

Das Projekt *Making Democracy* als Gegenstand demokratischer Forderungen und als Raum für deren Artikulation

Nora Landkammer

Abstract

*Im Projekt Making Democracy wurden Kernbegriffe der Demokratie – Freiheit, Gleichheit und Solidarität – mit Jugendlichen an einer Wiener Schule in einem partizipatorischen Forschungsprojekt auf ihre Bedeutung im Alltag untersucht. Das Projekt wurde im zweiten Jahr selbst zum Anlass für Konflikte zum Thema Demokratie in Forschung und Schule. Wie handeln Sozialwissenschaftler*innen, Kunstvermittler*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen Demokratie aus? Der Beitrag arbeitet heraus, dass Making Democracy zum Gegenstand demokratischer Forderungen wurde, und zugleich Raum für deren Artikulation bot. Der Prozess wird daraufhin untersucht, welche Verständnisse von Demokratie sich darin zeigten und wie die Beteiligten diese aushandelten. Dabei werden Kernthemen identifiziert, die Aufmerksamkeit benötigen, wenn das »Machen« von Demokratie in partizipatorischen Projekten im Fokus stehen soll.*

Wir wurden ja nicht gefragt

Ich fokussiere in diesem Beitrag auf das zweite Jahr von *Making Democracy*, mit dem ich Teil des Projektteams wurde.¹ Als Ausgangspunkt dient die Tatsache, dass das Projekt *Making Democracy* selbst zum Gegenstand demokratischer Forderungen wurde.

1 Siehe für einen Überblick über das Projekt und die Auswertung beider Schuljahre den Beitrag von Elke Rajal in diesem Band.

S: »Das ist ja das Hauptproblem.«

V: »Was?«

S: »Dass es um Demokratie geht und wir nicht gefragt wurden.« (FTB NL, 19.2.2019)²

Dieser Dialog zwischen einer der Vermittlerinnen und Forschenden im Projekt und einem Schüler rührt zunächst von einem *organisatorischen* Problem her: Eine 6. Klasse wurde vor den Sommerferien gefragt, ob sie ein Forschungsprojekt machen wollen. Nach dem Sommer, als alles organisiert war, saßen in dieser 7. Klasse dann größtenteils Schüler*innen, die bei der Entscheidung nicht dabei waren – weil sie eine Klasse wiederholten, aus anderen Klassen zusammengelegt wurden, oder die Schule gewechselt hatten.

Über das Organisatorische hinaus spricht der Dialog das Verhältnis zwischen Regelschulsystem und partizipativer Forschung an, wirft also *methodologische und forschungsethische* Fragen auf. Partizipative Forschung als Paradigma, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Traditionen, ist dadurch definiert, dass die Akteur*innen in dem Feld, das untersucht wird, auch diejenigen sind, die selbst als Forschende aktiv werden. In unserem Fall hieß das, dass die Schüler*innen ihre eigenen Fragen entwickelten, denen sie mit unterschiedlichen Methoden und in diversen Medien nachgingen; während wir als Wissenschaftler*innen und Vermittler*innen in der Schule ebenso als Akteur*innen und Mitbeforschte Erkenntnisse über das Aushandeln von Demokratie anstrebten.³ Freiwilligkeit gilt als Grundprinzip partizipatorischer Forschungsansätze, ist aber bei der Zusammenarbeit mit Co-Forscher*innen in stark regulierten institutionellen Settings wie Schule, Krankenhaus oder Gefängnis oft nur eine relative. Es stellt sich daher die Frage: Wie ist die Selbstbestimmung der Co-Forscher*innen in einem meist nicht selbstbestimmten institutionellen Setting wie dem Schulsystem zu ermöglichen? Für das Sparkling-Science-Projekt traf das Team die Entscheidung, mit Schüler*innen im Regelunterricht zu arbeiten, um die Teilnahme

2 Forschungstagebuch Nora Landkammer (hier und im Folgenden: FTB NL), mitprotokollierte Gesprächssequenz.

3 Es handelte sich also um ein Ebenen-Modell, das die eigenen Fragestellungen und Erkenntnisprozesse der Schüler*innen mit der Fragestellung des Projektteams kombinierte. Schüler*innen sind dabei Forschende und zugleich (ebenso wie das Projektteam selbst) Beforschte und Datenquellen. Zu einer Systematik unterschiedlicher Rollen der Teilnehmer*innen in Aktionsforschungsprojekten siehe Bragg/Fielding (2005, 207 ff.).

