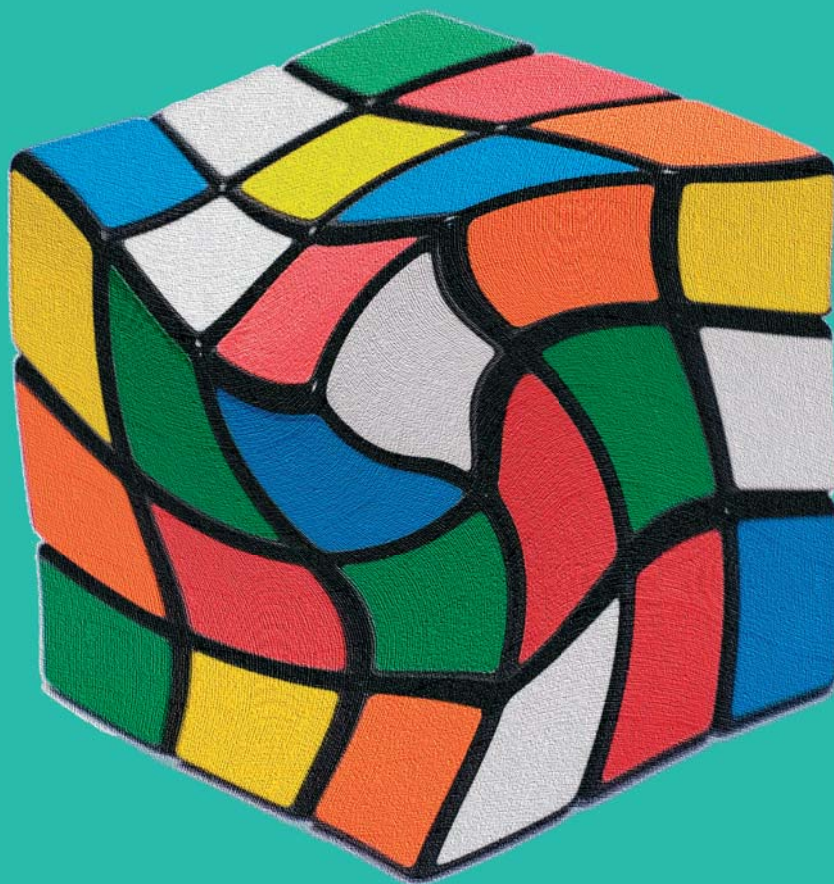


// Katharina Auer

Grenzüberschreitungen

Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“



Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung

Heft 6

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2011

// Katharina Auer

Inhalt

Grenzüberschreitungen

Partizipative Methoden
im Projekt „Ungleiche Vielfalt“

Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären
Entwicklungsforschung
und Bildung

Heft 6

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2011

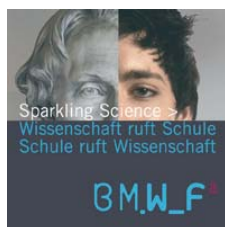
1.	Einleitung.....	3
2.	Methodologie der Studie.....	5
3.	Partizipation in Wissenschaft und Praxis	7
3.1.	Partizipation umfassend verstehen	7
3.2.	Partizipation kritisch verstehen	11
3.3.	Partizipation „ermächtigen“	12
4.	Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“	15
4.1.	Lern- und Begegnungsräume	16
4.2.	Formen der Macht im partizipativen Forschungsprozess.....	19
4.3.	Erweiterte Epistemologie partizipativer Forschung.....	23
5.	Conclusio	27
6.	Literatur	29

Der vorliegende Text wurde im Rahmen einer von der Stadt Wien (Magistratsabteilung 7) finanzierten Studie verfasst.

finanziell unterstützt von

Österreichische

Entwicklungszusammenarbeit



1. Einleitung

Das Projekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ (kurz „Ungleiche Vielfalt“) ist eine Kooperation zwischen SchülerInnen, StudentInnen, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen und interkulturellen ExpertInnen aus Österreich, Serbien und der Türkei. Gemeinsam gehen sie Fragen über Zusammenhänge zwischen kultureller Vielfalt und sozialer Ungleichheit in einem durch Migration und Diversität geprägten städtischen Milieu nach. Ziel der Kooperation ist, ein besseres Verständnis dieser Zusammenhänge zu erlangen. Ausgehend von der Alltagsrealität von Jugendlichen sollen deren Strategien verstanden und Barrieren und Brücken für weitere Handlungsmöglichkeiten identifiziert werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität hat sich aus einem vorangehenden Projekt zwischen der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstraße (18. Wiener Gemeindebezirk, kurz „KMS 18“) und der Wirtschaftsuniversität Wien entwickelt („Hauptschule trifft Hochschule“). Das im Rahmen des Sparkling Science Programms geförderte Projekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ baut auf diese gemeinsamen Erfahrungen auf. Mit Anfang 2010 wurde die Zusammenarbeit um das benachbarte Bundesgymnasium Klostergasse (18. Bezirk, kurz „BG 18“) und zwei weitere Schulen außerhalb von Österreich ausgeweitet (Aleksa Šantić Schule in Serbien, Istanbul Lisesi in der Türkei). Das Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung führt das Projekt durch. Der Verein „Im.Ausland“ begleitet die Aktivitäten mit interkultureller Expertise.

Die Anzahl der AkteurInnen mit ihren unterschiedlichen Aufgaben, Herangehensweisen, Interessen und der verschiedenen Herkunft trägt wesentlich zum Potential aber auch zur Komplexität des Projekts bei. So steht für die Wissenschaft die Beantwortung von Forschungsfragen im Vordergrund, für StudentInnen der Abschluss einer Lehrveranstaltung zu sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, für LehrerInnen Ergebnisse mit Bezug zu ihrer Unterrichtspraxis und für die SchülerInnen sind Lernerfahrungen in Abwechslung zum Schulalltag willkommen. Diese unterschiedlichen Interessen werden unter dem Dach des gemeinsamen Ziels, ein „bessere(s) Verstehen vielfältiger Alltagsstrategien in einer sozial, räumlich und kulturell fragmentierten Stadt“ (Novy und Habersack 2010) zu schaffen, geeint. Das Forschungsdesign steht somit einerseits vor der Herausforderung, dieser Diversität Rechnung zu tragen, baut andererseits auf eben dieser Verbindung zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern auf. Studierende und SchülerInnen bilden Forschungsteams, in denen sie sich Fragestellungen mit Bezug zu ihrem Alltag widmen. Was machen SchülerInnen des BG und der KMS in ihrer Freizeit? Wohin bewegen sie sich in der Stadt? Welche Vorstellungen haben sie von ihrer beruflichen Zukunft? Dabei sammeln sie Erfahrung mit sozialwissenschaftlicher Forschung, ausgehend von ihrem eigenen Alltagswissen über Handlungsstrategien in einer kulturell und sozial vielfältigen Stadt. Ziel ist ein Dialog „auf Augenhöhe“ und das Sichtbar-Machen und In-Wert-Setzen von meist nicht artikuliertem und kaum beachtetem Wissen zu einer aktuellen Problematik. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität wird als „Wissensallianz“ (Novy und Habersack 2010) bezeichnet, in denen WissenschaftlerInnen ihr Theoriewissen und den Blick von außen einbringen und SchülerInnen als AlltagsexpertInnen am Forschungsprozess teilnehmen.

Transdisziplinäre Forschung orientiert sich an Problemstellungen aus der Alltagswelt, trägt diese in die Wissenschaft und verbindet fallspezifisches mit abstraktem Wissen (siehe Novy/Beinstein/Voßbemer 2008, Pohl 2010). Als transdisziplinäres Forschungsprojekt ist „Ungleiche Vielfalt“ also nicht nur auf das ExpertInnenwissen der WissenschaftlerInnen angewiesen, sondern zudem auf die aktive Mitarbeit der LehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen. Damit die Ansichten aller Beteiligten in kollektiv geschaffenes Wissen eingehen, muss die gemeinsame Forschung partizipativ angelegt sein (Hanschitz et al 2009).

Der Fokus dieses *Aktion & Reflexion* Hefts ist eine projektbegleitende Analyse der partizipativen Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“. Dabei wird Partizipation umfassend verstanden – ein Zugang, der über die Rolle von Partizipation im Forschungsprozess hinausgeht und auch die epistemologischen Grundlagen und somit den Anspruch an partizipatives Wissen miteinbezieht. Dazu muss der Begriff kritisch betrachtet und um den Aspekt der Macht erweitert werden. *Wer nimmt woran teil? Zu welchem Zweck?* sind Fragen, die zu berücksichtigen sind, um der Gefahr zu entgehen, Partizipation als leere Worthülle zu instrumentalisieren. Aus diesem Grund geht die Analyse vom Konzept des *powercube* aus, entwickelt von John Gaventa am *Institute for Development Studies*. Dieser schließt Räume, Formen und Ebenen von Macht, die für die Reflexion über (zivilgesellschaftliche) Partizipation von Bedeutung sind, mit ein (Gaventa 2006). In der Analyse des Projekts „Ungleiche Vielfalt“ aus Sicht des *powercube* treten bestimmte Felder in den Vordergrund, während andere sich als nicht relevant erweisen. Durch die Brille dieses abgeänderten Würfels ist es möglich, sich folgenden Forschungsfragen, von denen die Studie ausgeht, zu widmen:

- // *Wie ist die Kohärenz von Form und Inhalt des Projektes „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ zu bewerten? Werden Methoden eingesetzt, die der Absicht der Erweiterung der Handlungsspielräume gerecht werden?*
- // *Welche Art von Wissen wird für wen durch das Projekt geschaffen?*
- // *Welche neuen Perspektiven für Denken und Handeln eröffnet das Projekt für alle Beteiligten?*

2. Methodologie der Studie

Die vorliegende Analyse wurde zur Halbzeit des Projektzyklus durchgeführt (Jänner und Februar 2011) und soll zur Sicherung des gewonnenen Wissens und der laufenden Reflexion über die Projektpraxis beitragen. Als solche ist das Ziel dieses Textes weder evaluative Aussagen zu treffen, noch abschließende Empfehlungen zu erarbeiten. Die Forschung ist zeitlich begrenzt und nicht unmittelbar an den Projektzyklus angelehnt. Nachdem in der Planungsphase Erwartungen abgeklärt, konkrete Fragestellungen ausgearbeitet und die Finanzierung gesichert wurde, folgte eine etwa zweiwöchige Orientierungsphase, in der ich die Projektdokumentation gesichtet, relevante Literatur studiert und Kontakte hergestellt habe (Froschauer und Lueger 2003: 22-33). Das Projekt wurde durch Videos und Texte über Projekthalte und -aktivitäten auf der Website umfassend dokumentiert. Zum Korpus der Projektdokumentation zählten außerdem die im Rahmen des Projekts verfassten (Seminar- und Diplom-) Arbeiten und wissenschaftlichen Artikel, Protokolle von Kern- und Steuerungsgruppentreffen sowie andere Formen der Dokumentation (Fotos, interne Evaluierungen) und projektspezifische Materialien (tool-kits, Zielbeschreibungen, etc.). Die Literaturrecherche fokussierte auf die Methodologie partizipativer Forschung, insbesondere in transdisziplinärer Forschung und Aktionsforschung. Während der Orientierungsphase habe ich relevante Themenbereiche identifiziert, Fragestellungen entworfen und InterviewpartnerInnen vorgeschlagen und mit dem Ansprechpartner im Kernteam diskutiert. Die eigentliche Hauptforschungsphase (ca. zwei Wochen) umfasste die Datenerhebung (Interview und Beobachtung), intensiviertere Auseinandersetzung mit relevanter Literatur sowie Reflexion. Nach Luegers zyklischem Forschungsdesign greifen Phasen der Erhebung und Interpretation ineinander (Lueger 2000: 66). Insofern habe ich gleichzeitig an der Datenerhebung, Literaturstudie und der Reflexion zu den vorläufigen Themenbereichen gearbeitet.

Das primäre Datenmaterial besteht aus Protokollen der informellen Interviews und Beobachtungen (Lueger 2000, Kvale 1996). Die Beobachtungen fanden in projektrelevanten Situationen während des Forschungszeitraums statt, wie zum Beispiel eine Unterrichtseinheit mit dem Projektteam am Gymnasium Klostersgasse oder ein Treffen der Steuerungsgruppe. Die informellen Interviews wurden mit ProjektteilnehmerInnen durchgeführt: WissenschaftlerInnen aus dem Kernteam, LehrerInnen und interkulturelle ExpertInnen als Mitglieder der Steuerungsgruppe, DiplomandInnen und SchülerInnen. Als Methode habe ich das „offene Forschungsgespräch“ (Lueger 2000: 194) gewählt, um narrative Aussagen in einem informellen Gesprächsklima zu erhalten. Die InterviewpartnerInnen wurden in rund einstündigen Gesprächen zu ihrer feldinternen Handlungs- und Reflexionsexpertise befragt (Froschauer und Lueger 2003: 38). Das Gesprächsthema bezog sich auf die Forschungsfrage (welches Wissen wird geschaffen?), die Gestaltung des Gesprächs war flexibel, um unterschiedliche Perspektiven zu ergründen, auf Teilaspekte eingehen und aufkommende Themen verfolgen zu können (Lueger 2000).

In der Datenanalyse habe ich die in der Orientierungsphase identifizierten Themenbereiche in Hinblick auf die Fragestellung und das konzeptuelle Tool des *powercube* betrachtet. Durch eine grobe Themenanalyse konnten wichtige Themen herausgefiltert, kondensiert und verglichen werden (Froschauer und Lueger 2003: 158-163; vgl. Kvale 1996). Die Themenanalyse ist eine adäquate Vorgehensweise, um Inhalte aus einem bekannten Argumentationszusammenhang zusammenfassend aufzubereiten. Die Transkriptionen habe ich auf auffallende, widersprüchliche und in Hinblick auf die im Voraus identifizierten Themenbereiche interessant erscheinende Textstellen durchgelesen. Anschließend habe ich die Textstellen verglichen und in Bezug zum Modell des *powercube* und den identifizierten Aspekten gesetzt. Die ursprünglich fünf Bereiche wurden in der Analyse schließlich auf drei reduziert. Aussagen zu diesen habe ich beschrieben, verglichen und mit der Literatur in Verbindung gebracht, um so abschließende Reflexionen in Hinblick auf die Forschungsfrage anzustellen.

Schließlich ist ein kurzer Blick auf meine eigene Situiertheit als Autorin dieser Studie zu werfen. Laut Bourdieu setzt Reflexivität in der Sozialwissenschaft nicht nur auf individueller Ebene, sondern darüber hinaus auf institutioneller Ebene (Forschungsgemeinschaft und deren Konventionen) sowie auf philosophischer Ebene (Ontologie und Epistemologie, Zugang des/der Forschers/in zum Objekt) an.

Reflexive sociology aims at providing a systematic exploration of unthought categories of thought which delimit the thinkable and predetermine the thought.
(Bourdieu und Wacquant 1996: 40)

Das bedeutet in erster Linie einen kritischen, problemorientierten Umgang mit vorkonzipierten Konzepten. Mein Zugang zu Partizipation stammt aus dem anwendungsorientierten Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und ist von diesem institutionellen Hintergrund beeinflusst. Darüber hinaus habe ich mich mit dem Forschungszugang des Projekts durch die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftstheoretischen Zugang der Transdisziplinarität und dessen Gemeinsamkeiten mit Aktionsforschung auseinandergesetzt (Kapitel 3). Eine kritische Analyse der nicht gedachten und nicht denkbaren Aspekte müsste darüber hinaus in einem Forschungsteam und im Rahmen eines längerfristigen Prozesses geschehen.

