

Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität unter Jugendlichen

Erkenntnisse aus dem Prozess

Elke Rajal

Abstract

Im Projekt Making Democracy wurden Aushandlungen demokratischer Grundwerte durch Jugendliche mit Jugendlichen gemeinsam untersucht. Dieser Artikel behandelt die Themen und Forschungsfragen, die die Jugendlichen dreier Wiener Schulklassen in Kleingruppen im Rahmen des sehr offen formulierten Überthemas – Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag – definierten. Die Bearbeitung durch die Jugendlichen zeigt, wie sich die genannten demokratischen Grundwerte für die Jugendlichen konkretisieren und welche Widersprüche, Ungerechtigkeiten und Kämpfe sie verstehen – und auch verändern – möchten.

Was lässt sich aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive darüber sagen, wie demokratische Grundwerte von den Jugendlichen der am partizipativen Forschungsprojekt *Making Democracy* beteiligten Schulklassen¹ ausgehandelt wurden? Was verknüpften sie mit »Demokratie machen« und welche Fragen interessierten sie? Sowohl aus den Themen der Jugendlichen und ihren Fragen als auch aus dem Prozess ihrer Bearbeitung lassen sich Erkenntnisse über die alltägliche Bedeutung demokratischer Grundwerte ableiten. Diese sollen – fokussiert auf das Verhältnis zwischen Freiheit, Gleichheit und Solidarität (zur Einordnung dieses Verhältnisses siehe den Beitrag

1 Im Schuljahr 2017/18 forschten rund 50 Schüler*innen im Alter von 12 bis 13 Jahren (7. Schulstufe, Wiener Mittelschule antonkriegergasse, Wien) und im Schuljahr 2018/19 circa 18 Schüler*innen im Alter von 16 bis 19 Jahren (11. Schulstufe, Oberstufenrealgymnasium antonkriegergasse, Wien) im Rahmen des Projekts.

von Oliver Marchart in diesem Band) – in diesem Artikel vorgestellt werden.² Dabei ist zu beachten, dass die hier veranschaulichten Themen in gruppendynamischen Prozessen entstanden – sie veränderten sich und überkreuzten sich mit Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und mit dem Forschungsteam über die Inhalte und den Projektrahmen.

Das Projektdesign sah vor, dass die Schüler*innen eigene Fragestellungen formulieren und dabei die recht abstrakte Frage danach, wie demokratische Grundwerte im Alltag ausgehandelt werden, auf ihr eigenes Leben beziehen. Rund 15 Workshops standen dafür in jedem Schuljahr zur Verfügung. Ziel war es, eine möglichst dichte Beschreibung der Vielgestaltigkeit von Bezügen zu und Aushandlungsformen von demokratischen Grundwerten und damit auch Konkretisierungen der abstrakten Überfrage zu erhalten. So sollten alltagskulturelle Bedeutungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Leben der Jugendlichen sichtbar gemacht werden.

Der Datenkorpus aus den beiden Projektjahren umfasst: mehrere Interviews und Befragungen, die die Jugendlichen mit Schüler*innen ihrer und anderer Klassen durchführten; Videos, die den Prozess der Entwicklung der Performances festhalten; Reflexionsprotokolle, die alle Projektbeteiligten am Ende der Workshops zu Papier brachten (1. Schuljahr); Auszüge von Forschungstagebüchern der Schüler*innen (1. Schuljahr) und Forschungstagebücher der Wissenschaftler*innen; Comics, Zines und Plakate, die im Zuge der Workshops entstanden; Fotodokumentationen; Gruppengespräche mit Schüler*innen; Gruppengespräche mit Lehrer*innen und Vermittler*innen usw.

Anhand ausgewählter Materialien aus diesem Korpus zeichne ich im Folgenden das Spektrum der Themen nach und analysiere das Verhältnis, das sich zwischen Freiheit, Gleichheit und Solidarität in der Behandlung der Themen durch die Jugendlichen abzeichnete. Bei der Analyse der jeweiligen Forschungsprozesse rekurriere ich auf die theoretischen Konzepte, wie sie in der Einleitung zu diesem Band sowie im Text von Oliver Marchart dargelegt werden.

2 Die Auswertungen des 1. Schuljahres wurden von Elke Rajal und Ines Garnitschnig durchgeführt, die Auswertungen des 2. Schuljahres von Elke Rajal und Nora Landkammer. Teile der Ergebnisse des 1. Schuljahres sind bereits publiziert in: Rajal/Garnitschnig/Marchart 2019. Zu den Zielen und Methoden des Projekts siehe auch: Garnitschnig 2019.

Freiheit, Gleichheit und Solidarität in den Themen der Jugendlichen

Im ersten Projektjahr kristallisierten sich vier Themenbereiche als die zentralen heraus: *Freiheit in der Schule*, *Videospiel*, *Mobbing* und *Rassismus*. Daran arbeiteten jeweils eine oder sogar mehrere Kleingruppen. Im zweiten Projektjahr bildeten sich ebenfalls vier Themenbereiche, an denen jeweils eine Gruppe arbeitete: *Schule und Freiheit*, *Digitalisierung*, *Staatsbürgerschaft/Wahlrecht* sowie *Sport und Gleichberechtigung*. Da Fragen rund um die Möglichkeiten sowie Beschränkungen von Freiheit im System Schule in beiden Schuljahren präsent waren, möchte ich meine Analyse damit beginnen. Auch hinsichtlich Videospiel und Digitalisierung steht die Freiheit im Vordergrund. Bei Mobbing, Sport und Rassismus sind hingegen Fragen der (Un-)Gleichheit dominant, aber auch Solidarität spielt vielfach eine wichtige Rolle.

