



Markus Pissarek
Martin Wieser
Judith Koren
Vesna Kucher
Verena Novak-Geiger
(Hrsg.)

Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität

Synergien, Gelingensbedingungen,
Evaluation

WAXMANN

Markus Pissarek, Martin Wieser, Judith Koren,
Vesna Kucher, Verena Novak-Geiger (Hrsg.)

Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität

Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation



Waxmann 2022
Münster · New York

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.

Print-ISBN 978-3-8309-4497-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9497-8

Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © Viktoria Kurpas – shutterstock.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort Bildungsdirektion.....	7
Vorwort Rektorat.....	8
Dank.....	10
Teil A: Theoretische Beiträge zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Bildungsforschung	
<i>Peter Posch</i>	
Lesson und Learning Studies – Beitrag zum Theorie-Praxis-Problem	13
<i>Konrad Krainer</i>	
Die Kooperation von Universität und Schule im Lichte der Veränderungen im österreichischen Bildungssystem.....	31
<i>Judith Koren</i>	
Kooperationen zwischen Schulen und Universität neu gedacht.....	53
Teil B: Best-Practice-Beispiele gelingender Kooperation zwischen Universität und Schule	
<i>Theoriegeleitete Konzepte und Empfehlungen für die Praxis / Modellvergleich von Förderperspektiven</i>	
<i>Elisabeth Jaksche-Hoffman, Vesna Kucher & Martina Damej</i>	
Wie kann inklusive Bildung im schulischen Setting gelingen? Anregungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen	75
<i>Barbara Klema</i>	
Sprachenlernen zwischen Flucht und Ankunft Ein Vorschlag zur Sprachenförderung in der beruflichen Vorbereitung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.....	91
<i>Katharina Evelin Perschak</i>	
Mündliche Argumentationskompetenz testen: erste Erkenntnisse aus der Pilotierung eines Test-Instruments	111
<i>Agnes Turner, Tamina-Melanie Scherde & Hermann Wilhelmer</i>	
Digitalisierter Unterricht in Zeiten von Corona – eine Studie zu Convertible-Klassen an der Höheren Lehranstalt für Wirtschaft und Mode (WfMO) Klagenfurt.....	131

Projektberichte und Reflexion / Schnittstelle Theorie und Praxis*Ingrid Huber & Horst Kanzian*

Kooperative Lernfeld-Projekte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht
 Chancen, Synergieeffekte und Herausforderungen für die geographiedidaktische
 Hochschullehre und die involvierte Schule 149

Franz Rauch, Vanessa Kump & Anna Strobach

Gesunde Ernährung und Bildung für nachhaltige Entwicklung:
 Konzepte und Erfahrungen mit dem Schulbuffet am Ingeborg-
 Bachmann-Gymnasium Klagenfurt 171

Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic & Daniela Lehner

Das Lernen einer Schule
 Die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen in einer berufsbildenden Schule –
 Erfahrungslernen zwischen guten Absichten, Ängsten und Ambivalenzen 183

*Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic, Julia Stopper, Elvira Imsirovic,
 Ingrid Lippitz, Verena Reumüller, Sara Schönberg & Isabell Winter*
 BildungsUtopien im Übergang?

Mentoring als Ressource für einen chancengerechten Hochschulzugang
 von *First Generation Students* 205

Hans Karl Peterlini & Isabella Sandner

Demokratie erproben: das Projekt „Schülerparlament“ an einer
 Neuen Mittelschule in Kärnten – ein offener Versuch 223

*Stefanie Fasching, Ingrid Huber, Iris Mallweger-Grasser, Peter Mandl,
 David Sabitzer, Peter Schartner, Edith Schneider & Thomas Weissel*

Tag der digitalen Grundbildung: Interdisziplinäre Vernetzung,
 Informationsaustausch und Wissenstransfer 241

Ilse Geson-Gombos & Peter Gstettner

Erinnerungsbotschaften 261

Karin Wetschanow & Elisa Rauter

Authentische Schreibberatung zur vorwissenschaftlichen Arbeit
 als kooperativer Lernraum für Schüler*innen und Studierende 273

Teil C: Reflexion und Evaluation*Judith Koren, Verena Novak-Geiger, Martin Wieser & Markus Pissarek*

Evaluierung des Gesamtprojekts 293

Autorinnen und Autoren 305

Projektberichte und Reflexion / Schnittstelle Theorie und Praxis*Ingrid Huber & Horst Kanzian*

Kooperative Lernfeld-Projekte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht
 Chancen, Synergieeffekte und Herausforderungen für die geographiedidaktische
 Hochschullehre und die involvierte Schule 149

Franz Rauch, Vanessa Kump & Anna Strobach

Gesunde Ernährung und Bildung für nachhaltige Entwicklung:
 Konzepte und Erfahrungen mit dem Schulbuffet am Ingeborg-
 Bachmann-Gymnasium Klagenfurt 171

Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic & Daniela Lehner

Das Lernen einer Schule
 Die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen in einer berufsbildenden Schule –
 Erfahrungslernen zwischen guten Absichten, Ängsten und Ambivalenzen 183

*Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic, Julia Stopper, Elvira Imsirovic,
 Ingrid Lippitz, Verena Reumüller, Sara Schönberg & Isabell Winter*
 BildungsUtopien im Übergang?