3. Partizipation in Wissenschaft und Praxis

Partizipation heißt wörtlich „teilhaben“, „teilnehmen“ oder „beteiligt sein“ (Duden 2010). An sich bedeutet das demnach wenig, solange nicht klar ist, woran der- oder diejenige beteiligt ist. Trotz, oder gerade aufgrund, dieser Ungewissheit ist „Partizipation“ über die vergangenen Jahrzehnte hinweg ein durchwegs beliebter Begriff in verschiedenen Bereichen geworden. In der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit wird damit eine an den Bedürfnissen der betroffenen Menschen orientierte Herangehensweise assoziiert, in westlichen Demokratien die Beteiligung der Zivilgesellschaft an (budget-)politischen Entscheidungsprozessen, im Management eine die Interessen der MitarbeiterInnen integrierende Leitung. Gerade aufgrund seines „feel-good“ Charakters bei gleichzeitiger Flexibilität des Inhalts wurde der Begriff kritisiert (Cornwall und Brock 2005, siehe unten). In der Forschung ist Partizipation integraler Bestandteil alternativer Forschungsparadigmen (Guba und Lincoln 2005) und als solcher in verschiedenster Form anwendbar. Hier liegt der Fokus auf „Partizipation“ im wissenschaftlichen Bereich, da „Ungleiche Vielfalt“ in erster Linie ein Forschungsprojekt ist. Daher wird Partizipation nicht im engeren Sinne einer Toolbox von Methoden verstanden – wie „participatory mapping“, Venn-Diagramme oder „wealth ranking“ (siehe Chambers 1997; Lynam et al 2007) – sondern vielmehr als Herangehensweise an Forschung und die Welt (vgl. Reason und Bradbury 2001). Es stehen also nicht die einzelnen im Projekt angewandten Methoden, wie zum Beispiel das Forumtheater von Augusto Boal, im Vordergrund, sondern eine Analyse des Forschungsdesigns und der Umsetzung in Hinblick auf grundlegende Aspekte eines partizipativen Forschungsparadigmas.

3.1. Partizipation umfassend verstehen

Partizipation als Element (sozial)wissenschaftlicher Forschung kann mit verschiedenen philosophischen und methodologischen Zugängen vereinbart werden, umso mehr als die Grenzen zwischen Paradigmen wie *critical theories* und Konstruktivismus verschwimmen (Guba und Lincoln 2005). Heron und Reason (1997) und später Reason und Bradbury (2001) sprechen von einem eigenständigen „partizipatorischen Paradigma“. Unvereinbar ist Partizipation mit positivistischer und post-positivistischer Forschung, da diese von einer von der Wahrnehmung des Individuums unabhängig existierenden Realität – und somit der Trennung von Objekt und Subjekt – ausgeht (Guba und Lincoln 2005). Das „partizipatorische Paradigma“ überschneidet sich in mehreren Aspekten mit *critical theories* und Konstruktivismus, die ebenfalls Elemente der Partizipation integrieren. *Critical theories* gründen ihren Wissensanspruch stärker auf eine historische Perspektive, die im partizipativen Paradigma zugunsten der Orientierung am Handeln in der Gegenwart wegfällt (ibid). Inwiefern Aktion als Teil der Forschung zu sehen ist, stellt eine umstrittene Frage dar. *Critical theories* sehen die Rolle von Forschung als politisch, indem sie sich an moralischen und politischen Fragestellungen orientieren. Die Rolle der/s Intellektuellen ist jedoch nicht das politische Handeln, sondern Wissen zu schaffen, welches (so wird gehofft) die Grundlage dafür bietet (ibid). Schriftliches Theoriewissen, gründend auf gesellschaftlich relevanten Fragestellungen aus der Praxis, soll zu „social emancipation“ beitragen, wird aber als Ziel an sich betrachtet. Im Gegensatz dazu will Forschung, die sich dem „partizipativem Paradigma“ zuordnet, in erster Linie praktisches Wissen schaffen, das direkt zu den emanzipatorischen Zielen beiträgt („flourishing“ siehe Reason und Bradbury 2001). Da Partizipation als Element von diversen Forschungszugängen angewandt werden kann und diese auf unterschiedlichen philosophischen und epistemologischen Annahmen gründen, kommen derselben auch unterschiedliche Rollen im Forschungsdesign zu.

Partizipation und Aktionsforschung

Aus wissenschaftshistorischer Sicht ist die Entwicklung partizipativer Forschung eng mit jener der Aktionsforschung verbunden. Der Begriff „action research“ geht auf die Arbeit des deutsch-amerikanischen Wissenschaftlers Kurt Lewin am Tavistock Institute in den 1940er Jahren zurück. Im Rahmen seiner Forschung zur Organisation von Arbeit und gruppenspezifischen Prozessen entwarf Lewin die sogenannte Aktionsforschungsspirale (*Planen – Handeln – Beobachten – Nachdenken*), welche noch heute grundlegend für Aktionsforschung ist (Smith 2001, Reason 2001, Burns 2007). Aktionsforschung hatte ein demokratisches Element, indem es um die Teilnahme der Betroffenen in der Lösung des Problems ging („self-management“, siehe Hammersley 2004). Amerikanische WissenschaftlerInnen nahmen diesen Zugang in den 1950er Jahren im Bildungsbereich auf; Großbritannien entdeckte sie in den 60er und 70er Jahren, ebenfalls an Schulen. Aktionsforschung wurde in so unterschiedlichen Bereichen wie den (lateinamerikanischen) Befreiungsbewegungen, experimentellem Lernen in der Psychotherapie oder Organisationsentwicklung angewandt und weiterentwickelt (Reason und Bradbury 2001; Fals Borda 2001). Eine Vielzahl von partizipativen Forschungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit – *Participatory Rural Appraisal* (PRA), *Participatory Learning and Action* (PLA), etc. – stehen in engem Zusammenhang mit Aktionsforschung (siehe Chambers 1997).

Der Gedanke, Handeln in wissenschaftliche Forschung zu integrieren, stammt aus der Kritik am (post-)positivistischen Forschungsparadigma und dessen Trennung der Wissenschaft von der sozialen Welt (und geht daher über Aktionsforschung hinaus). Durch die Institutionalisierung von Wissenschaft funktioniert diese als eigenständiger Beruf außerhalb des unmittelbaren Kontexts anderer lebensweltlicher Aktivitäten (Hammersley 2004: 170). Der grundlegende Anspruch partizipativer Forschung ist, die Praxis in die Wissenschaft zu integrieren. Dies wird als umso notwendiger angesehen, als die Lösung komplexer Problemstellungen, wie Nachhaltigkeit, Armut, Hunger, durch eine immer stärker fragmentierte Wissenschaft nicht geleistet werden kann (siehe Hirsch Hadorn et al 2007). Die Verbindung von gesellschaftlichem Handeln und Forschung ist Grundlage des von Reason und Bradbury (2001) definierten partizipativen Forschungsparadigmas, in welchem die Grenzen zwischen ForscherInnen und PraxisakteurInnen verschwimmen. Eben diese Auflösung von Grenzen birgt das Potential gesellschaftlich relevanter und emanzipatorischer Forschung, ebenso wie die Gefahr eines Wissenschaftsdefizits. Hammersley (2004) argumentiert, dass es nicht möglich sei, politische Ziele mit jenem der Schaffung von neuem Wissen gleichwertig in den Forschungsprozess zu integrieren. Es sei daher entweder von einer institutionellen Trennung von ForscherIn und PraxispartnerIn auszugehen, oder aber eines der Ziele als vorrangig zu definieren. Während sich das partizipative Forschungsparadigma für die Überordnung des praktischen Wissens entscheidet (Reason und Bradbury 2001), sind andere Forschungszugänge, die ebenfalls partizipative Methoden zur Erreichung ihrer Ziele anwenden, auf Seite der Forschung positioniert. Die Unterscheidung ist deshalb wichtig, da die Funktion von Partizipation eine andere und daher die Frage nach deren Charakteristika anders zu beantworten ist.

Partizipation und transdisziplinäre Forschung

Das Projekt „Ungleiche Vielfalt“ gründet auf der Methodologie transdisziplinärer Forschung. In der Definition nach Pohl (2010) umfasst Transdisziplinarität einen partizipativen Zugang. Während das Projekt sich in Bezug auf den philosophischen Hintergrund der Forschung nicht explizit positioniert, kann von einem Primat der Forschung über das Handeln ausgegangen werden: Novy et al (2008) grenzen ihr Verständnis transdisziplinärer Forschung explizit von jenem der Aktionsforschung ab. Zudem umfasst das Projekt zwei wissenschaftliche Ziele und ein Bildungsziel¹ und wird seitens der Beteiligten als „wissenschaftliches Forschungsprojekt“ definiert. Transdisziplinäre Forschung geht aus dem von Erich Jantsch entwickelten Begriff aus der System- und Organisationstheorie hervor und gründet auf dem Gedanken der Überschreitung von disziplinären Grenzen (Mittelstraß 2001) bzw. Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis zugunsten der Einheit von Wissen (Pohl 2010; Hirsch Hadorn et al 2007, vgl. Bergmann et al 2010).

(...) there are several quite different cognitive motives for transcending boundaries between disciplines, such as unity of knowledge in general, grasping the complexity of concrete issues, and innovation in basic research (Hirsch Hadorn et al 2007: 24).

Was transdisziplinäre Forschung von traditioneller und angewandter Forschung unterscheidet, so Hirsch Hadorn et al, ist die Art, in welcher wissenschaftliche Disziplinen und AkteurInnen aus der „Lebenswelt“ in die Identifikation und Lösung von Problemen integriert sind (ibid: 37). Hirsch Hadorn et al (2007) und Pohl (2010) definieren Transdisziplinarität anhand von drei Prinzipien:

- 1) die Überschreitung und Integration disziplinärer Paradigmen,
- 2) ein partizipativer Zugang zu Forschung und
- 3) die Suche nach der Einheit von Wissen.

¹ Welches sich durch die Begriffe „ermächtigen“ und „identifizieren von Handlungsstrukturen“ zwischen Aktion und ermöglichendem Wissen bewegt.

Diese übersetzen sie in vier Kriterien, nach denen transdisziplinäre Forschung gestaltet werden kann: „to grasp the complexity of the problems, to take into account the diversity of scientific and societal views of the problems, to link abstract and case-specific knowledge, and to constitute knowledge with a focus on problem-solving for what is perceived to be the common good“ (Hirsch Hadorn et al 2007: 35). In „Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung“ definieren Novy et al (2008: 33) „transdisziplinär“ anhand von drei Kriterien, die im Wesentlichen mit den drei Prinzipien von Hirsch Hadorn et al (2007) und Pohl (2010) übereinstimmen².

Transdisziplinäre Forschung ist partizipativ, insofern als sie die Trennung von Wissenschaft und Praxis in der Generierung von Wissen zu überwinden sucht. Um von gesellschaftlich relevanten Forschungsthemen ausgehen zu können, muss den PraxispartnerInnen eine Rolle in der Identifikation der Fragestellungen zukommen. In der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis müssen weitere Kommunikationskanäle und Aushandlungsprozesse geschaffen werden, die es ermöglichen, die verschiedenen Arten von Wissen zugänglich zu machen (siehe Hanschitz et al 2009). Um das Wissen aller Beteiligten gleichberechtigt in den Forschungsprozess miteinfließen zu lassen, muss ein ständiger Übersetzungsaufwand zwischen allen AkteurInnen stattfinden, es muss eine „Architektur (gefunden werden), die stabil genug ist, um arbeiten zu können und offen genug ist, um relevante Personen und Inhalte einzuschließen“ (ibid: 86). Diese ist notwendig, um die unterschiedlichen Ziele, Interessen, Logiken und Herangehensweisen aller AkteurInnen aufeinander abzustimmen. Partizipative Forschung versucht nicht, einen einstimmigen Konsens herzustellen, sondern unterschiedliche Perspektiven in einen Lösungsansatz, eine Entscheidung, etc. zu integrieren (Hanschitz et al 2009).

² ein ganzheitlicher Zugang, der Grenzen zwischen Disziplinen überbrückt (interdisziplinär); 2) eine problemorientierte Herangehensweise, die von gesellschaftlich relevanten Problemen ausgeht; 3) eine Forschung, die über den wissenschaftlichen Bereich hinausgeht und PraxispartnerInnen gleichberechtigt mit einbezieht (Novy et al 2008: 33). Anm.: Diese Definitionen sind keineswegs eine umfassende Darstellung des Möglichen – Pohl (2010) bezeichnet Transdisziplinarität als Konzept „in flux“.

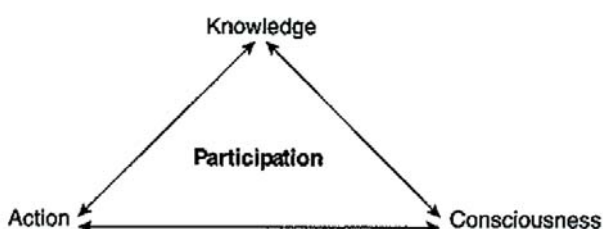
Partizipation – Mittel zum Zweck oder Wert an sich?

Der Grundgedanke der Partizipation in der transdisziplinären Forschung geht jedoch über praktische, forschungstechnische Aspekte hinaus und sieht diese als Wert an sich an (siehe 4. Kriterium von Hirsch Hadorn et al 2007).

Through scientists entering into dialogue and mutual learning with societal stakeholders, science becomes part of societal processes, contributing explicit and negotiable values and norms in society and science, and attributing meaning to knowledge for societal problem-solving.
(Hirsch Hadorn et al 2007: 25)

Dies eröffnet die Frage nach der Rolle von Werten in partizipativer Forschung. In der Geschichte der Aktionsforschung sind diese mit dem emanzipatorischen Anspruch, politisch zu handeln (oder zumindest dazu anzuregen), verknüpft. In den lateinamerikanischen Befreiungsbewegungen standen Ziele wie eine gerechte Verteilung der Ressourcen und das Mitspracherecht in politischen Entscheidungsprozessen im Vordergrund (Fals Borda 2001). In der Entwicklungszusammenarbeit will partizipative Forschung nicht nur valide Information gewinnen, sondern auch den Stimmen der Marginalisierten Gehör verschaffen (Chambers 1997). Aktionsforschung stellt sich explizit auf die Seite der Ungehörten, der Schwächeren und ist damit bedeutend von Paulo Freires bildungspädagogischem Ansatz geprägt (siehe Reason und Bradbury 2001). Freires dialogisches Verständnis von Wissen definiert dieses als die Ansammlung von Erfahrungen und die Reflexion darüber im Gespräch (Freire 1996/2008). Dialogisches Wissen schafft Bewusstsein für Strukturen der Unterdrückung mit dem Ziel der Aufhebung von Ungleichheiten (Freire 1973). Die Veränderung des Bewusstseins des/der Einzelnen dient als Ausgangspunkt für breitere gesellschaftliche Veränderung.

Gaventa und Cornwall (2008: 179) unterscheiden zwischen drei Zugängen partizipativer Forschung zur Rolle von Wissen.



// „Wissen als Ressource“ geht von der Annahme aus, dass Wissen (Entscheidungs-)Macht bedeutet und somit instrumentalisiert werden kann. Die Rolle partizipativer Forschung ist daher, der Stimme der Marginalisierten auf Entscheidungsebene Gehör zu verschaffen.

// „Wissen als Handeln“ bezieht sich auf Handlungswissen für Prozesse sozialer Veränderung – partizipative Forschung an sich wird als politisches Handeln verstanden.

// „Wissen als Bewusstsein“ bezieht sich auf die Ideen Paulo Freires und meint Wissen, das die Weltsicht verändert. Dieses bezieht sich nicht nur auf die Position der „Unterdrückten“, sondern auch auf die „Unterdrücker“.

Quelle: Dimensionen partizipativer Forschung, aus Gaventa und Cornwall (2008: 179)

Transdisziplinäre Forschung ist dadurch, dass sie keinen Anspruch auf Handeln stellt, weniger explizit bestimmten Werten zuzuordnen. Durch den Bezug des Projekts „Ungleiche Vielfalt“ auf die Pädagogik Paulo Freires³, besteht jedoch eine Parallele zu den Werten partizipativer Forschung. Das Projekt hat sich aus einer Partnerschaft zwischen der Wirtschaftsuniversität Wien und der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstrasse entwickelt. Die Fragestellung ging ursprünglich von den Lebensrealitäten der KMS-SchülerInnen, einer sozial benachteiligten Schicht in Wien, aus. Die Perspektive dieser SchülerInnen in den Bildungsdiskurs einzubringen, lässt sich mit der ersten Definition von „Wissen als Ressource“ in Verbindung bringen. Die Partnerschaft wurde auf das Gymnasium BG 18 ausgeweitet – der Blickwinkel so von den Rändern der Gesellschaft zu deren „Normalität“ gelenkt (siehe Thesenpapier Projekt „Ungleiche Vielfalt“). Das Zusammentreffen von zwei bisher streng voneinander getrennten Mikrokosmen bringt neue Perspektiven auf das Fremde ebenso wie auf das Eigene ein – eine Veränderung der Sicht auf das Selbst innerhalb der Gesamtgesellschaft, die bewusstseinsverändernd wirken kann (vgl. „Wissen als Bewusstsein“). Partizipation ist somit im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ als pädagogischer Zugang verankert, der explizit im 3. Projektziel („Ermächtigung“) vorhanden ist sowie zur Erreichung der beiden wissenschaftlichen Ziele beiträgt („Zusammenarbeit auf Augenhöhe“).