Freiheit in der Schule: Räume der (Un-)Freiheit, aberkannte Rechte und die Notwendigkeit von Mut

Im ersten Schuljahr wurde *Freiheit in der Schule* von mehreren Gruppen in Zines, Performances sowie Interventionen an der Schule, die mit Fragebogenerhebungen kombiniert waren, bearbeitet. Es zeigte sich, dass Schule Aspekte von Freiheit und Unfreiheit enthält, was in der unterschiedlichen Besetzung von konkreten Orten an der Schule im Hinblick auf Freiheit und Zwang Ausdruck fand. So wurden etwa der Ausgang der Schule, der Turnsaal und eine Couch am Gang als Symbole von Freiheit ausgemacht, wie eine von einer Schüler*innengruppe durchgeführte Befragung zeigte.³ Gerade diese konkrete Verortung machte Freiheit – als Freiheit von Zwang – erfahrbar.⁴

3 Befragung und Auswertung von Schüler*innen der 3A und 3B mithilfe selbstgestalteter semantischer Differentiale zu verschiedenen Orten an der Schule, 4.4.2019 und 6.4.2019.

4 Zur Unterscheidung eines negativen und eines positiven Freiheitsbegriffs siehe Hartmann/Offe 2011, 185 f. Die Unterscheidung dieser zwei konkurrierenden Freiheitsbegriffe geht auf Isaiah Berlin (1958) zurück. Negative Freiheit bedeutet die Abwesenheit von Zwang, »frei in diesem Sinne sind Personen mithin in dem Maße, wie sie von anderen nicht daran gehindert werden, das zu tun, was sie tun wollen. Positive Freiheit dagegen besteht in Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung; zwangsfrei handelt demzufolge nicht schon, wer in seinem Tun von anderen nicht behindert wird, sondern erst, wer dabei

In einem Zine aus dem ersten Projektjahr wird Schule als Ort der Ab-erkennung elementarer Rechte thematisiert. Festgemacht wird diese Wahrnehmung etwa an der Verweigerung des Rechts aufs Klo zu gehen oder dem mangelnden Schutz vor Mobbing. Zugleich wird die Notwendigkeit formuliert, seine Meinung zu äußern, sich zu verweigern, mutig zu sein und die Wirklichkeit zu gestalten. Hier scheint Freiheit als etwas angesprochen, für das auch selbst Verantwortung übernommen werden muss. Sichtbar wird dieser Zusammenhang von Mut (und damit Eigenverantwortung) und Freiheit beispielsweise in einem Text zur Frage »Wie zusammenleben«, den Schüler*innen aus den Wörtern eines bestehenden Gedichts zusammenstellten:

»Keine Angst haben. Sich nicht allein fühlen. Wo sich alle äußern dürfen. Ich möchte sorglos sein können. Wer hat das Kommando. Die Liebe äußern. Alleine möchte ich nicht leben. Nicht ohne Liebe sein. Recht auf ein gewaltfreies Leben. Sich etwas trauen. Sagen und dafür (Ein)stehen. Etwas nicht vorgeben.«⁵

Freiheit im Videospiel: Gestaltungswunsch und Kontrollverlust

Der Schule stand im ersten Projektjahr ein weiterer Raum von Freiheit oder auch Unfreiheit gegenüber: der virtuelle Raum des Videospiels. Interessant ist jedoch, dass von den Schüler*innen angenommen wurde, dass dem Thema Videospiel (und übrigens auch dem Thema Sport) in einem schulischen Projekt kein Raum zugestanden würde. Hierin ist sichtbar: Das Spielen von Videogames wird als eine Möglichkeit betrachtet, die (virtuelle) Welt zu gestalten, während sonst kaum Gestaltungsmöglichkeiten gesehen werden. Gleichzeitig wird angenommen, dass die eigenen Interessen in der Schule keinen Raum bekommen würden, man also wieder in eine passive Position gedrängt wird.

In ihrem Zine befasste sich die Schüler*innengruppe dann sehr differenziert mit Dimensionen von Freiheit und Unfreiheit im Videospiel beziehungsweise durch Videospiele:

anstelle etwaiger Neigungen seinem aufgeklärten, eigentlichen oder wahren Willen folgt« (Hartmann/Offe 2011, 185).

- 5 Das Gedicht entstand als Koproduktion einer Gruppe von Schüler*innen beim Kick-off-Termin am 16.10.2017. Die Schüler*innen bekamen Wörter aus einem Gedicht der Texterin Vlatka Frketic zur Verfügung gestellt und sollten daraus unter dem Leitmotiv *Zusammenleben* selbst einen Text kreieren.

