierte Zeitrahmen für notwendige Lern-, Kommunikations- und Abstimmungsprozesse. Zwar kann durchaus konstatiert werden, dass sowohl PraktikerInnen (etwa im Hinblick auf theoriegeleitete und systematische Argumentation) als auch WissenschaftlerInnen (z.B. in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Verwaltungshandelns) im gesamten Projekt voneinander gelernt haben. Allerdings haben im Rahmen der Wissensverbreitung WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen schlussendlich unterschiedliche Produkte erstellt.

3) Gegenseitiges Lernen im Forschungsprozess:

Im Projekt PASTILLE war dies aufgrund der bereits erwähnten engen Forschungsrahmenbedingungen nur sehr begrenzt möglich. Gegenseitiges Lernen erfordert vor allem Respekt vor dem Wissen aller involvierten AkteurInnen, **professionelles Prozessmanagement** (Moderation) sowie entsprechende Ressourcen (Zeit, Geld). Nur so können Orte des gegenseitigen Lernens zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen/ Alltags-ExpertInnen institutionalisiert werden („Institutionalisierung von Vielfalt“).

4) Zirkularität und Emergenz:

Transdisziplinäre Forschungsprozesse sind nicht gänzlich planbar; „Unerwartetes“ und „Unsicherheit“ sind wichtige Merkmale solcher Prozesse. Vor allem WissenschaftlerInnen, die gewohnt sind, den gesamten Forschungsprozess inhaltlich sowie organisatorisch zu planen und zu steuern, müssen sich darauf einstellen. Nicht nur ihre Fähigkeiten als ForscherInnen sind damit herausgefordert (weil sie etwa auch soziale Kompetenzen besitzen sollten), sondern auch ihre Haltungen und Rollenwahrnehmung im Forschungsprozess.

Weitere Herausforderungen für transdisziplinäre Forschung sind die Entwicklung von Qualitätskriterien für den Forschungsprozess, die Entwicklung von Methoden zur Durchführung der „Übersetzungsleistungen“ sowie die Erarbeitung von unterschiedlichen Modellen für die Einbindung von PraktikerInnen/Alltags-ExpertInnen mit unterschiedlichem institutionellen, sozialen und/oder ökonomischen Hintergrund.

Transdisziplinarität in der Stadt- und Regionalforschung ist sicherlich ein Ansatz, um praktisch relevantes, die Lebenswelt der involvierten AkteurInnen direkt betreffendes Wissen gemeinsam zu erzeugen. Allerdings sollten die kurz skizzierten Herausforderungen vor Beginn des Forschungsprozesses bedacht werden. Ich plädiere für eine weitere Diskussion und Anwendung von Transdisziplinarität in der Stadt- und Regionalforschung, vor allem aufgrund ihres raumtheoretischen Bezuges, der Bedeutung der Auftragsforschung in diesem Bereich – in welchem es immer um die Klärung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis geht – und des normativen Anspruches der aktiven Veränderung von städtischen und regionalen Strukturen (in Anlehnung an die Forderung des „Rechtes auf die Stadt“ nach Henri Lefebvre). Damit trete ich auch für eine – im Sinne von Bourdieu (1976) – **praxeologische Stadt- und Regionalforschung** ein, der es zunächst um das Verstehen von sozialen Praktiken und sozialen Problemen geht, um dann die dahinterliegenden **gesellschaftlichen Strukturen** zu dechiffrieren.

Literatur:

Astleithner, Florentina/Hamedinger, Alexander (2003): The Analysis of Sustainability Indicators as Socially Constructed Policy Instruments: Benefits and Challenges of Interactive Research. In: *Local Environment*, Vol. 8, No. 6, 627–640.

Blättel-Mink, Birgit/Kastenholz, Hans (2000): Zwischen transdisziplinärem Anspruch und Forschungsrealität. Erfahrungen aus der Nachhaltigkeitsforschung in Baden-Württemberg. In: Brand, Karl-Werner (Hrsg.): *Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität*. Berlin: Analytica, 111–126.

Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brand, Karl-Werner (Hrsg., 2000): *Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität*. Berlin: Analytica.

Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

11. Transdisziplinarität in der Stadtforschung: Öffentlicher Raum als Chance der Wissensfelder überspannenden Betrachtung der sozialen Welt

Sabine Knierbein

Stadt wird von vielen KollegInnen und ExpertInnen in Fachressorts, die unterschiedlicher nicht sein könnten, als analytisches Eingangsfenster betrachtet, um die soziale Welt zu verstehen. Innerhalb dieses Eingangsfensters kann man unter dem Brennglas betrachtet noch ein zweites, kleineres Fenster erkennen, in dem Mechanismen, Mentalitäten, Struktur und Handlung, aber auch Aktion und Reflexion kulminieren: Dies sind die öffentlichen Räume, verstanden als Gesamtheit der Orte, an denen sich öffentliches Leben zu entfalten vermag (Madanipour 2003, 2010).

Auf diese Räume richtet sich das Interesse der Forschung zu neuen Wegen der kapitalistischen Wertschöpfung innerhalb der Restrukturierung von Wirtschaftskreisläufen, zu den Risiken der Durchsetzung politischer Hegemonien, aber auch zu neuen Potenzialen zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation und der Sozialisierung – etwa hinsichtlich verschiedener Lebensstile und diverser Kulturen. In der Erforschung öffentlicher Räume treten Raumdimensionen zu Tage, die verschiedene Ebenen überspannen, etwa: die eines Besselparks im 18. Bezirk in Wien, oder der gesamtstädtischen Netzwerke der Orte öffentlichen Lebens in der Donaumetropole bis hin zur strukturellen Verknüpfung städteübergreifender Netzwerke, etwa im Verbund der Donaumetropolen Budapest, Bratislava und Wien. Diese multiple Raumebenen überspannende Betrachtungen finden sich auch in raumtheoretischen Ansätzen: Hier werden Städte und öffentliche Räume weniger als gebaute Objekte in einer zeitlichen Momentaufnahme verstanden, sondern zunehmend als global überformte und mit Lokalkolorit sedimentierende soziohistorische Urbanisierungsprozesse interpretiert. Der akademische Fachjargon, bezogen auf öffentliche Räume, spricht von einem integrierten Raumverständnis (Schubert 2000), dass das Soziale nicht dem Physischen gegenüberstellt, sondern soziales Leben und physische Ausprägungen desselben als zwei Seiten derselben Medaille versteht. Raum ist daher nicht Photokopie von Gesellschaft, sondern Gesellschaft (vgl. Castells 1996: 410).

Zudem verselbständigt sich bereits seit einigen Dekaden der fachübergreifende Tenor, öffentliche Räume seien ein per se interdisziplinäres Feld (Selle 2003). In der Universität findet man Studien zu öffentlichen Räumen in kritischer Geographie, Landschaftsarchitektur, Stadtplanung, Anthropologie, Ethnologie, Soziologie, in der Politikwissenschaft, den Kulturwissenschaften, der Architektur sowie in der Bildenden Kunst, um nur einige zu nennen. In anderen staatlichen Institutionen, so etwa in den Ressorts städtischer Verwaltungen, werden öffentliche Räume nicht allein in den Grünflächen-, Bau-, und Verkehrsressorts, sondern zunehmend auch in den Kultur-, Rechts-, und Wirtschaftsressorts behandelt (Knierbein 2010). Im Falle Wiens stellen darüber hinaus der Wohnungsbau sowie die Stadtentwicklung maßgebliche Weichen für die Entwicklung städtischer Freiräume, die oftmals objekthaft beplant den öffentlichen Räumen gleichgesetzt werden. Hier scheiden sich allerdings die raumtheoretischen Geister in der Wissenschaft, denn was für den einen eine öffentlich nutzbare Stadtmorphologie oder „öffentlich nutzbarer Raum“ ist (Selle 2003), ist für den anderen hybrid (Berding et al. 2005) und für dritte längst noch nicht mit öffentlichen Räumen gleichzusetzen, die vielmehr gesellschaftshistorische Prozesse und nicht allein bauliche Momentaufnahmen mit öffentlichem Zugang darstellen (Knierbein 2010). Perspektivenvielfalt und Methodenreichtum in der Erforschung öffentlicher Räume stellen einerseits eine Krux für die fast verunmöglichte penible Erforschung eines klar umrissenen Gegenstandes, andererseits eine Chance für das Erkennen eines Metadiskurses dar. Denn bei der Erforschung öffentlicher Räume ist es möglich, Wissen aus verschiedensten gesellschaftlichen Feldern im Rahmen eines Metadiskurses miteinander zu konfrontieren und systematisch dialektisch zu bündeln.

