

Schweighofer, Stephan

The Ideal European Citizen. Wertvorstellungen von Schüler*innen im Kontext von European Citizenship Education. Eine partizipative Untersuchung auf Basis eines Design-Thinking-Prozesses

Münster ; New York : Waxmann 2025, 172 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Schweighofer, Stephan: The Ideal European Citizen. Wertvorstellungen von Schüler*innen im Kontext von European Citizenship Education. Eine partizipative Untersuchung auf Basis eines Design-Thinking-Prozesses. Münster ; New York : Waxmann 2025, 172 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342477 - DOI: 10.25656/01:34247; 10.31244/9783818850647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342477>

<https://doi.org/10.25656/01:34247>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



THE IDEAL

EUROPEAN CITIZEN

Wertvorstellungen von Schüler*innen im
Kontext von European Citizenship Education

Stephan Schweighofer

WAXMANN

15

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 15

Stephan Schweighofer

The Ideal European Citizen

Wertvorstellungen von Schüler*innen im Kontext
von European Citizenship Education

Eine partizipative Untersuchung auf Basis
eines Design-Thinking-Prozesses



Waxmann 2025
Münster • New York

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der School of Education
sowie der Universitätsbibliothek der Universität Salzburg, dem
Förderverein zur wissenschaftlichen Forschung an der Universität
Salzburg sowie der Forschungswabe EU-Integration

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der
Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 15**

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8188-0064-2

E-Book-ISBN 978-3-8188-5064-7

<https://doi.org/10.31244/9783818850647>

Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte
(z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für
deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen
beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Abstract Deutsch

Ausgehend von Ergebnissen der Citizenship-Education-Forschung einerseits, sozialwissenschaftlicher Werteforschung andererseits wird in dieser Studie ein Design entwickelt, welches die Schüler*innenperspektive auf Wertvorstellungen im Kontext Europäischer Bürgerschaft erforscht.

Im Rahmen des ‚Citizen Advice Project‘ nähern sich Schüler*innen durch Design Thinking der Frage, wie European Citizenship aussehen sollte, damit dessen Ergebnis einen Bildungsprozess in Richtung eines „ideal citizen“ im europäischen Kontext unterstützt. Der Design-Thinking-Prozess, basierend auf den Stanford-d.school-Bootleg-Methoden sowie dem Ideo-Toolkit, wird inhaltlich maßgeblich von den Schüler*innen gestaltet. Sie gelten in diesem Setting als Expert*innen, die in vier Schritten Empfehlungen entwerfen, die thematisieren, was benötigt wird, um zu „idealen“ europäischen Bürger*innen zu werden.

Die dabei entstandenen Empfehlungen werden darauffolgend anhand Partizipativer Forschung untersucht. In dieser Phase werden die Schüler*innen auf Basis dieser Forschungsstrategie als Co-Forscher*innen tätig. Nach einer Methodenschulung analysieren sie ihre produzierten Daten im Hinblick auf darin erkennbare Wertvorstellungen.

Diese Ergebnisse werden weiterführend vom Forscher in einer qualitativen Inhaltsanalyse kontextualisierend analysiert. Dabei entsteht eine Werttypologie, die ein tiefergehendes Verständnis von Wertvorstellungen im Rahmen von European Citizenship sowie darin enthaltener Diskurse und Spannungsfelder ermöglicht. Der Ertrag der Forschung kann als Citizenship-Modell in Form von *ideal* Citizenship gesehen werden, das Parameter idealer europäischer Bürger*innenschaft illustriert – und zwar aus der Werteperspektive Jugendlicher.

Keywords: Citizenship Education, European Citizenship Education, Demokratiebildung, Werte, Wertvorstellungen, Schule, Jugendliche, Design Thinking, partizipative Forschung

Abstract English

Based on the results of citizenship education research on the one hand and sociological values research on the other, this study develops a design that explores student perspectives on values in the context of European Citizenship.

As part of the 'Citizen Advice Project', students use Design Thinking to explore the question of what European Citizenship comprises. This is done based on the premise that its outcome supports an educational process aiming to foster an 'ideal citizen' in the European context. The Design Thinking process, based on the Stanford d.school bootleg methods and the Ideo Toolkit, is largely shaped by the students. They are considered experts who draft recommendations on how to become 'ideal' European citizens.

The emerging recommendations are subsequently analyzed using participatory research. In this phase, students act as co-researchers. After receiving methodological training, they analyze the produced data with regard to identifiable values.

These results are further analyzed by the researcher through qualitative content analysis. In general, this study provides a typology of values that enables a deeper understanding of values in the context of European Citizenship as well as discourses and controversies they include. The typology can also be understood as a citizenship model describing *ideal* citizenship, which illustrates the parameters of ideal European citizenship based on the perspective of young people.

Keywords: citizenship education, European citizenship education, democracy education, civic and civil education, values, value orientations, school, adolescents, design thinking, participatory research

Dank

Für das Schreiben des vorliegenden Texts konnte ich auf zahlreiche Menschen zählen, die mir aus wissenschaftlicher und persönlicher Sicht eine große Stütze waren. Dafür möchte ich mich herzlich bedanken.

Zuallererst möchte ich hier meiner Betreuerin, Unterstützerin und Gesprächspartnerin Ulrike Greiner danken, auf die die Bezeichnung Doktormutter wohl wie keine zweite passt. Keine Uhrzeit war zu spät, kein anstehender Termin zu wichtig, keine Pause zu dringend: Stets konnte ich mich auf ihr kritisches Ohr verlassen. Durch unsere stundenlangen Diskussionen auf Augenhöhe hat sie mich auf diesem wichtigen Schritt meiner wissenschaftlichen Karriere begleitet und mir die Möglichkeit gegeben, meine eigene Forschungspersönlichkeit zu entwickeln.

Auch meiner Zweitbetreuerin, Mishela Ivanova, danke ich für ihre Bereitschaft, meine Gedanken und Texte zu zerlegen und kritisch zu hinterfragen, was mir des Öfteren den nötigen Perspektivenwechsel ermöglichte.

Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle die vielen Expert*innen erwähnen, die sich die Zeit genommen haben, unterschiedliche Aspekte dieser Arbeit mit mir zu besprechen. Joel Westheimer danke ich ausdrücklich für die bereichernden Diskussionen zu Citizenship und Citizenship Education. Abdeljalil Akkari möchte ich im Zuge dieser Danksagung ebenfalls erwähnen, der mein Verständnis von Citizenship Education durch seine Inputs zu Global Citizenship Education vertieft hat. Mit Jean-Luc Patry konnte ich mehrere grundlegende wertetheoretische Diskurse führen und Reinhard Heinisch hat mich aus politikwissenschaftlicher Perspektive mit Anregungen versorgt. Beide halfen mir sehr im Rahmen der inhaltlichen Verortung dieses Texts.

Petra Grell bin ich dankbar, da ich durch ein, für mich intensives, Gespräch mit ihr den Erhebungs- und Auswertungsteil der vorliegenden Studie in seiner Konzeption und seinen Zielen schärfen konnte. Auch Wassilios Baros möchte ich für die methodischen und wissenschaftstheoretischen Inputs danken sowie Birgit Senft für ihre Schulung zur Auswertungssoftware und Laura Grüblbauer für ihre wertvolle Unterstützung als Intercoder.

Ausdrücklicher und besonderer Dank gilt den Schulen und Lehrer*innen für die Möglichkeit, in ihren Klassen zum Thema European Citizenship zu arbeiten. Vor allem sind hier aber die Schüler*innen zu erwähnen, die durch ihre intensive und konstruktive Beschäftigung mit dem ‚idealen europäischen Bürger*in‘ die folgenden Seiten ermöglicht haben.

Im Rahmen dieser Zeilen sei es mir erlaubt, auch meinem persönlichen Umfeld zu danken. Meinen Eltern danke ich für ihre bedingungslose Unterstützung. Sie haben mir Stärke, Mut und Entschlossenheit mitgegeben sowie die Fähigkeit zu begreifen, was es heißt, mit dem Kopf in den Wolken zu stecken, aber mit den Füßen am Boden zu sein.

Abschließend danke ich dir, liebe Magdalena, von ganzem Herzen. Als Partnerin hast du mir in den letzten Jahren besonders viel Unterstützung und Bestärkung

entgegengebracht. Danke für den Raum zum Verfassen dieses Texts, deine Flexibilität und dafür, auch zu den unpassendsten Zeiten mit mir über die Verbindung von Demokratie, Bildung und Gesellschaft zu diskutieren. I did it.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber:innen	11
Einleitung	13
 I. Theoretische Konzeption.....	17
1. Citizenship Education	17
1.1 Citizenship	17
1.2 Citizenship und Citizenship Education im Modell.....	19
1.3 Citizenship Education: ein Definitionsversuch	24
1.4 European Citizenship Education	26
1.5 European Citizenship Education Policy	28
1.6 Fünf Ankerpunkte zu (European) Citizenship Education	31
 2. Werte	32
2.1 Zur Konzeption von Werten	32
2.2 Wertemodelle	37
2.3 Ein kurzer kritischer Blick auf Werteforschung im Allgemeinen	45
2.4 Fünf Ankerpunkte zu Werten und Werteforschung	48
 3. Perspektiven der Werteforschung mit Kindern und Jugendlichen	49
3.1 Werteforschung und Jugendliche	49
3.2 Werte im Kontext: (European) Citizenship Education – Fokus Schüler*innen	55
3.3 Fünf Ankerpunkte zum Forschungsstand.....	59
 II. Empirische Studie: ‚The Ideal European Citizen‘	60
4. Forschungsverständnis dieser Arbeit	60
4.1 Partizipative Forschung	60
4.2 Design Thinking	70
4.3 Fünf Ankerpunkte zur Forschungsstrategie.....	75
 5. Fragestellung	76
 6. Datenerhebung: Projektdesign des „Citizen Advice Project“	79
6.1 Rahmenbedingungen der Datenerhebung	79
6.2 Rollen der einzelnen Beteiligten	81
6.3 Design Thinking als Erhebungsphase	86

7.	Datenauswertung: in zwei Phasen zu den Ergebnissen.....	93
7.1	Phase I: Partizipative Analyse des Design-Thinking-Prozesses	93
7.2	Phase II: Partizipative Auswertung durch den Forscher	96
7.3	Exemplarische Beschreibung konkreter Auswertungsprozesse	98
8.	Fünf Qualitätsanker des gesamten Forschungsprojekts	101
III. Ergebnisse		104
9.	Ein dynamischer Forschungsprozess: Vorkommnisse und Beobachtungen.....	104
10.	Wertetypenanalyse: Ideal European Citizenship	109
10.1	Inhaltssysteme und einzelne Wertvorstellungen im Überblick.....	109
10.2	Wertetypen	112
10.2.1	Gerechtigkeit und Diversität	113
10.2.2	Ökonomische Sicherheit.....	117
10.2.3	Bildungsqualität	120
10.2.4	Ökologische Sicherheit.....	123
10.2.5	Recht und Ordnung.....	126
10.2.6	Politische Teilhabe und Aktion.....	129
10.2.7	Psychophysische Sicherheit	132
11.	Diskussion	136
11.1	Explorative Interpretationsangebote	136
11.1.1	Sicherheits- und Ordnungsschwerpunkt.....	137
11.1.2	Gerechtigkeits- und Partizipationsschwerpunkt	142
11.1.3	Bildungsqualität als Schwerpunkt	144
11.1.4	Kurzzusammenschau: Übergreifende Haltungen	146
11.2	Citizenshipmodelle und Wertestudien: Bezugslinien.....	148
11.3	Methodische Diskussion.....	151
12.	Forschungsdesiderata und Implikationen.....	157
13.	Literatur.....	161
14.	Abbildungsverzeichnis.....	169
15.	Tabellenverzeichnis	170
16.	Anhang	171
16.1	Playbook für Lehrer*innen im Citizen Advice Project	171
16.2	Design-Thinking-Konzeptpapier	172

Vorwort der Reihenherausgeber:innen

Der demographische Wandel, die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche, der Umgang mit Heterogenität und Diversität, Fragen des Friedens und der Demokratie sowie der Umgang mit krisen- und klimabedingten Phänomenen sind nur einige der gesellschaftlich höchst relevanten Aspekte, die in Schule und Lehrer:innenbildung hineinwirken. Zur Neuausrichtung der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften wurden in den vergangenen Jahren daher weltweit zahlreiche Prozesse initiiert (vgl. u. a. Loughran & Hamilton, 2016), um eine zukunftsweisende, an gesellschaftlichen Herausforderungen orientierte (Schul-)Bildung sicherzustellen.

Auch in Österreich fanden im Anschluss an die 2013 im Nationalrat beschlossene Gesetzesgrundlage zur ‚PädagogInnenbildung NEU‘ entscheidende Veränderungen in der Lehrer:innenbildung statt (BMUKK/BMWF, 2010). Richtungsweisend war neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudien für Lehramt im Zuge des Bologna-Prozesses vor allem die Etablierung der gemeinsamen Ausbildung von Sekundarstufenlehrer:innen, die die getrennte Ausbildung von Mittelschullehrer:innen an Pädagogischen Hochschulen und Lehrer:innen für Allgemeine und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (AHS und BMHS) an Universitäten ablöste. Weitere Neuerungen betreffen u. a. die Einführung eines verpflichtenden Aufnahmeverfahrens, die Möglichkeit, bereits nach dem Bachelor-Studium auf Basis eines befristeten Vertrags zu unterrichten, und die Einrichtung von Doktoratsstudien im Lehramt (Schratz, 2012).

Ausgelöst durch diese Entwicklungen begannen sich Universitäten gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen nach innen und außen neu zu organisieren. Beispielhaft für die strukturelle Veränderung war die Einrichtung universitärer *Schools of Education* mit dem Ziel, die Qualität der Lehramtsstudien zu steigern sowie eine stärkere institutionelle und strukturelle Verankerung zu erreichen. In Hinblick auf Lehrangebot, Wissenschaft und praktische Studienanteile wurde besonderes Augenmerk auf die ausgewogene Gewichtung und systematische Verschränkung der vier Säulen der Lehrer:innenbildung gelegt, die die Bereiche der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis abdecken. Nach und nach fanden sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Entwicklungsbündeln (*Clustern*) zusammen, um Synergien in der Lehrer:innenbildung zu bündeln. Lehramtsstudierende werden seither standortübergreifend ausgebildet und innerhalb der *Cluster*-Regionen gemeinsam und curricular einheitlich auf die Lehrer:innenprofession vorbereitet (für einen Überblick siehe Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020 sowie Braunsteiner & Spiel, 2019).

Auch an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS) wurde im Zuge dieser Neuausrichtung der Lehrer:innenbildung bereits 2012 eine *School of Education* (SoE) gegründet, die sich als organisatorische und koordinierende Plattform für alle Agenten der Pädagog:innenbildung an der PLUS versteht. Genuine Aufgabe ist eine qualitativ hochwertige, forschungsgeleitete und zukunftsorientierte Professionalisierung

(angehender) Lehrpersonen: Innerhalb und über Disziplin- bzw. Fächergrenzen hinweg werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Expertisen gebündelt. Inneruniversitär und mit (inter-)nationalen Kooperationspartner:innen können dadurch neue Fragestellungen bearbeitet werden, die für akademische Lehre und schulische Lehr-/Lernprozesse gleichermaßen relevant sind. Diese interdisziplinäre Konstellation ermöglicht zudem, berufsspezifische Problemstellungen, übergreifende methodisch-didaktische Konzepte, innovative Bildungsprinzipien und -ziele aus vielfältigen Perspektiven empirischer Schul- und Unterrichtsforschung zu beleuchten.

Um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Forschung und Entwicklung im Bereich der Lehrer:innenbildung nach außen sichtbar zu machen, wird an der Salzburger *School of Education* die Reihe *Salzburger Beiträge zur Lehrer:innenbildung* herausgegeben. Anhand von Monographien und Herausgeberwerken bietet sie eine Zusammenschau aktueller Forschungsarbeiten in den Bereichen Schule, Unterricht, Lehrer:innenbildung und Profession, die als *Open Access* und Printversion einem breiten Fachpublikum von Wissenschaftler:innen, Dozierenden, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden. Die Förderung wissenschaftlicher Veröffentlichungen als ein Mittel des lebendigen Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis auf Grundlage (empirischer) Forschung und die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung sind zentrale Ziele.

Ein besonderer Dank gilt allen, die zum Erscheinen dieser Reihe beitragen. Unseren Kolleg:innen und Mitarbeiter:innen, den Mitgliedern und Kooperationspartner:innen der *School of Education* sowie dem Waxmann Verlag und der Paris Lodron Universität Salzburg danken wir sehr herzlich für die gute und professionelle Zusammenarbeit.

Gerda Hagenauer, Angela Hof, Daniel Rode
(Leitungsteam der *School of Education*)

Literatur

- BMUKK/BMWF (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien.
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2019). *Pädagoginnenbildung. Festschrift für Andreas Schnyder*. Medien-GmbH Heiligenkreuz.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrer- und Lehrerinnenbildung* (S. 227–236). Klinkhardt/UTB.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1 & 2). Springer.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, 3, 1–13.

Einleitung

Das Wort ‚Krise‘ ist aktuell wohl jenes der meistgebrauchten Ausdrücke, um die gesellschaftliche Gegenwart zu beschreiben. In oft dystopischem Ton werden unzählige soziopolitische Herausforderungen als Krisen der Gegenwart stilisiert, die nahezu als unbewältigbar erscheinen: die Gesundheitskrise, die Bildungskrise, die Klimakrise, die Migrationskrise, die Wirtschaftskrise, die Demokratiekrise. In der europäischen Gesellschaft scheinen alle diese Themen grosso modo über jedwede nationalstaatliche Grenze hinweg in einem Diskurs verankert zu sein, über dem ein Damoklesschwert mit der Inschrift ‚Zusammenbruch‘ schwebt. Darin verankerte Problemstellungen haben sich in der postmodernen Gesellschaft zu einer Hyperkrise akkumuliert, die sich Individuen oft nicht mehr zu erschließen scheint. Der Wunsch, diese Hyperkrise zu überwinden, bringt gegenwärtig Tendenzen der Akzeptanz postfaktischer, postdemokratischer und posthumaner Handlungen und Haltungen mit sich, die einer offenen Gesellschaft zuwiderlaufen. Zugespitzt formuliert: Die kontrafaktische Darstellung von Sachverhalten wird oft belohnt und akzeptiert, pseudo-demokratische Herrschaftsformen werden anerkannt und respektiert, der Übertrag menschlicher Ingenuität auf artifizielle ‚Subjekte‘ gefeiert oder zumindest toleriert.

Wohin steuert diese europäische Gesellschaft? Bleibt sie trotz einzelner Triggerpunkte (Mau/Westheuser/Lux 2024), bei denen divergierende Werte und Haltungen aufeinanderprallen, demokratisch und wird durch lebhafte Debatten zusätzlich gestärkt oder befindet sie sich in einer Phase intensiver Spaltung und Polarisierung, wodurch ihr Ende provoziert wird (vgl. Levitsky/Ziblatt 2018)?

Ein Blick auf junge Europäer*innen lohnt sich, um zu einer Verortung auf diesem Kontinuum beizutragen. Sie sind und werden maßgeblich daran beteiligt sein, diese Fragen zu beantworten und ihre Ideale hinsichtlich einer lebenswerten Gesellschaft zu fördern.

Die vorliegende Studie fokussiert auf das Idealbild des europäischen Bürgers*in aus der Perspektive von jugendlichen Schüler*innen und widmet sich dabei dessen zugrundeliegenden Wertvorstellungen. Dabei wird der Nähe zur Lebensrealität der Forschungsteilnehmenden besonderes Gewicht verliehen, um ein tiefgehendes Verständnis zu ermöglichen und der in dieser Arbeit entstehenden Wertetypik mehr Gehalt zu verleihen. Mithilfe einer partizipativen Herangehensweise, die in der Erhebungsphase durch eine Design Thinking Challenge (Ideo 2012) und in der Auswertungsphase im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis von Sollensvorstellungen (Geise 2021) realisiert wird, entsteht erstmals eine schülerzentrierte, proximale und partizipative Wertetypologie im Kontext von European Citizenship Education. Somit werden Wertvorstellungen hinsichtlich der Konzeption eines idealen europäischen Bürgers*in kategorisiert sowie die inhaltlichen Ausformungen der Wertetypen dargestellt und hinsichtlich zugrundeliegender Schwerpunkte interpretiert. Die Studienteilnehmenden folgen, anders als bei großen Wertestudien oft üblich, keinem vorgegebenen Pfad wie etwa Fragebögen, sondern konstruieren den idealen europäischen Bürger*in und auf diesem fußende Ableitungen ausschließlich aus ihrem eigenen Wissens-, Vorstellungs- und Erfahrungshorizont und werden so

als praktizierende Bürger*innen (Meylemans/Wilde/Bradt 2022) aktiv in das Forschungsvorhaben eingebunden.

Um diesem Forschungsvorhaben einen epistemologischen Rahmen zu geben, widmet sich das **erste Kapitel** dieser Arbeit dem grundlegenden Verständnis von Citizenship sowie der Citizenship Education, unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Modelle und spannt daraufhin einen Bogen zu European Citizenship Policy.

Das **zweite Kapitel** geht folgend auf eine weitere Perspektive dieses Forschungsvorhabens ein und erläutert die Konzeption und Definition von Werten in dieser Arbeit. Auch hierfür werden klassische Wertemodelle als theoretischer Horizont für die Studie aufgespannt und besprochen, ehe **Kapitel drei** konkrete Forschungsprojekte hinsichtlich Werteforschung und Jugendliche, speziell im Kontext von Citizenship Education, beleuchtet.

Der zweite Teil dieses Texts bespricht das Forschungsverständnis dieser Arbeit und legt in **Kapitel vier** die Grundzüge partizipativer Forschung sowie des Design Thinking dar, um anschließend an die Erläuterung der hier angewandten Forschungsstrategie das konkrete Forschungsinteresse sowie die Forschungsfragen in **Kapitel fünf** ausführlich darzustellen.

Kapitel sechs und sieben widmen sich der konkreten Darstellung der Datenerhebungs- und Datenauswertungsprozesse, um die Nachvollziehbarkeit der angewendeten Methoden sowie der Konstruktion der Wertetypen zu gewährleisten.

Das **achte Kapitel** setzt vor dem Ergebnisteil zusammenfassend fünf Qualitätsanker des gesamten Forschungsprozesses dieser Studie. Das Bild der Anker als resümierendes Konzentrat besprochener Inhalte findet sich ebenfalls jeweils am Ende des ersten, zweiten, dritten und vierten Kapitels. Hier werden überblickshaft die wichtigsten Aussagen und Schlüsse der theoretischen Einbettung sowie der empirischen Umsetzung der Studie dargestellt und den Leser*innen eine prägnante Möglichkeit zur Rekapitulation geboten.

Der dritte Teil des Textes widmet sich den Ergebnissen der Studie und öffnet mit einer Darstellung besonderer Beobachtungen und Vorkommnisse im Rahmen der partizipativen Kooperation zwischen Forscher und Teilnehmenden in **Kapitel neun**. Es soll Leser*innen einen Eindruck der Dynamik eines partizipativen Forschungsprozesses geben und wie entscheidend etwa das Verständnis für Forschungskontext sowie die Bereitschaft zur aktiven Teilhabe in partizipativen Settings sein kann.

Kapitel zehn beinhaltet die im Forschungsprozess gewonnene Wertetypologie und erläutert sieben konkrete Wertetypen hinsichtlich deren inhaltlicher Ausgestaltung. Nach einer allgemeinen, wertetypenübergreifenden Darstellung thematischer Inhaltssysteme werden – für jeden Wertetyp einzeln – darin befindliche Diskurse und Spannungsfelder dargestellt und erläutert.

Das darauffolgende **elfte Kapitel** rückt von der proximalen Darstellung der Wertetypologie in Bezug auf die Teilnehmenden ab und eröffnet mit einer gewissen Distanz zu den Daten explorative Interpretationsangebote. Dabei werden die sieben Wertetypen auf drei interpretative Schwerpunkte reduziert, auf die eine Zusammenschau hinsichtlich möglicher zugrundeliegender Haltungen in diesen Schwerpunkten folgt. Um einen Anschluss an Citizenship-Education- und Werteforschung herzustellen.

len, wird die inhaltliche Diskussion um eine punktuelle Skizzierung von Querverbindungen zu Citizenshipmodellen sowie der aktuellsten Wertestudie ergänzt. Darauf folgt die methodische Diskussion, die Chancen und Limitationen der Studie aufzeigt sowie ihre Planung und Durchführung kritisch resümiert.

Abschließend werden in **Kapitel zwölf** Forschungsdesiderata hinsichtlich offen gebliebener und neu entstandener Fragen erörtert, die für weitere Forschungsvorhaben relevant sein könnten, sowie Anker Richtung Forschungspraxis, vor allem aber Richtung Pädagog*innenbildung gesetzt, die unterschiedliche Implikationen aufzeigen sollen.

I. Theoretische Konzeption

1. Citizenship Education

In der Reihe der Konzepte, wie Schülerinnen und Schüler soziopolitisch an der Gesellschaft teilhaben können, positioniert sich jenes der Citizenship Education (CE) zunehmend als zentraler Rahmen in Theorie und Forschung. (Veugelers/Groot 2019: 15) In Politiken und der damit einhergehenden politischen Praxis findet Citizenship Education seinen Ursprung bereits im antiken Griechenland (Heater 2004), wird jedoch erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem immer eigenständigeren Feld für die Forschung. (Veugelers/Groot 2019) Aufgrund der simultan und synonym verwendeten Begriffe der Citizenship und CE in Forschung, Policy und Praxis, der zunehmenden Breite an Themenfeldern, die in und durch CE besprochen und erforscht werden können sowie der gesellschaftlichen Umbrüche und Veränderungen in einer immer komplexer werdenden Welt, ist es nicht überraschend, dass CE konzeptuell schwer fassbar ist. (vgl. Beck 1996; Sant/Davies/Santis-teban 2016; Pashby/da Costa 2020)

Die folgenden Kapitel sollen dazu dienen, zuerst das Konzept der Citizenship zu präzisieren. Darauf folgend soll das Verständnis von Citizenship Education für diese Arbeit dargelegt und geschärft werden, indem spezifische Modelle der CE herangezogen werden, woraufhin der aktuelle CE-Diskurs anhand ausgewählter Forschung dargestellt werden soll. Zum Abschluss des Kapitels soll auch noch ein Einblick in CE aus der Perspektive der Politik-/Policyforschung gegeben werden.

1.1 Citizenship

Bevor dieser Abschnitt eine Besprechung verschiedener Citizenship-Modelle vornimmt, muss eine Definitionsklärung von Citizenship vorgenommen werden, da der Begriff unterschiedliche Konnotationen bieten kann. Dafür schlägt diese Arbeit eine Zweiteilung vor: Citizenship, die einerseits rein de jure begreifbar ist und hier als *status Citizenship* bezeichnet werden soll sowie *social Citizenship*, die sich auf soziokultureller Ebene begreifen lässt.

Status Citizenship kann als objektive und rechtliche Kategorie verstanden werden, die wenig Diskussionsspielraum hinsichtlich ihrer Komponenten hat. Mouffe (1995) spricht beispielsweise von Citizenship als juristischem Status, der einem Individuum bestimmte Rechte und Pflichten überträgt. Diese Citizenship (oder auf Deutsch in diesem Verständnis klar als Staatsbürgerschaft übersetzt) kann durch Abstammung, durch die Geburt auf einem bestimmten Staatsgebiet oder durch Verleihung erworben werden. Man kann sie allerdings auch unter bestimmten Voraussetzungen verlieren, sie kann einem entzogen werden oder man kann darauf verzichten. Institutionell verankert ist jenes Verständnis von Bürger*innenschaft in einem Staat, der verbindliche Gesetze hinsichtlich jeglicher Akte in Bezug auf *status Citizenship* definiert.

In Österreich gilt prinzipiell für den Erwerb der Staatsbürgerschaft beispielsweise das *jus sanguinis*, das Abstammungsprinzip. Neugeborene, von denen ein Elternteil österreichischer Staatsbürger*in ist, erhalten die österreichische Staatsbürgerschaft. Fremde müssen für den Erwerb dieser normative Einbürgerungsvoraussetzungen erfüllen. Allerdings gibt es genau definierte Ausnahmen der Regeln, die Erwerb und Verlieren der Staatsbürgerschaft betreffen.

Bezüglich der Rechte und Pflichten österreichischer Staatsbürger*innen wäre nur beispielhaft etwa das Recht in Österreich wählen, leben und arbeiten zu dürfen zu nennen. Pflichten österreichischer Staatsbürger*innen fallen gering aus und umfassen bekannterweise etwa die Pflicht zur Übernahme eines Geschworenen- oder Schöffenamtes oder (für Männer) die Ableistung der Wehrpflicht oder eines Wehersatzdienstes. Ebenso wie oben gibt es hier schriftlich niedergelegte Normen und definierte Ausnahmen.

Besonders zu erwähnen gilt hier, dass beispielsweise mit dem Besitz der Staatsbürgerschaft eines EU-Mitgliedsstaats auch automatisch der Besitz der EU-Bürgerschaft einhergeht, welche weitere Rechte eröffnet, was die staatliche Verankerung um den Faktor einer supranationalen Einheit ergänzt. (Europäische Union 2012 Art.9 EUV)

Auch wenn oder gerade weil Citizenship per se hinsichtlich ihrer Komponenten, Konzeptionen oder Auswirkungen keine einheitliche Definition bietet (Keating 2009a: 139), kann das Konzept der *status Citizenship* klar abgegrenzt werden. Wenn in dieser Arbeit folglich von Citizenship gesprochen wird, so ist damit *social Citizenship* gemeint, da das normativ-politische Moment des Status mit dieser Definition weitgehend in den Hintergrund rückt.

The concept of citizenship has been extended from the political level to the social and cultural level. It is about living together in a particular society. As a result of this deepening, citizenship has strengthened its connection with moral development. (Veugelers/Groot 2019: 14)

Turner (1993: 4) unterstreicht diese Komponente des Kollektivs und des darin verankerten, kollektiven Handelns. Er bezeichnet Citizenship als „set of social practices which define the nature of social membership“. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Citizenship ein dynamisches, sich erst in Aushandlung mit der Gesellschaft formendes und eher deskriptiv als präskriptiv zu verstehendes Konzept ist. Ähnlich wie der Großteil der Forschung auf dem Gebiet der CE wird durch dieses Verständnis von Citizenship eine implizite Abgrenzung von autoritären und autokratischen Gesellschaftsformen vorgenommen und auf demokratische Systeme reduziert. (vgl. dazu etwa Biesta 2014) Auch diese Arbeit folgt dieser Vorgehensweise.

Den Inhalt beider Verständnisse von Citizenship zu konkretisieren und zeitgleich durch die Abgrenzung beider zu einem klareren Verständnis zu kommen, kann auch

anhand alltäglicher Beispiele vollzogen werden. Ein Individuum kann sich gesellschaftlich engagieren und dadurch die Gesellschaft, in der er/sie lebt, anerkennen und von ihr anerkannt werden. Er/Sie kann sich weiters zu einer Kultur zugehörig fühlen, die prototypisch nicht jener entspricht, die mit seiner/ihrer Staatsbürgerschaft assoziiert wird.

Aber nicht nur das Konzept der *social Citizenship* liefert hier Beispiele. Auch *status Citizenship* bietet sich hier an. Ein Individuum kann Nichtstaatsbürger*in eines Landes sein und trotzdem durch ein Arbeitsverhältnis in eine bestimmte Sozialstruktur dieses Landes eingebettet sein, regelmäßig Lohn beziehen und Steuern zahlen. Ein noch eindrücklicheres Beispiel kann aufgrund der zwischenstaatlichen Verträge der Europäischen Union gegeben werden. So sind Bürger*innen der Europäischen Union in einem Mitgliedsstaat auf Kommunalebene wahlberechtigt, sofern sie ihren Hauptwohnsitz in diesem Mitgliedsstaat haben, wenngleich sie nicht Staatsbürger*innen dieses Landes sind.

Gleichzeitig ist es jedoch nicht auszuschließen, dass *status Citizenship* und *social Citizenship* sich auch gegenseitig bedingen. Das Handeln eines Menschen in einem bestimmten System kann beispielsweise Einfluss auf den Status seiner Staatsbürgerschaft haben. So könnten Nichtstaatsbürger*innen, die sich um die Staatsbürgerschaft eines Landes bewerben, besonders umsichtig agieren, um den Einbürgerungsprozess nicht zu gefährden. Gleichzeitig kann umgekehrt ein offizielles Dokument wie ein Staatsbürgerschaftsnachweis für einen Menschen identitätsstiftend sein und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe verstärken. Es eröffnen sich trotz dieser möglichen Verflechtungen beider Konzepte unterschiedliche Fokuspunkte, wobei *social Citizenship* für diese Arbeit als grundlegende Perspektive verstanden wird.

1.2 Citizenship und Citizenship Education im Modell

Verschiedene Modelle versuchen Citizenship im Sinne der zuvor definierten *social Citizenship* zu beschreiben und den Begriff greifbarer zu machen. Drei für die vorliegende Arbeit besonders nützliche Modelle werden im Folgenden behandelt: (1) Westheimer & Kahne (2004) entwerfen Idealtypen von Citizenship aus einer Ermächtigungsperspektive, indem sie als Basis ihres Modells Curricula und Programme zu CE wählen. Das Modell von (2) Veugelers & de Groot (Veugelers 2019: 22) liefert eine Perspektive der konkreten Operationalisierung von Citizenship Education und angestrebter Citizenship-Typen. (3) Detjen (2007) betrachtet Citizenship aus einer Bereitschaftsperspektive und argumentiert sein theoretisches Modell der Bürgerleitbilder aus der „Wirklichkeit des politischen Lebens“ (2007: 222). Alle drei Modelle könnten als Teilhabemodelle an der Gesellschaft verstanden werden und inkorporieren eine der zentralsten Fragen, die es im Feld der CE zu stellen gilt: Welches Ziel soll Citizenship Education im Hinblick auf den einzelnen Bürger, den Citizen, verfolgen? Darauf aufbauend kann auch gefragt werden, welche Citizen-

ship-Praxis sich also im einzelnen Bürger*in ausformen und zu welchem Zweck dies geschehen soll.

Westheimer & Kahne fokussieren in ihrem Modell auf das Handeln von Bürger*innen und wie CE-Programme eine effektive sowie demokratische Citizenship konzipieren und dieser dienlich sein können. Für ihr Modell haben sie verschiedene CE-Programme untersucht und ein Rahmenwerk erstellt, das die Perspektiven, Ziele, Praktiken und Theorien dieser Programme verdichtet darstellen soll. Als Überbegriff für den Idealtypus desjenigen Bürgers*in, der in diesen Lehrplänen und Programmen erdacht wird, wählen sie den Ausdruck des *good Citizen*, der sich unter *social Citizenship* subsumieren lässt.¹

Für die Autoren gibt es drei Arten von Citizenship, die in Programmen zur CE angepeilt werden: zum einen den *personally responsible Citizen*, zum anderen den *participatory* und den *justice-oriented Citizen*.

Der erste von Westheimer und Kahne ermittelte Bürgertypus ist jener, der für eine funktionierende demokratische Gesellschaft lediglich die fundamentalen moralischen Werte vermittelt bekommen haben muss, nach denen er oder sie lebt.² Citizens sollen demzufolge gesetzestreu leben, ehrlich und verantwortungsbewusst handeln, etc. Die Autoren stehen dieser Art von individualistischem Citizenshipverständnis hinsichtlich des Zugangs kritisch gegenüber, den *good Citizen* unter dem Primat ‚gehorsamer Anpasstheit‘ konstruieren.

We are not arguing against these goals (with the exception of certain visions of obedience that are sometimes associated with this agenda). Our point is rather that granting primacy to this goal can impede other fundamentally important goals for civic educators. First, the emphasis placed on individual character and behavior can obscure the need for collective and often public sector initiatives; second, this emphasis can distract attention from analysis of the causes of social problems; and third, volunteerism and kindness are put forward as ways of avoiding politics and policy. (Westheimer/Kahne 2004: 243)

Der *personally responsible Citizen* muss, so argumentieren die Autoren, immer im sozialen Kontext eingebettet verstanden werden, der zwar als Individuum, jedoch abhängig von der Gesellschaft handelt. Würde man lediglich den relativ eindimensionalen Ansatz von Citizenship verfolgen, würde CE vor allem Artigkeit und Fügsamkeit fördern, was grundsätzlich dazu beitragen würde, ein apolitisches Verständnis von Citizenship zu vermitteln und bei jungen Bürger*innen voranzutreiben.

Als zweiten Typus machen Westheimer und Kahne jenen des *participatory Citizen* aus, der durch aktive Teilhabe an der Gesellschaft und die Übernahme von Führungsrollen im funktionierenden System dazu beiträgt, die Gesellschaft zu verbessern. Er ist Mitglied in verschiedenen Vereinen und gesellschaftlichen Organisationen. Gegensätzlich zum *personally responsible Citizen* ist auch, dass dieser Typus über Wissen zu politischen Prozessen verfügt sowie über Kenntnisse, wie man

1 Zum Forschungsstand in Bezug auf den ‚good citizen‘ siehe weiter unten.

2 Vgl. dazu etwa auch Ansatz und Kritik zu Character Education von MacMullen (2015).

gemeinschaftliche Ziele erreichen kann. Laut den Autoren haben jene Programme, die einen *participatory Citizen* als Idealtyp anstreben, einen Citizen zur Folge, der bestimmte Prozesse punktuell nachvollziehen kann und versteht, dass man durch Partizipation am politischen Geschehen Entscheidungen beeinflussen kann. Eine technokratische und wertneutrale Herangehensweise steht dabei im Vordergrund.

Ein Idealbild eines Bürgers*in, der für eine effektive demokratische Gesellschaft förderlich ist, ist der *justice-oriented Citizen*. Dieser Typus könnte als *participatory Citizen 2.0* beschrieben werden. Er hinterfragt etablierte Systeme und Prozesse kritisch und verändert diese, wenn sie nicht seinem Verständnis von Gerechtigkeit entsprechen. Er zielt auf tiefgreifende systemische Veränderungen ab und ist davon überzeugt, im Kollektiv besser zu Lösungen für Problemstellungen zu kommen als ein Individuum alleine. Während der *participatory Citizen* punktuell und auf einer Mikroebene aktiv ist, denkt und agiert der *justice-oriented Citizen* auf einer Makroebene.

[J]ustice-oriented citizenship would ideally want to couple critical analysis of root causes of injustice with opportunities to develop capacities for participation. They want students to be able to both analyze and understand structural causes of deeply entrenched social problems and gain the skills and motivation to act by participating in local and national politics and community forums. (Westheimer/Kahne 2004: 246)

Alle drei von Westheimer und Kahne empirisch ermittelten Bürgertypen setzen das Handeln im System als Prämisse voraus – wenngleich mit Abstufungen in der Reichweite. Ihre Schlussfolgerungen sind eindeutig: Sowohl die Forschung als auch die Praxis müssen sich dessen bewusst sein, dass es verschiedene Vorstellungen von ‚guter‘ Citizenship gibt, die unterschiedliche Auswirkungen auf die Gesellschaft haben und sich durchaus widersprechen können. Eine Aussage scheint für Westheimer & Kahne in CE zentral zu sein: Schüler*innen müssen dazu ermächtigt werden, aktiv an einer demokratischen Gemeinschaft teilzunehmen sowie auch dazu, eigene Wertorientierungen zu hinterfragen und anzupassen.

Veugelers und DeGroot kommen ebenfalls zu drei Typen von Citizenship, jedoch mit dem Unterschied, dass sie sich nicht mit formalem Lernen im Sinne von Zielen in CE-Programmen beschäftigen, sondern mit informellen Lernprozessen und Erwartungen, also jenen Zielen, die von Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern als wichtig eingestuft werden.

[Hence,] the focus is on people's participation in the societal and political processes and power relations, and on the ideological orientation that people express in their conceptualisation of citizenship: is the focus on adaptation to norms, on developing and arguing one's individual views, or on acting as a critical and engaged participant in democratic processes. (Veugelers/Groot 2019: 22)

Bevor die Autor*innen Typen bestimmen, erstellen sie drei Cluster von Bildungszielen, die dann zur Modellbildung herangezogen werden. Der erste dieser Cluster

betrifft die ‚Disziplin‘ beschreibt also vorrangig das Ziel, gesellschaftlich korrektes Verhalten an den Tag zu legen. Veugelers und DeGroot führen hier auch die *Character Education* als Referenz an. Den zweiten Zielcluster bezeichnen sie als ‚Autonomie‘. Er bezieht sich vor allem auf persönliche und moralische Entwicklung, auf Freiheitsdrang und dem Streben nach Sinn. Der dritte Cluster, ‚soziale Mitgestaltung‘, enthält verschiedene gesellschaftliche Bildungsziele. „instrumental coexistence, a social-psychological empathy, [...] a social justice-based solidarity [...]“ (2019: 18). Im Großen und Ganzen kann man diese Bildungszielcluster als Handlungsziele verstehen, die sich laut den Autor*innen in drei Citizenshiptypen abbilden lassen und darin unterschiedliche Ausprägungen finden: den adaptiven, den individualistischen und den kritisch-demokratischen Bürger*in. Bei dieser Kategorisierung beschreiben sie einerseits die Eigenschaften des jeweiligen Typus, andererseits auch die möglichen Operationalisierungen dieser spezifischen Citizenship in der Praxis, die sie an Werte und Wertebildung koppeln.

Der adaptive Bürger*in orientiert sich sehr stark an Disziplin und gesellschaftlicher Mitgestaltung. Diese gesellschaftliche Mitgestaltung ist aber nicht politisch ausgerichtet, sondern äußert sich durch moralische Herangehensweise, vor allem punktuell in der eigenen Gemeinschaft. Aus Anwendungsperspektive werden Werte bei diesem Typ immer in Hinblick auf Standards und Normen vermittelt. Die Wertevermittlung geschieht dabei auch indirekt, da Werte Teil des ‚geheimen‘ Lehrplans seien.

Die Autonomie ist für den individualistischen Bürger*in als sehr hoch einzustufen. Die gesellschaftliche Einbettung und das soziale Gestalten sind beim individualistischen Bürger*in nicht stark ausgeprägt. Im Gegensatz zum adaptiven Bürger*in gibt es beim individualistischen Bürger*in aus Praxissicht hinsichtlich der Werte einen sehr liberalen Zugang. Werte und Wertebildung existieren im individualistischen Bürgertyp auf einer äußerst persönlichen und unabhängigen Ebene. Das ist nicht verwunderlich, da der Fokus grundsätzlich auf der Entwicklung der Unabhängigkeit der Individuen (der Schüler*innen) liegt, wobei sie dadurch auch zum kritischen Denken angeregt werden sollen. Die persönliche Entwicklung steht an vorderster Stelle, obwohl auch die Komponente der Disziplin bei diesem Typ eher stark ausgeprägt ist.

Betrachtet man den dritten Bürgertypus, den kritisch-demokratischen Bürger, weist dieser ein hohes Maß an Einbindung in die Gesellschaft und an Autonomie auf. Eine disziplinäre Komponente wird dabei als kaum relevant eingestuft. Hinsichtlich der Praxis ist der Zugang zu kritisch-demokratischer Citizenship auf aktive Partizipation in der Gemeinschaft, auf Diversität und Kooperation ausgerichtet. Werte werden hierbei bevorzugt einer kritischen Reflexion unterzogen.

Das Modell von Veugelers und De Groot und ihr Blick auf Citizenship aus Handlungsperspektive bietet eine deutliche Aussage für Citizenship Education. Werte und Wertebildung spielen in jedem Fall eine wesentliche Rolle als Grundlagen für die angestrebte Operationalisierung von CE und für den angestrebten Bürger*innentyp.

It is important to show in educational research and in teaching that different political and ideological articulations of citizenship are possible. Education should challenge youngsters to study different perspectives and to develop their own position in response. (Veugelaers 2019: 22)

Detjens Modell der Bürgerleitbilder stammt aus der Politischen Bildung. Es leistet, wenn auch nicht als empirisches, sondern theoretisches Modell, einen wertvollen Beitrag für das holistische Verständnis von CE in der Politikbildungspraxis. Sowohl Veugelaers & de Groot als auch Westheimer & Kahne kommen zu dem Schluss, dass angestrebte ‚Idealbürger*innen‘ immer in gewisser Weise an der Gesellschaft teilhaben müssen, sei es durch gesellschaftliche Wertorientierungen oder durch aktive Partizipation. Detjen nennt in seinen Bürgerleitbildern ebenfalls drei unterschiedliche Bürgertypen: den ‚Aktivbürger‘, den ‚interventionsfähigen Bürger‘, den ‚reflektierten Zuschauer‘. Er ergänzt diese drei allerdings um einen vierten Typus: den ‚politisch Desinteressierten‘.

Der ‚politische Aktivbürger‘, ein Subtyp des Aktivbürgers, engagiert sich dauerhaft in der Gesellschaft, beispielsweise im Rahmen einer Parteimitgliedschaft oder Standesvertretungen. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Arten von ‚politischen Aktivbürgern‘: jene, die sich Einzelinteressen widmen und jene, die tatsächlich das Gesamtwohl der Gesellschaft anstreben. Dazu Detjen: „Nicht die möglichst weitgehende Berücksichtigung eigennütziger Interessen ist ihr Handlungsmotiv, sondern die sachliche und wertmäßige Richtigkeit zum Wohle des Ganzen.“ (2007: 224) Lediglich ein kleiner Teil der Gesellschaft entscheidet sich dafür, ein ‚politischer Aktivbürger‘ zu sein. Eine zweite Form des Aktivbürgertums ist der ‚soziale Aktivbürger‘, der sich nicht auf politischer Ebene, sondern in Bereichen des sozialen Zusammenlebens engagiert. Detjen charakterisiert diesen Subtyp als das „klassische republikanische Bürgerideal“, das sich durch „Dialogbereitschaft, Gemeinsinn, Hilfsbereitschaft, Übernahme öffentlicher Ehrenämter, Selbstorganisation und Selbsthilfe“ auszeichnet. (2007: 225)

Der ‚interventionsfähige Bürger‘ greift aktiv in die Politik ein. Er besitzt Interesse am politischen Geschehen und möchte sich beteiligen. Dieses Interesse ist allerdings nur punktuell und nicht dauerhaft vorhanden. Je nach Situation und Sachgebiet entscheidet sich der ‚interventionsfähige Bürger‘, aktiv zu werden. Er ist in der Lage, einzuschätzen, wann seine Beteiligung erfolgreich und sinnvoll ist. Diese punktuellen und situationsbezogene Beteiligung setzt allerdings voraus, dass ein ‚interventionsfähiger Bürger‘ „fundierte Kenntnisse über Institutionen, Verfahrensweisen, Gesetze und politische Sachthemen [besitzt].“ (Detjen 2007: 224) Hinzu kommt ebenfalls ein reges und stetiges Interesse am politischen Tagesgeschehen. Bezüglich der moralischen Komponente seines Tuns steht Loyalität zur demokratischen Ordnung bei ihm an oberer Stelle.

Ähnlich wie beim ‚interventionsfähigen Bürger‘ besitzt auch der ‚reflektierte Zuschauer‘ ausreichend Kenntnisse über politische Prozesse und Wissen über das politische Geschehen. Er beteiligt sich nicht an politischen Entscheidungen, reflektiert aber über diese und diskutiert sie in seinem Umfeld. Partizipation beschränkt sich bei diesem Typ auf die aktive Teilnahme an Wahlen. Das Erreichen dieses Bür-

gertyps in der politischen Bildung ist für Detjen eine Minimalanforderung. „Die Demokratie ist [...] zu ihrer Erhaltung darauf angewiesen, dass die meisten Bürger zumindest das Niveau des reflektierten Zuschauers erreicht haben.“ (2007: 225)

Alle drei Arten von Citizenship, die der Autor anführt, tragen zu einer funktionierenden demokratischen Ordnung bei und sollten angestrebt werden. (vgl. Detjen 2007: 225) Das Modell bietet allerdings auch einen Bürgertypus, der keinen anstrebenswerten Citizen hinsichtlich der CE darstellt, jedoch in der gesellschaftlichen Realität vorhanden ist – den ‚politisch Desinteressierten‘. Dieser möchte mit Politik nichts zu tun haben und sich weder aktiv noch passiv am politischen Geschehen beteiligen. Er diskutiert nicht in einer reflektierten Art und Weise über das politische Tagesgeschehen. Abstruse Vorurteile und Theorien können sich aber dennoch bei politisch desinteressierten Bürgern entwickeln, was demokratiepolitisch gefährlich sein kann.

1.3 Citizenship Education: ein Definitionsversuch

Die oben beschriebenen Modelle zeigen eindrucksvoll, dass es in der Forschung (wie auch in der Praxis) keinen einheitlichen Zugang zu Citizenship Education und ihrer Definition sowie Konzeption gibt. Die verschiedenen Perspektiven der Ermächtigung, Operationalisierung und Bereitschaft, die sich aus verschiedenen Kontexten (curricular, personenzentriert, historisch-gesellschaftstheoretisch) ergeben, können allerdings miteinander in Beziehung gesetzt werden und schaffen durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede einen Verständnisrahmen für Citizenship Education und ihre Ziele.

Oberstes Ziel der CE sind soziale und politische Aktivbürger*innen. Das Engagement dieser hält die Gesellschaft am Laufen, regelt und unterstützt das Zusammenleben und trägt zu sozialen Veränderungen und Verbesserungen bei. Dabei versuchen Aktivbürger keine oberflächlichen Veränderungen herbeizuführen, sondern tiefgreifende und strukturelle Verbesserungen auf einer Makroebene umzusetzen.

Beide Formen besitzen eine bestimmte Wertorientierung, die, wenn nötig, auch hinterfragt und kritisch reflektiert werden muss und kann. Diese Wertorientierung wird ihnen in bestimmter Weise nähergebracht (durch die Befähigung zu individuellen Reflexionsprozessen, durch direktes Vermitteln von Werten oder durch Umsetzen der Anforderungen aus Curricula).

Zweitrangiges und indirektes Ziel sind Bürger*innen, die sich im Rahmen der gesellschaftlichen Ordnung bewegen, sich punktuell sozial oder politisch engagieren, jedoch zumindest so viel Mitgestaltungswillen an den Tag legen, dass sie an demokratischen Wahlen teilnehmen. Dafür wird auch eine grobe Beschäftigung mit dem politischen Tagesgeschehen angestrebt.

Ihr gesellschaftliches und politisches Engagement ist jedoch auf einer Mikroebene angesiedelt und richtet sich danach aus, Verbesserungen im kleinen Kreis zu etablieren.

Auch sie folgen bestimmten (dynamischen) Wertorientierungen, die sie an die Gesellschaft rückkoppeln und ihnen einen Handlungsrahmen bieten.

Kritisches Denken und Hinterfragen sozialer und politischer Prozesse ist erwünscht, jedoch vor allem in Hinblick auf die individuelle Entwicklung, wenngleich ihnen keine Barrieren im Weg stehen, um zu Aktivbürger*innen zu werden.

Als ‚Negativziel‘ der Citizenship Education kann man den sozial und politisch desinteressierten Bürger*in anführen. Bei ihm steht vor allem die nicht vorhandene Partizipation im Vordergrund. Er ist abgekapselt von der Gesellschaft oder bezieht seine Informationen nur einseitig, was zu einer Gefährdung der Stabilität einer Demokratie beitragen könnte. Es ist für CE essentiell, auch dieses Negativ zu berücksichtigen, um den Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht zu verlieren. Hier bietet etwa Detjens Modell die Möglichkeit, diesen desinteressierten Bürger*in genauer zu unterteilen: Ein Vorschlag, um dieses Modell auch im Kontext der CE noch adäquater verwenden zu können, wäre die Unterteilung des ‚Desinteressierten‘ in zwei Subtypen, angelehnt an den Aktivbürger. Zum einen bliebe der ‚politisch Desinteressierte‘, wie Detjen ihn beschreibt, bestehen. Zum anderen könnte man eine Ergänzung vornehmen und den Subtyp des ‚sozial Desinteressierten‘ einführen. Dieser Typus wäre eventuell wie folgt charakterisierbar: Er übernimmt keine Ehrenämter und ist kaum zu sinnvollem Dialog bereit. Es mangelt ihm an Hilfsbereitschaft und der Fähigkeit, sich selbst zu organisieren.

Bei weiterer kritischer Betrachtung dieser Modelle fällt auf, dass sich die Kategorien nicht sauber voneinander trennen lassen und teilweise widersprüchlich angelegt sind. Vor allem zeigt sich, dass die Kategorie des Interesses nicht unbedingt ident mit dem angestrebten Ideal eines Aktivbürgers sein muss. Denn einerseits können Bürger*innen stark interessiert an gesellschaftlichen Themen sein, dabei aber sehr unkritisch Narrative übernehmen. Vor allem im späteren Verlauf der Coronapandemie war dies gut zu beobachten. Andererseits kann Desinteresse auch von Verdrossenheit abgelöst werden – und zwar in Bezug auf etablierte politische Abläufe und Parteien. Umso mehr ist die Sortierung nicht ganz zeitgemäß, da Desinteresse wohl ein immer geringer werdendes Phänomen zu sein scheint und von Verdrossenheit und unkritischen Übernahmen abgelöst wird. Das führt zu einer Schwäche von Modellen, die nur mit einem Teil der Matrix, nämlich der Disposition des Individuums, hier etwa dem Interesse, operiert, und eine zweite Flanke, nämlich die Sachebene, also Interesse wofür oder Engagement worin oder wogegen, auslassen.

Citizenship-Modelle müssen sich dahingehend also in Zukunft auch stärker einer kontextualisierten inhaltlichen Perspektive zuwenden, und zwar nicht aus Policy-sicht, sondern aus der konkreten Sicht der Bürger*innen. Es geht nicht mehr nur um die Aktivierung des Interesses an Politik. Es muss verstärkt auf das Verständnis fokussiert werden, aus welchen Gründen sich Bürger*innen beispielsweise von der Status-quo-Politik abwenden, Narrative unhinterfragt übernehmen und sich politische Alternativen suchen, die durch eine Polarisierung bei bestimmten Themen (vgl.

Mau/Westheuser/Lux 2024) attraktiv werden. Dafür könnte es sich eignen, der Wertedimension in Citizenship-Modellen mehr Raum zu geben.

Noch viel stärker problematisch und überhaupt nicht in Modellen abgebildet ist ein weiterer Bürgertypus. Was in den Modellen fehlt ist eine Charakterisierung jener Personen, die zwar aktiv sind, aber kein Interesse an der Förderung der Demokratie, ihren Idealen oder ihrer Bewahrung haben. Beispielsweise gibt es Wähler*innen, die antidemokratischen Parteien ihre Stimme geben. Somit sind diese Menschen demokratisch aktiv, wählen aber Parteien, die zunehmend weniger von demokratischen Idealen wie der Gleichheit, dem Rechtsstaat oder den Menschenrechten im Allgemeinen halten. Die Demokratie einzusetzen, um zur Erosion der Demokratie beizutragen, ist dabei ein aus der Geschichte des 20. Jahrhunderts bekanntes Paradoxon (vgl. etwa Snyder 2017), das Gefahr läuft, sich gegenwärtig auch in vermeintlich gefestigten Demokratien zu wiederholen.

Des Weiteren ist zu bemerken, dass diese Modelle eine grundsätzlich liberal-demokratische Vorstellung von Citizenship und Citizenship Education aufweisen und andere Bürgerschaftsideale weitgehend ausgeblendet werden. So steht etwa das Ziel von teilhabenden und kritischen Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaftsordnung und die Förderung dessen durch entsprechende Bildungsmaßnahmen im Vordergrund. Andere, in demokratischen Gesellschaftsformen weniger forcierte Ziele wie beispielsweise die Liebe zum Staat und der Respekt vor dem Vaterland (Xie 2021) spielen kaum eine Rolle. Daraus lässt sich ableiten, dass eine einheitliche Definition von Citizenship Education und ihren Zielen unmöglich ist. Diese Debatte lässt sich besonders im Rahmen der Global Citizenship Education beobachten und vertiefen. (vgl. dazu etwa Drerup 2019; Akkari 2020)

1.4 European Citizenship Education

Eine Definition von European Citizenship Education (ECE) lässt sich auf Basis der oben besprochenen Bürger*innenmodelle ableiten. Denn sie wird durch eine westlich-liberale und demokratische Gesellschaftsordnung konstituiert, die unter anderem aktive Teilhabe an soziopolitischen Prozessen, persönliches Verantwortungsbewusstsein und eine aufgeklärte sowie reflektiert-kritische Grundhaltung als Grundpfeiler besitzt. (vgl. Coster/Sigalas 2017) Das Konzept der „active Citizenship“ (vgl. Hoskins/Jesinghaus 2006; Missira 2019) kann hier als Grundlage für ECE verstanden werden. Andere Definitionen fassen European Citizenship Education breiter und weniger liberal-demokratisch fokussiert. So spricht Hedtke (2019) etwa davon, dass „European citizenship education is expected to support students in their way to discover the world they are living in and to enlarge their view, to contribute to the socio-political and economic life and be aware of the questions included in the common European project.“

Im deutschsprachigen Kontext eröffnet sich jedenfalls die Debatte, welche verwandten Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs bereits existieren, wobei die Komponente des „Europäischen“ ohne Zweifel die inhaltliche Verankerung auf demokratische und pluralistische Gesellschaftsformen verstärkt. European Citizenship Education könne, so Lösch (Lösch 2009: 852), „entweder als ‚Demokratieerziehung/-pädagogik‘ oder als politische ‚Bürgerschaftsbildung‘ verstanden werden“. So habe letztere etwa Zielsetzungen wie Mündigkeit, Emanzipation und Resilienz. Demgegenüber würde das Paradigma der Demokratieerziehung stehen, das soziales Lernen, Erfahren demokratischer Verhaltensweisen und Werte wie auch die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur in den Vordergrund stelle.

Folgt man Lösch, dann würde sich eine Debatte hinsichtlich des Verständnisses von ECE entweder im Kontext der Demokratieerziehung oder der politischen Bürgerschaftsbildung führen lassen. Dabei bringt sie ebenfalls vor, dass ECE auch auf die Vermittlung europabezogener Kompetenzen zur Förderung einer europäischen (Unions-)bürgerschaft abziele, was stärker an das Konzept von Staatsbürgerkunde anschließt und weder der Bürgerschaftsbildung noch der Demokratieerziehung zuzuordnen zu sein scheint.

Aktuell zeigt sich jedenfalls, dass European Citizenship Education ein Konglomerat unterschiedlicher Herangehensweisen und Ziele aufweist. Durch das Lernen für, durch und über Demokratie³ im privaten Umfeld sowie durch das Erleben von Werten und Demokratie in einer sich weiterentwickelnden Schule (analog zur sich wandelnden Gesellschaft) kann sich ein emanzipierter, resilienter und mündiger Bürger*in entwickeln. Hierfür kann European Citizenship Education als Dachbegriff für unterschiedliche Konzepte verstanden werden. Dreierlei Dimensionen scheinen zum Verständnis von ECE und der oben beschriebenen Ziele sinnvoll zu sein. Angelehnt an Westheimer kann ECE also (1) Lehren und Lernen über Demokratie beinhalten. Darunter fällt etwa das Näherbringen und Vermitteln der Funktionsweise von politischen Prozessen wie Entscheidungsfindungen, Beschlussfassungen oder Wahlen auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene. Dies könnte man als das klassische Verständnis von politischer Bildung in der Praxis verstehen. Weiters kann ECE aber auch (2) Lehren und Lernen durch Demokratie beinhalten. Hierbei handelt es sich um das aktive Erleben demokratischer Entscheidungsstrukturen etwa im Schulalltag, was beispielsweise die Mitbestimmung der Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen miteinschließt (Klassensprecherwahl, dialogische Klassenkonferenzen für Entscheidungsfindungen, etc). Ergänzend dazu kann auch (3) Lehren und Lernen für die Demokratie unter ECE subsumiert werden, was zum Ziel hat, die Demokratie als funktionierendes System zu begreifen. Lernen und Lehren für die Demokratie kann hier etwa bedeuten, kontroverse Debatten im Unterricht zu führen, Projekte mit gesellschaftlichem Nutzen zu initiieren oder aber auch kooperative Lernformen im Unterricht zu forcieren.