³ sowohl in der grundlegenden Form des Forschungsdesigns als auch durch die Anbindung an das Paulo Freire Zentrum

3.2. Partizipation kritisch verstehen

The idea of citizen participation is a little like eating spinach: no one is against it in principle because it is good for you.
(Arnstein 1969: 216)

Aus wissenschaftlicher Sicht wird Partizipation im Forschungsprozess seitens (post)positivistischer Paradigmen *ex ante* abgeschrieben, da diese auf einem gänzlich anderen Verständnis von Realität und Wissen aufbauen (Guba und Lincoln 2005). Interessanter für eine Analyse partizipativer Prozesse ist aus diesem Grund die Kritik aus der Praxis der Partizipation. Grundlegende Frage der KritikerInnen ist „Wer nimmt woran teil?“. Einerseits werden dadurch Authentizität, Reichweite und Auswirkung von Partizipation in Frage gestellt, andererseits wird gefragt, wer von der Teilnahme profitiert.

Partizipation war die letzten Jahrzehnte hinweg ein beliebter Begriff, vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit sowie europäischer und US-amerikanischer Politik. Cornwall (2002b) führt die Verwendung von Partizipation als Instrument der „Gouvernementalität“⁴ schon auf die britische und französische Kolonialherrschaft zurück. Ab den 1950er bis in die 1990er Jahre wurden stets andere Modewörter mit „Partizipation“ assoziiert: Während in den 50er Jahren „community development“, also die Beteiligung möglichst vieler AkteurInnen an lokalen Entwicklungsprozessen, aktuell war, wurde in den 70ern zunehmend „zivilgesellschaftliche Partizipation“ modern, mit dem Ziel besonders effizient und kostengünstig Dienstleistungen bereitzustellen. Partizipation wanderte vom Rahmen sozialer Bewegungen in den neoliberalen Mainstream, indem „Selbstbestimmung“ mit Selbstverantwortung und der Kürzung staatlicher Dienstleistungen gleichgestellt wurde. Somit konnte der Begriff auch von Weltbank und UN-Organisationen aufgenommen werden, im Einklang mit Konzepten wie „stakeholder participation“, „freedom of association“, „citizen empowerment“, etc. Ende der 1990er kehrte der Fokus auf den politischen Handlungsspielraum von BürgerInnen wieder in den Diskurs zurück (ibid).

Das wohl kritischste Argument ist, dass „Partizipation“ eine leere Worthülse ist, die der Politik der Mächtigen Legitimität verleiht und dadurch die grundlegende Infragestellung des *status quo* verhindert (siehe Cornwall und Brock 2005: 1044). So argumentieren die AutorInnen des Sammelbandes „Partizipation – die neue Tyrannei?“, dass fiktive Partizipation auf kleinster Ebene Ungerechtigkeiten auf viel größerer Skala verschleiert und sogar aufrecht erhält (Cooke und Kothari 2000). Demnach unterwirft Partizipation die Beteiligten einer subtileren Form der Kontrolle und treibt dadurch die Neoliberalisierung der Gesellschaft voran (vgl. Escobar 1995). Der schwammige „Wohlfühlcharakter“ des Begriffs, so wird argumentiert, trage wesentlich zu seiner Undurchsichtigkeit bei (Cornwall und Brock 2005). Der gleiche Vorwurf der Entpolitisierung wird dem Modebegriff „empowerment“ gemacht, aus dem jegliche Infragestellung von Machtverhältnissen längst verschwunden sei (Batiwala 2007).

⁴ Siehe Foucault (1980): Gouvernementalität bezeichnet die unsichtbaren Fäden, die Machtverhältnisse bestimmen

Es stellt sich also die Frage, *woran* die „Beteiligten“ teilnehmen. In der Entwicklungszusammenarbeit wird die Qualität von Partizipation anhand von Skalen definiert, wie zum Beispiel jener von Sarah White (1996): nominelle Partizipation (z.B. Frauengruppen mit Namenslisten aber ohne Teilnehmerinnen), funktionelle Partizipation (Erleichterung von Arbeitsabläufen), repräsentative Partizipation (jemand vertritt das Anliegen anderer) und transformative Partizipation (Ermächtigung zur Eigeninitiative). Je „weiter oben“ auf der Partizipationsskala, umso größer die Chance, dass die Interessen der Betroffenen tatsächlich vertreten werden und umso geringer die Gefahr der Instrumentalisierung (White 1996; Arnstein 1969 schlägt eine Skala von 1–8 vor; Kaner 1998 von 1–7). Andere AutorInnen schreiben Partizipation gänzlich ab und argumentieren, dass die Sprache der Ermächtigung grundsätzlich das Interesse des Managements an mehr Effizienz verschleiert (Cooke und Kothari 2001:14).

Die grundlegendste Frage ist, *wer* überhaupt teilnimmt. Oft werden Unterschiede innerhalb von Gruppen übersehen, die „community“ als einheitlich betrachtet. Besonders naive Zugänge, so die KritikerInnen, übersehen beispielsweise die Rolle von Frauen, Minderheiten, AnalphabetInnen, oder anders marginalisierten Gruppen, die somit weiterhin von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen bleiben, wodurch sich bestehende Ungleichheiten vertiefen (Abers 2000, Chambers 1997, Mosse 2005).

In der Praxis jedoch, ist die Situation komplexer. Durch partizipative Prozesse können innerhalb von Institutionen Räume für Veränderung geschaffen oder eine breitere Mobilisierung in Gang gesetzt werden (Cornwall 2002a). Auch wenn Machtbeziehungen nicht aufgehoben werden, so können sie dennoch verändert werden (Kesby 2005). Der Faktor Zeit spielt dabei, vor allem in Bereichen, in denen der Planungshorizont für Projekte nur drei bis fünf Jahre beträgt, für die Nachhaltigkeit von Veränderungen eine wichtige Rolle.

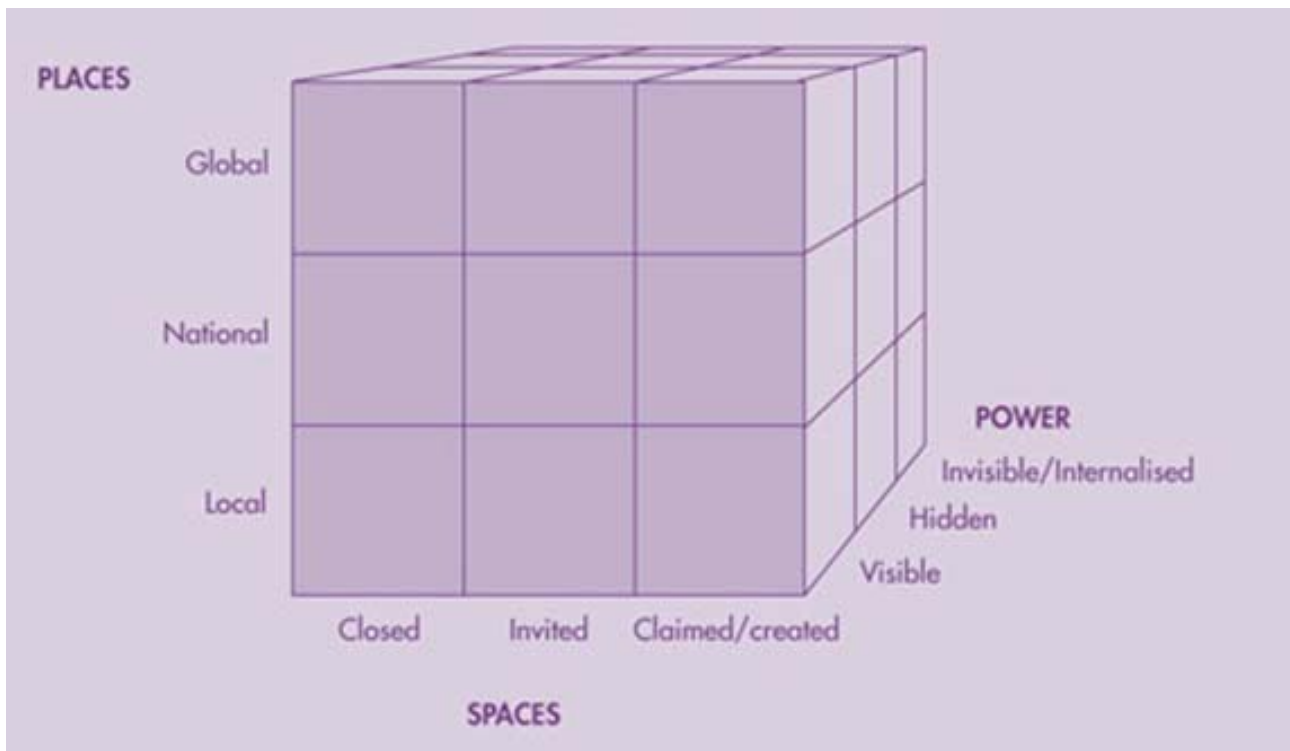
3.3. Partizipation „ermächtigen“

Proponents of participatory research have generally been naive about the complexities of power and power relations.

(Cooke und Kothari 2001: 14)

Als Antwort auf die Kritik an Partizipation hat sich die Bedeutung des Begriffs in den letzten Jahren re-politisiert und verstärkt auf seinen transformatorischen Inhalt konzentriert. Aktive BürgerInnenbeteiligung und Veränderung von Machtverhältnissen stehen dabei im Vordergrund (Hickey und Mohan 2004, Pettit et al 1995). Macht ist demnach als zentrales Element von Partizipationsprozessen anzuerkennen. Partizipative Forschung hat Prozesse der Wissensproduktion zum Ziel, daher stehen Fragen wie *wer* Wissen produziert (Mit-Forschende statt Be-Forschte), wie die Beteiligung am Forschungsprozess organisiert ist (*wer* bestimmt Themen, Vorgehensweisen etc.) und, nicht zuletzt, *wem* dieses Wissen nutzt im Vordergrund. Dabei geht es um projektinterne Vorgangsweisen und Ziele ebenso wie um Projekte innerhalb eines breiteren gesellschaftlichen Kontexts.

Grundsätzlich kann zwischen Definitionen von Macht als etwas, über das man verfügen kann (z.B.: Macht haben über, siehe Lukes 2005), und Macht als eine nicht fassbare, die Strukturen der Gesellschaft definierende Kraft (z.B.: Foucault 2006 Bourdieu 1979), unterschieden werden. Dieser Gegensatz zwischen Handlung oder Struktur als Motor der sozialen Welt prägt die Debatte in den Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte. Von Aktion ausgehende Konzepte wurden kritisiert, da sie den Handlungen der Einzelnen zugrunde liegende strukturelle Machtverhältnisse ignorieren. Umgekehrt wird argumentiert, dass strukturelle Konzepte von Macht keine ausreichende Erklärung für Veränderung liefern können und den AkteurInnen jede Handlungsfähigkeit absprechen (siehe Haugaard 2006, Gaventa 2003).



Quelle: powercube, entwickelt von John Gaventa, **Institute for Development Studies**, www.powercube.net

Der powercube

Diese Analyse der partizipativen Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ geht von einem anwendungsorientierten Konzept von Macht aus, das versucht, sowohl den Handlungsspielräumen der AkteurInnen gerecht zu werden, als auch die breiteren gesellschaftlichen Faktoren, die die jeweiligen (realen und imaginierten) Möglichkeiten zu handeln beeinflussen, miteinzubeziehen. Der *powercube* wurde von John Gaventa am *Institute for Development Studies* entwickelt und vor allem im Bereich der Forschung zu zivilgesellschaftlichem Engagement in lokaler Politik angewandt (siehe Gaventa 2005). Im Zentrum stand die Bemühung, ein Instrument für die Analyse gesellschaftsverändernden Handelns zu bieten. Durch die multidimensionale Form soll der Blick für Formen und Möglichkeiten des Handelns auf anderer Ebene bzw. von anderer Qualität geöffnet werden. Im Zusammenhang mit dem Projekt „Ungleiche Vielfalt“ wird das Konzept auf die Analyse der partizipativen Methoden in einem wissenschaftlichen Projekt angewandt – der Fokus ist demnach ein etwas anderer (siehe Kapitel 4).

Als „praktische Theorie“ unterscheidet der *powercube* zwischen Formen, Räumen und Ebenen der Macht (Gaventa 2006; www.powercube.net). Dadurch wird eine über die Unterscheidung zwischen „ist mächtig“ – „ist machtlos“ hinausgehende Analyse ermöglicht, die der Komplexität von Macht eher gerecht wird.

Formen der Macht

Die Würfelseite „power“ bezeichnet die Formen von Macht: „*Sichtbare Macht*“ bezieht sich auf Interessenskonflikte in öffentlichen Räumen, wie formale Entscheidungsgremien (z.B. politische oder organisationsinterne Strukturen). Macht wird als sichtbar bezeichnet, da die Rollen der Beteiligten sowie die Funktionsweise als klar definiert gelten. Diese Form von Macht erfordert Strategien wie Lobbying, Anwaltschaft und Mobilisierung (Gaventa, 2006; vgl. Lukes 2005). Im Kontext der Schule könnten etwa die Strukturen des Bildungssystems sowie diverse Versuche dieses gerechter zu gestalten als Beispiel sichtbarer Macht gelten (z.B. Bildungsvolksbegehren). Dieser Zugang allein würde aber zu kurz greifen, da nicht mitgedacht wird, welche Interessen nicht vertreten sind. „*Versteckte Macht*“ bezieht sich daher auf die ungeschriebenen Spielregeln, die hinter den Kulissen operieren und nur Einigen einen Vorteil verschaffen. „*Hidden power*“ auf Ebene von Entscheidungsprozessen trägt dazu bei, dass bestimmte Alternativen im Vorhinein ausgeschlossen werden, was auch als „mobilization of bias“ beschrieben wurde (Schattschneider 1975). Dass Mehrsprachigkeit im Kontext des Gymnasiums (Englisch, Französisch, Spanisch,

etc.) als Vorteil, im Kontext der Hauptschule (Serbisch, Kroatisch, Türkisch, etc.) aber als Nachteil angesehen wird, wäre eine Art von „versteckter Macht“. Dass HauptschülerInnen theoretisch auch Matura machen können, dies de facto jedoch selten tun, könnte ebenfalls als versteckte Macht bezeichnet werden. Eine Strategie, dieser Art von Macht zu begegnen, ist, diese Regeln zu identifizieren, sichtbar zu machen und so zur Sprache zu bringen und in Handlungsstrategien einzuplanen. „*Unsichtbare Macht*“ geht einen Schritt weiter, indem sie nicht annimmt, dass Macht ausschließlich auf bewusster Ebene agiert. Dieser Aspekt bezeichnet verinnerlichte Denkweisen und dominante Ideologien, die Denken, Wünsche und Vorstellungskraft beherrschen und bezieht sich auf gesellschaftliche Strukturen und deren Bedeutung für die Selbstwahrnehmung. „*Unsichtbare Macht*“ findet sich in Bourdieus Konzept von Habitus wieder, das sich auf internalisierte Denk- und Handlungsmuster bezieht, die mit der Zeit entstehen und dem Individuum seinen Platz in der Gesellschaft vermitteln (Bourdieu 2006:235, siehe 4.1.). Freies Bildungspädagogik setzt genau an dieser Form der Macht an, indem der/die Einzelne dazu angeregt wird, sich selbst als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen. Freire nennt die Internalisierung von Machtstrukturen, die befreiendes Handeln verhindert, „Kultur des Schweigens“. Unsichtbare Macht stellt die Schnittstelle zwischen AkteurInnen und Strukturen dar, sie ist – wie Bourdieus Habitus – nur teilweise veränderungsfähig.