Generell vernachlässigt wurde bisher jedoch in den Debatten um öffentliche Räume eine Fragestellung, die mit dem Aufkommen der Wissensgesellschaft (Madanipour 2011, forthcoming) eine neue Bedeutung erlangen wird: Die Möglichkeit, verschiedene Wissensfelder jenseits fest vorgezogener Fachdiskurse niederschwellig miteinander zu verbinden. Denn auf öffentliche Räume

richtet sich auch die mediale Berichterstattung, da diesen die Rolle der öffentlichen Meinungsbildung immer dann (wissenschaftlich) überantwortet wird, wenn Debatten hinsichtlich öffentlicher Räume in einen Zusammenhang mit Diskursen um die öffentliche Sphäre (Low/Smith 2006, Bezugnehmend auf Habermas 1990 [1962]) gebracht werden. Diskursives Agendasetting, strategische Kommunikation zur Beeinflussung sowie der Schutz der öffentlichen Meinung(en) werden hier nicht nur theoretisch thematisiert, sondern ebenfalls schlicht und ergreifend empirisch praktiziert.

Öffentliche Räume stellen für viele städtische BewohnerInnen weiters eine ungezwungene Sphäre ungeplanter Kommunikation und nicht intendierten Austausches dar, der manchmal nicht einmal eines Wortes bedarf. Sie sind daher Orte der vielfältigen Erfahrungsanreicherung in der städtischen Sozialwelt. Die Rede ist von Orten, „deren Öffentlichkeit sich bunt und vielfältig zeigt und wo nahezu alle Bevölkerungsgruppen vertreten sind“. Die Rede ist von den herausragenden Schauplätzen großstädtischer Öffentlichkeit (Eckel 1998: 94).

Die Erforschung der vielfältigen Orte öffentlichen Lebens ermöglicht daher, eine Brücke zwischen verschiedenen Wissensfeldern zu schlagen: zwischen dem Alltagswissen, dem beruflichen Wissen sowie dem akademischen Wissen, um nur einige zu nennen. Öffentliche Räume bergen daher große Potenziale für die wissensfeldübergreifende Wissensproduktion. Sie sind gleichzeitig aber auch Orte der alltäglichen Bedeutungsproduktion im Sinne gelebter Räume, was sie umso attraktiver in diesem Feld transdisziplinärer Stadtforschung macht.

Nichtsdestotrotz sind und bleiben sie jene Orte, an denen stille gesellschaftliche Konflikte sichtbar und dringliche gesellschaftliche Konflikte laut werden, die Wohnzimmer verlassen und auf die Straßen zurückfinden: Die Konflikte um die Pariser Banlieue, das entschlossene Erwachen einer realpolitikverdrossenen schwäbischen Mittelschicht, die im grünen Wohnzimmer Stuttgarts beharrlich gegen ein europäisches Infrastrukturprojekt kämpft, die studentischen Demonstrationen auf der Wiener Ringstraße und im Museumsquartier sowie die auf den Straßen Athens kämpfende Zivilgesellschaft zeugen neben den wiederkehrenden Auseinandersetzungen der Globalisierungs- und Kernkraftgegner (etwa Heiligendamm 2008 und Wendland 2010) von den lauten Konflikten, die sich in europäischen Städten gegenwärtig manifestieren. Leise Konflikte bahnen sich manches

Mal auch durch Geräuschreduzierung an, etwa wenn unbemannte Drohnen in der Überwachung privatisierter öffentlicher Räume eingesetzt werden („Drohnen über Liverpool“, FAZ vom 15.11.2010). Die empirische wie theoretische Bedeutung von gesellschaftlichen Konflikten in öffentlichen Räumen ist immer auch im Zusammenhang mit den Möglichkeiten zu untersuchen, die diese als wissensfeldübergreifende Sphären des Lernens darstellen. Denn an dieser Stelle kann die Reflexion Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, und damit Aktion inspirieren.

Workshop Transdisziplinarität in der Stadtforschung



Abbildung 1: Rapporteurin resümiert die Ergebnisse des Workshops; Quelle: S. Knierbein

Abschließend möchte ich meinen Eindruck von einem der Workshops im Rahmen des Symposiums darstellen. Er thematisierte weniger diese aktuellen Tendenzen der transdisziplinären Erforschung öffentlicher Räume. Vielmehr ermöglichte er eine offene Diskussion, die zum einen eine analytisch nüchterne Debatte hinsichtlich der Rolle von Transdisziplinarität in der Stadtforschung, zum anderen idealtypisch-emanzipatorische Nuancen der Betrachtung hervorbrachte. Man reflektierte über seine eigenen Lernprozesse im Rahmen transdisziplinären Austausches in der Stadtforschung und sinnierte über verschiedene Arten von Inspirationen für die tägliche berufliche Arbeit. Erfahrungen wurden während des Workshops in vier Gruppen anhand von selbstgewählten Themen ausgetauscht:

- // Gender Planning, Schulhöfe und Schulwege
- // Stadtentwicklungssituation Linz
- // Sozialraumanalyse Wien
- // Transdisziplinäre Täter (Abb. 2)

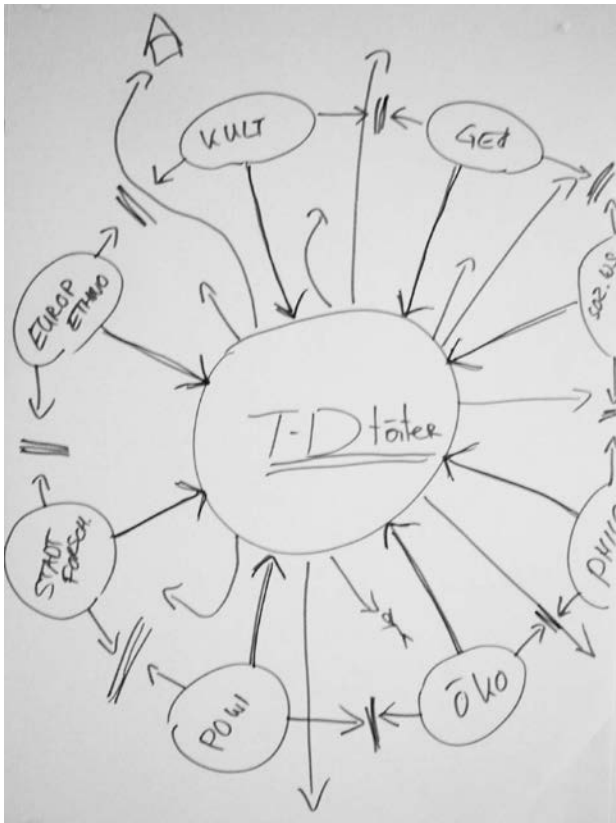


Abbildung 2: Workshopdokumentation Gruppe „Transdisziplinäre Täter“; Quelle: S. Knierbein

Als Fazit des Workshops kann festgehalten werden, dass es Zeit und Vertrauen braucht, Alltagswissen in wissenschaftliche Forschung zu integrieren. Es braucht Personen mit entsprechender Haltung und sozialer Fähigkeit zur Empathie, die die ‚Liebe zur eigenen Disziplin‘ überwinden, um am Gegenstand – Wandel sozialen Lebens in den Städten – interessiert als ‚transdisziplinäre Täter‘ Offenheit mitbringen, verschiedene disziplinäre Felder innerhalb der Universitäten, Stadtverwaltungen und beruflichen Vereinigungen interdisziplinär sowie außerhalb dieser Institutionen zwischen Theorie, Praxis und Alltagserfahrung transdisziplinär zu überbrücken. Interdisziplinäre, transdisziplinäre und am Gegenstand Stadt interessierte postdisziplinäre Herangehensweisen schließen sich daher per se nicht aus, sondern bergen Potenziale, sich gegenseitig zu ergänzen (Knierbein 2011). Neben dem Fokus auf Handlung und Haltung wurde jedoch auch kritisch angemerkt, dass einem derart skizzierten Optimalzustand transdisziplinärer Herangehensweisen in der Stadtforschung oftmals die Realpolitik von Institutionen, ressourcenorientierte Handlungsmotivationen sowie eine oftmals fehlende Reflexion hinsichtlich der fairen Rückbindung von Wissen in die eingebundenen Wissenssphären, Institutionen und Gruppen weiterhin entgegenstünden. Für die Zukunft bleibt weiterhin die Frage nach

dem jeweiligen Durchsetzungscharakter derartiger Grenzüberschreitungen in der Reflexion, Haltung und Handlung gegenüber strukturellen Einflüssen und Mentalitäten in der Stadtforschung offen. Denn bislang sind die Potenziale des öffentlichen Raums als genuin inter-, trans- und postdisziplinäres Forschungsfeld in der Stadtforschung längst nicht ausgeschöpft.

Literatur:

Berding, Ulrich/Selle, Klaus (2005): Öffentlich ist öffentlich ist ... ? In: Garten + Landschaft 8/2005, 12–14.

Castells, Manuel (1996): The Rise of Network Society. The Information Age. Economy. Society. Culture. Malden, Oxford: Blackwell Publishers.