Der sich durchzusetzen scheinende Begriff der Demokratiebildung, der sozial-konstruktivistisches Lernen und Mündigkeit miteinander vereint (BMBWF 2024:

3 Diese Dreiteilung basiert auf einem Gespräch mit Joel Westheimer im Rahmen des Salzburg Global Seminar.

472), löst die von Lösch beschriebene Diskrepanz immer stärker auf. Kenner und Lange (2022) sprechen etwa von Demokratiebildung, die „von den Bürger_innen als politische Subjekte aus[geht] und [...] deren Mündigkeit [fördert]“ (ebd.: 64) Demokratiebildung vereint hier also die von Lösch beschriebenen unterschiedlichen Dimensionen. Kenner und Lange sehen Demokratiebildung dabei aus der Perspektive einer kritischen Bildungstradition. Entsprechende Konzepte „beziehen die Ungerechtigkeiten und Widersprüchlichkeiten der Gesellschaft mit in den Lernprozess ein, um Mündigkeit zu fördern. [...] Sie stärk[en] das demokratische Subjekt durch die Reflexion der eigenen Bedingtheit.“ (Kenner/Lange 2022: 67)

European Citizenship Education also im Kontext der Demokratiebeildung zu verstehen, wäre ein gangbarer Weg⁴.

Diese Arbeit entscheidet sich dennoch bewusst für die Verwendung des Begriffs der European Citizenship Education beziehungsweise der Citizenship Education, um Verständnis- und Übersetzungsdebatten vorzubeugen und um den Fokus auf den idealen Bürger*in und die ihm zugedachten Wertvorstellungen nicht in Richtung einer allgemeineren Demokratiebildungs- oder Politikbildungsdebatte zu verschieben.

Eine gute Basischarakteristik und somit eine konzeptuelle Brücke kann für diese Arbeit jedenfalls mit Reheis (2016: 13) geschlagen werden, da der vorliegende Text sich permanent im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft bewegt. Reheis versteht etwa Politische Bildung als „jene Prägungsprozesse, die auf das Leben im Gemeinwesen zielen“, was auch für Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und ECE gilt.⁵

1.5 European Citizenship Education Policy

European Citizenship Education in der Sozial- und Bildungsforschung bietet unterschiedliche Zugänge. Ein starker Fokus liegt vor allem auf Studien zu ECE-Policy (i.e. Keating 2009b; Joris/Simons/Agirdag 2021; Meylemans/Wilde/Bradt 2022) oder aber auch auf ECE und Lehrer*innenbildung (i.e. McDonough/Feinberg 2003; Sincer 2019; Himmelmann 2022b; Ryen/Jøsok 2021), die in diesem Kapitel allerdings nur kurz erwähnt werden soll. Schüler*innenzentrierte Studien stellen einen weiteren Strang der ECE-Forschung dar. Spezifische Erkenntnisse dieser Richtung werden allerdings erst weiter unten und zentriert auf Werte und Wertorientierungen dargestellt, da dies den Kern der vorliegenden Studie darstellt.

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in relevante Forschungsbefunde zur ECE-Policy⁶ erfolgen, um der Erarbeitung der empirischen Perspektive dieser Arbeit und der daran anschließenden Diskussion nützlich zu sein. Denn sie bieten Anknüp-

4 Vgl. dazu etwa auch die Ausführungen von Westheimer 2022.

5 Vgl. aus bildungspolitischer Sicht beispielsweise auch den österreichischen Grundsatzterlass zu politischer Bildung BMBWF (2015).

6 Curricula werden hier als ‚Core Policy Documents‘ verstanden, was auch dem Verständnis der OECD entspricht. Daher werden sie ebenfalls unter dem Punkt Policy subsumiert.

fungspunkte hinsichtlich des Zugangs zu CE im Allgemeinen und Werteforschung innerhalb der ECE.

Keating beschäftigt sich in ihrer qualitativen sozio-historischen Analyse im Kontext europäischer CE-Policy mit dem, ihrer Ansicht nach bereits vollzogenen, Wandel der Förderung von nationalstaatlich geprägter CE hin zu einer postnationalen Perspektive, beginnend in den 1950er Jahren bis zur Gegenwart. Sie stellt fest:

[C]ontemporary European citizenship education policies appear to dissociate citizenship from states, from socio-cultural identities, and from particular territories. However, the same policies do nonetheless seek to create a sense of community in Europe and of Europeans. [...] [This] community is composed of citizens who are united by their shared (civic) values, skills, and futures. (Keating 2009a: 147)

Dabei merkt sie ebenfalls an, dass ECE-Policy nicht mehr die gemeinsame kulturelle Vergangenheit in den Mittelpunkt stellt.

Außerdem weist Keating hinsichtlich der ECE-Policy auf die geringe Macht letzterer hin, da diese aufgrund ihrer Rechtsbeschaffenheit keinen direkten Eingang in nationale Politiken finde, sondern erst (wenn überhaupt) durch Interpretationen und Anpassungen in die nationalstaatlichen Policydokumente zu ECE übernommen werde. Das trage dazu bei, dass es immer noch keine gesamtheitliche Einigung gebe, wie European Citizenship definiert werden kann. Umso wichtiger scheint es auch in dieser Arbeit zu sein, im Rahmen qualitativer Studien das Verständnis von EC und ihrer Inhalte über Schüler*innen zu definieren.

Meylemans et al. beschäftigen sich in ihrer ebenfalls historisch-rhetorischen Analyse mit 26 europäischen Policydokumenten in einer Zeitspanne von 1976 bis 2021, wobei sie sich der Frage widmen, was gute Bürger*innenschaft hinsichtlich der analysierten Politiken bedeute. Dabei stellen sie fest, dass (1) vor allem in Zeiten sozialer Krisen die Aufmerksamkeit für Citizenship Education zunimmt und dabei vor allem die Notwendigkeit unterstrichen wird, Bürger*innen für gesellschaftliche beziehungsweise demokratische Werte zu sensibilisieren und an diese heranzuführen. (2) In ihrer historischen Analyse führen die Autorinnen ebenfalls an, dass es im Forschungsfeld der Citizenship Education vorrangig zwei unterschiedliche Zugänge gibt – jenen, der junge Menschen als unfertige, noch im Entstehen begriffene Citizens versteht und jenen, der sie bereits als Spieler im System, als praktizierende Bürger*innen begreift. Vor allem bei letzterem Verständnis, in dessen Tradition sich auch diese Arbeit versteht, geschieht es selten, dass beispielsweise Werte, die Citizenship unvermeidlich formen und bedingen, weder aus Perspektive der Policy noch aus Perspektive der Praxis hinreichend erforscht und dabei infrage gestellt werden. Gleichzeitig (3) wird im gegenwärtigen Verständnis von Citizenship Education stark auf die Herausbildung von europäischen Werten bei jungen Menschen gepocht, um eine demokratische Gesellschaft in Europa sicherzustellen, zu der sich diese jungen Menschen zählen und an der sie sich aktiv beteiligen. Bei der Fokussierung auf Werte, im Besonderen auf europäische Werte, werden diese auch explizit genannt:

Respekt vor der Würde des Menschen, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und der Respekt vor den Menschenrechten. Die Frage, inwiefern diese Werte tatsächlich auch in den Vorstellungen von Schüler*innen bezüglich eines ‚guten‘ Bürgers*in vorhanden sind, sparen die Autor*innen aus.

Als letzter Punkt hervorzuheben ist das von Meylemans et al. vorgebrachte Argument, dass europäische Policydokumente ein Defizitmodell von Citizenship vorgeben, das junge Menschen nicht bereits gegenwärtig als Mitglieder der Gesellschaft begreift.

[T]he means of citizenship education are defined through skills and competences. [...] By assuming that young people lack competences, [...] we argue that European policy applies a ‘deficit model of citizenship’ to young people. And endorsing the idea that young people are ‘citizens in the making’, European policy produces a future concept for young people’s citizenship, dismissing their citizenship ‘here and now’. (Meylemans/Wilde/Bradt 2022: 19)

Bezüglich der zunehmenden Fokussierung auf Kompetenz in European Citizenship Education, sowohl in Politiken als auch in der schulischen Praxis, kann Joris et al. (2021) als wegweisender Beitrag angeführt werden. Im Rahmen ihrer kritischen Betrachtung von ECE-Policy argumentieren die Autor*innen, dass der gegenwärtige Zugang, der sich auf die Entwicklung von Kompetenzen konzentriert, nicht dazu beitrage, dass Schüler*innen aktive, kritische und engagierte demokratische Bürger*innen werden. Denn der Kompetenzblick tendiere dazu, sehr starre und limitierte Funktionen von Citizenship Education und Citizenship selbst zu entwerfen.

Auch Joris et al. legen einen Fokus auf Werte. Sie stellen fest, dass ECE-Policy gemeinsame Werte als Grundlage für Citizenship erachtet und als Grundlage für darin verlangte Kompetenzen verstanden werden können. Zusätzlich seien Werte essenzieller Baustein für das Handeln von Bürger*innen. Sie halten fest:

If embedding fundamental democratic values in every step of their translation into policies, curricula, pedagogical relations and processes of CE in schools [...] is truly a guiding principle for CE policy in Europe, the current competence-based approach to CE thus shows room for improvement in the very first step(s) it itself promotes. Joris/Simons/Agirdag (2021: 17)

Die Annahme, dass sich die erwünschten Werte für einen idealen Bürger*in durch das Fokussieren auf Kompetenzen ergeben würden, greife zu kurz und garantiere dies nicht.

[I]nstead of just assuming [...] the seamless enactment of citizenship values in CE in schools, policy concerning CE might do better by leaving room for the nature of citizenship, education and their relationship as including *inequivalence and disruptions*. (Joris/Simons/Agirdag 2021: 17)

1.6 Fünf Ankerpunkte zu (European) Citizenship Education

Die folgenden Destillate und Schlussfolgerungen aus den vorangegangenen Ausführungen sollen abschließend die wichtigsten Erkenntnisse dieses Kapitels kompakt zusammenfassen.

- ⚓ Als Konzept bietet European Citizenship Education keine eindeutige Definition. Dennoch lässt es sich als Forschungsfeld festmachen, das liberale und demokratische Herrschafts-/Gesellschaftsordnungen beleuchtet sowie auch als Praxisfeld, das versucht, eben diese liberaldemokratische Ordnung zu fördern.
- ⚓ European Citizenship Education als Forschungsgebiet fokussiert vor allem das Zusammenspiel zwischen Individuum und Gesellschaft. In den Modellen zu Citizenship geschieht dies unter anderem basierend auf Verhaltensweisen, hinter denen sich Wertorientierungen verbergen können.
- ⚓ Die Darstellung von Citizenship-Typen darf den realitätsnahen Blick auf die Gesellschaft nicht vernachlässigen und dahingehend nicht nur angestrebte Idealbürger*innen konzipieren, sondern muss auch das Spektrum der zu vermeidenden Bürgerschaftstypen sowie tiefergehende, inhaltsfokussierte Betrachtungen dieser Typen inkludieren.
- ⚓ Sowohl für die Weiterentwicklung von ECE-Policy als auch für die schulische Praxis und in weiterer Folge auch für die Lehrer*innenbildung ist es für die empirische Sozial- und Bildungsforschung unabdingbar, sich auch qualitativ und als Tiefenbohrung mit den Kontexten von European Citizenship und European Citizenship Education zu beschäftigen. Einer dieser Fokuspunkte, wenn nicht sogar der grundlegendste Kontext für CE und die von der Policy angestrebte ideale Bürger*innenschaft, sind Werte und Wertvorstellungen, einerseits hinsichtlich der Zielvorstellungen von Staaten und überstaatlichen Organisationen im Rahmen der Demokratieerziehung, andererseits nicht zuletzt die Manifestation dieser Wertorientierungen und Wertvorstellungen in der Lebensrealität junger Menschen.
- ⚓ European Citizenship Education in der politischen Praxis (Politiken) dissoziiert den europäischen Bürger*in von einer staatlichen Entität und geografischen sowie soziokulturellen Zugehörigkeit. Paradoxerweise sollen Bürger*innen durch gemeinsame Policy in diesem Bereich der ECE – dabei vorrangig durch gemeinsame Werte, gemeinsame Fähigkeiten und eine gemeinsame Zukunftsperspektive – geeint werden.

2. Werte

Der öffentliche, politisch-mediale Wertediskurs der europäischen Gegenwart ist geprägt von einem Ruf nach der Rückbesinnung auf die europäischen Werte im täglichen Handeln der Gesellschaft, begleitet von einer intensiven Suche nach allgemeingültigen, Stabilität und Sicherheit gebenden europäischen Werten in einer volatilen unberechenbaren gesellschaftspolitischen Gegenwart. (vgl. etwa Gentinetta 2023; Auswärtiges Amt 2023) Dabei bleibt eine Konkretisierung dieser Werte jedoch oft aus. Die soziologische Forschung widmet sich ebenso dem gesellschaftlichen Wertediskurs, wobei die Herangehensweise an das Feld der Werteforschung auch hier oft wenig Raum für die inhalts offene⁷ Frage lässt, welche Werte in der Gesellschaft relevant sind. Bevor sich der Fragestellung dieser Arbeit gewidmet werden kann, ist es unerlässlich, der theoretischen Grundlage um die Definition und dem Verständnis von Werten sowie auch empirischen Tendenzen der Werteforschung Raum zu geben. Denn diese theoretische Rahmung und methodologische Eingrenzung erlaubt eine klare Konstruktbildung als Vorbereitung auf die empirische Untersuchung.

Dieses Kapitel zielt darauf ab, zuerst verschiedene Konzepte von Werten aufzugreifen. Dabei soll deutlich werden, welchen Vorteil die Festlegung auf die Handlungsrelevanz von Werten für die empirische Untersuchung im Anschluss hat. Für die Darstellung wird auf das grundlegende Verständnis von Talcott Parsons und Clyde Kluckhohn zurückgegriffen. Daran anschließend werden Preisers Thesen zur Handlungsrelevanz kurz diskutiert, da sie sich gut dazu eignen, Eckpunkte für die vorliegende Arbeit zu setzen. Darauf folgt eine Besprechung dreier vielbeachteter Wertemodelle, jenes von (1) Inglehart, (2) Klages und Gensicke sowie (3) Schwartz, die die theoretische Rahmung dieser Arbeit mit Blick auf die Werteforschung ergänzen.

2.1 Zur Konzeption von Werten

Diverse Disziplinen wie etwa die Ökonomie, die Philosophie oder die Psychologie widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Erforschung von Werten. Die Sozialwissenschaft nähert sich Werten grosso modo über drei unterschiedliche Foci an. (vgl. Klimke/Lautmann 2020) Zum einen können Werte lediglich als immaterielle Objekte verstanden werden, die für bestimmte Gruppen wertvoll sind. Ein Wert wie die Rechtsstaatlichkeit wird dabei etwa ‚nur‘ als ein zu bewahrendes Gut ohne weitere Implikationen angesehen. Zum anderen können Werte als Mittel verstanden werden, um ein Objekt (einen Umstand, eine Situation, Handlung oder Person) zu beurteilen und einzustufen. Rechtsstaatlichkeit aus dieser Perspektive würde beispielsweise also als Folie verwendet werden, um die Ansprüche dieses Werts mit einem Gerichtsprozess abzugleichen, um diesen als rechtstaatlich beurteilen zu kön-

7 Eine ausführlichere Erläuterung zur inhalts offenen Erhebung von Werten findet sich weiter unten.

nen. Letztlich wird ein Wert auch als eine im Individuum verankerte Disposition angesehen, mithilfe dessen Menschen Entscheidungen über das eigene Handeln treffen.

Diese Arbeit baut auf letzterem Verständnis von Werten als handlungsleitende Maßstäbe auf, da im Kontext der European Citizenship Education die Handlungskomponente von Bürger*innen im Vordergrund steht (Stichwort ‚active citizenship‘) und Werten als Basis dieser Handlungen besondere Beachtung zukommen muss.

Talcott Parsons (1951) gibt im Rahmen seiner strukturfunktionalistischen Handlungstheorie einen präzisen Einblick in die Relevanz von Werten aus dem Blickwinkel eines gesellschaftlichen Systems. Grundzüge sollen im Folgenden skizziert werden.⁸ Er geht davon aus, dass es unterschiedliche, jedoch voneinander abhängige Systemkreise gibt, die soziales Handeln bedingen: (1) das Persönlichkeitssystem, (2) das Kultursystem sowie (3) das Sozialsystem. In jedem dieser Systeme spielen Werte eine konstitutive Rolle. Sie dienen als Leitprinzipien die Verhalten, Einstellungen und Normen prägen.

Die grundlegendste Aussage zum Persönlichkeitssystem ist, dass es, obwohl es aus einer sozialen Struktur entspringt, ein eigenständiges Bezugssystem darstellt, das bei einer Interaktion ‚aktiviert‘ wird. Auch wenn also in einem sozialen System gewisse Rollen und Handlungen vordefiniert sind, so handeln Individuen aufgrund ihrer divergierenden Persönlichkeitssysteme in derselben Situation oftmals unterschiedlich.

[E]ven where these relationships are socially structured in a uniform way for a group of individuals, it does not follow that the ways in which these uniform ‘roles’ are structured are constitutive of each of the different personalities in the same way. Each is integrated into a different personality system, and therefore does not in a precise sense “mean the same thing” to any two of them. The relation of personality to a uniform role structure is one of interdependence and interpenetration but not one of “inclusion”

Kultur ist laut Parsons ein bestimmendes Element, sowohl für Persönlichkeit als auch für Gesellschaft. Ohne sie kann sich weder eine individuelle Persönlichkeit noch ein soziales System entwickeln. (Parsons 1951: 21) Kultur bezeichne von Generation zu Generation weitergegebene Vorstellungen, Werte, Gebräuche, Verhaltensweisen und Objekte. All dies nutzen Individuen in einer Gesellschaft, um miteinander zu interagieren. Das kulturelle System gibt folglich einen Rahmen für persönliche Orientierung und Handeln in der Gemeinschaft vor. Im Kultursystem werden vor allem Werte als Wertorientierungen institutionalisiert und gelten als treibende Kraft für Handlungen. Dass diese stark statische Vorstellung von Kultur kaum mehr zeitgemäß ist (Stichwort Wertewandel), sei hier bereits angemerkt.

Das soziale System ist laut Parsons ein Organisationsmodus in Bezug auf den Vollzug bestimmter Handlungen. Es besteht aus einer Vielzahl von individuellen Akteuren, die miteinander in Interaktion treten. Die Akteure streben in ihren Hand-

8 Für einen detaillierten Einblick siehe Parsons (1951: 10); Abels (2019).

lungen danach, den höchsten Grad an Zufriedenheit, „optimization of gratification“ (Parsons 1951: 3) zu erreichen. Das beinhaltet das Verfolgen der persönlichen Interessen, jedoch immer im Einklang zu sozialen Normen und Erwartungen. Dieses Verlangen nach dem höchsten Grad an Zufriedenheit ist ein fundamentaler Aspekt in der Interaktion des Persönlichkeitssystems und des sozialen Systems.

Im Allgemeinen lässt sich bei der Betrachtung von Parsons Handlungstheorie feststellen, dass bezüglich Werten zumindest drei für diese Arbeit relevante Schlüsse zu ziehen sind.

Zum einen stellen Werte gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungen dar. Diese äußern sich im Rahmen von Wertorientierungen, die das Handeln eines Individuums innerhalb eines Systems lenken. Werte als moralische Entitäten definieren dabei auch Grenzen und Regeln, welche Handlungen im Rahmen des gemeinsamen Gesellschaftssystems zulässig sind und welche nicht. (1951: 32) Werte sind also jenes ausschlaggebende Element, die es einem Individuum ermöglichen, sich zwischen unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten zu entscheiden.

Nicht zu vernachlässigen ist auch der Blickwinkel von institutionalisierten Verpflichtungen, die es zu erfüllen gilt. Werte tragen folglich als Moralvorstellungen dazu bei, Handlungen zu setzen, die dem Interesse eines übergeordneten Gesellschaftssystems zuträglich sind. (1951: 34)

Des Weiteren formuliert Parsons einen wichtigen Grundsatz, der die Dauerhaftigkeit und Beständigkeit einer Gesellschaft betrifft. Es ist zentral für den Fortbestand eines Kollektivs, dass sich Akteure in einem System an gemeinsamen Werten orientieren. Ohne Werte als gemeinsame Basis ist das Überleben des Kollektivs gefährdet. (1951: 26)

Clyde Kluckhohn schlägt als Kulturanthropologe in eine ähnliche Kerbe. Er hebt die Bedeutsamkeit von Werten für den Zusammenhalt jeder Gesellschaft hervor. Schon im Titel des Kapitels ‚Values and value orientations in the theory of action‘ in Kluckhohn et al. „[...] General Theory of Action“ (Allport/Kluckhohn 1951) steckt eine Präzisierung, die den Weg für Kluckhohns Ausführungen bereitet. Er spricht nämlich nicht nur von Werten, sondern vor allem von Wertorientierungen, was für das Verständnis und die Beschreibung von Werten durchaus schlüssig ist.

[V]alue-orientation may be defined as a generalized and organized conception, influencing behavior, of nature, of man's place in it, of man's relation to man, and of the desirable and non-desirable as they may relate to man-environment and interhuman relations. Such value orientations may be held by individuals or, in the abstract-typical form, by groups. Like values, they vary on the continuum from the explicit to the implicit. (Kluckhohn 1951: 411)

Werte besitzen folglich die Funktion des Orientierungsgebers, unabhängig davon, ob sie von einer Gruppe oder vom Individuum definiert werden.

A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action. (Kluckhohn 1951: 395)

Beide Zitate verdeutlichen, dass individuelle und kollektive Werte oder Wertorientierungen zwar in der theoretischen Betrachtung voneinander getrennt werden können, in der Praxis jedoch stark miteinander verbunden sind. Sie befinden sich in permanentem Austausch, sodass man auch individuelle Werte nur über das Kollektiv verstehen kann. Dabei darf außerdem nicht übersehen werden, dass es in einer Gesellschaft wohl keine zwei Individuen mit identischen Wertorientierungen gibt.

Interessant ist, dass Kluckhohn nicht nur den Terminus Wert, sondern auch den Ausdruck Wertorientierung verwendet und ihn als generalisierte oder organisierte Vorstellung bezeichnet, die Verhalten steuert. Es ist nicht unerheblich, dieses Verständnis für die Herangehensweise in der Werteforschung hervorzuheben. Denn durch diese Präzisierung kommt zum Ausdruck, dass Werte sehr abstrakte und kaum beobachtbare Konstrukte darstellen. Deshalb ist es aus der Perspektive der Operationalisierung sinnvoller, von Wertorientierungen zu sprechen. Denn diese Schärfung ermöglicht es eben, einerseits die Abstraktheit von Werten und die mangelnde Beobachtbarkeit zu verdeutlichen. Andererseits wird dadurch auch der Theorie des Wertewandels (vgl. e.g. Aichholzer/Friesl 2019) und dem Verständnis, das Werte individuellen und soziokulturellen Entwicklungen unterworfen sind, Raum gegeben. Dass Wertorientierungen keine dauerhaft stabilen Konstrukte sind und immer im Kontext von Veränderungen stehen, ist auch eine wichtige Prämisse dieser Arbeit.

Kluckhohn selbst verwendet den Begriff der Wertorientierung und führt dabei auch die Perspektive der Vorstellung ein. Die vorliegende empirische Arbeit ist bemüht, hier eine weitere Präzisierung vorzunehmen und Wertorientierung um den Terminus der Wertvorstellung zu ergänzen, dabei aber dennoch in Kluckhohns Wertorientierungsverständnis verankert zu bleiben. Die Begriffe der Wertorientierung und der Wertvorstellung werden grundsätzlich als eng miteinander verwandt begriffen, da beide auf die Definition eines Werts als handlungsleitende Maßstäbe gründen. Als Begriff findet der Terminus Wertorientierung vorrangig in der theoretischen Betrachtung im ersten Teil der Arbeit Anwendung, um Werte als eben diese persönlichen Orientierungsmaßstäbe zu kontextualisieren. Dagegen wird der Begriff der Wertvorstellung ergänzend eingeführt sowie zumeist im zweiten und dritten Teil dieser Arbeit verwendet, um nicht die persönliche Orientierung an Werten, sondern die Vorstellung von Werten als Orientierungsmaßstäbe in Bezug auf andere Personen oder die Gesellschaft hervorzuheben.

Wie oben bereits erwähnt, wird durch Kluckhohns Ausführungen klar, dass Werte und Wertorientierungen abstrakte Konzepte sind, sowohl bei Individuen als auch in sozialen Gruppen. Folglich können sie nicht direkt beobachtet, sondern müssen beispielsweise aus dem Verhalten von Individuen in einem sozialen Kontext abgeleitet werden. Bedürfnisse der Individuen oder der Gruppe spielen dabei eine wichtige

Rolle. „Values both rise from and create needs.“ (Kluckhohn 1951: 428) Werte werden zwar oft durch Verbalisierungen manifest, aber auch hier ist es nicht möglich, konkrete Werte kontextlos festzumachen. Sie müssen folglich an Aushandlungen des Kollektivs rückgekoppelt werden.

Auf Basis dieser Annahme schlägt Kluckhohn einen interessanten Weg für die Werteforschung vor, der Vorannahmen von Werten als kritischen Einflussfaktor für eine verzerrte Wiedergabe von tatsächlich vorhandenen Werten in Systemen sieht:

We must, in any case, ultimately go beyond [predefined value] lists and construct schemes that can be useful cross-culturally in describing the manner of solution of such constant problems and the way in which a given group creates, elaborates, or suppresses certain values and thus comes to sustain a unique value system. (Kluckhohn 1951: 408f.)

In Bezug auf Werte von Gruppen schlägt er außerdem vor, sich auf wiederkehrende Probleme der Menschen in diesen Gruppen und daraus abzuleitende sowie übergreifende Referenzpunkte, die sich als typisch herauskristallisieren zu fokussieren. “[I]t should be particularly significant to examine those values that are clustered around recurrent human situations [...] and those that crystallize about the invariant points of reference of all culture patterns [...]” (1951: 408)

Abgesehen von den Zugängen bezüglich der Entdeckung und Beschreibung von Werten kann man aus Kluckhohns Ausführungen ableiten, dass Werte einerseits Berechenbarkeit schaffen und andererseits das Gleichgewicht in einer Gesellschaft sichern. Dadurch wird klar, dass Werte der Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung dienen: Sie sind kohärenzstiftende Objekte, die dazu beitragen, soziale Standards zu etablieren, die im Allgemeinen von Individuen im Kollektiv akzeptiert werden. Diese Standards vermitteln Sicherheit und Stabilität, was das Funktionieren der sozialen Gruppe ermöglicht und wodurch kollektive Ziele erreicht werden können. (vgl. Kluckhohn 1951: 399f.)

Im politischen Kontext entwirft Preiser (1985) 12 Thesen zur Handlungsrelevanz von Werten, die sich im Anschluss an Parsons und Kluckhohn besonders gut eignen, um diese Arbeit im Bezugsrahmen der politischen Bildung von jungen Menschen zu positionieren. Drei Aussagen sind dahingehend besonders hervorzuheben.

Preiser formuliert seine Thesen in Bezug auf politisches Handeln. Dabei zeigt sich gleich zu Beginn, dass er auf alle 3 Zugangsweisen zu Werten⁹ als Bewertungsinstrument, Einstellung zu einem Objekt oder als Handlungssteuerungsfunktion zurückgreift. (vgl. Preiser 1985: 159)

Besonders gut ersichtlich wird bei Preiser, welche Diskrepanzen zwischen Handeln und Werten existieren, woraus sich immer wieder Verständnis- und Kommunikationsprobleme ergeben können. Zurückzuführen seien diese Komplikationen unter anderem auf unterschiedliche Konzeptualisierung von Werten durch verschiedene Akteure (beispielsweise Politiker*innen und Bürger*innen), auf Veränderungen der

9 Siehe oben.

Wertepriorität je nach Ziel und Zweck, auf einen Lernprozess, der eine Veränderung von Werten herbeiführt oder aber auch auf eine Bedrohung von Werten, die zu einer Aktualisierung dieser führt.

Hinsichtlich der Werteerziehung im Kontext der politischen Bildung beziehungsweise auch unter dem Paradigma der Demokratiebildung geht Preiser davon aus, besser handlungsrelevante Ziele zu reflektieren, um dadurch gesellschaftliche Werte zu bearbeiten. Er rät davon ab, Werte per se im Unterricht zu diskutieren, da Akteur*innen etwa mit unterschiedlichen Wertkonzepten und divergierenden Orientierungen in den Diskurs treten würden.

Eine interessante Feststellung macht Preiser zu „Un-Werten“. Durch diese ‚Negativwerte‘ werden oft bestimmte Werte aktiviert, da diese plötzlich als bedroht wahrgenommen werden.

Der Wert Gesundheit aktiviert beispielsweise erst dann zum gesundheitsbewussten Handeln wenn die Gesundheit gefährdet ist. Der Wert Umwelt aktiviert [...] viele Politiker erst, seitdem die Wählerstimmen bedroht sind. [...] Zum Handeln [aktiviert der Wert Frieden] erst, nachdem die Bedrohung des Friedens weithin sichtbar geworden ist. (Preiser 1985: 160)

Auch Preiser spricht konkret vom Wertwandel und davon, dass Wertorientierungen sich je nach Lebensphase oder äußeren Umständen verändern können. Vor allem sei festzuhalten, „dass statistische Trends des Wertewandels allein weder als dauerhafte Veränderung oder Tendenzwende interpretiert werden dürfen noch zur Pauschalbeschreibung einer ganzen Generation herangezogen werden können.“ (1985: 161) Untersuchungen im Kontext von Werten sollten folglich keinen Anspruch auf dauerhafte und allgemeine Gültigkeit stellen, sondern sich vielmehr als punktuelle Betrachtungen aktueller gesellschaftlicher Situationen und Entwicklungen verstehen.

2.2 Wertemodelle

Mit Blick auf die obigen Ausführungen sollen nun drei Wertmodelle näher betrachtet werden, um etablierte Herangehensweisen an komplexe Wertorientierungssysteme zur Einordnung der empirischen Arbeit der hier vorliegenden Untersuchung darzustellen: (1) das Wertprioritätenmodell von Inglehart, das auf dem Rankingprinzip beruht, (2) das Speyerer Werteinventar von Klages und Gensicke, der im Gegensatz dazu nach dem Ratingverfahren operiert sowie (3) das Wertekreiskonzept von Schwartz, das eventuell als Mischung dieser beiden Ansätze verstanden werden kann.

Ingleharts Wertprioritätenmodell (1998) arbeitet mit der Theorie der Eindimensionalität von Wertverschiebungen und fokussiert sich auf die materialistische/postmaterialistische Dimension im Kontext des Wertewandels. „Und zwar deshalb, weil die Theorie klare Vorhersagen über die Art und Richtung des Wandels macht, die wir entlang dieser besonderen Dimension feststellen möchten.“ (ebd.: 165)

Dieses eindimensionale Wertemodell konfrontiert Befragte mit materialistischen und postmaterialistischen Bedürfnissen. Dazu werden 12 vordefinierte Wertorientierungen vorgelegt, aus denen im Rankingverfahren die erste und zweite Präferenz bestimmt werden sollen. Hier findet sich eine wichtige theoretische Annahme Ingleharts: Menschen besitzen eine Vielzahl an Werten, die allerdings niemals gleichzeitig zum Tragen kommen können. Wenn es in manchen Situationen Wertekonflikte gibt, dann muss eine Priorisierung vorgenommen werden, um handeln zu können. Anhand des postulierten eindimensionalen Wertemodells kann diese Wertpriorität abgelesen werden. Die folgende Skizze stellt die Indikatoren dieser materialistischen/postmaterialistischen Polarisierung dar. Die Pyramidenform soll verdeutlichen, dass auch nach Inglehart die ‚Polaritätsprämisse‘ gilt, dass postmaterialistische Bedürfnisse erst dann schlagend werden, wenn materialistische Bedürfnisse befriedigt sind. Denn das Handeln der Menschen dreht sich zuerst um das Überleben und erst danach um eine bestimmte Lebensqualität.

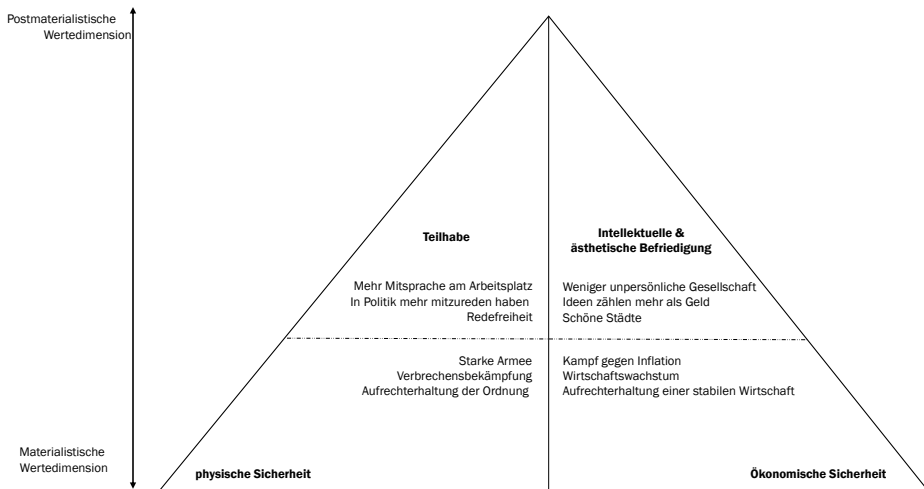


Abbildung 1: Wertemodell nach Inglehart

Bei Inglehart werden im Rahmen des oben beschriebenen Rankingverfahrens, also durch Priorisierung von Werten in provozierten Wertkonfliktsituationen, drei Wertetypen generiert: materialistische, postmaterialistische und Mischtypen. Auf diese Weise kann abgesichert werden, dass jeder Befragte einem Wertetypus zuordenbar ist. Wird etwa als erste und zweite Präferenz ein postmaterialistisches Bedürfnis ausgewählt, fällt die Zuordnung in die postmaterialistische Wertedimension. Ebenso verläuft es mit der Auswahl materialistischer Bedürfnisse. Beim Mischtypus wird, je nach Erstpräferenz, zumindest eine materialistische oder postmaterialistische Tendenz festgestellt.

Auch innerhalb der materialistischen beziehungsweise postmaterialistischen Wertedimension können unter Berücksichtigung der Erstpräferenz inhaltliche Tenden-

zen festgemacht werden. Ein materialistischer Wertetyp kann also beispielsweise mit einer Tendenz zu ökonomischer Sicherheit kategorisiert werden.

Aus theoretischer und methodischer Perspektive können sicherlich Stärken dieses Modells festgestellt werden. Allerdings dürfen auch die Schwächen der Herangehensweise nicht außer Acht gelassen werden.

Eine Stärke ist sicherlich, dass Ingleharts Modell leicht nachvollziehbar und verständlich ist. Das komplexe Feld der Wertorientierungen wird auf eine Komponente reduziert dargestellt und ermöglicht dadurch unter anderem auch eine gute Handhabung in der empirischen Arbeit. Durch die Limitierung auf die Dimension des (Post-)Materialismus lassen sich klare Abgrenzungen festschreiben und eindeutige Zuordnungen im Modell vornehmen. Denn selbst wenn durch diese polarisierten Zuordnungen uneindeutige Ergebnisse geliefert werden, können sie sehr einfach in die Kategorie ‚hybrid mit Tendenz zum einen oder anderen Pol‘ eingeordnet werden.

Eine der größten Schwächen dieses Modells ist allerdings ebenso offensichtlich: genau dieses eindimensionale Verständnis des Werteraumes. Denn wird nur zwischen Materialismus und Postmaterialismus unterschieden, ignoriert man die Tatsache, dass das Entscheiden über Handlungen von Menschen in multidimensionalen Werteräumen stattfindet. Somit werden zahlreiche weitere Dimensionen ausgeblendet und nicht erfasst.

Auch die Limitation auf vorgegebene Wertorientierungen kann als Schwäche dieses Modells angesehen werden. Durch den Fokus auf die Priorisierung wird eine ergebnisoffene empirische Analyse verhindert, was nur einen äußerst eingeschränkten Blick auf Wertorientierungen ermöglicht. (vgl. dazu Welzel 2009: 113) Werte, die nicht zur Auswahl stehen, jedoch durchaus in einer Entscheidungsfindung eine Rolle spielen würden, können nicht miteinbezogen werden und bleiben unbekannt.

Zudem ist durchaus umstritten, ob Werte grundsätzlich immer dieser absoluten Priorisierung unterliegen müssen. An und für sich scheint es zwar durchaus sinnvoll, davon auszugehen, dass Werte, die in einer bestimmten Situation als prioritär angenommen werden können, jedoch nicht zwingend. „[M]an akzeptiert [in der modernen Werteforschung weitgehend], dass Menschen sehr wohl in der Lage sind, unterschiedliche Werte – ergänzender, aber auch widersprüchlicher Natur – als gleich wichtig zu betrachten.“ (Roßteutscher 2004: 410)

Zudem muss aus Methodensicht festgestellt werden, dass, obwohl das auf Inglehart beruhende Rankingprinzip ein häufig verwendetes Verfahren der Werteforschung darstellt, die Herangehensweise einem gewissen „Platzierungseffekt“ (Klein/Arzheimer 1999) unterliegt. Es besteht also eine Korrelation zwischen der Reihenfolge von Items in einem Fragebogen, der nach dem Rankingprinzip aufgebaut ist und den von den Teilnehmenden vergebenen Priorisierungen. Kurz zusammengefasst bedeutet dies, je höher die Antworten in der Liste des Fragebogens stehen, desto höher werden sie von Probanden eingeschätzt. Dies schmälert folglich die Aussagekraft der Ergebnisse.

Klages und Gensicke (2005, 2006) verwenden für ihr ‚Speyerer Werteinventar‘ den Ratingansatz, der im klaren Gegensatz zur Wertepriorisierung von Inglehart steht. Die Autoren gehen grob gesagt davon aus, dass Wertorientierungen durchaus in Konflikt zueinander stehen können, dies allerdings nicht müssen und in manchen Situationen als gleich wichtig eingestuft werden können. (Klages/Gensicke 2006: 332) Somit wird deutlich, dass Menschen ein multidimensionales Wertegerüst besitzen, das nicht zwingend einer Priorisierung von Wertorientierungen unterworfen ist. Dies ist speziell bei einem von Klages und Gensicke definierten Wertetypus, dem ‚aktiven Realisten‘, besonders stark ausgeprägt.¹⁰

Der Ansatz der Autoren ermöglicht es, Wertorientierungen unabhängig voneinander zu verstehen. Innerhalb einer Liste von Zielen für die ‚persönliche Lebensführung‘ (Wertorientierungen wie zum Beispiel ‚seine Pflicht erfüllen‘, ‚Gesetze respektieren‘ oder ‚ehrgeizig sein‘) wird von Befragten verlangt, die Wichtigkeit dieser Ziele separat zu bewerten. Aus drei grundlegenden Wertedimensionen ergeben sich mithilfe einer Clusteranalyse fünf charakteristische Wertetypen: Konventionalisten, Idealisten, Hedo-Materialisten, Realisten und Resignierte. (Klages/Gensicke 2005: 289) Die folgende Tabelle bildet das Werteinventar in aller Kürze ab.

Wertedimensionen	Wertorientierungen	Wertetyp
Pflicht und Konvention	Pflichterfüllung	Konventionalist
	Gesetz und Ordnung	
	Fleiß und Ehrgeiz	
	Sicherheitsstreben	
Kreativität und Engagement	Sozial helfen	Idealist
	Toleranz	
	Politisch engagieren	
	Kreativität	
Hedonismus und Materialismus	Macht und Einfluss	Hedomat
	Leben genießen	
	Hoher Lebensstandard	
	Sich durchsetzen	
	Durchgehend abgesenkte Orientierung an Werten	Resignierter
	Kombination aller Wertorientierungen	Realist

Tabelle 1: Werteinventar nach Klages und Gensicke

Der Konventionalist ist ein ordnungsliebender Wertetypus, der sich durch eine starke Befürwortung von Pflicht-, Akzeptanz- und Konventionswerten auszeichnet. Er neigt dazu, kreative Selbstentfaltung und hedonistischen Lebensgenuss zurück-

¹⁰ Zur Beschreibung dieses Typs siehe weiter unten.

zustellen. Familiäres und Privates spielt bei diesem Typ eine bedeutende Rolle, im Gegensatz zu (gesellschafts)politischem Engagement.

Idealisten sind nonkonform und stehen im pointierten Gegensatz zu Konventionalisten. Sie lehnen pflichtbewusste und konventionelle Lebensvorstellungen ab und setzen stattdessen auf Selbstentfaltung und Kreativität.¹¹ Soziales und politisches Engagement ist diesem Wertetyp besonders zuzuschreiben.

Pflichten und Konventionen werden auch von ‚Hedomaten‘ (hedonistische Materialisten) abgelehnt, ebenso wie Kreativität. Sie setzen auf Lebensgenuss und Macht. Ihr Verhalten ist egoistisch, wenig empathisch und von geringem Engagement für gesellschaftliche Ziele geprägt.

Resignierte kann man als perspektivenlos charakterisieren. Sie zeigen niedrige Ausprägungen in allen drei Wertedimensionen, weisen geringe Motivation und Leistungsorientierung auf. Ihr Verhalten ist passiv, fatalistisch, und sie neigen zur sozialen Isolation.

(Aktive) Realisten vereinen ‚alte‘ und ‚moderne‘ Werte, sind leistungsorientiert, innovativ und offen für Herausforderungen. Sie besitzen vorrangig eine Mischung aus konventionalistischen sowie idealistischen Wertdimensionen, die sie hoch einschätzen und bilden sozusagen das Beste aus beiden Welten ab. Diese Wertsynthese aus Pflicht- und Selbstentfaltungswerten birgt laut Klages auch ein besonders hohes Potential für die Meisterung der Herausforderungen des modernen Lebens. (vgl. Klages/Gensicke 2005: 298) Sie besitzen „eine deutlich erhöhte Persönlichkeitsstärke [sowie] eine ausgeprägte Lern- und Verbesserungsbereitschaft, [...] hohe Leistungsorientierung und [...] ausgeprägtes Soziabilität“. (ebd.: 291)

Das Modell von Klages und Gensicke besitzt den Zugang, dass es in einem Werteraum vielfältige Optionen gibt, wie in bestimmten (Konflikt-)Situationen reagiert beziehungsweise gehandelt werden kann.¹² Dies ist sicherlich ein großer Vorteil dieses Modells, widerspricht allerdings, wie bereits erwähnt, jener Wertetheorie, dass Individuen fähig sein müssen, ihre Werte zu priorisieren, um handeln zu können. Klages und Gensicke sprechen allerdings nicht in absoluto und setzen alle Werte auf eine potentiell gleich wichtige Stufe, wie oft missverständlich interpretiert wird. (vgl. Roßteutscher 2004) Das Konzept der Wertsynthese beruht auf der Idee, gegensätzliche Werte zu integrieren, die potenziell miteinander in Konflikt geraten können, aber nicht notwendigerweise in Konflikt stehen. Sie stellt eine komplexe Kombination von Werten dar, die ein werteorientiertes Verhalten in verschiedenen Situationen und unter widersprüchlichen Anforderungen ermöglicht. Dabei bietet sie eine Antwort auf die Komplexität der modernen Gesellschaft, die feste normative und soziale Werte mit einem hohen Maß an Kreativität und einer starken Handlungsorientierung verbindet. (Klages/Gensicke 2006)

11 Diese beiden Typen weisen Ähnlichkeiten zu Ingelharts Polaritätsmodell des Materialismus/Postmaterialismus auf, obwohl es hier im Kern nicht um diese Dimension geht. Denn beide hier vorliegenden Typen streben nicht nach Materialismus, sondern vielmehr nach Beständigkeit (Konventionalist) beziehungsweise nach Veränderung & Fortschritt (Idealist). Klages/Gensicke (2005: 290)

12 Siehe dazu etwa auch den Beitrag von Gross (1994) zu „Multioptionengesellschaften“.

Zu erwähnen ist zudem, dass Klages und Gensicke von einer Abschwächung hinsichtlich Wertekonflikten ausgehen, die seit den frühen neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat.

Gesellschaftliche Wertekonflikte haben sich seit den 1990er Jahren deutlich abgeschwächt, auch wenn unsere Wertekultur, die sich in die Kultur der entwickelten und demokratisch verfassten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften einordnet, heute mit einem von außen hereingetragenen, religiös begründeten Wertefundamentalismus konfrontiert ist. (Klages/Gensicke 2006: 333)

Die Frage sei erlaubt, ob diese Vorannahme, fast zwanzig Jahre später, in einer Zeit, in der individuelle und kollektive Existenzen durch mehrfache Krisen unterschiedlicher Beschaffenheit immer wieder bedroht werden, tatsächlich noch zutreffend ist. Denn es sind sicherlich auch verstärkt interne, nicht von ‚außen hereingetragene‘ Wertekrisen, die moderne Gesellschaften auf die Probe stellen. Geht man also von einer deutlichen Abschwächung von Wertekonflikten aus, muss zumindest darüber nachgedacht werden, ob das Speyerer Wertinventar tatsächlich Werteorientierungen aufgreift, die die heutige Gesellschaft gut abbilden und ob das Modell insgesamt noch funktioniert.

Bezüglich des Ratingverfahrens, auf dem das Wertemodell von Klages und Gensicke fußt, soll hier als Bemerkung festgehalten werden, dass auch diese Vorgehensweise es nicht ermöglicht, Werte tatsächlich ergebnisoffen zu erheben, da auch hier vordefinierte Wertorientierungen und Wertdimensionen zum Einsatz kommen. Besonders schwierig ist dabei, dass der Kontext, in dem bestimmte Werte entstehen und Entscheidungsräume, in denen Werte als Grundlage von Handeln dienen, nicht berücksichtigt werden. Zudem ist es denkbar, dass Individuen dazu neigen, gesellschaftliche Erwartungen erfüllen zu wollen und ihre Antworten dementsprechend anpassen. Dies kann zu verzerrten Ergebnissen führen, da tatsächliche Wertorientierungen möglicherweise nicht authentisch dargestellt werden können.

Shalom Schwartz (1992) bietet ein besonders häufig herangezogenes, empirisch gut fundiertes und immer wieder verfeinertes Wertemodell, das häufig in kulturvergleichenden Wertestudien eingesetzt wird. (vgl. Bachleitner/Weichbold 2014: 181ff.) Mithilfe eines Fragebogens werden Teilnehmer*innen gebeten, Werte direkt als ‚Prinzipien ihres eigenen Lebens‘ (Schwartz 1992: 17) zu bewerten. Dabei soll im Rating-Verfahren eine neunstufige Skala verwendet werden, die von ‚überaus wichtig‘ bis zu ‚konträr zu meinen Werten‘ rangiert. Diese Werte zieht Schwartz mithilfe der Smallest-Space-Analysis (Guttman 1968) zu 10 individuellen und kulturellen Werttypen zusammen, die laut dem Autor eine universelle Vollständigkeit aufweisen.¹³

13 Für eine detaillierte Darstellung der empirischen Prüfung dieses Modells und seiner weiteren Verwendung empfiehlt sich Bachleitner/Weichbold (2014).

The data give no support to the idea that there are additional, universal, motivational types of values still missing from the theory. Specific additional values that collaborators from different countries suggested as necessary to cover concepts important in their cultures pointed to no new, potentially universal types. (Schwartz 1992: 37)

Diese universellen ‚Wertetypen höherer Ordnung‘ basieren in ihrem Ursprung auf 56 Werten.

Wertetypen, die im Kreis aneinander angrenzen, beinhalten ähnliche Zielvorstellungen, jene, die sich auf der gegenüberliegenden Achse befinden, widersprechen sich. Anders als gegenüberliegende Werte, können benachbarte Werte eine Synthese bilden.

Auch Schwartz bildet zusätzlich zwei bipolare Wertedimensionen, die er in den Wertekreis inkludiert. In der einen Dimension steht der ‚Offenheit für Veränderung‘ der ‚Erhalt der bestehenden Ordnung‘ gegenüber. Werte wie beispielsweise Freiheit und Unabhängigkeit des individuellen Handelns kontrastieren Gehorsamkeit sowie das Beachten und Befolgen von Traditionen. Werte wie etwa Reichtum und soziale Macht stehen Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit auf dem zweiten Kontinuum, ‚Selbstverwirklichung‘ versus ‚Selbsttranszendenz‘, gegenüber. Anders ausgedrückt: In den beiden bipolaren Dimensionen nimmt Wandel eine Gegenposition zu Kontinuität ein und Egozentrismus steht in Konfrontation zu Altruismus.

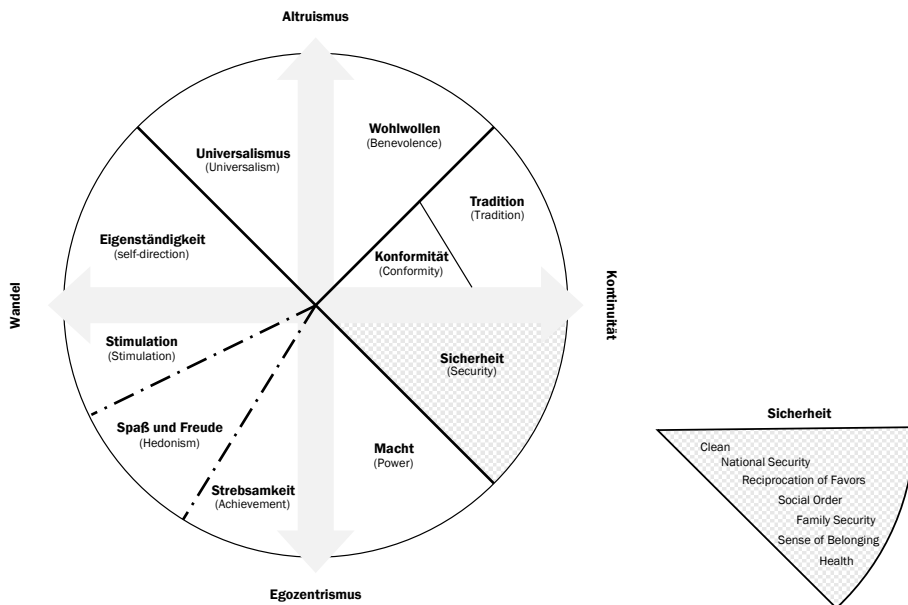


Abbildung 2: Wertemodell nach Schwarz

Aufgrund der Anlage des Modells und wie Werte in der dazugehörigen empirischen Herangehensweise operationalisiert werden, wie oben bereits erwähnt als ‚Leitprinzipien des eigenen Lebens‘, wird grundsätzlich das Erfassen vielfältiger Wertorientierungen ermöglicht, was den logischen Schluss einer breiten, bei Schwartz universellen, Werteinklusion zulässt.

Trotz seines Universalitätsanspruchs auf die gebildeten Wertetypen schließt er aber nicht kategorisch aus, dass sich die Struktur der Wertetypen im Laufe der Zeit geringfügig verändern kann.

Value structures probably evolve over time as social conditions are transformed. Value structures may even change rapidly in response to major technological, economic, political, and security upheavals. [...] however, we anticipate that major variations in value structure will be rare. (Schwartz 1992: 47)

Besonders interessant ist auch Schwartz' Anmerkung, dass die Methode, auf der das Wertekreiskonzept fußt, in einem allgemeinen, eher kontextlosen Raum angewendet wurde. Er bemerkt, dass es Erkenntnispotential bietet, wenn Werte in spezifischen inhaltlichen Kontexten erforscht werden, und zwar auch in Alltagssituationen von Beforschten. Allerdings sind „such operations [...] less likely to reveal basic universals. [...] They are important, however, for clarifying the individual and cultural differences that arise when values are expressed in specific judgments and behavior.“ (Schwartz 1992: 46f.)

Trotz immer wieder kontroversen Diskussionen über das Modell, die sich mit seiner Anwendbarkeit befassen (vgl. Waage/Pleysier 2000) oder Debatten, die sich beispielsweise kritisch damit auseinandersetzen, ob und inwiefern Schwartz' Wertetheorie eine westliche Prägung beinhaltet (vgl. dazu etwa Fontaine 2008; Heim/Steinmetz 2018), tun der breiten Verwendung allerdings keinen Abbruch.

Zum Abschluss soll die folgende Tabelle eine übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Wertemodelle bieten.

	Inglehart (1998)	Klages & Gensicke (2006)	Schwartz (1992)
Ansatz	Wertepriorität	Wertesynthese	Wertesynthese und -priorität mit kulturuniversellem Gültigkeitsanspruch
Empirisches Vorgehen	Ranking (Fragebogen)	Rating (Fragebogen)	Rating (Fragebogen)
Werte vorgelegt als	Bedürfnisse	Ziele für persönliche Lebensführung vorgelegt	Prinzipien des eigenen Lebens
Wertorientierungen	12	12	56
Wertedimensionen	1	3	2
Werttypen	2 + Mischtyp (Dimensionsbezogen)	5 (Personenbezogen)	10 (Wertebezogen)
Offene Werteforschung	Nein	Nein	Nein

Tabelle 2: Übersicht Wertemodelle

2.3 Ein kurzer kritischer Blick auf Werteforschung im Allgemeinen

In der Erhebung von Wertorientierungen scheinen sich, zumindest in der Sozialwissenschaft, zwei Verfahren als Goldstandard herauskristallisiert zu haben, die sich auf oben beschriebene Wertemodelle gründen. Durch Ranking- und Ratingverfahren können spezifische Ansprüche der Werteforschung gut erfüllt werden, darunter sicherlich die objektive Vergleichbarkeit der Ergebnisse über weite Zeitspannen oder unterschiedliche Kulturen sowie die Fokussierung auf gut abgrenzbare Themenbereiche oder einzelne Wertedimensionen. (vgl. bspw. Polak/Rohs 2023: 38 zur EVS) Die Methodendiskussion spielt sich deshalb vorrangig auf dem Kontinuum von Ranking und Rating ab. (vgl. Klein/Dulmer 2004) Aufgrund der dabei gebotenen Vorteile, beispielsweise in Bezug auf die Reproduzierbarkeit, ist es nicht verwunderlich, wenn zahlreiche Arbeiten und Studien sich dieser Zugänge bedienen.¹⁴ Andere, qualitative offene Zugänge sind eher rar. (vgl. Kravale/Iliško 2013) Bei der Fokussierung auf Ranking und Rating werden jedenfalls drei Aspekte vernachlässigt, die im Folgenden aufgegriffen und in der Werteforschung nicht außer Acht gelassen werden sollten und jedenfalls in der hier vorliegenden Studie Beachtung finden.

Zu betonen ist, dass es nicht die Absicht dieser Zeilen ist, die Legitimität etablierter Instrumente der Werteforschung infrage zu stellen. Durch Krisen und sich daraus ergebende soziopolitische Veränderungen auf individueller und kollektiver Ebene werden allerdings vermehrt explorative und qualitativ orientierte Forschungsarbeiten nötig, um bestehende Werteforschung kontextualisieren zu können. Drei Punkte stehen dahingehend jedenfalls zur Diskussion, wenngleich diese nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können, wie es die folgende Darstellung suggeriert: (1) handlungsorientierte Erhebungssettings, (2) die Fokussierung auf Inhalte, (3) die Aktualität von Wertemodellen.

Handlungsorientierte Ergebnissettings

Werte gelten als Orientierungslinien für individuelles und kollektives Handeln. Geht man tatsächlich davon aus, dann müsste in einem Handlungsmoment sehr viel Potential zur Wertanalyse stecken. Vernachlässigt wird von der Forschung bisher allerdings das Herstellen dieser wertemergierenden Settings in der Datenerhebung. Dazu meint Speck (2010: 62):

Eine Grenze der Werteforschung ist bislang darin zu sehen, dass oftmals aus forschungspragmatischen Gründen heraus lediglich die Einstellungen zu bestimmten vorgegebenen Werten abgefragt werden, nicht jedoch das wertbezogene Handeln selbst untersucht wird.

Bei den oben beschriebenen Formaten wird wertbezogenes Handeln oft in Teilaspekte (z.B. Bewerten von Zielen) zergliedert. Ob aus dieser Art von Erhebung tatsächlich auf handlungsrelevante Werte geschlossen werden kann, muss zumindest als Frage im Raum stehen.

¹⁴ Siehe dazu die World Value Study (WVS), die European Value Study (EVS) oder die European Social Survey (ESS).

Die Bedeutung von Werten für eine Person lässt sich erst dann erkennen, wenn Werte in handlungs- oder Entscheidungssituationen aktiviert werden. Entscheidungen, die bei der Erfassung von Werthierarchien in Befragungssituationen getroffen werden, sind von ganz anderer Relevanz als Entscheidungen in realen und komplexen Handlungssituationen. (Preiser 1985: 160)

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für Forschungsansätze, in denen konkrete Handlungssituationen provoziert werden, aus denen dann Werte, Wertorientierungen oder Wertvorstellungen abgeleitet werden können, wie es etwa auch Weinberger, Patry & Weyringer (2008; 2022) mit ihrem VaKE-Modell propagieren.

Fokussierung auf Inhalte

Wertemodelle fokussieren oft auf ‚das Wer‘ und verwenden Wertorientierungen als Vehikel für die Entdeckung von bestimmten, auf Menschen bezogene Wertetypen. Daran anschließend gehen Studien oft auf ‚das Wie‘, also die Entwicklung von Werten über einen gewissen Zeitraum bzw. über das Lebensalter ein. (Boehnke 2018: 84) Eine nicht zu vernachlässigende Größe ist allerdings unterrepräsentiert. Aktuell etablierte Ansätze in der Werteforschung, vor allem bei Kindern und Jugendlichen¹⁵, betrachten kaum ‚das Was‘: Welche Wertorientierungen und Wertvorstellungen sind tatsächlich in der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen relevant und was ist dabei kontextuell zu beobachten? Gerade diese Komponente in den Vordergrund zu stellen und sich in Erhebungen beispielsweise nicht auf vorgefertigte Dilemmata zu verlassen oder vordefinierte Wertorientierungen zu untersuchen, sollte einen zentralen Fokuspunkt moderner Werteforschung darstellen. Denn diese vorformulierten Zieldilemmata, wie sie etwa nach Inglehart vorkommen, müssen in der Lebensrealität der Beforschten nicht zwingend in dieser Form vorhanden sein, wenn diese nicht sogar vollkommen inexistent sind. (Klein/Arzheimer 1999) Dazu etwa auch Polak und Rohs (2023: 37):

[T]he question may arise as to what kind of ‘reality’ the results describe. Are the researched values those that people really orient themselves to in their lives, or do the results only represent the behavioural response to values arising from given theories?

Eine ergebnisoffene Herangehensweise, die auch bereits im Erhebungsdesign bewusst Spielräume für die Perspektive der Beforschten lässt, wäre ein richtiger Schritt in der Werteforschung. Denn dahingehende Arbeiten könnten ergänzend zu bereits etablierten Ansätzen betrieben werden. Dies kommt besonders dann zum Tragen, wenn eine „adäquate Erhebung, Beschreibung und Analyse der individuellen Vorstellungen einer wünschenswerten Gesellschaftsordnung“ (Klein/Arzheimer 1999) das Ziel von Werteforschung sein soll.

15 Siehe Forschungsstand weiter unten.

Aktualität von Wertemodellen

Die heutige Gesellschaft ist durch politische Umbrüche, individuelle und kollektive Krisenerfahrungen sowie technische bzw. digitale Revolutionen einer rasanten Veränderung unterworfen. Daher muss sich die Wissenschaft und die Werteforschung im Speziellen Gedanken darüber machen, ob Modelle, die in ihrer Basis aus dem 20. Jahrhundert stammen, tatsächlich auch noch im 21. Jahrhundert Anwendung finden können.