Räume der Macht

Auf einer weiteren Seite des Würfels stehen Räume der Macht („spaces“). Raum wird im Konzept des *powercube* aus Sicht zivilgesellschaftlicher Bewegungen verstanden und bezieht sich in erster Linie auf politische

Entscheidungsräume bzw. -möglichkeiten (siehe 4.1.). Im *powercube* wird zwischen „verschlossenen“, „angebotenen“ und „geforderten“ Räumen unterschieden. *Verschlossen* sind jene Räume, in denen keine Möglichkeit zum Mitreden besteht. Aus Sicht der Schule wären dies zum Beispiel Auswirkungen budgetpolitischer Entscheidungen des Bildungs- und Finanzministeriums, auf die kein direkter Einfluss genommen werden kann. *Angebote* Räume sind jene, in denen neue Orte sozialer Begegnung geschaffen werden. Im Rahmen des Projekts werden neue Räume geschaffen, in denen AkteurInnen aus Wissenschaft und Praxis zusammenarbeiten. Im Konzept des *powercube* unterscheiden sich *geforderte Räume* von angebotenen Räumen dadurch, dass sie *bottom-up* durch zivilgesellschaftliches Handeln zustande kommen (im Gegensatz zum *top-down* der angebotenen Räume). In Bezug auf das Projekt gibt es keine eindeutige Grenze zwischen angebotenen und geforderten Räumen. Allerdings weist die Unterscheidung auf ein Spannungsfeld, in dem man sich bewegt, hin: Die Lernräume im Projekt gehen über den Schulalltag hinaus, bewegen sich aber gleichzeitig innerhalb der Schulstruktur. Machtverhältnisse definieren nicht nur die Existenz von Räumen, sondern auch Grenzen und Regeln innerhalb derselben (Gaventa 2006:34, Cornwall und Coelho 2002).

Ebenen der Macht

Die dritte Dimension des Würfels bezieht sich auf die Ebenen der Macht. Auf *globaler Ebene* wären im Fall der Bildungspolitik Globalisierungsprozesse, sowohl von Kapital als auch zivilgesellschaftlicher Bewegungen, bedeutsam. Auf *nationaler Ebene* gibt das österreichische Bildungssystem mit seiner Entstehungsgeschichte und den aktuellen Herausforderungen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen den Kontext, in dem sich das Projekt bewegt, vor. Auf *lokaler Ebene* steht die Schule, aber auch das weitere Netzwerk an Eltern, Vereinen, lokaler Politik, etc. im Vordergrund. Gaventa (2006) argumentiert, dass nachhaltige Bewegung für sozialen Wandel die Rahmenbedingungen, Ziele und Auswirkungen auf allen Ebenen in Betracht ziehen muss und empfiehlt Koalitionen zwischen lokalen, nationalen und globalen AkteurInnen.

Als angewandte Theorie von Macht hat der *powercube* vor allem jenen Vorteil, dass er multidimensionales Denken verlangt. Es geht nicht darum, alle Felder abzuhaken, sondern die Kombinationen der verschiedenen Aspekte von Macht kritisch durchzudenken.

4. Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“

Im Folgenden wird die partizipative Herangehensweise des Projekts „Ungleiche Vielfalt“ durch die theoretische Linse des **powercube** betrachtet⁵. Da es sich um ein Forschungsprojekt handelt, sind die Fragestellungen andere als in der Analyse zivilgesellschaftlichen Handelns für soziale Veränderung, dem ursprünglichen Anwendungsbereich des Konzepts. Die Seiten und Flächen des Würfels müssen daher angepasst werden – Ebenen, die für den Projektkontext nicht relevant sind, verschwinden, neue kommen hinzu. Die Form eines Würfels wird jedoch beibehalten, da so die Querverbindungen zwischen den Seiten am besten gedacht werden können.

An vorderster Seite des Würfels stehen die Räume, die im Projekt genutzt und geschaffen werden. Der *powercube* betrachtet Räume aus der Sicht politischer Handlungsspielräume (Webster und Engberg-Petersen 2002), Momente oder Machtkonstellationen (McGee 2004) sowie demokratischer Räume zur zivilgesellschaftlichen Mitbestimmung (Cornwall und Coelho 2006). Im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ stehen Räume, die durch die Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts errichtet wurden, im Vordergrund. Diese sind in erster Linie wissenschaftlicher und pädagogischer Natur: Durch einen erweiterten Blick auf das Eigene und das Fremde werden neue Perspektiven für Forschung und Praxis geschaffen. Dies kann im Weiteren allen Beteiligten neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Für die Analyse der im Projekt errichteten Lern- und Begegnungsräume in ihrer Verankerung zwischen Universität und Schule sind die Begriffe der „claimed“ und „invited spaces“ relevanter als jene der „closed spaces“.

Auf der zweiten Seite des Würfels stehen die Formen von Macht, die für das Verständnis partizipativer Prozesse wichtig sind. Da es im Projekt nicht um die aktive Infragestellung bestehender Machtpositionen sondern um kritische Sozialforschung geht, kann die Würfelfläche der „sichtbaren Macht“ weitgehend ausgeklammert werden. Viel relevanter für das Projekt ist zu fragen, wie der partizipative Zugang mit bestehenden Machtverhältnissen zwischen den Beteiligten umgeht und auf welcher Ebene die Projektziele mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Verbindung gesetzt werden können. Die Aspekte von „hidden“ und „invisible power“ sind daher für die Projektanalyse äußerst relevant. Diese Formen der Macht sind eng mit den Räumen verbunden, da Macht in Beziehungen zwischen den Projektbeteiligten und breiteren sozialen Strukturen verkörpert, dargestellt und gelebt wird (Cornwall 2002a).

Die dritte Seite des *powercube*, die sich auf die Wirkungs- oder Analyseeinheit bezieht (lokal-national-global), wird aus dieser Analyse bewußt herausgenommen. Das Gesamtprojekt arbeitet zwar mit Schulen außerhalb von Österreich, diese konnten aber aus Gründen der Komplexität und der räumlichen Distanz in diese Studie nicht miteinbezogen werden. Daher werden Querverbindungen zu Aspekten, die über die lokale Ebene hinausgehen, mitgedacht, sind aber kein integraler Bestandteil der Analyse. Da „Ungleiche Vielfalt“ ein Forschungsprojekt ist, wird stattdessen die Ebene des Wissens als dritte Dimension dem Würfel hinzugefügt. Somit soll die Forschungsfrage dieser Studie, nämlich welche Art von Wissen *für wen* durch dieses Projekt geschaffen wird, beantwortet werden. Es wird von dem Konzept der erweiterten Epistemologie der Partizipation (Heron und Reason 2001) ausgegangen. Räume sowie Formen der Macht sind grundlegende Einflussfaktoren auf die aus dem Projekt entstehenden neuen Perspektiven aller Beteiligten, die Seiten des Würfels sind somit eng miteinander verbunden.

⁵ Textstellen unter Anführungszeichen und ohne Quellenangabe in Kapitel 4 beziehen sich auf Zitate aus den im Rahmen dieser Analyse geführten Interviews.

4.1. Lern- und Begegnungsräume

Das transdisziplinäre Projekt „Ungleiche Vielfalt“ schafft Räume der Begegnung, des gemeinsamen Lernens und Forschens zwischen WissenschaftlerInnen, LehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen. Da Schule und Universität in der Alltagsrealität getrennte Bereiche sind, begeben sich alle Beteiligten in der Zusammenarbeit auf neues Terrain. Es gilt zu sehen, wie diese Räume gestaltet sind, was ihr Potential für partizipatives Arbeiten ausmacht, aber auch, wo ihre Grenzen liegen.

Raum als soziales Konstrukt

Trotz der Anbindung an physische Orte, wie ein Schul- oder Universitätsgebäude, kann Raum nach Henri Lefebvre als Produkt sozialer Beziehungen verstanden werden. „Space is a social product...it is not simply ‘there’, a neutral container waiting to be filled, but it is a dynamic, humanly constructed means of control and hence of domination, of power“ (Lefebvre 1991 zitiert aus Cornwall 2002a: 14). Da Raum durch soziale Beziehungen konstituiert wird, existiert er nicht in einem Vakuum, sondern als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Realität. Raum hat eine Geschichte, durch die Möglichkeiten und Machtbeziehungen innerhalb desselben geprägt sind („generative past“ nach Lefebvre, *ibid*). Inwiefern die Entstehung des Raums und die breiteren gesellschaftlichen Strukturen, in welche dieser eingebettet ist, als grundlegend für dessen aktuelle Form betrachtet werden, wird aus akteursbezogener oder struktureller Perspektive unterschiedlich beurteilt. In der Sprache Bourdieus ist Raum eine Anordnung von Menschengruppen mit unterschiedlichem *Habitus* innerhalb eines sozialen Felds (Bourdieu 1996). Bourdieu definiert *Habitus* als

a system of lasting and transposable dispositions which, integrating past experiences, functions at every moment as a matrix of perceptions, appreciations and actions and makes possible the achievement of infinitively diversified tasks.

(Bourdieu 1996:18)

Habitus is related to power insofar as it is a form of self-censorship: it creates a ‘sense of one’s place’.

(Bourdieu 2006: 235)

Laut Bourdieu definiert *Habitus* sowohl den Raum als auch dessen Nutzung. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass das Handeln der sozialen AkteurInnen im Raum von verkörperten Interaktionsmustern, die gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln, geprägt ist. Aus Foucaultscher Sicht wäre Denken und Handeln in allen sozialen Räumen durch die Regeln der

Gesellschaft vorbestimmt, denn bestehende Diskurse bestimmen nicht nur, was gesagt wird, sondern auch was „sagbar“ ist. Die Grenzen des Handelns sind somit durch Strukturen des Denkens vorgegeben (Foucault 2006; vgl. Hayward 1998; Haugaard 2006).

Perhaps we should abandon the belief that power makes mad and that, by the same token, the renunciation of power is one of the conditions of knowledge. We should admit rather that power produces knowledge (...); that power and knowledge directly imply one another. (Foucault 2006: 192)

Wenn Neues entstehen soll, ist dafür also nicht nur die Schaffung neuer Räume, sondern auch das Aufbrechen alter Denk- und Verhaltensweisen in diesen Räumen notwendig (Cornwall 2002a:7).

„Ungleiche Vielfalt“ in transdisziplinären Projekträumen

Für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität werden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ zwei Arten von transdisziplinären Räumen geschaffen: In der Steuerungsgruppe entscheiden WissenschaftlerInnen, Direktorinnen, LehrerInnen und interkulturelle ExpertInnen über den Prozess der Zusammenarbeit (Steuerung und Organisation). In den Forschungslabors werden StudentInnen und SchülerInnen mit dem nötigen Handwerkszeug ausgestattet, um in Teams gemeinsam das soziale Umfeld von Jugendlichen in Wien zu erforschen⁶. Durch die Konstellation der transdisziplinären Räume, die AkteurInnen aus Wissenschaft und Praxis miteinschließt, werden üblicherweise getrennt funktionierende gesellschaftliche Bereiche miteinander in Verbindung gebracht. Durch die Zusammenarbeit werden Begegnungen möglich, die sich im normalen Berufsalltag der einzelnen Bereiche nicht ergeben („*Begegnungsräume*“). Gleichzeitig erfordert diese Kooperation eine äußerst flexible Gestaltung der Räume und deren Positionierung innerhalb des institutionellen Rahmens Schule, an den sie angegliedert sind. Dadurch dass für alle Beteiligten diese Form der Zusammenarbeit neu ist, betreten sie alle diese Räume als Lernende („*Lernräume*“). Insbesondere drei Aspekte der Lern- und Begegnungsräume kristallisieren sich in der Darstellung der Beteiligten heraus: der soziale

⁶ Weitere Räume im Rahmen des Projekts sind das Kernteam, welches die operationelle Leitung und Koordination ausübt und Ergebnisse der Forschungsteams und DiplomandInnen synthetisiert und mit wissenschaftlicher Literatur in Verbindung bringt, sowie Räume der Kooperationen mit ausländischen Partnerschulen.

Grenzen überschreitende Charakter, das Verhältnis zum System Schule sowie der Zutritt zu diesen Räumen.

Grenzüberschreitung(en)

Der transdisziplinäre Charakter der Räume wird von den Projektbeteiligten in erster Linie als räumliche Grenzüberschreitung beschrieben. Aus Sicht der LehrerInnen und SchülerInnen zeichnet sich das Projekt durch seine Position „außerhalb der Schule“ aus, aus Sicht der StudentInnen und der WissenschaftlerInnen geht man „in die Schule“ hinein⁷. In den Forschungslabs konnten die SchülerInnen ein Forschungsinstitut von innen kennenlernen („eine Bücherei mit Fenstern, durch die man gehen konnte“). In den Forschungsteams erkunden StudentInnen und SchülerInnen ihnen unbekannte Orte: StudentInnen staunen, was SchülerInnen in der Universität anders wahrnehmen⁸ und sind ihrerseits aufgefordert, Bowlinghallen, Parks und Schulen kennenzulernen.

Da Raum durch soziale Beziehungen konstituiert wird, beschränkt sich die Grenzüberschreitung nicht auf das Örtliche, sondern bezieht sich auch auf die soziale Beschaffenheit der Begegnungen. Die Projektbeteiligten beschreiben diese als anders in Hinblick auf die übliche Funktionsweise von Schule bzw. Universität (wie) und als anders durch die Erfahrung mit dem jeweils anderen gesellschaftlichen Milieu (*mit wem*). In erster Linie werden die Forschungsmethoden, in denen Visuelles und Körperliches neben Schrift und Sprache eine wichtige Rolle spielen, als unterschiedlich zum (v.a. Schul-)Alltag beschrieben. „Man sitzt nicht nur am Platz ... schaut nicht nur zur Tafel“.⁹ Außerdem werden gemeinsame Erlebnisse in den Projekträumen als sehr positiv dargestellt, insbesondere in Hinblick auf Spaß und die Miteinbeziehung von Privatem. Die Projektaktivitäten in Kleingruppen (oder während der Projektreisen) ermöglichen allen Beteiligten, rasch ein Vertrauensverhältnis aufzubauen¹⁰, was die Attraktivität der Räume entscheidend prägt. Ein weiterer Aspekt

⁷ „Als Student kommt man in keine Hauptschule“.

⁸ „Dass man in die Uni einfach reingehen kann“, dass „alle essen und trinken“ und es keinen Stundenplan gibt.

⁹ Die SchülerInnen sind „weg von der schulischen Situation“, sie „können ihre Stärken einbringen, sind nicht nur mit Schwächen konfrontiert“. „Den SchülerInnen hat es gut gefallen, weil es etwas ganz anderes war...andere Themen...andere Arbeitsansätze...sie wurden nach ihrer Meinung gefragt“.

¹⁰ „Die Kinder anders erleben“, „die SchülerInnen kennenlernen“

ist die ungewöhnliche Rolle, die allen Beteiligten im Forschungsprozess zukommt. Der Forschungsprozess ist so strukturiert, dass SchülerInnen die Rolle der ExpertInnen ihres Alltags (Beforschte) und der ForscherInnen gleichzeitig haben – sie stehen also im Mittelpunkt sowohl des Forschungsinteresses als auch der Forschungsaktivitäten. Diese Aufmerksamkeit und die Erfahrung, etwas präsentieren zu dürfen, etwas zu sagen zu haben, wird besonders für die KMS-SchülerInnen als wichtiger Gewinn der Begegnungen empfunden (siehe 4.2.). Für StudentInnen zeichnen sich die Räume durch die pädagogischen Erfahrungen mit Jugendlichen aus, die nicht zum Universitätsalltag zählen. Aus Sicht der Wissenschaft ist die Zusammenarbeit mit SchülerInnen ebenfalls nicht alltäglich.