»Videospiele haben nichts mit Freiheit zu tun, manche meinen aber, dass Videospiele zur Freiheit gehören. Zur Freiheit gehören auch Regeln. Man kann auch nach Videospiele süchtig werden. Ich finde Freiheit ist, wenn alle Menschen dasselbe Recht haben, niemand über sie entscheiden kann und ich fühle mich frei, wenn ich Fußball spiele.«⁶

Diese Zeilen zeigen, dass in der Gruppe durchaus unterschiedliche Meinungen zum Thema Videogames existierten, vor allem der Zusammenhang von Freiheit und Regeln wurde hitzig diskutiert.⁷ Weiters wird am obigen Zitat deutlich, dass der/die Autor*in Freiheit und Gleichheit in enger Verbindung sieht: Freiheit wird als Rechtsgleichheit gefasst. Zudem thematisiert er/sie, wo beziehungsweise wann er/sie sich frei fühlt: beim Fußballspiel, also beim Sichbewegen, im Unterschied zum in der Schule ständig geforderten und auch bei Videospiele notwendigen Sitzen.

Zurück in die Schule: Von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Veränderungen im System Schule

Wie bereits erwähnt, wurde der Zusammenhang *Freiheit und Schule* auch von den älteren Schüler*innen aufgeworfen und bearbeitet. Wiederum wurde die empfundene Unfreiheit im Schulsystem *ex negativo* beschrieben, verbunden mit einem Interesse an Reformen sowie gänzlich anderen Gestaltungsformen von Schule und Lernen. Die Jugendlichen fragten nach der Ursache der empfundenen Unfreiheit: »Warum ist das Schulsystem eigentlich in so einer strengen Hierarchie aufgebaut?«⁸ Daran anknüpfend: »Kann man das Schulsystem ändern?« Und: »Wie kann der oder die Einzelne helfen, das System Schule zu verändern?«

Im Unterschied zum ersten Schuljahr zeigte sich bei den älteren Schüler*innen in der Verhandlung des Themas eine weit größere Ohnmacht,

6 Zine einer Gruppe von fünf Schüler*innen, das am 22.2.2018 gestaltet wurde (Titel: »Freiheit im Videospiele«).

7 Wenig verwunderlich, dass dies gerade Pubertierende besonders interessiert, und ebenfalls wenig verwunderlich, dass die Frage gerade in einer sich als progressiv verstehenden Schule (siehe den Beitrag von Schermann/Wallner in diesem Band), in der die Regeln des Zusammenlebens grundsätzlich als verhandelbar gelten, von den Jugendlichen aufgeworfen wird.

8 Diese und die folgenden Fragen wurden in einem Workshop am 29.3.2019 von den Schüler*innen festgehalten. Ihre Klassenkolleg*innen äußerten sich dann in Videostatements dazu.

obwohl sie im Unterschied zu ihren jüngeren Kolleg*innen nicht mehr der Schulpflicht unterlagen, also nicht gezwungen waren, in der Schule zu sein. Aus verschiedenen Gründen wurde die Entscheidung, in eine höhere Schule zu gehen, jedoch nicht wirklich als Freiheit wahrgenommen. Denn was steht zur Wahl, wenn man noch nicht weiß, wie das Leben weitergehen soll? Die Reaktion auf die über viele Jahre gemachten Erfahrungen im System Schule war im Fall vieler am Projekt beteiligter Jugendlicher Resignation: warten, bis es zu Ende geht. Diese Haltung erwähnten mehrere Schüler*innen auch in den Gruppengesprächen.⁹ Wo keine positive Freiheit – also die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung – gesehen wird, bleibt jedoch noch das Ergreifen der Freiheit, Nein zu sagen, sich zu verweigern¹⁰. Und von dieser Freiheit wurde und wird sehr wohl Gebrauch gemacht, wenn auch – im System Schule – grundsätzlich mit Sanktionen belegt.¹¹

Dass die Schüler*innen den Themenbereich *Freiheit und Schule* sehr differenziert und auf mehreren Ebenen behandelten, wird etwa im Comic der entsprechenden Kleingruppe deutlich, in dem sich Freiheit mit Solidarität verbindet. Dieser trägt den Titel »Widerstand! Widerstand! Widerstand! Mit Mob in der Hand« (vgl. Abb. 1) und erzählt von einer fiktiven Protestaktion des Schulputzpersonals. Das Reinigungspersonal geht dabei auf die Straße und protestiert für mehr Selbstbestimmung im Beruf, unter anderem mit Slogans wie »Mehr Demokratie für die Putzpartei!« Die Schüler*innen unterstützen die Proteste. Die Geschichte geht gut aus und am Ende jubelt das Reinigungspersonal: »Wir haben es geschafft! Gerechtigkeit für alle!«¹² Der Comic behandelt nicht das eigene Leiden der Schüler*innen am System Schule, sondern erzählt von anderen, häufig übersehenen Akteur*innen und deren (Un-)Freiheit: den Putzkräften, mit denen sich die Schüler*innen in ihrem Comic symbolisch solidarisierten. Der im Comic dargestellte lautstarke Protest des Putzpersonals stand gleichzeitig der in vielen Fällen resignierten Haltung der Schüler*innen gegenüber. So erwähnte etwa ein/e

9 Gruppengespräche mit Schülern der 7B, 29.3.2019 sowie 24.4.2019.

10 Zu Widerstand in Bildungskontexten siehe bspw. auch Holzer 2017.

11 Diese Widerständigkeit, »die Fähigkeit und Freiheit, aus eigenem Recht heraus ›Nein‹ sagen zu können« (Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 114) kann auch als »eine wichtige Grundlage von Demokratiekompetenz« (ebd.) gefasst werden.