Zunächst wird die Werteforschung durch diese Frage verständlicherweise vor ein Problem gestellt. Denn beispielsweise für den Vergleich von Werten über Generationen sind stabile Modelle nötig. Ein stabiles Modell setzt aber immer auch eine einigermaßen stabil bleibende Gesellschaft voraus. Während in westlich geprägten demokratischen Staaten vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis hin zum Anfang des neuen Jahrtausends eine soziopolitisch relativ¹⁶ stabile, wenn auch im Zeichen des Aufschwungs stehende Periode festzumachen ist, so haben sich die stabilen Verhältnisse spätestens aber mit der Ausbreitung des Internets, der digitalen Revolution, der Informationsflut und der oft verzerrten Darstellung von Wirklichkeit verändert. Gerade die Möglichkeit, dass die Gesamtgesellschaft stets, kontinuierlich und nahezu überall uneingeschränkt erreicht werden kann (Stichwort soziale Medien), ist im Vergleich zum vergangenen Jahrtausend eine disruptive Neuheit. Nicht zuletzt durch rezente Ereignisse wie die Coronapandemie, der Krieg Russlands gegen die Ukraine, die radikalen Veränderungen in der US-amerikanischen Demokratie sowie die transatlantische Partnerschaft ist die Gesellschaft volatiler geworden. Akronyme wie *VUCA* (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) und *BANI* (Brittle, Anxious, Non-Linear, Incomprehensible), die diese Veränderungen greifbar machen wollen, sind dementsprechend in aller Munde. (vgl. etwa Kraaijenbrink 2022)

Können etablierte Wertemodelle aus dem 20. Jahrhundert unter diesen Voraussetzungen noch ihre Funktion erfüllen? Fassen sie tatsächlich aktuelle Wertetypen? Kann man mit ihnen aktuelle Werte in der Gesellschaft analysieren und interpretieren? Kann man mit ihnen tatsächlich vergleichend auf Werte unterschiedlicher Generationen blicken? Diesen Fragen muss sich die Werteforschung stellen.

Des Weiteren ist zusätzlich auch die Überlegung anzustellen, ob durch die ausdifferenzierte und heterogene Gesellschaft und ihre Individuen allgemeine Wertemodelle grundsätzlich gelten oder ob Wertemodelle in spezifischen Kontexten eingebettet entwickelt werden müssen.

16 Natürlich gab es auch in dieser Periode gesellschaftliche Initiativen und Zusammenschlüsse wie etwa die ‚Flower-Power-Bewegung‘, die 68er-Bewegung oder die Ökologiebewegung. Diese konnten auch einen gewissen, auch größeren Teil der Bevölkerung erreichen. Daher muss auch von relativer Stabilität gesprochen werden.

2.4 Fünf Ankerpunkte zu Werten und Werteforschung

Zusammenfassend werden fünf Eckpunkte hinsichtlich des Wertebegriffs und der Werteforschung festgemacht, die auch in dieser empirischen Untersuchung als Rahmung etabliert werden:

- ⚓ Werte haben eine handlungsleitende Funktion. Sie beeinflussen beispielsweise soziale, politische und kulturelle Dynamiken und stehen dabei immer in einem Aushandlungsprozess zwischen gesellschaftsbezogenen Zielvorstellungen und persönlichen Überzeugungen von Individuen.
- ⚓ Werte tragen grundsätzlich zu Stabilität einer Gesellschaft bei. Diese gelten allerdings nicht stets und absolut, sondern sind als Orientierungslinien zu verstehen. Daher können sie auch im vermeintlichen Widerspruch zueinander stehen, wenngleich das nicht direkt bedeutet, dass dadurch das soziale Gefüge aus den Fugen gerät und gesellschaftliches Zusammenleben nicht mehr möglich ist. Vielmehr bedeutet es, dass Werte in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich stark zum Tragen kommen können.
- ⚓ Werte müssen dynamisch und als bedingte Konstrukte verstanden werden. Sie werden durch individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse determiniert und werden dadurch auch immer durch unterschiedliche Gegebenheiten (beispielsweise soziale, ökonomische, ökologische) beeinflusst, wenngleich manche Werte eine längere Stabilität im Kollektiv aufweisen können als andere. Wertorientierungen sind wandelbar und entstehen im Wechselprozess zwischen Individuum und Kollektiv.
- ⚓ Werte werden oft erst durch ‚Negativwerte‘ aktiviert und dadurch sichtbar. Wenn also ein Wert bedroht wird, dann wird ein ‚Negativwert‘ wahrgenommen, der dann zu einer Priorisierung eines bestimmten (eventuell bereits als gegeben angenommenen) Werts führt – beispielsweise der Wert Frieden durch den bedrohenden ‚Negativwert‘ Krieg.
- ⚓ Wertorientierungen einer Person oder einer sozialen Gruppe lassen sich durch Handlungs- oder Entscheidungssituationen aktivieren und dadurch beobachten.

3. Perspektiven der Werteforschung mit Kindern und Jugendlichen

Sozialwissenschaftliche Werteforschung als solche sowie Jugendstudien, die sich Werten widmen, sind vor allem im deutschen Sprachraum kaum im Feld der European Citizenship Education zu verorten, sind für die Fragestellung dieser Studie allerdings relevant. Daher wird hier zunächst auf Erkenntnisse der Werteforschung über Jugendliche abseits von CE/ECE eingegangen. Daran anschließend sollen punktuell relevante Befunde jenes Forschungsstrangs besprochen werden, der sich in dem Feld der Citizenship Education/European Citizenship Education in Ansätzen mit Werten beschäftigt. So soll ein Brückenschlag zur Werteforschung ermöglicht werden, da diese beiden Felder vorwiegend getrennt voneinander beforscht werden, wenngleich diese in den Dialog zu bringen eine notwendige Ergänzung für diese Studie darstellt.

Die folgende Skizzierung der Studien und Forschungsbefunde beinhalten einerseits systematische Beschreibungen und werden andererseits um eine kritische Reflexion ergänzt.

3.1 Werteforschung und Jugendliche

Wertorientierungen von Jugendlichen sind vor allem im Rahmen von Jugendstudien eine häufig beforschte Thematik. Durch die postulierte und besonders hohe ‚gesellschaftliche Brisanz‘ von jugendlichen Werten (vgl. Hafener 2010: 93) widmen sich nicht nur Forscher*innen an tertiären Bildungseinrichtungen diversen Fragestellungen in Bezug auf das Verhältnis von Jugend und Werten, sondern auch außeruniversitäre Institute wie das ‚Institut für Jugendkulturforschung‘, das ‚Sinus-Institut‘ oder das ‚Deutsche Jugendinstitut‘ multinationale Konzerne wie ‚Shell‘ oder etwa auch Medienhäuser wie der ORF mit seiner Ö3-Jugendstudie.

Die rege Tätigkeit auf dem Gebiet der Werteforschung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Stakeholdern ist zwar durchaus zu begrüßen, jedoch scheint generische Jugendwerteforschung dadurch aber im institutionalisierten, tertiären Forschungsbetrieb eher weniger an Momentum zu gewinnen. Reichhaltig wurde und wird, wie etwa auch oben dargestellt, theoriegenerierend zum Konzept von Werten und zu unterschiedlichen, allgemeingültigen Wertedimensionen und -typologien publiziert, wenngleich diese Klärungen und Differenzierungen kaum Anschluss in der Werteforschung außerhalb des universitären Forschungsbereichs Einzug finden. Deutlich wird das besonders dabei, dass einer Klärung der Definition von Werten etwa hinsichtlich ihrer Relevanz und Funktion in Jugendwertestudien oft kaum Beachtung geschenkt wird (vgl. Tamke 2010: 232), was vor allem auch die Einordnung dieser Jugendstudien in Bezug auf Werte zu einem schwierigen Unterfangen macht. Daher ist bei der Bezugnahme auf Wertestudien und Werterhebungen darauf zu achten, dass diese mit einer ausreichenden theoretischen Fundierung abgesichert

sind. Ansonsten können diese Publikationen ein widersprüchliches und verzerrtes Bild von Werten bieten.

Die Deutsche Shell-Jugendstudie, die seit 1953 etwa alle 4–5 Jahre durchgeführt und 2024 bereits zum 19. Mal erschienen ist, gibt unter dem Titel „pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt“ (Albert/Quenzel 2024) einen Einblick in die Lebenswelt von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren. Dabei beschreibt sie etwa Einstellungen, Werte, Gewohnheiten oder auch das Sozialverhalten von deutschen Jugendlichen. Sie gilt als eine der bedeutendsten Jugendstudien mit Wertefokus, die einer Analyse auch eine theoretische Begriffsklärung von Werten beziehungsweise Wertorientierungen voranstellt und prinzipiell dem Wertemodell von Klages und Gensicke folgt. Wertorientierungen werden in dieser Studie in dreierlei Sicht verstanden: „1. Lebensziele, nach denen man strebt, 2. Tugenden, im Sinne von Tüchtigkeitsidealen und 3. Spezifische Haltungen, mit denen man sich gegenüber gesellschaftlichen oder alltagspraktischen Fragestellungen positioniert.“ (ebd.: 101) Mithilfe statistischer Faktorenanalyse ermitteln die Autor*innen 6 markante Grunddimensionen, sogenannte Wertemuster, die sich aus 25 alltagsnah abgefragten Wertorientierungen aus den durchgeführten Interviews auf Basis eines standardisierten Erhebungsinstruments (Fragebogen) ergeben: (1) Vertrauen, Miteinander und Wohlbefinden, (2) Sekundärtugenden, (3) bewusste Lebensführung, (4) (soziales) Engagement, (5) Macht und Materialismus sowie (6) Tradition und Konformität. (ebd.: 103) Diese sechs Wertemuster spielen im Leben von Jugendlichen eine wichtige Rolle.

„Vertrauen, Miteinander und Wohlbefinden“, so erläutern die Autor*innen, ist eine Kombination aus vordergründig paradox erscheinenden Orientierungen wie etwa Hedonismus und Familie. Dabei stellen sie fest, dass diese Kombination auf die Wichtigkeit des Wohlbefindens junger Menschen als Basis zurückführbar ist, die sowohl Lebensgenuss und unabhängige Entscheidungsverantwortung als auch die guten Beziehungen zu Familie und zu Freunden vereinen kann.

Als Wertemuster der ‚Tugenden‘ werden gesellschaftlich etablierte und erstrebenswerte Haltungen oder Eigenschaften zusammengefasst. Es vereint „Fleiß-, Ordnungs- und Sicherheitsideale“ (Albert/Quenzel 2024: 105). Dies stünde, so die Autor*innen, dem gängigen Klischee gegenüber, dass die Jugendlichen vor allem Selbstverwirklichung als prioritäre Haltung an den Tag legen würden.

Dies bedeute jedoch nicht, dass die individuellen Befindlichkeiten vernachlässigt würden, was sich in der Dimension der ‚bewussten Lebensführung‘ zeigt. Zu diesen zählen etwa auch Achtsamkeit und Offenheit. „Junge Menschen sind trotz ihrer gleichzeitig vorhandenen Ordnungsideale und ihres hohen Sicherheitsbedürfnisses nach wie vor sensibel und ausgesprochen offen für Neues.“ (Albert/Quenzel 2024: 105ff.)

„(Soziales) Engagement“ bedeutet hier das Einsetzen auf politischer sowie auf zivilgesellschaftlicher Ebene, etwa in Bezug auf die Unterstützung marginalisierter Gruppen.

Das Muster ‚Macht und Materialismus‘ ist geprägt von Durchsetzungskraft und dem Streben nach Einfluss. Letzteres trifft auf ein Drittel der Jugendlichen zu. Zusätzlich dazu ist auch das Streben nach einem hohen Lebensstandard bei der gro-

ßen Mehrheit der Jugendlichen deutlich ausgeprägt. Dazu die Autor*innen: „Die große Mehrheit der Jugendlichen verbindet sehr pragmatisch und realitätsnah die Leistungsethik, die im Wertemuster Tugenden zum Ausdruck kommt, mit dem Bedürfnis nach Lebensqualität und bewusster Lebensführung. Dass zur Lebensqualität auch ein erforderlicher (materieller) Lebensstandard gehört, ist den Jugendlichen dabei ebenfalls sehr bewusst.“ (Albert/Quenzel 2024: 107)

„Tradition und Konformität“ dürfte laut den Autor*innen ein eher geringes Identifikationspotential bei Jugendlichen besitzen. Dennoch würde dieses Muster in einer spätmodernen Gesellschaft Platz haben müssen. Immerhin dürfte ein Viertel der Jugendlichen an Althergebrachtem festhalten und etwas mehr als ein Drittel misst dem Glauben an Gott Bedeutung bei.

Im Großen und Ganzen geht die 19. Shell Jugendstudie davon aus, dass sich krisenhafte Entwicklungen in der Gesellschaft auf die Wertemuster und Wertpräferenzen von Jugendlichen auswirken. Diese Veränderungen sollen durch die Studie sichtbar gemacht werden. Die Autor*innen konstatieren über die ganze Studie hinweg, dass es trotz intensiver Krisenerfahrungen seit der letzten Shell Jugendstudie 2019 keinen signifikanten Wertewandel oder weitgehende Veränderungen in Bezug auf die Einstellungen der Jugendlichen gebe. (vgl. Albert/Quenzel 2024: 270) Nichtsdestotrotz stünde eine stärkere Positionierung an den politischen Rändern und generelle Unzufriedenheit im Raum, was aber nicht als Tendenz zu Spaltung oder einem Riss in der Gesellschaft verstanden werden kann. Sorgen hätten Jugendliche zahlreiche, etwa hinsichtlich des Klimas, der Wirtschaft oder der Ausweitung des Kriegs in Europa. Herausforderungen werden dahingehend intensiv wahrgenommen, dennoch blieben die Jugendlichen grundsätzlich optimistisch, was die Zukunft angeht. Vorteile und Nachteile werden, beispielsweise in Bezug auf den demographischen Wandel, gleichermaßen wahrgenommen.

Die Werte Tradition und Konformität werden ebenfalls wieder für mehr Jugendliche relevant – wenn auch nach wie vor nur für eine Minderheit. Dieser Befund ist spannend, weil er als Gegenbewegung zu den Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen in der Gesellschaft gelesen werden kann. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen bejaht die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen, und zwar durchaus mit steigender Tendenz. Aber zugleich sieht ein signifikanter Teil der Jugendlichen diese Entwicklung durchaus kritisch – ebenfalls mit leicht steigender Tendenz. (Albert/Quenzel 2024: 273)

Der Großteil der Jugendlichen hält in diesem Zusammenhang weniger Einwanderung nach Deutschland für nötig, gleichzeitig sehen sie Ausländerfeindlichkeit als Problem.

Des Weiteren bemerken die Autor*innen, dass das politische Interesse von Jugendlichen sowie deren politische Positionierung ein neues Hoch erreicht haben, das es seit den neunziger Jahren so nicht mehr gegeben habe.

Bemerkenswert sei der Pragmatismus der Jugendlichen und die Autor*innen merken an, dass die Jugendlichen einer Generation angehören, die, typisch für

moderne Gesellschaften, Veränderung wahrnehmen und versuchen, sich dieser Veränderung anzupassen.

Auch die Sinus-Jugendstudie (Calmbach/Flaig 2024) behandelt zentrale gemeinsame Werte, die von Jugendlichen geteilt werden sowie lebensweltspezifische Werte. Die Autor*innen setzen sich zum Ziel, die Lebensrealität der 14- bis 17-jährigen deutschen Jugendlichen „dicht und detailliert“ (2024: 14) im Rahmen „qualitativer inhome-Lebensweltextorationen“ (2024: 18) durch qualitative Fallstudien zu beschreiben. Dabei wird der Ansatz verwendet, „psychologisch wirksame [...] Einflussfaktoren in Bezug auf ein Thema [...] offenzulegen und verstehend zu beschreiben. [Denn] durch die Flexibilität des qualitativ-ethnologischen Forschungsansatzes mit non-direktiven Methoden und unbeschränkten Antwortmöglichkeiten der Gesprächspartner*innen lässt sich sowohl eine hohe Inhaltsvalidität als auch eine Unverfälschtheit der Ergebnisse erreichen.“ (2024: 18) Um dies zu erreichen, wurden Interviews, sogenannte „Face-to-face-Explorationen“ (ebd.) sowie schriftliche Textaufgaben als Hausarbeiten und fotografische Dokumentationen der Wohnwelt von 72 Jugendlichen verwendet.

In ihrer Werteanalyse, der Schwartzschen Definition von Werten als Konzepten wünschenswerter Zustände folgend, spannt die Studie ein „Werteuniversum“ (2024: 26) von Jugendlichen auf, das in universelle und lebensweltspezifische Werte unterteilt wird und auf einem zweidimensionalen System zwischen Verändern und Festhalten sowie Harmonie und Spannung dargestellt wird. Als universelle Werte von Jugendlichen werden etwa Altruismus, Toleranz, Gesundheit, Familie, Treue, Sicherheit, Selbstbestimmung, Leistung und Freund*innen ermittelt. In diesem Zusammenhang ergeben sich vier interessante Befunde: „Alle Jugendlichen wünschen sich Halt und Orientierung“ (2024: 27), geben dabei Freunde und Familie als Ort dieses Wunsches an. Weiters wird konstatiert, dass „Die meisten Jugendlichen [...] bodenständig [sind]“ (ebd.: 28), was an das Bedürfnis nach materieller Absicherung und nach einem guten Lebensstandard gekoppelt wird. Als ebenso erstrebenswert für Jugendliche sehen die Autor*innen humanistische Werte wie „Hilfsbereitschaft, Toleranz und Empathie [sowie] (soziale) Gerechtigkeit bzw. das Gleichheitsprinzip.“ (ebd.: 29). Abschließend werden auch Leistung und Selbstbestimmung als zentrale jugendleitende Werte dargestellt, die für den sozialen Aufstieg, die soziale Absicherung oder auch die individuelle Autonomie von Bedeutung sind. (vgl. ebd.: 30)

In der Analyse von lebensweltspezifischen Werten stellen die Autor*innen fest, dass hierbei eine „Sowohl-als-auch-Logik“ (2024: 31) von Jugendlichen verfolgt würde, deren Charakteristikum es sei, „eine Gleichzeitigkeit von auf den ersten Blick nur schwer zu vereinbarenden Werthaltungen“ (ebd.) zu besitzen. Die Autor*innen bestätigen also die Möglichkeit, dass auch entgegengesetzte Werte in individuellen jugendlichen Lebenswelten inhärent sein können, diese sich aber dann in ihrer Intensität unterscheiden können. Trotz dieses Aufeinandertreffens unterschiedlicher Werte, die sich teilweise widersprechen, wird auch hier eine Verdichtung vorgenommen und drei „normative Grundorientierungen“ (ebd.) etabliert, um lebensweltspezifische Werte trotzdem fassen und beschreiben zu können: (1) Absicherung, (2)

Bestätigung und Benefits sowie (3) Charisma. Warum gerade diese Orientierungen allerdings lebensweltspezifisch sein sollen, lässt sich nur indirekt über die Analyse und der dabei in Ansätzen bearbeiteten sozialen Faktoren in Bezug auf Einkommen, Bildungsniveau oder Herkunft erahnen.

Die erste Grundorientierung beinhaltet das Streben nach Risikominimierung und Harmonie. Dabei wird festgestellt, dass das Bedürfnis nach Zugehörigkeit besonders stark sei und dafür auch das Infragestellen anderer Meinungen hintangestellt würde sowie die Disposition zur Mehrheitsorientierung besonders stark sei.

Die Grundorientierung „Absicherung“ bildet einen Werteraum ab, in dem die Orientierung an Autoritäten, die Affirmation der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung sowie der Wunsch nach sozialem Anschluss zusammenkommen. Dominant ist das Bestreben, fest auf dem Boden der Realität zu stehen und (heimatliche) Wurzeln zu schlagen. Ankommen ist wichtiger als Aufbrechen. (Calmbach/Flaig 2024, 2024: 31)

Diese Grundorientierung sei besonders bei Jugendlichen mit geringerer formaler Bildung maßgeblich.

„Bestätigung und Benefits“ wird als zweite normative Grundorientierung angegeben, die sich vor allem in der gesellschaftlichen Mitte verorten lassen würde.

Auch hier ist die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ein ausschlaggebendes Merkmal, dass sich auch aus dem Streben nach Statussymbolen oder einer Anpassungsbereitschaft speist, die sich individueller gestaltet, jedoch stark an das familiäre Umfeld und an den Mainstream gekoppelt ist.

Prinzipiell kennzeichnend für diese Grundorientierung ist das Streben nach einer guten Balance zwischen der Maximierung der Chancen auf Wohlstand bzw. auf sozialen Aufstieg einerseits und der Verfolgung individueller Wünsche und (Freizeit- bzw. Konsum-)Interessen sowie der Pflege sozialer Beziehungen zu Familie und Freund*innen andererseits. (Calmbach/Flaig 2024: 33)

Kritisch angemerkt muss hier werden, dass die Trennung zwischen erster und zweiter Grundorientierung nicht ganz klar ersichtlich ist. Denn sowohl der erste als auch der zweite Typ dieser Orientierung beziehen sich auf Konformitätsansprüche, die sich zwar auf unterschiedliche Art äußern, jedoch im Grunde dasselbe Muster der „Einigkeit durch Gleichheit“ besitzen. Denn die beschriebenen Überlegenheitsansprüche des zweiten Typs, wie etwa durch Statussymbole, gründen in der Prämisse, dass alle dieselben Orientierungen (Stichwort: Mehrheitsorientierung) besitzen: „Mode und Konsum sind in dieser Grundorientierung wichtig, um sich dem Mainstream zugehörig fühlen zu können und nicht, um sich von ihm abzugrenzen. Man möchte sich zwar ausdrücken und darstellen, „in sein“, dabei aber nicht aus dem Rahmen fallen.“ (2024: 33)

Ein deutlicher Unterschied in dieser Kategorie lässt sich bei der Wahrnehmung von Bildung und ihren Einfluss auf die individuelle Lebenssituation feststellen.

So erkennen die bildungsfernen Jugendlichen Bildung zwar vordergründig als wichtig an, weil die soziale Norm es erfordert bzw. weil man es immer wieder ‚eingetrichtert bekommt‘. Letztlich sieht man Bildung aber bestenfalls als ‚notwendiges Übel‘. Schlechtestenfalls zeigt man sich fatalistisch, weil die eigene Bildungsbiografie vom Scheitern geprägt ist. In den Gruppen mit mittleren und höheren Bildungsaspirationen wird Bildung nicht nur stärker betont, sondern auch begrifflich weiter gefasst. (Calmbach/Flaig 2024: 34)

So wird Bildung in letzteren Gruppen etwa stärker auch als persönliche Bereicherung wahrgenommen und weniger zeitlich sowie auf formale Bildungssituationen begrenzt.

Die letzte Grundorientierung, Charisma, beschreibt deutlich andere Werte. In dieser kommt der Wunsch zur bewussten Andersartigkeit zum Tragen.

Für die Grundorientierung ‚Charisma‘ sind Werte und Tugenden charakteristisch, die auf Außeralltäglichkeit zielen. Sie spiegeln den Wunsch, zu neuen Ufern aufzubrechen (sei es mental, ästhetisch, sozial, kulturell oder geografisch), spannende Herausforderungen zu suchen, Bewährtes infrage zu stellen, Alternativen zu erproben und dabei auch Risiken einzugehen. (Calmbach/Flaig 2024: 35)

Durch eine gelungene Selbstdarstellung, die durch ihre Außergewöhnlichkeit definiert wird, sollen Netzwerke entstehen sowie Flexibilität und Offenheit nach außen hin vermittelt werden. Dabei geht es auch um eine permanente Erweiterung von Grenzen jeglicher Art.

Die aktuellste Studie zu Werthaltungen junger Menschen im Kontext hochschulischer Forschung in Österreich ist im Rahmen einer Reihe der Jugendforschung, ausgehend von den Pädagogischen Hochschulen Österreichs durchgeführt worden und 2021 erschienen. In „Lebenswelten 2020“ (PH Österreich 2021: 71ff.) analysieren die Autor*innen Zukunftserwartungen und Werthaltungen von 14.432 Schüler*innen (14–18+ Jahre) auf Basis standardisierter Fragebögen. (ebd.: 23) Dabei legen sie den Fokus auf drei zentrale Punkte: (1) Die Ermittlung, welche Werte Jugendlichen besonders wichtig sind, (2) den Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem kulturellen Hintergrund in Bezug auf spezifische Werthaltungen sowie (3) die Beziehung verschiedener Wertetypen zu soziodemografischen Merkmalen und spezifischen Haltungen. (ebd.: 85)

Für die vorliegende Arbeit ist primär die erste Fragestellung der Wichtigkeit bestimmter Werte relevant. Hierbei ermitteln die Autor*innen fünf zentrale Werthaltungen von Schüler*innen, an deren Spitze eine gute Beziehung im Familien- und Freundeskreis sowie die Unterstützung von Freund*innen den höchsten und zentralsten Stellenwert einnehmen.

Mädchen und Buben finden eine gute Beziehung zu Menschen, die ihnen nahe stehen, sehr oder eher wichtig. [...] So ist es auch 96% aller Jugendlichen sehr oder eher wichtig, dass sie Freundinnen und Freunden helfen und sich für diese einsetzen. Diese soziale Orientierung bezieht sich jedoch nicht auf andere (frem-

de) Personen, denn im Vergleich zur hochgeschätzten Hilfe von Freundinnen und Freunden halten es ‚lediglich‘ 66% als sehr oder eher wichtig, sozial benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen. (PH Österreich 2021: 86ff.)

Weitere zentrale Werthaltungen der Schüler*innen sind laut den Autor*innen eine gute Ausbildung, den Genuss des Lebens und die Eigenverantwortlichkeit.

Von 21 Werthaltungen weisen beispielsweise das Streben nach Sicherheit, den Respekt vor Recht und Ordnung sowie ein umweltbewusstes Handeln eine eher geringere Bedeutung auf. Macht und Einfluss zu haben sowie politisches Engagement finden sich am Ende der Wertprioritäten und sind von weniger als der Hälfte der Befragten als wichtig klassifiziert worden. (PH Österreich 2021: 88)

3.2 Werte im Kontext: (European) Citizenship Education – Fokus Schüler*innen

Um die Antwort auf die oben aufgeworfene Frage weiter auszuformulieren, welches Ziel Citizenship Education im Hinblick auf den einzelnen Bürger*in verfolgen soll, macht sich die existierende Literatur unter anderem das Konzept des ‚good‘ citizen (Villalobos/Morel 2021: 14) zunutze. Denn das Attribut des ‚guten‘ Bürgers*in gibt eine allgemeine Fokussierung vor – es geht etwa um wünschenswertes Verhalten. Jedoch schränkt es in keiner Weise ein, wer beziehungsweise wodurch dieses wünschenswerte Verhalten per se definiert wird. Daher wird die Definition des ‚guten‘ Bürgers*in zumeist von den Zielsetzungen der jeweiligen Untersuchung geprägt. (ebd.: 22) So finden sich neben dem Interesse an Werten, Wertvorstellungen und Wertorientierungen im Rahmen dieses Konzepts beispielsweise Fokussierungen auf Normen (Torre-Irribarra/Carrasco 2021; Reichert 2017), Identität oder Zugehörigkeit (Horst/Erdal/Jdid 2020). Da im Rahmen der ‚good citizenship‘-Debatte folglich auch eine Diskussion von Werten stattfindet, eignen sich diesbezügliche Forschungsbeiträge besonders für die vorliegende Arbeit.

Aus der Perspektive, die sich dem ‚good‘ citizen widmet, ist etwa die Studie von Ibrahimoglu (2021) anzuführen, die sich mit der dichotomen Unterscheidung zwischen *good and bad citizens* und damit einhergehenden Wertvorstellungen beschäftigt. Sie bietet mithilfe von *story-writing* eine Charakterisierung des Verständnisses von Citizenship – ausgehend von 12-jährigen Schüler*innen in der Türkei. Dabei wurde zuerst von den Schüler*innen gefordert, mit einer präzisen Aufgabenstellung, die eine Beschreibung von Verhaltensweisen und Charakteristika von Personen beinhaltet, eine fiktive Geschichte zu verfassen und diese dann anschließend selbst zu analysieren. Diese selbstständige Analyse befasste sich wiederum mit den Charakteristika der dargestellten Personen und der Einteilung in gutes oder schlechtes Verhalten. Hinsichtlich der Herangehensweise weist Ibrahimoglu explizit darauf hin, dass das Hauptziel ist, „to obtain detailed and multifaceted data related to the research topic. Moreover, it is also aimed at presenting data accurately and comprehensively by adhering to the social context and existing situation as much as possible.“ (Ibrahimoglu 2021: 282)

Das Bild eines Citizen wird in dieser qualitativen Untersuchung über die Dimensionen Wissen, Fähigkeiten und Werte konstruiert. Die Charakteristika von *good and bad citizens* zeigen Werte dabei als zentrale konstituierende Bausteine, die meist im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft dargestellt werden. Die folgende Zusammenfassung dieser beiden Dimensionen eines Bürgers*in erinnert sehr stark an die Definition von *active citizenship* (aktiv, informiert, verantwortungsbewusst).

[A] good citizen [is] an individual who is at peace with him/herself and his/her environment, has positive relationships based on sensibility and sacrifice in his/her social life, and is sensitive to issues such as environmental problems concerning the world and the society. [A] bad citizen [is] an individual who lacks universal values in terms of personality and ethics, can harm him/herself and his/her environment does not fulfill his/her duties and responsibilities, and disregards national and moral values. (Ibrahimoglu 2021: 287)

Laut Ibrahimoglu (286ff.) werden in der Studie fünf Basischarakteristika von Bürger*innen sichtbar, die – so die Wahrnehmung der Schüler*innen – bei ‚good‘ citizens mit positiven Wertvorstellungen und bei ‚bad‘ citizens respektive mit negativen Wertvorstellungen unterlegt sind: (1) Persönlichkeits- und ethisch relevante Werte, (2) Pflichten und Verantwortung, (3) interpersonelle Werte, (4) ökologische Werte und (5) Werte in Bezug zum Staat.

In der ersten Basischarakteristik etwa stehen Werte wie Hilfsbereitschaft, Optimismus oder Großzügigkeit jenen Negativwerten gegenüber, die den ‚bad‘ citizen beschreiben – etwa Indifferenz, Bössartigkeit oder Respektlosigkeit. In der vierten Charakteristik der ökologischen Werte stehen sich beispielsweise der Schutz und die Verschmutzung der Umwelt als Werte in den Bürger*innentypen ‚good‘ and ‚bad‘ auffällig diametral gegenüber.

Eine Stärke dieser Studie ist die Vielfalt der Daten und die potentiell tiefgehenden Einblicke in die Realität der Schüler*innen in Bezug auf Werte und Citizenship. Denn durch die offene Herangehensweise in der Erhebung werden unterschiedlichste Wertvorstellungen zutage gefördert. Vor allem die Darstellung von Werten aus negativer Perspektive legt nahe, dass Schüler*innen ihren Wertehorizont nicht immer nur aus positiver Perspektive aufspannen.

Die Nachvollziehbarkeit der Wertzuordnungen zu den einzelnen Charakteristika wirft jedoch teilweise Fragen auf. Zum einen finden sich etwa äußerst ähnliche Werte in unterschiedlichen Kategorien. So taucht etwa der Negativwert der Indifferenz sowohl in der Kategorie der persönlichen sowie interpersonellen Charakteristika auf. Zum anderen ist die Verteilung der Werte auf die unterschiedlichen Charakteristika sehr ungleich. Finden sich in der Kategorie Werte in Bezug zum Staat nur drei Wertvorstellungen, befinden sich in der Kategorie der persönlichkeitsrelevanten Werte starke 51 unterschiedliche Wertvorstellungen. Eine Erläuterung bezüglich der ungleichen Verteilung sowie der Zuteilung gleicher oder stark ähnlicher Wertvorstellungen in unterschiedliche Charakteristika bleibt dabei jedoch aus.

Interessante Ergebnisse abseits des ‚Good‘-citizen-Konzepts liefert beispielsweise auch Richardson (2016) in ihrer an Aktionsforschung angelehnten Untersuchung mit 9- bis 16-jährigen Schüler*innen aus Großbritannien, Finnland, Spanien, Tschechien, Portugal und Irland. Wissenschaftler*innen, Lehrende und Schüler*innen aus Primar- und Sekundarstufen arbeiteten an der Frage: Wie fühlt es sich an, Europäer*in zu sein? Ziel der Studie ist es, das Verständnis von Schüler*innen bezüglich ihrer Citizenship als europäische Bürger*innen zu charakterisieren. Über Forschungstagebücher, Interviews, Beobachtungen und Fragebögen wurden die Daten dieser Untersuchung, von Schüler*innen produzierte Illustrationen ihrer *Europeanness* sowie schriftliche und mündliche Kommentare, inklusive jene von Lehrer*innen, mit einer kategorialen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorienbildung geschah durch eine sich im Laufe der Auswertung abzeichnende und überraschende Einschränkung. Anstatt eine facettenreiche Darstellung von European Citizenship (EC) zu erhalten, ergab sich eine ausschließliche Kategorisierung hinsichtlich Themen sozialer Problematiken (Prekarität) in sechs Bereichen: lokale Problematiken sowie Themen im Zusammenhang mit EU Policy, Drogen, wirtschaftlicher Verschlechterung, Armut und Politik beziehungsweise Politiker*innen.

Ableitungen aus der Datenauswertung ergäben, dass Schüler*innen sich zunehmend entfremdet und machtlos in einer von Ungleichheit beziehungsweise Unterschiedlichkeit geprägten europäischen Gesellschaft wahrnehmen. Dies realisiere sich allerdings auf einer Mikroebene – im persönlichen und lokalen Umfeld:

The way the children demonstrated aspects of their European selves evoked deeply personal concerns [...] So, this suggests that their perceptions are halted at the personal and the local because it is hard to see how there is a wider collective sense of identity when it appears that society is unequal. (2016: 730)

Die Überraschung, kein breites Spektrum von Citizenship in den Untersuchungsergebnissen vorzufinden, sondern Themen des Prekariats, wenn auch auf eine Mikroebene begrenzt, führt Richardson auf die in der Forschung oft vorherrschende und ihrer Meinung nach irrtümliche Annahme zurück, dass Schüler*innen noch nicht in der Lage wären, komplexe sozioökonomische Situationen zu verstehen, was auch die vorliegende Arbeit als unzutreffende Annahme unterstreicht.

[T]his forms a patronizing perception of children and one that negates the ability of young people to think, debate and argue their points of view. However, this lack of voice [suggests] that they have a lesser contribution to make to society. If key goals of the EU [...] include a better understanding of one's citizenship, then it seems that young people deserve to have their voices heard. (Richardson 2016: 732)

Eine weitere interessante inhaltliche Schlussfolgerung betrifft die Darstellung und das Verständnis von Symbolen der europäischen Einigkeit (beispielsweise des Euros) sowie von Politiker*innen auf nationalstaatlicher und europäischer Ebene. Wenn Schüler*innen Porträts oder Symbole zeichneten, geschehe das im Kontext von Miss-trauen beziehungsweise Argwohn. Dabei werde laut Richardson das Verständnis von

Verantwortung für die entworfenen prekären Verhältnisse deutlich: „when the young people attempted to engage with the broader context of Europe, their anger about the life precarious was directed at those that they feel are responsible (i.e. Member state leaders, such as Angela Merkel)“ (2016: 732)

Forschungszugänge wie jener von Ibrahimoglu und Richardson, die schülerzentriert arbeiten, dabei kaum inhaltlich vordefinierte Erhebungsstrategien an den Tag legen und dadurch stärker offene und mit Vorannahmen konfligierende Ergebnisse ermöglichen, sind zumindest im europäischen Kontext rar.¹⁷ Dies könnte vor allem daran liegen, dass die *International Civic and Citizenship Education Study*, kurz ICCS, mit der aktuell zum fünften Mal stattfindenden Erhebungs- und Auswertungsphase seit 1971 diesen Strang dominiert. Daten werden dabei mithilfe von standardisierten Fragebögen erhoben. „Leitend für die *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2016) ist die Frage, inwieweit Jugendliche [14 Jahre] in der Schule auf ihre Rolle als Bürger*innen in Demokratien vorbereitet werden.“ (Abs 2017) Ausgehend von der ICCS-Erhebung veröffentlichen zahlreiche Autor*innen darauf aufbauende Studien hinsichtlich ECE und ihrer Überarbeitungswürdigkeit hinsichtlich Policy und schulischer Praxis. Dies könnte insofern problematisch sein, als dass die ICCS eine oft eng vorstrukturierte Erhebungsmethode wählt.

By their form and content pre-designed measures [...] impose particular meaning on the participants without providing them the opportunity to question these meanings or express their own views. [...] How are questions relevant to their own lives? What questions are missing? What elements or concepts are absent from the questions? In other words can the choices proposed in each question add equitably represent the views of all participants? (Mason/Delandshere 2010: 11)

Eine einseitige Ausrichtung auf überwiegend geschlossene Forschungsdesigns in einem Feld, in dem es praktisch gesehen um Beteiligung, Dialog und kritische Reflexion geht, ist zudem eine gewisse erwähnenswerte Paradoxie. Wenngleich es aus forschungspragmatischer Sicht auf den ersten Blick keine Diskrepanz darstellt, wenn Schüler*innen mit wenig bis keinem Spielraum geschlossene Fragen etwa zu aktiver Beteiligung beantworten, stellt sich zumindest die Frage nach dem Mehrwert für die Studienteilnehmer*innen.

Daher sollte die Überlegung erlaubt sein, Schüler*innen auch in Erhebungssituationen als *Citizenship Practitioners* (Meylemans/Wilde/Bradt 2022) zu begreifen, die bereits als Teil der Gesellschaft agieren, um einen größeren Erkenntnisgewinn zu ermöglichen und die Gefahr inkohärenter Schlussfolgerungen oder auch inhaltlicher Missverständnisse aufgrund der Konzeption von Erhebungsdesigns zu reduzieren.

Nicht nur das Verständnis von Schüler*innen als *Citizenship Practitioners* muss eine Anforderung an CE/ECE-Forschung sein. CE/ECE-Forschung wird auch oft dafür kritisiert, eine auf Vergleichbarkeit aufbauende Forschungsmethodologie zu

17 Interessante Aspekte außerhalb Europas bieten beispielsweise Kuang und Kennedy (2014) oder Reichert (2016).

verwenden, obwohl die Verständnisunterschiede von Citizenship schier endlos sind. Dazu Mason & Delandshere:

Narratives are difficult to compare, and therefore researchers will often resort to standardized observations or measurement instruments that appear to represent some common domain of interest or meaning across contexts. [...] Such research designs are conceived as of simple linear models that may be inadequate to study complex phenomena such as the development of understandings and practices of citizenship and democracy. (Mason/Delandshere 2010: 9)

Damit soll Forschungszugängen wie etwa jenem der ICCS, der EVS (European Values Survey) oder der WVS (World Value Study) nicht per se die Relevanz abgesprochen werden. Denn die ICCS leistet beispielsweise einen wichtigen Beitrag zu Verständnis und Verbesserung von CE-Policy und Praxis. Sie trägt sicherlich dazu bei, eine Reflexion hinsichtlich des existierenden politischen Wissens, der Identität von Jugendlichen, ihrer Wertorientierungen und der Bereitschaft zur Teilhabe anzustoßen. (vgl. Abs 2017: 5) Einer Ergänzung der aktuell angewandten Erhebungs- und Auswertungsdesigns wäre allerdings dringend nötig – nicht nur um Citizenship von Schüler*innen inklusiver, diverser und offener begreifen zu können, sondern um diese daran anknüpfend auch zielgerichteter fördern zu können. (vgl. dazu etwa Joris/Agirdag 2019)

3.3 Fünf Ankerpunkte zum Forschungsstand

- ⚓ Werteforschung zu Jugendlichen im Kontext der Citizenship Education/European Citizenship Education ist rar. Konzepte wie der ‚good citizen‘ könnten im Rahmen der Werteforschung betrachtet werden, wenngleich auch hier oft nicht nur Werte, sondern auch Identitäten oder Zugehörigkeit im Fokus stehen.
- ⚓ Wird nach Werten im Allgemeinen gefragt, setzen Jugendliche scheinbar Wertorientierungen des persönlichen Umfelds wie gute Beziehungen zu Familie und Freunden zu pflegen als Priorität. Im Kontext von Bürger*innenschaft dürften unter anderem das Gefühl der Machtlosigkeit und der Wunsch zur Teilnahme an gesellschaftlicher Mitbestimmung, konträr zur ‚allgemeinen‘ Werteforschung über Jugendliche, eine wichtige Rolle spielen.
- ⚓ Jugendliche in der Forschung bereits in einer bestimmten Rolle wahrzunehmen, etwa als Bürger*innen, ermöglicht eine präzisere Fassbarkeit von Lebensrealitäten für einen spezifischen Kontext.
- ⚓ Gesellschaftliche Krisenerfahrungen wirken sich auf Wertemuster und Wertpräferenzen von Jugendlichen aus.
- ⚓ Fleiß-, Ordnungs- und Sicherheitsideale spielen bei Jugendlichen als Sekundärtugenden eine wichtige Rolle.

II. Empirische Studie: ‚The Ideal European Citizen‘

4. Forschungsverständnis dieser Arbeit

Diese Arbeit geht von der Prämisse aus, dass man Lebensrealitäten nur dann in ihrer Tiefe verstehen kann, wenn man einerseits die Akteure dieser Lebensrealitäten als vollwertige Subjekte dieser wahrnimmt sowie andererseits die Erfahrungs- und Erlebnisräume dieser Subjekte in der Forschung nicht von vornherein beschränkt, sondern eine offene Haltung in Bezug auf die Konstruktion dieser Räume einnimmt. Des Weiteren gilt es, nicht nur eine wissenschaftliche Analyse diverser Aspekte dieser Lebensrealitäten durchzuführen, sondern auch unmittelbare Vorteile für Teilnehmende durch die Mitwirkung an der Forschung zu ermöglichen. Aus diesen Gründen eignen sich die unten erläuterten Methoden und Strategien für dieses Vorhaben.

4.1 Partizipative Forschung

Partizipative Forschung ist, im Unterschied zu anderen Formen angewandter Forschung, kein durchstrukturiertes und rigoroses Verfahren, sondern ist grundsätzlich als Forschungsstrategie oder „Forschungsstil“ (Bergold/Thomas 2012) zu sehen, der sich durch seine Vielseitigkeit, Flexibilität und Eklektizismus hinsichtlich Erhebungs- und Auswertungsmethoden auszeichnet. Im Rahmen dessen sind methodische Limitationen kaum mit dem Forschungsstil vereinbar.

Partizipative Ansätze wurden international in verschiedenen Anwendungskontexten mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Bezügen entwickelt und versperren sich vor diesem Hintergrund einer vereinheitlichenden Methodologie und einem einheitlichen methodischen Vorgehen. (Unger 2014: 1)

Daher überrascht es nicht, dass sich unter dem Dach der partizipativen Forschung unterschiedliche Forschungsausprägungen entwickelt und etabliert haben wie etwa Community-based Participatory Research (Israel/Schulz 1998), Participatory Action Research (Kendon/Elwood 2009) oder action research (Cohen/Manion 2007: 297ff.). Im deutschen Sprachgebiet werden etwa Begriffe wie Handlungsforschung, Tatforschung, Aktionsforschung, oder politisierende/aktivierende Sozialforschung verwendet. (Unger 2014: 14) Auf eine Beschreibung der Unterschiede dieser Zugänge wird hier verzichtet, da der Fokus auf die Forschungsstrategie per se gerichtet werden soll.

Dass partizipative Forschung kein Randphänomen ist, zeigt auch die Etablierung unterschiedlicher Zeitschriftenformate. Mehrere Verlage veröffentlichen Forschungsarbeiten auf Basis eines partizipativen Forschungsstils. Exemplarisch lassen sich hier etwa Taylor & Francis (Educational Action Research) oder Routledge (Action Learning: Research and Practice) erwähnen. (Unger 2014: 4) Des Weiteren gibt es ebenso unterschiedliche Netzwerke, die man als Leuchttürme partizipativer Forschung ansehen kann. So gibt es etwa das in Europa aktive Collaborative Action Research

Network (CARN), das im deutschsprachigen Raum als CARN-DACH operiert, sowie das Urban Research-Base Action Network (URBAN) in Nordamerika. (ebd.: 3)

Aufgrund der oben bereits erwähnten Vielseitigkeit dieses Forschungsstils ist es komplex, eine allgemeingültige Definition der Partizipativen Forschung festzumachen. Daher erscheint es sinnvoller, dominante Charakteristika der partizipativen Forschung zu beschreiben. Vorrangig sind dahingehend drei solcher Merkmale festzumachen: (1) ein gemeinsamer Erkenntnisprozess (Bergold/Thomas 2020: 6), (2) Emanzipation und Empowerment (Unger 2014: 44) und (3) eine in eine Lebenswelt eingebettete Forschungspraxis (Wöhrer 2017: 44f.).

Einen gemeinsamen Erkenntnisprozess zu etablieren, in dem Wissenschaft und Praxis in kooperativer und gleichberechtigter Art und Weise miteinander arbeiten, ist eine der Grundlagen partizipativer Forschung. Dabei darf allerdings eines nicht missverstanden werden: Das Anstreben von gleicher Wertigkeit bedeutet nicht, dass man von einer gleichen Befähigung aller Beteiligten ausgeht, sondern, dass durch eine Symbiose unterschiedlicher Erfahrungshorizonte sowie durch verschiedene prozedurale Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Erkenntnisprozess in Gang gesetzt werden kann, der strukturierte, tiefergehende Einblicke in konkrete Lebensrealitäten ermöglicht.

Partizipative Forschung bedeutet daher, mit den Forschungspartner/innen in ein Gespräch über ihre Lebenspraxen zu gelangen, um das, was die Praxis implizit und praktisch längst weiß, zu explizieren, von pragmatischen Verkürzungen zu befreien und in einer systematischen Begrifflichkeit aufzuheben. (Bergold/Thomas 2020: 6)

Ziel der partizipativen Forschung in Bezug auf Emanzipation und Empowerment ist es, den Teilnehmenden durch gezielte Schulungen und durch ‚Hands-on‘-Trainings verschiedene Werkzeuge und Strategien mitzugeben, die ihnen auch nach Abschluss der Forschung zur Verfügung stehen und durch die sie ihr eigenes Umfeld besser verstehen und direkt weiterentwickeln können.

Die Lern- und Befähigungsprozesse vollziehen sich jedoch nicht nur in den Schulungen, sondern vor allem durch die Verknüpfung von Handeln und Reflexion sowie durch die Perspektivverschränkung in der partizipativen Zusammenarbeit und empirischen Forschung. (Unger 2014: 44f.)

Diese direkten Auswirkungen auf die Lebensrealität der Teilnehmenden sind aber stets auch in einer Reziprozität zu sehen. Denn neben den angestrebten direkten Auswirkungen gibt es auch asynchron-indirekte Auswirkungen, die erst über die betriebene Forschung Wirkung entfalten können, etwa durch einen Übertrag in andere Kontexte. Daher müssen die Generierung von Resultaten für die lebensweltliche Praxis sowie die Generierung von Resultaten für die theoretischen Erkenntnisse mindestens gleich stark gewichtet werden. Die Extraktion von Erkenntnissen und die Nutzbarmachung für weitere Forschungsvorhaben und weitere Analysen darf nicht ins Hintertreffen geraten. (vgl. Carl Wilmsen 2012)

Die Einbettung der Forschung in die Lebenswelt der Teilnehmenden ist ebenso ein zentrales Merkmal der partizipativen Strategie. Dies kann zwar auch bedeuten, Forschung ortsgebunden im Lebenskontext der Teilnehmenden (in der Schule, im Krankenhaus, im Asylzentrum, in der Obdachlosenunterkunft etc.) durchzuführen. Vielmehr geht es hier aber um die Schaffung einer Herangehensweise, die holistische Erörterungsräume ermöglicht, also inhaltliche Facetten der Lebensrealitäten von Teilnehmenden möglichst breit und offen in einen Forschungsprozess integrieren kann. Angewendete Methoden sollen so gestaltet sein, dass sie die Teilnehmenden natürlich dazu anregen, möglichst viele Aspekte ihres Lebens in den Prozess miteinfließen zu lassen. Dabei sollen vorab möglichst wenig bis keine inhaltlichen Einschränkungen vorgenommen werden, die eine Generierung von Daten beeinträchtigen würden.

Gerade diese Herangehensweise ist in Schulen allerdings oft komplex, da Schüler*innen, abhängig von der jeweiligen Lehrphilosophie einer Einrichtung, mehr oder weniger eingeschränkt arbeiten. Anders gesagt: Die Spanne zwischen Wissensrezipient und Wissensproduzent ist in Schulen groß. Nichtsdestotrotz kann partizipative Forschung in formalen Bildungskontexten gelingen, wenn die passenden Methoden eingesetzt werden. Etwas allgemeiner dazu Wöhrer:

Unserer Ansicht nach bringen Schüler_innen jedoch Voraussetzungen mit, die auch gute (Sozial-)wissenschaftler_innen auszeichnen: sie sind neugierig und wollen ihre Umgebung kennenlernen, sie wollen Wissen nicht nur erzählt bekommen, sondern selbst produzieren, sie befassen sich gerne mit Themen, die aus ihrer eigenen Lebenswelt kommen, und es macht ihnen Spaß, gemeinsam und gleichberechtigt mit Erwachsenen Dinge zu unternehmen. (Wöhrer 2017: 44f.)

Eine Einbettung in die Lebenswelt der Teilnehmenden bedeutet ebenfalls, dass partizipative Forschung dann verunmöglicht wird, wenn die inhaltliche Bedeutsamkeit für Forschungssubjekte fehlt. „Den Ausgangspunkt partizipativer Forschung bilden Themen und Anliegen, die für die Akteure in den Lebenswelten und in der Praxis eine Relevanz besitzen.“ (Unger 2014: 53) Dies muss bei der Auswahl der Teilnehmenden sichergestellt werden. So kann auch eine gegenseitig positive und gewinnbringende Interdependenz zwischen theoretischer Forschung und praktischen Handlungen ermöglicht werden.

Diese kontextbezogene, sich gegenseitig bedingende Beziehung zwischen Forschung und Praxis, oder in anderen Worten zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, ist ein Phänomen, das sich immer stärker im Wissenschaftsbetrieb zu etablieren beginnt. Nowotny, Scott und Gibbons (2014) sprechen dahingehend von der „Modus 2-Wissensproduktion in einer Modus 2-Gesellschaft“, deren Beziehung als „reflexiv und interaktiv“ zu kennzeichnen ist.

In der Moderne hat die Wissenschaft immer zur Gesellschaft gesprochen. Die Durchdringung der Gesellschaft mit Wissenschaft ist sogar fast ein Definitionskriterium der Moderne. Doch inzwischen antwortet die Gesellschaft der Wissenschaft. [...] Die Modus 2-Gesellschaft bringt jene Bedingungen hervor, durch die es der Gesellschaft möglich wird, der Wissenschaft zu antworten; und diese Um-

kehrung der Kommunikationsrichtung gestaltet gegenwärtig die Wissenschaft um. Kontextualisierung wandert in die private Welt der Wissenschaft ein und dringt bis zu ihren epistemologischen Wurzeln und ihrer alltäglichen Praxis vor, weil sie die Bedingungen beeinflusst, unter denen ‚Objektivität‘ entsteht und deren Zuverlässigkeit überprüft wird. (Nowotny/Scott/Gibbons 2014: 69f.)

Gegenwärtig ist allerdings ein Trend auszumachen, dem auch die Modus 2-Forschung nicht mehr gerecht werden kann. Gut erkennbar wird dies anhand weltumspannender gesellschaftlicher Ereignisse wie etwa der Coronapandemie oder dem Klimawandel. Durch die sozialen Medien befeuert, geht es breiten Teilen der Gesellschaft nicht mehr darum, der Wissenschaft zu antworten und schon gar nicht darum, dass die Wissenschaft zu ihnen spricht. Längst haben parawissenschaftliche Akteure in sozialen Systemen begonnen, jenen Platz zu erobern, den die Wissenschaft innehatte. Dieser Entfremdung von Wissenschaft und Gesellschaft entgegenzutreten ist für beide gleichermaßen erforderlich. Dabei geht es zum einen sicherlich auch um Interaktion wie etwa durch das Forcieren externer Wissenschaftskommunikation, die direkt von Forschenden betrieben wird.¹⁸ Wichtiger ist allerdings das Einbinden von Akteur*innen aus der Praxis beziehungsweise der Gesellschaft als integraler Bestandteil von Forschungsprozessen. Denn wer Teil eines integren und gut strukturierten Forschungsprozesses ist und diesen selbst aktiv mitgestaltet, kann ihn besser nachvollziehen und versteht Limitationen und Chancen, die die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Thema bieten. Teilnehmende sind dahingehend wohl weniger anfällig dafür, wissenschaftliche Erkenntnisse abzulehnen und Vertrauen in den Wissenschaftsbetrieb zu verlieren. In der Wissenschaftstheorie wurde diese Integration und Ermöglichung der Beteiligung etwa unter dem Begriff der „transformativen Wissenschaft“ (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014) verhandelt.

Wissenschaft wird hier zum Brückenbauer, zum Wissensbroker zwischen Systemen. Sie nimmt (teilsystem-)übergreifende gesellschaftlich relevante Fragestellungen zum Ausgangspunkt ihrer Analysen. In die Bearbeitung dieser Fragen bezieht sie Akteure unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen mit ein [und wird zu] einem zentralen Netzwerknoten in ausdifferenzierten Gesellschaften [...] (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 97)

Dafür müssen sich aber auch „implizite Routinen, (Reputations-)regeln sowie Selbstverständnisse und Paradigmen im Wissenschaftssystem“ (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 122) verändern.

Wenn dies gelingt, fördert das nicht nur ein ‚gesundes‘ Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, sondern eröffnet auch neue Perspektiven sowie zusätzliche Arten der Wissensproduktion. Diese dürfen allerdings nicht als Konkurrenz zu bereits bestehenden nicht-partizipativen Methodologien gesehen, sondern als notwendige Ergänzung verstanden werden. Der große Vorteil partizipativer Forschung ist etwa die mögliche Sichtbarmachung verdeckter Aspekte: „Die erkenntnistheoretische Idee hinter einem partizipativen und aktionsorientierten Zugang zu Forschung

18 Siehe hier etwa die Initiative des österreichischen Bildungsministeriums ‚DNAustria‘.

ist ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn, der sich aus dem Wissen der im Feld handelnden Akteur_innen ergibt. Durch den Einbezug der Sichtweisen der konkret Betroffenen können Perspektiven klarer werden, die den Forscher_innen sonst verborgen blieben.“ (Wöhrer 2017: 30)

Die Ermittlung von allgemeingültigen Gütekriterien für partizipative Forschung mit Blick auf ‚klassische‘ (qualitative und auch quantitative) Forschungspraxis stellt den Forschungsstil aufgrund seiner Vielfältigkeit vor enorme Hürden. Allerdings lassen sich dadurch Problemstellungen und Kritiken an der partizipativen Forschung sehr gut beschreiben¹⁹. Während etwa die Auflösung der Subjekt-Objekt-Grenzen als Qualitätskriterium der partizipativen Forschung angesehen werden kann, ist dies ein intensiver Kritikpunkt in Bezug auf die Validität von partizipativen Studien. Wenn Forschende und Beforschte also gemeinsam in Forschungssettings arbeiten und Beforschte am Auswertungsprozess beteiligt werden, sprengt das die Gesetzmäßigkeiten jenes klassischen Gütekriteriums der Validität – sowohl im quantitativen Sinne, da es kaum Kontrolle der Kontextbedingungen beziehungsweise Standardisierung des Forschungssettings gibt, als auch im qualitativen Sinne, da die Expert*innenvalidierung beziehungsweise die Validierung durch Teilnehmer*innen nicht nur in ihren Rollen verschwimmen, sondern Erkenntnisse während des Prozesses durch Aktion und Reflexion erzeugt und überprüft werden können.

Der stark im Kontext der Lebensrealitäten verankerte Zugang, der es nicht zulässt, objektivierbare Schlüsse aus der Durchführung der Forschung zu ziehen, da Beforschte sich auch selbst beforschen und somit immer personenabhängige Erkenntnisse das Resultat sind, stößt sich etwa mit dem Kriterium der Objektivität.

Auch die Offenheit dafür, dass sich Forschungsfragen erst im Laufe des Prozesses konkretisieren oder sich erst entwickeln beziehungsweise sich verändern können, ist ein weiteres Merkmal partizipativer Forschung. Denn die Beteiligung der Teilnehmenden und ihre offene Integration inhaltlicher Beiträge im Forschungsprozess dient nicht nur dem Erkenntnisgewinn, sondern formt auch das Erkenntnisinteresse. Es leuchtet ein, dass dies eine Reproduzierbarkeit nicht möglich macht, was in der qualitativen Forschungspraxis ohnehin nicht als erstrebenswertes Ziel gilt. Klassische qualitative und partizipative Forschung eint in diesem Hinblick also das Streben nach Transparenz, sozusagen als ‚Substitut‘ zur Reliabilität. Dabei im Vordergrund steht nach (Flick 2022: 545) etwa (1) die Begründung der Methodenwahl, (2) die explizite Beschreibung der konkreten Vorgehensweisen, (3) die Benennung der zugrundeliegenden Qualitätsansprüche des Projekts und (4) die Ermöglichung eines Vergleichs zwischen Anspruch des Projekts und seiner konkreten Realisierung.

Die folgende Tabelle versucht, bewusst auf verallgemeinerte Grundzüge verkürzt, die Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Zugänge darzustellen.

19 Für diese Gegenüberstellung werden etwa die Ausführungen von Bergold/Thomas (2012) sowie Flick (2022: 533f.) herangezogen.

Kriterium	quantitativ	qualitativ	
		„klassisch“	partizipativ
Validität	Standardisierung von Erhebungs- und Auswertungsphase	Expert*innen oder Teilnehmenden-validierung nach der Auswertung	Zyklische Validierungen während der Auswertung
Objektivität	Messwert unabhängig von der Person	Suche nach objektivem Sinn oder Anstreben gleicher Ergebnisse zweier unabhängiger Forscher*innen	Bewusst kontext-abhängige, personenzentrierte Vorgehensweise etwa zur Erkenntnis tieferliegender Typiken und deren inhaltlicher Füllung
Reliabilität	Reproduzierbarkeit und dabei identische Ergebnisse	Transparenz hinsichtlich Methodenwahl, Vorgehen, Qualitätsansprüchen und der tatsächlichen Realisierung	

Tabelle 3: Forschungszugänge

Nun könnte der Eindruck der absoluten Auflösung und Ablehnung jeglicher Prämissen durch diesen Forschungsstil entstehen. Partizipative Forschung ist allerdings keine anarchische Forschungsstrategie. Durch ihre Offenheit ist sie jedoch in der Lage, unterschiedliche Methoden und deren Bedingungen sinnvoll und gewinnbringend integrieren zu können.

Um zu verdeutlichen, dass partizipative Forschungsvorhaben keine willkürlichen Unterfangen sind, sollen hier nochmals fünf zentrale Kriterien beschrieben werden, die teilweise auch weiter oben bereits erwähnt wurden: (1) Qualität durch Transparenz, (2) relative Partizipationsstadien, (3) zyklische Aktion und Reflexion, (4) Augenhöhe sowie (5) Freiwilligkeit und Interesse.

Reason (2006) spricht in Bezug auf Qualitäts- und Gütekriterien von partizipativer Forschung davon, dass die Qualität der Forschung, wie oben bereits erläutert wurde, vorrangig durch die Prämisse der Transparenz zustande kommt. Es geht folglich darum, bewusst und reflektiert Entscheidungen zu treffen, die für das Forschungsbedürfnis profitabel sind. Diese Entscheidungen, nach bestem Wissen und Gewissen getroffen, sollen dann für eine möglichst breite Gruppe transparent gemacht werden, um eine Diskussion darüber zu ermöglichen.