Eckel, Eva-Maria (1998): Individuum und Stadtraum: Öffentliches Verhalten im Wandel. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Knierbein, Sabine (2010): Die Produktion zentraler öffentlicher Räume in der Aufmerksamkeitsökonomie. Ästhetische, ökonomische und wirtschaftliche Restrukturierungen durch gestaltwirksame Koalitionen am Beispiel Berlin seit 1980. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knierbein, Sabine (2011): Stadtkultur. Eine postdisziplinäre Positionierung in der Stadtforschung. In: Frey, Oliver/Koch, Florian (Hrsg.): Positionen zur Urbanistik I. Stadtkultur und neue Methoden der Stadtforschung. Wien: LIT Verlag, 79–103.

Low, Setha/Smith, Neil (2006): The Politics of Public Space. New York: Routledge.

Madanipour, Ali (2003): Public and private spaces of the city. London: Routledge.

Madanipour, Ali (2010): Whose public space? International case studies in urban design. London: Routledge.

Madanipour, Ali (2011): Knowledge Economy and the City. Spaces of Knowledge. London: Routledge.

Schubert, Herbert (2000): Städtischer Raum und Verhalten. Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raums. Opladen: Leske + Budrich.

Selle, Klaus (2003): Was ist los mit öffentlichen Räumen? Analysen, Positionen, Konzepte. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Dortmund: Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur.

12. Gemeinwesenarbeit und Sozialraumanalyse als transdisziplinäre Zugänge?

Christoph Stoik

Europäische Städte wie Wien werden internationaler, unübersichtlicher und offener. Daraus ergeben sich komplexe Fragestellungen: Wie wird mit der Vervielfältigung von Milieus und deren Interessen in Bezug auf das Zusammenleben, aber auch bei Entscheidungsfindungen umgegangen? Wie müssen Aushandlungsprozesse und politische Entscheidungsfindungsprozesse gestaltet werden, wenn manche Menschen immer mehr darauf drängen, dass sie mitbestimmen können, während andere mehr mit existenziellen Problemen beschäftigt sind? Wie können die unterschiedlichen Interessen in die Stadtentwicklung und Stadtplanung einfließen? Wie wird damit umgegangen, dass sich manche Menschen immer weniger mit demokratisch legitimierten Prozessen identifizieren? Wie kann mit dem Spannungsverhältnis zwischen internationaler Konkurrenzfähigkeit und „sozialem Zusammenhalt“ umgegangen werden? Wie wird mit zunehmender Armut und räumlichen Spaltungstendenzen in den Städten umgegangen?

Solche und ähnliche Fragen stellen sich aus der Perspektive der Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit, aus der Perspektive der Stadtentwicklung und -planung und aus einer sozialräumlichen Perspektive der Stadtforschung. Hier sollen zwei Antwort-Zugänge thesenartig dargestellt werden – eine aus der Sicht der Gemeinwesenarbeit und eine aus der Sicht der Auseinandersetzung mit dem „sozialen Raum“.

Gemeinwesenarbeit als transdisziplinärer Zugang?

Anfang des 20. Jahrhunderts setzte sich im Rahmen der Settlementbewegung u.a. Jane Adams in Chicago mit Armut auseinander. Mit Studierenden lebte sie in einem Haus in einem Armutsviertel Chicagos. Gemeinsam mit der Armutsbevölkerung wurde an Maßnahmen zur Bekämpfung der Armut gearbeitet, wie Sonntagsschulen, Kinderbetreuungseinrichtungen, etc. (Müller 1999). Gemeinwesenarbeit (bzw. *Community-Development*) ist auch heute als Konzept definiert, das ausgehend von den Bedürfnissen von Menschen daran arbeitet, dass sich Lebensverhältnisse verbessern. Betroffene werden dabei unterstützt, Interessen selbst einzubringen und sie zu organisieren. Im Rahmen der sozialen Arbeit entwickelt, ist Gemeinwesenarbeit (GWA) als interdisziplinäres Konzept zu verstehen. Bei der Bearbeitung von sozialen Problemen soll „ganzheitlich“ vorgegangen werden und unterschiedliche disziplinäre Perspektiven sollen integriert werden (z.B. Planung bei der Gestaltung von Raum, Ökonomie bei Fragen der lokalen Versorgung, etc.). Je nach gesellschaftlicher Fragestellung findet GWA bzw. *Community-Development* u.a. Anwendung in der sozialen integrierten Stadtentwicklung, bei der Gestaltung von Partizipations-, Aushandlungs- und Integrationsprozessen oder in der Organisation solidarischer Ökonomien. Mit GWA bzw. *Community-Development* wird ein emanzipatorischer und partizipatorischer Ansatz verfolgt, der sich u.a. an dem pädagogischen Konzept Paulo Freires orientiert (Hinte/Lüttringhaus/Oelschlägel 2007, Campfens 1999).

Zusammengefasst ist GWA dadurch gekennzeichnet, dass komplexe gesellschaftliche Fragestellungen ganzheitlich (multiperspektivisch) und gemeinsam mit den Betroffenen bearbeitet werden. So gesehen könnte gesagt werden, dass im Rahmen der GWA schon lange ein transdisziplinärer Zugang verfolgt wird. Andererseits kämpft die Soziale Arbeit um die Anerkennung als eigenständige Disziplin – eine groteske Situation, bei der sich die Frage stellt, ob Transdisziplinarität erst möglich ist, wenn sich vorher die disziplinären Positionen abgegrenzt herausgebildet haben. Oder aber geht der veränderungsorientierte, lebenswelt-nahe Zugang verloren, wenn soziale Arbeit sich mehr mit der eigenen disziplinären Verortung beschäftigt?

Transdisziplinäre Methodenentwicklung im Rahmen der Sozialraumanalyse?

Seit Ende der 1990er Jahre ist, so wie in anderen Sozialwissenschaften, auch in der sozialen Arbeit die Rede vom sozialen Raum. Auch wenn nicht von einem einheitlichen Verständnis der „Sozialraumorientierung“ gesprochen werden kann, trägt die Auseinandersetzung mit dem sozialen Raum zu einer Weiterentwicklung der sozialen Arbeit bei. Neben einer theoretischen Schärfung (v.a. durch die Betrachtung der Wechselwirkung von gesellschaftlichen Verhältnissen, dem Handeln der Menschen und sozial bzw. physisch räumlicher Ausdrucksformen) werden innerhalb der sozialen Arbeit neue Erhebungsmethoden entwickelt. Mit Methoden der Sozialraumanalysen werden auch qualitative Zugänge zu den verräumlichten Lebenswelten hergestellt. Stadtteilbegehungen, Autofotografie, subjektive Landkarten oder die Nadelmethode sind Methoden, die es ermöglichen, die Lebenswelten einzubinden. Sie werden bei der Konzeptentwicklung von sozialen Einrichtungen ebenso angewendet wie bei der Stadtplanung. Bei letzterer werden quantitative mit qualitativen Zugängen verknüpft und es wird interdisziplinär vorgegangen. Diese Entwicklung von Methoden der Sozialraumanalyse zeigen transdisziplinäre Zugänge auf: Komplexe Fragestellungen, wie etwa die Gestaltung des öffentlichen Raums, werden unter Heranziehung unterschiedlicher Perspektiven betrachtet (planerisch, soziologisch, ökonomisch, etc.). Dabei werden disziplinäre Grenzen auch überschritten, weil methodische Vorgehensweisen neu entwickelt werden. Diese Methoden werden so adaptiert, dass die jeweilige Zielgruppe in ihrer Lebenswelt tatsächlich erreicht wird. Sozialraumanalysen weisen dabei einen starken anwendungsorientierten Zugang auf – die Bedürfnisse von Menschen sollen z.B. in die Planungsprozesse einfließen (Kessl/Reutlinger 2007; Riege/Schubert 2007, Deinet/Krisch 2002).

Schluss

Sowohl das Konzept Gemeinwesenarbeit als auch die Hinwendung zu Sozialraumanalysen werden nicht aus einer Disziplin alleine betrieben. In beiden Ansätzen werden komplexe gesellschaftliche Fragestellungen so betrachtet, dass enge disziplinäre Positionen aufgegeben werden müssen. Auch sind beide veränderungsorientiert. Es scheinen also transdisziplinäre Zugänge vorzuliegen, an die angeknüpft werden könnte. Es stellt sich die Frage, wie ein Rahmen geschaffen werden kann, diese Zugänge zu erproben und weiter zu entwickeln, ohne dass eine disziplinäre Vereinnahmung stattfindet.