Mentoring als Ressource für einen chancengerechten Hochschulzugang
 von *First Generation Students* 205

Hans Karl Peterlini & Isabella Sandner

Demokratie erproben: das Projekt „Schülerparlament“ an einer
 Neuen Mittelschule in Kärnten – ein offener Versuch 223

*Stefanie Fasching, Ingrid Huber, Iris Mallweger-Grasser, Peter Mandl,
 David Sabitzer, Peter Schartner, Edith Schneider & Thomas Weissel*

Tag der digitalen Grundbildung: Interdisziplinäre Vernetzung,
 Informationsaustausch und Wissenstransfer 241

Ilse Geson-Gombos & Peter Gstettner

Erinnerungsbotschaften 261

Karin Wetschanow & Elisa Rauter

Authentische Schreibberatung zur vorwissenschaftlichen Arbeit
 als kooperativer Lernraum für Schüler*innen und Studierende 273

Teil C: Reflexion und Evaluation*Judith Koren, Verena Novak-Geiger, Martin Wieser & Markus Pissarek*

Evaluierung des Gesamtprojekts 293

Autorinnen und Autoren 305

Demokratie erproben: das Projekt „Schülerparlament“¹ an einer Neuen Mittelschule in Kärnten – ein offener Versuch

Factbox:	
Thema bzw. Titel des Projekts:	Demokratie erproben. Das Projekt „Schülerparlament an einer Neuen Mittelschule in Kärnten – ein offener Versuch
Kooperations-partner*innen:	Eine Neue Mittelschule in Kärnten
Laufzeit:	2019–2020
Beteiligte/r Schultyp/en:	Neue Mittelschule
Schulstufe(n) beteiligter Klasse(n):	5.–8. Schulstufe
Fach/Fächer:	–
Methode:	Projektunterricht: Schüler*innen-Parlament
Ziel der Kooperation:	Evaluation und Reflexion der Prozesse
Persönliche Gedanken und Reflexion:	
Im Zentrum des Projektes steht die Implementation eines Schüler*innen-Parlaments an einer Neuen Mittelschule, das Methode und Forschungsfeld in einem ist. Die Vorbereitung und Durchführung der Wahl sowie dessen Tätigkeit im Laufe des Schuljahres wurden vom Forschungsteam partizipativ begleitet und auf Lernprozesse und Widerstände hin untersucht und reflektiert. Sichtbar wurden die Grenzen demokratischer Gestaltung des Schullebens innerhalb einer hierarchischen Struktur, da sie das Bewusstsein von Mitverantwortlichkeit und Handlungsspielräumen von vornherein erschweren. Ebenso zeigten sich aber auch Potenziale, die sich bei Schaffung und explizierter Benennung demokratischer Räume und Instrumente zumindest ansatzweise entfalten können. Die Demokratisierung von Schule bedarf – als persönlicher Gedanke des Forschungsteams – mutiger Ansätze, die über punktuelle Projekte weit hinausgehen und die Strukturen von Schule ebenso wie Inhalt und Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens in partizipative Aushandlungsprozesse mit allen Akteur*innen von Schule einbeziehen.	

1 Theoretische Vorbemerkung

Schule mit Blick auf Demokratielernen zu betrachten und gar verändern zu wollen, verlangt ein Bewusstsein um die Widersprüche eines solchen Unterfangens. So verführerisch pädagogische Projekte sind, die Schule als Förderstätte für de-

1 Die formale Bezeichnung „Schülerparlament“ ist leider nicht genderkonform, in diesem Beitrag werden wir zugunsten einer geschlechtergerechten Sprache davon abweichen.

mokratisches Bewusstsein umgestalten und mobilisieren wollen, so leicht verfangen sie sich in den Ursprüngen und fortgesetzten Traditionen schulischer Bildung zwischen Aufrichtung und Zurichtung des Subjekts. Nach Heinrich Kupffer (1984) ist die Absicht, zur Demokratie erziehen zu wollen, allein schon deshalb bedenklich, weil sie dem pädagogischen Handeln ein Ziel setzt, was unweigerlich Methoden der bevormundenden Steuerung bedingt. Selbst progressive Ansätze würden, so Kupffer mit Verweis auf die Aufklärungskritik von Horkheimer und Adorno (1997), trotz bestem Willen Gefahr laufen, das angestrebte Ziel durch einen *neuen Dogmatismus* in das Gegenteil zu verkehren: „Die einmal geleistete Aufklärung wird als verfügbare Errungenschaft betrachtet und wird dann nicht minder repressiv als der alte Zustand, gegen den sie sich gewendet hatte.“ (Kupffer, 1984, S. 150). Aus dieser Perspektive zeigt sich hinter der Auffassung, man könne Menschen auf ein noch so hehres politisches Ziel hin erziehen, „ein reduziertes Verhältnis von Erziehung in Form eines binären ‚wenn-dann‘-Modus und ein Menschenbild, welches das Kind als ‚unfertiges‘ und als manipulierbares Wesen ohne eigenen berechtigten Willen ansieht“ (Sinhart-Pallin & Stahlmann, 2000, S. 10).