12 Comic der Kleingruppe *Freiheit und Schule*, entstanden im Rahmen der Comic-Workshops am 5.3. und 6.3.2019.

Schüler*in in einem Gruppengespräch »die Ironie, dass jeder Mensch streiken darf außer Schüler*innen«¹³.

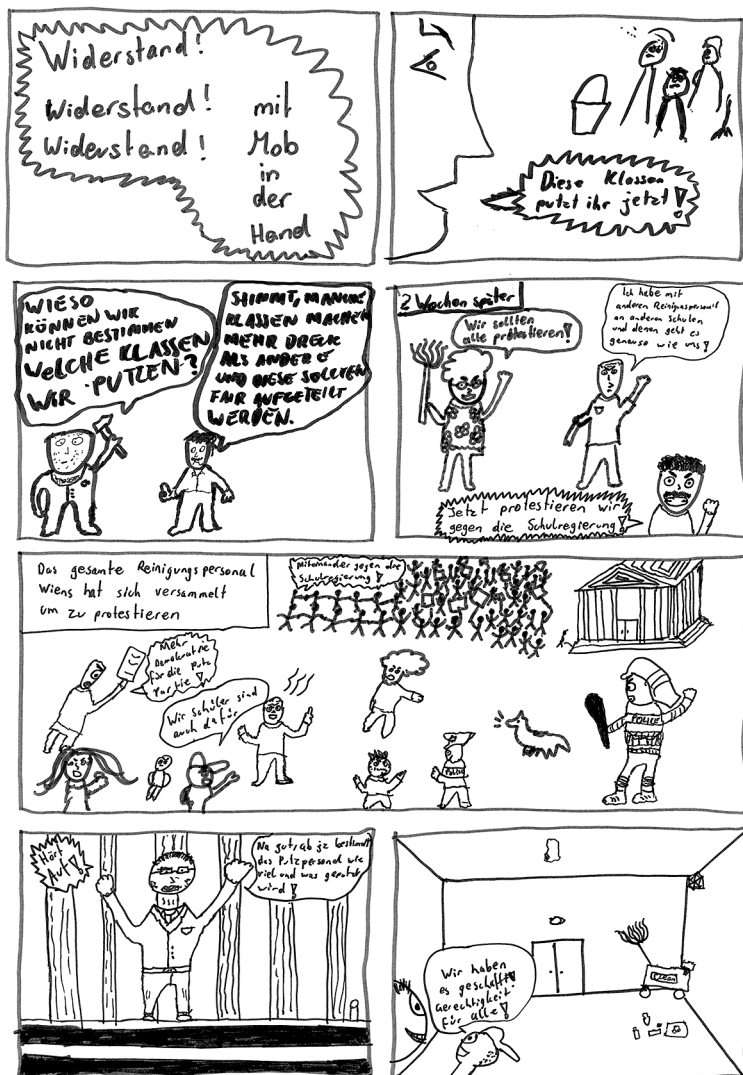


Abb. 1: »Widerstand!«, ein Comic von Schüler*innen der 7B antonkriegergasse

13 Gruppengespräche mit Schüler*innen der 7B, 29.3.2019.

Digitalisierung: Freiheiten und Freiheitsbeschränkungen

Eine Installation mit dem Titel *Die Diktatur des Likens* von Anna Mayer, die sie bei einem Ausstellungsbesuch im Belvedere 21 gesehen hatten, ging einer Schüler*innengruppe im zweiten Jahr, die sich ursprünglich für das Thema *Freiheit in der Kunst* interessiert hatte, nicht mehr aus dem Kopf. Mayer karikiert darin Technikgläubigkeit und verschränkt Symbole aus sozialen Netzwerken, Suchmaschinen, Apps und Spielen mit religiösen Elementen.¹⁴ Daraus entspann sich im Projekt *Making Democracy* eine Diskussion über Chancen und Gefahren der Digitalisierung. Thema war sowohl das in vielen Peergroups gängige Mitfilmen oder Mitfotografieren beim Ausgehen als auch die Smartphone-Nutzung im Allgemeinen. Als Frage an die Mitschüler*innen zu ihrem neu definierten Forschungsthema formulierten die Jugendlichen: »Inwiefern schränkt uns Digitalisierung ein?« Eine/r der Befragten antwortete:

»Ich glaube, dass Digitalisierung uns vor allem am Arbeitsmarkt einschränken wird, weil eben so kleine Jobs wie Kassierer und so auch heutzutage schon ersetzt werden durch diese Kassenautomaten [...]. Und des Weiteren ist Kommunikation von Mund zu Mund und ebenso die Verbundenheit miteinander... das Miteinanderreden wird auch stark eingeschränkt, was [...] sehr schade ist. Weil die Leute wissen teilweise nicht mehr wie man über ihre Gefühle redet, miteinander, weil sie alles stattdessen posten [...].«¹⁵