Was neben der persönlichen Interaktion die Art der Begegnung in den transdisziplinären Forschungsräumen ausmacht, ist die Situiertheit der Aufeinandertreffenden („*generative past*“, Lefebvre nach Cornwall 2002a:14) bzw. deren unterschiedlicher gesellschaftlicher Hintergrund. Es werden Grenzen zwischen sozialen Milieus überschritten: In der Beschreibung der Zusammenarbeit kommt auch deutlich hervor, dass es nicht alltäglich ist, dass UniversitätsprofessorInnen und HauptschülerInnen, HauptschülerInnen und GymnasiastInnen oder StudentInnen und HauptschülerInnen miteinander reden und gemeinsam Zeit verbringen¹¹.

Diese Konstellation, die Überschreitungen sozialer Grenzen herausfordert, ist bewußt im Projektdesign angelegt und soll die Möglichkeit eröffnen, Einblicke in andere Lebenswelten und dadurch einen neuen Blick auf das Eigene zu gewinnen. In der Tat zeichnen sich die Projekträume vor allem dadurch aus, dass Grenzen des Alltäglichen überschritten werden. Dieser außeralltägliche Charakter der gemeinsamen Erfahrungen wird vom Projekt genutzt, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Welten aller Beteiligten (v.a. HauptschülerInnen und GymnasiastInnen) artikuliert und dadurch bewusst gemacht werden (z.B.: Nutzung des Parks zwischen den Schulen und Vorstellungen davon, wie ein idealer Park auszusehen hat). Diese Auseinandersetzung mit Verschiedenheit in den transdisziplinären Projekträumen kann als wesentlich zur Erreichung des Bildungsziels des Projekts angesehen werden (Ziel 3: „Mädchen und Burschen ermächtigen,

¹¹ „Einmal einen Nachmittag mit Jugendlichen, von denen man 'in der Zeitung liest' verbringen“.

indem Handlungspotentiale erkannt werden“). Gleichzeitig kann diese Art der Begegnung als Voraussetzung für einen „Dialog auf Augenhöhe“ angesehen werden, der auch Grundlage für die partizipative Forschung und der Projektziele 1 und 2 ist.

In/außerhalb/mit dem System Schule partizipativ arbeiten

Ein zweiter grundlegender Aspekt, der in der Beschreibung der Lern- und Begegnungsräume hervortritt, ist deren Verhältnis zum System Schule, an dem sie sich orientieren. Auf der einen Seite zeigen die Erfahrungen des Projekts deutlich, dass eine gute Einbindung in die Schule enormes Potential für die bildungspädagogischen Projekterfolge birgt. Je besser das Projekt in den schulischen Rahmen eingebunden ist, umso leichter die Organisation („Stunden bekommen“) und das Erlangen schulinterner Anerkennung (z.B. in Form der Unterstützung durch das LehrerInnenkollegium). Es kann somit argumentiert werden, dass das Projekt nachhaltiger über seine Laufzeit hinaus wirkt, umso stärker die Projekträume direkt in der Schule verankert sind. Die Versuche im zweiten Projektjahr, Forschungsthemen stärker in andere Unterrichtsfächer und schulische Aktivitäten einzugliedern (z.B. Projektstage, Fachbereichsarbeiten) sowie andere LehrerInnen „mit ins Boot zu holen“ zeigen, dass die Projektorganisation von einer stärkeren Integration profitieren kann. Werden Anknüpfungspunkte gefunden, reduziert sich zudem der „zusätzliche“ Aufwand, der in das Projekt investiert werden muss.

Auf der anderen Seite zeigen die Erfahrungen, dass die Lern- und Begegnungsräume dafür möglichst „kompatibel“ mit dem „System Schule“ gestaltet werden müssen. In der KMS ist das aufgrund der längeren Geschichte der Kooperation, der höheren Flexibilität sowie des sichtbaren Benefits („von der Ghettoschule zur Vorzeigeschule“) bereits weitgehend der Fall – das Projekt ist Bestandteil der Schule geworden, wie von mehreren Seiten betont wird. Im Gymnasium muss sich das Projekt sowohl gegenüber der SchülerInnen als auch der LehrerInnen erst legitimieren. Der Ausspruch „wir sind gerade da“¹² bringt diese Bemühungen auf den Punkt und kann gleichzeitig als zentrale Charakteristik der Lern- und Begegnungsräume interpretiert werden: Es geht um einen Prozess, in dem Ziele, Vorgehensweisen

und Prioritäten laufend verhandelt und angepasst werden. Die Funktionsweise des „Systems Gymnasium“ ist eine andere als jene der KMS, Erfahrungen müssen neu gemacht und Prozesse erst entwickelt werden, zeigen die Erfahrungen der Projektimplementierung. Um diese Prozesse zufriedenstellend zu gestalten, sind Offenheit und Flexibilität in der Gestaltung der Zusammenarbeit – zwei grundlegende Merkmale einer partizipativen Herangehensweise – unerlässlich; denn, wäre schon alles im Voraus definiert – wo läge die Möglichkeit aller Beteiligten mitzuentcheiden? „Wir wissen nicht, wo wir hingehen“ beschreibt einE BeteiligteR das Projekt. Diese Herangehensweise ist eindeutig untypisch für die Funktionsweise einer Schule, insbesondere einer 7. Schulstufe, in der SchülerInnen damit beschäftigt sind, sich auf die Matura vorzubereiten. In der Schule gibt es ebenfalls offene Arbeitsformen, die die Mitbestimmung der SchülerInnen erfordern, wie zum Beispiel Projektarbeit oder die Entscheidung für Wahlpflichtfächer. Die Arbeitsweise beruht jedoch stets auf klaren Aufgabenstellungen, die zu erfüllen sind. Was daher neu ist an den Projekträumen, so das Argument, ist deren Anforderung, sich auf einen offenen Lernprozess einzulassen, diesen mitzugestalten und im Sinne Paulo Freires „Neugierde für die Welt“ zu entwickeln. Die Existenz der transdisziplinären Räume wäre demnach auch davon abhängig, inwiefern das „System Schule“, sich einen Schritt von der eigenen Handlungslogik entfernend, Partizipation zulassen kann. Demgegenüber wäre die Bedingung einer funktionierenden Zusammenarbeit seitens der Wissenschaft, dass diese es schafft, sich und ihre Ziele verständlich zu machen und die Anforderungen der PraxispartnerInnen ausreichend zu berücksichtigen.

Zutritt zu und Gestaltung von Projekträumen

Ein dritter Aspekt, der sich in der Beschreibung der Lern- und Begegnungsräume herauskristallisiert, ist der Zutritt zu denselben. „Wer macht mit?“ ist eine zentrale Frage der Projektdurchführung – es gilt, ausreichend HauptschülerInnen und StudentInnen zu begeistern sowie die GymnasiastInnen, deren Klassen geschlossen am Projekt teilnehmen, zu motivieren. „Freiwilligkeit“ oder „Zwangsverpflichtung“ sind zwei unterschiedliche Zugänge zur Absicherung der kontinuierlichen Teilnahme an den Lern- und Begegnungsräumen, ohne die das Projekt nicht funktioniert. In der KMS wird die Auswahl durch „Castings“ und „Nennungen“ getroffen, bei denen das Deutschniveau, der schulische Erfolg und die bereits erfolgte Projektteilnahme – mehr implizit als explizit – als Auswahlkriterien eine Rolle spielen. Am

¹² Anm.: Situationsbeschreibung im Sinne von „an diesem Punkt befinden wir uns im Moment“

Gymnasium muss die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Projektteilnahme vom Projektteam überzeugend beantwortet werden. Diese unterschiedliche Ausgangsposition kann nicht nur in Hinblick auf die soziale Positionierung der beiden Schulen interpretiert werden, sondern auch auf die Möglichkeiten von „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ innerhalb von durch Machtungleichheiten strukturierten Projekträumen. Auf unterster Ebene der Partizipationsskalen steht die passive Teilnahme (siehe Kaner 2007). Dass SchülerInnen sich dafür qualifiziert haben, in die Projekträume aufgenommen zu werden, wäre daher nicht gleichbedeutend mit einer aktiven Teilnahme oder gar Mitgestaltung der Räume. Cornwall (2002a) argumentiert, dass aktive Maßnahmen notwendig seien, um die gesellschaftlich festgeschriebene Verwendung des Diskurses in demokratischen Räumen zu verändern und Benachteiligten somit eine Möglichkeit zu geben, diese zu nutzen (z.B. in Form von Volksbildung, Stärkung von Verhandlungsmacht etc.). Freiheit, argumentiert Hayward zudem, „is the capacity to participate effectively in shaping the social limits that define what is possible“ (Hayward, 1998: 2). Aus diesem Grund kann einerseits die Tatsache der Zusammenarbeit zwischen Projektbeteiligten unterschiedlicher sozialer Milieus an sich bereits als Erfolg gewertet werden, andererseits wird die Notwendigkeit, die Analyse der Räume auch auf Machtbeziehungen innerhalb derselben und die Auswirkung auf die Möglichkeit deren Nutzung zu erstrecken, deutlich.

Fazit Lern- und Begegnungsräume:

- // *Die transdisziplinären Räume im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ überschreiten in Hinsicht auf die partizipative Arbeitsweise und die Konstellation der AkteurInnen Grenzen des Alltäglichen – gemeinsame Erfahrungen ermöglichen neue Perspektiven („Horizontenerweiterung“).*
- // *Durch die Positionierung dieser Räume am Rande des „Systems Schule“ entsteht ein Spannungsfeld zwischen der Offenheit partizipativer Prozesse und den Bedürfnissen der verschiedenen AkteurInnen – die Gestaltung der Lern- und Begegnungsräume muss daher flexibel und partizipativ sein.*
- // *Die Wichtigkeit der Frage des Zutritts zu den Räumen weist auf die unterschiedliche soziale Positionierung der teilnehmenden AkteurInnen und daher die Notwendigkeit einer Analyse der Machtbeziehungen auch innerhalb der Projekträume hin.*

4.2. Formen der Macht im partizipativen Forschungsprozess

Der Blick auf die Lern- und Begegnungsräume, in denen das Projekt forscht, macht deutlich, dass Macht für das Verständnis derselben eine wichtige Rolle spielt. Dabei müssen neben den tatsächlichen Beziehungen in den Räumen, breitere gesellschaftliche Machtstrukturen, welche lokale Interaktion mitbestimmen, mitgedacht werden. Die Würfelseite der Formen der Macht erlaubt einen vielseitigeren Zugang, der weit über die geläufige Definition von Macht als Dominanz („power over“, siehe VeneKlasen und Miller 2002) hinausgeht. Macht verstanden als Unterdrückung übersieht nicht nur, was hinter den Vorhängen vorgeht, sondern lässt darüber hinaus deren Kraft, Wirklichkeit zu gestalten, außer Sicht. Foucaults Begriff „power/knowledge“ betont eben diesen generativen Aspekt von Macht. Da Macht die Form von Diskursen bestimmt, welche ihrerseits Machtverhältnisse schaffen, lässt dieser Zugang keine Trennung zwischen Wissen und Macht zu. Es gibt also keinen Standpunkt „außerhalb“, von dem aus der Wahrheitsgehalt von Wissen bewertet werden kann (Couzens Hoy 1986). Lukes (2005: 88–99) nennt dies „ultra-radikale Sicht“ von Macht, da sie weder intentionales Handeln noch Veränderung zulässt. Der *powercube* geht stattdessen von einer akteurszentrierten Perspektive aus und versucht, die strukturelle Ebene in Form von internalisierten Machtstrukturen in die Analyse mit einzubeziehen.

Unsichtbare Macht als Grundlage dialogischer Bildung

Der Begriff „invisible power“ bezeichnet die Weise, in der Individuen über ihren Platz in der Gesellschaft denken, und versucht zu erklären, warum existierende Machtbeziehungen von benachteiligten Gesellschaftsschichten nicht in Frage gestellt werden (Gaventa 2006). Der Begriff ist eng an Freires befreiungspädagogische Bildung angelehnt. Freire kritisiert die „leblose und versteinerte Übermittlung“ von Information im Bildungssystem, wodurch SchülerInnen in eine durch ungleiche Machtbeziehungen („Unterdrückung“) gekennzeichnete Gesellschaft sozialisiert werden. „Der erzogene Mensch ist der angepasste Mensch, denn er passt besser in die Welt“, schreibt Freire (1973: 61). Gleichzeitig bietet Bildung das Potential, Menschen zum kritischen und neugierigen Denken anzuregen, indem sie auf Prozessen der Erkenntnis über die eigene Lebensrealität aufbaut (ibid). Freires Ansatz der dialogischen Bildung lehrt, die Wirklichkeit nicht als statisch, sondern als

historisch entstanden und daher veränderbar zu begreifen. Dieser Prozess der Bewußtseinswerdung kann nur im Dialog auf Augenhöhe vollzogen werden.

Befreiende Bildungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen. (...) Dementsprechend bringt es die Praxis einer problemformulierenden Bildungsarbeit von allem Anfang an mit sich, dass der Lehrer-Schüler Widerspruch aufgelöst wird. (Freire 1973: 64)

Die Rolle der SchülerInnen in der Befreiungspädagogik ist jene der „kritischen Mitforscher“ (ibid: 65). Weil sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen in einem dialogischen Prozess voneinander lernen, „werden die Rollen des Lehrenden und des Lernenden fast austauschbar“ (Mayo 2006: 69). Die Ermächtigung der Lernenden-Lehrenden und der Lehrenden-Lernenden geschieht durch ihre veränderte Rolle im Prozess der Wissensgenerierung, durch den beide lernen, die Welt zu benennen (Freire 1973).

„Unsichtbare Macht“ ist auf individueller Ebene verortet, da von der Ermächtigung des Individuums ausgegangen wird. Darüber hinaus werden gesellschaftliche Strukturen thematisiert, indem der/die Einzelne durch den Prozess der Ermächtigung in der Lage ist, die breiteren gesellschaftlichen Strukturen zu erkennen und handlungsfähig zu werden. Da das Projekt „Ungleiche Vielfalt“ deutlich an den bildungspädagogischen Zugang Freires anschließt, ist das Konzept der „unsichtbaren Macht“ für die Analyse des partizipativen Zugangs des Projekts äußerst relevant. Insbesondere die Themen der Ermächtigung der SchülerInnen, die Einbindung aller Beteiligten in den Forschungsprozess und der Schritt zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen, welche sich in den Interviews widerspiegeln, erscheinen aus Sicht der Partizipation relevant.

„Uppers“ und „Lowers“

Im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ stehen die Lebensrealitäten von SchülerInnen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses; mehr noch, SchülerInnen werden selbst zu ForscherInnen – die in Forschung und Schule üblichen Machtbeziehungen werden umgekehrt. Der pädagogische Anspruch des Projekts ist eine „Forschung auf Augenhöhe“, was bedeutet, das Wissen aller Teilnehmenden ernst zu nehmen und ihre Meinungen zu respektieren. In der Darstellung der Projektbeteiligten scheint besonders jene Gruppe, die in den schulischen und gesellschaftlichen Strukturen am stärksten benachteiligt ist, am meisten vom dialogischen Zugang des

Projekts zu profitieren: „Es macht Spaß...und ist gut für SchülerInnen und ihr Selbstbewusstsein“, „ernst genommen zu werden und sich gleichberechtigt einbringen können“, „zu Wort kommen“, „im Mittelpunkt zu stehen“ und „vor Publikum zu sprechen“, so einige Einschätzungen dessen, was vor allem KMS-SchülerInnen durch das Projekt lernen. Die Projektbeteiligten bezeichnen die Stärkung des Selbstvertrauens und die Förderung des Engagements der SchülerInnen der KMS als Projekterfolg.