How do we know our choices are quality based? There are in the end no clear foundational grounds. The best we can do is to offer our choices to our own scrutiny, to the mutual scrutiny of our core researchers, to the wider community of inquirers, and to the interested public at large. [...] What are the choices we are making, and are they the best choices? Can we be transparent about these choices in our reporting of our work? That is what I think quality in action research is about. (Reason 2006: 199)

Das zweite Kriterium ist das Grundprinzip der Partizipation, bei dem Beforschte oder Forschungsobjekte zu Subjekten und Co-Forscher*innen (Roose/Bouverne-De Bie 2014: 115) werden. Dabei ist der Forscher*in immer noch für die Analyse und Interpretation der Daten aus der Erhebung zuständig. Die Interpretation ist aber stark von jener zusätzlichen Analyse der Co-Forscher*innen abhängig, auf die sich der Forscher*in stützt beziehungsweise verlassen muss. Einbinden dieser Co-Forscher*innen kann auf unterschiedliche Arten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten und vor allem, das ist zentral, unterschiedlich stark ausfallen. Partizipation bedeutet nicht, dass Co-Forscher*innen jederzeit die ultimative Entscheidungshoheit besitzen müssen und dass eine dauerhafte Involviertheit gewährleistet sein muss. Sie können in das Design des Forschungsvorhabens eingebunden werden, sie können die Forschungsfragen mitgestalten, sie können Ziele des Vorhabens festlegen, etc. Allerdings erfolgt Partizipation „nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip. In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass es verschiedene Formen der Partizipation gibt.“ (Bergold/Thomas 2020: 8)

Ein geeignetes Modell, um Grade der Partizipation überblicksmäßig festmachen zu können, liefert Hart (1992: 8) im Kontext der Citizenship Education und in Bezug auf Kinder und Jugendliche. Auf seiner Partizipationsleiter unterscheidet er zwischen acht Stufen, wovon die drei untersten Nichtpartizipation beschreiben und die 5 oberen Stufen tatsächliche Grade der Partizipation darstellen.

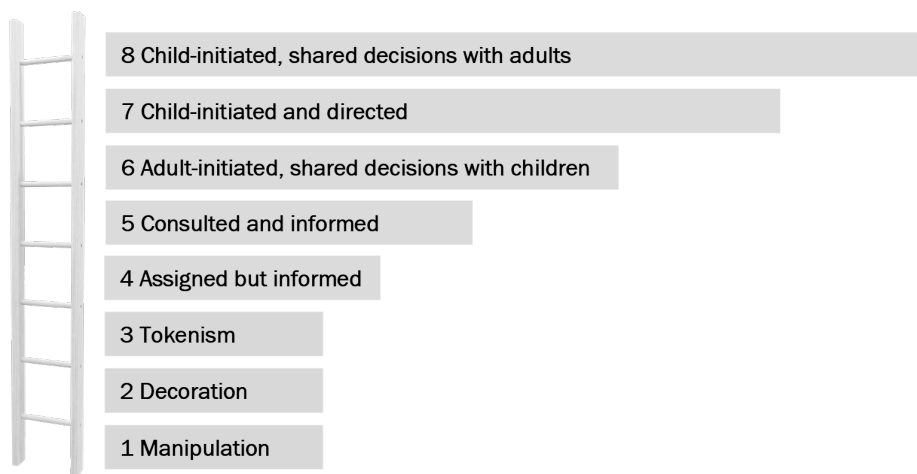


Abbildung 3: Grade der Partizipation nach Hart

Die Grade 1 bis 3 beschreiben etwa Stufen der Scheinpartizipation, innerhalb dieser Kinder und Jugendliche missbräuchlich und unwissentlich als Träger von Forderungen agieren, als Accessoires bei Veranstaltungen zu Dekorationszwecken eingeladen werden oder als Repräsentanten ihrer Peers bei Diskussionen beteiligt sind, allerdings ohne tatsächliches Mitspracherecht.

Der niedrigste Partizipationsgrad in einem Projekt ist laut Hart jener, wo Kinder und Jugendliche eine zugewiesene Rolle einnehmen, allerdings über Ziele und Zwecke eines Projekts informiert sind – ‚assigned but informed‘. Vier Voraussetzungen müssen hier gegeben sein:

1. The children understand the intentions of the project; 2. They know who made the decisions concerning their involvement and why; 3. They have a meaningful (rather than ‘decorative’) role; 4. They volunteer for the project after the project was made clear to them. (Hart 1992: 11)

Stufe fünf der Partizipationsleiter ist jene, auf der Kinder und Jugendliche als Projektteilnehmer*innen gesehen werden, deren Informationen und Aussagen großer Wert beigemessen wird und die als Mitwirkende am Prozess verstanden werden.

Allerdings erst die Stufe 6, so Hart, ermöglicht tatsächliche, konkrete Partizipation, da zwar das Projekt von Erwachsenen initiiert und geplant wird, Kinder und Jugendliche aber in prozeduralen und inhaltlichen Entscheidungsprozessen eine ebenso große Entscheidungshoheit besitzen.

Grad 7 der Partizipation geht von einem Projektsetting aus, das eigenständig von Kindern und Jugendlichen geplant und durchgeführt wird. Erwachsene spielen dabei keine Rolle. Ihr einziges Zutun ist etwa auf die Akzeptanz der Eigenständigkeit und das ‚Geschehenlassen‘ des Projekts reduziert.

Die letzte Stufe bei Hart ist ebenso ein Projektsetting, das von Kindern ausgeht, geplant und durchgeführt wird. Dabei spielen die Erwachsenen allerdings eine Rolle als Berater und Unterstützer.

Obwohl Hart eine schlüssige Einteilung der Grade an Partizipation vornimmt, muss doch kritisch angemerkt werden, dass es sehr wohl auch denkbare Mischtypen dieser Partizipationsgrade geben kann, die er allerdings nicht erwähnt. Diese können sich sowohl definitorisch aus dieser Einteilung ergeben, etwa ‚Adult-initiated and child-directed‘, als auch prozedural im Sinne von unterschiedlichen Graden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in einem Prozess zum Tragen kommen.

Ein weiteres Modell der Partizipation, das aus der Gesundheitsförderung stammt und prozessorganisationsorientiert angelegt ist, liefern Wright, Block und Unger (2007). Es beschreibt neun Stufen der Partizipation, wo bei Stufe 1–2 Nicht-Partizipation, 3–5 Vorstufen der Partizipation, Stufe 6–8 tatsächliche Partizipation und Stufe 9 über Partizipation hinausgehende Prozesse und Projekte beschreibt.

Stufe	Beschreibung
1	Instrumentalisierung Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Entscheidungen werden außerhalb der Zielgruppe getroffen, und die Interessen dieser Entscheidungsträger stehen im Mittelpunkt. Zielgruppenmitglieder nehmen eventuell an Veranstaltungen teil, ohne deren Ziel und Zweck zu kennen (Zielgruppenmitglieder als „Dekoration“).
2	Erziehen und Behandeln Die Lage der Zielgruppe wird wahrgenommen, jedoch ausschließlich oder überwiegend als defizitär. Es gilt, die beschriebenen Defizite („Benachteiligungen“) dadurch zu beseitigen, dass Menschen aus der Zielgruppe zum richtigen Verhalten erzogen bzw. von Professionellen behandelt werden. Wegen der angeblichen Defizite werden Mitglieder der Zielgruppe nicht für entscheidungsfähig gehalten. Bei den Vorstufen der Partizipation handelt es sich um eine zunehmend starke Einbindung der Zielgruppe in Entscheidungsprozesse, auch wenn (noch) kein direkter Einfluss auf die Prozesse möglich ist.
3	Information Die Entscheidungsträger teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe (aus Sicht der Entscheidungsträger) hat und welche Hilfe sie benötigt: Basisinformationen über z. B. Krankheitserreger oder präventives Verhalten können Gegenstand dieser Kommunikation sein. Das Vorgehen der Entscheidungsträger wird erklärt und begründet.
4	Anhörung Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.
5	Einbeziehung Die Zielgruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil, indem ausgewählte Personen aus der Zielgruppe (oft Personen, die den Entscheidungsträgern nah stehen) in Entscheidungsgremien sitzen. Die Teilnahme der Zielgruppe hat keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess. Bei der „echten“ Partizipation hat die Zielgruppe eine formale, verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung.
6	Mitbestimmung Die Entscheidungsträger halten Rücksprache mit Vertreter/inne/n der Zielgruppe. Darüber hinaus kann es auch zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträgern zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.
7	Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe in Entscheidungen einbezogen wird. Die Entscheidungskompetenz der Zielgruppe ist jedoch auf bestimmte Aspekte des Entscheidungsprozesses oder der Projektarbeit beschränkt. Obwohl der Anstoß für Interventionen von anderen außerhalb der Zielgruppe kommt, werden bestimmte Entscheidungen ausschließlich von der Zielgruppe getroffen.
8	Entscheidungsmacht Eine Maßnahme bzw. ein Projekt wird von Mitgliedern der Zielgruppe selbst initiiert und durchgeführt. Häufig entsteht die Eigeninitiative aus eigener Betroffenheit. Die Entscheidungen trifft die Zielgruppe eigenständig und eigenverantwortlich. Die Maßnahme oder das Projekt wird jedoch von anderen außerhalb der Zielgruppe geleitet, begleitet und/oder betreut. [...]
9	Selbstständige Organisation Die Verantwortung für eine Maßnahme oder ein Projekt liegt komplett in den Händen der Zielgruppe. Alle Entscheidungsträger sind Mitglieder der Zielgruppe. Alle Aspekte der Planung und Durchführung werden von Menschen aus der Zielgruppe realisiert.

Tabelle 4: Partizipationsstufen nach Wright et al. (2007)

Zyklische Aktion und Reflexion gilt ebenfalls als Kriterium zur Güte von partizipativen Forschungsprozessen, und zwar sowohl in Erhebungs- als auch in Auswertungsprozessen. (Unger 2014: 10; Anastasiadis/Wrentschur 2019: 18). Dieser kontinuierliche Wechsel von Aktion und Reflexion ermöglicht das Schärfen des Forschungsinteresses und erweitert Perspektiven durch die Verschränkung der Wissensbestände von Teilnehmenden. Es bietet auch genügend Raum, um Analyselinien kollektiv zu diskutieren und bereits im Forschungsprozess zu verwerfen oder um Ideen und inhaltliche Verankerungen im Erhebungsprozess konkret und als Kollektiv setzen zu können. „Typically such communities engage in more or less systematic cycles of action and reflection: in action phases co-researchers test practices and gather evidence; in reflection stages they make sense together and plan further actions“ (Reason/Bradbury 2008: 1) Wichtig für erfolgreiche Aktions- und Reflexionsphasen ist allerdings die adäquate Auswahl der Vorgehensweise: „Dafür gilt es eine kontext- und praxissensible Methodik zu wählen, die auf die Fragestellungen und auf die Möglichkeiten der an der Erhebung Beteiligten zugeschnitten ist.“ (Anastasiadis/Wrentschur 2019: 18)

Das Arbeiten auf Augenhöhe ist ein Kriterium, das den Respekt vor und die Wertschätzung für die Teilnehmenden betont. Dieser Respekt äußert sich unter anderem dadurch, dass die Teilnehmenden eine Stimme im Forschungsprozess besitzen und selbigen zu jedem Zeitpunkt hinterfragen und kommentieren können, wobei diese Einwände von den Forscher*innen aufgenommen und mit den Teilnehmer*innen diskutiert werden. Außerdem spielt die Theoriegenerierung der Co-Forscher*innen sowie die Mitbestimmung, was mit den Forschungsdaten geschieht, eine wichtige Rolle.

Ergebnisse und Interpretationen werden, soweit dies möglich ist, in Methodeworkshops gemeinsam erarbeitet. Das Ziel ist es, Akteure und Praktiker*innen in die Lage zu versetzen, ihr praktisches, kontextuelles Wissen auszudrücken, in Form von (Praxis-) Theorien zu verallgemeinern und zu verdichten und über den Gebrauch der Ergebnisse mitzubestimmen. (Bergold/Thomas 2020: 11)

Wie bereits erwähnt gehört zu dieser Arbeit auf Augenhöhe aber auch der Anspruch, nicht nur Wissen für die Wissenschaft zu generieren. Teilnehmenden sollen auch ‚wiederverwendbares‘ Prozesswissen und Möglichkeiten individuellen Wissenszuwachses durch kollektive Reflexionsräume ermöglicht werden, wodurch eine Veränderung der Lebenswelten erreicht werden kann.

Ein Gütemerkmal, das in der partizipativen Forschung zwar prinzipiell immer beachtet wird, scheinbar aber nur selten explizit gemacht wird, ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Für ein erfolgreiches Forschungsprojekt, das sowohl der Wissenschaft als auch den Teilnehmenden – und damit auch einem bestimmten Kollektiv – nutzt, ist es zwingend nötig, dass sich Co-Forscher*innen aus freien Stücken für die Mitarbeit entscheiden. (Grell 2006: 888) Eine Teilnahme darf und kann nicht aufoktroziert werden, da dies ein partizipatives Projekt von vornherein zum Scheitern ver-

urteilen könnte. Als Voraussetzungen für eine freiwillige Teilnahme muss allerdings auch schon bereits vor dem Forschungsprozess das Kriterium der Transparenz herangezogen werden. Potentiell interessierte Co-Forscher*innen müssen vor einer Teilnahme über den Inhalt, den Prozess und dessen Ziel sowie etwaige weitere Zwecke informiert werden, um sich tatsächlich frei für die Mitwirkung entscheiden zu können.

Freiwilligkeit bedeutet in diesem Kontext allerdings nicht, dass dies mit ‚ehrenamtlich‘, also mit unbezahlt, gleichzusetzen ist. Auch partizipative Projekte können mit materiellen oder immateriellen Anreizen arbeiten, um Co-Forscher*innen abseits des Erkenntnisgewinns in einer bestimmten Art und Weise zu ‚entlohnen‘. (vgl dazu etwa die Studie von Jackson 2008)

4.2 Design Thinking

Um den Ansprüchen der Partizipativen Forschung wie sie oben beschrieben wurde auch in der Datenerhebung zu entsprechen, eignen sich Design-Thinking-Prozesse als adäquate Methode, die bis dato in verschwindend geringem Maße im Kontext partizipativer Forschung zur Anwendung kommt. Zum einen ermöglicht Design Thinking (DT) jene Zielsetzung, die in der Partizipativen Forschung eine zentrale Forderung darstellt: soziale Wirklichkeit nicht nur zu verstehen, sondern auch zu verändern. Design Thinking ermöglicht eine Horizonterweiterung aller Mitwirkenden an diesem Prozess: „[D]esign thinking [...] allows student designers to expand on existing knowledge“ (Chon/Sim 2019: 198) Vor allem konkret im Kontext sozialer Innovation und gesellschaftlicher Weiterentwicklung ergibt sich etwa für Bürger*innen ein doppelter Vorteil, wenn sie aktiv in Erhebungs- und Auswertungsprozesse miteinbezogen werden.

Engaging the citizen in the measurement of phenomena benefits both science and citizens through policy discoveries, applications, and policy decisions that the participation of citizens enable. In addition to the awareness and engagement of the citizen, the citizens benefit from the scientific findings and results by the increase of knowledge or practical consequences that result from the science. (Goi/Tan 2021: 1)

Zum anderen bedeutet das eben angesprochene, aktive Miteinbeziehen, das Wahrnehmen von Forschungsteilnehmenden nicht als passive Forschungsobjekte, sondern als Individuen mit komplexen Lebensrealitäten. (van Mechelen/Laenen 2019)

Design Thinking als kollaborativer, problem- und lösungsorientierter Entwicklungsprozess (Lake/Flannery 2021: 339), der oft als Methodenreservoir für Innovation (Auernhammer 2021:624) wahrgenommen wird, hat seine Ursprünge bereits in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Produktdesign (Auernhammer/Roth 2021: 626) und wurde zuerst am Massachusetts Institute of Technology und 1957 an der University of Stanford vom Psychologen und Ingenieur John Arnold als inter-

disziplinärer Forschungsschwerpunkt ‚Joint Product Design‘ etabliert, für den auch eine eigene Abteilung, die ‚Design Division‘ (DD), gegründet wurde. Daran beteiligt waren unter anderem mehrere bekannte Persönlichkeiten wie etwa der Psychologe Abraham Maslow oder Designer Henry Dreyfuss. (ebd.: 629) Ende der achtziger Jahre verließ eine Gruppe Lehrender die Design Division in Stanford, um IDEO, ein außeruniversitäres Beratungsunternehmen, zu gründen, das auf Basis der Stanford-Design-Strategie Prozesse und kreative Zugänge weiterentwickelt hat und heute zu den führenden Größen auf diesem Gebiet zählt.

Der disziplinenübergreifende Produktentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozess wurde 1999 durch Lehre von Larry Leifer auf universitärer Ebene und zeitgleich durch IDEO breit als Design Thinking bekannt. (Auernhammer/Roth 2021: 635f.)

Zentral für die Entwicklung dieses modernen Design Thinking sind unter anderem sicherlich drei Elemente, die sich bereits zwischen 1959 und 1970 etabliert haben: (1) Kreativität, (2) Visual Thinking und (3) Wertezentrierung.

Kreativität und kreative Problemlösungen werden zu oft von unterschiedlichen Blockaden verhindert, die es gilt zu überwinden. Daher benötige es laut Maslow und Arnold, einem weiteren Mitglied der DD, Aktivitäten und Praktiken, die es Individuen ermöglichen, ihr volles Ideen- und Entwicklerpotential zu entfalten. (Auernhammer/Roth 2021: 630)

Perceptual blocks are preventing from recognizing a problem ore clue relevant to the solution. Cultural blocks include the desire to conform to an accepted pattern and difficulties arising from over-generalizations. Emotional blocks, such as fear of making a mistake or making a fool of yourself and pathological desire for security, block peoples's creativity. (Auernhammer/Roth 2021: 630)

Um eben diese Blockaden und Barrieren aufzulösen, beschreibt Arnold einen Prozess, der dem heutigen Design-Thinking-Prozess zugrunde liegt und innerhalb dessen unterschiedliche, aufeinanderfolgende Herangehensweisen zur Entstehung eines Produkts beitragen.

first clearly define your problem and in as general terms as possible; second, gather together as much data and background information as possible; third, analyze it to bring out the desirable and the limiting features; fourth, list all the possible solutions you can think of in each of the four design areas (use checklists, attribute listening, brainstorming, every technique you can think of); fifth, evaluate your ideas and pick out the most promising for more detailed investigation; and sixth, synthesize and verify the results. (Auernhammer/Roth 2021: 631)

Mehrere aktuelle Design-Thinking-Prozesse bauen auf diesen Merkmalen und Entwicklungen auf. Jener der Stanford d.school, sozusagen dem Nachfolger der Design Division, wird in 5 Schritte eingeteilt: (1) Empathy, (2) Define, (3) Ideate, (4) Proto-

type und (5) Test.²⁰ Diese Herangehensweise wird für die vorliegende Forschungsarbeit als methodische Grundlage verwendet, da sie durch ihre Nachvollziehbarkeit ein schnelles und klares Verständnis der Methode für die Teilnehmenden ermöglicht und gleichzeitig die Anforderungen an einen Design-Thinking-Prozess im Rahmen partizipativer Forschung, wie oben beschrieben, gut erfüllt.

Schritt	d-school-Schritt (IDEO-Bezeichnung)	Beschreibung	Ziel
1	Empathy (Discovery)	Entdecken von Meinungen & Verstehen von Herausforderungen in Lebensrealität von ‚users‘	Schriftlich festgehaltene Interviews anhand eines Interviewleitfadens
2	Define (Interpretation)	Kollektives Besprechen, Organisieren und Konkretisieren von Themen aus den Interviews	Schärfen der Fragestellung (Design Challenge)
3	Ideate (Ideation)	Kollektive Perspektiven teilen, zahlreiche Ideen generieren zur Auswahl der sinnvollsten Vorschläge	Konkrete Idee für die Erarbeitung eines innovativen Prototyps für die Lösung eines Problems
4	Prototype (Experimentation)	Mithilfe von Rahmenbedingungen („constraints“) zu kreativen Prototypen gelangen	Erstellung eines Prototyps
5	Test (Evolution)	Ausprobieren und Diskutieren des Prototyps mit ‚users‘	Testen des Prototyps

Tabelle 5: Design-Thinking-Schritte

Der erste Schritt, Empathy, ermöglicht es, näher zu verstehen, wie sich ein bestimmtes Problem oder eine bestimmte Herausforderung in konkreten Lebensrealitäten darstellt. Diesem Schritt voraus geht eine Konkretisierung der ‚Design Challenge‘, sozusagen jener Frage oder Problemstellung, derer man sich mithilfe des Prozesses annähern möchte. Die Empathiephase zielt darauf ab, ein Werkzeug methodisch und inhaltlich so zu entwerfen, um ein möglichst ganzheitliches Bild von bestimmten Personengruppen, sogenannten ‚users‘, an denen der Design-Thinking-Prozess interessiert ist, zu erhalten. Das angestrebte Werkzeug ist ein Interviewleitfaden mithilfe dessen möglichst viele interessante Informationen von den Befragten zutage treten können. Bei der Planung des Interviews sowie bei der Durchführung gibt es unter anderem 5 Punkte zu beachten: (1) Fragen entstehen durch gemeinsame Kooperation, die dann (2) in Kategorien eingeteilt werden, um einen natürlichen Gesprächsfluss ermöglichen zu können, wobei die Reihenfolge dieser Fragen von spezifischen zu breit gestellten Fragen in den unterschiedlichen Themenfeldern über-

²⁰ Die folgenden Ausführungen zu den Prozessschritten basieren auf IDEOS Standardwerk „Design Thinking for Educators“ (2012) sowie auf dem Design Thinking Guide der Stanford d.school, dem „Design Thinking Bootleg“ Doorley/Holcomb (2018).

gehen soll. Durch das kollektive Arbeiten an diesem Interviewbogen sollen außerdem (3) Redundanzen erkannt und eliminiert sowie Fragen möglichst verständlich für die Zielgruppe formuliert werden. Während des Interviews ist sicherzustellen, dass (4) offene Fragestellungen bevorzugt werden sollen, um längere Erzählungen der Befragten aus ihrer Lebenswelt zu provozieren. Während des Interviews soll außerdem (5) auf Inkonsistenzen in Erzählungen sowie auf Gestik und Mimik geachtet werden, um an diesen Stellen inhaltlich einzuhaken. Denn hier könnten zusätzliche Informationen gewonnen werden. Alle gewonnenen Informationen werden mithilfe von Notizen festgehalten.

The best solutions come from the best insights into human behavior. Discover the emotions that drive user behavior. Uncover user needs (which they may or may not be aware of). Identify the right users to design for. Use your insights to design innovative solutions. (Doorley/Holcomb 2018: 4)

Der zweite Schritt im DT-Prozess dient der genaueren Definition der Design Challenge, die zu Anfang jedes DT-Projekts steht. Im Rahmen dieser Phase werden die Informationen aus den durchgeführten Interviews mit allen Teilnehmenden besprochen und die subjektiv interessantesten, wichtigsten oder kuriosesten Gedanken, Aussagen, Standpunkte und Gefühle der Interviewten von der Gruppe herausgefiltert. Denn auf Basis dieser gefilterten Informationen werden in dialogischen Prozessen Themenblöcke eruiert, die mit den Informationen kontextualisiert werden. So wird die Design Challenge in unterschiedliche Problemlösungsansätze zerlegt.

The define mode explicitly expresses the problem you strive to address. In order to be truly generative, you must reframe your challenge based on new insights gained through your empathy work. This reframed Point of View, or problem statement, can then be used as a solution-generating springboard. (Doorley/Holcomb 2018: 6)

Als Ziel werden unterschiedliche Produkte angestrebt, die bei der Ideengenerierung für eine potentielle Lösung der Design Challenge unterstützen sollen. Dafür werden unter anderem ‚POV-statements‘, also das Kreieren fiktiver Personas, Prozesszeitpläne, sogenannte ‚journey maps‘ oder ‚How might we questions‘, also Möglichkeiten zur Veränderung des Status quo als Endprodukte vorgeschlagen.

Die Ideenfindung stellt einen weiteren zentralen Schritt im DT-Prozess dar. Dabei werden Ideen anhand eines geregelten ‚Brainstormings‘ generiert, die auf den zuvor erstellten Produkten des zweiten Schrittes fußen. Geregelt bedeutet dabei, dass diese Phase auf Basis von sieben Bedingungen durchgeführt wird:

„Brainstorming Rules

- Defer judgement. There are no bad ideas at this point. There will be plenty of time to narrow them down later.
- Encourage wild ideas. Even if an idea doesn't seem realistic, it may spark a great idea for someone else.
- Build on the ideas of others. Think “and” rather than “but.”
- Stay focused on topic. To get more out of your session, keep your brainstorm question in sight.
- One conversation at a time. All ideas need to be heard, so that they may be built upon.
- Be visual. Draw your ideas, as opposed to just writing them down. Stick figures and simple sketches can say more than many words.
- Go for quantity. Set an outrageous goal – then surpass it. The best way to find one good idea is to come up with lots of ideas.“ (Doorley/Holcomb 2018: 51)

Nachdem eine Vielzahl an innovativen Möglichkeiten für die Lösung unterschiedlicher Problemstellungen generiert wurde, wird eine kollektive Auswahl getroffen, welche Ideen einer weiteren Ausarbeitung unterzogen und zu Prototypen werden sollen.

Ein Prototyp, der in Schritt 4 entsteht, kann jedwede Form annehmen, die für die Erreichung des Ziels der Design Challenge passend ist. Dabei kann mithilfe von konkreten Hilfestellungen das Innovationspotential des Prototyps gesteigert werden. Auch in dieser Phase wird durch das kollektive Arbeiten am Prototyp mithilfe multipler Konzeptpläne ein immer präziseres Modell entworfen, das im Anschluss in die Testphase, den letzten Schritt im DT-Prozess, gehen kann. In diesem abschließenden Schritt soll der Prototyp mit verschiedenen ‚usern‘ diskutiert, besprochen, diesen vorgestellt oder von ihnen ausprobiert werden. Dabei soll Feedback zum Prototyp eingeholt und notiert werden, um den Prototyp zu überarbeiten.

Diese Rückkehr in die Bearbeitungsphase des Prototyps lässt erahnen, dass die genannten fünf Schritte keine absolut lineare Abfolge voraussetzen, sondern wiederkehrend durchgeführt werden können. Daher steht am Ende eines Design-Thinking-Prozesses kein fertiges Produkt, sondern immer ein Prototyp, der offen ist für weitere Bearbeitung und Entwicklung. Diese zyklische Komponente des DT ist allerdings nicht nur in der Abfolge der unterschiedlichen Prozessschritte per se zu verankern, sondern ist auch zentral in der Herangehensweise innerhalb der Prozessschritte. Dabei wechseln sich Arbeitsmuster der Aktion und Reflexion in permanenter Ergänzung miteinander ab, um ein breites Problembewusstsein beziehungsweise ein tiefergehendes Verständnis des behandelten Gebiets zu ermöglichen. Denn im Design Thinking ist das aktive Generieren von Ideen sowie das Gewinnen von Einsichten mit einer reflektierenden Selektion dieser verbunden, die wieder in eine Generierung überführt und so zu einem möglichst ganzheitlich gedachten und perspektivenreichen Prototyp führt. Dieses aktive Öffnen von Verständnisräumen in Verbindung mit einer reflektierenden Limitation der Erkenntnisse, und zwar ite-

rativ, ermöglicht eine Tiefenbohrung in eigene oder fremde Lebensrealitäten, ohne von vornherein durch Einschränkungen limitiert zu werden. (van Mechelen/Laenen 2019) Der Design-Thinking-Prozess setzt folglich Verstehensprozesse in Gang und materialisiert diese in den dabei entstehenden Produkten. Dadurch wird ein klarer Blick Lebenswelten freigelegt, was eine Integration des Prozesses in eine partizipative Forschungsstrategie äußerst vorteilhaft macht.

[...] Action research is therefore not initially intended as a solution for a specific problem, but as increasing the level of doubt about the interpretations of, and actions on, realities and situations. Casting doubt on existing realities and situations, therefore, requires the variety of possible interpretations of the situations at stake are challenged. (Roose/Bouverne-De Bie 2014: 118f.)

4.3 Fünf Ankerpunkte zur Forschungsstrategie

- ⚓ Partizipative Forschung hat zwei Kernaufgaben: die Lebensrealität von Teilnehmenden wissenschaftlich zu erforschen sowie durch den Forschungsprozess direkte Auswirkungen auf und Anknüpfungspunkte an die Lebensrealität der Teilnehmenden zu ermöglichen. Dabei steht ein gemeinsamer Erkenntnisprozess von Forscher*innen und Co-Forschenden im Mittelpunkt.
- ⚓ Die Stadien partizipativer Forschung, also der Grad der Partizipation, kann je nach Forschungsphase variieren. Dabei gilt es allerdings darauf zu achten, dass es auch Grade der Scheinpartizipation gibt, die nicht für diese Forschungsstrategie taugen.
- ⚓ Das wichtigste Gütekriterium der partizipativen Forschung ist, neben der Arbeit auf Augenhöhe und der Freiwilligkeit, jenes der Transparenz: Es gilt, möglichst jeden Schritt transparent zu machen, sowohl beim Lukrieren der Teilnehmenden, während der Forschung mit den Teilnehmenden sowie in der schriftlichen Dokumentation des Forschungsvorhabens.
- ⚓ Design Thinking ist ein innovativer Produktionsprozess, der sich aufgrund seines Anspruchs der kollektiven und gleichberechtigten Kooperation, seiner dynamischen Flexibilität in Bezug auf Methoden, seiner zyklischen Orientierung und seiner Fähigkeit zur Freilegung tiefliegender Vorstellungen gut in partizipativen Forschungssettings integrieren lässt.
- ⚓ Die Abwechslung von Erhebungs- und Auswertungsphasen sowohl im Design Thinking als auch in der partizipativen Forschung bietet nicht nur einen Vorteil hinsichtlich eines zusätzlichen Erkenntnisgewinns, sondern auch in Bezug auf die Teilnehmenden, die als mündige Subjekte miteinbezogen und wahrgenommen werden und daher eine gewichtigere Stimme im Forschungsprozess erhalten.

5. Fragestellung

In der öffentlichen Debatte gelten sie als unumstößliche Bastionen der Demokratie. Ihnen wird bei unzähligen Gelegenheiten ein Schutzstatus zugeschrieben und sie werden als Waffen gegen jene verstanden, die entgegengesetzte Ansichten haben: Werte und Wertediskussionen haben gesellschaftlich Hochkonjunktur. (vgl. e.g. Herr/Speer 2022; Khol 2023; Gentinetta 2023) Paradoxerweise bleiben dabei allerdings oft zwei Dinge unbeachtet. Zum einen wird selten spezifiziert, von welchen Werten die Rede ist und zum anderen, dass Werte einem ständigen Wandel – und zwar synchron, je nach Kontext, sowie auch diachron, je nach gesellschaftlichen Ereignissen oder persönlichen Lebenserfahrungen – unterworfen sein können: Stichwort Wertewandel (Welzel 2009: 110). „Denn wo von Werten die Rede ist, geht es auch um Auf- und Abwertungen, um Ent- und Umwertungen.“ (Liessmann 2023: 236) Ein stabiles Wertesystem festzumachen ist also ein komplexes Unterfangen. Dieser Umstand verdeutlicht, dass Werte als vielschichtige gesellschaftliche Vorstellungen schwer zu fassen sind, sowohl in der soziopolitischen Debatte als auch in der wissenschaftlichen Forschung. Die klassische empirische Werteforschung versucht, wie oben bereits erläutert, Werte mithilfe von standardisierten Fragebögen zu erfassen. „Ziel der Messung von Werten ist gemeinhin, Unterschiede und Entstehungsbedingungen sowie die breite Erklärung und Vorhersage spezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen aus wenigen basalen Werten aufzudecken.“ (Aichholzer/Friesl 2019: 32f.)

In einer derart komplexen Gesellschaft, die durch Informations- und Meinungsflut geprägt ist und sich im Dauerkrisenmodus befindet, sollte das Bedürfnis noch offensichtlicher sein, auch in der Wissenschaft eine ergänzende Art der Werteforschung zu etablieren, die stärker auf eine tiefergehende Typikanalyse von konkreten Wertvorstellungen in bestimmten Kontexten setzt. Die Ermittlung dieser konkreten Wertorientierungen und ihrer inhaltlichen Beschaffenheit würde einen Verständnishorizont eröffnen, der zwar nicht allgemeingültig sein kann, sehr wohl aber kontextspezifische Nachvollziehbarkeit von Wertorientierungen in konkreten Situationen ermöglichen würde. Denn dadurch würde sich nicht nur der Raum für ‚aktuelle‘ Wertvorstellungen per se öffnen, sondern auch dafür, deren inhaltliche Ausformung und ihre Beschaffenheit freizulegen.

Die kontextspezifische Werteforschung lässt sich dahingehend gut mit Schüler*innen im formalen Bildungskontext der Schule durchführen. Denn nach Kennedy (2014) sind vor allem jene formalen Bildungseinrichtungen ein Ort der Kultivierung von Werten. Die Schulen sind also maßgebliche Räume für Wertebildung. Präziser dazu äußert sich (Fend 2009): „Die Einführung in [kulturelle] Traditionen, das gezielte Erarbeiten eines Verständnisses der gegenwärtigen politischen Welt, die Einübung in die zu Grunde liegenden Normen und Werte bilden deshalb den Kern der Integrationsfunktion des Bildungswesens, bei der auch dem Unterricht eine große Bedeutung zukommt.“ Fend begründet in seiner ‚neuen Theorie der Schule‘ ihre Legitimationsfunktion. Anhand des vorangehenden Zitats macht er den hohen Stellenwert

von Schule und Unterricht als wertstiftende Gesellschaftseinrichtungen deutlich. Keinesfalls ist diese Legitimationsfunktion der Schule in Abrede zu stellen. Fend geht allerdings davon aus, dass Werte und Gesellschaft in sich und ihr Verhältnis zueinander gesetzt sind. Heute muss allerdings mehr denn je dem Fakt Rechnung getragen werden, dass Werte und Gesellschaft in einem permanenten Aushandlungsprozess zueinander stehen. Das heißt folglich, dass die Legitimationsfunktion von Schule anders begriffen werden muss. (vgl. dazu auch Budde 2019) Sie kann nicht mehr unter dem Blickwinkel einer normativen Setzung und Einübung von Werten gesehen werden, sondern unter der Prämisse, dass Schule einen Ort der Aushandlung und Entwicklung von Werten darstellt. Wenngleich dies allerdings nicht bedeutet, dass etwaige normative Wertansprüche aus Lehr- und Lernsituationen verschwunden sind. Ganz im Gegenteil: sie werden jedoch nicht mehr bedingungslos angenommen, sondern sind stets einem kollektiven Verhandlungsprozess unterworfen, der beispielsweise durch Sozialstrukturen der jeweiligen Lernumgebung oder etwa spontane politische Veränderungen (Stichwort: Krisen) beeinflusst werden kann. Daraus resultiert auch, dass empirischen Untersuchungen der Fokus auf jene einzuübenden Werte nicht mehr ausreichen darf, sondern der Diskurs über Werte und ihre Beschaffenheit selbst stärker in den Fokus rücken muss, der gleichzeitig auch den Faktor des Kollektivs als Ort des Aushandelns von Werten miteinbeziehen muss. Dass dieses kollektive Aushandeln von und die Übernahme von prägenden Werten besonders in jungen Jahren (Welzel 2009: 111) sowie auch im Schulkontext stattfindet, muss an dieser Stelle nochmals unterstrichen werden. Aus den obigen Ausführungen erschließt sich also, dass einer Neuentdeckung und Neuinterpretation von Werten und Wertvorstellungen Raum gegeben werden muss.

Werte in der Schule und in ihrem institutionellen Kontext zu erforschen, ist folglich eine Option, um einerseits die produzierten Werte der Institution selbst zu untersuchen und andererseits, wie auch dieses Projekt beabsichtigt, Settings mit Schüler*innen herzustellen, mithilfe derer man ihre Wertvorstellungen untersucht. Stellt man sich allerdings die Frage, welche weitreichendere Perspektive man einnehmen könnte, die gesamtgesellschaftlich relevant ist, aber trotzdem im formalen Bildungskontext eingebettet werden kann, bietet sich European Citizenship Education (und damit Bürger oder Bürgerinnen) als Forschungsfeld an, was aber in der Forschungspraxis stark vernachlässigt wird. Eine europäische Gesellschaft, die sich soziopolitisch jedoch als Werteunion bergreift und Werte als stabilisierendes Moment einer Gemeinschaft wahrnimmt, benötigt einen tiefergehenden Zugang zum Verständnis von Werten und Wertvorstellungen ihrer Bürger*innen aus Forschungsperspektive. Diese Fokussierung kann dazu beitragen, die ‚Lücke‘ zwischen der gesellschaftlichen Diskussion und der wissenschaftlichen Debatte rund um Werte und Citizenship zu füllen. (Villalobos/Morel 2021: 22)

Der Fokus darf bei zu untersuchenden Werten folglich nicht nur auf eine Auswahl an eventuell relevanten, standardisiert messbaren Werten gelegt werden. Es muss ebenso eine Ermittlung der für Individuen relevanten Werte und Wertvorstellungen in einem konzeptuellen Rahmen – etwa European Citizenship – stattfinden.

Und zwar innerhalb sozialer Kontexte und Lebensrealitäten, mit einem Fokus auf den Prozess der Aushandlung von Wertvorstellungen in der Erhebung sowie eine brennglasartige Analyse ihrer Beschaffenheit und eine typologische Strukturdarstellung.

Besonders aus Citizenship-Education- und Demokratiebildungsperspektive braucht es dahingehende Modelle, die sich beispielsweise nicht nur auf Citizenship-Typen, sondern auf unterschiedliche Aspekte wie konkret auf Werte konzentrieren, die sich etwa aus den Vorstellungen der Adressat*innen von Citizenship Education speisen.

Partizipative Werteforschung mit Schüler*innen im Kontext von European Citizenship Education kann dies leisten und dabei gleichzeitig einen Einblick in die Lebensrealität von jungen Bürger*innen geben. Sie ist unter anderem von hoher Relevanz etwa für bildungspolitische Fragestellungen in der Lehrplanentwicklung für Schulen, in der Pädagog*innenbildung in Bezug auf Demokratieerziehung oder für übergeordnete bildungspolitische Koordinationsmaßnahmen der Europäischen Union.

Jugendliche sind zudem Gestalter*innen der Gesellschaft in der Gegenwart und Zukunft. Partizipative Werteforschung ermöglicht es, diesem Fakt Rechnung zu tragen, da sie ein kontextbezogenes, subjektbezogenes, ergebnisoffenes und trotzdem präzises Verständnis von Lebensrealitäten bieten kann und durch ihre Herangehensweise einen vergrößerten Erkenntnisgewinn liefern könnte.

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich im Rahmen eines partizipativen Forschungssettings, welches Wertvorstellungen von Schüler*innen dahingehend untersucht, wie diese einen idealen europäischen Bürger*in konzipieren, folgende Forschungsfrage:

- Welche Wertvorstellungen ergeben sich hinsichtlich der Konzeption eines idealen europäischen Bürgers*in bezüglich seines/ihres Handelns aus Schüler*innenperspektive?
- Welche Wertetypen lassen sich aus diesen Wertvorstellungen bilden?
- Wie ist deren inhaltliche Beschaffenheit im Hinblick auf Diskurse und Spannungsfelder?

6. Datenerhebung: Projektdesign des „Citizen Advice Project“

Für die Erhebungs- und einen Teil der Auswertungsphase dieses Forschungsprojekts wurde das ‚Citizen Advice Project‘ (CAP) als österreichweites Teilprojekt initiiert, das maßgeblich von den ‚Salzburger Bildungslaboren‘ unterstützt wurde und durch 4-tägige Workshops in Schulen realisiert wurde. In diesen 16-stündigen Workshops, aufgeteilt auf vier Tage, waren zwei Phasen inkludiert: ein Design-Thinking-Prozess (12h) und eine partizipative Auswertungsphase der Resultate des Design-Thinking-Prozesses (4h). Zusätzlich wurden die Schüler*innen im Rahmen des Projekts an die Universität Salzburg eingeladen. Dort konnten sie in einer von insgesamt vier Diskussionsveranstaltungen (Kamingesprächen) unter dem Titel ‚My views on Europe‘ mit hochrangigen politischen Entscheidungsträger*innen, Studierenden und anderen Schüler*innen über ihre Erkenntnisse aus den Workshops debattieren und diese teilen.

Forschungsspezifisches Ziel der Workshops war es, dass Schüler*innen in der ersten Phase schriftliche Empfehlungen produzieren, in denen sie erklären, wie man zu einem idealen europäischen Bürger*in wird. Diese Empfehlungen konnten an Bürger*innen der Europäischen Union in ihren unterschiedlichsten Funktionen gerichtet sein, beispielsweise an Personen im privaten Lebensbereich, an Menschen im Kontext ihres Arbeitslebens, an Politiker*innen, an die gesamte Gesellschaft, etc. In der zweiten Phase wurden diese Empfehlungen von den Schüler*innen mit Blick auf darin zu findende Wertvorstellungen ausgewertet und dem Forscher für eine weitere Auswertung übergeben.²¹

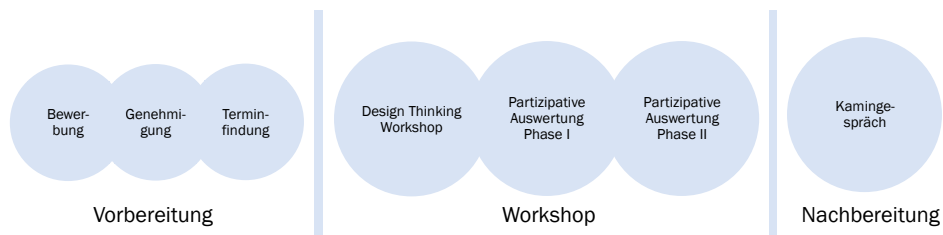


Abbildung 4: Ablauf des Gesamtprojekts

6.1 Rahmenbedingungen der Datenerhebung

Die zweiphasigen Workshops fanden im Zeitraum von September 2022 bis März 2023 mit 94 Schüler*innen zwischen 16 und 20 Jahren aus fünf österreichischen Bundesländern (Niederösterreich, Steiermark, Salzburg, Tirol und Vorarlberg) direkt an den Schulen der Teilnehmenden statt. Die Schultypen variierten dabei zwischen 4

²¹ Eine detaillierte Beschreibung zu den Abläufen beider Phasen sowie inhaltlicher Zielsetzungen findet sich weiter unten.

unterschiedlichen Ausrichtungen der Sekundarstufe II (drei Gymnasien, eine Höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt, eine Höhere Bundeslehranstalt für Elementarpädagogik und drei Handelsakademien). Nach einer österreichweiten Empfehlung des Bildungsministeriums zur Teilnahme am Projekt für alle Schulen der Sekundarstufe haben 12 Schüler*innengruppen (Schulen) über ihre Lehrpersonen Interesse an der Teilnahme bekundet, von denen sich dann 10 Gruppen (Schulen) für die Teilnahme angemeldet haben. Eine Schule musste aufgrund ihrer zeitlichen Ressourcen die Teilnahme ablehnen, eine weitere hat entschieden, dass das inhaltliche Interesse an der Themenstellung nach internen Überlegungen der Schüler*innen nicht groß genug für eine Teilnahme war. Zusätzliche Bewerbung des Projekts im Rahmen von Projektvorstellungen und Ausschreibungen über Newsletter und soziale Medien wurde durch die Institutionen ‚Europe Direct Österreich‘ sowie das ‚zentrum polis‘ und den ‚OeAD‘ ermöglicht.

Für jedes Bundesland, in dem ein Workshop stattfand, wurde ein entsprechendes Genehmigungsansuchen an die zuständige Bildungsdirektion gestellt, die allesamt bei der ersten Antragsstellung als positiv beschieden wurden. Eine Ausnahme bildet hier die Steiermark, in der die jeweilige Schulleitung über die Durchführung entscheidet. Auch hier wurde eine direkte Zustimmung erteilt. Für die Genehmigung der Bildungsdirektionen waren neben den Genehmigungsformularen unter anderem ein Begleitbrief an Eltern, Erläuterungen der Untersuchungsinstrumente, Zustimmungsschreiben der jeweiligen Schulen, Datenschutzbestätigungen sowie Begleit-schreiben der Universität nötig. Da jede Bildungsdirektion unterschiedliche Anforderungen stellt, mussten die Ansuchen parallel für 5 Bundesländer abgewickelt werden.

Nach verbindlicher, schriftlicher Zusage der Schule, die bis 30. Juni 2022 zu erbringen war, wurde mit der Terminplanung begonnen. Im Rahmen eines Willkommensbriefs an die Schulen wurden diese gebeten, etwaige Terminwünsche vorab bis Ende Juni 2022 mitzuteilen. Ab 01. Juli 2022 wurde zusätzlich über eine Buchungsplattform (termino.gv.at) die Möglichkeit geöffnet, Termine für die Workshops auszuwählen. Dabei war es besonders wichtig, auf die Schulrealität einzugehen und Flexibilität in der Planung zu ermöglichen. So konnten die Schulen den Workshop an vier aufeinanderfolgenden Tagen buchen oder diesen auf zwei Besuche aufteilen, die allerdings möglichst knapp aufeinander folgen mussten. Auch in Bezug auf die Zeitplanung an den Tagen selbst musste auf die Schulrealität Rücksicht genommen werden. So mussten Schularbeiten, Tests, Prüfungen, Ausflüge und Ähnliches mitbedacht werden. Die Workshops mussten ebenso innerhalb des regulären Stundenplans Platz finden. Eine Bedingung aus Projektsicht war jedenfalls, nicht in der ersten Schulstunde zu starten, um Störungen wie das Zuspätkommen von Schüler*innen, Anwesenheitskontrollen und Probleme beim Finden des Workshopraumes vorzubeugen.

Vor jedem Workshop wurden von allen Schüler*innen schriftliche Einverständniserklärungen unterzeichnet, die einerseits die Verwendung ihrer produzierten Daten für Forschungszwecke erlaubt sowie eine Erklärung, dass Bild- und Tonaufnahmen im Rahmen des Projekts zur Dokumentation und zur Berichterstattung in unterschiedlichen Medien verwendet werden dürfen.

6.2 Rollen der einzelnen Beteiligten

Besonders im Rahmen partizipativer Forschung bedarf es einer intensiven Reflexion der verschiedenen Beteiligten am Projekt und ihrer Rollen. Für dieses Forschungsvorhaben können primär drei unterschiedliche Stakeholdergruppen identifiziert werden, die in den verschiedenen Phasen des Gesamtprojekts unterschiedliche Rollen übernehmen sollten. Die folgende Tabelle verdeutlicht die vorrangig eingenommene Rolle in einer Phase und wie sie von den anderen Stakeholdern wahrgenommen werden sollen.

Stakeholder	Phase				
	Vorbereitung	Design Thinking	Partizipative Auswertung I	Partizipative Auswertung II	Kamingespräch
Schüler*innen	Entscheidung	Expertise	Co-Forschung	Impulsgebung	Diskussion
Lehrer*innen	Vermittlung	Beobachtung	Beobachtung	-	Diskussion
Forscher	Werbung	Moderation	Training	Forschung	Moderation

Tabelle 6: Rollen von Forschungsbeteiligten

Schüler*innen sind in der Vorbereitungsphase in der Rolle der Entscheidenden. Sie sind es, die sich aufgrund ihres Interesses am Thema und aufgrund ihrer Bereitschaft mitzuarbeiten für die Teilnahme am Projekt entscheiden. Während des Design-Thinking-Prozesses als Erhebungsphase befinden sie sich in der Rolle der Expert*innen für ihre eigene Lebenswelt. Durch das eigenständige Erarbeiten von Erkenntnissen über ihre Lebenswelt im Rahmen des Themas der European Citizenship Education sind sie Entdecker und Entwickler von autoethnografischen (Ellis 2010: 345) Produkten, den Empfehlungen für ideale europäische Citizenship. Da die Schüler*innen ihren Lebensbereich am besten kennen und verstehen können, werden sie in der partizipativen Auswertung Teil 1 von Expert*innen zu Co-Forscher*innen, die sich anhand von Auswertungstrainings ihren Empfehlungen aus wissenschaftlicher, analytischer Perspektive im Hinblick auf Werte nähern, was einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn verspricht. In der partizipativen Auswertung Teil 2 sind die Schüler*innen als Co-Forscher*innen nicht mehr aktiv am Auswertungsprozess beteiligt. Ihre wertvolle Analyse aus dem vorhergehenden Schritt wird vom Forscher übernommen und somit sind sie hier als Impulsgeber*innen zu betrachten.

In der letzten Phase des Kamingesprächs sind sie als Diskutant*innen gleichberechtigte Teilhabende des Gesprächs und teilen mit den anderen Anwesenden, Politiker*innen, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Studierenden und Peers ihre Gedanken und Ideen zu idealer Bürger*innenschaft und damit verbundenen Wertvorstellungen. Die Kamingespräche als Nachbearbeitung der partizipativen Forschungsphasen sind vor allem didaktisch und mit Blick auf den zu ermöglichenden Ermächtigungsprozess für die Schüler*innen von Belang. Denn als Expert*innen für

ihre Lebensrealität und gleichberechtigte Partner*innen mit politischen Entscheidungsträger*innen und anderen gesellschaftlichen Stakeholdern zu diskutieren und ihre Gedanken zu teilen, trägt zum Empowerment der Jugendlichen bei. Es lässt sie von ihrem demokratischen Recht der Teilhabe Gebrauch machen, und zwar nicht nur im Erhebungs- und Analyseprozess, sondern auch als Bindeglied zwischen wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Diskussion. (Villalobos/Morel 2021: 22)

Der Partizipationsgrad der Schüler*innen am gesamten Forschungsprojekt ist im Rahmen der Partizipationsgrade nach Hart (1992) und Wright, Block und Unger (2007) unterschiedlich hoch. Die Kombination beider Modelle ermöglicht es, einen Einblick in die Partizipationsgrade aus unterschiedlichen Perspektiven zu geben und eine nachvollziehbare, mehrdimensionale Beschreibung des vorliegenden Projekts vorzunehmen. In der Planung konnte mithilfe der Modelle eine gute Differenzierung zwischen tatsächlicher und Schein- beziehungsweise Non-Partizipation stattfinden und so darauf geachtet werden, dass die Partizipation nie unter dem Mindestmaß beider Modelle liegt. Die folgende Abbildung soll die nachfolgenden Ausführungen zusätzlich visuell illustrieren.

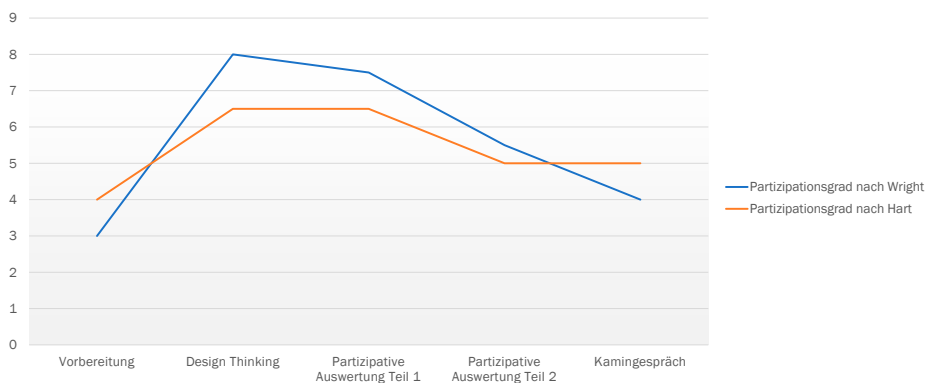


Abbildung 5: Partizipationsgrade nach Modellen

In der Vorbereitungsphase liegt der Partizipationsgrad der Schüler*innen bei 4 nach Hart und 3 nach Wright. Die Schüler*innen trafen bereits zu Anfang eine der wichtigsten Entscheidungen, nämlich jene über die Teilnahme am Projekt. Sie erhielten dafür alle Informationen zum Projektablauf, zum Projektziel sowie zu Rahmenbedingungen und methodischem Vorgehen des Projekts. Auf Basis von schriftlichen Informationen, die ihnen über eine eingerichtete Webseite zugänglich gemacht wurden, Factsheets sowie über ein speziell auf die Zielgruppe zugeschnittenes Vorstellungsvideo des Projekts, konnten sich die Schüler*innen ein genaues Bild über das Projekt verschaffen und selbst entscheiden, ob sie Interesse an einer Mitarbeit haben.

Im Design-Thinking-Prozess kann der Grad der Partizipation nach Hart und Wright bei 6.5 beziehungsweise 8 angesetzt werden. Wenngleich in diesem Schritt die Prozessschritte vorgegeben und vom Forscher moderierend begleitet wurden,

waren die Teilnehmenden in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung des Projektprozesses völlig frei und unbeeinflusst vom Forscher. Die Entscheidungsmacht im Hinblick auf Schwerpunktsetzungen in Bezug auf behandelte Themen und die Intensität der Behandlung dieser lag ausschließlich bei den Schüler*innen.

Relativ ähnlich verhält sich die Teilhabemöglichkeit im ersten Schritt der Partizipativen Auswertung. Denn auch hier hatten die Schüler*innen die Entscheidungshoheit in der Analyse. In dieser Phase erhielten die Teilnehmenden allerdings ein intensives Auswertungstraining vom Forscher, um zu gewährleisten, dass ihre partizipative Analyse stets mit denselben Kriterien stattfindet.

Der zweite Auswertungsprozess mag als größter Kritikpunkt für die konsequente Anwendung der partizipativen Forschungsmethodologie gesehen werden. In diesem Schritt waren die Teilnehmer*innen nicht mehr aktiv involviert. Ihre Analysen wurden vom Forscher dennoch als gesetzte und ernstzunehmende Beobachtungen angesehen und in einem weiteren Analyseprozess kontextualisierend bearbeitet.

Eine weitere Konsultation der Schüler*innen in Bezug auf die Forschungsergebnisse des zweiten Teils der Analyse war aufgrund der bereits in der Planung antizipierten, zeitlichen Limitationen der Schulen sowie auch aufgrund der komplexen Organisation über ein Schuljahr hinaus (etwa aufgrund von Schulwechseln der Teilnehmenden, Repetent*innen, u. a.) nicht möglich. Die pragmatische Übernahme von Forscher*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Auswertungsphase ist in der partizipativen Forschung allerdings möglich. (Jackson 2008: 166; Roose/Bouverne-De Bie 2014: 115; Bergold/Thomas 2020) Der Grad der Partizipation der Teilnehmenden muss dadurch in dieser Phase allerdings niedriger angesetzt werden.

Die Rolle der Diskutant*innen wurde den Teilnehmenden in der letzten Phase des Gesamtprojekts, den Kamingesprächen, intensiv zu Teil. Die Sichtweise der Schüler*innen auf die zuvor intensiv bearbeiteten Themenbereiche wurde von tatsächlichen Entscheidungsträger*innen sowie anderen Stakeholdern, darunter auch zukünftige Lehrende, gehört und ernsthaft diskutiert. Wenngleich die Schüler*innen keinen Einfluss darauf haben, ob ihre Empfehlungen, Anliegen und Sorgen Auswirkungen auf weitere Prozesse haben werden, so wurden sie dennoch vorgebracht und in gemeinsamen Diskussionssettings bearbeitet, in denen alle Beteiligten gleichberechtigte Teilhabende waren.

Was gerade in Bezug auf die Rolle von Schüler*innen im formalen Bildungskontext deutlich wird, ist die Notwendigkeit einer Perspektivenverschiebung von Schüler*innen. Denn die Arbeitsweise der Schüler*innen als Expert*innen und Co-Forscher*innen verlangt nicht den klassischen „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 260). Prozesse und deren Inhalte müssen kritisch hinterfragt, analysiert und kommentiert werden. Dabei muss auch die Distanz zwischen dem Geforderten und dem, was Schüler*innen bereit sind zu leisten, so gering wie möglich ausfallen.

Die Lehrenden der Schüler*innen im Prozess mitzudenken stellte sich als besonders wichtig heraus, obwohl sie nicht als Co-Forschende am Projekt beteiligt waren. Denn sie spielten am Beginn des Projekts eine wichtige Rolle in der Vermittlung. Mit jeder betreuenden Lehrkraft wurden vorab ein bis zwei Vorbereitungsgespräche geführt, in

denen ihnen der gesamte Projektprozess samt Rahmenbedingungen nähergebracht wurde. Dabei konnten inhaltliche und organisatorische Fragen geklärt werden. Daraufhin haben die Lehrenden mithilfe des umfangreichen Informationsmaterials eine potentielle Teilnahme mit den Schüler*innen besprochen, die sich entweder dafür oder dagegen entschieden haben.

Für die Phasen des Design Thinking sowie der partizipativen Auswertung mit den Schüler*innen war es wichtig, die Lehrer*innen über die Bedingungen ihrer Anwesenheit bei den Workshops aufzuklären. Diese Rahmenbedingungen wurden in einem „CAP-Playbook“ festgehalten und den Lehrer*innen übergeben. Im Wesentlichen finden sich darin drei Punkte: (1) Interaktion mit Schüler*innen während der Workshops, (2) Dokumentation des Workshops und (3) die Rollenübernahme des notierenden Beobachters.

Das Projekt hatte die Voraussetzung, dass Lehrer*innen während der Workshops zwar anwesend sein können (Stichwort: Aufsicht), währenddessen aber nicht mit den Schüler*innen interagieren sollten. Dieser Umstand sollte gewährleisten, dass Schüler*innen das Maximum an Eigenständigkeit erreichen konnten und nicht in irgendeiner Form in ihrer Denkweise und ihren Schlussfolgerungen gelenkt werden konnten.

Trotzdem hat das Projekt versucht, den Lehrenden eine fakultative Unterstützungsrolle zuzuweisen. Dabei wurden sie einerseits gebeten, den Workshop mit Fotos oder Videos zu dokumentieren. Dieses Material sollte dann im Anschluss für diverse Zwecke, etwa der Dokumentation auf Plattformen, der Homepage oder für andere Veröffentlichungen zur Verfügung stehen.

Andererseits wurden sie gebeten, sich Notizen ähnlich zu einer Unterrichtsbeobachtung zu machen. Diese Notizen sollten verwendet werden, um eventuell bedeutungsvolle Momente für eine spätere Reflexion sowohl für das Forschungsprojekt als auch für potentielle Nachbesprechungen durch die Lehrer*innen festzuhalten.

Während der erste Punkt von allen Lehrenden respektiert wurde, haben nur wenige die Aufgabe der medialen Dokumentation übernommen. Notizen hinsichtlich der Lehrenden wurden dem Projekt nicht übergeben, jedoch fand des Öfteren nach jeder Workshopeinheit ein Gespräch mit dem Forscher und den Lehrenden statt, in dem ein Austausch über das Setting stattfand.

Im zweiten Teil der Auswertung waren Lehrer*innen zur Gänze unbeteiligt, wohingegen sie im Kaminesgespräch auf gleicher Ebene mit allen anderen Teilnehmenden der Diskussionsrunden vertreten waren.

Inwiefern der Forscher am partizipativen Prozess beteiligt ist, bedarf intensiver Überlegungen vor Beginn des Prozesses. Denn die Bandbreite zwischen aktiver Beteiligung am Prozess und vollkommener Enthaltung ist in diesem Forschungsstil groß. Für das vorliegende Projekt hat der Forscher eine Rolle übernommen, in der er grundsätzlich keine inhaltlichen Setzungen während des Forschungsprozesses tätigt. Inhaltliche Rahmenbedingungen wie etwa die Auswahl der Design Challenge und des Fokus auf Werte in der Auswertung wurden vorab vorgenommen.