Das Misstrauen gegenüber dem pädagogischen – und umso mehr gegenüber dem schulischen – Zugriff auf das Subjekt rührt aus der kritischen Reflexion erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Ideengeschichte und der damit nicht immer konform laufenden Praxisentwicklung. Schon im verklärenden Rückgriff der Renaissance (Ribolits, 1997, S. 19) auf antike Vorbilder, verdichtet in Raffaels Gemälde „Die Schule von Athen“ (Tellaroli, 2007, S. 101), bahnt sich eine Tradierung an, die sich in der Epoche der Aufklärung noch verschärft und bis in die Gegenwart fortsetzt (Ribolits, 1997, S. 22). Die öffentliche Schule steht, von ihren Anfängen an, im Dienst einer Zurichtung des Subjekts auf politisch-ökonomisch vorgegebene Werte (Ribolits, 1997). Diesem ernüchternden Befund stehen diskursmächtige Orientierungen gerade der Erziehungswissenschaft im deutschen Sprachraum entgegen, die das pädagogische Handeln von politischen und ökonomischen Interessen freizuhalten beanspruchen, ohne aber die strukturellen Machtbedingungen überwinden zu können, denen Schule ausgesetzt ist und die sie mit hervorbringt (Peterlini, 2016, S. 52). So wird, gerade unter dem Einfluss des Protestantismus, Montesquieus Forderung verworfen, dass sich öffentliche Bildung an der jeweiligen Regierungsform orientieren müsse (Montesquieu, 1950 [1748], zit. n. Oelkers, 2020, S. 3). Dies sollte für die aufkommende Staatsform der Republik bedeuten, dass Erziehung demokratisch ausgerichtet sein müsse, hätte aber im selben Maße die Erziehung zur Herrschaftstreue unter der Monarchie und die devote pädagogische Ausrichtung unter der Tyrannei legitimiert. Im Humboldt’schen Ideal, das sich aufgrund seiner Widerständigkeit gegen die Funktionalisierung von Bildung zeitloser Konjunktur erfreut, lässt sich durchaus der Schutz des Subjekts vor den Ansprüchen des absolutistischen Staates seiner Zeit erkennen (Oelkers, 1999). Zugleich schimmert hinter dem Ideal einer Bildung, die frei von Interessen

der ökonomischen Nutzbarkeit und Arbeitsbefähigung sein muss, auch ein elitäres Weltbild durch:

Ein derart selbstbestimmtes Individuum, wie Humboldt es sich vorstellt, muss seine Selbstverwirklichung praktisch aus eigener Kraft, von innen heraus vollbringen, da keine Erziehung, kein auf irgendwelche Zwecke oder Verwertbarkeiten orientierter Unterricht Antrieb und Orientierung vermitteln dürfen. Solche Bildung ist, wenn überhaupt, zwangsläufig nur einer privilegierten Schicht möglich. (Peterlini, 2019, S. 45)

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass der bis in die Gegenwart stimulierende Entwurf für eine *demokratische Erziehung* – und nicht einer *Erziehung zur Demokratie* – von John Dewey (1985 [1916]) gerade am Versuch der *Laboratory Schools* entwickelt wurde, in denen Erziehung nicht losgelöst von praktischem Handeln (und dessen Nutzen) gesehen wird, sondern eben daran sich vollzieht. Damit grenzte sich der amerikanische Pragmatismus bewusst von der dominierenden europäischen Denktradition ab, mit der Dewey durchaus vertraut war. Die Umkehrung des pädagogischen Ansatzes, dass nicht die Schule *zur Demokratie erziehen kann*, wohl aber eine „demokratische Konzeption in der Erziehung“ (Dewey, 1985 [1916], S. 87) und damit auch eine demokratische Konzeption von Schule notwendig ist, liegt auch dem nachfolgend beschriebenen Forschungsprojekt zugrunde. Es handelt nicht davon, wie Demokratie didaktisch vermittelt oder gelehrt werden kann, sondern wie Bildung und Schule demokratisch(er) gestaltet werden können, um auf diese Weise Demokratie zu erproben und erfahrbar zu machen.

2 Demokratie leben und lernen: Ausgangslage und Ansätze

Das Projekt *Demokratie leben und lernen* geht methodisch von der partizipativen Handlungsforschung (Bradbury & Reason 2008) aus, wie sie – neben anderen Ansätzen, vor allem der Befreiungspädagogik – maßgeblich von Kurt Lewin (1948) im Blick auf Deweys Konzept des Erfahrungslernens begründet wurde. Ein methodischer Unterschied zeigt sich darin, dass nicht Lehrkräfte selbst den Unterricht bzw. die von ihnen mitgestalteten Lehr-/Lernprozesse beobachten und auswerten (Altrichter & Posch, 2007), sondern das Forschungsteam ein Projekt mit den Schüler*innen gestaltet und die dadurch performativ angestoßenen Lernprozesse (Peterlini, 2017) phänomenologisch wahrzunehmen versucht, in Vignetten versprachlicht und im Nachgang reflektiert (Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012; Baur & Peterlini, 2016).