Die Rollenverteilung im Forschungsprozess des Projekts „Ungleiche Vielfalt“ kann als Stärkung jener TeilnehmerInnen mit dem geringsten sozialen Kapital interpretiert werden. Die Auswirkungen dieses Schritts sind jedoch als individuell sehr unterschiedlich zu betrachten und von außen schwer zu beurteilen. Denn, was es für jedeN EinzelneN bedeutet, seine/ihre Meinung zu sagen oder an einer Entscheidung beteiligt zu sein, ist unterschiedlich und kann auch nur sehr indirekt vom Projekt gesteuert werden. Robert Chambers, Mitbegründer der partizipativen Schule in der Entwicklungszusammenarbeit, weist darauf hin, dass Macht nicht nur an Personen, sondern an den Positionen, die diese innehaben, festzumachen ist. Es geht darum Machtbeziehungen zwischen „uppers“ und „lowers“ umzukehren und dadurch die Position jener, die über weniger Macht verfügen, zu stärken (Chambers 1997). Insofern würde das Projekt das Potential bieten, SchülerInnen durch die Rolle, die ihnen im Forschungsprozess zuteil wird, zu ermächtigen. Diese Analyse greift jedoch insofern zu kurz, als die Bühnen, auf denen die AkteurInnen – ausgestattet mit unterschiedlicher Macht – sich begegnen, nicht miteinbezogen wird (siehe Novy 1996).

Wer forscht?

In einem weiteren Schritt stellt sich die Frage, inwiefern es allen Beteiligten möglich ist, sich gestaltend in den Prozess einzubringen. Im Forschungszugang der critical theories bleibt die Steuerung des Forschungsprozesses in der Hand des „transformative intellectual“ (Guba und Lincoln 2005), der für die Produktion von schriftlichem Wissen zuständig ist. Im partizipativen Forschungsparadigma wird die Steuerung so weit wie möglich von allen Beteiligten wahrgenommen. Aufgrund der unterschiedlichen Arten des Wissens, die in den Prozess einfließen und durch ihn entstehen, ist die textuelle Repräsentation problematisch, da sie die Vielfalt der Positionen nicht ausreichend widerspiegelt (ibid, vgl. 4.3). Wer stellt Fragen? Wer erhebt Daten? Wer bestimmt was Ergebnisse sind? Wer schreibt diese auf?

Der erste Schritt in Richtung von partizipativ entstandenem Wissen im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ ist die Arbeit in den StudentInnen–SchülerInnen Forschungsteams. Durch eine spielerische Herangehensweise¹³, visuelle und körperliche Methoden (Theater, Bildprojektionen, Zeichnen) und die Arbeit in Kleingruppen versucht das Projekt, Hierarchien aufzulockern und eine gemeinsame Sprache zwischen Wissenschaft und Schule zu finden. Die aktivierende Herangehensweise unterscheidet sich vom Schulalltag und kann so dazu beitragen, alltägliche Verhaltensmuster vorübergehend aufzulösen. Wenn ein Kochlöffel einem Universitätsprofessor in einem „Fernsehinterview“ als Mikrophon dient, können SchülerInnen über die Situation lachen, anstatt eingeschüchtert zu sein. Während es bei vielen BG-SchülerInnen nicht an Selbstvertrauen mangelt, sich in partizipative Räume einzubringen, ist die Anforderung, mit Personen anderer Altersgruppe zusammenzuarbeiten oder Themen aus dem eigenen Lebensumfeld zu wählen, auch für sie ungewöhnlich. Für SchülerInnen und StudentInnen sind so durch die Aufgabenverteilung ebenso wie durch die aktivierende Herangehensweise Möglichkeiten und Anreize geschaffen, sich aktiv in die Forschung einzubringen und diese zu gestalten.

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse aus den Seminar- und Diplomarbeiten synthetisiert und in Bezug auf relevante Literatur abstrahiert und so ein „Strukturmodell“ städtischen Zusammenhalts geschaffen. Diese Arbeit liegt vor allem in Händen des Kernteams, wobei das Steuerungsteam durch Feedback zu den Aussagen der WissenschaftlerInnen eingebunden ist. Die Projektbeteiligten an den Schulen beschreiben ihre Rolle eher als „OrganisatorInnen“, „KoordinatorInnen“ und „BeobachterInnen“ denn als Mitforschende¹⁴. Andererseits betonen sie, dass sie der Wissenschaft durch die Zusammenarbeit mit ForscherInnen näher kommen: Sie lesen Texte, diskutieren über Ergebnisse und nehmen an Diskussionsveranstaltungen teil – all das wird als Lernen über (Sozial-)Wissenschaft bezeichnet. Hanschitz et al (2009) definieren als Ziel der transdisziplinären Forschung, die PraxispartnerInnen auch in die gemeinsame Analyse der Daten und Theoriebildung einzubeziehen. Dafür seien bewusste

¹³ Wie z.B. das Radio-Rollenspiel „Sparkling Science“ im Forschungslabor, in der WissenschaftlerInnen befragt werden.

¹⁴ „In den wissenschaftlichen Bereich misch' ich mich nicht ein... wie sie forschen, ist ihre Sache“.

Bemühungen seitens der Wissenschaft notwendig, um die Offenheit, das Vertrauen sowie die inhaltlichen Voraussetzungen zu schaffen, um eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Die Teilnahme der PraxispartnerInnen an der Forschung im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ findet in erster Linie in den Kommunikations- und Planungskanälen statt, in zweiter Linie auch in den Forschungskanälen. Die Rolle als OrganisatorInnen, kann argumentiert werden, deckt sich eher mit den beruflichen Aufgaben im Rahmen der Schule und kann daher einfacher wahrgenommen werden. Die Entwicklung einer Kommunikationsebene, auf der gemeinsame Reflexions- und Abstraktionsarbeit geleistet wird, verlangt zusätzliche Bemühungen, da alle neue Rollen einnehmen müssen. In organisatorischen Aspekten der Projektgestaltung funktioniert dies mit Erfolg¹⁵. Die Entwicklung des konzeptuellen Wissens durch die unterschiedlichen AkteurInnen setzt ebenfalls einen Lernprozess voraus. Im Projekt wird dies teilweise durch Feedback-Schleifen, die ausführliche und multimediale Dokumentation, die Präsentation von Zwischenergebnissen sowie das „Zurückspielen von Ergebnissen“ an SchülerInnen versucht. Um diese Art von Teilnahme anzustoßen, braucht es aktive Bemühungen, damit die notwendigen Voraussetzungen und Austauschkanäle geschaffen werden. Die Reflexion über „unsichtbare Macht“ auch in Bezug auf projektinterne Aspekte könnte dabei behilflich sein.

Vom Individuum zum gesellschaftlichen Kontext

Über die Rolle der Beteiligten im Forschungsprozess hinaus beinhaltet das Konzept der „unsichtbaren Macht“ eine Verbindung zur strukturellen Ebene: Handeln, das sich an „unsichtbarer Macht“ orientiert, will die Fähigkeit des/der Einzelnen, sich als Teil der gesellschaftlichen Strukturen wahrzunehmen, entwickeln. Dadurch rücken Aspekte der „versteckten Macht“ ins Blickfeld. Das Bildungsziel des Projekts will Jugendliche dazu befähigen, ihre eigene soziale Umgebung zu erforschen, wodurch sie lernen, das Fremde und das Eigene zu problematisieren und angepasste Handlungsstrategien zu entwickeln. Dahinter steht der Gedanke, dass sich der Blick auf die Wahrnehmung des Alltäglichen durch die Auseinandersetzung mit AkteurInnen aus einem fremden sozialen Milieu in den Begegnungs- und Lernräumen verändert. Neue Perspektiven auf Handlungs-

¹⁵ „Mittlerweile sind wir so weit, dass wir auch selbst steuernd eingreifen“.

strategien in einer sozial und kulturell vielfältigen bzw. ungleichen Stadt werden geschaffen.

Die Projektbeteiligten beschreiben den Einblick in strukturelle Aspekte als „Horizontenerweiterung“. Diese wird einerseits auf räumlicher Ebene wahrgenommen, mit dem veränderten Blick auf die Schule nebenan. Beide Schulen liegen nicht mehr als 50 Meter voneinander entfernt, hatten aber bis zum Beginn des Projekts keinerlei Kontakt zueinander, wird betont. Die GesprächspartnerInnen weisen deutlich auf die absolute Abgrenzung zwischen den in beiden Schulen vertretenen Milieus hin, welche auch durch die Sprachbarriere verdeutlicht wird: SchülerInnen der KMS hätten in ihrem Alltag kaum Möglichkeiten, mit gleichaltrigen ÖsterreicherInnen Deutsch zu sprechen; GymnasiastInnen wären meist zuvor noch nie mit HauptschülerInnen direkt in Kontakt getreten.

Der (Milieu überschreitende) Kontakt kann demnach, im Sinne des dritten Projektziels, tatsächlich den Blick auf das Andere eröffnen und Fragen nach der Wahrnehmung desselben aufwerfen. Durch die Wahl der Forschungsfragen wird diese „Horizontenerweiterung“ vertieft und soziale Ungleichheit bewusst thematisiert. Während BG-SchülerInnen im Spaß überlegen, wie es wäre, FrisörIn oder StylistIn zu werden, stellt das für einige KMS-SchülerInnen einen tatsächlichen Berufswunsch dar. Ein Gesprächspartner drückt den Kontrast sehr deutlich aus: „Die waren aus der Oberstufe... waren gebildeter...die haben mehr geredet“. Diese „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) wahrzunehmen, ist Voraussetzung für den Umgang mit Verschiedenheit. Inwieweit die veränderte Wahrnehmung auch Handeln verändert, ist eine Frage, die über den expliziten Anspruch des Projekts hinausgeht. Die KMS hat erkannt, dass das Projekt Horizontenerweiterung zu bieten hat¹⁶ und weiß, diese Ressource zu nutzen. Die Schule hat es geschafft, sich gesellschaftlich zu positionieren, indem gezeigt wird „in die Schule kann man gehen, da passiert was“. Eine Möglichkeit zur Erweiterung des Handlungswissens wird interessierten KMS-SchülerInnen durch den Kontakt zu StudentInnen geboten, die wertvolle Information über Bildungswege besitzen:

„Wenn man sie fragt, was sie werden wollen nach der Schule, sagen sie immer das Gleiche...KFZ Mechaniker...Frisörin... manche wollen eine HAK machen...Viele denken nicht daran, eine Uni abzuschließen. Bei vielen türkischen Familien in Wien hat niemand aus der Familie ein Studium abgeschlossen. Im Projekt sind sie an der WU, forschen mit Studierenden...manche SchülerInnen denken jetzt daran zu studieren.“

An der Tatsache, dass die meisten KMS SchülerInnen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht studieren werden, ebenso wie an dem beharrlichen Desinteresse seitens der GymnasiastInnen mit HauptschülerInnen zusammen zu arbeiten, wird ersichtlich, wie schwierig es in der Praxis ist, strukturelle Ungleichheiten zu erforschen und zu thematisieren.

Fazit Formen der Macht:

- // *Der Forschungsprozess im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ ist insofern partizipativ gestaltet, als SchülerInnen und StudentInnen zu „MitforscherInnen“ werden – eine Rolle, die gängige Machtverhältnisse umkehrt und SchülerInnen ermächtigt.*
- // *Die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an den transdisziplinären Räumen wird durch partizipative Arbeitsmethoden gefördert. Die PraxispartnerInnen sind vor allem in die Gestaltung der Projekträume und die Erhebung von Daten eingebunden.*
- // *Durch Erfahrungen in Lern- und Begegnungsräumen mit transdisziplinärem und Milieu überschreitendem Charakter werden „unsichtbare“ Aspekte von Macht erlebt. Diese Erfahrungen werden durch die Wahl der Forschungsthemen und im Dialog mit den Projektbeteiligten auf bewusste Ebene gehoben – strukturelle Aspekte von Macht können dadurch thematisiert werden.*

¹⁶ „Wo stehen wir in der Gesamtlage...wie würdest du sonst zu so einem Blickwinkel kommen?“

4.3. Erweiterte Epistemologie partizipativer Forschung

Welche Art von Wissen *für wen* durch das Projekt geschaffen wird, ist die leitende Forschungsfrage dieser Analyse und war daher in der Darstellung der Räume und Formen der Macht latent vorhanden. In diesem Schritt soll dieselbe Frage noch einmal in expliziter Form gestellt werden. Dabei ist von den Forschungszielen des Projekts auszugehen, da diese bestimmen, welche Art von Wissen optimalerweise geschaffen werden soll:

- 1) Räumliche, geschlechtsspezifische und soziale Alltagsstrategien von Mädchen und Burschen in multikulturell geprägten Städten beschreiben („Erfahrungswissen verbalisieren und systematisieren“);
- 2) widersprüchliche Dynamiken von kultureller Vielfalt und sozialer Ungleichheit verstehen, die räumliche, soziale und geschlechtsspezifische Interaktionen behindern oder unterstützen („zur Generierung eines Strukturmodells städtischen Zusammenhalts beitragen“);
- 3) Barrieren und Brücken identifizieren, die Mobilität und Horizonterweiterung einerseits, bzw. sozialen Zusammenhang, lokale Identitäten und Gruppenbildungen andererseits erleichtern oder erschweren („Mädchen und Burschen ermächtigen, indem Handlungspotentiale erkannt werden“).

Während die ersten beiden Punkte darauf abzielen, „wissenschaftliches Wissen“ zu generieren (beschreiben und Beitrag zu Theoriebildung), stellt das dritte Ziel ein Bildungsziel dar (ermächtigen). Im transdisziplinären Forschen sind „Bildung“ und „Wissenschaft“ jedoch nicht deutlich trennbar, wie das in der traditionellen Wissenschaft der Fall ist. Vielmehr entsteht Wissen durch Interaktion, durch Handeln und Reflexion und ist somit von seinem sozialen Kontext nicht trennbar. Die Datenerhebung findet entlang des gesamten Forschungsprozesses statt: Partizipativ geschaffenes Wissen bezieht sich nicht nur auf Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand, sondern auch auf Wissen über Kommunikation, soziales und organisatorisches Wissen sowie Handlungswissen (Hanschitz et al 2009). ForscherInnen, die eine Person einmal treffen und interviewen können dieses Wissen klar als „Daten“ definieren – ForscherInnen, die Teil der Lebensrealität der Beforschten werden, diese als MitforscherInnen

ansehen und in deren Alltagspraxis verändernd eingreifen, müssen eine andere Definition von Wissen finden (siehe 4.1).

Truths become products of a process in which people come together and share experiences through a dynamic process of action, reflection, and collective investigation. (Gaventa und Cornwall 2008: 179)

Partizipativ entstandenes Wissen zeichnet sich durch die verschiedenen Perspektiven, die in den Wissensarbeitungsprozess einfließen, aus. Dadurch, dass alle AkteurInnen über unterschiedliche Arten von Wissen verfügen, die durch den Prozess der Zusammenarbeit aktiviert und miteinander in Verbindung gesetzt werden, wäre es verkürzt, ein einheitliches schriftliches „Endprodukt“ zu erwarten.

Nach Freires Epistemologie der Praxis sind Aktion und Reflexion nicht voneinander trennbar: „Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“, wird er oft zitiert (Freire 1973: 71). Die Trennung zwischen „Praxiswissen“, das in Handeln eingeht, und „wissenschaftlichem Wissen“, das auf Theorie beruht, ist somit eine künstliche. Transdisziplinäres Wissen entsteht partizipativ und ist „verhandeltes“ Wissen, das vielfältige Formen annimmt. Die unterschiedlichen Wissenstypen in den Forschungsprozess mit einzubauen und zwischen ihnen zu vermitteln, ist Aufgabe des transdisziplinären Wissensmanagements und erfordert eine Aufhebung hierarchischer Lernformen (Hanschitz et al 2009: 160). Wie transparent die Miteinbeziehung und Bewertung der verschiedenen Formen des Wissens ist, ist eine Frage der Kritikfähigkeit der AkteurInnen und der Bereitschaft, auf die Machtposition, welche die Dominanz des eigenen Wissens verleiht, zu verzichten (ibid). In partizipativer Forschung kommt es häufig zu Spannungen zwischen dem Fokus auf Handeln und dem Ziel, wissenschaftlich zu arbeiten (vgl. Hammersley 2004).