Die Rolle des Forschers beschränkte sich nach der Konzeption des Projekts und zu Beginn der Involvierung anderer Personen auf die Bewerbung zur Teilnahme und

auf die Vermittlung der Rahmenbedingungen an potentiell interessierte Teilnehmende sowie auf die Koordination der Workshoptermine und administrative Prozesse wie Genehmigungen und Anträge.

Im Design-Thinking-Prozess nahm der Forscher eine moderierende Rolle ein, die vorwiegend aus dem Hintergrund die Förderung und die Steuerung des Prozesses zum Ziel hatte. Im Rahmen dieser Moderationstätigkeit lag die Konzentration darauf, Schüler*innen größtmöglichen Freiraum zu ermöglichen und zugleich im zeitlichen Rahmen zu bleiben. Aufgrund der intuitiven Planung der Design Thinking Challenge kam es im Laufe der Workshops zu keinen groben Prozessunklarheiten, was einen ungestörten Ablauf des Innovations- und Produktionslaufs ermöglichte.

Während der ersten Auswertungsphase mit den Schüler*innen intensivierte sich die Beteiligung des Forschers leicht. Dabei war er stärker Teil des Geschehens als Trainer und Konsulent für die Teilnehmenden. Er führte mit den Teilnehmenden eine Methodenschulung für die Analyse der zuvor produzierten Empfehlungen durch und trat dadurch im Ablauf deutlicher in Erscheinung. Des Weiteren stand er als Konsulent und Unterstützer für Schüler*innen während der Auswertung zur Verfügung, die grundsätzlich vollständig autonom von diesen durchgeführt wurde. Jedoch konnte er, wann immer Unklarheiten bezüglich des Analyseprozesses trotz des vorhergehenden Auswertungstrainings aufgetaucht sind, als ‚methodischer sparring-partner‘ herangezogen werden. Dies geschah allerdings in jedem Fall mit vollster Berücksichtigung inhaltlich neutral zu bleiben, um die Schüler*innen nicht zu einer bestimmten inhaltlichen Analyse zu verleiten.

Dass der Forscher im zweiten Teil der partizipativen Auswertung auf Basis der Ergebnisse der Schüler*innen eine weitere Analyse vornahm, ist, wie oben erwähnt, weder problematisch noch widerspricht dies der partizipativen Logik. Bei der Auswertung galt es allerdings, sich darauf einzulassen, Ergebnisse der Schüler*innen als gültige Resultate zu akzeptieren. Dabei trat ab und an das Problem auf, dass die Nachvollziehbarkeit der Resultate für den Forscher oft nicht sofort gegeben war. So fanden sich etwa Benennungen von Werten, die der Forscher anders angegeben hätte. In dem Wissen, dass die Teilnehmenden allerdings durchgehend intensiv, konzentriert und verantwortungsvoll an den Auswertungen gearbeitet haben, war die Akzeptanz relativ rasch möglich. Hinzu kommt auch, dass jedes einzelne Ergebnis auch durch kollektive Diskussionen unter den Teilnehmenden überprüft und dadurch bestätigt wurde, was eine weitere Komponente für die Akzeptanz der Resultate darstellt.

Im Übrigen ist hier anzumerken, dass dies sogar weniger als Problem, sondern mehr als Vorteil angesehen werden kann, den die partizipative Forschung hier bietet. Denn eine Auswertung der Schüler*innen in diesem ersten Schritt inkludiert deren Perspektiven und Lebensrealitäten stark und schafft somit eine kompetente Basis für eine weitere Kontextualisierung.

Jene weitere Kontextualisierung, also der zweite Teil der Auswertung, wurde, wie bereits erwähnt, ohne die aktive Teilnahme der Schüler*innen durchgeführt. Dabei griff der Forscher auf die Auswertung der Teilnehmenden zurück und führte eine qualitative Analyse durch.²²

22 Eine detaillierte Erläuterung zur gesamten Auswertungsphase findet sich weiter unten.

Während des Kamingesprächs kam dem Forscher die Rolle des Moderators zu, um das Gleichgewicht im Diskussionsprozess aller Teilnehmenden zu sichern.

6.3 Design Thinking als Erhebungsphase

Der Ablauf der Erhebungsphase glich in den ersten vier Schritten einem Design-Thinking-Prozess. Der letzte Schritt, ‚Test‘, der im DT durchgeführt wird, wurde nicht in die Erhebungsphase miteinbezogen.²³

Bevor die Workshops in den Schulen durchgeführt wurden, fanden mehrere Erprobungen der einzelnen Schritte statt. Dabei wurde mit Studierenden aus Salzburg und Graz, die am Beginn ihres Lehramtsstudiums standen, gearbeitet. Ziel war es, Abläufe von Prozessen kennenzulernen, zu erproben und potentielle Störfaktoren zu erkennen.

Durch die Erprobungen wurde unter anderem deutlich, dass es besonderer Mittel bedarf, dass die Teilnehmenden den Forscher als Moderator und nicht als Experten oder Lehrenden wahrnehmen können. Deutlich wurde dies unter anderem durch ein stetiges Rückversichern der Teilnehmenden, wie ein bestimmter Schritt korrekt auszuführen ist oder durch Rückfragen, ob Ideen und Produkte der Teilnehmenden im Rahmen des Themengebiets liegen würden. Aus diesem Grund wurden sogenannte ‚Ice Breaker‘ im Prozess etabliert, die vor jeder Workshopeinheit durchgeführt wurden und zum Ziel hatten, den Forscher in seiner moderierenden Rolle zu etablieren sowie die Teilnehmenden in der Rolle der selbstständigen, innovativen Akteure und Expert*innen der eigenen Lebenswelt zu verankern. Auch eine aktive Rollenklärung bei der Vorstellung des Forschers wurde vor den Beginn jedes Workshops gestellt.

Des Weiteren wurde klar, dass ein permanent ersichtlicher Ablaufplan den Teilnehmenden half, die Übersicht zu behalten und sich im DT-Prozess zu verorten sowie grafische Illustrationen das Verstehen der unterschiedlichen Schritte in Bezug auf deren Umsetzung und Ziele positiv zum Prozessablauf beitrugen. Dies wurde mithilfe einer PowerPoint-Präsentation in die Workshops integriert.

Eine wichtige Beobachtung, die zur Ergänzung des DT-Prozesses führte, war außerdem, dass der Schritt des ‚Prototypings‘ zum Entwerfen konkreter Empfehlungen einer zusätzlichen Unterstützung mit rahmenden Fragen und einem konkreten Übungsbeispiel bedurfte. Denn der Transfer von Ideen und Konzepten hin zu einer konkreten Verschriftlichung gestaltete sich als komplexer als erwartet. Die Schwierigkeit könnte vermutlich daran gelegen haben, dass hier eine konkrete Form des Prototyps angestrebt wird, wohingegen im DT an und für sich das Format (Text, 3D-Modell, Collage, etc) im ‚Prototyping‘ frei wählbar ist. Da allerdings eine partizipative Analyse eines textuellen Endprodukts beabsichtigt wurde, war das Ziel einer schriftlichen Empfehlung gesetzt worden.

23 Man könnte allerdings das ‚Testen‘ konzeptuell im partizipativen Auswertungsprozess in Kombination mit den darauffolgenden Kamingesprächen verankern. Denn das Ziel dieses Schrittes ist unter anderem das Verstehen, Benutzen und Analysieren der Prototypen. Doorley/Holcomb (2018: 25)

Zu Beginn jedes Workshops wurde den Schüler*innen die Design Challenge, also die Fragestellung des gesamten Workshops, ins Gedächtnis gerufen. Diese Frage *Wie wird man zu einem idealen europäischen Bürger*in?* wurde dabei direkt mit dem Ziel des ersten Workshopteils, nämlich den Empfehlungen, die die Schüler*innen auf diese Frage hin entwerfen sollen, verbunden. Dass die Auswertungsphase sich auf darin zu findende Werte fokussiert, wurde den Schüler*innen vor Beginn selbiger mitgeteilt. Das bedeutet aber nicht, dass hier von fehlender Transparenz gesprochen werden kann. Vielmehr ist dieses Vorgehen damit zu rechtfertigen, dass zum Zeitpunkt des Design-Thinking-Prozesses keine konkreten, inhaltlichen Schwerpunkte abseits der Design Challenge etabliert werden sollten. Denn dies würde die Freiheit des Prozesses durch eine inhaltliche Setzung von außerhalb stören und somit dem methodischen Vorgehen widersprechen.

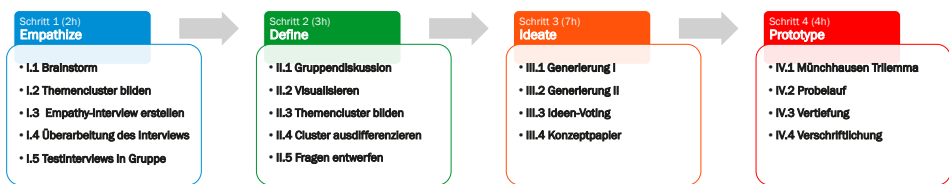


Abbildung 6: DT-Ablauf im Citizen-Advice-Projekt.

Schritt 1: Empathize

Zu Beginn der DT-Challenge bekamen die Teilnehmenden zwei Fragen gestellt, um den Designprozess zu starten und das Feld der European Citizenship inhaltlich zu öffnen: (1) Was beschäftigt Menschen (Schüler*innen, Erwachsene, Pensionisten, etc.), die in der EU leben (Ängste, Freuden, Ereignisse, etc.)? und (2) Was sollte ein Bürger*in in der EU deiner Meinung nach können? Wie sollte er/sie sein?

Diese beiden Fragen wurden hintereinander gestellt und die Schüler*innen hatten je zwei Minuten Zeit, so viele Antworten wie möglich, mindestens jedoch fünf Antworten pro Frage, auf je ein Post-It zu schreiben.



Abbildung 7:
Schüler*innen beim Identifizieren
der Themen im ersten Schritt

Im Anschluss wurden aus all den Antworten Themen identifiziert. Dafür wurden die Post-Its in einem gemeinsamen Dialogprozess zuerst geclustert und die Gruppe einigte sich auf thematische Überschriften.

Im Falle einer weiteren Assoziation im Laufe des Ordnen konnten Schüler*innen diese Idee zusätzlich ergänzen.

Auf Basis dieser Themenfelder sollten die Teilnehmenden Interviewleitfäden, sogenannte Empathy-Interviews erstellen, durch die sie ihr Umfeld und ihre Lebensrealitäten besser verstehen können. So wurde zum einen abgesteckt, welche relevanten Themen in Bezug auf European Citizenship bei den Schüler*innen selbst existieren und zum anderen die Lebensrealität durch das Befragen des Umfelds konkretisiert und erlebbar gemacht. Diese Erkenntnisse stellten die thematische Basis für den am Ende des DT-Prozesses stattfindenden Verschriftlichungsprozess dar.

Die Interviews sollten wenn möglich zu zweit durchgeführt werden, um alle Informationen der Befragten tatsächlich aufnehmen zu können. Die Schüler*innen suchten sich eine Person, mit der sie gut kooperieren konnten und begannen damit, die Interviewbögen zu erstellen. Als Hilfestellung bekamen sie klassische Fragenanfänge im DT zur Verfügung gestellt, mit denen sie fakultativ arbeiten konnten. Die Teilnehmenden konnten sich allen Themenbereichen widmen oder aber auch weniger Themen auf Basis ihres Interesses herausnehmen und dahingehend Fragen ausarbeiten. Sobald die Empathy-Interviews inhaltlich bereit und die Fragen in einer möglichst praktikablen Reihenfolge erstellt waren, begann ein zyklischer Überarbeitungsprozess: Die Fragebögen wurden unter den Teilnehmenden getestet, die Vorgehensweise des Interviewers geübt. Nach dem Test kamen die Gruppenpartner wieder in die Ausgangsgruppe zurück und teilten ihre Erfahrungen bilateral und überarbeiteten den Interviewbogen. Dieser Prozess wurde zwei Mal wiederholt. Der Forscher konnte als Zuhörer zu den Erprobungen der Interviewbögen auf Wunsch der Teilnehmenden hinzugezogen werden, um zusätzliches Feedback hinsichtlich der prozeduralen, jedoch nicht der inhaltlichen, Komponenten beizusteuern. Dies wurde des Öfteren in Anspruch genommen.

Es gab vier Grundregeln für das Interview:

(1) Die Reihenfolge der Fragen je Themenkomplex sollte zuerst nach spezifischen, dann nach offeneren Fragestellungen geordnet sein.

(2) Die Schüler*innen sollten die Interviewten möglichst neutral und zurückhaltend befragen. Sie sollten mit kurzen, offenen Rückfragen (z. B. ‚Warum hast du in dieser Situation so gehandelt?‘) möglichst detaillierte Erzählungen provozieren.

(3) Fragen, auf die man mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ antworten konnte, waren zu vermeiden, da sie den Erzählfluss behindern.

(4) Schüler*innen sollten während des Interviews nicht Interpretationen und Schlussfolgerungen zum Gesagten formulieren, um die Interviews möglichst objektiv aufzeichnen zu können.

Es sollten jeweils zwei Interviews pro Schüler*innengruppe geführt werden. Die Notizen, die sich die Schüler*innen dabei machten, waren in die nächste Workshop-einheit mitzubringen.

Diese intensive Besprechung der Themencluster hatte zum Ziel, ein breites Verständnis der im Raum vorherrschenden Interpretationen zu sichern und alle Teilnehmenden mit jenen Themen vertraut zu machen, die – anhand der Interviews und der Themenauswahl im ersten DT-Schritt – europäische Bürger*innen beschäftigen. Im Anschluss an diese inhaltliche Arbeit war das Ziel, konkrete Fragen zu formulieren, die der Design Challenge ‚Wie wird man zu einem idealen europäischen Bürger*in?‘ zuordenbar waren. Diese Fragen sollten etwa mit ‚Wie können wir?‘ oder ‚Was wäre, wenn?‘ beginnen und sich auf das konkrete Handeln der idealen Bürger*innen beziehen. Fragen, die hier etwa gestellt wurden, waren zum Beispiel ‚Was wäre, wenn alle nur noch regionale Produkte kaufen würden?‘, ‚Wie können wir Probleme in Familien frühzeitig erkennen, um Kindern zu helfen?‘, ‚Wie können wir Gleichberechtigung fördern?‘ oder ‚Wie können wir Menschen dazu bringen, nachhaltig einzukaufen?‘

Schritt 3: Ideate

Mit den oben entworfenen Fragen startete der dritte Workshoptag. Diese wurden unter den dazugehörigen Überschriften wieder im Klassenraum verteilt und Schüler*innen sollten sich einen Themenbereich aussuchen, der sie besonders interessiert und den sie näher bearbeiten wollten. Sie bekamen fünf Minuten Zeit, um mindestens 50 Antworten auf die Fragen in ihrem Themenkomplex zu finden. Daraufhin sollten sie zu einem weiteren, für sie interessanten Themengebiet wechseln und die Aufgabe wurde wiederholt. Jede Antwort kam auf ein separates Post-It.

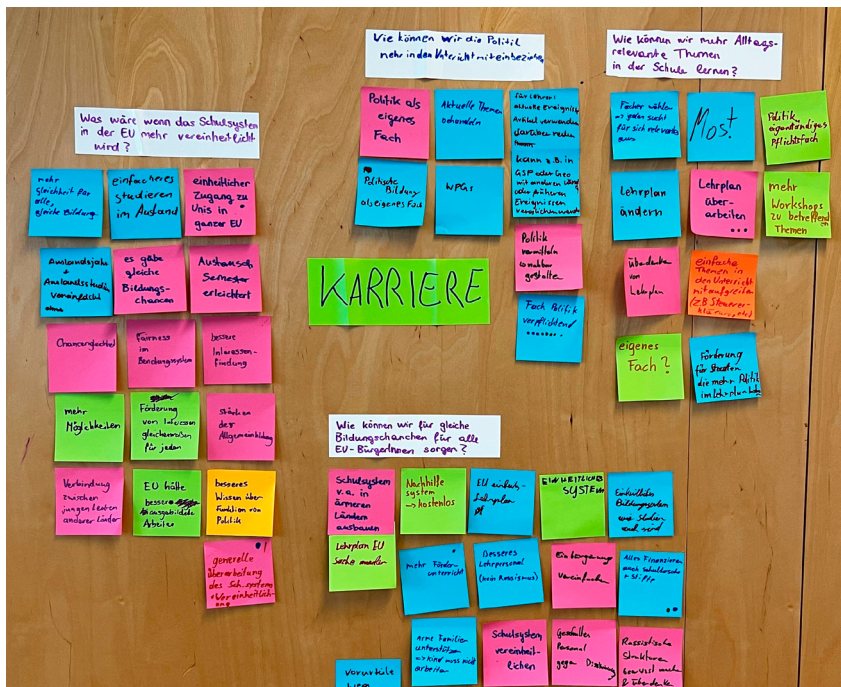


Abbildung 9: Fragestellung mit Punktevergabe (Ideenvoting)

Alle Teilnehmenden konnten die Antworten in allen Themenbereichen im Anschluss intensiv begutachten und gemeinsam diskutieren. Währenddessen waren sie aufgefordert, den besten Ideen Punkte zu geben. Sie hatten insgesamt sechs Punkte zur Verfügung, die sie beliebig auf die im Raum befindlichen Post-Its schreiben konnten. Im Anschluss an diese Aufgabe kehrten die Teilnehmenden zu ihrem am Anfang ausgewählten Themengebiet zurück, wo sie nun die Bewertungen der Gruppe in Bezug auf die besten Ideen finden konnten. Die Schüler*innen wurden nun aufgefordert, die drei besten Antworten auszuwählen und aus diesen mithilfe eines Konzeptpapiers (siehe Anhang) eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit dieser Ideen zu entwerfen. Dabei konnten sie sich an die Bewertungen der Kolleg*innen halten oder sich auch dafür entscheiden, trotzdem andere Ideen zu verfolgen, die für sie besser realisierbar waren. Wenn also eine Idee auf die Frage ‚Wie können wir Menschen dazu bringen, nachhaltig einzukaufen?‘ lautete, dass es dafür ‚Nachhaltigkeitsinfluencer‘ brauche und die Schüler*innen diese Idee als bearbeitungswürdig ausgewählt hatten, begannen sie mit einer konkreten Empfehlung, wie man solche ‚Nachhaltigkeitsinfluencer‘ etablieren könnte.

Schritt 4: Prototyp

Mithilfe des Konzeptpapiers starteten die Schüler*innen in die Erstellungsphase der Empfehlungen. Innerhalb der im vorangehenden Schritt etablierten Gruppen begannen sie damit, an den Empfehlungen zu arbeiten. Um die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, tiefgehend an den Begründungen ihrer Ideen arbeiten zu können und ihnen einen Rahmen zu bieten, wurde als Hilfestellung die von Albert (1991) entworfene Theorie zu Begründungsformen präsentiert: Durch das „Münchhausen-Trilemma“ wurde ihnen vermittelt, dass es drei Möglichkeiten gibt, um ihre Empfehlungen ausführlich zu formulieren und zu begründen:²⁵ den infiniten Regress, den Zirkelschluss und die dogmatische Setzung. Mit diesem Hintergrundwissen begannen sie stichwortartige Begründungen zu notieren, um im Anschluss eine möglichst durchdachte Empfehlung zu verfassen. Dabei wurde ihnen nahegelegt erst dann ihren Erkenntnisprozess zu beenden, wenn die Arbeitsgruppe (1) im infiniten Regress selbst beschließt, genug Argumente und Begründungen notiert zu haben, (2) eine Begründung im Zirkelschluss aufgeht (‚Der Himmel ist blau, weil er blau ist.‘) oder (3) zu einem Dogma wird (‚Das ist so, weil es so ist‘).

Mithilfe dieses erkenntnistheoretischen Wissens und einem entsprechenden Arbeitsblatt war es den Schüler*innen möglich, komplexe Gedankengänge als Notizen festzuhalten, die in tiefgehende, reflektierte Empfehlungen mündeten. Diese wurden in einer Gruppenarbeit als durchgehender Text verschriftlicht. Sie wurden per PC ver-

25 Albert geht davon aus, dass alle diese drei Argumentationsformen zum Scheitern verurteilt sind, da eine Letztbegründung nie möglich sei. Alle drei Begründungsprozesse würden daher an einem bestimmten Punkt abgebrochen. Da es in diesem DT-Schritt ohnehin nicht um Letztbegründungen geht, sondern um das Ermitteln und Verschriftlichen möglichst vielfältiger Gedankenstränge, ist Alberts Zugang hilfreich für eine detailliert ausgearbeitete Empfehlung.

fasst und an den Forscher übermittelt, der sie für die darauffolgende partizipative Analyse in ausgedruckter Form in die nächste Workshopphase mitbrachte.



Abbildung 10: Verschriftlichung der Empfehlungen in der Gruppe

7. Datenauswertung: in zwei Phasen zu den Ergebnissen

Im partizipativen Auswertungsprozess der ersten Phase wurden die Teilnehmenden zu Co-Forscher*innen, die ihre eigenen Empfehlungen in kollektiven Gruppenprozessen auswerteten. Zu Beginn dieses Schrittes wurden mit den Schüler*innen nochmals ausführlich besprochen, welches Ziel das Projekt hat. Nach einer Rekapitulation des Design-Thinking-Prozesses wurde ihnen erläutert, dass die Empfehlungen, die sie im DT verfasst haben, nun als Forschungsdaten anzusehen waren: Es war von immenser Wichtigkeit, sie darauf hinzuweisen, dass diese Daten nicht mehr verändert, ergänzt oder gekürzt werden durften. Der Perspektivenwechsel aus der produktiven in diese analytische Phase erforderte des Öfteren intensive Gespräche, damit die Schüler*innen die Rolle als Co-Forscher*innen übernehmen konnten. Dabei wurde etwa besprochen, warum die Schüler*innen ihre Produkte selbst analysieren sollen (Stichwort Erkenntnisgewinn), dass der Forscher eine weitere Kontextualisierung der Auswertungen durchführen wird und welches Ziel die Analyse ganz konkret verfolgt. Die Teilnehmenden erfuhren folglich gleich zu Beginn der partizipativen Auswertung, dass der Fokus der folgenden Analyse auf Werten liegt. Um ein gemeinsames Verständnis von Werten und ihrer Definition als handlungsleitende Momente zu schaffen, wurde zuerst einer Diskussion über Werte als Konstrukt Raum gegeben. Schließlich konnte mit der partizipativen Auswertung begonnen werden.



Abbildung 11: Ablauf der partizipativen Auswertung Phase I

7.1 Phase I: Partizipative Analyse des Design-Thinking-Prozesses

Mithilfe einer empirischen Inhaltsanalyse aus den Kommunikationswissenschaften (Zillich 2016; Geise 2021), die Sollensvorstellungen als Analyseeinheiten identifiziert, sollten selbigen zugrundeliegende Werte fassbar gemacht werden. Diese Methode bietet den Vorteil, Werte inhaltsanalytisch offen erfassen zu können und nicht, wie in der Werteforschung üblich, mithilfe standardisierter Befragungen. (Zillich 2016: 400) So ermöglichte die Fokussierung auf Sollensvorstellungen auch eventuell noch unbekannte Werte freizulegen und diese zu interpretieren. Daran anschließend bot dieser Ansatz den Vorteil der universellen Einsetzbarkeit hinsichtlich der Textform (ebd.: 406) – folglich auch für die Analyse der produzierten Empfehlungen durch die Schüler*innen. Diese Analyse sollte allerdings abweichend von Zillich und Geise auf einer partizipativen Ebene geschehen. In diesem Auswertungsprozess der ersten Phase übernahmen die Schüler*innen die Aufgabe der Auswertung zur Gänze.

Nach der oben erwähnten Methode wurde mit den Schüler*innen zuerst trainiert, wie Sollensvorstellungen ermittelt werden können. Die „analytische [...] Oberkategorie der Sollensvorstellung“ (Zillich 2016: 403) diente dabei dazu, Aussagen zu identifizieren, ohne vorab konkrete Werte, nach denen gesucht wird, vorgeben zu müssen. Die Co-Forscher*innen wurden mithilfe unterschiedlicher Beispielsätze darauf geschult, jene Aussagen zu markieren, in denen sie eine Bewertung, einen Wunsch oder eine Forderung finden. Ebenso wurden Imperative grundsätzlich als Sollensvorstellungen gekennzeichnet. Aussagen, auf die diese Attribute nicht zutrafen, wurden von einer weiteren Analyse ausgeschlossen. Die Identifikation beschränkte sich dabei der Methode folgend auf die Auswahl manifester und explizit vorhandener Sollensvorstellungen. Co-Forscher*innen legten damit die Kodiereinheit, auch für die zweite Auswertungsphase durch den Forscher, fest.

Die Schüler*innen arbeiteten während des gesamten Analyseprozesses in Gruppen zu zwei bis drei Personen, damit ein ständiger kommunikativer Validierungsprozess während der Auswertung möglich war. Das Abwägen, Diskutieren über und Entscheiden für jede Analysehandlung unter den Co-Forscher*innen bildete eine wichtige Komponente während der Auswertung. Der nächste Schritt umfasste abermals ein Training zur weiteren Klassifizierung der herausgefilterten Sollensvorstellungen. Die Co-Forscher*innen sollten anhand eines Auswertungsbogens, dem sogenannten ‚Wertecheck‘, die gefundenen Aussagen näher beleuchten. Mit jeweils drei fiktiven Sollensvorstellungen wurden sie in der Auswertung geschult, bevor sie mit der Bearbeitung der produzierten Empfehlungen starteten. Dabei sollten sie ergänzend zur verwendeten Methode (1) den Wert benennen, der hinter der Aussage liegt, (2) Subjekt, Inhalt, Objekt und Themenfeld der Aussage bestimmen sowie eine Auswahl in Bezug auf (3) den Modus, (4) die Reichweite, (5) den Anspruch und (6) das Vorhandensein einer Begründung treffen. Für jede Entscheidung, die in dieser Einordnung zu treffen war, fanden sich zusätzliche Ankerbeispiele auf den Auswertungsbögen. Dies sollte den Co-Forscher*innen prägnante Anhaltspunkte zur Einordnung zur Verfügung stellen. Jede Gruppe bekam für die Analyse zwischen 4 und 7 Empfehlungen zugeteilt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Empfehlun-



Abbildung 12:
Kollektive Auswertung durch
die Schüler*innen

gen nicht von diesen Personen verfasst wurden, um etwa nachträglichen Korrekturen zuvorzukommen. Der Forscher hatte auf die Identifikation der Sollensvorstellungen sowie auf die Merkmalsanalyse keinen Einfluss. Durch die Analyse der verfassten Texte durch die Schüler*innen selbst wurde die Verquickung der Produkte und der Lebensrealität der Co-Forscher*innen erreicht, was einen größeren Erkenntniszuwachs ermöglichte. Vor allem die extensive inhaltliche Arbeit und das Teilen von Erfahrungen und Erkenntnissen aus den durchgeführten Interviews im DT-Prozess, die gemeinsame Einordnung, Kontextualisierung und Besprechung dieser Informationen und das kollektive Entwickeln von Ideen ist dafür verantwortlich, dass individuelle Lebensrealitäten für die gesamte Gruppe greifbar wurden und für alle Schüler*innen ein inhaltlicher Bezugsrahmen hergestellt wurde, der eine kontextualisierte Auswertung möglich machte.

Sobald alle Gruppen die Analyse beendet hatten, wurden die bearbeiteten Empfehlungen sowie die dazugehörigen Auswertungsbögen mit einer anderen Gruppe getauscht, die die Auswertungen nochmals kritisch sichtete und eventuelle Einwände hinsichtlich der Identifizierung oder der Klassifizierung notierte, um diese mit der auswertenden Gruppe zu besprechen. Im Rahmen dieser Besprechung konnten Unstimmigkeiten hinsichtlich der Auswertung kollektiv adressiert und diskutiert werden, was zur Folge hatte, dass die auswertende Gruppe entweder Änderungen in der Auswertung vornahm, in seltenen Fällen Sollensvorstellungen auf Basis der kritischen Einwände exkludierte oder die kritische Gruppe von der originären Auswertung überzeugen konnte.²⁶ Dieser zusätzliche Schritt zielte ein weiteres Mal darauf ab, breite Perspektiven der Co-Forscher*innen auf die Auswertung miteinzubeziehen und ein ergänzendes ‚Verifizierungsmoment‘ einzufügen.

Als Abschluss der ersten Phase des partizipativen Prozesses wurden die Co-Forscher*innen nochmals auf die weitere Verwendung ihrer Analyse hingewiesen und das Einverständnis zu dieser weiteren Verwendung mündlich eingeholt, das alle Teilnehmenden erteilt haben. Wenngleich sie dieses Einverständnis bereits schriftlich am Anfang des Projektes bekundet hatten, bekamen die Schüler*innen hier noch einmal die Möglichkeit, dies zu bekräftigen oder zu widerrufen. Denn auch dies ist distinktiv für Partizipation auf Augenhöhe und echte Mitbestimmungsmöglichkeiten. (Grell 2006: 890) Die Teilnehmenden dieses Forschungsprozesses stimmten der weiteren Verwendung vollständig zu.

Um sicherzustellen, dass die Co-Forscher*innen am Ende allerdings tatsächlich ihr Einverständnis zur weiteren Verwendung der Daten geben, war es unter anderem zwingend nötig, im Verlauf des gesamten Prozesses ein Vertrauensverhältnis auf Augenhöhe zwischen Forscher und Co-Forscher*innen zu etablieren. Das Ernstnehmen von Fragestellungen, Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden (siehe weiter unten) spielte dabei eine wichtige Rolle. Durch die Konzeption des Prozesses, der die Schüler*innen und ihre Ideen und Gedanken in den Mittelpunkt stellt, konnten sie außerdem verstehen, dass sie einerseits ermächtigte Subjekte im gesamten Prozess sind sowie auch die ‚Herr*innen ihrer Daten‘ und es ihnen obliegt, diese Daten freizugeben.

26 Für konkrete Beispiele siehe Kapitel 7.3.

Wertecheck – Arbeitsblatt (nach Zilič 2016 & Geise 2021) Seite 1/2

Auswertungsbogen

Schreibe die markierte Phrase hier auf!
Die Diskriminierung, die Menschen mit Hautfarbesteigrund kognitisch erleben, ist lebensgefährlich.

Wert (benennen) (kann auch erst nach dem Ausfüllen benannt werden)
 Integrität

Klassifizierung	Beispiel
Subjekt ¹ (Wer trägt die Verantwortung?)	Eltern
Inhalt (Was ist zu verantworten? → Klare Handlung)	Diskriminierung ist lebensgefährlich
Objekt ¹ (Wem gegenüber ist Verantwortung zu tragen?)	nicht neben rauchen Kinder
Themenfeld (In welchem Themenfeld ist der Wert angesiedelt?)	Menschen mit Hautfarbesteigrund Gesundheit

¹ kann auch leer bleiben

Systematisierung

Kategorie Modus	X	Beispiele
In der Phrase wird ein zukünftiger Zustand beschrieben	☐	In Zukunft sollten wir weniger Fleisch essen. So könnte bald mehr Co2 gespart werden. Handel mit Crypto erfordert Finanzwissen.
In der Phrase wird ein aktueller Zustand bewertet	☒	Es ist wichtig Freunde zu haben. Korruption ist schlecht. Idealerweise sprechen wir auf Augenhöhe.
Phrase enthält beides	☐	Wir haben bereits gute Ideen, aber wir werden mehr als nur Ideen brauchen.

Begründet eure Auswahl!
 ist lebensgefährlich → so ist es gerade

Kategorie Reichweite	X	Beispiele
Mikroebene: Phrase betrifft den Einzelnen (das Individuum)	☐	Menschen sollten mehr Gemüse essen. Jeder muss rechnen können. Ein Elternteil muss Verantwortung für Kinder tragen.
Mesoebene: Phrase betrifft Organisationen od. Einrichtungen	☐	Supermärkte müssen gesunde Lebensmittel anbieten. Es ist erforderlich, dass Kindergärten immer offen sind. Die Schule darf nicht so früh beginnen.
Makroebene: Phrase betrifft die Gesellschaft od. den Staat	☒	Es sollte sichergestellt werden, dass wir vernünftig miteinander umgehen. Es darf nicht sein, dass wir Tiere schlecht behandeln.

Begründet eure Auswahl!
 Diskriminierung innerhalb Gesellschaft

Mehrere Kategorien wählbar! Begründung!

Wertecheck – Arbeitsblatt (nach Zilič 2016 & Geise 2021) Seite 2/2

Kategorie Anspruch

X	Beispiele
☒	Die Phrase beinhaltet ein allgemeingültiges Prinzip. Die Regierung muss sicherstellen, dass niemand aufgrund seiner Hautfarbe diskriminiert wird. → Wert: Gleichheit Man darf sich von niemandem einschüchtern lassen, denn jeder Mensch zählt. → Wert: Mut
☐	Die Phrase beschreibt eine konkrete Situation oder Handlung. Vor dem Schwimmen im Schwimmbad ist man verpflichtet zu duschen. → Wert: Hygiene Wenn man Straßen plant, muss man auch an blinde Menschen denken. → Wert: Inklusion

Begründet eure Auswahl!
 allgemein diskriminiert

Kategorie Begründung

X	Beispiele
☐	Die Phrase beinhaltet eine Begründung. Es ist nicht richtig, wenn Supermärkte gute Lebensmittel entsorgen, denn diese Lebensmittel müssen auch produziert werden und verbrauchen Ressourcen. Vielen ist unsere Zukunft leider egal, weil sie mit der Gegenwart schon überfordert sind.
☒	Die Phrase beinhaltet keine Begründung. Es ist nicht richtig, wenn Supermärkte gute Lebensmittel entsorgen. Vielen ist unsere Zukunft leider egal.

Begründet eure Auswahl!
 /

Abbildung 13: Arbeitsblatt 'Wertecheck': Auswertung der identifizierten Sollensvorstellungen durch die Co-Forscher*innen

7.2 Phase II: Partizipative Auswertung durch den Forscher

Die Empfehlungen sowie der Auswertungsbogen wurden in MAXQDA 22/24 eingepflegt und dadurch eine digitale Kopie der ersten Auswertungsphase erstellt, die eine weitere Bearbeitung ermöglichen sollte. Inhaltlich setzte der Forscher nach der Übergabe der Daten mit einer induktiven Kategorienbildung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) fort. Ziel dabei war es, die von Schüler*innen identifizierten Sollensvorstellungen in den Empfehlungen (Auswertungseinheiten) in Wertecuster zu verdichten, um daraus eine Wertetypologie idealer europäischer Citizenship zu erstellen. Auch die vorgenommenen Subjektzuschreibungen wurden nach relevanten sozialen Teilsystemen sowie kollektiven und Einzelakteuren zusammengefasst, um eine präzisere Ergebnisanalyse und Zuschreibung zu den Werttypen zu ermöglichen. Dabei wurden von Co-Forscher*innen ermittelte Subjekte materialbasiert in Kategorien fusioniert. Die restlichen Auswertungen der Co-Forscher*innen wurden nicht weiter analysiert und dienten als Interpretations- und Verständnishilfen, auf die etwa auch im Falle von nicht eindeutig zu treffenden Codierentscheidungen zurückgegriffen werden konnte.

Aufgrund der besseren Übersicht wurde jeder Einzelwert zunächst auf Post-Its geschrieben und mit dem Verweis auf die entsprechende Kontexteinheit (Empfehlung) an eine Wand geklebt. Bei mehreren gleichen Werten wurden diese der Anzahl entsprechend auf separate Post-Its geschrieben und die Sollensvorstellung inkludiert.

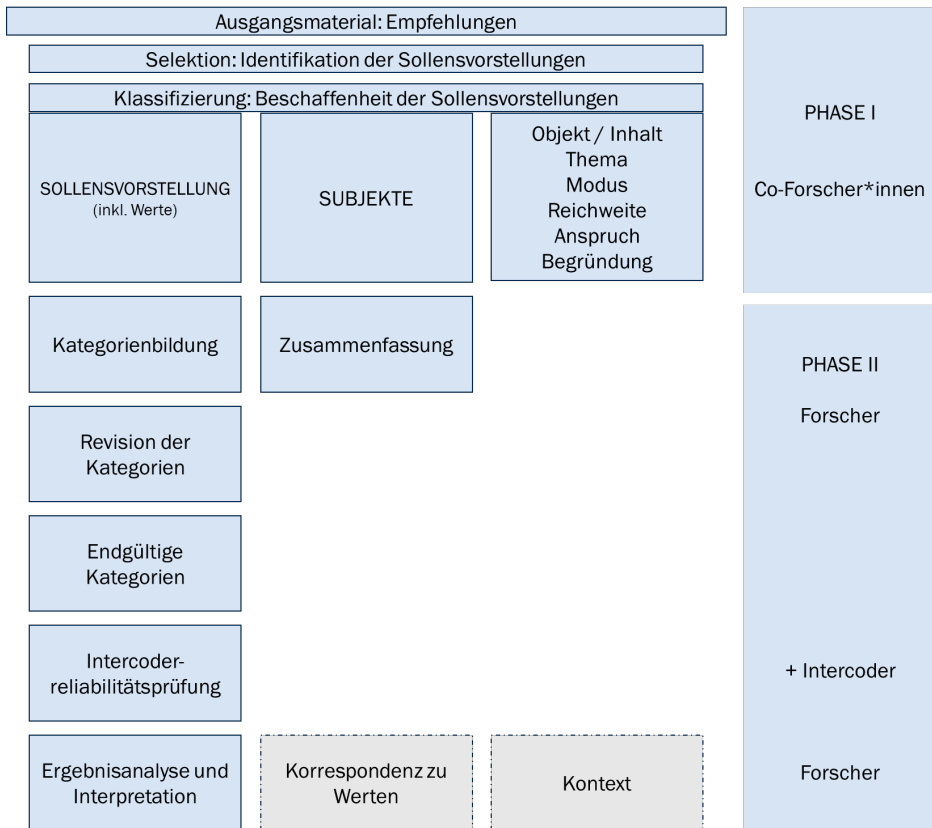


Abbildung 14: Ablauf des gesamten Auswertungsprozesses

Unter permanenter Korrespondenz zwischen dieser ‚Wertewand‘ und den nun digital vorhandenen Textstellen samt dazugehöriger Analyse der Co-Forscher*innen fand eine induktive Kategorienbildung statt, um möglichst nahe an den Analysen der Schüler*innen zu bleiben. Es war vereinzelt nötig, den Anfang, das Ende, die vorausgehenden oder nachfolgenden Sätze auf eine Kodiereinheit sowie die Überschrift in die Kodierung miteinzubeziehen, um die Aussage der Sollensvorstellungen zu konkretisieren und diese einer Kategorie zuordnen zu können. Nachdem etwa die Hälfte der Sollensvorstellungen durchgearbeitet waren, wurde eine Revision der Kategorien vorgenommen, um die Trennschärfe dieser zu gewährleisten. Darauf folgte ein letzter Durchgang der Kategorienbildung und eine Kodierung aller Sollensvorstellungen im Hinblick auf Werte. Zeitgleich wurde ein Codebuch erstellt, das die Nachvollziehbarkeit der Zuordnungen der letztendlich etablierten Kategorien ermöglicht sowie die Basis für einen zweiten Coder*in begründen sollte.

Diese zweite Kodiererin, eine Studienassistentin auf Masterniveau mit Erfahrung in Datenanalyseprozessen, bekam die MAXQDA-Datei zur Zweitkodierung übermittelt. Darin befanden sich die Kategorien, jedoch ohne Wertezuordnung. In einem Gespräch vor Kodierbeginn wurde der Kodiererin ein Einblick in das Projekt und

die partizipative Auswertungsphase gegeben sowie Codierregeln besprochen. Im Anschluss an die Kodierung der zweiten Kodiererin wurde die Interkoderreliabilität mithilfe Cohen's kappa (Cohen 1960) berechnet, worauf Diskrepanzen hinsichtlich nicht deckungsgleicher Kodierungen zwischen Forscher und Zweitkodiererin im Rahmen eines mündlichen Austauschs in Übereinstimmung gebracht wurden oder bei keiner Einigung gleich geblieben sind. Die Berechnung von Cohen's kappa ergab nach diesem Austausch einen zufriedenstellenden Wert von 0,88. Darauf folgend konnte mit der Arbeit an den Ergebnissen auf Basis des Datensatzes begonnen werden.

7.3 Exemplarische Beschreibung konkreter Auswertungsprozesse

Um einen praktischen Einblick in den Auswertungsprozess zu geben, wird dieser exemplarisch anhand von vier unterschiedlichen Beispielen dargestellt.

- (a) ‚Viele Lehrpersonen haben nicht die nötige pädagogische Ausbildung und das lässt sich auch bemerken.‘²⁷
- (b) ‚Die Diskriminierung, die Menschen mit Migrationshintergrund tagtäglich erleben, ist besorgniserregend.‘²⁸
- (c) ‚Politiker müssen sofort handeln und dürfen wichtige Themen nicht unter den Teppich kehren.‘²⁹
- (d) ‚Deswegen bitten wir den Staat Österreich unseren Wunsch zu erhören und zu verwirklichen, weil das so nicht weitergeht, vielen Dank.‘³⁰

Diese vier Sollensvorstellungen (SV) wurden unter anderen von den Schüler*innen in der ersten Auswertungsphase identifiziert.

Sollensvorstellung (a) wurde in den Empfehlungen von der Gruppe zuerst als solche markiert. Zu Beginn der Klassifizierung, also der Auswertung mithilfe des ‚Wertechecks‘, stellten die Schüler*innen beim Zuschreiben des Wertes fest, dass es einerseits aufgrund der Kriterien einer SV sowie andererseits aufgrund der Wertedefinition nicht möglich war, einen Wert festzumachen. Die Schüler*innen entschieden sich nach einer kollektiven Reflexion, diese Phrase nicht als Sollensvorstellung in die Auswertung miteinfließen zu lassen. Sie wurde exkludiert und nicht weiter bearbeitet.

Ähnliche Exklusionsentscheidungen – wenn auch in geringer Anzahl – wurden von den Co-Forscher*innen im letzten Schritt, der kritischen Überprüfung der Auswertungen durch Parallelgruppen, vorgenommen.

27 (Empfehlung: ‚Pädagogische Ausbildung für Lehrkräfte verbessern‘)

28 (Empfehlung: ‚Kontakt zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen stärken‘)

29 (Empfehlung: ‚Maßnahmen gegen Schlepper einführen‘)

30 (Empfehlung: ‚Weniger Rohstoffe aus Russland importieren‘)

Phrase (b) wurde als Bewertung und somit von den Co-Forscher*innen als Sollensvorstellung identifiziert, bestätigt und weiter ausgewertet. Sie schrieben dieser SV den dahinterliegenden Wert ‚Integration‘ zu. In der weiteren Auswertung stellten sie fest, dass diese SV kein Subjekt besitzt, paraphrasierten den Inhalt mit ‚Diskriminierung ist besorgniserregend‘. Das Objekt dieser Phrase wurde als ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ festgesetzt und thematisch wurde die SV dem Bereich Migration und Integration zugeordnet.

Aufgrund des Verbs ‚ist‘ stellten sie einen aktuellen Zustand in der Phrase sowie eine Zuordnung der Reichweite dieser SV zur Makroebene fest, da diese Bewertung die gesamte Gesellschaft in Bezug auf den Umgang mit Diskriminierung betrifft. Sie stellten ebenfalls fest, dass diese Phrase allgemeingültig angelegt ist und nicht von einer konkreten Handlung spricht sowie keine Begründung enthält.

Diese Auswertung wurde folgend an den Forscher zur weiteren Bearbeitung übergeben. Auf Basis der Ergebnisse der Co-Forscher*innen war eine rasche Kodierung und Zuordnung zum Wertcluster ‚Gerechtigkeit und Diversität‘ möglich. Die SV sowie die ausgewerteten Daten der Co-Forscher*innen zeigten keinen Widerspruch zu den im Codebook angelegten Kodierleitlinien. Der Wert findet sich explizit im Codebook und auch die Definition erlaubt eine entsprechende Zuordnung.

Das dritte Beispiel, Sollensvorstellung (c), ist beispielhaft für Sollensvorstellungen, bei denen sich die Kodierung herausfordernd gestaltete, da auch mithilfe der Erstanalyse der Co-Forscher*innen keine direkte Zuordnung möglich war. Der zugeschriebene Wert der ‚Priorisierung‘ sowie die weitere Klassifikation durch die Co-Forscher*innen gab ebenfalls wenig Aufschluss für eine Einordnung in einen Wertcluster. Daher musste hier zusätzlich zur Kodiereinheit der Sollensvorstellung eine ergänzende inhaltliche Betrachtung des Gesamttexts herangezogen werden. In diesen sporadisch auftauchenden Fällen wurden vier Faktoren für eine Zuordnung herangezogen: (1) der vorausgehende Satz, (2) der nachfolgende Satz, (3) der Titel der Empfehlung und (4) die Gesamtaussage des Texts.

Der vorausgehende Satz spricht von einer bevorstehenden Gefährdung des Systems: ‚Ohne Maßnahmen werden es immer mehr illegale Einwanderer und das System wird dadurch beschädigt.‘ Dies lässt den Schluss zu, dass es sich in diesem Abschnitt um Aussagen zur Erosion der öffentlichen Ordnung handelt, die, wie in der SV ersichtlich, durch Politiker*innen anhand konkreter Handlungen angegangen werden müssen. Dies würde für eine Einordnung in den Cluster ‚Recht und Ordnung‘ sprechen. Der darauffolgende Satz – ‚Wir müssen für ein sicheres Österreich sorgen!‘ – spielt auf eine Gefahr der physischen Sicherheit an, was die Zuordnung in den Cluster ‚psychophysische Sicherheit‘ in den Raum stellen würde. Einzelne Aussagen des Texts unterstreichen dies. Denn es wird von ‚meist Kriminelle[n]‘ gesprochen, vor denen Österreicher ‚verängstigt‘ seien. Dennoch lässt sich die Gesamtaussage des Texts ebenfalls dem Cluster ‚Recht und Ordnung‘ zuordnen. Erkennbar ist das an den zahlreichen Beschreibungen, wie Politiker*innen gesetzliche Regelungen treffen müssen und teilweise, wie diese exekutiert werden sollen. Auch die Überschrift des Texts spricht von diesen Maßnahmen und nicht von Ängsten und Sorgen.

Auf Basis dieser vier Kriterien wurde die Entscheidung zur Zuordnung in den Wertcluster ‚Recht und Ordnung‘ getroffen.

Abschließendes Beispiel ist Sollensvorstellung (d), die in der ersten Phase durch die Co-Forscher*innen ausgewertet und in der Codierung durch den Forscher dem Wertcluster ‚Recht und Ordnung‘ zugeordnet wurde. Die Zweitcodierung hätte hier den Cluster ‚psychophysische Sicherheit‘ kodiert. Der Rückgriff auf die Auswertung der Co-Forscher*innen brachte ebenfalls keine eindeutige Zuordnung. Denn die Auswertung der Co-Forscher*innen benannte unter anderem als Themenbereich ‚Wirtschaft‘ sowie als Wert ‚Hilfsbereitschaft‘, was ebenfalls zwei weitere, potentielle Clusterzuordnungen ermöglichen hätte können. Diese konnten allerdings aufgrund fehlender nachvollziehbarer Ankerpunkte im Text keinen Aufschluss bringen.

Im Zuge der InterCoderreliabilitätsprüfung wurde die Differenz der beiden Codierer thematisiert, um im besten Fall zu einer Übereinstimmung zu kommen. Auch hier kamen die bereits erwähnten vier Kriterien zum Einsatz.

- Vorhergehender Satz: ‚Durch den Kauf der Rohstoffe unterstützen wir nicht nur den Krieg, sondern auch die vielen Oligarchen und mächtigen Politiker, die das Geld korrupt verwenden.‘
- Nachfolgender Satz: keiner, Satzlusssatz.
- Titel der Empfehlung: ‚Weniger Rohstoffe aus Russland importieren‘
- Gesamtaussage des Texts: Importe aus Russland verteuern das Leben der Menschen und bringen diese in prekäre, lebensbedrohliche Umstände. Der Import der Rohstoffe führt zu einer ablehnenswerten Unterstützung des Kriegs und zur Förderung korrupter Politiker und Oligarchen.

In der Diskussion der Coder*innen wurde festgestellt, dass der gesamte Text mehrere Themen anschnidet wie etwa Krieg, Macht, Korruption und Teuerung. Gerade diese SV ist komplex, da sie an sich sehr inkonkret bleibt. Dass sie am Ende des Textes als Abschluss steht, erschwert die Zuordnung ebenfalls.

In der genaueren Besprechung des Texts wird klar, dass der Text den Krieg gegen die Ukraine als Auslöser für die aktuellen Phänomene wie etwa die Teuerung sieht. Das festgestellte Problem ist zwar hintergründig auch diese Bedrohung, die aber von der stetigen Finanzierung des Kriegs und die unrechtmäßige Verwendung des dabei erwirtschafteten Vermögens gespeist wird. Dies stellt die tatsächliche Problemverortung der Empfehlung dar und müsse laut Text verhindert werden beziehungsweise eben ‚nicht mehr so weitergeh[en]‘. Dieser unethische Aspekt der Korruption, die durch die Finanzierung des Kriegs angeheizt wird, wurde folglich als unmoralisches Handeln in Übereinstimmung beider Codierer*innen und mit Blick auf den Wertcluster im Codebuch dem Cluster ‚Recht und Ordnung‘ zugeordnet.

8. Fünf Qualitätsanker des gesamten Forschungsprojekts

Gütekriterien partizipativer Forschung wurden oben bereits ausführlich behandelt. Durch die Vielschichtigkeit des vorliegenden Projekts und durch die unterschiedlichen Herangehensweisen sollen die zentralsten Gütekriterien hier konkret festgemacht und spezifiziert werden.

Transparenz

Das Kriterium der Transparenz lässt sich in zwei unterschiedlichen Ausprägungen festmachen. Ziel ist es einerseits, den gesamten Prozess in seiner vorliegenden Verschriftlichung für Leser*innen transparent darzustellen. Die Umsetzung der Forschung soll ausreichend und nachvollziehbar dokumentiert und begründet werden sowie auch jene Ereignisse, Hürden, Konflikte oder Phänomene abbilden, die nicht Teil des primären wissenschaftlichen Ziels sind.

Andererseits war der Transparenzanspruch auch bereits in Erhebungs- und Auswertungsphase sowie in der Phase der Projektbewerbung und Teilnehmer*innensuche zentral, um Ziele und Absichten sowie Arbeitsweisen für alle möglichst direkt und greifbar von vornherein offenzulegen. Das erfordert nicht nur die offene Einstellung des Forschers für kritische Nachfragen durch Teilnehmende, sondern auch das aktive Anbieten der Möglichkeit dieses Hinterfragens.

Einen Beitrag leistete in der Arbeit mit den Schüler*innen auch die ständige multimediale Dokumentation der Geschehnisse mithilfe eines ‚Workshop-iPhones‘ als didaktisches Werkzeug. Schüler*innen konnten stets auf dieses Gerät zugreifen und Fotos sowie Videos aufnehmen, um ihre Produkte, Ideen sowie ihre Arbeit im Workshop zu dokumentieren. Eine Auswahl dieser Aufnahmen wurde am Ende jedes Workshoptages im projekteigenen Instagramkanal veröffentlicht, um zusätzliche Relevanz der Forschung in der Lebensrealität der Schüler*innen zu etablieren sowie einen konkreten und nachvollziehbar dokumentierten Projektablauf für Teilnehmende und Interessierte, etwa die jeweilige Schulgemeinschaft, zu ermöglichen. Auch der Gedanke, die Wahrnehmung der Schüler*innen in Innensicht und Außensicht als handelnde Bürger*innen³¹ zu etablieren, war für diese Art der Dokumentation ausschlaggebend.

Kritische Reflexion

Zyklen der kritischen Reflexion durch unterschiedliche Beteiligte im gesamten Forschungsprozess sowie auch im Entwicklungsprozess des Forschungsdesigns sollten ebenfalls zur Qualität der Arbeit beitragen. In der Entwicklung wurden unterschiedliche Designs zu Erhebung und Auswertung mit mehreren Fachexpert*innen diskutiert, wodurch ein zyklischer Entwurfprozess ermöglicht wurde. Dabei wurde etwa versucht, Gemeinsamkeiten in den Logiken der Forschung zu Citizenship Education, der Werteforschung und des Design Thinking unter dem Dach der partizipativen Forschung zu finden, um eine kohärente Herangehensweise zu entwickeln.

31 Siehe oben ‚citizenship practitioners‘, Meylemans/Wilde/Bradt (2022).

Während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses der Teilnehmer*innen wurden immer wieder Schritte der kritischen Reflexion des eigenen Tuns eingefügt. So agierten die Beteiligten nicht nur als Expert*innen für ihre Lebensrealität und als Co-Forscher*innen zur Auswertung der eigenen Daten, sondern auch als kritische Peers zueinander. Denn durch die kollektive Reflexion, die immer in mündlichen Gesprächen und auf Basis von konkreten Produkten stattfand, trugen die Teilnehmenden zur Schärfung des Materials, der Auswertungsergebnisse und somit zu einer Qualitätssteigerung bei.

Im Rahmen der Auswertung durch den Forscher wurden auch im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kritische Abwägungen vorgenommen, etwa bei der Erstellung der Kategorien. Des Weiteren ist auch die umgesetzte Zweitcodierung sowie die darauffolgende intensive Diskussion mit der zweiten Kodiererin ein Arbeitsschritt, der sich der kritischen Reflexion zuordnen lässt.

Freiwilligkeit und Interesse

Von immenser Wichtigkeit ist auch in diesem Forschungsvorhaben die freiwillige Beteiligung. Keine Person, die an dem Projekt mitarbeitet, sollte dazu gezwungen werden, da eine verpflichtende Teilnahme das Potential hat, die Motivation und das aktive Einbringen in den Arbeitsprozess erheblich limitieren zu können. Ähnlich verhält es sich mit dem Interesse. Sofern die Beteiligten kein Interesse am Themengebiet haben, eine Ablehnung gegenüber der Forschungsmethode verspüren oder keinen Sinn hinter der Herangehensweise oder dem Nutzen des Vorhabens sehen, kann auch keine erfolgreiche Umsetzung erfolgen. Hier muss auch auf das erst erwähnte Kriterium der Transparenz zurückgegriffen werden. Denn ohne ausreichende Informationen zum Projekt, sowohl während als auch im Vorfeld der gemeinsamen Arbeit, verspricht partizipative Forschung wenig Erfolg.

Vertrauen in die Kompetenz und Wertschätzung

Aus Forschungssicht wird den Teilnehmenden zugetraut, Expert*innen zu sein, die mithilfe des richtigen Werkzeugs auch tatsächlich als Co-Forschende tätig werden können. Die Gefahr, dass partizipative Forschungsprojekte zu scheinpartizipativen Verfahren werden, wäre hier besonders groß. Denn es kann passieren, dass etwa die Nachvollziehbarkeit mancher Auswertungen für den Forschenden aufgrund anderer Lebensrealitäten nicht gegeben ist. Daher werden kollektive Prozesse der Evaluation und der, wie oben erwähnt, kritischen Reflexion, eingeführt. Auf das Funktionieren dieser Prozesse muss die Forschung vertrauen.

In dieser Übernahme der Forschungsarbeit liegt gerade die Stärke der Partizipation, da sie Perspektiven ermöglicht, die jene abseits der Lebensrealität stehende Forschende nicht zu Tage befördern könnten.

Das Vertrauen in die Forschungsergebnisse und eine darauf aufsetzende weitere Analyse, die diese ernst nimmt, beinhaltet auch den Aspekt der Wertschätzung und des Respekts. Teilnehmende werden in dieser partizipativen Forschungsstrategie nicht rein als Produzenten von Daten für die Forschung gesehen, sondern als inte-

graler Bestandteil dieser Produktion und der Analyse verstanden. Respekt wird den Teilnehmenden während des gesamten Prozesses durch das Gespräch auf Augenhöhe und das Ernstnehmen von Bedürfnissen und Positionen entgegengebracht. Als symbolische Geste dieser Wertschätzung wird den Schüler*innen zusätzlich auch ein offizielles Teilnahmezertifikat mit Dankesworten überreicht, das sie nach dem Kamingespräch erhalten. Denn die Wertschätzung endet nicht mit dem Ende der Auswertung, sondern geht über diese hinaus – vor allem auch beim Abfassen und Kontextualisieren der Ergebnisse durch den Forscher.

Bildungsprozess

Daran angeschlossen werden kann das Ziel, den Schüler*innen einen nachhaltigen Bildungsprozess zu ermöglichen und ihre Lebensrealität zu verändern, während man diese zu verstehen versucht. Teilnehmende nicht als bloße ‚Forschungsobjekte‘ zu betrachten, sondern auch als lernendes Subjekt in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess ist essentiell. Citizenship Education zielt darauf ab, Menschen zu unterstützen, aktive, mündige Bürger*innen zu sein. Daher ist es nur sinnvoll, wenn ein Forschungsprozess diesem Anspruch ebenfalls folgt und dies mit geeigneten didaktischen und empirischen Methoden zusätzlich ermöglichen kann.

III. Ergebnisse

9. Ein dynamischer Forschungsprozess: Vorkommnisse und Beobachtungen

Nach jedem Workshoptag wurde vom Forscher ein Eintrag in das Forschungstagebuch durch Sprachmemos vorgenommen. Mithilfe dieser Notizen wurden Abläufe und Beobachtungen dokumentiert, aus denen drei zentrale Punkte rekonstruiert werden können.

(1) Ein ‚guter‘ oder ‚idealer‘ Bürger? Ein entscheidender Unterschied.

Wie oben bereits erwähnt, ist der ‚good‘ citizen ein Terminus in der Erforschung und den dazugehörigen Modellen der Citizenship beziehungsweise Citizenship Education, den man auch im Kontext der Werteforschung betrachten kann. Daher hat die Erhebungsphase den ‚guten‘ Bürger*in als Ausgangspunkt der Design Challenge angenommen. In der originären Planung hätte die Frage, wie man zu einem ‚guten‘ Bürger*in wird, in jedem Workshop als Ausgangspunkt der Design Challenge dienen sollen. Allerdings fand in der allerersten Workshopgruppe eine intensive Diskussion über die Design Challenge selbst statt. Denn für die Schüler*innen war der ‚gute‘ Bürger*in stark mit den Konnotationen ‚brav‘ und ‚gehorsam‘ verknüpft und mit einer totalitär geprägten Komponente verbunden. Dies stand für die Schüler*innen einhellig im Widerspruch zu dem, was Europa sowie die Europäischen Union und folglich auch europäische Bürger*innenschaft ausmacht. Folglich konnte mit dieser Challenge im Rahmen dieser Begrifflichkeiten nicht gearbeitet werden. Für die Schüler*innen war klar, dass sie ein liberales und demokratischeres Konzept des Bürgers*in benötigten, um überhaupt in den Erhebungs- und Analyseprozess einsteigen zu können. Nach einer Diskussionsphase als Gruppe, die vom Forscher moderiert wurde, fiel der Entschluss, den Begriff von ‚gut‘ auf ‚ideal‘ zu ändern. Denn dieser ermöglichte für die Schüler*innen eine klare Abgrenzung von jedweder Indoktrination oder bedingungsloser Treue zu einem Staat. In den folgenden Gruppen wurde die geänderte Design Challenge hin zum Konzept des ‚idealen‘ Bürgers*in nicht in Frage gestellt. Ähnlich maßgebliche Veränderungen wurden in den Folgegruppen nicht eingefordert. Diese Veränderung kann ebenso als hochgradig partizipatives Moment verstanden werden, ohne dass eine Bearbeitung nicht möglich gewesen wäre. Die Offenheit und der ernstzunehmende Umgang mit diesen Situationen (vgl. dazu etwa Grell 2006: 889) ist essentiell für die erfolgreiche Umsetzung der Forschungsstrategie.