nicht auf Schüler*innen zu beschränken, die sich für ein Freifach anmelden, was häufig schulischen Erfolg und Habitus aus dem Elternhaus widerspiegelt und schlussendlich Ausschlüsse reproduziert. Im Gegenzug ist die Freiwilligkeit in einem solchen Setting per se ein »wählender Zwang« (Schüler, GS 29.3.19),⁴ zwischen normalem Unterricht oder eben Projektunterricht. Auf methodischer und forschungsethischer Ebene ist diese Spannung für partizipatorische Forschung und Aktionsforschung in der Schule unter anderem in Sparkling-Science-Projekten bereits reflektiert worden. So fragen sich Veronika Wöhrer und das Forschungsteam der Projekte *Tricks of the Trade* und *Grenzgänge*, die aus den Erfahrungen in Sparkling-Science-Projekten ein Methodenhandbuch erarbeitet haben, inwiefern in einem solchen Setting tatsächlich von *gemeinsamer* Forschung, also einem *geteilten* Interesse gesprochen werden kann (Wöhrer et al. 2017, 21 f.). Die forschungsethischen Überlegungen sind oft aus einer nachträglichen, zweifelnden Sicht der Forscher*innen formuliert. Habe ich die Entscheidungen der Co-Forschenden zu viel beeinflusst? Wie partizipativ war das Projekt? Zu dieser Nachträglichkeit der Reflexion kam es in unserem Projekt gar nicht, weil die Schüler*innen die Rahmenbedingungen unserer Zusammenarbeit wiederholt und beständig zum Thema machten und infrage stellten. So führten wir ein Jahr lang Diskussionen nicht nur über Demokratie im abstrakten und konkreten Sinne, sondern über die Demokratie im Projekt selbst.

Das ist schließlich nicht nur methodisch von Interesse, sondern ganz wesentlich für die Forschungsfrage nach der Aushandlung von Demokratie im Alltag. Es ist wichtig, dass nicht nur das Handeln der Jugendlichen der Forschungsgegenstand ist, sondern auch *unser Handeln* als Forschungs-/Vermittlungsteam, dass wir also uns selbst als Akteur*innen in den Blick bekommen. Die Frage lautet: Wie handeln Schüler*innen, Lehrer*innen, Vermittler*innen und Sozialwissenschaftler*innen Demokratie aus?

Ich möchte hier auf die Prozesse mit den Schüler*innen fokussieren, die sich am stärksten in die Debatten über das Projekt und seine Rahmenbedingungen einbrachten. Mitzudenken ist, dass dadurch andere Schüler*innen in den Hintergrund treten und die Klasse leicht als homogenes Kollektiv erscheint, das sie nicht war.

4 Gruppeninterview mit Schüler*innen (hier und im Folgenden: GS). Die Gruppeninterviews wurden mit Audioaufnahmen dokumentiert und transkribiert. Die zitierten Interviewpassagen wurden redigiert.

Das eingangs erwähnte »Wir wurden ja nicht gefragt« ist in einer umfangreicheren Reihe zu lesen, der Wahrnehmung, keine Mitbestimmungsmöglichkeiten zu haben und nicht angehört zu werden, in der Schule und darüber hinaus. In meinen Forschungstagebucheinträgen zu den Diskussionen mit den Schüler*innen und den Gruppeninterviews zu ihren Wahrnehmungen von Mitbestimmung in der Schule häufen sich Aussagen wie diese:

- »Aber wir wurden nie gefragt, [...] was uns eigentlich interessiert.« (GS 29.3.2019)
- »Ich meine, wir wurden ja noch nicht mal gefragt, in was wir maturieren wollen.« (GS 29.3.2019)
- »Wir haben halt inhaltlich keine Chance was zu sagen, weil wenn wir was sagen, dann ist es ja wurscht.« (GS 24.4.2019)
- »Und in Englisch können wir grade mal entscheiden, was für Bücher wir lesen müssen.« (GS 29.3.2019)
- »Und dann haben sie es gemacht, ohne überhaupt uns zu fragen. Oder überhaupt. Einfach so. Ohne abzustimmen. Ja oder bei der neuen Matura. War genau das gleiche. Das haben sie einfach gemacht, ohne dass es eine Abstimmung gab.« (GS 24.4.2019)