Demokratie leben und lernen wird im Projekt anhand eines Schüler*innen-Parlaments an einer Neuen Mittelschule in Kärnten versucht und wissenschaftlich begleitet. Diese schulinterne Demokratieform ist vom Schulunterrichtsgesetz grundgelegt, das in §58 SchUG BGBl 472/1986 das Recht auf Mitgestaltung in der

Schule regelt. Die Schüler*innen innerhalb einer Klasse wählen zu ihrer Vertretung eine*n Klassensprecher*in. Auf der Ebene der jeweiligen Schule wird darüber hinaus ein*e Schulsprecher*in gewählt, welche*r die Schule nach außen hin vertritt. Unter §59a Abs1 SchUG BGBl 472/1986 wird darauf hingewiesen, dass die Schülervertreter*innen im Zuge einer geheimen Wahl ermittelt werden. Damit sollen Schulen ihrem Auftrag gemäß §2 SchOG BGBl 242/1962 des Schulorganisationsgesetzes nachkommen, Kinder und Jugendliche in ihrem selbstständigen, politischen Denken zu fördern und sie zu unterstützen, demokratische pflichtbewusste Bürger*innen zu werden. Mit dem selben Ziel wurde im Jahre 1987 *politische Bildung* als Unterrichtsprinzip für alle Schulstufen verankert und 2015 als Unterrichtsprinzip festgelegt. Dadurch soll politische Bildung bewusster in den Vordergrund rücken und den Schüler*innen verstärkte Möglichkeiten geboten werden, sich aktiv in das Schulgeschehen einzubringen.

Diese Richtlinien des Gesetzes werden nicht an allen Schulen in gleicher Weise und mit gleicher Motivation durchgeführt. An der für das vorliegende Projekt ausgewählten Neuen Mittelschule in Kärnten wird seit dem Schuljahr 2014/15 ein Schüler*innen-Parlament gewählt. Die Genese des daraus entstandenen Forschungsprojektes spiegelt selbst Wechselwirkungen zwischen politischer Initiative, studentischer Basis- und Eigenleistung und universitärer Verankerung wider.² Ziel des Projektes ist es, das Schüler*innen-Parlament und die davon erhoffte Partizipation von Schüler*innen zu begleiten, um einerseits Demokratie auf Schulebene erfahrbar zu machen und andererseits die damit verbundenen Problematiken und förderlichen Prozesse besser zu verstehen und für wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung zu dokumentieren und zu reflektieren.

Hier schließt das Projekt an die eingangs skizzierten theoretischen Vorbemerkungen an. Zwar könnte ein normatives Ziel unterstellt werden, da es durchaus auch darum geht, den Sinn für demokratische Regeln, Grenzen und Potenziale politischen Handelns durch Erprobung und Erfahrung zu stärken – dies insbesondere vor dem Hintergrund von gegenwärtigen Ermüdungs- und Auflösungserscheinungen an den für gesichert gehaltenen Grundverständnissen einer demokratischen Gesellschaftsform (Merkel, 2015). An diesen Tendenzen bestätigt sich, dass Demokratie einer ständigen gesellschaftlichen Bewusstseinsarbeit bedarf, wie es Lewin programmatisch zum Ausdruck brachte: „Die Autokratie wird einem auferlegt; die Demokratie muss man lernen.“ (Lewin, 2012 [1963], S. 118) Eine wichtige Nuance daran ist der Hinweis nicht auf *Lehren*, sondern auf *Ler-*

2 Die Einrichtung des Schüler*innen-Parlaments geht auf das Engagement der Sozialpädagogin Jutta Ganzer (Gesundheitsabteilung Magistrat Klagenfurt) zurück. Angeregt von einem Seminar an der Universität Klagenfurt absolvierten die Studierenden Isabella Sandner und Patrick Steiner zunächst ihr Praktikum in diesem Projekt, verfassten dazu eine gemeinsame Bachelorarbeit (Sandner & Steiner 2018) und führten das Schüler*innen-Parlament ab 2017/18 in Eigenregie weiter, teilweise gefördert vom Magistrat Klagenfurt. Mit dem Schuljahr 2019/20 konnte das Projekt, methodisch erweitert und teilweise neu ausgerichtet, durch eine Förderung der AH-Dr.-Sima-Stiftung im Namen der Universität Klagenfurt (Leitung Peterlini) methodisch erweitert und teilweise neu ausgerichtet werden.

nen. Unterricht – in der Regel in den Fächern Geschichte und politische Bildung – greift zu kurz: „Democracy cannot be taught, it only can be learned.“ (Emery & Purser, 1996, S. 97).

Über die Einrichtung und Begleitung des Schüler*innen-Parlaments sollen die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, demokratische Beteiligung am Schulleben zu erproben und umzusetzen – in einem Verständnis von *Lernen als Erfahrung* (Meyer-Drawe, 2003).