(2) Abbruch der Datenerhebung in zwei Gruppen

Grundsätzlich konnte beobachtet werden, dass die kreative und innovative Arbeitsweise des Design Thinking sowie auch die Anlage der partizipativen Auswertung von den meisten Workshopgruppen gut angenommen wurde. In zwei Klassen musste der Forschungsprozess abgebrochen werden. Beide Male zeigte sich, dass die Erfüllung

der theoretischen Gütekriterien der Freiwilligkeit und des Interesses für partizipative Forschung maßgeblich zum Gelingen oder respektive zum Scheitern der Datenerhebung und der Datenauswertung beitragen.

Der Abbruch des Forschungsprozesses in der ersten Gruppe kann retrospektiv mit zwei Argumenten begründet werden: (a.) die verunmöglichte Übernahme der zugedachten Rollen sowie (b.) das fehlende Interesse und die fehlende Freiwilligkeit durch die Schüler*innen.

In einer Workshopgruppe zeigte sich zu Beginn bereits eine gewisse Unruhe durch unterschiedliche Störungen hinsichtlich untergriffiger Sprache und Kommunikation unter den Teilnehmenden. Dies provozierte relativ rasch die Notwendigkeit disziplinärer Eingriffe durch den Forscher. Aus diesem Grund gelang es von Beginn an nicht, die Rollen der involvierten Akteure zu übernehmen, die der Forschungsprozess ihnen zugedacht hätte. Der Forscher konnte einerseits durch die anhaltenden Zurechtweisungen nie in die Rolle des zurückhaltenden Moderators oder Trainers schlüpfen. Es musste ständig darauf geachtet werden, dass verbale Angriffe und Entgleisungen nicht Überhand gewinnen. Dadurch stand er meist als disziplinierende Autorität im Vordergrund. Auch die Schüler*innen konnten die Rolle der Expert*innen, die im Kollektiv kooperieren und innovative und kreative Ansätze erarbeiten sollten, anhand erwähnter Feindseligkeiten nicht übernehmen.

Ein weiterer Problemfaktor war zudem das Fehlen des Interesses sowie der freiwilligen Teilnahme am Projekt. Während ein Teil der Schüler*innen zur Teilnahme verpflichtet wurde, gab ein anderer Teil an, nur deshalb teilzunehmen, weil sie dadurch einen beträchtlichen Teil des Regelunterrichts versäumen durften. Das Interesse am Thema hätte die Schüler*innen kaum zur Teilnahme bewogen, wobei sie erklärten, dass sie nicht genau Bescheid wussten, was der Inhalt des Workshops ist und welche Ziele er verfolgt. Sie merkten an, dass sie von der organisierenden Lehrkraft in der Schule keine Informationen diesbezüglich erhalten hätten und kannten auch die entsprechenden Materialien (Werbevideo, Homepage, Factsheet) nicht, die grundsätzlich die Entscheidungsgrundlage für eine potentielle Teilnahme waren. Auch durch das Fehlen von Interesse und Freiwilligkeit stieß die Erhebungsphase an ihre Grenzen. Die Schüler*innen hatten am zweiten Tag kaum Interviews mitgebracht und die Bereitschaft zur Definition der konkreten ‚Design Challenge‘ war nicht gegeben. Angesichts des Umstands, dass die inhaltliche Motivation und ein intrinsisches Problembewusstsein nicht vorhanden waren, entschied sich die Gruppe nach einer ausführlichen Einführung und Erklärung des Projekts durch den Forscher sowie einer gemeinsamen Diskussion, den Forschungsprozess nicht weiter fortführen zu wollen. Nach Rücksprache mit der zuständigen Lehrkraft und Beratung mit den Schüler*innen, welche Aktivität für ihre Bedürfnisse interessanter und zielführender wäre, wurde ein Alternativprogramm für die verbleibende Zeit, ein Planspiel zur Funktionsweise der Europäischen Union, entwickelt und mit den Schüler*innen durchgeführt. Zwischen dem Abbruch des Forschungsprozesses und der Aufnahme des Planspiels äußerten die Schüler*innen ihr Bedauern, nicht gut genug informiert worden zu sein und erwähnten ernüchtert, dass sie so einer Forschungsaufgabe ohnehin nicht gewachsen gewesen wären. Ein Abbruch des gesamten Work-

shops wurde vom Forscher daher nicht angestrebt. Denn auf die sichtliche Entmutigung der Schüler*innen sollte nicht zusätzlich eine dementsprechende Bestätigung durch den Forscher (und somit eines Vertreters der Wissenschaft) eben durch ein Beenden des Workshops folgen. Das würde der Absicht partizipativer Forschung nach Empowerment zuwiderlaufen.

Abgesehen von dieser Beschreibung flossen keine weiteren Beobachtungen, Ergebnisse oder Diskussionen in die vorliegende Studie beziehungsweise in den Datenauswertungsprozess mit ein.

In der zweiten Gruppe einer anderen Schule eines anderen Bundeslands äußerte sich die Problematik ähnlich. Gleich am Beginn des ersten Workshoptages konnten sich die Schüler*innen nicht auf die Methodik einlassen. Sie erledigten zwar die Anforderungen, allerdings entwickelte sich keine Eigendynamik der Gruppe. Während andere Gruppen rasch selbstständig zu arbeiten begonnen und sich untereinander koordinierten und inhaltliche Absprachen vornahmen, musste diese Gruppe immer auf Anstoß des Forschenden dazu gebracht werden, miteinander zu interagieren. Das dann gezeigte Engagement der Gruppe ebte allerdings sehr rasch wieder ab. Der Output der verschiedenen produktiven Schritte war gering, die Reflexionsphasen wurden kaum genutzt, um tiefer in das produzierte Material einzutauchen. Daraufhin unterbrach der Forscher das geplante Workshopsetting und trat mit den Schüler*innen in einen Dialog. Auf Nachfrage, warum sie am Workshop teilnahmen, erwähnte eine Schülerin, dass sie als Gesamtklasse keine Wahl gehabt hätten, sich für den Workshop zu entscheiden. Sie müssten teilnehmen, weil dieser organisiert worden war. Außerdem seien die meisten Schüler*innen gerade auf Schullandwoche und nicht anwesend. Daher seien die anwesenden Schüler*innen der ‚Rest‘ und der Workshop das bloße ‚Alternativprogramm‘. Auch in diesem Fall wurde den Schüler*innen das Ziel des Workshops ausführlich erklärt, Fragen und Unklarheiten wurden im Dialog beantwortet. Die Teilnehmenden haben sich dann dafür entschieden, den Workshop wie geplant fortzusetzen – vor allem deshalb, weil sie nicht wüssten, was sie sonst tun sollten. Daher wurde die Entscheidung vom Forscher getroffen, zwar weiterzuarbeiten, die Daten dieses Workshops aber nicht in die Auswertung des Projekts zu integrieren, da die Anforderungen an ein partizipatives Forschungsprojekt auch in dieser Gruppe nicht erfüllt wurden.

(3) Schulrealität vs. Forschungsprojekt

Schulen sind kein ‚steriler‘ Ort der Forschung, in denen kontrollierte Rahmenbedingungen vorausgesetzt werden können. Besonders bei dieser Art von Forschungsprojekt, das als Workshop direkt an den Schulen stattfindet, auf mehrere Tage aufgeteilt ist und Schüler*innen aus unterschiedlichen Klassen als Teilnehmende hat, ergeben sich Herausforderungen bei der Integration des Projekts in den Schulalltag. Ein Schlüsselfaktor ist dabei die Spontaneität des Forschers auf unterschiedliche Anforderungen passend zu reagieren. Auch wenn diese Problematiken auf den ersten Blick banal erscheinen mögen, so sind sie dies keineswegs. Denn im Mikrokosmos der Schule ist die Disruption der schulischen Lebensrealität, und wie diese von-

stattengeht, relativ bedeutend. Die Anpassungsfähigkeit des Forschungsprojekts auf die jeweiligen Umstände trägt konkret zum Gelingen desselbigen bei.

Besonders die zeitliche Integration des Projekts war von Herausforderungen geprägt. Nicht selten fanden kurzfristige Terminverschiebungen um Stunden oder Tage statt. Auch innerhalb des Workshops wurde in einer Schule der Wunsch geäußert, diesen früher mit einer Pause zu unterbrechen, da einige Schüler*innen einen Physiktest schreiben mussten, der für sie Priorität hatte. Diesem Wunsch musste nachgekommen werden, da das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Schüler*innen sowie das Aufrechterhalten der Motivation zentral für die Forschungsstrategie sind.

Auch kurzfristige Raumänderungen mussten während der Workshops möglich sein, da in manchen Schulen ein begrenztes Platzangebot hinsichtlich verwendbarer Räume bestand. Daher musste der Forscher am Ende jedes Workshoptages entweder sicherstellen, dass der Raum am darauffolgenden Tag wieder zur Verfügung stehen würde. Ansonsten mussten alle zur weiteren Verwendung benötigten Materialien, Erkenntnisse und Ideen des aktuellen Workshoptages, die im gesamten Raum an Wänden und Tischen verteilt waren, vom Forscher abgenommen und am nächsten Tag im neuen Raum wieder gleich angeordnet werden. Speziell für die Orientierung der Schüler*innen und die Rekapitulation der bereits umgesetzten Arbeitsschritte war dies von Bedeutung. Dies galt besonders für nicht aufeinanderfolgende Workshoptage.

Die für Produktion und Sicherung dieser Ideen verwendeten Materialien wurden in ihrer Gesamtheit vom Projekt zur Verfügung gestellt. Denn es musste davon ausgegangen werden, dass die Schulen diese Hilfsmittel nicht zur Verfügung haben könnten. Werkzeuge wie etwa Stifte, Textmarker, Post-Its, Notizzettel, Kopien der Arbeitsblätter, etc. wurden in ausreichender Form vom Projekt gestellt.

Durch die multimediale Anlage des Workshops mit begleitender PowerPoint-Präsentation, die die unterschiedlichen Schritte unterstützend graphisch illustriert sowie Musikfiles für eine entspannte oder motivierende Arbeitsatmosphäre, je nach Workshopphase, wurde ebenfalls passende Ausrüstung benötigt. Dies wurde den Schulen vorab mitgeteilt. Nachdem in den Schulen des Öfteren Schwierigkeiten auftauchten, wie etwa der Zugriff auf den Klassen-PC, keine Lautsprecher, keine passende Verbindungsmöglichkeit und Ähnliches, mussten als Vorsichtsmaßnahme ein eigener Laptop, Lautsprecher, ein USB-Stick mit allen Dateien in entsprechenden universal verwendbaren Dateiformaten oder auch Kabel und Adapter für unterschiedliche Geräte mitgebracht werden.

Es stellte sich bereits zu Beginn der Workshops heraus, dass der dritte Workshop es den Schüler*innen oft nicht ermöglichte, sich ausreichend mit einem Mittagessen zu versorgen, da an diesem Tag bis in den Nachmittag an den Empfehlungen gearbeitet wurde. In manchen Fällen startete der Workshop am dritten Tag erst um 09:00h und endete gegen etwa 17:00h. Das bedeutete für mehrere Schüler*innen einen Schultag von 07:30h oder 07:45h bis 17:00h. Da viele Schulbuffets am Nach-

mittag geschlossen und Nahversorger nicht so leicht erreichbar waren, wurden die Schüler*innen in einer längeren Workshoppause von 60 Minuten vom Projekt mit Essen und Getränken gepflegt.

10. Werttypenanalyse: Ideal European Citizenship

Im Folgenden wird zu Beginn die breite Themenpalette der Empfehlungen systematisch dargestellt. Darauf folgend wird knapp auf Besonderheiten der Zuschreibung einzelner Wertvorstellungen eingegangen, worauf eine detaillierte Werttypik folgt. Diese ermittelten Werttypen werden dabei durchwegs nahe an den Daten beschrieben. Im Material auftauchende, kohärente Argumentationen der Schüler*innen, die auch anschlussfähig an erkennbare gesellschaftliche Positionen sind, werden als Diskurse illustriert. Ebenso werden konträre Positionen innerhalb dieser Werttypen, die sich im Material beobachten lassen, als Spannungsfelder aufgezeigt. Darauf folgt eine Ergänzung um verantwortliche Subjekte. Auf die Beschreibung jedes Werttyps folgt eine tabellarische und grafische Zusammenschau. Darin wird anhand der Häufigkeit der Sollensvorstellungen aufgezeigt, aus welchen Inhaltssystemen der entsprechende Werttyp originär gespeist wird, wie die Verantwortung in diesem Werttyp grundsätzlich verteilt ist und welche einzelnen Wertvorstellungen der Schüler*innen diesem Werttyp zugeordnet werden können. Ein Inhaltssystem wird dabei als inhaltliches Themengebiet im Kontext einer ausdifferenzierten, westlichen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts verstanden, in das die Empfehlung auf Basis ihrer grundsätzlichen Zielvorstellung und bezogen auf die Überschrift der Empfehlungen eingeordnet werden kann.

10.1 Inhaltssysteme und einzelne Wertvorstellungen im Überblick

Am Ende der Datenerhebung standen 64 ausformulierte Empfehlungen für einen idealen europäischen Bürger*in, die von den Schüler*innen verfasst und in Gruppenprozessen entstanden sind. Diese Texte beinhalten im Durchschnitt etwa 250 Wörter.

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass die Empfehlungen aus zwei Perspektiven verfasst wurden. Zum einen beschreiben die Schüler*innen das konkrete Verhalten von europäischen Idealbürger*innen und zum anderen konstruieren sie Rahmenbedingungen, die das Entstehen eines idealen europäischen Bürgers*in fördern sollen. Auf Basis der Überschriften der Empfehlungen können thematisch sieben grundsätzliche Inhaltssysteme festgemacht werden, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Bei diesen Empfehlungstiteln handelt es sich oft um konkrete Forderungen und Ansprüche von Schüler*innen, die sich dann in den dazugehörigen Ausführungen konkretisieren und aus denen, wie bereits oben beschrieben, Sollensvorstellungen für die Werttypik extrahiert werden. Betrachtet man diese Inhaltssysteme und die unten folgende Werttypik, ergeben sich naturgemäß Überschneidungen. Der Werttyp der ökologischen Sicherheit (siehe unten) wird etwa fast vollständig aus Empfehlungen gespeist, die dem Inhaltssystem Umwelt und Klima zugerechnet werden können. Im Gegensatz kommen im Werttyp der Gerechtigkeit und Diversität alle bis auf ein Inhaltssystem zum Zug. Eine kurze, vorgelagerte Darstellung dieser Inhaltssysteme ist günstig, um die breite Themenpalette

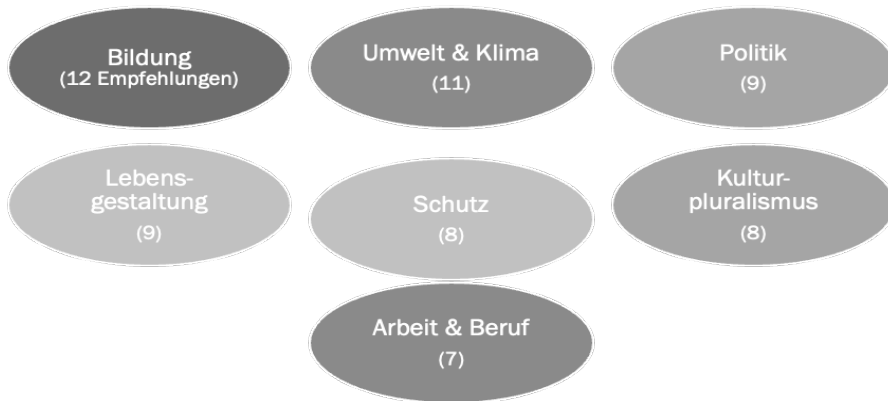


Abbildung 15: Übersicht Inhaltssysteme

der Empfehlungen darzustellen. Da die Empfehlungen selbst vielschichtige Wertetypen enthalten, liegt der Hauptfokus allerdings auf der detaillierten Darstellung der Wertetypik weiter unten.

Die Mehrzahl der Empfehlungen zu Bildung befasst sich mit einer grundsätzlichen Reform des Schulsystems. Darunter fallen etwa Änderungen im Fächerkanon. Thematisch werden in den Empfehlungen, die in das System Bildung fallen, ebenfalls die Pädagog*innenbildung sowie schulische (Lern-)Prozesse behandelt. Zu den Überschriften dieses Inhaltssystems zählen beispielsweise ‚Eine bessere Zukunft durch sinnvolle Schulfächer‘ oder ‚Streit unter Klassen vermeiden‘.

Im Bereich von Umwelt und Klima wird thematisch vorrangig der individuelle umweltbewusste Lebensstil eines idealen europäischen Bürgers*in, jedoch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen besprochen. Konkrete Empfehlungen dazu werden etwa unter den Titeln ‚Bauern in der Region unterstützen‘, ‚Öffentliche Verkehrsmittel moderner und besser ausbauen‘ oder ‚Influencer werben für Second-Hand-Shops‘ verfasst.

Empfehlungen aus dem Inhaltssystem Politik befassen sich zumeist mit der politischen Kultur in Österreich, gefolgt von europapolitischen Themen. Während Empfehlungen zur politischen Kultur etwa ‚Mehr Transparenz‘ oder ‚Politik ernster [zu] nehmen‘ fordern, widmen sich die Überschriften zu europapolitischen Themen der Vereinheitlichung, etwa der ‚Erweiterung der Währungsunion‘.

Die Lebensgestaltung als Inhaltssystem weist die inhaltlich breiteste Palette an Themenstellungen auf. Darin finden sich etwa Herausforderungen unserer Gesellschaft im Allgemeinen bis zu spezifischen Problemstellungen für eine spezielle Zielgruppe. Die Titel ‚Wohngemeinschaften bilden zum Allgemeinwohl‘, ‚Gehaltsabhängige Versicherungspreise‘ oder aber die Einführung des ‚L-17 [Führerscheins] EU-weit‘ können hier als Beispiele angeführt werden.

In Bezug auf Schutz als Inhaltssystem sprechen sich die Schüler*innen für Maßnahmen aus, die das Wohlergehen des idealen europäischen Bürgers*in in unter-

schiedlichen Bereichen betreffen. Beispiele dafür wären etwa ‚Das Gesundheitssystem überarbeiten‘, ‚Maßnahmen gegen Schlepper einführen‘ oder ‚Einführung von Notfallmaßnahmen bei Blackout‘.

Sprachenvielfalt sowie der Austausch zwischen verschiedenen Kulturen stehen im Inhaltssystem der Kulturpluralität im thematischen Fokus. Dazu finden sich auch konkrete Empfehlungstitel wie etwa ‚Kontakt zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen stärken‘ sowie ‚Sprachenvielfalt in der EU vermehren‘.

Arbeit und Beruf als Inhaltssystem wird thematisch durch die Beschäftigung der Schüler*innen mit der Ausbildung von Arbeitskräften sowie dem Arbeitsmarkt und der Pension charakterisiert. Konkrete Empfehlungen dabei lauten etwa ‚Mehr Einrichtungen für Auszubildende‘, ‚Vermeidung von Personalmangel‘ oder auch, besonders interessant, da diese Empfehlung einer vorherrschenden Meinung entgegenläuft, das ‚Pensionsalter senken‘.

In den 64 Empfehlungen wurden von den Schüler*innen 220 Sollensvorstellungen (SV) ermittelt, an denen 225 einzelne Werte festgemacht wurden. Dabei lassen sich 2 Besonderheiten erwähnen.

Erstens schrieben die Co-Forscher*innen in fünf Fällen den Sollensvorstellungen nicht, wie ausdrücklich gefordert, einen Wert, sondern zwei Werte zu. Als Grund gaben sie dabei stets an, dass in diesen speziellen SV zwei Werte gleichrangig festzumachen seien und dass die Diskussionen der Gruppen, welche einen Wert ermitteln hätten sollen, zu keinem Ergebnis geführt hätten. Daher mussten sie sich für beide Werte entscheiden. Zur Illustration soll etwa folgendes Beispiel dienen: In der Empfehlung, die detailliert beschreibt, wie wichtig es ist, Studierende an österreichischen Hochschulen nach ihrem Studium auch in den österreichischen Arbeitsmarkt zu bringen und dort zu halten, gaben die Co-Forscher*innen etwa zwei Werte in einer SV an. Der Forderung ‚Dieses Problem [die Abwanderung von gut ausgebildeten Studierenden] darf nicht ignoriert werden‘ schrieben sie den Wert der Sicherheit und den Wert der Unabhängigkeit in Bezug auf den Wirtschaftsstandort zu.

Zweitens fanden sich vereinzelt unspezifische Werte, die Sollensvorstellungen zugeschrieben wurden und in der Werteforschung nicht zu finden sind wie etwa Bewusstsein, Priorisierung oder Politisierung. Besonders auffallend sind allerdings 12 Werte, die ebenfalls nicht in die typische Nomenklatur der Werteforschung passen, da sie eine Negativdarstellung beinhalten. So finden sich etwa ‚Negativwerte‘ wie Aggressivität, Betrug, Gewalt, Rassismus oder Zensur als Wertzuschreibungen.

In Bezug auf die Häufigkeit ist zu bemerken, dass die drei am häufigsten zugeschriebenen Wertvorstellungen, die einen idealen europäischen Bürger*in betreffen, Gleichberechtigung (15), Bildung (12) und Verantwortung lauten. Gegenüberliegend gibt es 75 singuläre Wertvorstellungen, die je nur ein Mal von den Co-Forscher*innen an Sollensvorstellungen vergeben wurden.

10.2 Wertetypen

Die vorgenommene qualitative Inhaltsanalyse der 220 Sollensvorstellungen ergibt insgesamt sieben Wertetypen: (1) Gerechtigkeit und Diversität (39 Sollensvorstellungen), (2) ökonomische Sicherheit (38), (3) Bildungsqualität (32), (4) ökologische Sicherheit (32), (5) Recht und Ordnung (31), (6) politische Teilhabe und Aktion (27) sowie (7) psychophysische Sicherheit (22). Zusammengefasst lässt sich folglich bemerken, dass diese sieben Wertetypen hinter der Konzeption eines idealen europäischen Bürgers*in aus Schüler*innenperspektive festgemacht werden können. Der ideale europäische Bürger*in legt Wert auf Gerechtigkeit und Diversität. Er schätzt ökonomische Sicherheit und Bildungsqualität. Er/Sie fordert ökologische Sicherheit sowie Recht und Ordnung in der Gesellschaft ein. Die Erhöhung von politischer Teilhabe ist ihm/ihr ein Anliegen. Das Schutzbedürfnis vor Gewalt durch militärische Konflikte sowie die psychophysische Sicherheit vor Gewalt im privaten und persönlichen Kontext ist ebenso von Bedeutung.

Hinsichtlich der Subjekte, die die Verantwortung in diesen Typen tragen, also die Sicherung oder Umsetzung dieser Werte garantieren, zeigt sich, dass sich die konkrete Zuschreibung eines Subjekts sowie das Fehlen eines Subjekts mit 106 zu 120 in etwa die Waage hält.³² Insgesamt lassen sich fünf Handlungssubjekte feststellen: die Politik, das Individuum, die Gesamtgesellschaft, Unternehmen & Wirtschaft sowie die Schule. Diese Subjektzuschreibungen fließen in die folgende Darstellung der Wertetypen ein.

Die folgende Tabelle illustriert überblicksmäßig die Diskurse, verantwortliche Subjekte sowie Spannungsfelder der unterschiedlichen Wertetypen. Die Unterteilung in Diskurse und Spannungsfelder wird vorgenommen, um eine übersichtliche Darstellung und Einordnung zu ermöglichen. Diskurse werden hier als Erörterungen bestimmter Positionen verstanden, zu denen die Sollensvorstellungen im entsprechenden Wertetyp keine abweichenden Ansichten bieten. So wird Migration im Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität einhellig als positiv und als Bereicherung für die Gesellschaft betrachtet. Mit dem Begriff des Spannungsfelds soll hingegen dargestellt werden, dass die Empfehlungen auch unterschiedliche, oft konträre Perspektiven aufgreifen. So befinden sich in eben diesem Wertetyp der Gerechtigkeit und Diversität beispielsweise nicht nur einhellige Betrachtungsweisen, sondern auch entgegengesetzte – wie etwa die Forderung nach Individualisierung von Ausbildungen, die der Forderung nach einer Homogenisierung von Lehrplänen gegenübersteht.

32 Auch hier liegt die Summe von Subjekt/Kein Subjekt über 220, da Co-Forscher*innen mehrere Subjekte angeben konnten.

Wertetyp	Diskurse	Verantwortung (primär)	Spannungsfelder
<i>Gerechtigkeit & Diversität</i>	• Migration als Bereicherung • Ausgleich von Ungerechtigkeiten in der Schule	Politik	• Individualisierung vs. Vereinheitlichung • Gerechter Kapitalismus
<i>ökonomische Sicherheit</i>	• Versorgungssicherheit im Dienstleistungsbereich • Wirtschaftliche Stabilität trotz ökologischer Wende	Politik	• Forcierung von Sozialhilfemaßnahmen vs. Ausbau der Erwerbsarbeitsmaßnahmen zur Deckung der Grundbedürfnisse
<i>Bildungs- qualität</i>	• Politische Bildung statt Religionsunterricht • Mangelhafte Lehr- amtsausbildung	Schule	• Bildung für Exzellenz vs. Basisbildung • Individuelles Lernen vs. Lernen in Gruppen
<i>ökologische Sicherheit</i>	• Sicherung des Überlebens der Menschheit • Erreichen der Klimaneutralität	Politik & Gesamtgesellschaft	• Mensch vs. Natur
<i>Recht & Ordnung</i>	• Bedrohung der Gesellschaft durch Korruption, illegale Migration und Desinformation	Politik	-
<i>politische Teilhabe & Aktion</i>	• Einführung direkter Demokratie • Vertrauensverlust in die Medien • Anerkennung von Politik als wichtige Profession der Gesellschaft	Politik & Individuum	-
<i>Psycho- physische Sicherheit</i>	• Gefahr durch militärische Konflikte • Schutz vor Gewalt im privaten und beruflichen Kontext	Gesamtgesellschaft	• Beitritt zu Militärbündnis vs. Neutralität

Tabelle 7: Wertetypen, Diskurse und Spannungsfelder

10.2.1 Gerechtigkeit und Diversität

Grundsätzlich zeigen sich zwei prominente Diskurse im Kontext von Gerechtigkeit und Diversität. Zum einen ist dies die Argumentation, Migration und Integration als Bereicherung zu sehen, zum anderen ist es die Forderung nach Gerechtigkeit in der Schule selbst.

Innerhalb des Diskurses um Migration zeigen sich ebenfalls zwei interessante Diskussionslinien. Migration wird als großes Potential für die Gesellschaft ange-

sehen, sowohl für die Bereicherung der Kultur als auch für den Arbeitsmarkt. Vor allem der wirtschaftliche Blick auf Migration ist dominant: Es geht darum, gezielt Fachkräfte in den Arbeitsmarkt zu integrieren, um das profitable Funktionieren desselben garantieren zu können. Dafür wird eine schnelle Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von Migrant*innen und ein schneller Zugang zum Arbeitsmarkt vorausgesetzt.

Das gesellschaftliche Potential, etwa die Bereicherung durch Sprachen und Traditionen von migrierenden Menschen, wird als sehr positiv dargestellt. Damit die Kultur der Ankommenden allerdings als Bereicherung wahrgenommen werden kann, und zwar sowohl von Migrant*innen als auch von der Gesellschaft, die sie aufnimmt, wird gegenseitiges Wissen über Traditionen, Gebräuche, Sitten und Regeln vorausgesetzt. Dieses Wissen, so die Feststellung, ist kaum vorhanden und auch die Bereitschaft und das Engagement, hier ein Einvernehmen herzustellen und Brücken zu bauen, fehlt auf allen Seiten.

In beiden Fällen wird deutlich, dass nicht über gezielt vom Staat intendierte, qualifizierte Zuwanderung beziehungsweise Arbeitsmigration gesprochen wird, sondern grundsätzlich über Flüchtlinge, die nach Österreich beziehungsweise in die Europäische Union ziehen. Dass flüchtende Menschen oder Migrant*innen im Allgemeinen als Bedrohung für Arbeitsmarkt, Kultur oder die Gesellschaft wahrgenommen werden, zeigt sich nicht. Vielmehr wird etwa ein gegenteiliges Bild gezeichnet, dementsprechend auch straffällig gewordene Menschen mit anderer Staatsbürgerschaft als jener des Aufnahmelandes nicht nach ihrer Nationalität kategorisiert werden sollen, da dies zu kurz greifen würde.

Die Forderung, Schule als Ort der Gerechtigkeit zu etablieren und Ungerechtigkeiten zu eliminieren, ist als zweites Diskursfeld besonders prominent. Dabei wird vor allem die fehlende Chancengleichheit in Bezug auf die finanzielle Situation von Schüler*innen und deren Familien thematisiert. Dass Schüler*innen sich Schulmaterialien, Elektrogeräte oder die Teilnahme an Schulveranstaltungen nicht leisten können, ist ein wahrgenommener Missstand, der behoben werden muss. Dabei wird bemerkt, dass diese Schaffung von Chancengerechtigkeit auch dazu beiträgt, eine funktionierende Vorsorge für andere Generationen zu ermöglichen.

Nicht nur auf die finanzielle Situation, sondern auch in Bezug auf die zwischenmenschliche Beziehung in der Schule wird in diesem Werttyp eingegangen. Der Wunsch nach einer fairen Behandlung im Hinblick auf den Umgang mit Schüler*innen, vor allem in Bezug auf die Notengebung, wird thematisiert. Aber auch der respektvolle Umgang mit Lehrpersonen, etwa unabhängig von ihrem Familienstand oder anderer privater Umstände und Interessen, wird angesprochen.

Andere Gerechtigkeitsdiskurse wie etwa die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau oder Gleichbehandlung in Bezug auf die sexuelle Orientierung werden in diesem Werttyp nur marginal thematisiert.

Ein deutliches Spannungsfeld ergibt sich in diesem Werttyp, das sich im Kontext institutionalisierter Bildungseinrichtungen zeigt. Besonderen Wert legen die Schü-

ler*innen auf die individuelle Entwicklung von Lernenden und das Wahrnehmen von Menschen in ihrer Einzigartigkeit. Diese Wahrnehmung kultureller Unterschiede und unterschiedlicher Weltanschauungen als positiven Einflussfaktor auf die Gesellschaft und soziokulturelle Strukturen, was durch die Schule gefördert werden soll, wird von der Forderung nach struktureller Homogenität aus institutioneller Perspektive konterkariert. Die Forderung nach einheitlichen Schultypen für grundsätzlich alle Lernenden und die EU-weite Vereinheitlichung aller Lehrpläne ist eine deutliche Diskrepanz zur Forderung, Vielfalt und Individualität durch die Förderung jeden Schülers und jeder Schülerin durch spezifisch angepassten Unterricht, je nach Bedürfnissen und Stärken der Einzelnen, zu ermöglichen.

Auch der Kapitalismus als Gesellschaftssystem wird hinsichtlich der Gerechtigkeit diskutiert. Diesen dabei als vermeintliches Spannungsfeld zu sehen, lehnen die Schüler*innen ab. Dabei wird festgestellt, dass Kapitalismus per se nicht schlecht ist, sofern er auch Gerechtigkeit berücksichtigt. Unternehmen dürfen wirtschaftlich erfolgreich sein und finanziell prosperieren. Davon dürfen auch einzelne Personen monetär profitieren. Das Allgemeinwohl darf darunter allerdings nicht leiden.

Vorrangiger Verantwortungsträger in diesem Wertetyp ist die Politik. Sie soll vor allem dafür sorgen, dass eine Kostenübernahme für schulbezogene Ausgaben durch die Allgemeinheit etabliert wird. Außerdem muss sie Regelungen und Rahmenbedingungen für die effektive und gewinnbringende Integration von Migrant*innen auf soziokultureller und sozioökonomischer Ebene schaffen. Die Gesamtgesellschaft trägt zweierlei Verantwortung: Zum einen muss sie aus sich selbst heraus dazu beitragen, dass das Interesse an den jeweils anderen Gepflogenheiten von Ankunfts- und Aufnahmekulturen steigt, um ein gutes Auskommen und Zusammenleben zu ermöglichen. Zum anderen trägt sie als Zivilgesellschaft die Verantwortung dafür, Druck auf die politische Führung auszuüben, damit diese geeignete Rahmenbedingungen für dieses gemeinsame Zusammenleben schafft.

**Auf einen Blick: Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem**

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	5
Bildung	4
Schutz	3
Interkulturalität	18
Umwelt & Klima	1
Politik	0
Lebensgestaltung	8

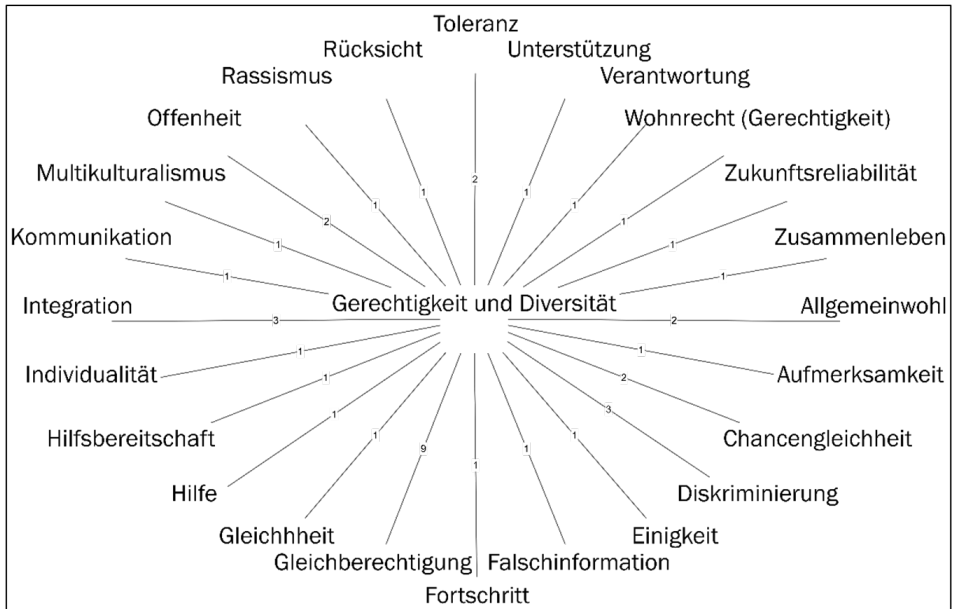
Tabelle 8: Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	10
Individuum	4
Gesamtgesellschaft	6
Unternehmen & Wirtschaft	1
Schule	1
SUMME	22
*Kein Subjekt	19

Tabelle 9: Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 16: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *Gerechtigkeit und Diversität*

10.2.2 Ökonomische Sicherheit

Der Werttyp der ökonomischen Sicherheit ist einer von drei Typen, die sich mit Sicherheit beschäftigen. Besonders prominent zeigen sich hier Diskurse zum Bedürfnis nach Versorgungssicherheit in Bezug auf Dienstleistungen sowie die wirtschaftliche Stabilität von Unternehmen.

Dass die Gesellschaft auf eine intensive Phase des Personal Mangels zusteuert, wird in diesem Werttyp unterstrichen. Dadurch ist die Versorgung im Dienstleistungssektor in Gefahr. Es ist daher nötig, Maßnahmen zu ergreifen, um den Arbeitskräftemangel zu reduzieren. Vor allem die Attraktivität des Arbeitsplatzes spielt für dieses Ziel eine große Rolle. Dabei geht es zwar auch um den Verdienst und die Erhöhung der Urlaubstage, gleichzeitig ist aber die Wertschätzung und Anerkennung für den ausgeübten Beruf als wertvollen Beitrag für die Gesellschaft zentral. Als mit dem Wunsch nach Wertschätzung verbundene Dimension für einen attraktiven Arbeitsplatz wird die Möglichkeit zur Partizipation genannt. Mitarbeiter*innen sollten am Arbeitsplatz ein Klima vorfinden, das sie ermutigt, sich einzubringen. Außerdem sollen sie und ihre Ideen am Arbeitsplatz anerkannt und respektiert werden.

Eine weitere Maßnahme gegen den Arbeitskräftemangel ist die Reduktion der Studienzeiten. Dadurch sollen Menschen schneller in den Arbeitsprozess gebracht werden. Dabei taucht auch die Forderung auf, österreichische Studierende bei Stu-

dienplätzen stärker zu bevorzugen, da diese eher dem österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen würden. Die Reduktion der Ausbildungszeit darf allerdings keine Reduktion der Qualität zur Folge haben, da sich dies negativ auf Unternehmen sowie auf die Zukunfts- und Arbeitschancen der Auszubildenden auswirkt.

Wie auch im Wertetyp Gerechtigkeit & Diversität taucht die Migrationsthematik als Chance auf. In Bezug auf die Verringerung des Personalmangels wird explizit die Möglichkeit erwähnt, diesen durch Zugewanderte ausgleichen zu können.

Der zweite hervorstechende Punkt im Wertetyp der ökonomischen Sicherheit behandelt die Wichtigkeit wirtschaftlicher Stabilität von Unternehmen. Dabei richtet sich der Fokus vor allem auf eine zunehmende Ökologisierung von Unternehmen sowie ein umweltfreundliches Produzieren und Wirtschaften. Die Argumentation dafür gründet im Konsumenten, der eher bei Unternehmen kauft, die nachhaltig und umweltfreundlich arbeiten.

Bei dieser ‚ökologischen Wende‘ muss allerdings auf die Profitabilität des Unternehmens geachtet werden. Ein großes Problem wird dabei in Bezug auf die Preisgestaltung gesehen, das in Bezug auf die Lebensmittelproduktion dargestellt wird. Dass Produkte, die biologisch, regional und nachhaltig erzeugt werden, oft viel teurer sind als andere, schadet dem Wachstum dieser Unternehmen und eine dahingehende Umstellung setzt sie einem gewissen Risiko aus. Durch diese regionalen Förderungen soll auch der Verlust von Arbeitsplätzen verhindert werden.

Ein gesellschaftliches Spannungsfeld wird in diesem Wertetyp deutlich: der Konflikt um den Erhalt oder die Erhöhung sozialpolitischer Absicherungsmaßnahmen versus die Bemühungen darum, Menschen in den Erwerbsprozess zu bringen. Dass Menschen einer geregelten Arbeit nachgehen, steht hier an erster Stelle, damit die Grundbedürfnisse auf Basis der eigenen Arbeitsleistung gedeckt werden können. Das unausgewogene Verhältnis zwischen Einkommen und Lebenshaltungskosten wird als Problematik benannt. Kurzfristige Unterstützungsmaßnahmen wie Einmalzahlungen gelten als wenig geeignet, um die ökonomische Sicherheit von Individuen zu gewährleisten. Können Grundbedürfnisse jedoch problemlos von der Arbeitsleistung gedeckt werden, ist es möglich, Sozialhilfeausgaben zu reduzieren, was sich positiv auf die Gesamtgesellschaft auswirken würde.

Die Last der Verantwortung liegt auch in diesem Wertetyp vorrangig auf der Politik. Im Kontext der Versorgungssicherheit müssen das Parlament sowie die Wirtschaftskammer Maßnahmen dahingehend ergreifen, den Personalmangel zu reduzieren.

In Bezug auf die wirtschaftliche Stabilität sind Politik und Unternehmen gleichermaßen gefordert. Subventionen für nachhaltig agierende Firmen und regionale Kleinbetriebe sollen ausgebaut und forciert werden, um die Wettbewerbsfähigkeit der regionalen und ökologischen Wirtschaft zu garantieren. Die Unternehmen müssen für ihr wirtschaftliches Überleben das Bedürfnis und die Ansprüche der Konsument*innen im Auge haben.

Auf einen Blick: Wertetyp ökonomische Sicherheit
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	16
Bildung	1
Schutz	4
Interkulturalität	0
Umwelt & Klima	8
Politik	3
Lebensgestaltung	6

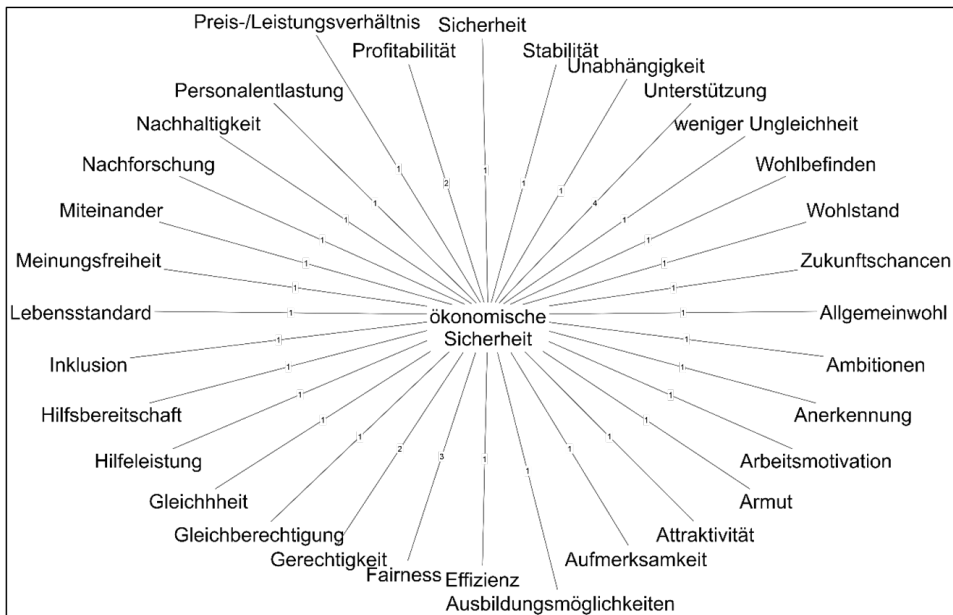
Tabelle 10: Wertetyp ökonomische Sicherheit – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	8
Individuum	0
Gesamtgesellschaft	1
Unternehmen & Wirtschaft	6
Schule	0
SUMME Subjekte	15
*Kein Subjekt	23

Tabelle 11: Wertetyp ökonomische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 17: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *ökonomische Sicherheit*

10.2.3 Bildungsqualität

Unter dem Thema der Reform des Bildungssystems lassen sich vier unterschiedliche Stränge hinsichtlich des Wertetyps der Bildungsqualität diskutieren, die sich grundsätzlich auf die Qualität des Bildungsangebots fokussieren: Die Notwendigkeit einer Aktualisierung der Fächer wird etwa eingebracht wie auch die Verbesserung der Ausbildung für Lehrer*innen sowie ein Fokus auf Individualisierung der Lernprozesse und die Adaptierung der Schulorganisation im Allgemeinen.

Besondere Wichtigkeit wird einer Einführung des Fachs Politik eingeräumt, in dem Schüler*innen Wissen über politische Systeme erwerben, aber auch gesellschaftspolitisch aktuelle Thematiken diskutieren können. Auch Medienbildung sollte eingeführt werden, um die Verarbeitung von medialer Information und medialen Mechanismen zu lernen. Außerdem wird die Einführung von mehreren Sprachenfächern als Pflichtgegenstände bereits ab der Volksschule als zentral dafür angesehen, Verständnis für andere Kulturen zu schaffen. Der Religionsunterricht wird hingegen kritisch gesehen, da eine fehlende Objektivität des Lehrpersonals wahrgenommen wird und dieser deshalb am besten abgeschafft werden sollte.

Des Weiteren ist die Ausbildung der Pädagog*innen für Schüler*innen ein weiterer Faktor für Bildungsqualität. Genau diese wird als mangelhaft angesehen, sowohl während des Studiums als auch im Rahmen der beruflichen Fortbildungen. Dabei wird vor allem kritisiert, dass sich das Lehramtsstudium zu stark auf Fachwis-

sen konzentriert und kaum soziale Kompetenzen vermittelt, die für eine erfolgreiche Lernumgebung viel wichtiger wären. Zusätzlich wird als Problematik angeführt, dass Lehrer*innen nach Studienabschluss von keiner Institution mehr überprüft oder ihre Eignung und Fähigkeiten getestet werden beziehungsweise ihre Kompetenzen in Bezug auf verpflichtende Fortbildungen gefördert werden, was einen nachteiligen Effekt auf den Unterricht, aber vor allem auf die Schüler*innen selbst habe, was sich bei diesen in Demotivation niederschlägt.

Die individuelle Anpassung von Bildungsinhalten als dritter Diskurs wird ebenso in diesem Wertetyp besprochen. Stärken und Schwächen von Schüler*innen sowie die unterschiedlichen Lebensstile werden im Unterricht viel zu wenig berücksichtigt. Auch die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Lerntypen sowie das Anpassen der Lerninhalte auf individuelles Lerntempo verringert die Bildungsqualität. Würden Schüler*innen jedoch ihren eigenen Lehrplan selbst gestalten können, so hätte das positive Auswirkungen: Zum einen würde dadurch die Motivation steigen, etwas zu lernen und die Lehrpläne wären dadurch auf die Lebensumstände und die Interessen der Lernenden angepasst.

Ein Spannungsfeld taucht hinsichtlich dieser Individualisierung ebenfalls auf. Denn zum einen ist dies wie oben ersichtlich eine Forderung von Schüler*innen, die auf den Lernerfolg abzielen soll. Zum anderen werden aber auch Überlegungen angestellt, wie etwa Bildungsqualität verbessert werden kann, die einer Individualisierung zwar nicht widersprechen, jedoch damit nicht zwingend d'accord gehen. Darunter fallen etwa das Ersetzen der Klassen durch Lernlevels sowie die schulweite Durchmischung von Lernenden etwa mithilfe von Projektarbeiten oder gemeinsamen Veranstaltungen, bei denen man voneinander lernen kann. Dies steht einer eigenen Erstellung von Lernplänen nach Interessenslagen sowie dem Lernen in eigener Geschwindigkeit gegenüber.

Eine deutliche Spannung baut sich auch hinsichtlich des Ziels von Schule auf. Einerseits bedeutet qualitätsvolle Bildung dabei etwa das Streben nach Exzellenz. Lernende in der gesamten Europäischen Union sollen eine ausgezeichnete Schulbildung erhalten, die Schüler*innen zu Höchstleistungen treibt und sich nur mit dem Optimum an Leistung zufriedengibt.

Andererseits wird aber im Rahmen einer qualitätsvollen Bildung als Ziel der Erwerb einer Grundbildung angegeben, etwa nach dem Modell der mittleren Reife. Das Ziel soll dabei sein, in Haupt- und Nebenfächern ausreichendes Können zu erwerben und nur bei Bedarf, etwa in der Oberstufe, eine Vertiefung anzuschließen.

Die Verantwortung für die Verbesserung der Bildungsqualität wird vor allem in der Schule selbst verortet. Sie besitzt die Macht, schulinterne Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass diese den Lernerfolg der Schüler*innen fördern. Außerdem liegt es an den Pädagog*innen, dass ein verträgliches Schulklima geschaffen wird. Besonders sind sie allerdings dafür verantwortlich, Objektivität in ihrem Handeln zu gewährleisten sowie ihre Aus- und Fortbildung mit Ernsthaftigkeit zu betreiben.

**Auf einen Blick: Wertetyp Bildungsqualität
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem**

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	2
Bildung	23
Schutz	1
Interkulturalität	5
Umwelt & Klima	0
Politik	0
Lebensgestaltung	1

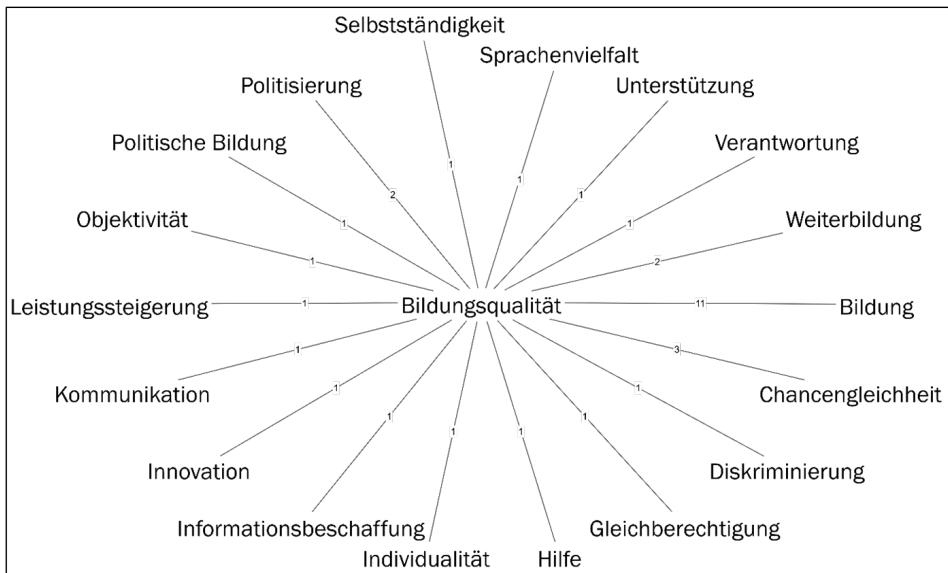
Tabelle 12: Wertetyp Bildungsqualität – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	4
Individuum	4
Gesamtgesellschaft	1
Unternehmen & Wirtschaft	0
Schule	7
SUMME Subjekte	16
*Kein Subjekt	16

Tabelle 13: Wertetyp Bildungsqualität – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 18: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *Bildungsqualität*

10.2.4 Ökologische Sicherheit

Ökologische Sicherheit ist ein Wertetyp, in dem zwei Diskurse hervorstechen: zum einen beinhaltet er die Sicherstellung des Überlebens von Planet und Menschheit. Zum anderen wird die Klimaneutralität als Zielsetzung für ökologische Sicherheit verhandelt.

Um die Klimakrise abzuwenden und die aktuellen Lebensbedingungen auf unserem Planeten beizubehalten, unter denen man weiterhin existieren kann, muss ein breites Bewusstsein bei allen Menschen verankert werden, dass der Klimawandel und unser Beitrag dazu verheerende Konsequenzen für die Natur und die Menschen haben. Es wird davon ausgegangen, dass einschränkende Veränderungen in Kraft treten müssen, um den Klimawandel zu verlangsamen. Dabei wird klar, dass die Veränderung der klimatischen Lebensbedingungen weder gestoppt noch umgekehrt werden kann. Es geht um die Verlangsamung schädlicher Umweltveränderung und die Eindämmung der Folgen. Letztendlich soll durch das Absichern eines intakten Ökosystems auch das Überleben der Menschen sichergestellt werden.

Um das Ziel der Klimaneutralität zu erreichen, finden sich in diesem Wertetyp drei Forderungen, die unterschiedliche Bereiche betreffen: ökologisches Wirtschaften, ökologischer ‚Lifestyle‘ sowie staatliche Eingriffe.

Eine umweltbewusste Wirtschaft, die zum einen intrinsisch überzeugt und zum anderen extrinsisch durch die bewusst ökologische Produktwahl von Konsument*in-

nen motiviert ist, umweltbewusste und nachhaltige Strategien zu etablieren, ist zur Zielerreichung nötig. Beispiele dafür werden etwa mit der bewussten Auswahl nachhaltiger und regionaler Zulieferer oder die Eliminierung von Plastik eingebracht. Auch der Bausektor ist angehalten, die Flächenversiegelung zu stoppen und in die Höhe oder Tiefe zu bauen.

Eine umweltbewusste Lebensführung handelt nicht von einer Reduktion des Konsums, sondern von einer Veränderung von Konsumgewohnheiten. Die Steigerung der persönlichen Wertschätzung von regionalen und nachhaltigen Produkten sowie bewusste und reflektierte Kaufentscheidungen sind dabei zentral. In Bezug auf Gebrauchsgüter sollte der ‚reuse‘-Gedanke bei Kaufentscheidungen stärker im Vordergrund stehen. Außerdem ist der Umstieg auf öffentliche Verkehrsmittel Teil eines ökologischen ‚lifestyles‘, was allerdings für die ländliche Bevölkerung kein einfaches Unterfangen darstellt. Dafür bräuchte es staatliche Eingriffe, um etwa die Transportinfrastruktur auszubauen.

Eingriffe durch die öffentliche Hand betreffen allerdings auch andere Sektoren. So würde eine Senkung der Mehrwertsteuer auf nachhaltige Produkte einen Beitrag zur Klimaneutralität leisten. Ebenso würde Infrastruktur vor Ort, wie etwa Schulen, den ökologischen Fußabdruck verkleinern, weil diese weniger umweltschädlich zu erreichen wäre.

Ein Spannungsfeld ergibt sich in diesem Wertetyp hinsichtlich der Frage, inwiefern Menschen Teil des planetaren Ökosystems sind. Denn in der Darstellung werden Mensch und Natur getrennt voneinander gesehen. Der Wertetyp beschreibt, dass der Mensch und sein Verhältnis zur Natur grundsätzlich schädlich ist – der Mensch ist Gegenspieler und nicht Teil der Natur. Der Wunsch und das dringende Bedürfnis nach einer symbiotischen Beziehung zwischen Mensch und Natur und einer Abkehr von der Ansicht, dass der Planet nur gibt und der Mensch nur nimmt, wird in diesem Spannungsfeld deutlich.

Die Verantwortung für ökologische Sicherheit ist sehr heterogen aufgeteilt. Politiker*innen sind dazu angehalten, ein ökologisches Bewusstsein auszubilden, um Maßnahmen zu ergreifen. Die Gesamtgesellschaft soll durch nachhaltige Entscheidungen die Wirtschaft zur Umstellung auf nachhaltige Strategien bringen und die Wirtschaft ist dazu angehalten, dahingehend Folge zu leisten. Das Individuum kann etwa durch Mülltrennung einen kleinen, eher weniger wichtigen Beitrag leisten.

Auf einen Blick: Wertetyp ökologische Sicherheit
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	1
Bildung	0
Schutz	0
Interkulturalität	0
Umwelt & Klima	28
Politik	0
Lebensgestaltung	2

Tabelle 14: Wertetyp ökologische Sicherheit – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	5
Individuum	3
Gesamtgesellschaft	5
Unternehmen & Wirtschaft	4
Schule	0
SUMME Subjekte	17
*Kein Subjekt	16

Tabelle 15: Wertetyp ökologische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 19: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *ökologische Sicherheit*

10.2.5 Recht und Ordnung

Der Wertetyp Recht und Ordnung ist charakterisiert durch einen stark wahrgenommenen Bedrohungsdiskurs. Dabei sehen die Schüler*innen es als unerlässlich an, meist europaweit einheitliche Gesetze zu erlassen, um auch schon potentielle Gefährdungen sowie kriminelles oder strafrechtlich relevantes Verhalten zu verhindern beziehungsweise einzudämmen. Vor allem müssen aber Strafen für Taten und Handlungen, die Recht und Ordnung bedrohen, drastisch erhöht werden. Dadurch soll das Funktionieren der Gesellschaft gewährleistet werden. Eine Ausweitung der Kooperation zur Gewährleistung der europäischen, internen Sicherheit wird angestrebt. Dabei tauchen drei Themenstränge auf, entlang jener der Bedrohungsdiskurs von den Schüler*innen skizziert wird: Korruption, illegale Migration sowie Falschinformation.

Die Korruption wird als eines der größten Probleme in Bezug auf die gesellschaftliche Ordnung gesehen. Unter dem Bereichern auf Kosten anderer leiden laut den Schüler*innen viele Bürger*innen. Korruption betrifft weltweit alle Lebensbereiche, so die Feststellung. In Europa fordern sie daher ein Amt für Korruptionsbekämpfung. Dass es dieses in Form der europäischen Behörde ‚OLAF‘ bereits gibt, wird nicht erwähnt. Politiker*innen werden als einzige Berufsgruppe in Bezug auf die Anfälligkeit für Korruption direkt adressiert. An diese wird aber vor allem appel-

liert, sich der gesellschaftlichen Moral und ihrer Werthaltungen bewusst zu sein, um selbst nicht korrupt zu werden.

Die illegale Migration ist eine weitere Problematik, die angesprochen wird. Dabei wird von den Schüler*innen ein strenges Grenzschutzregime gefordert. Durch undurchlässige Grenzbefestigungen und strenge Grenzkontrollen soll illegale Migration verhindert werden. Dabei werden auch höhere Strafen gegen Schlepper eingefordert.

Gegen illegale Migrant*innen innerhalb der Grenzen ist laut den Schüler*innen ebenfalls ein sehr striktes Vorgehen nötig. Das Verhindern von Parallelgesellschaften ist etwa eine Forderung, da diese als Bedrohung für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit wahrgenommen werden.

Die Bedrohung der Gesellschaft durch die Flut von Desinformation wird ebenfalls, wenngleich nicht so prominent, besprochen. Dass diese Informationen einen Einfluss auf die öffentliche Debatte und damit auch auf politische Entscheidungen haben können, ist den Schüler*innen bewusst. Eine klare Definition von seriösen Quellen würde den Umgang mit Falsch- und Desinformation erleichtern.

Spannungsfelder ergeben sich in diesem Wertetyp nicht. Das einhellige Bedürfnis nach Sicherheit vor externen und internen Bedrohungen durch Gesetze und hohe Strafandrohungen zieht sich durch den gesamten Wertetyp.

Der Politik wird in diesem Themencluster, mit wenigen Ausnahmen, die absolute Verantwortung zugeteilt. Von ihr wird erwartet, dass sie bei dringenden Angelegenheiten und Bedrohungen sofort notwendige Gegenmaßnahmen einleitet. Zu wenig Engagement der Politik bei der Vermeidung dieser Bedrohungen wird als Vernachlässigung der Bürger*innen gesehen.

Auf einen Blick: Wertetyp Recht und Ordnung
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	0
Bildung	0
Schutz	9
Interkulturalität	4
Umwelt & Klima	1
Politik	15
Lebensgestaltung	2

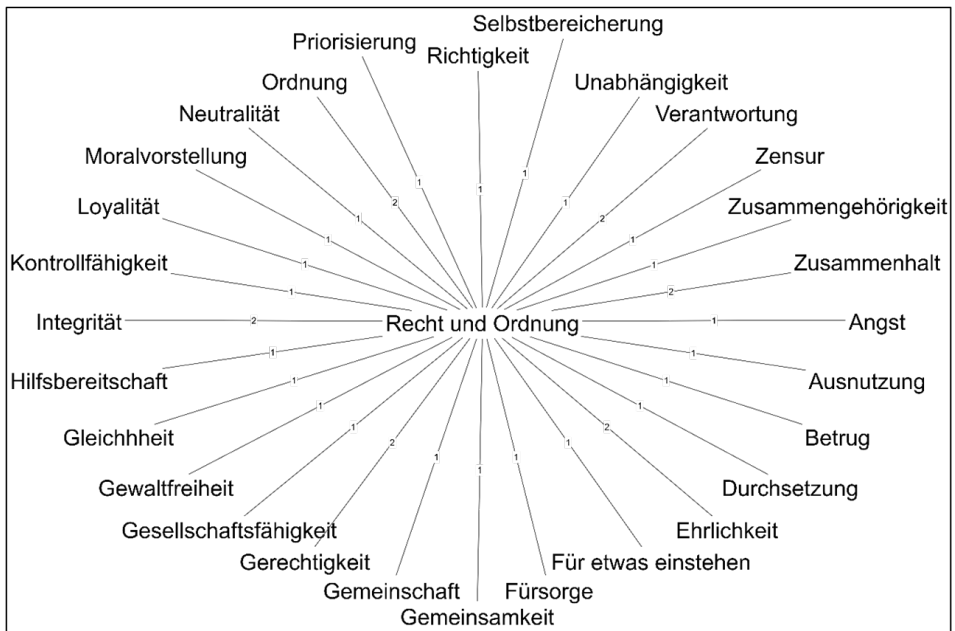
Tabelle 16: Wertetyp Recht und Ordnung – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	11
Individuum	1
Gesamtgesellschaft	1
Unternehmen & Wirtschaft	1
Schule	0
SUMME Subjekte	14
*Kein Subjekt	18

Tabelle 17: Wertetyp Recht und Ordnung – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 20: Zugeschriebene Wertvorstellung in *Recht und Ordnung*

10.2.6 Politische Teilhabe und Aktion

Politische Teilhabe und Aktion kann entlang von drei konkreten Forderungen konstruiert werden: die Erhöhung der direkten Demokratie in politischen Entscheidungen, ein Vertrauensverlust in die klassischen Medien sowie die Anerkennung der Politik als gesellschaftlich respektierte und wichtige Profession.