Im Abschnitt „Lern- und Begegnungsräume“ wurde festgehalten, dass wichtige Lernprozesse im Projekt durch die Bereitschaft, sich auf soziale Grenzen überschreitende Räume einzulassen, stattfinden. Dadurch werden grenzüberschreitende Perspektiven eingenommen und das Eigene aus Außenperspektive wahrgenommen. In diesen Begegnungsräumen findet Lernen durch den Austausch von implizitem und explizitem Wissen statt:

Es geht um einen dreifachen Wissensaus- und abgleich: Zum einen und jeweils getrennt unter den beteiligten Praxis- und unter den WissenschaftsakteurInnen, zum anderen zwischen den Praxis- und WissenschaftsakteurInnen. Transdisziplinäre ForscherInnen sind mit der Herausforderung konfrontiert, diesen Aus- und Abgleich zu initiieren, zu begleiten und über Interventionen, die ihrerseits ein prozessorientiertes Know-How erfordern, Anreize zur Selbstbefähigung der PraxisakteurInnen zu schaffen. Mit der Selbstbefähigung der PraxisakteurInnen geht einher, sich Wissen beschaffen, dieses einschätzen und in Entscheidungsprozessen nutzen zu können.

(Hanschitz et al 2009: 157)

Der Austausch und Abgleich zwischen verschiedenen Arten von Wissen setzt die Wahrnehmung derselben voraus. Im Folgenden wird das Projekt aus der Perspektive der erweiterten Epistemologie in der partizipativen Forschung betrachtet. Heron und Reason (2001, Reason 2001) sprechen von einer „erweiterten Epistemologie“, die vier Arten von Wissen einschließt: „Experiential knowledge“ ist Erfahrungswissen, das nicht in Worte gefasst werden kann; „presentational knowledge“ ist Wissen auf einer höheren Stufe des Bewusstseins und drückt sich etwa in Form von Bildern, Tanz, Theater oder Geschichten aus; „propositional knowledge“ ist, was man üblicherweise als konzeptuelles Wissen oder Theoriewissen bezeichnen würde; und „practical knowledge“ ist anwendbares Wissen, sprich das Wie. Obwohl eine klare Trennung zwischen den verschiedenen Formen des Wissens nicht im Sinne der Einheit zwischen Aktion und Reflexion ist, trägt die Unterscheidung doch dazu bei, verschiedene Aspekte von Wissen und Lernen deutlicher wahrzunehmen.

„Experiential knowledge“

Erfahrungswissen ist schwer in Worte zu fassen und aus diesem Grund nur bedingt erforschbar. Es entsteht durch die Begegnungen, die im Forschungsprozess stattfinden und lässt sich auf der Beziehungs- sowie emotionalen Ebene verorten (Heron und Reason 2001). Gewonnenes Erfahrungswissen bezieht sich auf die Erweiterung des Selbstverständlichen durch Beziehungen. Vor allem außerwissenschaftliche AkteurInnen, so Hanschitz et al (2009), lernen durch Erfahrung, den gegenseitigen Umgang und das Kennenlernen, was sich in den Positionen der Projektbeteiligten widerspiegelt (s.u.). Er bezeichnet diese Art von Wissen auch als Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ kann Erfahrungswissen, das durch die Begegnungen im Rahmen der Projekträume entsteht, unter anderem mit folgenden Aussagen in Verbindung gebracht werden:

„Das Spielerische, Offene, Gemeinsame...ohne dem das Vertrauen nicht so da wäre“, „die Beteiligten kennengelernt zu haben“, „wir hatten drei Studenten“, „die Ausflüge waren gut, mit StudentInnen und dem Gymnasium“, „das Beste war, andere Leute kennenzulernen“, „die Kinder anders erleben, ein anderer Zugang, das schafft ein Vertrauensverhältnis zu den SchülerInnen“, „sie haben viel Spaß gehabt mit uns“, „es war nett und lustig, ich war überrascht wie schnell sich Beziehungen aufgebaut haben“, „in den Gruppenausflügen haben sich auch die Ruhigeren beteiligt“, „eine persönliche Bereicherung andere Leute kennenzulernen“, „große Herausforderungen...auch Enttäuschungen, Freude...“, „man lernt neue Denkweisen“, etc.

Die durchwegs positiven Erfahrungen auf Beziehungsebene beziehen sich auf das Kennenlernen und die soziale Grenzen überschreitende Zusammenarbeit. Interkulturelle Erfahrungen sind Teil des Erlebten und werden von den Beteiligten hervorgehoben: „Die Möglichkeit zum interkulturellen Lernen, die haben sie im Schulalltag sonst nicht (...), „ich habe etwas über das Milieu gelernt, mit Kindern zu tun gehabt und auch über deren Eltern und Geschwister etwas erfahren“. Einige dieser Erfahrungen können direkt in die Berufspraxis übersetzt werden (z.B. Verhältnis zu und Wissen über kulturellen Hintergrund der SchülerInnen, Arbeit mit HauptschülerInnen für DiplomandInnen). Für die SchülerInnen können Erfahrungen, wie vor Publikum zu präsentieren oder die Uni von innen zu sehen, ermächtigend wirken (siehe 4.2.)

Dies bedeutet keineswegs, dass die Zusammenarbeit auf Beziehungsebene automatisch positiv ist – besonders für das Projektteam (Kern- und Steuerungsteam) ist es eine große Herausforderung, Motivation zu fördern und den Rahmen, der diese Zusammenarbeit zu positiven Erlebnissen werden lässt, entsprechend zu planen. Erfahrungswissen ist ein zentraler Bestandteil für das Funktionieren des Projekts und wird von den Beteiligten als sehr wichtig empfunden. Es ist explizit nur durch Ziel 3 im Projekt verankert, trägt aber wesentlich zur Erreichung der anderen Ziele bei.

„Presentational knowledge“

Darstellendes Wissen beruht auf dem Ausdruck von Unbewußtem durch Kreativität (Heron und Reason 2001). Dies kann Sprache und Schrift miteinbeziehen, geht aber üblicherweise darüber hinaus. In der partizipativen Forschung wird Darstellung als wesentlicher Bestandteil von Wissen verstanden, da andere Ausdrucksformen (als etwa Schrift) Wissen außerhalb des rationalen Denkens hervorbringen. Vor allem im Lernen

über Machtverhältnisse wird Wert auf die Erfahrung durch kreative Mittel gelegt, da durch die aktive Erfahrung Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung herbeigeführt werden kann.

If the aim of learning is to be transformative, helping us to reveal and shift internalised power, then it needs to be as multi-faceted as power itself. We need to „know“ power through our bodies, senses and feelings.
(Pettit 2006: 30)

Das Projekt arbeitet mit darstellendem Wissen, da es gilt, eine gemeinsame Sprache zwischen allen Beteiligten zu finden. In den Forschungs Labs und -teams werden visuelle und aktivierende Methoden, wie Theater, verwendet: „Zeichnen“, „arbeiten mit Bildprojektionen“, „Plakate gemacht“, „einen Körper gezeichnet“, „einer war ein Polizist, ein anderer ein Betrunkener“, „wir hatten einen Recorder“, „sind abwechselnd im Kreis gegangen...“, „aufkleben“, „malen“, „Pläne entwickeln“, etc. Die daraus entstehenden Erfahrungen werden von den SchülerInnen als Kontrast zum Schulalltag empfunden (siehe 4.1.), was dazu beiträgt, Machtverhältnisse aufzulockern (4.2.). Besonders für jene SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, „ist das Theater sicher leichter zugänglich als Arbeit mit Sprache...sie haben weniger Druck und finden es spannender“.

Die Projektdokumentation schließt ebenfalls kreative und darstellende Mittel mit ein (z.B. Videos von Veranstaltungen auf der Website) und hält so für alle Beteiligten auf leicht verständliche Art gemeinsam geschaffenes Wissen fest. Darstellendes Wissen hat im Projekt neben der Dokumentation vor allem die Funktion, eine gemeinsame Sprache herzustellen.

Propositional knowledge

Propositional knowing is knowing 'about' something in intellectual terms of ideas and theories. It is expressed in propositions, statements which use language to assert facts about the world, laws that make generalizations about facts and theories that organize the laws.
(Heron und Reason 2001: 9)

„Propositional knowledge“ wird durch traditionelle wissenschaftliche Forschung geschaffen. Es handelt sich um abstraktes und verschriftlichtes Theoriewissen. In der transdisziplinären Forschung, so Hanschitz et al (2009: 164), hat diese Art von Wissen einen untergeordneten Stellenwert zugunsten von Prozessorientierung und Reflexion. Hier sind die WissenschaftlerInnen herausgefordert, das Wissen ihrer Disziplin mit jenem, das durch das Projekt entsteht, zusammenzuführen.

Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass die anderen Formen des Wissens (von außen) nicht als solches wahrgenommen werden, was zu Frustration über einen gefühlten „Mangel an Daten“ führen kann. Es ist ungewohnt, dass Wissen nicht „von oben“ kommt, sondern sich in den Prozessen selbst herstellt (ibid). Im Projekt wird es mitunter als Problem empfunden, dass der Fokus stark auf dem Organisatorischen liegt und die Daten „nicht gut genug“ sind.¹⁷

Das partizipative Projektdesign lagert die Datenerhebung in die Verantwortung der SchülerInnen und StudentInnen aus. SchülerInnen und DiplomandInnen erlangen durch die Erfahrungen mit der Forschungsarbeit *propositional knowledge*. Die Seminar- und Diplomarbeiten, ebenso wie das Erfahrungs- und Prozesswissen, dienen als „Daten“ und Interpretationsgrundlage für das Strukturmodell, welches unter Projektziel 2 generiert wird. Eine wichtige Frage ist, welcher Stellenwert den verschiedenen Formen von Wissen zukommt und wie diese – im Sinne der Transdisziplinarität – in „*propositional knowledge*“ mit einfließen. Die Seminar- und Diplomarbeiten liefern schriftliches, theoriebezogenes Wissen – also Daten im herkömmlichen Sinn. Soll das Erfahrungswissen, praktische Wissen und darstellende Wissen aller AkteurInnen mit in die Erarbeitung von *propositional knowledge* miteinbezogen werden, müssen die notwendigen Kanäle und Reflexionsräume dafür geschaffen werden. Den PraxispartnerInnen kommt bisher eine kontrollierende, nicht aber eine aktive Rolle in der Entwicklung des *propositional knowledge* zu (siehe 4.2). Sie werden nicht selber zu AutorInnen. Forderungen, die SchülerInnen stärker in die inhaltliche Arbeit und Datenanalyse miteinzubeziehen, deuten darauf hin, dass hier weiteres Potential für die partizipative Erarbeitung von *propositional knowledge* liegt. Indem deutlich gemacht wird, inwiefern die verschiedenen Arten gemeinsam geschaffenen Wissens in die Bildung von schriftlichem, abstraktem Wissen miteinfließen, kann auch die Rolle der ForschungspartnerInnen in der Herstellung desselben deutlicher thematisiert werden. Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass institutionelle Grenzen den Stellenwert und die Gestaltung des *propositional knowledge* bedingen.¹⁸

¹⁷ „Der wissenschaftliche Aspekt kann untergehen neben Kommunikation und Organisation und Didaktischem“.

¹⁸ „Im Endeffekt ist es ein wissenschaftliches Projekt, nach dem wird es beurteilt“ – siehe Projektziele 1 und 2.

Practical knowledge

Echtes Denken, ein Denken, das mit der Wirklichkeit zu tun hat, findet nicht im Elfenbeinturm der Isolierung statt, sondern nur im Vorgang der Kommunikation.
(Freire 1973: 62)

Hanschitz et al (2009) bezeichnen praktisches transdisziplinäres Wissen als „Prozess- und Transferwissen“. Aus implizitem Erfahrungswissen wird anwendbares Wissen und Können gewonnen. Dessen Merkmale sind die Fähigkeit, Vertrauen herstellen zu können, ein offenes Fragen und Beobachten, die Fähigkeit, das Design und die Strukturen für Aushandlungsprozesse herstellen zu können, Teams zu bilden und in Teams zu arbeiten (Hanschitz et al 2009: 159–160). Dieses prozessorientierte Wissen geht über Erfahrungswissen hinaus, da es die AkteurInnen dazu befähigt, es auch in zukünftigen Situationen in ihr Handeln miteinzubeziehen.

Lernen aller Beteiligten im transdisziplinären Prozess bezieht sich auf: kritische Distanz zum eigenen Feld der Praxis, Bewusstwerden der Komplexität des Feldes und der Vielfalt der Beteiligten, Umgehen mit Widersprüchen und Konflikten.
(Hanschitz et al 2009: 164/165)

In der Zusammenarbeit entsteht laufend prozessorientiertes Wissen, das notwendig ist, um die vielfältigen Prozesse und Kommunikationsstränge innerhalb des Projekts aufrecht zu erhalten. Zu lernen, wie man mit den PartnerInnen umgeht, was gebraucht wird und verlangt werden kann und wie die Zusammenarbeit gestaltet wird, ist vorrangig. Zum Beispiel werden im zweiten Projektjahr andere LehrerInnen stärker eingebunden, die Themen mehr in der Schule verankert und Rollen- und Ressourcenzuteilungen neu verhandelt.

„Es ist ein Prozess, in dem ich jeden Tag etwas Neues lernen kann...über Zusammenarbeit und wie sie funktioniert“.

„Wenn Uni nicht auf Schulebene gekommen wäre, hätte es nicht so lange funktioniert“.

Das praktische Wissen hat den Vorteil, dass es von den TeilnehmerInnen erkannt wird und motivierend wirkt, da es auch in der Alltagspraxis Anwendung findet. Wissen über und Zugang zu breiteren Netzwerken und Ressourcen, Kommunikation im Team und nach außen (siehe mediale Aufmerksamkeit für die KMS), berufsrelevante Erfahrung in einem neuen Praxisfeld (DiplomandInnen) und wissenschaftliches Arbeiten sind nur einige von einer Vielzahl von Aspekten praktischen Wissens, welches das Projekt hervorbringt. Diese Art von Wissen ist in keinem Projektziel explizit verankert, macht aber die erfolgreiche Projektdurchführung erst möglich.

Fazit Wissen:

// *Das Projekt „Ungleiche Vielfalt“ hat einen partizipativen Zugang zu Wissen, insofern als verschiedene Arten von Wissen aktiviert und im Forschungsprozess genutzt werden.*

// *Erfahrungswissen wird vor allem seitens der PraxispartnerInnen geschätzt, insbesondere durch den Charakter der Lern- und Begegnungsräume, soziale Grenzen zu überschreiten („interkulturelles Lernen“). Darstellendes Wissen hat die Funktion, eine gemeinsame Sprache zwischen heterogenen ProjektteilnehmerInnen herzustellen. Schriftliches, theoriebezogenes Wissen (propositional knowledge) entsteht in den Forschungsteams und im Kernteam und kombiniert Erfahrungs-, Praxis- und darstellendes Wissen des Projekts mit theoretischem Wissen der Wissenschaft. Um PraxispartnerInnen aktiv in die Schaffung von propositional knowledge mit einzubinden, braucht es explizite Anreize und Strukturen. Praktisches Wissen ermöglicht die partizipative Projektdurchführung und wird gleichzeitig durch diese geschaffen.*

5. Conclusio

Dieser Text widmet sich der Analyse partizipativer Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ aus Sicht des Konzepts des *powercube* (Gaventa 2006). Dieser Zugang hat sich besonders für die Betrachtung der Formen der Macht als adäquat erwiesen. So konnte argumentiert werden, dass die Ebene der „sichtbaren Macht“ bewusst kein Teil des Projekts ist, jene der „hidden power“ im Zuge der Forschungsthemen teilweise thematisiert wird und der Fokus des Projekts auf Ebene der „unsichtbaren Macht“ liegt. In Übereinstimmung mit dem bildungspädagogischen Ansatz von Paulo Freire, geht das Konzept der „unsichtbaren Macht“ von verinnerlichten Denkweisen aus, die Fragen der Ungleichheit erst gar nicht aufkommen lassen. Es wurde argumentiert, dass das Projekt durch die Umkehrung der Machtpositionen im Forschungsprozess das Potential hat, SchülerInnen zu ermächtigen (Ziel 3). Darüber hinaus wurde „unsichtbare Macht“ aus der Perspektive der Beteiligung aller AkteurInnen am Forschungsprozess betrachtet. Während PraxisakteurInnen in erster Linie in die Datenerhebung und Organisation der Forschungsräume involviert sind, befindet sich die Datenanalyse und Auswertung vorrangig in Händen der WissenschaftlerInnen (inklusive Studierende). Dies entspricht einem Forschungsdesign beruhend auf der Epistemologie der *critical theories*. Aus Sicht des partizipativen Forschungsparadigmas würde der Anspruch bestehen, PraxispartnerInnen in alle Schritte in Entscheidungsfunktion mit einzubeziehen. Im Projekt „Ungleiche Vielfalt“ könnte eine absolute Partizipation jedoch die Erreichung der wissenschaftlichen Forschungsziele in Frage stellen (v.a. Ziel 2).