3 Planung und Konzeption

Für die Durchführung und Umsetzung des Schüler*innen-Parlaments wurden folgende Ziele formuliert:

- Die Schüler*innen mit aktiven demokratischen Prozessen vertraut zu machen.
- Die Förderung sozialer Kompetenzen.
- Die Förderung der Eigenverantwortung von Schüler*innen.
- Die Förderung der Partizipation am Schulleben.

Die mit dem Projekt einhergehende Forschung war auf folgende Fragestellungen und Erkenntnisziele ausgerichtet:

- Welche förderlichen und erschwerenden Prozesse und strukturellen Bedingungen/Ermöglichkeiten lassen sich im Zuge der Implementation und Durchführung des Projektes wahrnehmen und beschreiben?
- Welche Lernerfahrungen und Lernwiderstände der Schüler*innen lassen sich wahrnehmen und beschreiben?
- Welche Lernerfahrungen und Lernwiderstände der beteiligten Lehrkräfte und der Schule als lernender Organisation (Schratz & Steiner-Löffler, 1999) lassen sich wahrnehmen und beschreiben?
- Welche Verständnisse von Demokratie zeigen sich auf welche (auch sich verändernde) Weise in der Durchführung des Projektes?
- Welche Kompetenzen werden in der Umsetzung des Schüler*innen-Parlaments gefordert und gefördert?

Die Konzeption des Projektes beinhaltet die Vorstellung, Implementation und Durchführung des Schüler*innen-Parlaments sowie einführende Workshops. Als Methode kommen Instrumente der Aktionsforschung (Forschungstagebuch) in Kombination mit phänomenologischer Wahrnehmung (Vignette) zum Einsatz. Weiters werden mit den Schüler*innen und Lehrkräften Gruppeninterviews geführt, um gemeinsam den Umsetzungsprozess und die jeweiligen Erfahrungen zu reflektieren.

Die Forschungsergebnisse werden in die Erstellung eines Projekt- und Forschungsberichts, in wissenschaftliche Publikationen sowie in Präsentationen auf

Tagungen einfließen. Weiters sind Rückmeldungen an die beteiligten Schulen, an die Bildungsdirektion und an politische Repräsentanzen angedacht. Workshops und Präsentationen über die Forschungsergebnisse sollen Impulse für die Ausbildung und Sensibilisierung für politische Bildung in der Lehrer*innenausbildung liefern. Die Ergebnisse werden mit anderen Projekten verschränkt.³

4 Umsetzung und Verlauf

Das Projekt konnte mit Beginn des Schuljahres 2019/20 ordnungsgemäß beginnen, musste aber aufgrund der Maßnahmen (inklusive Schulschließung) gegen die Ausbreitung der Covid-19-Pandemie im März 2020 frühzeitig abgebrochen werden; möglich war aber noch die Durchführung einer Fokusgruppe mit Lehrkräften der Schule und eines Interviews mit der Schulleitung Ende Juni 2020 sowie einer Fokusgruppe mit den Schüler*innen des Schüler*innen-Parlamentes Anfang Juli 2020. Die daraus gewonnenen Daten dienen zur Reflexion des Projektes und zur Feinabstimmung für weitere Durchläufe. Der vorliegende Beitrag stellt eine erste – und notgedrungen unvollständige und fragmentarische – Auswertung der abgebrochenen Projektphase dar.

Schritt 1: Motivation und Aufstellung der Klassensprecher*innen

Mit Beginn des Schuljahres wurde das Projekt in jeder Klasse vorgestellt. Zur Einführung in das Thema wurden Fragen zum Vorwissen und zu den Vorverständnissen gestellt. Was bedeutet für euch Demokratie? Welche anderen Staatsformen kennt ihr noch? Wie läuft eine Wahl ab? Und was hat das Ganze mit einem*einer Klassensprecher*in zu tun? Schon in dieser Phase zeigten sich unterschiedliche Intensitäten an Interesse. Die – auch von Lehrkräften in den Vorgesprächen genährte – Vorannahme, dass die älteren Jahrgänge wohl aktiver und eher zur Übernahme von Verantwortung bereit seien, wurde relativiert. Vielmehr zeigte sich auf frappierende Weise die Auswirkung von schulischer Sozialisation und Disziplinierung als ambivalentes Verhalten zwischen gereifter Verantwortungsbereitschaft *und* Anpassung:

*In den jüngeren Klassen wurden wir mit großen Augen und viel Neugier empfangen. Die Spannung eines neuen Abenteuers in Form einer neuen Schule und neuer Klassenkamerad*innen lag in der Luft. Sie fragten viel, und wir hätten uns manchmal gerne mehr Zeit für sie genommen. In einer Klasse waren die Kinder so interessiert an dem Projekt, dass sie untereinander zu sprechen began-*