Zuerst wird in diesem Wertetyp die Stärkung der direkten Demokratie besprochen. Dies ist laut den Schüler*innen ein Mittel, um Frustration und Ablehnung von gesetzlichen Entscheidungen zu vermeiden. Dabei sehen sie vor allem die Volksabstimmungen, also rechtlich bindende Entscheidungen, als bewährtes direktdemokratisches Instrument an. Für mehr direkte Demokratie wird jedoch eine wichtige Voraussetzung genannt. Menschen müssen zum einen Interesse an gesellschaftspolitischen Themen haben, das zuerst einmal geweckt werden muss. Reines Interesse reicht aber nicht aus. Für kompetente direktdemokratische Entscheidungen braucht es reflektierte Bürger*innen, die über die zur Verabschiedung im Raum stehenden Gesetzesmaterien nachdenken, Positionen abwägen können und sich dann ihrer Überzeugung nach entscheiden.

Deutlich wird in Bezug auf die direkte Mitbestimmung allerdings auch, dass die Bevölkerung nicht auf eine Einladung der Politik warten muss. Schüler*innen beschreiben, dass sich die Gesellschaft auch selbst organisieren und sich durch zivil-

gesellschaftlich organisierte Aktionen direkt für ihre Wünsche stark machen kann und soll. In welcher Form dies konkret geschehen kann, wird nicht erwähnt.

Ein großes Problem für eine reflektierte Teilnahme und eine kritische Abwägung von Argumenten sehen die Schüler*innen in Bezug auf die Medienlandschaft (die sozialen Medien werden nicht erwähnt). Unabhängiger und objektiver Journalismus wird dezidiert gefordert. Dabei bemerken sie, dass diese Objektivität in der Medienlandschaft zu oft nicht umgesetzt wird. Vor allem die eingeschränkte Sicht auf Themen, die von Medien transportiert wird und die subjektive Berichterstattung führt zu einer verzerrten Wahrnehmung der Realität in der Gesellschaft. Ein gewisser Vertrauensverlust in die Medien wird dadurch unterstrichen, dass die Schüler*innen das Bedürfnis nach Medienkompetenz skizzieren, welche Menschen befähigen soll, unseriöse Quellen zu erkennen.

Die Beteiligung von Menschen an politischen Entscheidungsprozessen wird neben der oben erwähnten direkten Demokratie durch die Miteinbeziehung der Bevölkerung allerdings auch noch durch einen anderen Faktor gehemmt, der unter anderem auch mit medialer Berichterstattung gekoppelt ist. Der Beruf des Politikers*in ist für viele Menschen zu einem sehr unattraktiven Wirkungsfeld geworden. Laut den Schüler*innen ist zwar aktives Engagement in der Politik als Politiker*in nötig, allerdings nicht erstrebenswert, weil Politiker*innen von der Gesellschaft keinen Respekt mehr erfahren. Daher schließen Menschen die Tätigkeit als Politiker*in aus. Aus diesem Grund ist es nötig, den Respekt gegenüber Politiker*innen wieder zu etablieren. Damit dies gelingt, sind die Politiker*innen aber auch selbst gefordert.

Auch in diesem Wertetyp findet sich kein Spannungsfeld, da die Schüler*innen in Bezug auf die politische Teilhabe eine stringente Argumentation in den unterschiedlichen Sollensvorstellungen bieten.

Die Verantwortung etwa für den respektvollen Umgang mit Politiker*innen sehen die Schüler*innen in der Politik selbst. Zwar müsse das Individuum diesen Respekt aufbringen, die Politik müsste dafür aber offener und den Menschen gegenüber nahbarer werden. Die Verantwortung für Durchlässigkeit und Heterogenität in der Politik trägt die Politik selbst.

Das Individuum trägt die Verantwortung, in Bezug auf Diskussionen und Entscheidungen konstruktiv zu sein und sich für Veränderungen einzusetzen. Sie tragen außerdem die Verantwortung dafür, welchen Medien sie glauben schenken und welche sie als seriös bewerten.

Auf einen Blick: Wertetyp Politische Teilhabe und Aktion
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	0
Bildung	5
Schutz	1
Interkulturalität	1
Umwelt & Klima	1
Politik	18
Lebensgestaltung	1

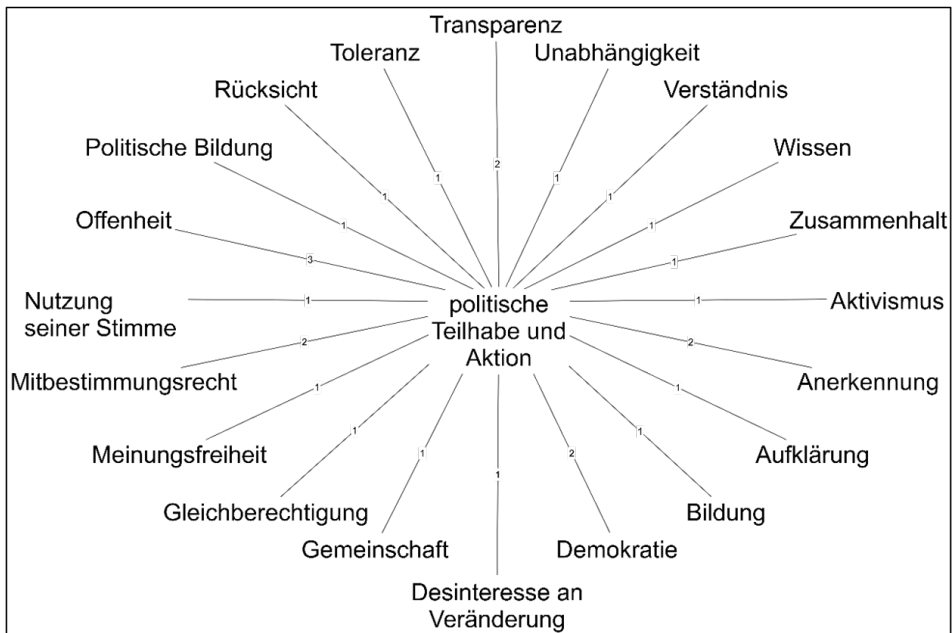
Tabelle 18: Wertetyp Politische Teilhabe und Aktion – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	5
Individuum	5
Gesamtgesellschaft	2
Unternehmen & Wirtschaft	3
Schule	0
SUMME Subjekte	15
*Kein Subjekt	13

Tabelle 19: Wertetyp Politische Teilhabe und Aktion – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

Abbildung 21: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *politische Teilhabe und Aktion*

10.2.7 Psychophysische Sicherheit

Der Wertetyp psychophysische Sicherheit basiert auf zwei zentralen Diskursen der Gefährdung, einerseits auf einer Makroebene durch die Gefahr von militärischen Konflikten. Andererseits beinhaltet der Wertetyp den Schutz vor Gefahren auf einer Mikroebene im privaten und beruflichen Kontext.

Die Gefahr durch militärische Konflikte ist besonders prominent. Dabei verhandeln die Schüler*innen die Problematik, wie sich ein möglicher Kriegsfall, der Österreich direkt betrifft, auf sie auswirkt. Vorrangig sprechen sie dabei über die Bedrohung von Leib und Leben. Auf Basis dieser Sicherheitsthematik, die die persönliche Unversehrtheit in den Blick nimmt, plädieren die Schüler*innen für in Österreich einheitliche Notfallpläne für den militärischen Ernstfall. Als Beispiel nennen sie dafür etwa die Vorbereitung auf Blackouts und die Risikominimierung mithilfe dieser Notfallpläne. Unausweichlich für die militärische und somit individuelle Sicherheit, die miteinander verwoben sind, stellen sie etwa auch eine allgemeine Wehrpflicht dar, die in jedem EU-Land gelten müsste und sowohl von Männern als auch von Frauen zu absolvieren wäre.

Die Gefahr, die Menschen im privaten und beruflichen Kontext droht, ist ebenfalls Teil dieses Wertetyps. Dabei geht es nicht direkt um das Überleben des Individu-

ums, sondern physische und psychische Übergriffe. Die Schüler*innen beschreiben das Bedürfnis nach Schutz vor Gewalt in der Familie ebenso wie vor sexuellen Übergriffen. Während diese physischen Formen von Gewalt im privaten Kontext verortet werden, finden sich im beruflichen beziehungsweise im Schulkontext psychische Gefahren wie etwa die Einschüchterung durch Führungskräfte oder Schikanen durch Lehrpersonen, die zu Depression und Demotivation von Schüler*innen führen können.

Ein Spannungsfeld lässt sich hinsichtlich der militärischen Bedrohung deutlich erkennen. Schüler*innen argumentieren hier gleichermaßen für einen Beitritt zu einem Militärbündnis wie etwa für die Beibehaltung der Neutralität. Dabei wird auf der einen Seite argumentiert, dass ein Beitritt zu einem Militärbündnis wie etwa einer EU-weiten Armee für den Zusammenhalt der Gesellschaft problematisch wäre. Die Sicherheit innerhalb der Gesellschaft wäre laut Schüler*innen durch so einen Beitritt bedroht. Denn die Neutralität infrage zu stellen, wäre für die Gesellschaft problematisch und würde zu Verwerfungen führen. Gleichzeitig werden aber auch Argumente für ein Militärbündnis angeführt. Denn dadurch könnte Österreich eine stärkere Landesverteidigung gewährleisten.

Oberstes Gebot für beide Sicherheitsdiskurse, sowohl auf Makroebene der militärischen als auch auf Mikroebene der privaten und beruflichen Bedrohungen, ist der Zusammenhalt des Kollektivs. Die Gesamtgesellschaft trägt die Verantwortung und muss gegen alle Formen der Gewalt ankämpfen und der Überzeugung sein, dass sie keinen Platz in der Gemeinschaft hat. Gerade im Ernstfall ist laut den Schüler*innen die gegenseitige Unterstützung besonders wichtig.

**Auf einen Blick: Wertetyp psychophysische Sicherheit
Provenienz der SV aus dem Inhaltssystem**

System	Häufigkeit (SV)
Arbeit und Beruf	3
Bildung	1
Schutz	10
Interkulturalität	0
Umwelt & Klima	4
Politik	0
Lebensgestaltung	4

Tabelle 20: Wertetyp psychophysische Sicherheit – Provenienz

Zuschreibung der Verantwortung im Wertcluster

Subjekt	Häufigkeit
Politik	2
Individuum	0
Gesamtgesellschaft	4
Unternehmen & Wirtschaft	1
Schule	0
SUMME Subjekte	7
*Kein Subjekt	15

Tabelle 21: Wertetyp psychophysische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung

Konkrete Zuschreibung von Wertvorstellungen inkl. Häufigkeit

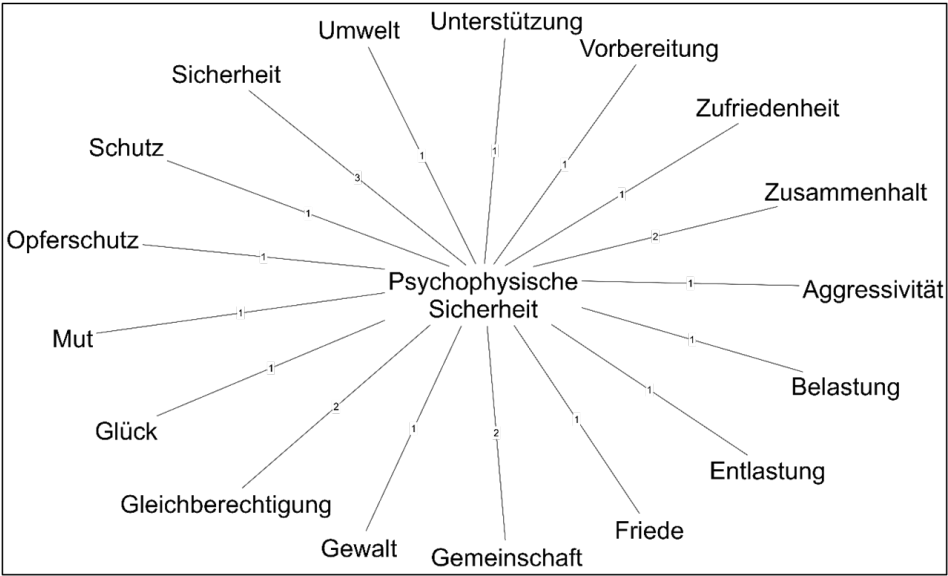


Abbildung 22: Zugeschriebene Wertvorstellungen in *psychophysische Sicherheit*

11. Diskussion

Für die inhaltliche und methodische Diskussion der vorliegenden Studie folgt dieses Kapitel einer Struktur, die mit einer interpretativen Betrachtung der ermittelten Wertetypen in Bezug auf den europäischen Idealbürger*in in Konzeption durch Schüler*innen beginnt. Dabei sollen mögliche, dahinterliegende Charakteristika kompakt dargestellt und erörtert werden. Diese Interpretation lässt folglich auch Rückschlüsse auf die Lebensrealität von Schüler*innen zu, indem den Wertetypen zugrundeliegende Charakteristika und eventuelle Haltungen erörtert werden, wenngleich dies mit aller gebotenen Vorsicht zu verstehen ist. Im Anschluss daran folgt eine stichpunktartige Einordnung in etablierte Citizenshipmodelle und aktuelle Wertestudien im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Abweichungen zur vorliegenden Arbeit. Den Abschluss bildet die methodische Diskussion zur Studie.

11.1 Explorative Interpretationsangebote

Während in Kapitel 10 eine möglichst proximale Analyse der Daten unter Einhaltung der methodischen Kriterien für die Erstellung der Wertetypen als oberste Prämisse galt, bemüht sich dieses Kapitel nun darum, eine stärker distale Position einzunehmen, um den Spielraum für explorative Annäherungen an die Ergebnisse zu vergrößern.

In der interpretativen Zusammenschau der Resultate lassen sich die sieben Wertetypen weiter auf drei zentrale Schwerpunkte kondensieren, die auf den Ausführungen und Analysen von Schüler*innen im Hinblick auf einen idealen europäischen Bürger*in basieren: (1) Sicherheit und Ordnung auf Basis von Ängsten und Befürchtungen, (2) Gerechtigkeit und Partizipation hinsichtlich eines Wunsches nach regeltem Mitwirkungspluralismus und (3) Bildungsqualität aus dem Blickwinkel einer Unzufriedenheit mit der Bildungsangebotsqualität. Unter den Sicherheits- und Ordnungsschwerpunkt fallen die vier Wertetypen der ökonomischen, ökologischen und psychophysischen Sicherheit sowie Recht und Ordnung. Der Schwerpunkt der Gerechtigkeit und Partizipation subsumiert die Wertetypen der Gerechtigkeit und Diversität sowie politische Teilhabe und Aktion. Die Bildungsqualität als singulärer Schwerpunkt bleibt separat zu den anderen Kondensaten zu betrachten.

Interpretative Schwerpunkte	Keywords
Sicherheit und Ordnung Kerncharakteristik: <i>Ängste und Befürchtungen als Triebfeder für Adaption</i>	Schutzforderung & ‚rally round the flag‘ De-Riching – die Abkehr von ‚Komfort‘ Risikoaversion & Infragestellung von Leistung Innereuropäische Schutzmaßnahmen Verlorengehen des moralischen Kompasses
Gerechtigkeit und Partizipation Kerncharakteristik: <i>Wunsch nach regeltem Mitwirkungspluralismus</i>	Heterogenität als strategischer Vorteil Befürwortung der Demokratie Mündigkeitsbedürfnis
Bildungsqualität Kerncharakteristik: <i>Unzufriedenheit mit der Bildungsangebotsqualität</i>	Infragestellung des Nutzens von Schule Starres Organisationssystem Schule Mängel in der Professionalität von Lehrenden
Haltungen in der Zusammenschau aller Schwerpunkte	
<i>Pragmatismus</i>	
<i>Bedingter Konservatismus</i>	
<i>Gegenwartsskeptizismus</i>	

11.1.1 Sicherheits- und Ordnungsschwerpunkt

Das Verlangen nach Sicherheit und Stabilität, das unter der Prämisse einer normativen und regelgeleiteten gesellschaftlichen Ordnung gesehen werden kann, ist ein prominentes Kondensat dieser Studie. In allen vier Wertetypen dieses Schwerpunkts stechen Sollensvorstellungen, hinter denen man Ängste und Befürchtungen festmachen könnte, hervor. Diese Ängste und Befürchtungen dürften, interpretativ betrachtet, die treibende Kraft hinter dem Anspruch sein, sich an beeinflussbare und nicht beeinflussbare Gegebenheiten anzupassen.

Angst und Sorge werden besonders im Wertetyp der psychophysischen Sicherheit schlagend. Diese äußern sich durch Schutzforderungen etwa im militärischen Kontext. „[Wir] plädieren für eine stärkere Landesverteidigung und für eine EU-weite Lösung des Problems in Form einer einheitlichen EU-Armee oder einer einheitlichen Wehrpflicht in der EU.“³³

Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive könnte es naheliegen, hier indirekt einen „Rally round the flag“-Moment (Mueller 1970: 21) anzunehmen, ein Ver-

33 Empfehlung ‚Allgemeine Wehrpflicht in der EU‘.

sammeln der Bevölkerung hinter der politischen Führung, in diesem Fall der EU³⁴, angesichts einer Krise. Während Mueller diesen Effekt vorrangig dafür benutzt, um das plötzliche Ansteigen der Popularität von politischen Führungsfiguren zu beschreiben, liegt in dieser Betrachtung vorrangig das Bedürfnis nach Einheit und Geschlossenheit von Gesellschaften im Fokus, das im Rahmen dieses Effekts auftritt. Das Bedürfnis, im Ernstfall sicher zu sein, steht hier im Zentrum. „Die erste Priorität ist, dass alle in dieser Krise zusammenhalten und keine weiteren Krisen [...] sowie interne Auseinandersetzungen und Uneinigkeit in der Politik [entstehen].“³⁵ Dabei kann allerdings auch angeführt werden, dass die Datenlage dieser Studie Überlegungen zulässt, ob dieser Ernstfall, also das Gefühl schon Teil eines militärischen Konflikts zu sein, bereits eingetreten ist. Dieser Gedanke scheint in Bezug auf das Stichwort der hybriden Kriegsführung (vgl. etwa Sloterdijk 2022) abseits klassischer Militärangriffe im Hinblick auf Desinformationskampagnen und Cyberattacken nicht abwegig zu sein.

Schutzforderungen abseits der wahrgenommenen militärischen Bedrohungslage betreffen auch das private Umfeld, wenngleich dies thematisch aber eine eher untergeordnete Rolle spielt. Hier zeigt sich dennoch ein ähnlicher Anspruch auf den Zusammenhalt der Gemeinschaft als Schlüssel für Sicherheit, wohinter ebenso eine gewisse Besorgtheit verortet werden könnte, wie die folgenden Sollensvorstellungen illustrieren: „Wir müssen davon überzeugt sein, dass gewaltsames und übergriffiges Verhalten in unserer Gesellschaft nichts verloren hat.“³⁶ „All diese Faktoren tragen dazu bei, dass es unserer Gesellschaft nicht gut geht.“³⁷

Ein Narrativ der Sorge lässt sich auch im Kontext der ökologischen Sicherheit ablesen. Dieses kennzeichnet nüchterne und reale Besorgtheit über sozioökologische Gegebenheiten. Dabei steht etwa nicht ein drohendes Armageddon als bedrohliches Schreckensszenario im Mittelpunkt. Die sozioökologische Einschätzung der gegenwärtigen Zustände findet bereits in einem postapokalyptischen (Swyngedouw 2013: 15) Rahmen statt. Die Katastrophe ist bereits unumkehrbar eingetreten, jetzt geht es um Anpassung im besten darwinistischen Sinne. Im Wertetyp der ökologischen Sicherheit herrscht etwa breiter Konsens, dass der Klimawandel nicht mehr aufzuhalten, geschweige denn umzukehren ist. Aussagen wie „Um den Klimawandel zu entschleunigen“³⁸ oder „das Ausmaß der Probleme eindämmen“³⁹ deuten auf ein reales Bewusstsein für die zunehmende Veränderung der klimatischen Bedingungen hin. Dabei wird eine bestimmte Haltung gegenüber dem Klimawandel offenbar: Es gilt also nicht mehr die Prämisse, den Klimawandel zu verhindern, sondern

34 Inwiefern die EU aufgrund ihrer politischen Strukturen in der Lage ist, so eine einheitliche Führungsrolle einzunehmen, ist eine Frage, die hier nicht aufgegriffen werden soll. Zur Struktur der EU empfiehlt sich Hodson/Puetter (2022) und zu ihren internen und externen Herausforderungen etwa Antonioli (2019).

35 Empfehlung ‚Einführung von Notfallplänen bei Black-Out‘

36 Empfehlung ‚Anlaufstellen für Familienprobleme‘

37 Empfehlung ‚Anlaufstellen für Familienprobleme‘

38 Empfehlung ‚Klimaneutralität schaffen‘

39 Empfehlung ‚Der nächsten Generation den Weg erleichtern‘

seine Beschleuniger zu verringern und eine Adaption an klimatische Gegebenheiten vorzunehmen. Auffallend ist in dem Wertetyp, dass der Mensch nicht als Teil der Natur begriffen wird, sondern durch sein Verhalten (Langstreckentransporte, großflächige Bauprojekte oder aber auch schädliche Güterproduktion) als Gegenspieler zur Natur gesehen wird. Der Wunsch nach einem symbiotischen Verhältnis zwischen Natur und Mensch ist stark. „Aus diesen genannten Gründen und noch vielen weiteren sollten wir endlich etwas für unsere Umwelt tun, die uns schon so viel gegeben hat.“⁴⁰ Dabei deuten die Sollensvorstellungen allerdings darauf hin, dass die Besorgnis um die Natur vorrangig auf der Sorge um das eigene Überleben beruht. „Wenn wir also unseren Lebensraum in Zukunft weiterhin nützen möchten, müssen wir auf unsere Umwelt achten [...]“.⁴¹ Gleichzeitig bedeutet die Wahrnehmung der Bedrohung aber keineswegs eine resignierende Haltung einzunehmen. Vielmehr kann hier vorsichtig interpretierend, ein gewisser Tatendrang hinsichtlich der Anpassung an den Klimawandel festgemacht werden. „Denn um den Planeten, und somit unser Überleben, zu sichern, müssen diverse einschränkende Veränderungen rasch in Kraft treten.“⁴² Dabei weisen die zahlreichen Vorschläge zur Anpassung an den Klimawandel in den Daten auf eine abweisende Haltung hinsichtlich Hedonismus und Luxus hin: So könnte hier, analog zum aktuell erstarkenden ‚De-Growth-Trend‘ in der Wirtschaft und der Diskussion um die „Postwachstumsgesellschaft“ (Seidl/Zahrnt 2010) eine Art gesellschaftliches beziehungsweise individuelles *De-Riching* festgemacht werden: eine Abkehr von vereinfachenden Praktiken des Lebensalltags und vom Leben im Überfluss zugunsten des Überlebens der Menschen. Dabei werden neben dem Umstieg auf öffentliche Verkehrsmittel und dem Verzicht auf das eigene Auto auch Ideen wie etwa das vermehrte Wohnen in Wohngemeinschaften oder Second-Hand-Shopping von Kleidung statt Fast Fashion erörtert.

Der leichte Überhang von verantwortlichen Subjekten im Vergleich zu nicht definierten Subjekten lässt den Schluss zu, dass ein breites Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass der Mensch maßgeblich am Klimawandel beteiligt ist und dass er nicht nur die Möglichkeit hat, sondern die dringende Notwendigkeit verspüren sollte, den Klimawandel abzuschwächen. Dieses Vorhandensein breiten Bewusstseins wird durch die nahezu gleichmäßige Verteilung der Verantwortung auf Politik, Gesamtgesellschaft, Unternehmen und Wirtschaft sowie auf das Individuum selbst untermauert.

Aus ökonomischer Perspektive könnten Befürchtungen anhand einer risikoaversen Haltung etwa im Bereich der Unternehmen vermutet werden. Finanzielle Wagnisse stehen nicht zur Debatte, die ökonomische Absicherung von Unternehmen, für die diese selbst Verantwortung tragen, steht an oberster Stelle. „Unternehmen [müssen] wissen, welche Mode gerade im Trend ist. [...] Unternehmen müssen sicher sein, dass das Einführen von Second-Hand Shops auch profitabel ist, um keinen Verlust

40 Empfehlung ‚Umweltschutz‘

41 Empfehlung ‚Nicht unnötig Fläche verbauen‘

42 Empfehlung ‚Klimaneutralität schaffen‘

zu machen.“⁴³ „Um biologische Produkte billiger zu machen, müsste die Regierung das fehlende Geld der nun verbilligten Preise den Bauern zahlen, da bei ihnen die Kosten für eine nachhaltige Produktion weiterhin bestehen.“⁴⁴

Sollten doch neue Businessideen im Raum stehen, etwa von ökologisch und regional tätigen Betrieben, gelten stattliche Eingriffe in Form von Unterstützungen und finanzieller Absicherung dezidiert als förderlich. Dies deutet darauf hin, dass der Staat als ein zentrales Element der Risikominimierung gesehen werden kann. „Zuallererst soll eine Preissenkung von regionalen Produkten stattfinden, indem der Staat Förderungen an Unternehmen und Produzenten zahlt.“⁴⁵

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, das Spannungsfeld des Wertetyps der ökonomischen Sicherheit interpretativ zu betrachten, das Sozialstaat sowie Eigenleistung in Bezug auf das Bestreiten des Lebensunterhalts gegenüberstellt. Hier lässt sich eine wirtschafts- und sozialpolitische Grundhaltung offenlegen, die eine vorrangig sozialkonservative politische Position einnimmt: Individuelle Leistung wird als Grundlage eines funktionierenden Wirtschafts- und Sozialsystems sowie auch für die individuelle Existenzsicherung anerkannt. Die Eigenleistung von Bürger*innen steht im Fokus. Die Rolle des Staates beschränkt sich hauptsächlich auf die Absicherung von Personen, die nicht arbeitsfähig sind oder sich in extremen Notlagen befinden. Dabei zeichnen sich allerdings auch wirtschaftsliberale Positionen ab, etwa im Hinblick auf die geringe Eignung von kurzfristigen Unterstützungsmaßnahmen.

Hinter der Thematik, in der Leistung zwar prinzipiell als Mechanismus zur finanziellen Absicherung verstanden wird, könnte eine Tendenz vermutet werden, die die Funktion und den gesellschaftlichen Wert von Leistung in Frage stellt. Anders ausgedrückt: eine dahinterliegende Frage, die interpretierend aus den Daten herausgefiltert werden könnte, ist: Rechnet sich Leistung?

Dieses Infragestellen von Leistung und die damit verortete Skepsis in Bezug auf das Leistungsprinzip könnte an zwei Parametern abgelesen werden. Zum einen an der Feststellung, dass sich Argumentationen in Bezug auf Wohlstand um die Deckung der Grundbedürfnisse drehen. Es findet sich kein Wunsch, Vermögen anzusparen, um sich etwa ein Haus oder ein neues Auto leisten zu können. Das kontinuierliche Streben nach der Erhöhung des eigenen Lebensstandards wird nicht thematisiert. Leistung zu erbringen, die also mehr als die Deckung von Basisbedürfnissen des Lebens ermöglicht, wird eher abschlägig beschieden. „Das Verhältnis zwischen Lohn und Kosten ist schon lange nicht mehr im Einklang.“⁴⁶ „Ein jeder von uns sollte [...] einen Mindestlohn erhalten, der ausreicht, damit man das finanzieren kann, was man zum Leben benötigt.“⁴⁷

Es geht folglich lediglich darum, ein lebenswertes Leben zu führen, ohne den Drang nach individuellem, ökonomischem Aufstieg, was zum zweiten Parameter

43 Empfehlung ‚Influencer werben für Second-Hand-Shops‘

44 Empfehlung ‚Ordentlichen Mindestlohn einführen‘

45 Empfehlung ‚Förderung von regionalen Produkten‘

46 Empfehlung ‚Gehaltserhöhung und Anpassung an die Inflation‘

47 Empfehlung ‚Ordentlichen Mindestlohn einführen‘

überleitet: die Wertschätzung. Abseits des Finanziellen wird ein zweiter Benefaktor für das Erbringen von mehr Leistung ins Spiel gebracht: die Anerkennung des eigenen Beitrags – einerseits von der Gesellschaft, andererseits auch von Vorgesetzten. Denn auch diese, so wird erläutert, dürfte in vielen Bereichen fehlen. „Das Arbeitsklima sollte besser sein, die generelle Anerkennung in der Gesellschaft kann auch verbessert werden.“⁴⁸ „Jeder sollte ernst genommen werden und keine Angst haben seine Ideen auszudrücken.“⁴⁹

Inhaltlich lässt sich der Wertetyp Recht und Ordnung ebenso unter diesem Schwerpunkt betrachten, da auch in ihm Indizien für Ängste und Befürchtungen gefunden und interpretiert werden können. Der Wunsch nach klaren, einheitlichen Leitlinien, kommt hier besonders stark zum Vorschein.

Der aufgespannte Bedrohungsdiskurs, vor allem im Bereich der illegalen Migration, tendiert zu einem restriktiven Vorgehen. Es wird etwa kein Augenmerk auf Präventivmaßnahmen wie beispielsweise auf unterstützende Entwicklungsmaßnahmen in Herkunftsländern oder Ähnliches gelegt, um illegale Migration an ihren Wurzeln zu verhindern. Stattdessen gibt es Indizien für die Position, dass illegale Migration nicht verhindert, sehr wohl aber in geordnete Bahnen gebracht werden könnte. „Konkret müssen feste EU-Außengrenzen, welche strengstens kontrolliert werden, geschaffen werden, die nur an ein paar wenigen Grenzpassagen überquert werden dürfen.“⁵⁰

Illegale Migrationsströme, an die man sich anpassen und auf die man adäquat reagieren muss, dürften als gesetzt angenommen werden. Die Sorge, dass durch fehlende gouvernementale Ordnungsstrukturen die Gesellschaft destabilisiert wird, spielt dabei ebenfalls eine Rolle. „Dabei gilt es zu beachten, dass jegliche Verwaltungseinheit darauf zu achten hat, dass keine Parallelgesellschaften entstehen, welche Operationen gegen die Demokratie und Rechtsstaatlichkeit durchführen.“⁵¹ „Die Politiker müssen endlich Maßnahmen setzen, um dies zu stoppen und die Kriminalität zu verringern.“⁵²

Fehlende gesetzliche Regelungen könnten auch Basis für eine weitere, hinter diesem Wertetyp vermutbare, Sorge abseits der Migrationsthematik sein: das Fehlen eines moralischen Kompasses in der Politik.

Dies äußert sich im Zusammenhang mit Korruption im politischen Betrieb, die als allgegenwärtig wahrgenommen wird: „[...] dass Korruption auf unserer Erde leider eine große Rolle spielt.“⁵³

Die Sorge, dass Politiker*innen der Gesellschaft mehr schaden als nützen, scheint ein sich durchsetzendes Bild zu sein. „Viele Bürger und Bürgerinnen leiden unter der

48 Empfehlung ‚Gesundheitssystem überarbeiten‘

49 Empfehlung ‚Gegenseitiger Respekt‘

50 Empfehlung ‚Effektive Integration von Flüchtlingen‘

51 Empfehlung ‚Vermeidung von interkulturellen Aspekten‘

52 Empfehlung ‚Maßnahmen gegen Schlepper einführen‘

53 Empfehlung ‚Beseitigung der Korruption‘

Korruption.⁵⁴ Aus den Daten könnte ebenso die Deutung hervorgehen, dass diese politische Korruption als nahezu normativ gesetzt zu gelten scheint. Dies legt auch die Verantwortungszuschreibung hinsichtlich der Subjekte – jene liegt eindeutig bei der Politik selbst – nahe.

Jedenfalls ist hier dennoch der Wunsch nach einer gesetzlichen Regelung verortbar, um eine Adaption an diesen gesellschaftlichen Missstand herbeizuführen und Recht und Ordnung wieder herzustellen. „Des Weiteren soll auch die Strafverfolgung modernisiert und ein neues Amt geschaffen werden, da eine intakte Strafverfolgung sehr wichtig für das Aufdecken von Korruptionsfällen ist.“⁵⁵

Zusammenfassend könnte die pointiert formulierte, paradoxal anmutende Interpretation etwa lauten: Allgegenwärtig korrupte Politiker*innen, die der Gesellschaft durch das Fehlen moralischer Prinzipien schaden, sollen regulatorische Maßnahmen ergreifen, die sie in ihrer Fähigkeit, amoralisch zu handeln, einschränken. Die Frage, die sich hier aufdrängt, ist, warum der mündige Bürger*in aus der Zivilgesellschaft keine verantwortliche Rolle einnimmt. Er/Sie könnte etwa durch Wahlentscheidungen oder Proteste gegen diese Missstände vorgehen. Denkbar wäre etwa, dass das Korruptionsproblem und eventuell auch die damit einhergehende Definitionsproblematik, wo Korruption beginnt, als zu mächtig wahrgenommen werden könnte, als dass Bürger*innen hierauf Einfluss hätten.

11.1.2 Gerechtigkeits- und Partizipationsschwerpunkt

Die Bündelung der Wertetypen Gerechtigkeit und Diversität sowie Politische Teilhabe und Partizipation unter dem Interpretationsschwerpunkt eines ‚geordneten Mitwirkungspluralismus‘ scheint aufgrund ihrer engen Verflochtenheit miteinander sinnvoll. Bei diesem Schwerpunkt liegt eine Lesart der Daten nahe, die die Unterschiedlichkeit von Menschen positiv und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen System als nötig betont, wobei diese heterogene Partizipation durch Leitlinien ermöglicht und geregelt werden muss.

Besonders eine Tendenz zeichnet sich hier recht deutlich ab: die Anerkennung von Heterogenität als strategischen gesellschaftlichen Vorteil. „Die Gesellschaft würde davon profitieren, denn es werden sämtliche Potentiale ausgenutzt, die die Gesellschaft in allen Punkten weiter nach vorne bringen werden.“⁵⁶ Heterogenität umfasst dabei vorrangig das Akzeptieren kultureller Unterschiedlichkeit, von der interessanterweise nicht direkt profitiert wird. Dass unterschiedliche kulturelle Perspektiven einer Gesellschaft Weiterentwicklung bringen oder Innovation fördern, wird nicht thematisiert. Es zeigt sich, vorsichtig analysiert, eher eine problemlösungsorientierte Sichtweise. Würde man Zugewanderte gesellschaftlich schneller akzeptieren, was miteinschließt, ihnen etwa auch schneller Zugang zum Arbeitsmarkt zu gewähren,

54 Empfehlung ‚Korruption beenden‘

55 Empfehlung ‚Beseitigung der Korruption‘

56 Empfehlung ‚Erhöhung der Chancengleichheit‘

würden sich etwa Probleme wie der Personalmangel abschwächen. Kulturelle Heterogenität wäre demnach ein ökonomischer und sozialer Gewinn – jedoch nicht per se um der Heterogenität Willen.

Die Förderung unterschiedlicher kultureller Lebensweisen wird dennoch ebenso eingefordert, auch wenn sie nicht vorrangig als nützlich eingestuft zu werden scheint. „Die Ausübung der Kultur hingegen ist nicht einzuschränken, sondern sogar durch EU-weite und nationale Förderungen weiter auszubauen.“⁵⁷ Dieser Zugang dürfte aber keinem zugrundeliegenden Freiheitsgrundsatz geschuldet sein, sondern eher dem Wunsch, die Gesellschaft nicht durch Dissonanzen – etwa aufgrund kultureller Diskriminierung – an ihrem Vorankommen zu hindern. Die Europäische Union, die diese Einheit in der Unterschiedlichkeit gemäß ihrem Leitspruch unterstützt und ermöglicht, könnte anhand der Daten als ‚Diversitätsbooster‘ eingestuft werden.

Politische Mitsprache und Teilhabe, die ebenfalls als strategischer Vorteil für gesellschaftlichen Fortschritt gesehen werden könnten, wird nicht hinsichtlich der oben thematisierten kulturellen Heterogenität verhandelt, sondern fokussiert vor allem auf eine Heterogenitätsperspektive basierend auf den Faktoren Geschlecht und Alter.

Zusammenfassend dürfte sich hier abzeichnen, dass die Profile und Erfahrungshorizonte von Entscheidungsträger*innen als zu homogen wahrgenommen werden, was als Gefahr für eine ausgewogene und alle Interessen miteinbeziehende Politik gedeutet werden kann. Teilhabechancen abseits der direkten Lebensrealität fehlen diesbezüglich. Mehr jüngere Menschen und mehr Frauen für die aktive Politik zu begeistern, könnte eine abzuleitende Forderung sein. Dass dieses Eintreten in ein politisches Amt für viele als schwer machbar angesehen wird, könnte einerseits mit der Wahrnehmung zusammenhängen, dass die politische Ebene einen ‚geschlossenen Kreis‘ darstellt sowie auch mit der abschätzigen Sicht der Gesellschaft auf die Politik. „Damit dies möglich wird, muss die Politik nahbarer und offener werden, denn so wie es jetzt ist, ist die Hemmschwelle zu groß.“⁵⁸ „Um dies zu verhindern, muss das Bewusstsein geschaffen werden, dass es nichts Schlechtes ist sich politisch zu engagieren.“⁵⁹

Dass die oben besprochenen strategischen Vorteile, sowohl im Kontext kultureller als auch anderer Heterogenitätsmerkmale, nur durch vorgegebene Regeln tatsächlich auch umgesetzt werden können, ist diesbezüglich eine prominent zu erwähnende Ableitung.

Eine Verdichtung der Ergebnisse führt weiters zu einer Auslegung hinsichtlich eines Bedürfnisses nach Mündigkeit eines idealen Bürgers*in. Um politische Teilhabe überhaupt leben und Ungerechtigkeiten wahrnehmen zu können, dürften – so könnte gedeutet werden – drei zentrale Punkte aus den Ergebnissen ins Treffen geführt werden: Ohne eine bestimmte Religion zu erwähnen, werden Säkula-

57 Empfehlung ‚Effektive Integration von Flüchtenden‘

58 Empfehlung ‚Mehr politisches Engagement‘

59 Empfehlung ‚Mehr politisches Engagement‘

risierungsbestrebungen als Ziel für reflektierte Teilhabe diskutiert, die vor allem in der Schule weiter vorangetrieben werden müssen. Weiters unterstützt die Auslegung der Ergebnisse hinsichtlich des Mündigkeitsbedürfnisses den dargestellten Wunsch nach freien und unabhängigen Medien, die es Bürger*innen ermöglichen sollen, einen möglichst holistischen Blick auf gesellschaftliche Ereignisse werfen zu können. Insgesamt schließt sich daran – als dritter Punkt – eine allgemeine Forderung nach einem institutionellen Empowerment an. Die Schule ist wieder als zentrale Spielerin zu sehen, die es ermöglicht, säkularisiert und kompetenzorientiert, einen kritischen Blick auf die holistische Berichterstattung zu werfen, damit sich jeder Bürger*in eine eigenständige Meinung bilden kann. Hier überschneidet sich der zweite Schwerpunkt mit jenem der Bildungsqualität, wenngleich Bildung als Vehikel für gerechte Partizipation und daher hier dem gegenständlichen Schwerpunkt zugeordnet werden kann.

Bezüglich dieses Interpretationsschwerpunkts, leicht abseits des Wunschs nach gegeltem Mitwirkungspluralismus, legen die Ergebnisse der Studie auch ganz allgemein ein positives Bild gegenüber der Demokratie als Herrschaftsform nahe. Dies wäre exemplarisch nicht nur im Wunsch, sondern auch in der Verpflichtung von Bürger*innen zur aktiven politischen Teilhabe und der Miteinbeziehung der Bürger*innenmeinungen festzumachen. „Dass Meinungen gehört werden, ist der Dünger eines funktionierenden Staates, denn wenn Meinungen nicht gehört werden, führt dies zu einer Unzufriedenheit der Bevölkerung.“⁶⁰ „Die Bevölkerung darf aber nicht mehr schweigen [...]“.⁶¹ Das Übertragen der Stimme des Volkes und der Entscheidungsgehalt auf nur einen Politiker*in wird kritisch gesehen.

11.1.3 Bildungsqualität als Schwerpunkt

Der Wertetyp der Bildungsqualität bildet einen dritten Schwerpunkt, der vermutlich aufgrund der systemischen Verankerung der Studienteilnehmenden im formalen Bildungsbereich eine durchaus prominente Stelle einnimmt. In der Ausdeutung dieses Wertetyps dürfte sich eine tiefe Unzufriedenheit mit der Bildungsangebotsqualität verorten lassen. Die sich manifestierende Feststellung der Unzulänglichkeiten des Bildungsangebots, die nahezu ausschließlich in formaler Bildung gründet, wird durch drei grundlegende Perspektiven ersichtlich: (1) inhaltlich, (2) organisatorisch und (3) didaktisch. Dabei dürfte in allen drei Blickwinkeln die Tendenz zu einer Wahrnehmung abgelesen werden können: Die Schule als nützliche Stätte von Wissens- und Kompetenzerwerb wird als zweifelhaft für die Formung eines idealen europäischen Bürgers*in angesehen.

Auf inhaltlicher Ebene lässt sich Letzteres besonders gut nachzeichnen: Eine Unzufriedenheit mit dem Bildungsangebot könnte sich hier durch die Infragestellung des

60 Empfehlung ‚Mehr direkte Demokratie einfordern‘

61 Empfehlung ‚Mehr politisches Engagement‘

Nutzens von Schule ablesen lassen. Dies manifestiert sich vor allem in der Feststellung, dass die behandelten Inhalte im regulären Schulbetrieb zu wenig Lebensrealitätsbezug aufweisen.

Aus den wahrgenommenen und thematisierten Herausforderungen, etwa was den demographischen Wandel der Gesellschaft betrifft, lassen sich Aktualitätsbedürfnisse ableiten. Schulische Bildung wird demnach den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens nicht gerecht. Dabei steht vor allem der informierte Bürger*in im Zentrum der Argumentation, der kaum durch die schulischen Inhalte zu einem Mitglied der Gesellschaft wird, das sich in selbiger zurechtfindet. Dieser kann Unzulänglichkeiten dementsprechend nicht durch die formale Bildungslaufbahn ausgleichen. Die Formulierung der Kritik an Schule als ein träges System, das aufgrund etablierter Praktiken nicht angepasst und flexibel auf diverse Herausforderungen des Lebens vorbereiten kann, wird hier deutlich. „Wir fordern Unterrichtsfächer, die sich, egal für welchen Lebensstil man sich entscheidet, sinnvoll sind und berücksichtigt werden, im Lehrplan!“⁶²

Daran direkt anschließend lässt sich ein weiteres Bedürfnis erwähnen: ein stärker zu etablierendes Individualitätsbewusstsein in der Bildung. So lässt sich in den Daten ein Trend dahingehend erkennen, vor allem Bildungsprozesse in der Schule stärker zu individualisieren und auf den Einzelnen abzustimmen zu wollen. Dies äußert sich vorrangig in Bereichen wie der Rücksicht auf Lerntypen, Miteinbeziehung von Stärken und Schwächen von Lernenden sowie deren Interessen.

In Bezug auf die Organisation von Schule lässt sich die Wahrnehmung dieser als zu starres und unflexibles System ableiten, was, schlussfolgernd aus den Daten, die Qualität des Lernens beeinträchtigt. Gemeinschaftliches Lernen, Durchmischung von Schulstufen und Klassen sowie offene Lernformen wären dahingehend explizit erwähnte Reformmaßnahmen in der Schul- bzw. Unterrichtsorganisation, die als förderlich für ideale europäische Bürger*innenschaft gelten dürften. Die Unzufriedenheit mit der Bildungsangebotsqualität dürfte auch hier maßgeblich aus der fehlenden Individualisierung von Lernen resultieren, wobei die als unveränderlich wahrgenommene institutionalisierte Organisation von Schule als Barriere dargestellt wird.

Hinsichtlich der didaktischen Unzufriedenheit lässt sich diese in der Wahrnehmung von Mängeln in der Professionalität der Pädagog*innen begründen. Diese dürfte in der Zusammenschau der Daten allerdings nicht an der intrinsischen Einstellung der Lehrer*innen selbst liegen. Vielmehr ist die offene Kritik an der pädagogischen Ausbildung von Lehrer*innen bemerkenswert. Lehrer*innen haben wohl zu wenig professionsbezogene Ausbildung erhalten und ihnen fehlen diesen Umstand ausgleichende Fortbildungsangebote. Der Trend, dass die Lehrerenden als epistemische Autoritäten (Raviv 2003), als unhinterfragte Kompetenz- und Wissensquelle, angezweifelt werden, dürfte hier deutlich werden. Dabei liegt der Fokus nicht auf dem Zweifel an fachlicher Qualifikation, im Sinne des zu unterrichtenden Schulfachs,

62 Empfehlung: ‚Eine bessere Zukunft durch sinnvolle Schulfächer‘

sondern vorrangig auf den persönlichen, pädagogischen und didaktischen Professionskompetenzen.

11.1.4 Kurzzusammenschau: Übergreifende Haltungen

Als abschließende Betrachtung aller Werttypen und der kondensierten Schwerpunkte in ihrer Gesamtheit bieten sich drei übergreifende Interpretationslinien in Bezug auf zugrundeliegende Haltungen an, die in den folgenden Absätzen dargestellt werden. Die Konzeption des idealen europäischen Bürgers*in dürfte durchzogen sein von (1) ausgeprägtem Pragmatismus sowie (2) bedingtem Konservatismus und (3) Gegenwartsskeptizismus. Hier soll explizit angemerkt sein, dass sich aufgrund der Anlage dieser Studie keine generalisierten Aussagen über Haltungen treffen lassen, folgend dennoch zugrundeliegende Tendenzen aufgezeigt werden sollen.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Konzeption des idealen europäischen Bürgers*in von einer stark pragmatischen Haltung geprägt ist. Das Streben nach Perfektion hinsichtlich der Lösung einer gesellschaftlichen Problemstellung wird hintangestellt. Das Aufzeigen und Anvisieren einer Idealvorstellung, die in Anbetracht von gegenwärtigen Gegebenheiten utopisch erscheinen mag, findet kaum bis gar nicht statt. Eine Orientierung am Ist-Zustand, mit dem sich aber dennoch keineswegs abgefunden wird, steht im Vordergrund. Das ‚War‘ und das ‚Wird-Sein‘ spielen keine große Rolle. Das Ziel ist es, praktische, konsensfähige und umsetzbare – pragmatische – Lösungen für die Gegenwart zu finden.

Inhaltlich lässt sich diese Beobachtung in allen Werttypen festmachen. Die Neutralität Österreichs wird etwa nüchtern und ideologiefrei verhandelt. Anstatt an ihr festzuhalten, wird abgewogen, welchen Nutzen sie in der aktuellen sicherheitspolitischen Gemengelage haben könnte und ob ein NATO-Beitritt die Zweckmäßigkeit der Neutralität nicht überträfe. Im Hinblick auf den verlorengegangenen Respekt gegenüber der Politik können direktdemokratische Instrumente Abhilfe schaffen, was Politik nahbarer und praxisorientierter machen könnte. Bedrohungsdiskurse, etwa im persönlichen Umfeld, werden wahrgenommen und mit gegenwartsbezogenen Maßnahmen begegnet, Prävention gerät, mit wenigen Ausnahmen, ins Hintertreffen. Dem Kapitalismus als Basis des europäischen Gesellschaftssystems wird ebenso ideologiefrei begegnet – er wird nicht infrage gestellt, sondern integrativ betrachtet: Wirtschaftlicher Fortschritt ist daher gesellschaftlich unabdingbar, das Erreichen der Klimaneutralität etwa steht dem Wirtschaftswachstum nicht gegenüber, sondern beides geht Hand in Hand. Demografische Veränderungen der Gesellschaft sind Fakt; auch hier gilt es, möglichst ideologiefrei Integration stattfinden zu lassen, um der Ankunfts-gesellschaft weder sozial noch wirtschaftlich zu schaden.

Weiters deuten die Ergebnisse auf eine bedingt konservative Haltung in Bezug auf den idealen europäischen Bürger*in hin. Die Anpassung an soziopolitische Gegebenheiten und Konsensfähigkeit stehen im Vordergrund. Auch große gesellschaft-

liche Umbrüche werden nicht gefordert. Das Augenmerk liegt auf der Bewahrung von Kernelementen der Gesellschaft, was Fortschritt allerdings nicht per se ausschließt. Die liberal geprägte Erzählung des Aufstiegs und des grenzenlosen Fortschritts durch Marktwirtschaft, Pluralisierung oder durch die Wissensgesellschaft hat aber als einzige Stoßrichtung ausgedient – das „Ende der Illusionen“ (Reckwitz 2019) scheint auch hier Einzug zu halten, da die Fragilität der Gesellschaft durch Krisen, Konflikte und sich konfrontativ gegenüberstehende Wahrheiten stärker wahrgenommen werden dürfte.

Weiterentwicklung ist dennoch Teil des bedingten Konservatismus, wenn auch in kleinen, gesellschaftlich verträglichen Dosen. Grundlegenden Umbrüchen und gesellschaftlichen Krisen wird nicht radikal und überhastet, sondern mit Bedacht, dennoch aber innovativ begegnet.

Vorschläge zu innovativen Marketingideen in Bereich der Nachhaltigkeit werden etwa mit der Bedingung versehen, dass diese die Stabilität von Unternehmen nicht beeinträchtigen. Die eigene Kultur zu bewahren, geht Hand in Hand mit der Integration anderer kultureller Gepflogenheiten. Überbordende, unkontrollierte oder illegale und damit destabilisierende Migrationsströme gelten dabei jedoch als problematisch und fast als systemisches Risiko. Die Reduktion von Sozialhilfeausgaben ist ein angestrebtes Ziel, jedoch nicht ohne die ökonomische Sicherheit von Individuen mit geeigneten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu begleiten. Die Fähigkeit der kritischen und sorgfältigen Abwägung von Informationen, um übereilten Schlussfolgerungen vorzubeugen sowie das Bedürfnis nach Transparenz, Standards und Regeln ist ebenso Zeichen eines bedingten Konservatismus.

Bei aller Vorsicht legen die Ergebnisse in ihrer Zusammenschau ganz allgemein auch einen skeptischen Blick auf die Gegenwart nahe. Zusammengefasst könnte gesagt werden, dass die Wertetypen gesellschaftliche Entwicklungen behandeln, deren politisches ‚Handling‘ eher skeptisch betrachtet wird. Dahingehende Erläuterungen in den Daten sind fast durchgehend geprägt von primärer Verantwortungszuschreibung auf politische Entscheidungsträger*innen, denen attribuiert wird, nicht genug für die Gesellschaft zu tun und zu weit von den Menschen und ihren Bedürfnissen entfernt zu agieren. „Die Politiker und Politikerinnen müssen sich um uns kümmern.“⁶³ Gesellschaftliche Problemfelder werden skizziert und es wird erläutert, wie diese zu bewältigen wären. Dabei fällt allerdings das Bedürfnis nach ‚mehr‘, beziehungsweise die Kritik des ‚zu wenig‘ auf: Die Forderungen, Wünsche und Bewertungen gehen etwa in Richtung von mehr Maßnahmen zur Integration, mehr Nachhaltigkeitsinitiativen, mehr finanzieller Absicherung, mehr Qualität in der Bildung etc. Dennoch werden auch die Gesellschaft im Allgemeinen, Individuen oder die Wirtschaft ebenso skeptisch in Bezug auf ihr soziales Engagement unter die Lupe genommen.

Eventuell ist aber auch eine Skepsis gegenüber der Zuschreibung der Verantwortung in einer Grundsätzlichkeit anzuführen. So könnte etwa der Eindruck des Versagens hinsichtlich der Verantwortungsübernahme vermutet werden. Die Fragen

63 Empfehlung: ‚Korruption beenden‘

dabei lauten: Übernehmen Individuen, Unternehmen und politische Akteure genug Verantwortung? Wie groß könnte ein bestehendes Verantwortungsvakuum sein? Woran kann dieser Eindruck festgemacht werden? Durch die nahezu ausgeglichenen Zuschreibungen von ermittelten Verantwortungsträger*innen zu keinen Verantwortungsträger*innen in den Daten könnten auch diese Fragen ihre Berechtigung haben.

Diese Skepsis ob des Vorhandenseins von Verantwortungsübernahme endet allerdings nicht in Verdrossenheit oder Apathie, sondern vielmehr im Bedürfnis, den Ist-Zustand zu verändern und im Entschluss, persönlich mehr Verantwortung übernehmen zu wollen sowie dies auch von anderen einzufordern.

11.2 Citizenshipmodelle und Wertestudien: Bezugslinien

Das Bild des idealen Bürgers*in wurde auf Basis seiner zugrunde liegenden Wertetypen ausführlich dargestellt und interpretiert. Dies lässt einen blitzlichtartigen Abgleich mit zwei unterschiedlichen Citizenshipmodellen (Westheimer & Kahne sowie Veugelaers & DeGroot) zu, die im Theoriekapitel weiter oben erläutert wurden und ermöglicht somit die Anbindung an bestehende Citizenshipforschung sowie eine breitere Einordnung der Daten dieser Studie.

Westheimer und Kahn's Bürger*innentyp der *personally responsible citizen* wird in der vorliegenden Studie eher gering als Idealtypus angezielt. Das Handeln nach moralischen Richtwerten eines Bürgers*in ist vor allem im Wertetyp Recht und Ordnung zu finden. Wenn etwa über Korruption gesprochen wird, sind es die Individuen selbst, die hier ihre eigenen Moralvorstellungen und ihr Handeln überdenken müssen. In den anderen Wertetypen spielt die persönliche Verantwortung kaum bis gar keine Rolle.

Etwas stärker lässt sich allerdings der *participatory citizen* in den Wertetypen wiedererkennen. Dessen Streben nach aktiver Teilhabe in der Gesellschaft, die nötige Öffnung von Entscheidungsprozessen und das punktuelle Verstehen von soziopolitischen Problemstellungen lässt sich nicht nur im Wertetypus der Partizipation und aktiver Teilhabe erkennen, sondern beispielsweise auch im Typus Bildungsqualität und ökonomischer Sicherheit. Dabei sprechen die Daten beispielsweise von der Notwendigkeit, dass Bürger*innen verstehen müssen, warum Beteiligung per se nötig ist. Weiters wird aber auch die Bildungsqualität im Sinne der Fähigkeit zu kritischem Denken und dem individuellen Besitz normativer Wissensbestände als Schlüssel zur Beteiligung gesehen, was auch am Arbeitsplatz zum Einsatz kommen müsste.

Die Wertetypen ökologische Sicherheit sowie Gerechtigkeit und Diversität sind hingegen intensiv geprägt von dem Bestreben, Probleme systematisch zu verstehen und können daher gut dem *justice-oriented citizen* von Westheimer und Kahne zugeordnet werden. Dabei stechen etwa die systematische Bearbeitung der Migrationspolitik mit all ihren Auswirkungen auf das gemeinschaftliche Zusammenleben, auf Bildung oder aber auch auf den Arbeitsmarkt heraus. Dass die ökologische Sicherheit kaum durch individuelle Verantwortungsübernahme, sondern vor allem durch

strukturelle Veränderungen im Gesellschaftssystem in Angriff genommen werden kann, wird ebenfalls deutlich.

Nach Veugelers und DeGroot scheint sich der *adaptive* Bürger*innentyp ebenfalls in den vorliegenden Ergebnissen abzubilden. Der Aspekt der Disziplin, also die Forderung nach regelkonformem Verhalten bildet sich im Wertetyp Recht und Ordnung ab und schließt an das Forschungsfeld der „Character Education“ (Lickona 2009) an. Das Augenmerk liegt dabei auf der Herausbildung eines verantwortungsvollen Verhaltens gegenüber der Gesellschaft und gegenüber sich selbst, hier gespeist von gegenwärtigen moralischen Negativbeispielen. Sich selbst gegenüber moralische Verantwortung zu tragen, wird allerdings nur marginal thematisiert.

Die gesellschaftliche Mitgestaltung und Beteiligung, wie in diesem Typus beschrieben wird, ist zwar in den Daten dieser Studie präsent und vor allem in dem Wertetyp der Partizipation und aktiven Teilhabe besonders gut festzumachen. Allerdings unterscheidet sich der Fokus fundamental: Bei Veugelers & DeGroot ist die Mitgestaltung nahezu apolitisch zu verstehen und auf der Ebene des persönlichen Umfelds angesiedelt. Dagegen kann in Bezug auf den idealen europäischen Bürger*in in dieser Studie bemerkt werden, dass dieser einen hochpolitischen und gesellschaftlich weiter greifenden Anspruch an Mitgestaltung stellt.

Ähnlich verhält es sich mit dem *individualistischen* Bürger*in von Veugelers & DeGroot. Denn auch hier gibt es fundamentale Unterschiede: Dessen gesellschaftliche Einbettung ist gering ausgeprägt und er wirkt fast abgekapselt von der Gesellschaft. In den vorliegenden Daten zum idealen Bürger*in zeichnet sich allerdings ab, dass dieser stets in die Gesellschaft eingebettet handelt und immer im Kontext gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Umstände verstanden wird.

Der *kritische-demokratische* Bürger*innentyp deckt sich wohl am ehesten mit dem idealen europäischen Bürger*in dieser Studie: Das hohe Maß an Einbindung in die Gesellschaft, aktiver Partizipation, Kooperation und das Streben nach kritischer Reflexion lassen sich hier gut erkennen.

Resümierend lässt sich in der Korrespondenz zu diesen Wertemodellen feststellen, dass sich grundsätzlich alle Bürger*innentypen auch in der inhaltlichen Darstellung der Wertetypen wiederfinden. Dabei ergibt sich das Bild, dass die Schüler*innen, wenn sie den idealen Bürger*in selbst konstruieren, ebenso jene Ideale in den Vordergrund stellen, die auch in den Modellen die idealste Vorstellung von Citizenship beschreiben.

Im Hinblick auf die Interpretation in Bezug auf Haltungen hinter den Wertetypen soll nun auch der Anschluss an die rezenteste Jugendwertestudie hergestellt werden. Obwohl sich die hier vorliegende Arbeit hinsichtlich der Forschungsmethodologie und des Forschungsziels in Bezug auf oben erläuterte Studien wie jene der ‚Shell‘ unterscheidet, lohnt es sich, punktuelle interpretatorische Querverbindungen zu dieser aktuellen Jugendstudie aufzuspannen. Während bei Shell etwa Wertvorstellungen von Jugendlichen untersucht werden, so untersuchen in der vorliegenden Studie sowohl Jugendliche als beteiligte Co-Forscher*innen als auch der Forscher den

idealen Bürger*in in Bezug auf Wertvorstellungen. Ähnlichkeiten in der interpretatorischen Einordnung dieser Wertvorstellungen aufzuzeigen, ist dennoch interessant. Denn so können mögliche gesellschaftliche Haltungen auf Basis der konstruierten Idealbürger*innenschaft von Schüler*innen mit gesellschaftlichen Realitäten aus den Jugendstudien in Korrespondenz gebracht werden. Dabei sind vor allem drei Stoßrichtungen einträglich: (1) die Pragmatismusparallele, (2) die Reflexion zu Leistung und (3) das Streben nach Sicherheit und Ordnung.