Literatur:

- Campfens, Hubert (Ed., 1999): *Community-Development Around the World*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2002): *Der sozialräumliche Blick in der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter (2007): *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit*. Reader. Weinheim: Juventa.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Wolfgang C. (1999): *Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit*. Band 1. Weinheim: Juventa.
- Riege, Marlo/Schubert, Herbert. (Hrsg., 2007): *Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

13. Voneinander (Ver-)Lernen

Veronika Wöhrer

Meine Gedanken über transdisziplinäre Forschung formuliere ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in dem *Sparkling Science*-Projekt „*Tricks of the Trade*. Feldforschung mit SchülerInnen“. In diesem Projekt führten fünf WissenschaftlerInnen des Vereins *Science Communications Research* mit 24 elf bis 14-jährigen Jugendlichen der Kooperativen Mittelschule (KMS) Pfeilgasse sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte durch, in denen Elemente der Lebenswelt der Jugendlichen erforscht wurden (z.B. Migration, Chatten, Fußball, Berufswahl, etc.). Im Laufe der zweijährigen Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen stellte sich heraus, dass unsere ursprünglichen Ideen davon, was Schule, Wissenschaft und Forschung sind, was „relevantes“ Wissen ist und wie es generiert werden kann, differierten, sich im Laufe des Projektes veränderten und am Ende bei uns allen andere waren als zu Beginn. Wir hatten also alle etwas gelernt: Die WissenschaftlerInnen beispielsweise über die Interessen, Tätigkeiten und Probleme von Jugendlichen in einer KMS oder über die Wichtigkeit von Noten am Übergang von der KMS zur nächsten (Aus-)Bildungsinstitution bzw. dem Arbeitsmarkt, die LehrerInnen über sozialwissenschaftliche Methoden, die SchülerInnen beispielsweise über das (Forschungs-)Fragen stellen und Antworten darauf finden.

Wir lernten Neues und mussten dabei alte Ideen und Bilder bisweilen hinterfragen oder ganz über den Haufen werfen. So lernten wir SozialwissenschaftlerInnen beispielsweise, dass die Methoden und Verfahren, die wir an der Uni lernen, nicht unbedingt dazu taugen, um sie mit jungen SchülerInnen anzuwenden. Wir begannen beispielsweise Skizzen und Zeichnungen als Instrumente der Datenerhebung zu verwenden oder Interviews anhand der Audioaufnahmen anstatt mit Transkripten zu analysieren. Wir mussten nicht nur unsere Ausdrucksweise, sondern auch unser Tempo, die Intensität der Auseinandersetzung sowie einige unserer Vorstellungen und Ideen über die Schule oder das Zusammenspiel von Migration, sozialer Herkunft und Bildungserfolg überdenken und adaptieren. Die SchülerInnen lernten auf der anderen Seite, dass am Ende einer Forschung oft mehr Fragen als Antworten stehen. So meinte etwa eine Schülerin am Ende des ersten Forschungs-Schuljahres: „Ich habe gedacht, wir werden diese Fragen, die am Anfang am Plakat gestanden sind (z.B. „Wie kann man sich verlieben?“, „Ist es wirklich Liebe, wenn man am nächsten Tag wieder Schluss macht?“), beantworten. Ich hab wirklich gedacht, wir werden die einfach beantworten“. Sie hatte also erwartet, dass es in der Forschung – wie oft in der Schule – klare Antworten auf die gestellten Fragen gibt. Am Ende standen stattdessen neue Fragen – aber auf komplexerem Niveau. Dementsprechend meinte ihre Kollegin: „Zuerst denkst du, es ist ganz einfach: *love is love*. Und dann merkst du, es geht um kompliziertere Sachen.“

Transdisziplinarität verstehe ich als Forschungsansatz, der mit den betroffenen Personen und Institutionen an der Lösung von Problemen und der Bearbeitung von Fragestellungen arbeitet, ohne sie notwendigerweise in jeden Schritt des Forschungsprozesses mit einzubeziehen. Hier unterscheidet sich transdisziplinäre Forschung meiner Meinung nach von partizipativer Sozialforschung. Letztere hat den Anspruch, alle Phasen des Forschungsprozesses – von der Erstellung der Fragestellung bis zur Umsetzung der Ergebnisse – gemeinsam mit den Ko-ForscherInnen zu erarbeiten. Unser Projekt war ein Versuch, dies mit SchülerInnen einer KMS umzusetzen. Dabei wird das Alltags- und Erfahrungswissen der Menschen vor Ort, die ja selbst ExpertInnen ihrer Lebenswelt sind, ihre Ideen, Interpretationen und Visionen, ernst genommen.

Ich denke, dass Transdisziplinarität aus mehreren Gründen wichtig ist. Es ist nicht nur politisch und ethisch vertretbarer, mit den im Forschungsfeld lebenden oder arbeitenden Personen gemeinsam zu arbeiten, sondern in vielen Fällen auch wissenschaftlich sinnvoller. Nur unter Einbezug der Personen, die unmittelbar mit den Fragen, an denen die Forschung arbeitet, befasst sind, können sinnvolle und dauerhafte Lösungen für Probleme entwickelt werden. Ideen, Anliegen und Kritiken der ExpertInnen vor Ort – in diesem Fall der SchülerInnen und LehrerInnen – eröffnen den WissenschaftlerInnen dabei neue Perspektiven.

SozialwissenschaftlerInnen müssen sich allerdings im Klaren darüber sein, dass sie dabei auch ihre eigene Wissenschaft zur Disposition stellen: Wenn sich Sozialwissenschaft neuen Kontexten gegenüber wirklich öffnet, d.h. wenn sie versucht an Orten anwendbar zu werden und aktiv betrieben zu werden, an denen sonst allzu oft nur „Objekte“ der Forschung vermutet werden, muss sie sich gefallen lassen, fundamental in Frage gestellt zu werden (dies trifft auf nicht-westliche ebenso wie auf nicht-weiße, oder nicht-Mittelschichtskontexte zu): Einige Begriffe, Methoden, Thesen und Theorien werden sich als unbrauchbar erweisen, hinterfragt, kritisiert und adaptiert werden müssen. Genau das trägt aber nicht nur zur valideren Erarbeitung oder zur besseren Umsetzung von Forschungsergebnissen bei, sondern kann als Chance für die (Sozial-)Wissenschaften insgesamt verstanden werden: Diese Fragen, Kritiken und Veränderungen sind notwendig, damit Wissenschaft sich weiterentwickelt und neue Wege und Fragestellungen finden kann.

Nicht nur das Lernen, auch das „Verlernen“ ist beim transdisziplinären Forschen also ein gegenseitiges: Während die SchülerInnen scheinbare Tatsachen oder Gegebenheiten hinterfragen und neu denken müssen (z.B. dass Buben keine Gefühle haben, dass Männer besser Fußball spielen als Frauen, etc.), müssen die WissenschaftlerInnen Methoden, Begriffe und Erklärungen hinterfragen und neu denken. Beide lernen dadurch Neues, und beiden werden dadurch neue Fakten, Fähigkeiten und Perspektiven eröffnet.

14. querdenken

Nachgetragene Überlegungen zu einer transdisziplinären Veranstaltung

Gerald Faschingeder

Bei Transdisziplinarität geht es um nichts Geringeres als um das Erfassen und Verstehen der gegenwärtigen Welt. Das ist eine große Ansage, nicht ganz frei von Pathos und Kritik. Der in den letzten Jahren auch in Österreich präsent gewordene Ansatz der transdisziplinären Forschung steht nicht nur für Innovation in der Forschungswelt, sondern artikuliert auch Kritik an der Unfähigkeit des gegenwärtigen Wissenschaftsbetriebes, für die Fragen der Menschheit brauchbare und umsetzbare Antworten hervorzubringen.

Eine solche Ansage klingt allerdings etwas hochtrabend. Kann denn ein Symposium, dessen Dokumentation hier vorliegt, beanspruchen, zur Lösung solcher gewichtiger Herausforderungen einen relevanten Beitrag zu leisten? Ist es denn dem Symposium, das am 14. und 15. Oktober 2010 in Wien unter dem Titel „Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten“ stattfand und etwa 50 Personen aus verschiedenen disziplinären Kontexten zusammenbrachte, gelungen, die gegenwärtige Welt zu erfassen und zu verstehen? Etwas mehr Bescheidenheit, gerade aufgrund der geringen Tragweite der Lösungsvorschläge, wie sie auch die kritischen Sozialwissenschaften hervorbringen, erscheint doch angebracht.

Wieso also von Transdisziplinarität sprechen, wenn es dazu verleitet, in den eigenen Zielvorstellungen abzuheben? Welche Chancen birgt denn dieser Wissenschaftszugang in sich? Dieser Beitrag stellt Kernaspekte des transdisziplinären Denkens und Forschens vor und bringt diese in Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“, dessen Zwischenergebnisse beim Symposium präsentiert und diskutiert wurden (Näheres auch in Novy/Habersack/Beinstein 2012. Dieser Text kann Transdisziplinarität als solche nicht eingehend darstellen, dazu sei auf Balsinger 2005, Cassinari et al. 2011, Hirsch Hadorn et al. 2008 sowie Klein et al. 2011 verwiesen.)

Zunächst werden hier die drei Phasen transdisziplinären Forschens vorgestellt und davon ausgehend die Notwendigkeit der Wissenskritik dargelegt. Aus dieser ergibt sich die Frage, wie Forschung zu einem integrierten Wissen und Begreifen der Welt beitragen kann. Mit Basarab Nicolescu wird die transdisziplinäre Methodik

erläutert, die ein komplexes Denken ermöglicht, das jenseits der disziplinären Grenzen führt.