3 Unter anderem die EU-Projekte „INCREASE – Innovative capacity building by participative and reflective teacher training for Academia, Society and Enterprises“ (Universität Klagenfurt als Lead) und „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten“ (Universität Wien als Lead, Klagenfurt als Partner) sowie das OeNB-geförderte Projekt „Be first! – Aber wie? Perspektiven auf Beweggründe und Barrieren für oder gegen die Aufnahme eines Hochschulstudiums“ (Universität Klagenfurt)

nen, aber auch angeregte Fragen an uns stellten. Als die Lehrperson laut und deutlich „Ruhe“ schrie, wurde es ruhiger, auch die Fragen wurden weniger und man merkte eine gewisse Hemmung bei den Kindern. In den höheren Klassen wurde es mit jeder Altersstufe von vornherein ruhiger und disziplinierter. Getuschelt wurde auch hier zwischenzeitlich, aber bedachter, mit Blick auf die Lehrperson. (Forschungstagebuch Sandner, 12. und 13. 09. 2019)

So erwies sich Schule von den ersten Projekttagen an „als Raum der Macht“ (Peterlini 2016, S. 32), in dem die – vom Forschungsteam ohnehin nicht gehegte – Illusion eines von Machtinterventionen freien Settings gar nicht erst aufkommen konnte. Auf irritierende Weise wurde sichtbar, wie einzelne Lehrkräfte mehr oder weniger subtil Einfluss auf die Entscheidung nahmen, wer sich als Klassensprecher*in zur Verfügung stellen sollte. Nachfolgend das Beispiel einer Vignette, mit der – gemäß der eingangs beschriebenen phänomenologischen Methode – Momente im Unterrichtsgeschehen eingefangen werden.

*Die Schüler*innen schauen sich an, drehen sich einander zu, lachen. Die Lehrkraft steht vorne am Pult, sie blickt Jakob⁴ an, hebt leicht – wie ermunternd – das Kinn. Jakob schaut sie fragend an, bis die Lehrkraft sagt, „Jakob.“ Hinter Jakob hatte gerade Sabine die Hand leicht gehoben, lässt sie wieder sinken. Neben Jakob sitzt Peter, er stupst Jakob in die Seite und prustet los, von hinten rufen einige Schüler*innen nach vorne: „Jakob! Ja!“ Da lächelt Jakob verlegen und nickt, ja, er könne das schon machen. Die Klasse klatscht. Die Lehrkraft lächelt zufrieden. (Vignette 01)*

In einigen Klassen war die Einflussnahme noch direkter. Ein Schüler, der offenbar von der anwesenden Lehrkraft nicht als Klassensprecher erwünscht war, wurde mit einem abwertenden Kommentar eingebremst: „Du? Bist du dir da sicher?“ (Forschungstagebuch Peterlini, 12.09.2019). In einem anderen Fall wurde laut die Frage geäußert, ob der Schüler die anstrengenden Sitzungen durchhalten würde, „du weißt schon, du musst da auch einmal eine Stunde ruhig sitzen, und es sind viele andere Schüler da“ (Forschungstagebuch Peterlini, 12.09.2019). Der Schüler sinkt in sich zusammen: „Na ..., dann lieber nicht.“ (Forschungstagebuch Peterlini, 12.09.2019). In zwei Fällen bestimmten die Lehrpersonen *ex cathedra* die Klassensprecher*innen.

Dass Lehrkräfte auf die Wahl der Klassenvertretung Einfluss nehmen, war auch Gegenstand des reflektierenden Fokusgruppeninterviews, in dem Sinne, dass in der Projektdurchführung auf eine strengere Steuerung geachtet werden müsse:

Ich glaube, eine große Sache wäre die Auswahl von diesen ähm Klassensprechern, weil wir ja oft schon wissen, dass sich die größten Kaspalan sich für so was melden [...] Die wissen oft vorher nicht, was genau kommt auf sie zu, was müssen sie machen, was ist ganz genau ihre Aufgabe, weil's bei uns bei mir ah immer anders war, wenn Klassensprecher bist am Papier und danach ist das erledigt und eigentlich fällst das ganze Jahr nicht mehr auf. Und solche melden

4 Alle Namen geändert.

sich halt auch ganz gern bei sowas, kommt mir halt so vor. (Fokusgruppe Lehrkräfte, 30.6.2020, L4)

Neben dem Wunsch nach Steuerung und Einflussnahme wird damit auch die Vorbereitung der am Schüler*innen-Parlament Beteiligten angesprochen. Das Bewusstsein, dass so eine Einrichtung sinnvoll sein kann, war nicht von vornherein gegeben – auch dies lässt Rückschlüsse auf einen geschwächten demokratischen Konsens außerhalb der Schule zu, der auf die Schule einwirkt: Wenn in Alltagsdiskursen und vielleicht auch Familiengesprächen die Rede davon ist, dass Politik nichts bringe, weil *die da oben* ohnehin nur tun würden, was sie wollen, und wenn sich zugleich diese Vorannahmen durch Verkrustungen der parlamentarischen Demokratie zumindest indirekt bestätigen, ist die Skepsis von Schüler*innen nachvollziehbar, dass auch ein Schüler*innen-Parlament nicht viel bringen werde. In einer Klasse war die Haltung zunächst ablehnend, man brauche gar keine*n Klassensprecher*in, es laufe doch auch so alles gut. In diesem Fall half eine paradoxe Intervention:

*Ich sagte spontan, gut, dann ordnen wir jetzt an, dass ihr morgen alle mit rosa-roten Pantoffeln in die Schule kommen müsst. Zuerst wurde ich ungläubig angeschaut, aber als auch die Lehrkraft in ernstem Ton meine Ankündigung bekräftigte, kam Unruhe auf, mit der wir arbeiten konnten. Wenn ihr keine*n Klassensprecher*in haben wollt, könnte es euch passieren, dass das Schüler*innen-Parlament so eine Entscheidung trifft und ihr dabei nicht einmal vertreten seid. Dann müsst ihr diese Entscheidung akzeptieren. Es meldeten sich spontan zwei Schüler*innen für die Kandidatur an. (Forschungstagebuch Sandner, 12.09.2019)*

Ein wichtiger Schritt im Projekt sind die Workshops, mit denen die künftigen Aufgaben der Klassensprecher*innen und des Parlaments im Detail durchgearbeitet werden. Nach Abschluss des ersten Workshops für die Klassensprecher*innen stellten die Kandidat*innen sich in ihren Klassen vor. Dieser Moment des Sich-Hinstellens hat sich für einige als abschreckend erwiesen, so dass sie sich wieder zurückzogen. Umgekehrt erwiesen sich Schüler*innen, denen zuvor die Rolle nur zögerlich zugetraut worden war, als überraschend proaktiv und durchsetzungsstark (vgl. Forschungstagebuch Sandner, 20.09. und 02.10.2019).

Es gab drei Workshops für Klassensprecher*innen zu je zwei Schulstunden. Zum jeweiligen Ablauf gehören eine Vorstellungsrunde, Spiele zum Auflockern und Vertiefungen in die Aufgaben der Klassensprecher*innen. Zum Beispiel: Welche Eigenschaften sollte ein*e Klassensprecher*in mitbringen? Eine Antwort: „Sie soll mutig sein.“ (Forschungstagebuch Sandner, 20.09.2020). Mit den Antworten wurden Wahl-Plakate entworfen, die in der Aula ausgehängt wurden.

Der Versuch einer möglichst offenen und nichtdirektiven Vorgangsweise stößt in einem System, das wie die Schule hierarchisch strukturiert und disziplinar durchwirkt ist, zwangsläufig auch an seine Grenzen:

*Ein Kandidat zog ständig die Aufmerksamkeit seiner Schulkolleg*innen auf sich, ein zweiter Schüler stieg ein. In solchen Situationen gab ich den Störenfriede(n) meist Verantwortung und baute sie mit in die Aufgabenstellung ein. Damit konnte meist gut weitergearbeitet werden. Dieses Mal schaffte ich es nicht. Ein Ohnmachtsgefühl machte sich breit. Es kam Unruhe auf, Schüler*innen äußerten ihren Unmut, weil sie sich gestört fühlten und man so nicht arbeiten könne. Mir platzte der Kragen, ich machte die Tür auf und brüllte laut, dass jeder, der nicht an diesem Workshop teilnehmen wolle, gerne den Raum verlassen könne. Dabei richtete ich den Blick auf die zwei Störenfriede, die sich entsprechend angesprochen fühlten und tatsächlich gingen. Danach hatte ich noch ein paar Minuten, um mit den Kandidat*innen über das Ziel dieses Workshops zu sprechen. (Forschungstagebuch Sandner, 19.09.2019)*

An diesen für das Forschungsteam schwierigen Moment lassen sich unterschiedliche Überlegungen anknüpfen: Der demokratische Ansatz bedarf der motivierten Mitarbeit, die in einem hierarchischen System von Anweisungen und Arbeitsaufträgen mit Benotungszwecken nicht von vornherein gegeben ist, sobald dieser Druck wegfällt. Im Kontext Schule einen Raum mit verminderter Disziplinierung zu eröffnen, stellt zwangsläufig ein Risiko dar. Im Unterricht, also der üblichen Rahmung schulischen Geschehens, werden Ruhe und Arbeitsfähigkeit durch eingebaute Routinen und die Lehrpersonen hergestellt, die mit Mitteln zur Machtdurchsetzung ausgestattet sind. Das Projektteam hatte diese Voraussetzungen nicht, es war (und ist) weitgehend auf die freiwillige Motivation angewiesen. Diese war gerade dadurch erschwert, dass einzelne von den Lehrkräften abkommandiert worden waren, weil sie für das Projekt als die besten gehalten wurden – und zwar genau die zwei betreffenden Schüler. Interessant ist, dass die Episode, die im Forschungsteam selbstkritisch reflektiert wurde, in der Schule für völlig normal gehalten wurde: „Irritiert durch meinen doch emotionalen Ausbruch tauschte ich mich mit einer Lehrperson aus, die mich beruhigte und meinte, das ist normal, die Kinder brauchen das, zwischenzeitlich muss man mit ihnen schreien.“ (Forschungstagebuch Sandner, 19.09.2019)

Beim zweiten Workshop war eine Lehrkraft dabei. Die Stimmung und Arbeitshaltung war völlig verändert. Die Disziplin wurde bei geringstem Aufkommen von Unruhe mit kurzen Blicken sofort wiederhergestellt – auch diese Einsicht gehört zu den Lernprozessen des Projektteams: In der Schule auf schulische Disziplin zu verzichten, ist ein riskantes Unterfangen. Die eingespielten Machtinstanzen dagegen setzen sich nahezu mühelos durch, möglicherweise aber auch um den Preis reduzierter Spontaneität und Selbstbestimmung.