Schon der Untertitel der 19. Shell Jugendstudie offenbart die prominenteste Parallele zu vorliegender Untersuchung. Während Shell Jugendlichen einen gewissen Pragmatismus zuschreibt, wird auch in der Konzeption des Idealbürgers*in in dieser Studie eine pragmatische Haltung sichtbar. Die Bereitschaft zur Anpassung, die Jugendlichen von der Shell-Studie attestiert wird, ist auch in Bezug auf die Charakterisierung des Idealbürgers*in in dieser Studie zu sehen. Das Wahrnehmen von Chancen und Möglichkeiten zeigt sich als prominentes Merkmal. Im Unterschied zur Shell-Studie wird Pragmatismus hinsichtlich des Idealbürgers*in nur in der gesamtgesellschaftlichen Dimension in Bezug auf Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt manifest. Hier nochmals zu erwähnen ist etwa das Bewusstsein für Migration und kulturelle Vielfalt als Chance für den Arbeitsmarkt sowie die beschriebene Notwendigkeit der Anpassung an die klimatischen Veränderungen, um das Überleben zu sichern. Die individuelle Dimension des materialistischen und persönlichen Aufstiegs, in der Jugendliche laut Shell pragmatisch handeln (Albert/Quenzel 2024: 128), findet sich in Bezug auf den idealen europäischen Bürger*in nicht.

Eine weitere Beobachtung ist, dass die Shell Studie den Jugendlichen attestiert, sich in hohem Maße an Leistungsnormen orientieren zu wollen (Albert/Quenzel 2024: 129). Dazu zeigt sich in der interpretatorischen Analyse der vorliegenden Studie, dass dies auch grundsätzlich für die Konzeption des Idealbürgers*in gilt. Jedoch wird dies hier um die tiefergehende Frage ergänzt, ob Leistungsbereitschaft per se größere Vorteile für das Individuum bietet, wenngleich sich in Bezug auf Grundbedürfnisse wirtschaftlich selbst erhalten zu können, als wichtiger Beitrag für die Gesellschaft verstanden werden kann.

Ebenso zu erwähnen sind Wertorientierungen wie ‚Gesetz und Ordnung respektieren‘ sowie ‚nach Sicherheit streben‘, die in der Shell-Studie besonders stark ausgeprägt sind. Knapp neun von zehn Jugendlichen erachten diese für das eigene Leben als wichtig. (Albert/Quenzel 2024: 105) Im interpretatorischen Kondensat dieser Studie mit Blick auf den Entwurf des idealen Bürgers*in lässt sich diese Wichtigkeit nachzeichnen und inhaltlich schärfen. Die Vermutung der Shell-Studie, dass die hohe Wertigkeit dieser Orientierungen an den aktuellen krisenhaften Entwicklungen liegen dürfte (ebd.: 111), kann mithilfe des Blicks auf den idealen Bürger*in ergänzt werden: Inhaltlich sind es hier vor allem die Klimakrise und die Sorge um die persönliche Sicherheit, aber nicht ausschließlich in Bezug auf militärische Konflikte, die diesen Sicherheits- und Ordnungsaspekt ausmachen. Im Hinblick auf die Klimakrise spielt die oben erwähnte Komponente der Anpassung an die angenommene unumkehrbare Katastrophe eine zentrale Rolle. Um sicher zu sein, kann keine Resignation,

sondern muss eine Adaption vorgenommen werden. Im Rahmen militärischer Konflikte oder auch anderer sicherheitsbezogener, systemischer Katastrophen zeigt sich das Bedürfnis nach einer zusammenstehenden Gesellschaft und einer geschlossenen politischen Führung, auf die Schutzansprüche projiziert werden und von der erwartet wird, die persönliche Sicherheit garantieren zu können.

Zusammenfassend zeigt sich an diesen drei skizzierten Punkten, dass die inhaltliche Tiefe der vorliegenden Studie wertvollen Kontext hinsichtlich der Vorstellungen von Schüler*innen in Zusammenhang mit der beschriebenen gesellschaftlichen Werterealität der Shell-Studie liefern kann. Zu beachten gilt dabei die unterschiedliche Zielsetzung beider Studien. Während die partizipative Studie bemüht ist, Wertvorstellungen eines Idealbürgers*in partikulär und fokussiert auf dieses Ideal darzustellen, zielt die Shell-Studie auf eine breite Beschreibung von Wertorientierungen ab. Dennoch ist diese Zusammenschau für die Einbettung der vorliegenden Ausführungen sinnvoll, um eine gewisse Anschlussfähigkeit herstellen zu können.

11.3 Methodische Diskussion

Die methodische Herangehensweise dieser partizipativen Studie eröffnet mehrere Reflexionsansätze in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen, die im Folgenden expliziert und besprochen werden sollen.

Eine Stärke der in dieser Arbeit angewandten Erhebungsmethode ist die Möglichkeit, Wertvorstellungen lebensrealitätsnahe freizulegen. Durch das möglichst ergebnisoffene Setting der Erhebung, das inhaltlich äußerst marginal einen Rahmen vorgab und nur ein prozedurales Gerüst bot, war die inhaltliche Freiheit der Teilnehmenden kaum eingeschränkt. Infolgedessen ergaben sich spezifische Fokuspunkte ausschließlich in der Relation zwischen den teilnehmenden Individuen durch permanente Kommunikation über die eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in Korrespondenz zu jenen der anderen Teilnehmenden. So konnte nahezu ausgeschlossen werden, dass vorab inhaltliche Schwerpunkte durch den Forscher gesetzt wurden, die für die Teilnehmenden eventuell keine Relevanz besessen hätten. Das klassische Bewerten von vorab definierten Situationen, Handlungen oder gar Werten durch Forschungsteilnehmende wurde durch eine Vorgehensweise ersetzt, die aus einer Ermittlung für die Gruppe tatsächlich relevanter Schwerpunkte und deren vertiefter Bearbeitung bestand. Eine Forscher-Bias, also die Gefahr der Tendenz, die Erhebungsphase entsprechend der eigenen Erwartungen bewusst oder unbewusst zu gestalten, wurde nahezu eliminiert.

Das Forschungsdesign bot des Weiteren die Möglichkeit, Wertvorstellungen und ihre inhaltliche Beschaffenheit nicht nur näher an den Forschungssubjekten freizulegen, sondern diese durch die Partizipation der Teilnehmenden auch in der Auswertungsphase proximaler und kontextualisierter erfassen zu können, was durch eben diese Verkoppelung von Aktion und Reflexion wiederum einen potentiell größeren Erkenntnisgewinn bieten sollte. Natürlich muss hier angemerkt werden, dass

die direkte Auswertung durch die Co-Forscher*innen auch kritisch beleuchtet werden muss. Denn dies hätte beispielsweise ermöglichen können, dass Teilnehmende eine Analyse zugunsten eines bestimmten Bildes der eigenen sozialen Gruppe, hier Schüler*innen, vornehmen könnten und die Anlage der Studie somit Raum für eine aktive Färbung der Ergebnisse geben würde. Eine dahingehend bewusste Konzeption der ersten Auswertungsphase sollte dies allerdings möglichst verhindern. Da die Auswertungsschritte immer in Kleingruppen und in permanenter Aushandlung im Kollektiv erfolgten, das somit als zyklisches Korrektiv agieren konnte, sollte dieser Art von ‚Co-Researcher Bias‘ vorgebeugt werden. Der korrektive Anspruch setzte sich auch in der zweiten Auswertungsphase durch den Forscher, etwa durch die Zweitkodierung und die Interkoderreliabilität, fort. Somit kann festgehalten werden, dass diese Studie, trotz ihrer inhaltlichen Offenheit und Inklusivität in Bezug auf Teilnehmende, eine systematische und qualitätssichernde Durchführung der Datenerhebung und Datenanalyse ermöglichte, wodurch eine Robustheit der Daten und der Ergebnisse gefördert wurde.

Was die konkrete Methode der Datenanalyse betrifft, erwies sich die Fokussierung auf Sollensvorstellungen für die Erstellung der Wertetypik als Vorteil. Dies ermöglichte eine möglichst inhaltsoffene Identifizierung von Wertvorstellungen und öffnete den Raum für die Freilegung von Wertvorstellungen abseits bekannter Wertemodelle und für tiefergehende Beschreibungen der Wertetypik im Anschluss. In puncto partizipativer Datenanalyse war eben diese Anwendung der Sollensvorstellung als Kodiereinheit und Grundlage der Wertetypik sinnvoll, da Schüler*innen in der Identifikation von Kodiereinheiten nicht mit dem komplexen Konzept der Werte operieren mussten, sondern durch die Fokussierung auf Sollensvorstellungen ein klar definiertes und gut zu verwendendes Werkzeug zur Verfügung hatten. Dadurch konnten zuerst systematisch und regelgeleitet Kodiereinheiten ermittelt werden, die erst in einem zweiten Schritt analysiert und in einen Wertekontext gebracht wurden.

Zentrales Anliegen der Studie war die Darstellung von Wertetypen im Kontext eines idealen europäischen Bürgers*in aus der Perspektive von Schüler*innen. Als Stärke kann hierbei der transdisziplinäre Ansatz gesehen werden, der mithilfe von soziologischen, pädagogischen und kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen bestrebt war, das Ziel einer Tiefenbohrung hinsichtlich von Wertvorstellungen zu erreichen. Vor allem die Kombination der soziologischen Werteforschung mit dem Forschungsfeld der Citizenship Education ermöglicht es, einen Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Politikforschung zu leisten und ergänzt das Verständnis von European Citizenship um eine schülerzentrierte, proximale und zeitspezifische Werteperspektive. Diese Verschränkung verschiedener Perspektiven erfordert eine interdisziplinäre Herangehensweise und dahingehende Offenheit, pädagogisch-didaktische sowie politikwissenschaftliche Forschung vergesellschaftet zu denken. Dies auf Basis soziologischer Werteforschung zu tun, die üblicherweise mit quantitativen Langzeitwertestudien operiert und Werte selten im Rahmen qualitativ-inhaltsanalytischer Studien in den Blick nimmt, erforderte ein komplexes Forschungsdesign.

Auch das didaktische Moment als wichtiger Teil dieser Studie soll hier Erwähnung finden. Der verfolgte partizipative Forschungsanspruch strebte nicht nur den Erkenntnisgewinn, sondern auch die Unterstützung von Co-Forscher*innen in ihrer persönlichen Entwicklung als ‚active citizens‘ an, wodurch diese Arbeit besonders auch zur Erweiterung des konzeptionellen und forschungsstrategischen Verständnisses der Schulforschung beitragen soll. Der Gedanke, dass alle Beteiligten dieses Forschungsprojektes profitieren sollten, ist zentral. (European) Citizenship Education wurde in dieser Arbeit demnach nicht nur als Forschungsfeld, sondern auch als Praxisfeld verstanden, um direkt zum Bildungsziel eines aktiven, informierten und verantwortungsvollen Bürgers*in beizutragen. Dass Forschung in der Schule in einem strukturierten didaktischen Setting einen Bildungsbeitrag zu leisten vermag, war hier wesentlich. So sollte die Studie beispielsweise den Abbau von Wissenschaftsskepsis durch die direkte Integration der Schüler*innen in den Forschungsprozess unterstützen. Weiters zielte sie auf die Anregung zur kritischen Reflexion über gesellschaftliche Strukturen und Thematiken auf Mikro-, Meso- und Makroebene ab und sollte ein Umfeld herstellen, in dem besonders die kommunikativen und kollaborativen Fähigkeiten in einem kreativen sowie analytischen Prozess gefordert und trainiert werden konnten. Auch die Schärfung des eigenen Werteverständnisses in Korrespondenz zu jenem der Mitschüler*innen und die Reflexion über ein liberales, demokratisches und europäisches Gesellschaftssystem sollte dadurch ermöglicht werden.

Hier muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass dieser oben beschriebene, positive Impact auf die Forschungsteilnehmenden zwar wesentlicher Bestandteil in der Anlage der Studie war, jedoch allerdings nicht gemessen wurde. Die tatsächlichen Auswirkungen auf die Lebensrealität der Schüler*innen – also inwiefern und ob überhaupt ein Erkenntnisgewinn oder Reflexionsprozesse während der Teilnahme stattgefunden haben – wurde nicht näher erhoben, wenngleich die eingesetzten Methoden dies befördern hätten sollen.

Daran anschließend muss eine weitere Limitation dieser Arbeit angeführt werden, die hinsichtlich der Forschungsstrategie zu besprechen ist: das Ressourcenmanagement hinsichtlich der Zeit. Der Umfang der vorliegenden Studie in Bezug auf die Kooperation mit den Schüler*innen und die dafür verwendete Unterrichtszeit vor Ort lag bei 16 Stunden pro Gruppe. Aufgrund der zeitlich begrenzten Verfügbarkeit der Co-Forscher*innen sowie der Komplexität und langen Dauer der zweiten Auswertungsphase bot es sich an, dass diese der Forscher selbst übernahm. Da nun also die ‚Deutungshoheit‘ von den Co-Forscher*innen auf den Forscher übertragen wurde, ergab sich folglich eine gewisse Spannung hinsichtlich der partizipativen Strategie, da die Schüler*innen nicht am gesamten Auswertungsprozess beteiligt waren. Inwiefern die Forschung dennoch partizipativ ist, wird in Kapitel 6.2 dargestellt. Nichtsdestotrotz ist festzustellen, dass in einem zentralen Schritt der Datenauswertung, der qualitativen Inhaltsanalyse, die Co-Forscher*innen nur mehr indirekt auf Basis ihrer zur Verfügung gestellten Auswertung der Sollensvorstellungen betei-

ligt, aber kein aktiver Teil dieses Analyseschritts waren. Die zeitliche Limitiertheit war in diesem partizipativen Forschungsprojekt folglich eine Herausforderung.

Das Herstellen eines Settings, in dem gleichberechtigte Kooperation möglich ist und in dem der Forscher nicht als Lehrer, sondern als Partner wahrgenommen wurde, war ebenso ein komplexes Unterfangen – besonders im Schulkontext, der immer noch stark von hierarchischen Strukturen und formalisierten Aufgabenstellungen geprägt ist. Eine besondere Hürde stellte hierbei dar, dass die Methodik der Erhebungs- und Auswertungsphase einer gewissen Anleitung bedurfte, die eben vom Forscher als zentralem Akteur ausging. Dennoch wurde diese Herstellung von Gleichberechtigung sowohl in der didaktischen Planung (etwa mit der bewussten Raumnutzung und multimedialer Unterstützung) als auch in der direkten Zusammenarbeit des Forschers mit den Co-Forscher*innen berücksichtigt und umgesetzt.

Vor allem auch die Methodik des Design Thinking spielte eine fundamentale Rolle, um den formalisierten und von bestimmten Schülererwartungen definierten Schulkontext fruchtbar für partizipative Forschung zu machen. Denn DT verlangt von den Teilnehmenden in seiner Konstruktion und inneren Logik eine Veränderung der Arbeitshaltung. Die Fokussierung auf ‚nützliche‘, also notenrelevante Schülerleistungen, die zumeist immer noch in stark standardisierten Lehr-/Lernsettings wurzelt, konnte durch das Anwenden von Design Thinking hin zu einer innovativen, experimentellen und intrinsisch motivierten Arbeitsweise verschoben werden. Dies wirkte sich auch auf die darauffolgende partizipative Datenauswertungsphase positiv aus.

Des Weiteren war auch die Akzeptanz der Ergebnisse des ersten Teils der Auswertungsphase für den Forscher eine Herausforderung. Da der Forscher naturgemäß lebensweltliche Wissenslücken im Hinblick auf die Co-Forscher*innen und ihre Auswertungsvorgänge besitzt, konnten unterschiedliche Ergebnisse in seltenen Fällen nicht nachvollzogen werden. Dadurch stieg die Neigung dazu, Auswertungen anzuzweifeln und korrigieren zu wollen, was allerdings tunlichst vermieden wurde. In einem partizipativen Prozess, der auf Augenhöhe und Vertrauen in die Kompetenz der Co-Forscher*innen beruht, muss der Forscher die Integrität des Gruppenauswertungsprozesses aufrechterhalten und die ausgewerteten Daten der Co-Forscher*innen als unveränderlich anerkennen.

Abschließend ist bezüglich der Limitationen zu erwähnen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Momentaufnahme einer Wertetypik handelt, bei der nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese grundsätzlich von allgemeiner oder zeitlich längerfristiger Gültigkeit sein kann. Nichtsdestotrotz ermöglicht sie eine Darstellung der Gegenwart und durch ihre Ausführlichkeit einen Einblick in aktuelle Lebensrealitäten von jungen Menschen durch die Schablone des europäischen Idealbürgers*in, was unterschiedliche Ableitungen ermöglicht (siehe Kapitel 12).

Hinsichtlich der methodischen Umsetzung dieser Studie ergeben sich rückblickend jedenfalls drei unterschiedliche Überlegungen, die in einer neuerlichen Durchfüh-

rung aufgrund verschiedener Gesichtspunkte berücksichtigenswert wären. Diese betreffen sowohl die Vorphase der Datenerhebung sowie die Herangehensweise an die Auswertung.

Ein relevanter Gesichtspunkt ist die Gewinnung von Teilnehmenden an der Studie. Trotz der intensiven Bemühungen, so viele Informationen über das Projekt vorab an potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verbreiten (Homepage, Factsheets, Informationsvideo, Onlinetermine mit Lehrer*innen), konnte nicht sichergestellt werden, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Beginn der Workshops über deren Inhalte vollends informiert waren. Da die Vorstellung des Projekts, zwar unterstützt mit ausführlichem Material, an die Lehrer*innen ausgelagert wurde, was in zwei Fällen kaum stattgefunden hat, nahmen zwei Schüler*innengruppen teilweise ohne intrinsisches Interesse am Projekt teil, was in beiden Fällen einen Abbruch der Forschungsaktivität und somit eine Abänderung der geplanten Workshops zur Folge hatte. Es wurde deutlich, dass Interesse und Motivation Kernfaktoren erfolgreicher Partizipationsprozesse sind. Daher wäre eine Vorphase dahingehend zu konzipieren, dass diese sicherstellen kann, Teilnehmende vollständig zu informieren und etwa durch direkte Vorabgespräche mit Teilnehmenden auch das Interesse dieser zu garantieren.

Des Weiteren wäre, um einen höheren Partizipationsgrad zu erreichen, speziell in der zweiten Auswertungsphase Potential vorhanden, Co-Forscher*innen stärker miteinzubeziehen. Hier könnte das gemeinsame Codieren mit einer kleineren Anzahl an teilnehmenden Co-Forscher*innen statt einer ‚externen‘ Kodiererin nicht nur einen stärker partizipativen Prozess ermöglichen, sondern auch die Nähe zwischen Lebensrealität und Daten vergrößert werden, was die Robustheit der Erkenntnisse weiter stärken könnte. Durch die kollaborative und iterative Ausarbeitung des Codebooks, auf Basis dessen wenige Co-Forscher*innen beispielsweise in Partnerarbeit kodieren und ihre Ergebnisse dann mit dem Forscher diskutieren, könnte zu eben dieser Erhöhung der Datenqualität zusätzlich beigetragen werden. Hier sei angemerkt, dass diese Arbeit Auswertungsprozesse von Co-Forscher*innen und dem Forscher möglichst isoliert voneinander vorgesehen hat. Mit zunehmender Souveränität in partizipativen Untersuchungen von Forschenden dürfte allerdings eine synchrone und verzahnte Kooperation durchaus Vorteile bieten.

Ergänzend wäre eine zweite Herangehensweise in Bezug auf die Abänderung des Auswertungsprozesses anzudenken, die weniger partizipativ erscheint, dennoch aber die Datenqualität in Bezug auf die Belastbarkeit erhöhen könnte. Grundsätzlich dienten in dieser Studie die Resultate aus dem Design-Thinking-Prozess als Auswertungsdaten, die in der ersten Analysephase von den Co-Forscher*innen selbst bearbeitet wurden. Die dabei in kooperativen Auswertungssettings entstandenen ‚Wertchecks‘ dienten als Basis für die Wertetypik, die in der zweiten Auswertungsphase entstand. Zur Kontextualisierung der Auswertungsbögen wäre es von Interesse, diese kooperativen Gruppenarbeitsprozesse aufzuzeichnen, zu transkribieren und als zusätzliche Datenquelle heranzuziehen. Dies könnte möglicherweise Poten-

tial für breitere Interpretationsräume bieten sowie die Wertetypen mit zusätzlichen proximalen Informationen ausstatten.

Dabei würde allerdings die methodische Diskrepanz entstehen, dass die eigentlichen Daten aus dem Erhebungsprozess um zusätzliches Datenmaterial auf Basis von Transkriptionen ergänzt werden. Dadurch träfen zwei entgegengesetzte Forschungsparadigmen – ein partizipativer sowie ein rekonstruktiver Zugang – aufeinander. Die Einbeziehung dieser Informationen in die Erstellung und Interpretation der Wertetypik würde folgend den Co-Forscher*innen in gewisser Weise das Vertrauen aberkennen und ihre Kompetenz hinterfragen, was gerade dem partizipativen Ansatz der Arbeit widersprechen würde. Dennoch könnten sich dadurch eventuelle Unklarheiten des Forschers in Bezug auf die Wertechecks relativieren oder vermeiden lassen. Inwiefern sich dieser Widerspruch auflösen vermag, wäre für eine erneute Durchführung, die Transkriptionen inkludieren würde, ausführlich darzustellen.

12. Forschungsdesiderata und Implikationen

Am Ende lässt diese Untersuchung Fragen unbeantwortet, während gleichzeitig weitere Fragen auf Basis der vorliegenden Studie aufgeworfen werden, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden sollen. Ebenso soll an dieser Stelle im Anschluss an die Darstellung der Forschungsdesiderata skizziert werden, welche potentiellen Implikationen sich hinsichtlich forschungspraktischer Aspekte eröffnen sowie welche Ableitungen sich für die Lehrer*innenbildung ergeben können.

Eine Frage, die sich etwa in Bezug auf die gewonnenen Wertetypen stellt, ist deren Reichweite und Gültigkeit. Die Verwendung der Wertetypen als Basis für eine groß angelegte Studie könnte darstellen, inwiefern diese auf eine größere Anzahl an Forschungsteilnehmenden übertragbar ist und ob sich konsistente Muster im Werteverständnis eines idealen europäischen Bürgers*in ergeben sowie allgemeingültigere Aussagen über die Verbreitung dieser Wertetypen getroffen werden können.

Damit verbunden bleibt weiters die Frage offen, wie zeitspezifisch diese ermittelten Wertetypen sind und inwiefern sich diese mit der Veränderung soziopolitischer Gegebenheiten wandeln könnten – sowohl hinsichtlich des konkreten Wertetyps als auch in Bezug auf dessen inhaltliche Füllung. Studien, die sich einer Evolution der Wertvorstellungen im spezifischen Bereich der European Citizenship Education widmen, könnten etwa ein Augenmerk auf die Faktoren, die diesen Wertewandel beeinflussen, werfen. Auch hinsichtlich der Wirksamkeit bestimmter ECE-Policy sowie politischer Maßnahmen zur Demokratiebildung (zum Beispiel Erlässe und Bildungsprinzipien) oder der Resilienz bestimmter demokratischer Werte bestünden hier Anknüpfungspunkte.

Die interpretierten Schwerpunkte der Wertetypen in Kapitel 11.1 eröffnen ein zusätzliches Forschungsinteresse. Hier bedarf es weiterer Studien, inwiefern diese auch empirisch nachgewiesen werden können. Besonders in transdisziplinärer Verschränkung mit medienwissenschaftlichen Perspektiven könnte hier etwa näher betrachtet werden, ob und wie der öffentliche Diskurs und die mediale Berichterstattung unterschiedliche Schwerpunkte (Infragestellen von Leistung, Heterogenität als strategischem Vorteil, etc.) aufgreifen und übergreifende Haltungen wie etwa Pragmatismus oder Skeptizismus befördern.

Ein weiteres Desiderat dieser Studie betrifft die direkte Wirkung partizipativer Werteforschung auf Teilnehmende. Es bedarf weiterer Arbeiten, um zu verstehen, ob und inwiefern derartige partizipative Verfahren tatsächlich zur Reflexion, Verankerung oder Veränderung von individuellen Wertvorstellungen oder gesellschaftlichen Fragestellungen beitragen, um den Anspruch der lebensweltlichen Wirkung dieser Forschungsstrategie festmachen und darstellen zu können. Dabei wären etwa auch die Rahmenbedingungen und Kontexte, in denen diese Studien durchgeführt werden, hier konkret der Erhebungsort Schule oder die soziale Einbettung im Klassengefüge und deren Einfluss auf Resultate, eine betrachtenswerte Komponente.

Da in dieser Studie Wertvorstellungen von Schüler*innen zum idealen europäischen Bürger*in auf Basis von Handlungsempfehlungen ermittelt und interpretiert werden, können keine Rückschlüsse von den Forschungsdaten auf tatsächliche Wert-

orientierungen von Schüler*innen gezogen werden. Somit bleibt abschließend die weitere Frage offen, welche Wertorientierungen Schüler*innen spezifisch im Forschungsbereich der European Citizenship Education zugeschrieben werden können und welche Wertetypik sich daraus ergeben könnte. Diese Limitation auf Citizenship wäre etwa besonders in Bezug auf die Europäische Union und ihre Weiterentwicklung hinsichtlich Integration und Kohäsion von Interesse, um divergierende und kohärente Wertvorstellungen von europäischen Schüler*innen zu erfassen und zielgerichtete Maßnahmen zur Citizenship Education ergreifen zu können oder bereits bestehende Instrumente zu kontextualisieren oder zu validieren.

Implikationen: Forschungspraktische Anker

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf die zukünftige Forschungspraxis jedenfalls drei Anker setzen, die einen resümierenden Blick auf die hier vorliegende Studie werfen.

📌 Zum einen ist hier festzuhalten, dass es ein wichtiger Beitrag dieser Arbeit ist, ECE-Forschung um eine profunde empirische Wertetypik zu ergänzen. Diese ermöglicht es, den Bürger*in in seiner idealen Wertegestalt zu konzipieren. Die vorliegende Wertetypologie im Rahmen schülerzentrierter ECE-Forschung kann dabei auch als Citizenshipmodell gesehen werden, das *ideal citizenship* beschreibt. Somit tritt zu den in der Literatur besprochenen Bürgerschaftsmodellen wie etwa der *active citizenship* (Hoskins/Jesinghaus 2006; Mascherini/Manca 2009) oder der *good citizenship* (Westheimer/Kahne 2004) ein weiteres Modell hinzu.

Ebenso zu erwähnen ist, dass sich diese Werteperspektive direkt mit und aus dem Umfeld derjenigen Adressaten von ECE konstituiert. Der Fokuspunkt sind Schüler*innen und deren Wahrnehmung hinsichtlich der Werte und der Gestalt des idealen europäischen Bürgers*in. Somit ergänzt die vorliegende Studie die Vielzahl an Arbeiten, die sich vorrangig mit ECE-Curricula (Navarro-Medina/de-Alba-Fernandez 2015; Keating 2009b) oder CE-Policy (Joris/Simons/Agirdag 2021; Abs 2021) beschäftigen um eine zielgruppenbasierte und proximale Analyse. Zudem kann hier festgehalten werden, dass sich diese Studie in eine Reihe von Forschungsarbeiten eingliedert, die Citizenship Education als eigenes Forschungsfeld unterstreicht⁶⁴ und dazu beiträgt, dies in seiner Eigenständigkeit weiter im wissenschaftlichen Diskurs zu verankern.

📌 Eine zentrale Leistung dieser Arbeit ist auch die Etablierung von Design Thinking als Erhebungsmethode in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Sie zeigt auf, dass durch diese innovative Arbeitsform eine Anfertigung von auswertbaren Produkten möglich ist, die auf tiefgreifenden Überlegungen von Teilnehmenden beruhen. Gleichzeitig kann Design Thinking besonders im Kontext der Schule als Forschungsort auch dem Anspruch der Schule als Bildungsstätte beziehungsweise dem Bildungsauftrag von Schule gerecht werden, da sie in ihrer didakti-

64 Siehe dazu etwa Leenders/Veugelaers/Kat (2012: 15f.); Peterson/Stahl/Soong (2020).

schen Konzeption etwa auch direkt Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation und Kreativität fördert. Daran anknüpfend ist, wie oben bereits erwähnt, der Zugang des Design Thinking gerade für die (partizipative) Schulforschung nützlich, da diese Erhebungsmethode einen Paradigmenwechsel bei Schüler*innen provoziert – weg von der Fokussierung auf standardisierte Lehr- und Lernsettings und hin zu einem offenen handlungs- und produktionsorientierten Setting, das die Freilegung verborgener Lebensrealitäten für gewinnbringende Forschungssettings fördert.

- ⚓ Die Studie zeigt außerdem, dass partizipative Auswertungsprozesse lebensweltliche Kontextualisierungen bieten und partizipative Forschung und ihre Ergebnisse als wertvolle Tiefenbohrung ergänzende Illustrationen und möglichst unmittelbare, anschlussfähige und interpretatorisch reichhaltige Einblicke ermöglichen. Sie demonstriert, dass eine partizipative Forschungsstrategie nicht nur im Kontext bildungswissenschaftlicher Politikforschung (beziehungsweise CE-Forschung), sondern auch in der sozialwissenschaftlichen Werteforschung als ergänzende Forschungsmethodologie inhaltsoffene und mehrdimensionale Perspektiven eröffnen kann.

Implikationen: Anker für die Lehrer*innenbildung

In der Diskussion darüber, welche Inhalte in der Lehrer*innenbildung adressiert werden, muss aus Perspektive hochschulischer Praxis festgestellt werden, dass universitäre Lehre wenig Raum für pädagogische und didaktische Ausbildungsinhalte bietet. Der überwiegende Teil der Ausbildung liegt auf fächerspezifischen Inhalten. Ein Blick auf die aktuelle Reform der Lehrer*innenbildung, die etwa die bildungswissenschaftliche Ausbildung weiter kürzt, macht diesen Umstand deutlich. Daraus ergeben sich jedenfalls zwei Problemstellungen, die durch die vorliegende Arbeit kontextualisiert werden können. Zum einen betrifft dies die Vermittlung von Demokratiebildungskompetenz sowie zum anderen die pädagogischen Kompetenzen der zukünftigen Lehrer*innen.

- ⚓ Die Wertetypik unterstreicht aufgrund ihrer inhaltlichen Reichhaltigkeit, dass Citizenship Education beziehungsweise Demokratiebildung breit in den schulischen Kontext eingebettet werden muss, was eine entsprechende Vorbereitung von Lehrer*innen voraussetzt. Sicherheit, wie sie in dieser Studie thematisiert wird, spielt etwa als zentraler Wert in unterschiedliche Fächertypen hinein. Inhaltliche Anknüpfungspunkte sind in den Fächern Wirtschaft und Recht, Geschichte sowie in Geografie, Biologie (e.g. Biodiversität, Klimaveränderung), Mathematik (Kalkulation von Vorsorge), Psychologie (Fake News, Propaganda) und anderen gegeben. Gerechtigkeit als Wert findet inhaltliche Anknüpfungspunkte in Ethik, Philosophie, aber auch Bewegung und Sport (fair play), Architektur (Barrierefreiheit) oder Ernährung (Bedingungen der Lebensmittelproduktion). Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass es sinnvoll wäre, transdisziplinäre Ansätze zu etablieren, die Demokratiebildung auch im spezi-

fischen Fächerkontext verorten können. Die Bildungswissenschaften als Brücke zwischen politischer Bildung und anderen Fächern könnte hier einen wertvollen Beitrag leisten, um Demokratiebildung breit zu verankern und sie aus dem Fächerkontext von Geschichte und politischer Bildung herauszulösen. (vgl. Kenner/Lange 2022) Demokratiebildung ist dabei vor allem aus dem Blickwinkel von Lehren und Lernen *für* die Demokratie (siehe Kapitel 1.4) zu verstehen. Lehrer*innen sollen in der Lage sein, gesellschaftliche Themen im Unterricht aufzugreifen und diese mit fachspezifischen Inhalten zu verknüpfen. Dafür muss die hochschulische Lehrer*innenbildung allerdings dafür Sorge tragen, Fächersilos aufzulösen. Das Begreifen von Citizenship Education und Demokratiebildung als fächerübergreifende Aufgabe kann das Vertrauen in die Demokratie als „Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform“ (Himmelfmann 2022a) bei Pädagog*innen (und respektive bei Schüler*innen) stärken sowie dazu beitragen, dass Lehrer*innen demokratierelevante Inhalte kompetent und fächerverbunden aufgreifen und demokratiefördernde Unterrichtsmethoden gezielt einsetzen können.

⚓ Der Wertetyp der Bildungsqualität beinhaltet unter anderem Ausführungen zur Notwendigkeit der Fokussierung auf pädagogische Kompetenzen in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden. Dass Schüler*innen auf dieser Metaebene über die Ausbildung ihrer Lehrer*innen als Schlüsselfaktor für eine gewinnbringende Unterrichtsgestaltung reflektieren, ist bemerkenswert. Aus der Perspektive der Citizenship Education muss hier Lehren und Lernen *durch* Demokratie (siehe Kapitel 1.4) in Zusammenhang mit der pädagogischen Kompetenzvermittlung in der Lehrer*innenbildung erwähnt werden. Denn die Demokratisierung, also die Erhöhung der Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten von Schüler*innen, beginnt bereits mit der Sensibilisierung der Studierenden in der Lehrer*innenbildung. Ein Hineinsozialisieren (Berkemeyer 2022) in demokratische Lernumgebungen von Studierenden im universitären Kontext kann die Etablierung demokratischer Arbeitspraxis im individuellen Professionsverständnis festigen. So könnte etwa der Forderung höherer pädagogischer Kompetenz von Lehrkräften, die im Wertetyp der qualitätsvollen Bildung thematisiert wird, aus demokratiebildender Sicht nachgekommen werden.

Des Weiteren sollte etwa abseits der deklarativen Wissensvermittlung in der Lehrer*innenbildung vor allem, wie von Lernenden konstatiert, auch auf die Schulung intrapersoneller Fähigkeiten gesetzt werden, die zu einer positiven Lern- und Schulkultur beitragen können. Schüler*innen unterstreichen hier also dass, was auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht hervorgehoben wird, nämlich dass Beziehungsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden die Unterrichtsqualität und auch den Unterrichtserfolg beeinflusst. (vgl. Hagenauer/Raufelder 2021: 9)

13. Literatur

- Abels, Heinz (2019): Einführung in die Soziologie (= Studentexte zur Soziologie. Lehrbuch), Wiesbaden: Springer VS.
- Abs, Hermann J. (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016 (= Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft), Münster, New York: Waxmann.
- Abs, Hermann J. (2021): „Options for developing European strategies on citizenship education“, in: European Educational Research Journal 20, S. 329–347.
- Aichholzer, Julian/Friesl, Christian (Hg.) (2019): Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018, Wien: Czernin Verlag.
- Akkari, Abdeljalil (Hg.) (2020): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives (= Springer eBook Collection), Cham: Springer International Publishing AG.
- Albert, Hans (1991): Traktat über kritische Vernunft (= 9), Tübingen Mohr.
- Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun (2024): Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt, Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Allport, Gordon W./Kluckhohn, Clyde (Hg.) (1951): Toward a General Theory of Action, s.l.: Harvard University Press.
- Anastasiadis, Maria/Wrentschur, Michael (2019): „Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten“, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, S. 9–25.
- Antoniolli, Luisa (2019): Highs and Lows of European Integration. Sixty Years after the Treaty of Rome, Cham: Springer.
- Auernhammer, Jan/Roth, Bernard (2021): „The origin and evolution of Stanford University's design thinking: From product design to design thinking in innovation management“, in: Journal of Product Innovation Management 38, S. 623–644.
- Auswärtiges Amt (2023): Nationale Sicherheitsstrategie. Wehrhaft. Resilient. Nachhaltig. Integrierte Sicherheit für Deutschland, Berlin, <https://www.bmvg.de/resource/blob/5636374/38287252c5442b786ac5d0036ebb237b/nationale-sicherheitsstrategie-data.pdf> vom 17.03.2024.
- Bachleitner, Reinhard/Weichbold, Martin (Hg.) (2014): Methodik und Methodologie interkultureller Umfrageforschung. Zur Mehrdimensionalität der funktionalen Äquivalenz, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS.
- Beck, John (1996): „Citizenship Education: problems and possibilities“, in: Curriculum Studies 4, S. 349–366.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): „Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung“. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 13, No 1 (2012): Participatory Qualitative Research.
- (2020): „Partizipative Forschung“, in: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Springer, Wiesbaden, S. 1–21.
- Berkemeyer, Nils (2022): „Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule“, in: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann et al. (Hg.), Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 591–599.
- Biesta, Gert/Bie, Maria de/Wildemeersch, Danny (Hg.) (2014): Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere, Dordrecht: Springer Netherlands.

- BMBWF (2015): Rundschreiben Nr. 2015-12. Grundsatzerlass zur Politischen Bildung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien, <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700> vom 06.08.2023.
- (2024): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024,
- Boehnke, Klaus (2018): „Werteentwicklung und Wertewandel bei Kindern – Wünsche an die Forschung“, in: Anna Döring/Jan Ciecuch (Hg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter*, Warschau: Liber Libri, S. 77–96.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen (2019): „Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft.“, in: Katharina Walgenbach/Rita Casale/Christian Oswald (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 181–211.
- Calmbach, Marc/Flaig, Berthold B. (2024): *Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland (= Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 11133)*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Carl Wilmsen (2012): „Participation Reciprocity and Empowerment in the Practice of Participatory Research“. University of Berkeley.
- Chon, Harah/Sim, Joselyn (2019): „From design thinking to design knowing: An educational perspective“, in: *Art, Design & Communication in Higher Education* 18, S. 187–200.
- Cohen, Jacob (1960): „A Coefficient of Agreement for Nominal Scales“, in: *Educational and Psychological Measurement* 20, S. 37–46.
- Cohen, Louis/Manion, Lawrence (2007): *Research methods in education*, London: Routledge.
- Coster, Isabelle de/Sigalas, Emmanuel (2017): *Citizenship education at school in Europe. Vollständiger Bericht*.
- Detjen, Joachim (Hg.) (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (= Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft)*, Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Doorley, Scott/Holcomb, Sarah (2018): *Design Thinking Bootleg*. Boston: Stanford University.
- Drerup, Johannes (2019): „The West and the rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education“, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42(4), S. 4–11.
- Ellis, Carolyn (2010): „Autoethnografie“, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–357.
- Europäische Union (2012): *Vertrag über die Europäische Union. EUV*.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2022): „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“, in: Nina Baur/Jörg Blasi (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 533–547.
- Fontaine, Johnny R. J. (2008): „Structural Equivalence of the Values Domain Across Cultures“, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 39, S. 345–365.
- Geise, Stephanie (2021): „Wie normativ ist die Kommunikationswissenschaft?“, in: *Publizistik* 66, S. 89–120.

- Gentinetta, Katja (2023): „Europas neue Werte und Wertigkeiten“, in: Der Pragmaticus vom 06.10.2023, <https://www.derpragmaticus.com/r/werte-europa> vom 17.03.2024.
- Goi, Hoe C./Tan, Wee-Liang (2021): „Design Thinking as a Means of Citizen Science for Social Innovation“, in: *Frontiers in Sociology* 6.
- Grell, Petra (2006): *Forschende Lernwerkstatt Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung* (= Internationale Hochschulschriften, Band 472), Münster: Waxmann.
- Guttman, Louis (1968): „A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points“, in: *Psychometrika* 33, S. 469–506.
- Hafeneger, Benno (2010): „Werte und Wertebildung Jugendlicher im historischen Wandel“, in: *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–113.
- Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (2021): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*, Münster, New York: Waxmann.
- Hart, Roger (1992): *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Florenz.
- Heater, Derek (Hg.) (2004): *A Brief History of Citizenship*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hedtke, Reinhold/Bombardelli, Olga (2019): „European Citizenship Education: Business as Usual or Time for Change?“, in: *JSSE – Journal of Social Science Education*, 18 (3).
- Heim, Eva/Steinmetz, Holger (2018): „The circular structure of values: The case of China“, in: *International journal of psychology Journal international de psychologie* 53, S. 339–348.
- Herr, Vincent/Speer, Manuel (2022): „Nach Putins Überfall muss die EU neu gedacht werden“, in: *Neue Zürcher Zeitung* vom 01.04.2022, <https://www.nzz.ch/meinung/die-geburt-des-geopolitischen-europas-ld.1675282> vom 24.07.2024.
- Himmelfmann, Gerhard (2022a): „Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform. Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik“, in: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelfmann et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- (2022b): *Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen* (= Wochenschau Wissenschaft), Berlin: Wochenschau Verlag.
- Hodson, Dermot/Puetter, Uwe (Hg.) (2022): *The institutions of the European Union* (= The new European Union series), Oxford, New York, NY: Oxford University Press.
- Horst, Cindy/Erdal, Marta B./Jdid, Noor (2020): „The ‘good citizen’: asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo“, in: *Ethnic and Racial Studies* 43, S. 76–95.
- Hoskins, Bryony/Jesinghaus, Jochen (2006): *Measuring Active Citizenship in Europe*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ibrahimoğlu, Zafer (2021): „Who are good and bad citizens? A story-based study with seventh graders“, in: *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 34, S. 278–291.
- Ideo (2012): *Design Thinking for Educators Toolkit*, <https://page.ideo.com/design-thinking-edu-toolkit> vom 28.01.2023.
- Inglehart, Ronald (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*, Frankfurt/Main, New York: Campus-Verl.

- Israel, B. A./Schulz, A. J. (1998): „Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health“, in: *Annual review of public health* 19, S. 173–202.
- Jackson, Suzanne F. (2008): „A participatory group process to analyze qualitative data“, in: *Progress in community health partnerships research, education, and action* 2, S. 161–170.
- Jean-Luc Patry/Sieglinde Weyringer/Frédérique Brossard Børhaug/Dimitris Pnevmatikos (2022): „Afterthoughts to VaKE“, in: Sieglinde Weyringer/Jean-Luc Patry/Dimitris Pnevmatikos/Frédérique Brossard Børhaug (Hg.), *The VaKE handbook: Theory and practice of Values and Knowledge Education*, S. 393–403.
- Joris, Margot/Simons, Maarten/Agirdag, Orhan (2021): „Citizenship-as-competence, what else ? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims“, in: *European Educational Research Journal*, 147490412198947.
- Keating, Avril (2009a): „Educating Europe’s citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship“, in: *Citizenship Studies* 13, S. 135–151.
- (2009b): „Nationalizing the post-national: reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland“, in: *Journal of Curriculum Studies* 41.
- Kennedy, Kerry/Kuang Xiaoxue (2014): „Asian Students’ Perceptions of ‘Good’ Citizenship: The Role of Democratic Values and Attitudes to Traditional Culture“, in: *Asia Pacific Journal of Educational Development* 3(1), S. 33–42.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022): „Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe“, in: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 62–71.
- Khol, Andreas (2023): „Wir müssen unsere Werte verteidigen!“, in: *Die Presse* vom 06.11.2023, <https://www.diepresse.com/17797130/wir-muessen-unsere-werte-verteidigen-vom-24.07.2024>.
- Kindon, Sara/Elwood, Sarah (2009): „Introduction: More than Methods – Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research“, in: *Journal of Geography in Higher Education* 33, S. 19–32.
- Klages, Helmut/Gensicke, Thomas (2005): „Wertewandel und die Big-Five – Dimensionen“, in: Siegfried Schumann (Hg.), *Persönlichkeit*, S. 279–299.
- (2006): „Wertesynthese-Funktional oder dysfunktional?“, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, S. 332–351.
- Klein, M./Dulmer, H. (2004): „Response Sets in the Measurement of Values: A Comparison of Rating and Ranking Procedures“, in: *International Journal of Public Opinion Research* 16, S. 474–483.
- Klein, Markus/Arzheimer, Kai (1999): „Ranking- und Rating-Verfahren zur Messung von Wertorientierungen, untersucht am Beispiel des Inglehart-Index. Empirische Befunde eines Methodenexperiments“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51, S. 550–564.
- Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger (2020): *Lexikon zur Soziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kluckhohn, Clyde (1951): „2. Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification“, in: Gordon W. Allport/Clyde Kluckhohn (Hg.), *Toward a General Theory of Action*, s.l.: Harvard University Press, S. 388–433.
- Kraaijenbrink, Jeroen (2022): „What BANI Really Means (And How It Corrects Your World View)“, in: *Forbes* vom 22.06.2022, <https://www.forbes.com/sites/jeroenkraai->

- jenbrink/2022/06/22/what-bani-really-means-and-how-it-corrects-your-world-view/vom 09.03.2025.
- Kravale, Paulina/Iliško, Dzintra (2013): „Values Orientation Approach to the Educational Process: The Temporal Dimension“, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, S. 3285–3290.
- Lake, Danielle/Flannery, Kathleen (2021): „A Cross-Disciplines and Cross-Sector Mixed-Methods Examination of Design Thinking Practices and Outcome“, in: *Innovative Higher Education* 46, S. 337–356.
- Leenders, Hélène/Veugelers, Wiel/Kat, Ewoud de (2012): „Moral Development and Citizenship Education in Vocational Schools“, in: *Education Research International* 2012, S. 1–10.
- Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel (2018): *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Lickona, Thomas (2009): *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Westminster: Random House Publishing Group.
- Liessmann, Konrad P. (2023): *Lauter Lügen. Und andere Wahrheiten*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lösch, Bettina (2009): „Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2009) 6, S. 849–859.
- MacMullen, Ian (2015): Introduction: theorizing education for civic character, in: *Civics Beyond Critics: Character Education in a Liberal Democracy*, Oxford Political Theory (online ed., Oxford Academic, 21 May 2015).
- Mascherini, Massimiliano/Manca, Anna R. (2009): *The characterization of active citizenship in Europe*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mason, Terrence/Delandshere, Ginette (2010): „Citizens Not Research Subjects: Toward a More Democratic Civic Education Inquiry Methodology“, in: *Inter-American Journal of Education for Democracy* 3, S. 5–26.
- Mau, Steffen/Westheuser, Linus/Lux, Thomas (2024): *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (= edition suhrkamp, Sonderdruck), Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- McDonough, Kevin/Feinberg, Walter (Hg.) (2003): *Education and citizenship in liberal-democratic societies. Teaching for cosmopolitan values and collective identities*, Oxford: Oxford University Press.
- Meylemans, Eveline/Wilde, Lieselot de/Bradt, Lieve (2022): „Fearing youth, fostering democracy: conceptions of children and young people’s good citizenship and citizenship education in European policy (1976 – 2021)“, in: *History of Education*, S. 1–21.
- Missira, Vasiliki (2019): „Strengthening European citizenship education“, in: *JSSE – Journal of Social Science Education* 18.
- Mouffe, Chantal (Hg.) (1995): *Dimensions of radical democracy. Pluralism, citizenship, community* (= Phronesis), London: Verso.
- Mueller, John E. (1970): „Presidential Popularity from Truman to Johnson“, in: *American Political Science Review* 64, S. 18–34.
- Navarro-Medina, Elisa/de-Alba-Fernandez, Nicolas (2015): „Citizenship Education in the European Curricula“, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, S. 45–49.

- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2014): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*, New York: Free Press.
- Pashby, Karen/da Costa, Marta (2020): „A meta-review of typologies of global citizenship education“, in: *Comparative Education* 56, S. 144–164.
- Peterson, Andrew/Stahl, Garth/Soong, Hannah (Hg.) (2020): *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (= Springer eBook Collection), Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan.
- PH Österreich (Hg.) (2021): *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (= FokusBildungSchule, Band 10), Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Polak, Regina/Rohs, Patrick (2023): *Values – politics – religion: the European Values Study. In-depth analysis – interdisciplinary perspectives – future prospects* (= Philosophy and politics – critical explorations, volume 26), Cham: Springer.
- Preiser, Siegfried (1985): „Zur Konstanz und zur Handlungsrelevanz von Werten – 12 Thesen“, in: *Jugend, Politik und politische Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 159–161.
- Raviv, Amiram (2003): „Teachers’ Epistemic Authority: Perceptions of Students and Teachers“, in: *Social Psychology of Education* 6, S. 17–42.
- Reason, Peter (2006): „Choice and Quality in Action Research Practice“, in: *Journal of Management Inquiry* 15, S. 187–203.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (2008): *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*, Los Angeles: Sage.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reheis, Fritz (2016): „Was ist Politische Bildung?“, in: *Politische Bildung*, Springer VS, Wiesbaden, S. 7–13.
- Reichert, Frank (2016): „Students’ perceptions of good citizenship: a person-centred approach“, in: *Social Psychology of Education* 19, S. 661–693.
- (2017): „Young adults’ conceptions of ‘good’ citizenship behaviours: a latent class analysis“, in: *Journal of Civil Society* 13, S. 90–110.
- Richardson, Mary (2016): „‘The cuts, they trimmed the people’ – School children, precarity and European citizenship“, in: *European Educational Research Journal* 15, S. 714–735.
- Roose, Rudi/Bouverne-De Bie, Maria (2014): „Action Research and Democracy“, in: Gert Biesta/Maria de Bie/Danny Wildemeersch (Hg.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Dordrecht: Springer Netherlands, S. 107–121.
- Roßteutscher, Sigrid (2004): „Von Realisten und Konformisten – Wider die Theorie der Wertsynthese“, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56, S. 407–431.
- Ryen, Erik/Jøsok, Evy (2021): „Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence“, in: *European Educational Research Journal*, 147490412110457.
- Sant, Edda/Davies, Ian/Santisteban, Antoni (2016): „Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia“, in: *British Journal of Educational Studies* 64, S. 235–260.
- Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowski, Mandy (2014): *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*, Marburg: Metropolis Verlag.

- Schwartz, Shalom H. (1992): „Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries“, in: *Advances in Experimental Social Psychology* Volume 25, S. 1–65.
- Seidl, Irmi/Zahrnt, Angelika (Hg.) (2010): *Postwachstumsgesellschaft. Konzepte für die Zukunft* (= Ökologie und Wirtschaftsforschung, Band 87), Marburg: Metropolis-Verlag.
- Sincer, I. (2019): „Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices“, in: *Teaching and teacher education* 78, S. 183–192.
- Sloterdijk, Peter (2022): „Jenseits von Clausewitz. Krieg, Frieden und Waffenruhe im Zeitalter des Virtuellen“, in: bmlv (Hg.), *Risikobild 2023. Krieg um Europa*, Wien: Bundesministerium für Landesverteidigung.
- Snyder, Timothy (2017): *On tyranny. Twenty lessons from the twentieth century*, New York: Crown.
- Speck, Karsten (2010): „Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen“, in: *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–90.
- Swyngedouw, Erik (2013): „Apocalypse Now! Fear and Doomsday Pleasures“, in: *Capitalism Nature Socialism* 24, S. 9–18.
- Tamke, Fanny (2010): „Jugend und Werte – ein scheinbar vertrautes Verhältnis“, in: Angela Ittel (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2008/2009*, Wiesbaden [Germany]: VS Verlag, S. 231–253.
- Torre-Irribarra, David/Carrasco, Diego (2021): „Profiles of Good Citizenship“, in: Ernesto Treviño/Diego Carrasco/Ellen Claes et al. (Hg.), *Good Citizenship for the Next Generation*, Cham: Springer International Publishing, S. 33–50.
- Turner, Bryan S. (Hg.) (1993): *Citizenship and social theory* (= *Politics and culture*), London: SAGE Publications.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- van Mechelen, Maarten/Laenen, Ann (2019): „Collaborative Design Thinking (CoDeT): A co-design approach for high child-to-adult ratios“, in: *International Journal of Human-Computer Studies* 130, S. 179–195.
- Veugelers, Wiel (Hg.) (2019): *Education for Democratic Intercultural Citizenship. Moral Development and Citizenship Education* (= Band 15), Leiden: Brill.
- Veugelers, Wiel/Groot, Isolde de (2019): „Theory and Practice of Citizenship education“, in: Wiel Veugelers (Hg.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship. Moral Development and Citizenship Education*, Leiden: Brill, S. 14–41.
- Villalobos, Cristóbal/Morel, María J. (2021): „What Is a ‘Good Citizen’? a Systematic Literature Review“, in: *Good Citizenship for the Next Generation* 12, S. 13–32.
- Waage, Hans/Pleysier, Stefaan (2000): „Validation by means of method variation: a CFA-approach to SSA-value-typology of Schwartz“, in: Anuška Ferligoj: *Developments in Survey Methodology. Metodološki zvezki*, 15. Ljubljana: FDV.
- Weinberger, Alfred/Patry, Jean-Luc/Weyringer, Sieglinde (2008): *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Innsbruck: Studien Verlag.
- Welzel, Christian (2009): „Werte- und Wertewandelforschung“, in: *Politische Soziologie*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–139.
- Westheimer, Joel/Kahne, Joseph (2004): „Educating the ‘Good’ Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals“, in: *PS: Political Science and Politics* 37, S. 241–247.

- Wöhler, Veronika (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen (= SpringerLink Bücher), Wiesbaden: Springer VS.
- Wright, Michael/Block, Martina/Unger, Hella (2007): „Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung“. Dokumentation 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit, in: Gesundheit Berlin: Dokumentation des bundesweiten Kongresses Armut und Gesundheit 2007.
- Xie, Fei (2021): „Continuity of the educational process in secondary and higher education institutions in China: Citizenship Education“, in: *Astraea* 2, S. 120–135.
- Zillich, Arne F. (2016): „Werte und Normen als Sollensvorstellungen in der Kommunikationswissenschaft“, in: *Publizistik* 61, S. 393–411.

14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wertemodell nach Inglehart	38
Abbildung 2: Wertemodell nach Schwarz.....	43
Abbildung 3: Grade der Partizipation nach Hart.....	66
Abbildung 4: Ablauf des Gesamtprojekts.....	79
Abbildung 5: Partizipationsgrade nach Modellen.....	82
Abbildung 6: DT-Ablauf im Citizen-Advice-Projekt.....	87
Abbildung 7: Schüler*innen beim Identifizieren der Themen im ersten Schritt.....	87
Abbildung 8: Beispiel eines Themenclusters in Schritt 2.	89
Abbildung 9: Fragestellung mit Punktevergabe (Ideenvoting)	90
Abbildung 10: Verschriftlichung der Empfehlungen in der Gruppe.....	92
Abbildung 11: Ablauf der partizipativen Auswertung Phase I.....	93
Abbildung 12: Kollektive Auswertung durch die Schüler*innen	94
Abbildung 13: Arbeitsblatt ‚Wertecheck‘: Auswertung der identifizierten Sollensvorstellungen durch die Co-Forscher*innen	96
Abbildung 14: Ablauf des gesamten Auswertungsprozesses.....	97
Abbildung 15: Übersicht Inhaltssysteme.....	110
Abbildung 16: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>Gerechtigkeit und Diversität</i>	117
Abbildung 17: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>ökonomische Sicherheit</i>	120
Abbildung 18: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>Bildungsqualität</i>	123
Abbildung 19: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>ökologische Sicherheit</i>	126
Abbildung 20: Zugeschriebene Wertvorstellung in <i>Recht und Ordnung</i>	129
Abbildung 21: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>politische Teilhabe und Aktion</i>	132
Abbildung 22: Zugeschriebene Wertvorstellungen in <i>psychophysische Sicherheit</i>	135

15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Werteinventar nach Klages und Gensicke.....	40
Tabelle 2:	Übersicht Wertemodelle	44
Tabelle 3:	Forschungszugänge.....	65
Tabelle 4:	Partizipationsstufen nach Wright et al. (2007).....	68
Tabelle 5:	Design-Thinking-Schritte	72
Tabelle 6:	Rollen von Forschungsbeteiligten.....	81
Tabelle 7:	Wertetypen, Diskurse und Spannungsfelder	113
Tabelle 8:	Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität – Provenienz	116
Tabelle 9:	Wertetyp Gerechtigkeit und Diversität – Verantwortungszuschreibung	116
Tabelle 10:	Wertetyp ökonomische Sicherheit – Provenienz	119
Tabelle 11:	Wertetyp ökonomische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung	119
Tabelle 12:	Wertetyp Bildungsqualität – Provenienz	122
Tabelle 13:	Wertetyp Bildungsqualität – Verantwortungszuschreibung	122
Tabelle 14:	Wertetyp ökologische Sicherheit – Provenienz.....	125
Tabelle 15:	Wertetyp ökologische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung.....	125
Tabelle 16:	Wertetyp Recht und Ordnung – Provenienz.....	128
Tabelle 17:	Wertetyp Recht und Ordnung – Verantwortungszuschreibung.....	128
Tabelle 18:	Wertetyp Politische Teilhabe und Aktion – Provenienz.....	131
Tabelle 19:	Wertetyp Politische Teilhabe und Aktion – Verantwortungszuschreibung	131
Tabelle 20:	Wertetyp psychophysische Sicherheit – Provenienz	134
Tabelle 21:	Wertetyp psychophysische Sicherheit – Verantwortungszuschreibung	134

16. Anhang

16.1 Playbook für Lehrer*innen im Citizen Advice Project

Liebe Kolleg*innen,



mit dieser kurzen Übersicht möchte ich nochmals auf die Besonderheiten des Citizen Advice Project hinweisen.

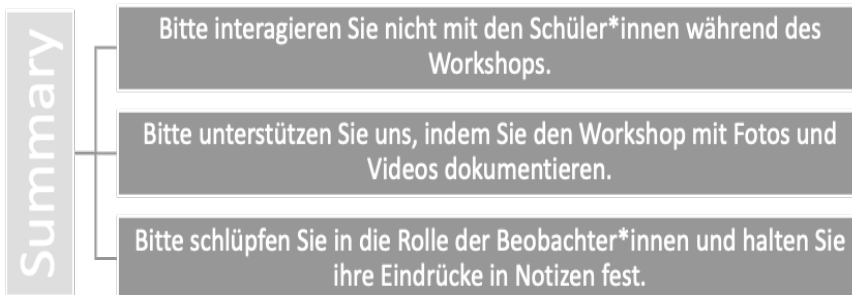
Eines vorweg: Sie können natürlich während der Workshops anwesend sein. Wenn Sie die Zeit aber anders nutzen möchten, nehmen Sie unsere Workshopstunden in der Schule auch gerne als Möglichkeit Sie zeitlich freizuspielen.

Das CAP hat zwei wichtige Aufgaben. Einerseits sollen die Schüler*innen dadurch ihre eigenen Bedürfnisse als Bürger*innen der EU reflektieren und klar artikulieren können. Das ist sozusagen der verfolgte Bildungsauftrag. Andererseits handelt es sich gleichzeitig um eine wissenschaftliche Untersuchung, die durch und mit den Schüler*innen stattfindet. Dabei soll die Lebenswelt der Schüler*innen abgebildet werden und diese soll nicht von Interventionen anderer beeinflusst werden.

Daher möchte ich Sie bitten, sollten Sie während des Projekts anwesend sein wollen, so wenig wie möglich mit den Schüler*innen in Kontakt zu treten.

Interventionen so gering wie möglich zu halten ist Voraussetzung, um die Integrität dieser qualitativen Forschung einzuhalten.

Allerdings würden Sie uns eine außerordentliche Stütze in der Dokumentation während des CAP sein. **Dabei würden wir Sie bitten in zwei Funktionen tätig zu werden:** (1) indem Sie Fotos und Videos während des CAP-Workshops machen und uns zur Verfügung stellen – gerne auch mit unserem Workshophandy. Außerdem wäre es eine Hilfe, (2) wenn Sie, sofern Sie anwesend sein können, während des Workshops schriftlich Ihre Eindrücke festhalten. Sie können Ihre Notizen analog zu einer Unterrichtsbeobachtung gestalten. Dies könnte in der weiteren Bearbeitung etwa eine Stütze für die Verschriftlichung des Projekts sein.



Ich freue mich auf die Kooperation.

Beste Grüße

Stephan Schweighofer, Universität Salzburg

16.2 Design-Thinking-Konzeptpapier

Wer muss die Idee konkret umsetzen?

Wer profitiert konkret von der Idee?

Warum sollte man diese Idee umsetzen?

Beschreibung der Idee in einem Satz

Welche Ziele hat diese Idee?

Konzeptpapier

Beschreibe hier die Verwirklichung der Idee.

Titel

Wie soll die Idee funktionieren?