Entsprechend verblüfft und entrüstet war die Reaktion einer Schüler*innen-gruppe, als sie auf *DemokratieWEBstatt*, einer Website des österreichischen Parlaments für politische Bildung, auf diesen Text stießen:

»In der Schule erlebst du täglich Demokratie hautnah, denn die Schulen in Österreich sind demokratisch organisiert. Das nennt man Schulgemeinschaft. In einer Schulgemeinschaft arbeiten LehrerInnen, Erziehungsberechtigte und SchülerInnen demokratisch zusammen. Das bedeutet, dass zum Beispiel nicht die Direktorin oder der Direktor »das Sagen« über alles hat, und was sie oder er sagt, muss genauso geschehen. Demokratie bedeutet »Herrschaft des Volkes« und »das Volk« besteht in diesem Fall aus allen Beteiligten in der Schule: den LehrerInnen, den Eltern und natürlich den SchülerInnen.«⁵

5 *DemokratieWEBstatt* – Ein Angebot des österreichischen Parlaments zur politischen Bildung, <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/schule-und-demokratie/> (letzter Zugriff: 29.7.2019).

Auch wenn den Schüler*innen der Schulgemeinschaftsausschuss bekannt war, hätte es kaum eine Beschreibung geben können, die sich weniger mit ihrer Wahrnehmung deckte. Sie bezeichneten den Text als Lüge, und stellten die Vermutung an, er sei wahrscheinlich von jemandem verfasst, die/der niemals in einer Schule war.

Making democracy als Kristallisationspunkt für Forderungen nach Mitbestimmung

Ich möchte folgende, miteinander verbundene Thesen formulieren:

- Anhand des Projekts wurden fehlende Mitbestimmung in einem breiteren Rahmen (in der Schule) und die Frage nach Strukturen und Realität von als demokratisch ausgewiesenen Prozessen zum Thema.
- Die Tatsache, dass das Projekt mit Begriffen wie »Demokratie«, »Gleichheit« und »Freiheit« antrat und offen den Anspruch erhob, partizipativ zu sein, machte es zum idealen Kristallisationspunkt für die Verhandlung von Unfreiheit und Ungerechtigkeit, die die Schüler*innen in ihrem Alltag beschäftigen.
- Durch das Fragen nach Demokratie in einem als undemokratisch identifizierten Kontext schwankte das Projekt in seiner Funktion hin und her: als Gegenstand demokratischer Forderungen und als Raum für ihre Artikulation.

Dieser Wechsel in der Wahrnehmung des Projekts prägte die Zusammenarbeit: engagierte Diskussionen, gefolgt von einer plötzlichen Distanzierung. Das oft unvermittelte Hin- und Herwechseln zwischen Interesse und Ablehnung, Diskussionsfortschritten und dem Zurückkehren zur Verhandlung über die investierte Zeit und die Termine durchzog viele Schultage. Die Schüler*innen kritisierten das Projekt als aufkotroyiert, stellten infrage, inwiefern die Diskussionen mit dem Projektteam tatsächlich demokratisch abliefen, und stellten den Zeitaufwand sowohl ihrem Bedürfnis nach mehr Freizeit als auch der Notwendigkeit für die Schularbeitsfächer zu lernen entgegen. Diese Kritik war zugleich Kristallisationspunkt für weitergehendes Hinterfragen des Bildungssystems und der schulischen Strukturen. Der Prozess war selbst Gegenstand der Forderung nach mehr Demokratie, ein

Exempel der Probleme, die die Jugendlichen in der Institution Schule sahen, und wurde zuweilen gerade deshalb ein Raum, um diese Problematiken zu ergründen und zu diskutieren.

Solidarität und Handlungsmacht in Schul- und Projektkritik

Das »Wir wurden ja nicht gefragt« passt zunächst in das Bild der Politikverdrossenheit, das Studien zu Jugend und Politik zeichnen (siehe den Beitrag von Elke Rajal in diesem Band) und zur Gesellschaftsdiagnose der Postdemokratie (Crouch 2008; Gerdes/Bittlingmayer 2016): Das Individuum steht einem übermächtigen System gegenüber, an dem es gefühlt keinen Anteil hat; die eigene Handlungsmacht wird als gering eingeschätzt (siehe Schüler*innen-Zitat: »... wenn wir was sagen, ist es ja wurscht«, GS 24.4.2019), im Gegensatz zum Impetus von *Making Democracy*, zum Mitgestalten und Auseinandersetzen anzuregen.