Damit komme ich zu unserem Thema und zur Frage nach der Transdisziplinarität. Die Einladung zum Symposium „Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten“ wirft eine ganze Reihe von gewichtigen Fragen auf: Da wird von „zunehmender“ sozialer Ungleichheit und kultureller Vielfalt gesprochen, die „große Herausforderungen“ darstellen. Da gibt es ein „komplexes Zusammenspiel“ von städtischer, nationaler, europäischer und globaler Ebene, „verstärkt“ durch die derzeitige Wirtschaftskrise. Diese vielen kräftigen Formulierungen lassen keinen Zweifel daran, dass es um ein relevantes Wissen geht, das zu wirksamen Aktivitäten führen muss.

Dies entspricht einer der Ordnungsformen des transdisziplinären Forschungsprozesses, wird doch dieser zumeist in drei Phasen geteilt (vgl. Novy/Beinstein 2009, Bergmann et al. 2010):

1. Problemidentifikation und -strukturierung
2. Problembearbeitung
3. In-Wert-Setzung bzw. transdisziplinäre Integration im Hinblick auf Handlungsoptionen.

Das Problem der Problemdefinition

Im Gegensatz zu diesem Drei-Phasen-Modell stellt disziplinäre Forschung die Problembearbeitung ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit: Es werden Thesen gebildet, Daten erhoben und interpretiert, schließlich neue Theorien erarbeitet. Der Ansatz der Transdisziplinarität will dieses Wissenschaftsverständnis überschreiten und thematisiert daher auch das, was vorher, und jenes, was nach der eigentlichen Problembearbeitung liegt. Hier ist die Frage nicht unerheblich, was eigentlich zum „Problem“ erhoben wird. „Probleme“ ergeben sich nicht von selbst aus einem bestimmten Forschungsfeld heraus, sondern sind Ergebnis sozialer Definitionsprozesse:

„In transdisziplinären Forschungsprozessen werden gesellschaftliche Sachverhalte als lebensweltliche Problemlagen aufgegriffen und wissenschaftlich bearbeitet. In die Beschreibung dieser Problemlagen werden die problemadäquaten Fächer bzw. Disziplinen sowie das notwendige Praxiswissen einbezogen. Sie wirken auch

bei der Überführung der gesellschaftlichen in eine wissenschaftliche Problemstellung und bei der Beschreibung der daraus resultierenden Forschungsfragen zusammen. Bei der Problembearbeitung überschreitet die transdisziplinäre Forschung die Disziplin- und Fachgrenzen sowie die Grenzen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen, das für die angemessene Behandlung der Fragestellung notwendig ist.“ (Bergmann et al. 2010: 38)

Im Wissenschaftsbetrieb obliegt es gewöhnlich den WissenschaftlerInnen selbst, „Probleme“ zu definieren und Forschungsfragen dazu zu formulieren. WissenschaftlerInnen gehören aber mitunter einem bestimmten gesellschaftlichen Milieu an und der Wissenschaftsbetrieb folgt ganz spezifischen Logiken. Sie bilden eine „Sozietät“ eigener Ordnung und repräsentieren nicht die Gesellschaft als Ganze. Gesellschaft und Wissenschaft geraten damit in ein Spannungsfeld.

Es kann daher keineswegs davon ausgegangen werden, dass Problemdefinitionen von WissenschaftlerInnen von Nicht-WissenschaftlerInnen geteilt werden. Wer sich jemals, ausgehend von einer bestimmten Disziplin, mit einer anderen näher befasst hat, etwa als HistorikerIn mit Medizin oder als ÖkonomIn mit Germanistik, kennt die Erfahrung, dass ihm/ihr diese neue Disziplin zunächst wie ein „spanisches Dorf“ vorkommt: Es gibt nicht nur eine eigene Fachsprache, sondern auch eine ganz eigene Art und Weise, wie man zu Fragestellungen gelangt und Hypothesen generiert.

Jede Disziplin stellt ihren eigenen Sinnkosmos dar. Michel Foucault hat Disziplinen kritisch als Ort der Sinnproduktion und Wahrheitskonstruktion beschrieben, als Dispositive, die „wahr“ von „falsch“ nach ganz eigenen Kriterien zu unterscheiden vermögen, die Ein- und Ausschlussmechanismen kennen und dazu tendieren, zu selbstreferentiellen Systemen zu werden (vgl. Foucault 1966). Sie integrieren in sich selbst sogar Widersprüche und Kritik.

Wissenschaftstheoretischer Anarchismus

Michel Foucault war nicht alleine mit seiner Kritik. Während er sich mit Quellen und Konzepten aus dem Bereich der Geschichte und der Philosophie befasste, beobachteten und analysierten Thomas S. Kuhn und Paul Feyerabend die spezifische Kultur im Bereich der Naturwissenschaften. Ihre Kritik wurde grundlegend für heutige Wissenschaftstheorie: Wissenschaften fußten nicht auf Rationalität als solcher, sondern auf Übereinkunft, so der gemeinsame Punkt der beiden Wissenschaftstheoretiker. Feyerabend war in seiner Kritik sehr radikal, verneinte er doch, dass es allgemeine Maßstäbe gäbe, mit denen man Wissenschaften bewerten könne. Produktive Forschung müsse daher wissenschaftliche Methoden immer wieder kreativ variieren, verändern oder aufgeben. Sein wissenschaftstheoretischer Anarchismus richtete sich gegen den von ihm als Dogmatismus kritisierten Ansatz des Kritischen Rationalismus Karl Poppers. Zu Erfolg und innovativer Erkenntnis kämen WissenschaftlerInnen nicht deshalb, weil sie sich an Regeln und Normen ihres Faches halten, sondern wenn sie sich im Gegenteil quer dazu stellten, Theorienpluralismus und Methodenanarchismus betrieben.

Thomas S. Kuhn beschrieb die Herausbildung einer „Normalwissenschaft“, deren Charakteristik nichts anderes ist, als dass sie normativ wirkt. Sie erklärt die Welt nicht unbedingt besser als konkurrierende Theorieansätze, aber sie wird von der relevanten Bezugsgruppe als zutreffend und „richtig“ betrachtet. In ihr entfaltet sich ein bestimmtes Paradigma, ein Erklärungsansatz mit sehr spezifischem Anspruch: „Einerseits steht er [*der Begriff Paradigma, Anm. GF*] für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element in dieser Konstellation, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der ‚normalen Wissenschaft‘ ersetzen können.“ (Kuhn 1981 [1969]: 186)

Nun beobachtete Kuhn, dass in der Geschichte der Physik ein Paradigma ein anderes abzulösen imstande war – ein Vorgang, der als wissenschaftliche Revolution bezeichnet wurde. Der Paradigmenwechsel selbst aber erfolgt gar nicht aus der Logik der Wissenschaft heraus und jedenfalls nicht, weil das alte Paradigma

widerlegt oder das neue „bewiesen“ worden sei. Es sind vielmehr außerwissenschaftliche, soziale Prozesse, die dazu führen, dass Paradigmen einander ablösen. Als Beispiel führt Kuhn dazu den Wechsel vom ptolemäischen zum kopernikanischen Weltbild an, als das geozentrische durch das heliozentrische Weltbild abgelöst wurde.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb der transdisziplinäre Ansatz fordert, dass bereits bei der Problemdefinition außerwissenschaftliche AkteurInnen einbezogen werden. Wissenschaften sind auf ihre Paradigmen fixiert; disziplinäre Forschung bleibt aufgrund der spezifischen Fokussierung damit gerne etwas kurz-sichtig. Außerwissenschaftliche AkteurInnen können dabei helfen, die Sicht zu erweitern. Novy und Beinstein fordern deshalb einen „doppelten Dialog“, der für transdisziplinäres Forschen handlungsleitend sein sollte (vgl. Novy/Beinstein 2009).

Gleichzeitig stellt sich Transdisziplinarität auch der Herausforderung einer Entwicklung, die gerade durch die Arbeiten Feyerabends und Kuhns provoziert wurde: dem radikalen Relativismus. Wenn Feyerabends Slogan „*anything goes*“ konsequent weitergedacht wird, ist es undenkbar, ein kohärentes und integriertes Bild von der gegenwärtigen Welt, wie sie ist, zu erarbeiten. Transdisziplinarität greift relativierende Wissenschaftskritik auf, strebt aber nach einer Überwindung des Relativismus durch Integration verschiedener Wissensformen.