Dieses Zitat macht die Gedanken des/der Schüler*in rund um Chancen am Arbeitsmarkt deutlich, wirft aber auch Fragen rund um die Kommunikationsgewohnheiten der Jugendlichen auf. Diese standen dann im Zentrum der weiteren Auseinandersetzung. Zwei Plakatentwürfe, die die Jugendlichen im Rahmen der Workshops mit der Comic-Künstlerin Ka Schmitz anfertigten, setzten sich mit den Gefahren exzessiver Smartphone-Nutzung auseinander: Ein Entwurf zeigt ein Smartphone als Spritze, die sich eine offensichtlich abhängige Person intravenös setzt. Das zweite Bild zeigt eine Person, die sich hinter Gefängnismauern befindet. Die Wachtürme sind

14 Siehe Homepage von Anna Mayer: www.annamayer.at/www.annamayer.at/Der_Wert_der_Freiheit.html#14 (letzter Zugriff: 26.8.2019).

15 Transkript der Videoclips mit den Mini-Interviews von Schüler*innen der 7B, 29.3.2019.

(ähnlich der Arbeit Anna Mayers) mit Symbolen sozialer Medien versehen. In den Gefängnismauern befindet sich allerdings ein Durchbruch, der mit einer Schranke versehen ist. Die Person hinter den Gefängnismauern trennt lediglich diese Schranke von der anderen Seite, auf der sich ein Regenbogen befindet, der Weg wird allerdings kameraüberwacht. Dieses Plakat ist überschrieben mit dem Aufruf: »Das Leben wartet auf dich. Mach den 1. Schritt«.¹⁶

Die Schüler*innen stellten aber auch infrage, dass ausschließlich Jugendliche digitale Kommunikationsmittel überbordend nutzen würden. Im Vorfeld der Abschlusspräsentation befragten sie daher eine Parallelklasse zu ihrer Handynutzung. Bei der Tagung führten sie dieselbe Befragung mit den Gästen durch. Mit dem Vergleich zwischen Schüler*innen und Tagungsgästen wollten die Jugendlichen zeigen, dass es sich bei exzessiver Handynutzung um ein gesamtgesellschaftlich verbreitetes Problem handelt. Mit den Ergebnissen konnten sie pauschalisierende Vorannahmen über Jugendliche entkräften und in diesem Sinne auf eine Gleichheit von Jugendlichen und Erwachsenen verweisen.

Mobbing: die soziale Situation in der Klasse und verschiedene Gleichheitsvorstellungen

Mobbing wurde von den jüngeren Schüler*innen intensiv bearbeitet, vorwiegend auf der Ebene der eigenen Schulklasse. Die Schüler*innen hatten konkrete Zugänge und konnten die Situation in ihrer Klasse beschreiben, Erfahrungen schildern und Meinungen formulieren, wie aus den Interviews mit Mitschüler*innen, die von zwei Gruppen geführt wurden, deutlich wird. Dabei wurde Mobbing im Zusammenhang sowohl mit (fehlender) Gleichheit als auch mit einer Einschränkung der Freiheit jener, die von Mobbing betroffenen sind, angesprochen. Die Präsentation des Zines zu Mobbing vor den Mitschüler*innen sprach implizit die Tatsache an, dass alle etwas mit dem Thema zu tun hatten, was sich in auffallend angespannter Stille äußerte. Gleichzeitig hatte sich ein Mädchen aus dieser Gruppe im Vorfeld explizit an einen Jungen gerichtet, den sie als mobbend wahrnahm und ihn mit dieser ungewöhnlich offenen Kritik – durchaus produktiv – verunsichert. Die symbolische Entmachtung der Mobbenden wurde bei dieser Präsentation

16 Plakate der Kleingruppe »Digitalisierung«, entstanden im Rahmen der Comic-Workshops am 5.3. und 6.3.2019.

durch den Verweis auf wissenschaftliche Literatur und ihre Darlegung der psychologischen Motive von Mobbing unterstützt.

Zeitgleich mit dieser reflexiven Auseinandersetzung drückte sich ein (teilweise durchaus thematisiertes und oft als Zwiespalt erfahrenes) Unvermögen oder auch ein Unwille aus, mit speziellen Befindlichkeiten und weniger ausgeprägter sozialer Anpasstheit einzelner Schüler*innen umzugehen. Dies ist in Zusammenhang mit der Situation an einer Schule zu sehen, in der die unausgesprochene Vorstellung der Gleichbehandlung aller Schüler*innen besteht, aber seitens der Lehrer*innen und damit auch seitens der Schüler*innen im Sinne der Individualisierung und der Bereitstellung gleicher Chancen doch auf die Bedürfnisse, Ausgangsbedingungen und Fähigkeiten der Einzelnen Rücksicht genommen werden muss. Individuelles Freiheitserleben und Gleichheitsanspruch werden davon insofern berührt, als es darum ginge, sich selbst in bestimmten Situationen zugunsten *gleicher Chancen für alle* zurückzunehmen. Das Verdecken dieses Zwiespalts beschränkt letztlich die Möglichkeiten, Demokratie zu lernen und Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu verstehen, da es das Spannungsverhältnis zwischen einem konservativen und einem progressiven Gleichheitsbegriff verwischt: Die Wertvorstellung *jedem/r dasselbe* trifft auf die Wertvorstellung *jedem/r, was er/sie braucht* (also einer Forderung nach ungleicher Behandlung im Sinne einer Herstellung von Gleichheit).