Im Handeln der Schüler*innen *im* und *gegen* das Projekt zeigte sich aber keineswegs die geringe *Agency* und die passive Rolle, die »Politikverdrossenheit« unterstellt. Im Gegenteil forderten die Schüler*innen anhand des Projekts eine Aushandlung vehement ein. Ihr Blick war auf Autoritäten gerichtet, sie schrieben der Figur des Direktors viel Macht zu und sahen sich selbst am untersten Ende der Hierarchie. Sie sahen sich aber auch in der Rolle, an diese Autorität mit ihren Anliegen heranzutreten. So bildeten die Schüler*innen eine Kommission, die vor dem Direktor einige Kritiken und Forderungen der Schüler*innen vorbrachte.

Einer in der Projektplanung formulierten These widersprach das Agieren der Schüler*innen ebenfalls. Im Antrag für das Projekt wurde, in Verbindung mit der Diagnose der Postdemokratie, die Frage gestellt, inwiefern sich die neoliberale Aufwertung von individueller Autonomie gegenüber Werten von Gleichheit und Solidarität (Mouffe 2008) im Projekt mit den Jugendlichen abbilden würde. Das Handeln der Schüler*innen bei unseren Aushandlungen über das Projekt und seine Rahmenbedingungen bestätigte diese Tendenz nicht. Zwar ging es bei der Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Zwängen in der Schule um individuelle Autonomie, das Recht auf mehr Selbstbestimmung in der eigenen Bildung, aber das Vorgehen der Schüler*innen war dabei stark von einer Identifikation als Kollektiv geprägt. Die Zwangsgemeinschaft einer Schulklasse zeigte sich auch als

Solidargemeinschaft, und das obwohl die Klasse neu zusammengewürfelt war und sich zu Beginn des Schuljahres noch wenig kannte. Zum Beispiel wurden Forderungen zum Projekt als Kollektiv formuliert, und den Vermittler*innen war oft nicht klar, wer was eingebracht hatte; Schüler*innen waren bereit, Inhalte zu vertreten, die sie selbst gar nicht teilten. Sie entschieden sich auch bei der Abschlusstagung und bei Veröffentlichungen als Kollektiv 7B aufzutreten und keine individuellen Namen zu nennen.

Und schließlich widerspricht der Sicht der Politikverdrossenheit, dass es um konkrete Kritiken an den Strukturen ging, die Mitgestaltung entgegenstehen. Aus verschiedenen Gesprächen zusammengefasst bemängelten die Schüler*innen:

- dass es nur zu wenigen Aspekten von Schule überhaupt Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt;
- dass »Entscheidungen« oft nur zwischen eng vorgegebenen Optionen stattfinden, ohne tatsächliche Alternativen;
- informelle Hierarchien, die in der offiziellen Vertretungsstruktur dazu führen, dass Schüler*innenanliegen nicht wahrgenommen werden;
- eine Einschränkung von selbstbestimmtem Lernen und Unterrichten, nicht nur für die Schüler*innen, sondern auch für die Lehrer*innen, durch die Zentralmatura⁶;
- die Verbindung von Partizipation mit Hierarchie und Sanktion, in der »Meinungen« geäußert werden sollen, aber nicht erwünschte Meinungen sanktioniert werden.

Das Video zum Thema Schule, das eine Gruppe von Schüler*innen produziert (siehe den Beitrag der Forschungsgruppe Freiheit in der Schule in diesem Band) führt einige dieser Punkte aus. Dass die Kritik anhand von *Making Democracy* entwickelt wurde und das Projekt sowohl Gegenstand als auch Rahmen für die Ausarbeitung dieser Kritiken war, stellte das Projektteam vor eine schwierige Entscheidung: entweder die Konsequenz aus den Forderungen zu ziehen und das Projekt abubrechen, oder anzuerkennen, dass hier Demokratie gefordert und ausgehandelt wird, aber zu akzeptieren, dass wir dabei zumindest zeitweise die Gegenspieler*innen sind. Wir entschieden uns für die ungemütliche zweite Option. Innerhalb des offensichtlichen

6 Teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung, in Österreich 2014/15 eingeführt.

Widerspruchs zwischen der Vorstellung von Selbstbestimmtheit in der eigenen Forschung der Schüler*innen und der Unfreiwilligkeit der Rahmenbedingungen war dieses *Gegenspiel* von einer Reihe weiterer Paradoxien durchzogen. An unserem Handeln als Projektteam und dem der Schüler*innen lassen sich drei Kernthemen festmachen, die es erschwerten, dass *Making Democracy* von der Kritik an der Pflichtübung zum Handlungsraum für Veränderungen des Systems Schule werden konnte. Diese drei Paradoxien sind mitzudenken, wenn Demokratie und Alltag im Schulkontext zur Verhandlung gestellt werden.