Die Dimension der Räume hat sich für die Analyse ebenfalls als wertvoll erwiesen. Das Konzept musste jedoch abgeändert werden, da das Projekt nur indirekt die aktive Erschließung von Entscheidungsräumen zum Ziel hat. Vielmehr wurden die Begriffe „Lern- und Begegnungsräume“ geschaffen, um zentrale Eigenschaften dieser Räume zu beschreiben. Die Tatsache, dass in diesen Räumen örtliche und soziale Grenzen überschritten werden, wird von einigen Beteiligten als „Horizontenerweiterung“ beschrieben. Es wurde argumentiert, dass diese durch die partizipative Arbeitsweise und die Milieu überschreitende Zusammensetzung der Räume zustande kommt, da sich beide Aspekte vom Alltag der ProjektpartnerInnen unterscheiden. Durch die Positionierung der Räume am Rande des „Systems Schule“ wird einerseits die Möglichkeit einer nachhaltigen Zusammenarbeit erst geschaffen. Andererseits müssen sich die Projekträume dadurch an die Spielregeln der Schule anpassen, die Partizipation nur bis zu einem gewissen Grad zulassen.

Als dritte Dimension wurde der Aspekt des Wissens, welches im Rahmen des Projekts entsteht, hinzugefügt. Dadurch konnte der Beantwortung der eingangs gestellten Fragen einen Schritt näher gekommen werden. *Wie ist die Kohärenz von Form und Inhalt des Projektes Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt zu bewerten? Werden Methoden eingesetzt, die der Absicht der Erweiterung der Handlungsspielräume gerecht werden?* Die Projektziele 1 und 2 sind wissenschaftliche Fragen, die auch durch nicht transdisziplinäre oder partizipative Forschung beantwortet werden könnten. Was den partizipativen Zugang des Projekts ausmacht, ist die Übersetzung der Fragen in das Forschungsdesign. Das dritte Ziel geht als Bildungsziel über die Grenzen traditioneller Forschung hinaus. Der Anspruch der Erweiterung von Handlungsspielräumen bezieht sich auf Ziel 3 (durch „Ermächtigung“) und bedingt auf Ziel 2 (zum Handeln befähigendes Wissen). Durch das Zusammen treffen von AkteurInnen verschiedener sozialer Milieus und Praxisbereiche werden im Rahmen des Projekts Erfahrungen außerhalb der üblichen Grenzen sozialer Räume möglich. Die dadurch gewonnene Sicht auf das Andere sowie die Möglichkeit, einen veränderten Blickwinkel auf das Eigene zu erlangen, wurden in der Analyse als „unsichtbare Macht“ betrachtet. Dieses Wissen bringt für einige Beteiligte eine Erweiterung der Handlungsspielräume mit sich. Der Anspruch, Handlungsoptionen aufzuzeigen, könnte durch eine begleitende Reflexion im Rahmen der Datenanalyse verstärkt verfolgt werden.

Welche Art von Wissen wird für wen durch das Projekt geschaffen? Das Projekt verfolgt einen partizipativen Zugang zu Wissen, indem Anreize geschaffen werden, verschiedene Arten von Wissen in den Forschungsprozess einfließen zu lassen. Im Sinne einer erweiterten Epistemologie der Partizipation (Heron und Reason 2001, Reason 2001) wurde zwischen Erfahrungs-, Darstellungs-, Theorie- und Praxiswissen unterschieden. Es wurde argumentiert, dass das Erfahrungswissen als Grundlage einer „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Darstellendes Wissen hilft, eine gemeinsame Sprache zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen zu finden. Theoriewissen entsteht in erster Linie durch die Arbeit in den Forschungsteams, vor allem in der Datenanalyse durch StudentInnen sowie im Kernteam. Praxiswissen entsteht vor allem durch Kommunikations- und Organisationsprozesse sowie durch die Erfahrungen in den Forschungsteams. Es wurde argumentiert, dass für ein partizipatives Wissensmanagement die Reflexion über den Stellenwert der unterschiedlichen Arten von Wissen für die Beantwortung der Forschungsfragen Sinn macht.

Welche neuen Perspektiven für Denken und Handeln das Projekt für alle Beteiligten eröffnet, ist aufgrund des kurzen Zeitraums dieser Studie schwer einzuschätzen und daher nur aus subjektiver Sicht zu beantworten. Das Bild von zwei nebeneinander liegenden Schulen, die jahrelang keinen Kontakt hatten, und durch das Projekt in einen regelmäßigen Austausch getreten sind, spricht meiner Meinung nach für sich. Auch, dass sich eine Vielzahl von „Satelliten-Projekten“ aus dem ursprünglichen Projekt entwickelt hat, die jetzt unabhängig von „Ungleiche Vielfalt“ existieren, zeugt von Veränderung. Wie dieser Wandel sich auf die subjektive Wahrnehmung aller Beteiligten ausgewirkt hat, kann nur durch einen intensiveren gemeinsamen Reflexionsprozess erfragt werden.

6. Literatur

- Abers, R. (2000). Overcoming the Dilemmas of Participatory Democracy: The Participatory Budget Policy in Porto Alegre, Brazil. Paper presented at XXII International Congress of the Latin American Studies Association. 16-18 March 2000, Miami, Florida
- Arnstein, S. (1969) – A Ladder of Citizen Participation, in *Journal of the American Planning Association* 35(4), 216-224
- Batliwala, S. (2007) – Taking out the Power of Empowerment. An experiential account, *Development in Practice* 17 (4–5), 557–565
- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, Ch., Schramm, E. (2010) – *Methoden Transdisziplinärer Forschung, Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*, Campus Verlag: Frankfurt
- Bourdieu, P. (2006) [1987] – Social space and Symbolic Power, reprinted in Haugaard (2006) (ed.), *Power – a reader*, Manchester: Manchester University Press, 229-244
- Bourdieu, P. (1996) – The Purpose of Reflexive Sociology, an Interview with Pierre Bourdieu, in Bourdieu/Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press, 61-216
- Bourdieu, P. (1982) – Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1979) – Symbolic power, in *Critique of Anthropology*, 4, 77-85
- Bourdieu, P./ Wacquant, L. (1996) – *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press
- Burns, D. (2007) – *Systemic action research, A strategy for whole system change*, Policy Press: Bristol
- Chambers, R. (1997) – *Whose reality counts? Putting the last first*, London: Intermediate Technology Publications
- Cooke, B. / Kothari, U. (2001) (Hrsg.) – *Participation, the new tyranny?* Zed books: London
- Cornwall, A. (2002a) – *Making Spaces, Changing Places: Situating Participation in Development*, IDS Working Paper 170, Brighton: Institute for Development Studies
- Cornwall, A. (2002b) - *Beneficiary, Consumer, Citizen: Perspectives on Participation for Poverty Reduction*. Sida Studies No. 2
- Cornwall, A. / Brock, K. (2005) – What do buzzwords do for Development Policy? A critical look at ‘participation’, ‘empowerment’ and ‘poverty reduction’, in *Third World Quarterly*, 26 (7), 1043-1060
- Cornwall, A. / Coelho, V.S. (eds) (2006) – *Spaces for Change? Representation, Inclusion and Voice in New Democratic Arenas*, London: Zed Books
- Couzens Hoy, D. (1986) (ed.) – *Foucault, a critical reader*, Oxford: Blackwell
- Duden (2010) – *Wörterbuch der deutschen Sprache*, <http://www.duden.de/>, am 25.02.2011
- Escobar – 1995 *Encountering Development, The making and unmaking of the third world*, Princeton: Princeton University Press, siehe essay power
- Fals Borda, O. (2001) - *Participatory (Action) Research in Social Theory*, in Reason / Bradbury, *Handbook of Action Research*, London: Sage,
- Foucault, M. (1980) – Truth and Power, interview with Foucault in Gordon, C. (ed.), *Power, knowledge: selected interviews & other writings by Michel Foucault*, Brighton: Harvester Press, 109-133
- Foucault, M. (2006) [1975] – From Discipline and Punish, reprinted in Haugaard (2006) (ed.), *Power – a reader*, Manchester: Manchester University Press, 188-204
- Freire, P. (1996/2008) – *Pädagogik der Autonomie, Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Münster: Waxmann Verlag
- Freire, P. (1973) – *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Froschauer, U. / Lueger, M. (2003) – *Das qualitative Interview, Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*, Wien: WUV/ UTB
- Gaventa, J. (2003) – Power after Lukes: An overview of theories of power since Lukes and their application to development, published online, www.powercube.net, Brighton: Institute for Development Studies
- Gaventa, J. (2005) – Reflections on the Uses of the „Power Cube“, *Approach for Analyzing Spaces, Places and Dynamics of Civil Society Participation and Engagement*, Brighton: Institute for Development Studies
- Gaventa, J. (2006) – Finding the Spaces for Change: A Power Analysis, in *IDS Bulletin* 37/6, 23-33
- Gaventa, J. / Cornwall, A. (2008) – *Knowledge and Power, The SAGE Handbook of Action Research*, Hg. Reason/Bradbury, London: Sage
- Guba, E. / Lincoln, Y. (2005) – Paragmatic controversies, contradictions and emerging confluences, in Denzin / Lincoln, *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications

- Hammersley, M. (2004) – Action Research. A Contradiction in Terms? In *Oxford Review of Education* 30(2), 165-181
- Hanschitz, R-C. et al (2009) – Transdisziplinarität in Forschung und Praxis, Chancen und Risiken partizipativer Prozesse, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Haugaard, M. (2006) (ed.) – Power, a reader, Manchester: Manchester University Press
- Heron, J., / Reason, P. (1997) – A Participatory Inquiry Paradigm, in *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294
- Hickey, S. / Mohan, G. (2003) (Hrsg.) – Participation, from tyranny to transformation? : exploring new approaches to participation in development, London: ZED Books.
- Hirsch Hadorn, G. et al (2007) (Hrsg.) – Handbook of Transdisciplinary Research, Berlin: Springer Verlag
- Kaner, Sam (2007) – Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making, John Wiley: San Francisco
- Kesby, M. (2005). Rethorizing Empowerment–through–Participation as a Performance in Space: Beyond Tyranny to Transformation. *Journal of Women in Culture and Society*, 30:2037–2065.
- Kvale (1996) – *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, London: Sage Publications
- Lueger, M. (2000) – *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Methodologie, Organisierung, Materialanalyse*, Wien: WUV/UTB
- Lukes, S. (2005) – *Power, a Radical View*, 2nd edition, London: Palgrave Macmillan
- Lynam et al (2007) – A Review of Tools for Incorporating Community Knowledge, Preferences and Values into Decision-Making in Natural Resource Management, in *Ecology & Society* 12(1)
- Mayo, P. (2006) – *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg: Argument Verlag
- McGee, Rosemary (2004) 'Unpacking Policy: Actors, Knowledge and Spaces', in K. Brock, R. McGee and J. Gaventá (eds), *Unpacking Policy: Actors, Knowledge and Spaces in Poverty Reduction*, Kampala, Fountain Press.
- Mittelstraß, J. (2001) – On Transdisciplinarity. „Science and Future of Mankind“ Conference Paper, Vatican City: Pontifical Academy of Science
- Mosse, D. (2005) – *Cultivating Development, An ethnography of aid policy and practice*, London: Pluto Press
- Novy, A. (1996) – Gegenmachtstrategien, in *Journal für Entwicklungspolitik* XII/3, 263-276
- Novy, A. / Habersack, S. (2010) – Wissensallianzen für „Eine Stadt für alle – in ihrer Verschiedenheit“, in *Dérive*, Zeitschrift für Stadtforschung
- Novy, A. / Beinstein, B. / Voßemer, Ch. (2008) – *Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung, Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung; Heft 2*, Wien: Paulo Freire Zentrum, http://ungleichevielfalt.at/documents/Aktion&Reflexion_Heft_2.pdf
- Pettit, J. (2006) – Power and Pedagogy: Learning for Reflective Development Practice, in *IDS Bulletin* 37/6, 69-78
- Pettit, J., Guijt, I., Scoones, I. and Thompson, J. (1995) *A trainer's guide for participatory learning and action*. B. IIED
- Pohl, Ch. (2010) – From Transdisciplinarity to Transdisciplinary Research, in *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science* 1(1), 74-83
- Reason, P. (2001). Learning and Change through action research. In J. Henry (Ed.), *Creative Management*. London: Sage.
- Reason, P. and Bradbury, H. (2001) (Hrsg.)– Introduction, inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration, in *Handbook of Action Research*, Reason and Bradbury (eds.), London: Sage
- Schattschneider, E. (1975) – *The Semisovereign People, A Realist View of America's democracy*, New York: Cengage Learning
- Smith, M. (2001) – Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research, auf [infed.org/encyclopedia of informal education](http://www.infed.org/encyclopedia_of_informal_education), consulted online: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm> 30.01.2010
- VeneKlasen, L. / Miller, V. (2002) – *A new wave of power, people and politics*, Just Associates, published online: <http://www.justassociates.org/ActionGuide.htm>
- Webster, Neil and Engberg-Petersen, Lars (2002) *In the Name of the Poor: Contesting Political Space for Poverty*, Zed Books, London.
- White, Sarah (1996) – Depoliticising Development: The Uses and Abuses of Participation, in *Development in Practice* 6 (1), 1-15

Liste der GesprächspartnerInnen / Interviews:

Kernteam:

- // Gerald Faschingeder, Projektkoordinator, Direktor des Paulo Freire Zentrums, Lehrbeauftragter am Institut für Internationale Entwicklung (Universität Wien), laufende Kommunikation
- // Andreas Novy, Projektleiter, Wissenschaftlicher Leiter des Paulo Freire Zentrums, a.o. Universitätsprofessor am Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien, Interview am 3.2.2011, 13.30–14.00, OEFSE
- // Sarah Habersack, wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten „Ungleiche Vielfalt“ und „Social Polis“, laufende Kommunikation
- // Simone Grosser, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Assistentin im Paulo Freire Zentrum, laufende Kommunikation

Steuerungsteam:

- // Gerda Reißner, Lehrerin der KMS 18 (Deutsch und Geschichte), Interview am 25.01.2011, 10.00–11.00, KMS 18, Schopenhauerstrasse
- // Göksel Yilmaz, Lehrer der KMS 18 (Begleitlehrer muttersprachlicher Unterricht in Türkisch) – Interview am 4.2.2011, 10.45–12.30, KMS 18, Schopenhauerstrasse
- // Margaret Skopec, Lehrerin am BG 18 (Englisch) – Interview am 28.01.2011, 11.00–11.40, BG 18, Klostergasse

StudentInnen bzw. DiplomandInnen:

- // Nina Borufka, hat an der WU Wien studiert und ihre Diplomarbeit im Rahmen des Projekts zum Thema „Möglichkeitsräume von weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ geschrieben, Interview am 31.01.2011, 9.00–10.30, Café Ritter, Mariahilfer Strasse
- // Doris Hoffelner, hat an der WU Wien studiert und ihre Diplomarbeit im Rahmen des Projekts zum Thema „Der Einfluss der Gestaltung öffentlicher Freiräume auf deren Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche“ geschrieben, Interview am 8.2.2011, 14.00–15.30, Uni Bräu, Campus Universität Wien
- // Christine Schwarzgruber, studiert Internationale Entwicklung an der Universität Wien und schreibt ihre Diplomarbeit in Rahmen des Projekts zum Thema Berufswünsche von KMS-SchülerInnen, Interview am 1.02.2011, 16.00–17.00, Café Merkur, Florianigasse

SchülerInnen:

- // 3 SchülerInnen der Kooperativen Mittelschule wurden am 4.02.2011, 9.00–10.00 interviewt, KMS Schopenhauerstrasse
- // 1 Klasse des Gymnasiums: teilnehmende Beobachtung am Workshop zur Erarbeitung von Forschungsfragen, 24.01.2011, 8.00–10.00, BG 18, Klostergasse