Das Thema Mobbing brachte ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Gleichheitsvorstellungen an die Oberfläche, das in der Schule – angesichts schulischer Logiken von Gerechtigkeit und Leistung – schwer aufzulösen ist, erst recht nicht seitens der Schüler*innen allein. Auch wenn das Thema für die 12- bis 13-Jährigen begrifflich schwer zu fassen war, wurde es an Beispielen sehr produktiv verhandelt. So gestalteten die Schüler*innen eine Radiosendung, in der verschiedene Verläufe von Mobbing akustisch (in Geräuschkulissen) übersetzt wurden.

Sport: Geschlechterverhältnisse und Gleichberechtigung

Im zweiten Schuljahr beschäftigte sich eine Gruppe mit Geschlechterfragen beziehungsweise Fragen der Gleichberechtigung, die sie schließlich auf einen Bereich fokussierten, der für alle Teilnehmer*innen der Gruppe persönlich wichtig war: Sport. Die Jugendlichen stellten (für die Interviews ihrer Mitschüler*innen) folgende Frage: »Was soll verändert werden in Bezug auf

mangelnde Gleichberechtigung im Sport?« Und: »Warum sind die Dinge im Sport so geregelt, wie wir sie kennen?« Bei der Beantwortung wurden die Sportförderung als auch Traditionen angesprochen, konfliktiv wurde die Frage der Geschlechtertrennung in den verschiedenen Sportarten behandelt.

Für die Abschlusspräsentation entschied sich die Kleingruppe für die Produktion eines Videoclips. Dieser zeigt eine Szene, in der mehrere Jungs Fußball spielen. Ein Mädchen kommt hinzu und möchte mitspielen, dies wird ihr allerdings mit fadenscheinigen (sexistischen) Begründungen verwehrt. Daraufhin sagt das Mädchen, dass sie wettet, besser »gaberln« zu können als die Jungs. Sie tritt dann gegen einen der Jungs an und es zeigt sich, dass sie wirklich besser spielt. Danach verlässt sie den Platz und sagt im Gehen, dass sie keine Lust mehr hat, mit ihnen zu spielen. Bei der Präsentation im Rahmen der Tagung im Volkskundemuseum Wien leiteten die Schüler*innen das Video damit ein, dass es das »Klischee der Frau« zeige. Tatsächlich zeigt das Video eher das Klischee der »Ausnahmefrau«. Diese muss doppelt so viel leisten, um akzeptiert zu werden, sie ist also für die Lösung des Problems der (Un-)Gleichbehandlung verantwortlich.

Staatsbürgerschaft und Wahlrecht: Ein- und Ausschlüsse demokratischer Systeme

Ein Thema, das im zweiten Schuljahr früh zur Sprache kam, war jenes der Staatsbürgerschaft. Konkret interessierte die Schüler*innen-Gruppe der Zusammenhang von Staatsbürgerschaft und Wahlrecht, also Ein- und Ausschlüsse aus dem Wahlrecht und deren Konsequenzen. Bereits beim zweiten Workshop wurde die Frage formuliert: »Wer darf wo wählen und wie hängt das mit Staatsbürgerschaft zusammen?« Für die spätere Befragung ihrer Mitschüler*innen hielten sie die folgenden Interviewfragen fest: »Was ist am Wahlrecht ungerecht?«, »Wer sollte wählen dürfen?«, »Wie können wir Veränderungen des Wahlrechts hervorrufen?«¹⁷

Neben Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühlen wurden auch Hürden in der Erlangung der Staatsbürgerschaft und mangelnde Rechte für Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft thematisiert. Die Feststellung eines Unrechts mündete sodann – wie in der letzten der oben erwähnten drei Interviewfragen bereits deutlich wird – in der Frage nach Veränderungsmöglich-

17 Diese Fragen wurden beim Workshop am 29.3.2019 von den Schüler*innen formuliert.

keiten sowie nach Hindernissen für Reformen des Wahlrechts (etwa die Bequemlichkeit jener, die sich in einer privilegierten Situation befinden¹⁸).

Für die öffentliche Abschlusspräsentation entschieden sich die Schüler*innen für ein Befragungssetting, das sie so ähnlich schon mit anderen Schüler*innen ihrer Schule ausprobiert hatten. Sie bereiteten Fallbeispiele vor, die folgende Eckdaten enthielten: den Vornamen, die Dauer des Aufenthalts in Österreich sowie in anderen Staaten und teils auch die Nationalität der Eltern. Sie stellten diese Fallbeispiele jeweils kurz vor und ließen die Tagungsgäste dann darüber abstimmen, ob diese fiktive Person in Österreich das Wahlrecht haben sollte oder nicht. Daran anknüpfend moderierten sie eine Publikumsdiskussion, in der erörtert wurde, warum die jeweilige Meinung vertreten wurde, was für und gegen das Wahlrecht der fiktiven Person spricht und was das für die Person bedeutet. Dabei wurden stereotype Zuschreibungen (entlang der fiktiven Namen) thematisiert und unterschiedliche Konzepte von Zugehörigkeit, Gleichheit und Solidarität verhandelt.