Paradoxie 1: Die Bedeutung von Alltagspraxen und die Macht der Struktur

Ein für die Konzeption des Projekts zentraler Begriff war der des *Aushandelns*. Dass Freiheit, Gleichheit und Solidarität nicht als fixe Größen existieren, sondern das Resultat von Aushandlungsprozessen sind, war Ausgangspunkt und Gegenstand des Projektdesigns. Dabei stand im Mittelpunkt, dass diese Aushandlung, die mit Kontingenz assoziiert ist – also der Möglichkeit, dass alles immer auch anders hätte kommen können – nicht nur in institutionalisierten politischen Strukturen stattfindet, sondern auch im Alltag. Wie ein/e Kolleg*in in der Abschlussreflexion ausführte, sollte es darum gehen, über die Projektarbeit mit den Schüler*innen »auf diese verschiedenen Ebenen [zu] stoßen von Machtverhältnissen, Ein- und Ausschlüssen, Forderungen, Wünschen«, vom »Konflikt mit der/dem Schüler*in daneben bis zur Gesellschaft, die dann rauskommt« (GT 23.5.2019).⁷ Es ginge darum, so die/der Kolleg*in weiter über die Zielvorstellungen, »dass man sich selber, also jede die mitmacht, ins Verhältnis zur Welt setzt. Da verhandeln wir Bilder, Strategien, Möglichkeiten ... dass da so ein Begreifen stattfindet, dass man auf was draufkommen kann« (GT 23.5.2019). Neben dem Impuls einer emanzipatorischen Pädagogik zeigen die Zielvorstellungen für den Prozess die Prägung der Cultural Studies im Verständnis von Alltag und Machtverhältnissen. Die Auseinandersetzung mit dem Decodieren von Bildern und dem Verständnis von Begriffen geht davon aus, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur an den offensichtlichen Orten zu finden sind, sondern

7 Gruppeninterview mit dem Team (hier und im Folgenden: GT).

Alltagshandeln, Bildwelten und Selbstverständnisse durchziehen. Hegemoniale Verhältnisse beruhen auf den geteilten Selbstverständnissen und diese können auch infrage gestellt werden (vgl. den Beitrag von Ingo Pohn-Lauggas in diesem Band). »In diesem Zusammenhang spielt der theoretisch avancierte Kulturbegriff der Cultural Studies eine große Rolle, der Kultur im weitesten Sinne als aktiven Prozess der Bedeutungsgebung und Aushandlung [...] versteht. Genau diese Sichtweise des Kulturellen ist im pädagogischen Feld eher selten anzutreffen.« (Sauter 2006, 113) Sie ist ein Kernpfeiler kritischer Kunstvermittlung. Die Umdeutung, die Taktiken der Bedeutungsbildung sind demnach Orte des Widerstands und der Transformation, auch von Subjektpositionen, die im formalen Sinn mit wenig Macht ausgestattet sind.