Der Wert des Wissens

Ähnlich kann auch die dritte Phase des transdisziplinären Forschungsprozesses argumentiert werden, die In-Wert-Setzung von Wissen. Der eigentliche Wert des Gefundenen, Beschriebenen, Entdeckten, Erkannten, kann eigentlich nicht von der Disziplin selbst, sondern muss von außerwissenschaftlichen AkteurInnen bestimmt werden. Dies bedeutet freilich, dass einer Disziplin ein großer Autonomieverlust droht, lässt sie sich auf solche Bewertungsprozesse ein. In Wahrheit wissen zwar alle ForscherInnen ohnehin, dass es nicht ein bestimmtes *peer-review*-Verfahren ist, das ihr Werk der Nachwelt sichern wird, sondern die Geschichte selbst dafür sorgt, ob Gras über Erkenntnisse wächst oder Institutionen sowie soziale Bewegungen auf bestimmte Konzepte rekurren. Dies ist jedoch ein auf Langzeit angelegtes Evaluierungskriterium, das auch nur wenig dafür geeignet erscheint, das beste Wissen aus einem bestimmten Korpus an Wissensinhalten he-

rauszufiltern. Wie viel wertvolles menschliches Wissen wurde in den letzten Jahrhunderten nicht bereits vergessen, verbannt oder verbrannt? Politische Umstände, Moden und auch Zufälle spielen gewiss ebenfalls ihre Rolle bei der Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse. Doch dieser Mangel auf der einen Seite macht den Mangel der innerwissenschaftlichen Evaluierung von wissenschaftlicher Erkenntnis nicht geringer. Es braucht wohl mehr, um zu einem Wissen zu gelangen, mit dem es möglich ist, die gegenwärtige Welt zu erfassen. Aus diesem Grund fordert das Konzept der Transdisziplinarität, dass nicht-wissenschaftliche AkteurInnen in den Forschungsprozess einbezogen werden. Bergmann et al. formulieren im Hinblick auf den „transdisziplinären Mehrwert“:

„Transdisziplinäre Forschungsprozesse [...] erheben einen Interventionsanspruch, verlaufen in der Regel projektförmig, sind auf definierte Forschungsziele gerichtet und werden mit einem begrenzten Ressourceneinsatz und Teambildung auf Zeit durchgeführt. Angestrebt wird, dass Forschungsergebnisse in der außerwissenschaftlichen Welt praktische Wirkungen haben.“ (Bergmann et al. 2010: 39f.)

Die Notwendigkeit eines integrierten Wissens

Das Konzept der Transdisziplinarität wurde zunächst 1970 vom Pädagogen Jean Piaget geprägt. Drei Reflexionsanlässe waren damals aktuell: In dieser Zeit wurden erstens die wissenschaftstheoretischen Texte von Kuhn und Feyerabend rezipiert, aber es gab zweitens damals auch eine besorgte Diskussion über die ethische Zulässigkeit von Nuklearforschung. Schließlich stellten drittens auch die Nachwirkungen der 1968er-Bewegung manches Denkmodell in Frage. Wir können diese drei Elemente als Interventionen in die akademische Welt begreifen, die Piaget ermutigten, den Wissenschaftsbetrieb als solchen in Frage zu stellen: Es brauche ein anderes Wissen, ein über die Disziplinen hinausgehendes Wissen, um die Fragen der Menschheit wirksam zu bearbeiten. Piaget stand damit in einer emanzipatorischen, befreiungsorientierten Tradition. „Finally, we hope to see succeeding to the stage of interdisciplinary relations a superior stage, which should be “transdisciplinary”, i.e. which will not be limited to recognize the interactions and or reciprocities between the specialized researches, but which will locate these links inside a total system without stable boundaries between the disciplines.“ (Piaget 1972: 144; übersetzt von und zitiert nach Nicolescu 2007: 1)

Daran anknüpfend lässt sich ein Konzept von Transdisziplinarität entfalten, das dieses als integrierte Form der Wissenschaft versteht und damit dem Verständnis von Jürgen Mittelstraß entspricht:

„Transdisziplinarität wird als ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip verstanden, das überall dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird. Hingegen ist Transdisziplinarität kein Theorieprinzip, das Lehrbücher verändern könnte.“ (Mittelstraß 2005: 18)

Piagets Forderung nach einem Wissen, das jenseits aktueller wissenschaftlicher Paradigmen steht, wurde von Basarab Eftimie Nicolescu aufgegriffen. Dieser französische Physiker rumänischer Herkunft verfasste 1996 ein Manifest der Transdisziplinarität. Ein kurzer Auszug dieses Textes, gerade einmal vier Seiten lang, findet sich auf der Website des von Nicolescu geleiteten *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* und gehört wohl zum Aufregendsten, was zu diesem Thema geschrieben wurde. Nicolescu geht von der Wahrnehmung eines Verfalls der Zivilisationen aus, dessen Wurzeln im Dunklen liegen. Alles deute darauf hin, dass das vorhandene Wissen nicht von jenen integriert werden könne, die diese Zivilisation tragen. Die Disziplinen gelangen nämlich zu einem *big bang*, einem ungeheuerlichen Anwachsen und Zustand permanenter Mutationen, der weder von WissenschaftlerInnen selbst, noch von Außenstehenden mit verfolgt und erfasst, geschweige denn gestaltet werden könne.

Nicolescu plädiert daher für Transdisziplinarität als jene Form des Forschens, die zwischen den Disziplinen, quer zu ihnen und jenseits jeglicher Disziplin liegt: „Ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au delà de toute discipline.“ (Nicolescu 1996) Nicolescu bezieht sich dabei auf die dreifache Bedeutung des lateinischen Präfixes „trans-“. Das Ziel der Transdisziplinarität ist das Verstehen der gegenwärtigen Welt, das als eine seiner Voraussetzungen eine Einheit des Wissens verlangt. Damit ist der Bedarf nach integriertem Weltverstehen angesprochen, ohne das die Zivilisation auf ihr Scheitern zusteure.

Methodologie der Transdisziplinarität

Der Begriff der Transdisziplinarität wurde in den letzten Jahren intensiv aufgegriffen. Insbesondere der Umstand, dass die Komplexität der Welt auch komplexe Herangehensweisen braucht, die nur durch Überschreitung gegenwärtiger disziplinärer Grenzen erarbeitet werden können, fand viel Beachtung. Doch Nicolescu definiert neben der Komplexität noch zwei weitere Säulen der Transdisziplinarität, nämlich die Existenz verschiedener Realitätsniveaus und die Logik des eingeschlossenen Dritten. Sie machen, so Nicolescu, die Methodologie transdisziplinären Forschens aus.

Damit werden freilich herkömmliche Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in Frage gestellt: Ein hypothesenprüfendes Verfahren erörtert etwa, ob eine Hypothese zutrifft oder nicht. Da gibt es kein Drittes, das denkbar wäre, beispielsweise ein: sowohl richtig als auch falsch. Das Prinzip des eingeschlossenen Dritten verlangt aber von der Wissenschaft dialektisches Denken, das ein Sowohl-als-auch kennt und auf einer neuen Ebene der Erkenntnis integriert.

Realität und ihre Ebenen

Damit zur Rede von den unterschiedlichen Realitätsniveaus, die aufs Erste eigenartig wirkt, manchen vielleicht etwas esoterisch klingt. Nicolescu definiert Realitätsebene folgendermaßen:

„By 'level of Reality', I designate a set of systems which are invariant under certain laws: for example, quantum entities are subordinate to quantum laws, which depart radically from the laws of the macrophysical world. That is to say that two levels of Reality are different if, while passing from one to the other, there is a break in the applicable laws and a break in fundamental concepts (like, for example, causality). Therefore there is a *discontinuity* in the structure of levels of Reality, similar to the discontinuity reigning over the quantum world.“ (Nicolescu 2007)

Zwischen Realitätsebenen besteht ein epistemischer Bruch, eine Diskontinuität. Das hat zur Folge, dass Verstehen und Verständigung zwischen diesen Ebenen nicht so einfach möglich ist. Dazu kommt ein neues Relativitätsprinzip:

„A new Principle of Relativity emerges from the coexistence between complex plurality and open unity in our approach: no level of Reality constitutes a privileged place from which one is able to understand all the

other levels of Reality. A level of Reality is what it is because all the other levels exist at the same time. This Principle of Relativity is what originates a new perspective on religion, politics, art, education, and social life. And when our perspective on the world changes, the world changes." (Nicolescu 2007)

Dies ist es, was unsere Erkenntnis so sehr verunsichert: Die Welt ändert sich, wenn die Perspektive darauf verändert wird. Schräges wird gerade und Lineares krumm, wenn es von einer anderen Realitätsebene aus betrachtet wird.