Rassismus: der Wunsch gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen und die Schwierigkeit darüber (involviert) zu sprechen

Rassismus, ein Themenkomplex der im ersten Schuljahr von gleich zwei Kleingruppen im Kontext von Gleichheit und Solidarität behandelt wurde, blieb im Vergleich zu den anderen Themen, obwohl sehr häufig aufgeworfen, als Problembereich weitgehend abstrakt. Ausgangspunkt war hier oft die grundlegende Ablehnung von Rassismus, die mit einem Ansiedeln von Rassismus außerhalb der eigenen Lebenszusammenhänge einherging, was durch eine weitgehende Reduktion auf die Frage der Hautfarbe verstärkt wurde. Gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen konnten ebenso wenig herausgearbeitet werden wie Strategien gegen Rassismus, die über körperliche Selbstverteidigung hinausgehen, oder eigene Rassismen.

Hierin wird deutlich, wo die Grenzen von Forschung (aber auch Bildungsprozessen) an Schulen liegen: Bei als wenig alltagsrelevant erfahrenen und zudem hoch aufgeladenen Themen kann das Bewusstsein über die scheinbar korrekte Haltung dazu bei den Schüler*innen eine eingehende Bearbeitung derselben erschweren. Während im Projekt versucht wurde, die Interessen und Zugänge der Schüler*innen ins Zentrum zu stellen, fanden

¹⁸ Vgl. ebd.

diese Prozesse eingebettet in das Schulsystem (und die Schulpflicht) statt. Die Schüler*innen folgten – vor allem, wenn es um das Thema Rassismus ging – einer Form sozial erwünschten Sprechens, was wohl mit dem Kontext von Schule als einem Ort, wo man *das Richtige* zu sagen hat, zu tun hat. Eine Thematisierung des eigenen Erlebens und der eigenen Involviertheit – auch in rassistische Strukturen – ist damit erschwert oder gänzlich verstellt. So oszillierte das Thema zwischen der Ebene zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen und Grenzregime einerseits und der Darstellung von Rassismus als individueller, abzulehnender Einstellung andererseits.

Im zweiten Projektjahr zeigte sich Ähnliches: Die Forschungsgruppe Freiheit in der Schule stellte sich für die Abschlusspräsentation selbst unter anderem folgende Fragen, auf die sie allerdings im Unterschied zu den anderen aufgeworfenen Fragen keine Antwort gaben:

»Spielt es eine Rolle in der Schule, woher du kommst, woher deine Eltern kommen, was für eine Staatsbürgerschaft du hast? Ist das Schulsystem inklusiv und tolerant genug? Gibt's Ärger? Gibt's Konflikte?«¹⁹

Die Jugendlichen deuten hier Prozesse struktureller Diskriminierung an, führen diese aber nicht weiter aus und gehen auch nicht auf die eigene Involviertheit (etwa in Bezug auf die erwähnten Konflikte) ein. Sie entziehen sich damit einer Auseinandersetzung, in der sie selbst – anders als in der Verhandlung mangelnder Freiheit in der Schule – nicht ausschließlich eine Opferrolle haben. Die Sequenz der Fragen zeigt zudem, welche Verknüpfungen die Schüler*innen ziehen: *Differenz* wird mit *Herkunft* gekoppelt, darauf folgt eine Forderung nach *Inklusion* und *Toleranz* (statt einer Veränderung der ausschließenden Norm), als letzter Schritt erfolgt die Verbindung von Differenz mit Konfliktivität. Differenz wird damit als ein potenzielles *Problem* gefasst.

Anders verlief die Verhandlung von Ausschlüssen aufgrund von Herkunft bei einer anderen Gruppe im zweiten Schuljahr. Bezogen auf das in Österreich vorenthaltene Wahlrecht für Menschen ohne hiesige Staatsbürgerschaft wurde klar eine Veränderung der Norm gefordert und es wurden verschiedene Positionierungen der Jugendlichen (als privilegierte Mehrheitsangehörige oder als Angehörige einer diskriminierten Minderheit) und somit die Möglichkeiten von Solidarität verhandelt.