Der Aushandlung von Verhältnissen auf allen diesen Ebenen schob sich die Aushandlung eines bestimmten, klar sichtbaren Machtverhältnisses vor: zwischen der Schulstruktur, in die wir das Projekt eingebettet hatten, und den Schüler*innen, die dieser Struktur unterworfen waren, wenn sie im System bleiben und Matura machen wollten. Dieses war ein von Autorität und Regeln geprägtes Verhältnis, in dem das Projektteam strukturell auf der machtvollen Seite stand. Solange, so könnte die Situation erweitert werden, das pädagogische Verhältnis nicht in seiner Machtstruktur *ausverhandelt* wird, kann die Betonung der weniger evidenten Dynamiken von Macht und Widerstand in Alltagspraxen nur als Ablenkungsmanöver wirken, das der Verschleierung der eigenen Position dient. Dieser Prozess war jedoch durchaus mit Verschiebungen im Verständnis der Verhältnisse verbunden. Während zunächst von den Schüler*innen Hierarchie, gesteuert von einer zentralen Autorität, hervorgehoben wurde, betonte ein Schüler im Video zum Thema Schule auf die Frage: »Wieso dürfen alte Säcke bestimmen, was wir lernen, obwohl sie seit Jahren keine Schule mehr betreten haben?« »Weil wir es erlauben!« (Video, siehe den Beitrag der Forschungsgruppe Freiheit in der Schule in diesem Band). Das Statement kehrt hervor, wie sehr die Schulstruktur vom Einverständnis, vom Mitwirken der Schüler*innen getragen wird – also auf einem hegemonialen Verhältnis beruht, das auf einer gewissen Form der Zustimmung basiert (vgl. den Beitrag von Ingo Pohn-Lauggas in diesem Band). Das Projekt zeigte so besonders deutlich die paradoxe Aufgabe kritischer Vermittler*innen, Forscher*innen und Pädagog*innen auf, gerade die Widerstände, die sich gegen sie selbst richten, auch inhaltlich ernst zu nehmen, denn da kann das tatsächliche Begreifen davon stattfinden, dass die Dinge »komplizierter sind, als sie zunächst wirken« (GT 23.5.2019).

Paradoxie 2: Im neoliberalen Kontext im eigenen Interesse handeln

Paradoxes Handeln durchzog das Projekt, indem wir einerseits das Setting und die Inhalte beständig zur Verhandlung stellten, andererseits immer wieder auf der strukturellen Ebene die Mechanismen bedienten, die doch Zentrum der Kritik der Schüler*innen waren. Ein Kernthema ist hier das Verhältnis des Projekts zu Zwang und Eigeninteresse im neoliberalen Kontext. Unter neoliberalen Bedingungen wird im Bildungssystem Eigeninteresse und Selbstverwirklichung betont. Diese stehen jedoch im Kontext einer Regierungstechnik, in der »Selbstverantwortung und Leistungsbereitschaft zwar gesellschaftlich gefordert werden, die einzige Möglichkeit, wirklich etwas zu bewirken, für Viele aber vor allem darin besteht, den eigenen Körper, die eigenen Emotionen oder die eigene Einstellung zu ändern« (Duttweiler 2016, o. S.). Die Einzelnen werden, so lässt sich die Dynamik der Arbeit am Selbst für Anpassung und Verwertbarkeit zusammenfassen, »zur Selbstoptimierung ermächtigt« (ebd.).

In diesem Kontext betrachteten wir erst im Nachhinein unsere Versuche, die Schüler*innen von ihrem Nutzen an dem Projekt zu überzeugen, wie beispielsweise das Anbieten eines Zertifikats mit dem Logo der Universität. Gesten wie diese reflektierten wenig mit, dass das scheinbare Eigeninteresse an der Leistung über ein vages Versprechen von Pluspunkten im Lebenslauf von den Jugendlichen längst enttarnt war, insbesondere von Jugendlichen, die mit ihrer Individualität und ihren eigenen Interessen im Schulsystem bereits angeekelt und gescheitert sind. Viele Schüler*innen lehnten das typisch neoliberale Verschwimmen von eigen- und fremdbestimmtem Handeln ab. Ihr Beharren darauf, zu tun, was verpflichtend ist *oder* was sie wollen (und nicht beides zugleich), war eine widerständige Haltung gegen diese neoliberale Grenzverwischung. Am deutlichsten äußerte sich die Paradoxie in der von uns in einer Nachbesprechung nach einem Schultag entwickelten Fantasie, die Schüler*innen würden ihren Widerstand gegen *Making Democracy* selbst zum Projekt machen und eine Performance dazu gestalten – ein Wunsch, den wir sogleich als Instrumentalisierung der Kritik der Schüler*innen identifizierten und der dennoch wahr wurde, als die Schüler*innen bei der Tagung ihr Video zur Kritik am Schulsystem und am Projekt zeigten. Das Video zeigt diesen Widerspruch, dass der von den Schüler*innen formulierte Widerstand zugleich als Erfüllung der strukturellen

Anforderungen der Schule, des Projekts und des Fördergebers verwertet werden kann.