Ich versuche dies nun anhand des Beispiels unseres konkreten Forschungsthemas zu veranschaulichen, die soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten. Die Statistik Austria bietet auf ihrer Website allen Interessierten relevante Daten zu sozialer Ungleichheit bzw. Armut und soziale Eingliederung (vgl. Statistik Austria 2012). Zur Realität der österreichischen Schule findet man dort auch Hinweise auf kulturelle Vielfalt, etwa in Statistiken über Sprachen und Migrationshintergrund der Schulpopulation. Doch eine solche Herangehensweise, empirisch belegt und intersubjektiv nachprüfbar, kommt rasch an ihre Grenzen, wenn gefragt wird, was denn diese Zahlen bedeuten. Eine Möglichkeit der Interpretation ist es, die Zahlen mit der räumlichen Ebene zu verbinden und sie mit Werten anderer österreichischer Bundesländer oder europäischer Staaten zu vergleichen. Oder sie werden in Zusammenhang mit transnationalen Migrationsströmen gebracht. Mit diesen hier geschilderten Methoden der quantitativen Sozialforschung wird gewiss eine Ebene der Realität berührt, die ebenso von der Ökonomie, Teilen der Soziologie und der Stadtforschung, des *mainstreams* der Bildungsforschung und anderen, auf die Ermittlung von Quantitäten spezialisierten Wissenschaften erfasst wird. Was bedeutet soziale Ungleichheit, was kulturelle Vielfalt für diese Realitäten?

Eine andere Realitätsebene lässt sich aber erfahren, wenn die subjektive Sicht von SchülerInnen und Lehrpersonen zweier Schulen im 18. Wiener Gemeindebezirk eingeholt wird. Aus deren Perspektive erschließt sich die konkrete Praxis von Gleichheit und Ungleichheit, von Kultur und Unkultur. Solche Begrifflichkeiten sind ausgesprochen vage, sie zeigen aber, dass hier unmittelbare soziale Erfahrungen bestehen. Zahlen werden zu Geschichten, hinter identen Zahlenverhältnissen stehen heterogene Erfahrungen, hinter unterschiedlichen Werten möglicherweise gemeinsame Realitäten. Diese andere Realität zu erforschen, ist gewöhnlich die

Aufgabe der Soziologie – aber auch von Hermeneutik, Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie, Linguistik, Geschichte, Literaturwissenschaft, Ethnologie und anderen, auf die Erfassung von Qualitäten spezialisierten Wissenschaften.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es nicht um eine Methodenfrage geht: Quantitative und qualitative Zugänge können ergänzend eingesetzt werden und Ergebnisse produzieren, die auf ein und derselben Realitätsebene angesiedelt sind. Uns geht es hingegen darum, die Brüche zwischen Realitätsebenen zu erfahren und diese dann zu verbinden. Nur als ein Beispiel: Es besteht ein scharfer Bruch zwischen der Wahrnehmung der Defizite im Bildungssystem, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund anhaften und den Identitätsentwürfen dieser SchülerInnen selbst, die sich auf einer anderen Ebene bewegen: Ihnen geht es um ihre Beziehungen in der *peer-group*, sie erleben das, was ForscherInnen als soziale Probleme definieren, als ihren gewöhnlichen Alltag und sie verorten sich zum Teil transnational und blicken damit weit über die Stadtgrenzen in andere europäische Räume. Daraus entstehen jene Kommunikationsprobleme, die Niki Glattauer in seinen Publikationen immer wieder so pointiert darstellt:

„Wiener Pflichtschule, Sekundarstufe eins, kleine Umfrage in der Deutsch-Stunde: ‚Wer von euch spielt ... äh arbeitet täglich mit einem Computer?‘ (Alle heben die Hand.) ‚Wer von euch schaut täglich fern?‘ (Alle heben die Hand.) ‚Wer von euch macht täglich Sport?‘ (Zwei heben die Hand.) ‚Wer von euch liest täglich?‘ (Sanela hebt die Hand) ‚Toll, Sanela. Wenigstens du.‘ (Pause) ‚Welches Buch liest du denn gerade?‘ (Pause) ‚Wie meinen Sie das?‘ ‚Du hast doch eben gesagt, dass du täglich liest ... was liest du denn?‘ ‚SMS.‘“ (Glattauer 2010: 15)

Es liegt nahe, davon zu sprechen, dass LehrerInnen und SchülerInnen an der KMS 18 (Kooperative Mittelschule Wien 18) in unterschiedlichen Galaxien leben. Nicolescu macht darauf aufmerksam, dass sich zwischen Galaxien nicht nichts, sondern durchaus etwas befindet, nämlich unsichtbare Dinge und Energie. Es ist die Aufgabe transdisziplinärer Forschung, das Ganze Universum zu erfassen: die verschiedenen Galaxien, aber auch das Vakuum dazwischen: „Without the interplanetary and intergalactic vacuum there is no Universe.“ (Nicolescu 2007)

Epistemologische Ernüchterung

Unsere konkrete Erfahrung im Forschungsprojekt "Ungleiche Vielfalt" ist freilich eine epistemologisch hochgradig ernüchternde. Es ist nämlich keineswegs einfach, etwas über diese Ebene der Qualitäten zu erfahren und zu dokumentieren. In Schulen entwickeln sich eigenständige Kulturen, im Sinne von Alltagspraktiken, die in einem bestimmten Gebäude von den Menschen geteilt werden, die sich dort bewegen. Quer dazu liegen aber Bedeutungskonstruktionen, die SchülerInnen aus ihrer primären Sozialisationsinstanz, ihren Familien mitbringen. Manche tragen Migrationserfahrungen in die Schule, andere nicht. Die einen mussten mehr Brüche in ihrer Biographie erfahren, die anderen weniger. Manche sind traumatisiert und wissen selbst nicht davon. Andere sind tatsächlich nur verträumt, vielleicht weil sie nie zu disziplinierter Traumlosigkeit erzogen wurden. Ahnungen von Ängsten können Ursachen für Lernblockaden und scheinbar destruktive Strategien sein. Eigentlich ist es so, dass ein ganz konventionelles Schulgebäude wie die KMS 18 oder das BG 18 (Bundesgymnasium Wien 18) eine Vielzahl von unterschiedlichen Geschichten und Stimmen in sich birgt. Hier zu erfassen, was die relevanten, die sozial verbindlichen Deutungen und Erzählungen sind, ist keine einfache Aufgabe. Das für so unterschiedliche Menschen Bedeutsame in nur einer Sprache nacherzählen zu wollen, ist vermessen und kann nicht gelingen. Ebenso wenig kann es in der Sprache nur einer Disziplin erzählt werden. Wie gesagt: In einem Schulgebäude finden wir mehrere Sonnensysteme und Galaxien. Manche wohnen hinter dem Mond, andere sind vom Mars. Um das zu erfassen, braucht es eine neue Form des Wissens, ein auf einer höheren Ebene integriertes Weltwissen. Transdisziplinarität bedeutet, diese hier angesprochenen Geschichte und Stimmen, von Sonnensystemen und Galaxien, von divergenten Realitätsebenen zu verbinden zu suchen, und damit "trans-", nämlich zwischen die Disziplinen zu gehen. Das ist der erste von drei Verweisen durch das Präfix „trans-“.

Doch wir wissen auch, dass die Verwaltung der Stadt Wien vor der Herausforderung steht, mit Vielfalt und Ungleichheit umzugehen. Vielfalt wie auch Ungleichheit wandeln sich ständig, sodass es keine Option ist, alles zu lassen, wie es ist. Der Arbeitsmarkt verlangt nach jungen Menschen, die lesen und schreiben können. Die politischen Prozesse sollten von Menschen gesteuert werden, die über ihre subjektive Erfahrung hinaus zu reflektieren imstande sind. Bildungsforschung muss mit Politikwissenschaft kurzgeschlossen werden, Linguistik mit Institutionenkunde. Hier gilt es, quer zu den Disziplinen zu wandern, also nochmals „trans-“. Womit wir bei dem zweiten von drei Verweisen durch das Präfix „trans-“ wären.

Jenseits der Disziplinen

Es schaut derzeit nicht so aus, trotz aller Probleme, als würde das soziale Gemeinwesen in Wien in absehbarer Zeit kollabieren. Ist denn das alles wirklich so wichtig? Der von Nicoliescu beschriebene Zusammenbruch der Zivilisation dürfte sich mehr auf der Ebene der anhaltenden Weltwirtschaftskrise und der Klimakrise abspielen. Daher jetzt, als dritter und letzter Verweis durch das Präfix „trans-“, die Frage, wie denn sinnvoll über das Weltklima gesprochen, wie die Weltwirtschaftskrise bewältigt werden kann, wenn nicht einmal die SchülerInnen miteinander kommunizieren können, wenn sie einander im Marie von Ebner-Eschenbach-Park begegnen, ausgespuckt von ihren jeweiligen Institutionen auf das kleine Fleckchen Grün dazwischen. Jenseits der Disziplinen geht es um Demokratie, und die setzt allenthalben Kommunikation und Verstehen voraus. Demokratie ist aber auch eine utopische Tätigkeit. Es war einer der wichtigen Slogans der Pariser 68er-Bewegung, daran zu erinnern, dass es unter den Pflastersteinen einen Strand gibt: "Sous les pavés la plage." Mit Blick auf die Pflaster des 18. Wiener Gemeindebezirkes ist man geneigt, das für einen Witz zu halten – oder eventuell eine pubertäre Verwirrung. Doch eigentlich geht es um jenes „trans-“, das jenseits der Disziplinen verweist. Gewiss klingt hier auch so etwas wie Freiheit von unterdrückender Disziplinierung an, doch es geht um mehr, denn es geht eigentlich um Transzendenz: Um die Dimension des Wünschens und des Begehrens. Was mag unter dem Pflaster zu finden sein? Die Träume der jungen Menschen hoffen auf sozialen Aufstieg oder malen beängstigende Bilder des sozialen Abstiegs. Diese Träume machen auch die Stadt aus, denn auch sie bilden eine Realitätsebene, eine traumpolitische, eine politische Onirik gewissermaßen.