19 Siehe den Beitrag der Forschungsgruppe Freiheit in der Schule in diesem Band.

Conclusio

Wie sich an den Beispielen zeigt, stellen sich im Alltag der am Projekt beteiligten Jugendlichen regelmäßig Fragen von persönlicher Autonomie und deren Einschränkung, Gleichheit und Ungleichbehandlung, Solidarität und Ausschluss. Persönliche Autonomie muss in den Augen der Schüler*innen weniger gegenüber den Gleichaltrigen als vielmehr gegenüber der Schule verteidigt werden. Während die Schule deutlich Zwang verkörpert, steht die Klasse stärker für Gemeinschaft. Insofern ist das Ziel eher, gemeinsam frei zu sein, eine Situation herzustellen, »wo sich alle äußern dürfen«, wie Schüler*innen beim Kick-off-Termin im ersten Schuljahr ihre Vorstellung von Zusammenleben fassten. Aber es gibt auch eine andere Seite: Durch die Wahrnehmung von Andersheit kommt es, wie am Beispiel *Mobbing* gezeigt wurde, zur Aberkennung von Solidarität und (auch in den Augen der Schüler*innen) zu einem Verlust an Freiheit. Der Anspruch, eine Gemeinschaft zu sein, ist – gerade angesichts dessen, dass es sich bei einer Schulklasse um keine gewählte Gemeinschaft handelt – unterschiedlich ausgeprägt. Entsprechend ist der Anspruch, auf individuelle Eigenheiten und Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen, unterschiedlich stark – zumal hierzu ja die Logiken von Leistung und Anpassung, die aus gesellschaftlichen Normen herrühren und auf die Schule miteinwirken, im Widerspruch stehen.

In beiden Schuljahren wurde deutlich, dass Fragen rund um demokratische Werte vorwiegend *ex negativo* gestellt werden: Die Thematisierung von Freiheit, Gleichheit und Solidarität erfolgte in den meisten Fällen über deren Fehlen oder Mangel. Dies zeigte sich in Themenstellungen wie *Mobbing*, Geschlechterungleichbehandlung, schulischer Zwang, elterliche Verbote, Rassismus oder Ausschlüsse aus dem demokratischen System. Die Jugendlichen im zweiten Schuljahr thematisierten zwar Werte *ex negativo* (Rechte über Unrecht, Freiheit über Zwang), sahen sich selbst jedoch stärker eingebunden in komplexe Gefüge, in denen nicht nur das eigene Recht, die eigene Freiheit zählen, sondern unterschiedliche gesellschaftliche Positionen beachtet werden müssen: zum Beispiel, wenn die Folgen der Digitalisierung für den Arbeitsmarkt auch im Verkauf eingebracht wurden.

Auffallend war vor allem im ersten Schuljahr die Schwierigkeit, sich der Idee der Solidarität anzunähern. Nicht nur war der Begriff selbst kaum bekannt, sondern es fehlte, bei aller Klarheit in Bezug auf die Bedeutung von Zusammenhalt, oft an einer Vorstellung von Zusammenhalt mit Menschen,

zu denen kein klares Naheverhältnis besteht. Die Tatsache, dass der Begriff der Solidarität nicht nur den Aspekt der Solidarität unter Gleichen umfasst, sondern ebenso jenen der Solidarität unter Unvertrauten, und es hier auch um ein Handeln ohne Gegenleistung, aber im Sinne des großen Ganzen geht, war für die Jugendlichen zum Teil wenig zugänglich und irritierte sie. Mehr als bei den anderen Themen beinhaltete das Sprechen der jüngeren Schüler*innen über Solidarität häufig Allgemeinplätze. Solidarität wurde teils mit Spenden gleichgesetzt und paternalistische Formen des Helfens standen im Vordergrund. Schwierig war auch das Sprechen über die eigene Involvierung in Ungleichheit produzierende gesellschaftliche Verhältnisse wie Rassismus. Die Thematisierung ihrer eigenen Erfahrungen von Unfreiheit im Schulsystem fiel den Schüler*innen hingegen leichter zu artikulieren.

Insgesamt stellten wir fest, dass der Umgang mit großen Begriffen wie Demokratie, Freiheit, Gleichheit und Solidarität die Schüler*innen vor große Herausforderungen stellte. Denn diese Begriffe sind als »essentially contested concepts« (Gallie 1956) letztlich mehrdeutig – die Jugendlichen müssen sie erst mit konkreten Bedeutungen füllen, um sie sich anzueignen, und damit eine Theoretisierungsleistung erbringen. Die Annäherung an das Politische gelang über konkrete Erfahrungen und alltägliche Handlungszusammenhänge und nicht über abstrakte Begriffe, ein Aspekt, der auch in der politischen Bildung berücksichtigt werden sollte.

Literatur

- Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Ortfried (2016). Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz, in: Reheis, Fritz/Denzler, Stefan/Görtler, Michael/Waas, Johan (Hg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 112–121.
- Gallie, Walter Bryce (1956). Essentially Contested Concepts, in: *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 56, 167–198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>.
- Garnitschnig, Ines (2019). Sehen verlernen mit kritischer Kunstvermittlung und partizipativer qualitativer Forschung, in: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hg.): Sehen lernen und verlernen.

- Perspektiven pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden: Springer VS, 263–286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_12.
- Hartmann, Martin/Offe, Claus (2011). Politische Theorie und Politische Philosophie. Ein Handbuch, München: C. H. Beck.
- Holzer, Daniela (2017). Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439586>.
- Rajal, Elke/Garnitschnig, Ines/Marchart, Oliver (2019). Demokratie im Alltag. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität unter Jugendlichen im Rahmen des Forschungsprojekts »Making Democracy«, in: SWS-Rundschau, Heft 2/2019, 59. Jahrgang, 181–199.
- Zobl, Elke (2011). »A Kind of Punk Rock ›Teaching Machine‹«. Queer-feministische Zines im Kunstunterricht, in: Art Education Research, Nr. 3, abrufbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/02/eJournal-AER-no-3_Zobl.pdf (letzter Zugriff: 9.8.2019).