In partizipativer Forschung und kritischer Vermittlung, so auch in unserem Antrag, scheint das Ausgehen von den eigenen Interessen der Teilnehmer*innen häufig eine zentrale, gewissermaßen selbstevidente Kategorie, die als Garant für die Ethik der Partizipation steht. Dass diese im Kontext anderer Interessen stehen, die in einem solchen Projekt wirken, durch Institutionen, Förderstrukturen und dadurch ermöglichte Arbeitsplätze, benötigt ebenso Reflexion wie die Doppelbödigkeit des forschenden, aktiv das eigene Lernen gestaltenden Subjekts im Neoliberalismus.

Paradoxie 3: Meinungsfreiheit und Hegemoniekritik

In partizipativen Forschungsprojekten im Schulkontext befinden sich die Forscher*innen/Vermittler*innen in einer mehrdeutigen Rolle. Ihre Projektleitung greift zum einen Strukturen der Schule auf und sie übernehmen temporär Verantwortungen, die der Lehrperson obliegen. Zum anderen soll, wenn die Schüler*inneninteressen im Vordergrund stehen, die Projektleitung die Rolle der Fürsprecher*in und Koordinator*in der von den Schüler*innen definierten Ziele übernehmen. Die Forscher*innen handeln in einem Spannungsfeld zwischen diesen Rollen (Bland/Atweh 2007, 345). Dieses spitzt sich zu, wenn wie in unserem Fall *Demokratie* selbst das Projektthema ist.

Es wurde deutlich, dass die Schüler*innen über ein ausgeprägtes Sensorium für Pseudopartizipation und die Fallen von *Meinungsfreiheit* in Machtverhältnissen verfügten. Diskussion wäre noch nicht per se demokratisch, argumentierte beispielsweise ein Schüler, sondern nur dann, »wenn es Konsequenzen hat« (FTB NL, 6.3.2019). Die Erfahrung, nach der eigenen Meinung gefragt zu werden, wird von Schüler*innen als tückisch beschrieben: Sie würden schon in der Schule manchmal nach ihrer Meinung gefragt, aber wenn es die falsche wäre, bekäme man erst recht Probleme (GS 24.4.2019). Was demnach bei den Aushandlungen bei *Making Democracy* permanent auf dem Spiel stand, war, ob und wie die Ansichten und Meinungen tatsächlich wahrgenommen wurden. Damit verknüpft war der Zweifel, ob das Projektteam wirklich als Aushandlungspartner auf gleicher Ebene stand oder die im Schulsystem etablierte Autorität über das Wissen nutzte.

Konkret wurde für uns die Problematik, wenn sich in *Meinungen* der Schüler*innen normierende Vorstellungen und gesellschaftliche Ausschlüsse entlang von Geschlecht, sexueller Orientierung oder Herkunft spiegelten. Der Anspruch des Projektteams, gerade hier Gegenpositionen sichtbar zu machen, passte sich für Schüler*innen schnell in die von ihnen kritisierte Struktur der selektiven Meinungsfreiheit in der Schule ein. Das Verhältnis Schüler*innen – Lehrpersonen/Vermittler*innen/Forscher*innen überkreuzt sich hier mit Machtverhältnissen zwischen hegemonialen und marginalisierten Positionen. Wie können Räume im Sinne einer konfliktorientierten Demokratie geschaffen werden, wenn Dissens selbst als Machtausübung interpretiert wird? Die Herausforderung, Räume zu öffnen, in denen alle Positionen geäußert werden können, aber dennoch zu widersprechen und parteiisch zu sein, hat Nora Sternfeld anhand der Geschichtsvermittlung als notwendige Bedingung für eine *agonistische Kontaktzone* gefasst, eine Vermittlungssituation, in der Dissens und Multiperspektivität in einem gemeinsamen Raum verhandelt werden kann (Sternfeld 2012, 125). Die Paradoxie dieser Handlungsaufforderung trat bei *Making Democracy* deutlich zutage. Eine Möglichkeit, hier handlungsfähig zu bleiben, ist aus meiner Sicht, den Blick zu verschieben weg von Positionen hin zum Prozess, wie diese gebildet werden. Wäre es möglich, in einem Aushandlungsraum, wie wir ihn anstreben, in den Vordergrund zu stellen, dass es für alle darum geht, sich eine Meinung zu *bilden*, und dazu Konfrontation ein nötiges Werkzeug ist? Das Üben und Ausüben der eigenen Meinung als Prozess war spannenderweise ein Punkt, der für einer/m Schüler*in an einem Projekt wie *Making Democracy* von Interesse war:

S1: »Ich finde es eigentlich ganz gut, so ein making democracy, dass man immer darüber nachdenkt. Mal. Und wie man sich dann versucht, seine eigene Meinung einzubringen und versucht auch sich selbst zu bemühen, seine Kräfte so zu sammeln, dass man sie wirklich laut ausspricht.«

S2: »Finde ich eigentlich ganz klug.« (GS 24.4.2019)

Die Aufmerksamkeit liegt hier auf dem Ausdruck »Kräfte sammeln«: Es ist notwendig, Kräfte zu sammeln, um eine Meinung, über die man nachgedacht hat, auch auszusprechen.

Verschiebungen zum Aushandlungsraum

Dass die Debatten über das Projekt und seine Rahmenbedingungen nicht abrissen, sich über das Schuljahr aber veränderten, liegt daran, dass sowohl dem Projektteam als auch den Schüler*innen klar war, dass Mitgestalten und Mitbestimmen in diesem Fall nicht ein Zusatzangebot oder Zugeständnis war, sondern dass partizipatorische Forschung von ihrer Mitgestaltung *abhängig* ist, und wir es also ernst meinen *mussten*. Wir wurden von den Schüler*innen beim Wort genommen und das Gegenspiel verlangte, unser eigenes Handeln immer wieder infrage zu stellen.

Demgegenüber reflektierten auch Schüler*innen ihr Handeln in eingespielten Rollen. Ein Schüler äußerte selbstkritisch gegen Ende des Schuljahres:

S2: »Also ihr fragt ja eh meistens, was könnten wir verbessern. Und dann ist es oft so, das bekommt ihr eh mit, dass einfach die ganze Klasse leise ist und nichts sagt.«

S1: »Und in Wirklichkeit regen wir uns halt dann auf.« (GS 24.4.2019)

Wenn auf diese Weise das eigene Handeln, der Schüler*innen und von uns, in den Strukturen zum Thema werden konnte, zeigte sich, dass die Verhandlung über das Projekt nicht eine Wiederholungsschleife war, sondern ein Prozess. Ein Aushandlungsraum kann nicht einfach proklamiert werden – ihn zu erarbeiten war die zentrale Aufgabe in diesem Projekt. Und wenn die eingespielten und zugewiesenen Handlungsweisen auf einmal sichtbar wurden – als wir etwa über unsere Angebote im neoliberalen Zusammenhang reflektierten oder Schüler*innen realisierten, dass ihr Schweigen Zustimmung ist und nicht unbedingt Widerstand –, dann hat sich dieser Raum etabliert, und konnte temporär zu einem »Übungsraum« werden. Dieser blieb aber temporär und paradox, und bietet uns die Herausforderung als Vermittler*innen und Forschende, uns als Teil des Problems und weder als herausgehobene Beobachter*innen noch als per se ermächtigende Pädagog*innen zu reflektieren.

Literatur

- Bland, Derek/Atweh, Bill (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR, in: *Educational Action Research*, Vol. 15(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/09650790701514259>.
- Bragg, Sara/Fielding, Michael (2005). It's an equal thing ... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality, in: Street, Hilary/Temperley, Julie (Hg.): *Improving Schools Through Collaborative Enquiry*, London/New York: Continuum, 105–135.
- Crouch, Colin (2008). *Postdemokratie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Duttweiler, Stefanie (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst) Optimierung in neoliberalen Gesellschaften, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (37–38), abrufbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/233468/nicht-neu-aber-bestmoeglich-alltaegliche-selbstoptimierung-in-neoliberalen-gesellschaften?p=all> (letzter Zugriff: 10.7.2019).
- Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H. (2016). Jugend und Politik. Soziologische Aspekte, in: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian (Hg.): *Jugend und Politik: Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen*, Wiesbaden: Springer VS, 45–67. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09145-3_3.
- Mouffe, Chantal (2008). *Das demokratische Paradox*, Wien: Turia + Kant.
- Sauter, Sven (2006). Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies, in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik: Kritische Artikulationen*, Bielefeld: transcript, 111–148.
- Sternfeld, Nora (2012). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung*. Wien: Dissertation.
- Wöhler, Veronika/Artzmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017). Spannungsfelder in der Forschungspraxis – eine Diskussion, in: dies.: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*, Wiesbaden: Springer VS, 11–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6_2.