Weiterhin bleiben in Wien große Hürden bestehen, die verhindern, dass diese Stadt zu einem integrierten Gemeinwesen wird. Ausschlussmechanismen wirken ausgrenzend. Welche Realität ist es, die fruchtbare Lösungen verhindert? Welche Sprachen sollten gesprochen werden, um epistemische Barrieren, Wälle der Bedeutungszuschreibung, die Schützengräben der Semiotik überwinden zu können? Wir leben nicht in einer friedlichen Stadt, heute nicht und morgen nicht. Es scheint, als täte es Not, mehr quer zu denken – quer zu den Disziplinen, quer zu den sozialen Grenzziehungen, quer zu politischen Erwartungen. Transdisziplinarität muss als eine Strategie des Querdenkens verstanden werden.

Wir stehen immer noch am Anfang unseres Forschungsprojektes.

Literatur:

Balsiger, Philipp W. (2005): Transdisziplinarität: systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München: Fink.

Bergmann, Matthias/Jahn, Thomas/Knobloch, Tobias/Krohn, Wolfgang/Pohl, Christian/Schramm, Engelbert (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Cassinari, Davide/Hillier, Jean/Miciukiewicz, Konrad/Novy, Andreas/Habersack, Sarah/MacCallum, Diana/Moulaert, Frank: Transdisciplinary Research in Social Polis. Social Polis, 2011. http://www.socialpolis.eu/uploads/tx_sp/Trans_final_web_single_page.pdf [Stand: 2.7.2012]

Feyerabend, Paul (1975): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1966): Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.

Glattauer, Niki (2010): Der engagierte Lehrer und seine Feinde. Zur Lage an Österreichs Schulen. Wien: Ueberreuter.

Hisch Hadorn et al. (2008): Handbook of Transdisciplinary Research. Dordrecht: Springer.

Klein, Julie Thompson/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Häberli, Rudolf/Bill, Alain/Scholz, Roland/Welti, Myrtha (2001, Hrsg.): Transdisciplinarity – joint problem solving among science, technology, and society: an effective way for managing complexity. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser.

Kuhn, Thomas S. (1981): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Mit einem Postskriptum von 1969. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis, 14 (2), 18–23.

Nicolescu, Basarab (1996): La transdisciplinarité, manifeste. Monaco: Le Rocher. (English translation: ders. (2002): Manifesto of Transdisciplinarity. Translation from the French by Karen-Claire Voss. New York: SUNY Press.)

Nicolescu, Basarab (2007): Transdisciplinarity as methodological framework for going beyond the science-religion debate. Paper presented at the Metanexus Conference, Transdisciplinarity and the Unity of Knowledge: Beyond the "Science and Religion Dialogue". <http://www.metanexus.net/magazine/tabid/68/id/10013/Default.aspx> [Stand: 11.2.2011]

Novy, Andreas/Beinstein, Barbara (2009): Transdisciplinarity and social innovation research. SRE-DISC, 01/2009. http://iir-hp.wu-wien.ac.at/sre-disc/sre-disc-2009_01.pdf [Stand: 2.7.2012]

Novy, Andreas/Habersack, Sarah/Beinstein, Barbara (2012 forthcoming): Innovating our way of knowing and acting: Transdisciplinarity and knowledge alliances. In: Moulaert, Frank et al. (2012 forthcoming): International handbook on social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research. London: Edward Elgar.

Piaget, Jean (1972): L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE, 131–144. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relats_interdis.pdf [Stand: 11.2.2011]

Statistik Austria (2012): Armut und soziale Eingliederung. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html [Stand: 29.5.2012]

15. AutorInnen

Andreas Novy ist außerordentlicher Universitätsprofessor und Dozent am Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien. Er ist der Projektleiter von „Ungleiche Vielfalt“ und Ko-Koordinator vom Projekt *Social Polis*, außerdem wissenschaftlicher Leiter des Paulo Freire Zentrums und Kuratoriumsvorsitzender der ÖFSE (Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung).

Sarah Habersack hat Internationale Entwicklung an der Universität Wien studiert. Sie ist Forschungsassistentin am Institut für Regional- und Umweltwirtschaft an der WU Wien im Rahmen des Projekts *Social Polis* und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“. Derzeit arbeitet sie als Netzwerkkoordinatorin bei Enchada, der Katholischen Jugend Österreich.

Göksel Yilmaz hat Politikwissenschaften an der Universität Wien studiert und ist türkischer Muttersprachenlehrer an der Kooperativen Mittelschule 18. Er arbeitet seit Beginn des Projekts „Hauptschule trifft Hochschule“ mit der WU Wien und dem Paulo Freire Zentrum zusammen und war als kultureller Experte auch für die Kooperation mit dem Istanbul Lisesi in der Türkei zuständig.

Kamil Horbaczynski studiert Sozioökonomie mit der Vertiefung Internationale Wirtschaft und Entwicklung an der WU Wien. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Wintersemester 2009/2010 bei ao.Univ.Prof. Andreas Novy konnte Kamil Horbaczynski erste Einblicke in das Projekt „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt“ sammeln, im Zuge dessen er sein Forschungsinteresse konkretisierte.

Doris Hoffelner hat das Studium der internationalen Betriebswirtschaft an der WU Wien abgeschlossen und studiert derzeit Landschaftsplanung und -architektur an der Universität für Bodenkultur in Wien.

Nina Borufka ist Studentin der Sozioökonomie an der WU Wien und ihre Diplomarbeit verfasste sie im Rahmen des *Sparkling Science*-Projekts „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“.

Petra Dannecker ist Entwicklungssoziologin und seit Oktober 2008 als Universitätsprofessorin am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien tätig.

Alexander Hamedinger ist Universitätsassistent an der TU Wien, Department für Raumentwicklung, Infrastruktur- und Umweltplanung, Fachbereich Soziologie. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben *urban and regional governance* die Verräumlichung sozialer Ungleichheit, Raum- und Planungstheorien sowie nachhaltige Stadtentwicklung.

Sabine Knierbein, Dr. phil. European Urban Studies, leitet den Arbeitsbereich für Stadtkultur und öffentlichen Raum (<http://skuor.tuwien.ac.at>) an der Fakultät für Architektur und Raumplanung der TU Wien. Sie forscht disziplinen- und wissenschaftsfeldübergreifend zu Themen wie Stadtkultur, Stadtpolitik, öffentliche Räume, Stadtproduktion, europäische sowie lateinamerikanische Stadt.

Christoph Stoik ist diplomierter Sozialarbeiter und Master of *Community Development*. Zurzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am FH Campus Wien im Rahmen des Bachelor-Studienganges „Soziale Arbeit“ und des Master-Studienganges „Sozialraumorientierte und klinische Soziale Arbeit“. Seine Schwerpunkte sind neben der Gemeinwesenarbeit, Sozialraumarbeit und -orientierung die soziale Arbeit in der Stadt- und Regionalentwicklung sowie Partizipation und Beteiligung Benachteiligter.

Veronika Wöhrer ist Soziologin, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie an der Universität Freiburg und Lektorin für Gender Studies an der Universität Wien.

Christine Baur ist Diplompädagogin und Promovendin am Georg-Simmel-Zentrum für Metropolenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin über die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit schulischer und sozialräumlicher Segregation. Zusätzlich war sie langjährig als Schulsozialarbeiterin mit türkischen und arabischen Jugendlichen und Familien an einer Kreuzberger Haupt- und Realschule tätig.

16. Abbildungsverzeichnis

Doris Hoffelner:

Seite 18, Abb. 1–4: Entwürfe der BG-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten zu Landschaftsparks auf; Quelle: D. Hoffelner

Seite 19, Abb. 5–8: Entwürfe der KMS-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten mit Beseirparks auf; Quelle: D. Hoffelner

Nina Borufka:

Seite 25, Abb. 1: Einflussfaktoren für Bildungsentscheidung; Quelle: N. Borufka

Christine Baur:

Seite 30, Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit; Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 99

Sabine Knierbein:

Seite 41, Abb. 1: Rapporteurin resümiert die Ergebnisse des Workshops; Quelle: S. Knierbein

Seite 42, Abb. 2: Workshopdokumentation Gruppe „Transdisziplinäre Täter“; Quelle: S. Knierbein