Ebenso sehr gut nachvollziehbar zeigte sich schon in der Implementationsphase die Problematik gesellschaftlich etablierter Geschlechterrollen (Jösting & Seemann, 2006). Mädchen stellten sich vielfach nur dann als Kandidat*innen zur Verfügung, wenn sie es mit einer Freundin gemeinsam tun konnten. In einigen Fällen lehnten auch Schülerinnen, die von der Klasse vorgeschlagen wurden, eine Kandidatur unter anderem mit dem Argument ab, dass dann die Buben eh nur blöd

über sie reden würden. In manchen Fällen entschieden sich Mädchen erst dann für die Kandidatur, wenn die Lehrkräfte dies offen unterstützten – die Kehrseite der hierarchischen Struktur von Schule. Als schwierigste Schwelle auf dem Weg, politische Verantwortung in der Schule zu übernehmen, erwies sich die Präsentation des eigenen Wahlplakates in der Klasse: Mädchen scheuten sich besonders davor.

Schritt 2: Vorbereitung und Durchführung der Wahl

Für die Wahl des Schüler*innen-Parlaments werden in den Klassen die Mitglieder der Wahlkommission gewählt. Diese ist für die Vorbereitung und Durchführung der Wahl verantwortlich. Aus jeder Klasse wird je ein effektives Mitglied und ein Ersatzmitglied gewählt. Für alle diese wird ein Workshop angeboten. Die Schüler*innen teilen sich dabei je nach Interessen und Aufgaben in drei Gruppen ein, die Kreativgruppe, die Computergruppe und die Organisationsgruppe. Die Kommission wählt aus ihrer Mitte die*den Wahlkommissionsleiter*in und dessen*deren Stellvertreter*in. Gemeinsam wurde bis ins Detail überlegt, was es für die Wahl alles braucht: Eine Wahlurne, Kandidat*innen-Listen, Listen der Wahlberechtigten, Stimmzettel, Protokolle, genaue Abläufe. Die Arbeiten wurden den Gruppen zugeordnet und von diesen selbstständig erarbeitet.

Die Organisationsgruppe ist dafür verantwortlich alles zu organisieren, was für eine demokratische Wahl benötigt wird. Dazu gehört es, sich in der Direktion die Listen der Wahlberechtigten – sprich Schüler*innen – zu besorgen, sich mit dem Schulwart wegen der Wahlurne und der Wahlkabine zu verständigen und auch abzuklären, wie Informationen zur Wahl ausgehängt werden können und inwieweit die Schule für den besonderen Anlass dekoriert werden darf. Mit der Liste der Wahlberechtigten erstellt die Computergruppe die Schulkundmachung, die Stimmzettel und die Liste zur Eintragung der Wahlergebnisse. Die Hauptverantwortung der Kreativgruppe liegt darin, Plakate für die Wahl zu gestalten. Die Plakate sollen über die Wahlen informieren und die Schüler*innen zur Teilnahme motivieren.

So schmückten einige Wochen vor der Wahl Plakate mit Slogans wie *Geh wählen, deine Stimme zählt* die Schule. Am Wahltag war der Weg zum Wahllokal mit Pfeilen und dem Hinweis *Hier geht es lang* beschildert. Die Wahlkommission traf sich um 7:30 Uhr im Wahllokal. Tische und Stühle wurden arrangiert, um einen geregelten Ablauf von der Registrierung der Stimmberechtigten bis zur Stimmabgabe und dem Verlassen des Raumes zu garantieren. Die Aufteilung, wer welche Aufgabe übernehmen würde, wurde genau besprochen. Um 8 Uhr erfolgte die Angelobung der Kommission durch die Schulleitung. Statt sich nun zurückzuziehen, postierte sich die Schulleitung im Raum und übernahm die Regie. Den Schüler*innen der Wahlkommission war eine gewisse Hemmung anzumerken. Erst als die Schulleitung sich zurückzog, übernahmen die Schüler*innen die vereinbarten Rollen.

*Die Arbeit in der Wahlkommission ist für alle sehr anstrengend, die Schüler*innen müssen sich mehrere Stunden konzentrieren. Es war ein Genuss zu sehen, wozu Schüler*innen fähig sind, wenn ihnen diese Verantwortung zugetraut wird. Nicolas war zu Beginn des Workshops eher derjenige, der Witze riss und sich damit in den Vordergrund spielen wollte. Nun, als Leiter der Wahlkommission, nahm er seine Verantwortung wahr, Verhalten und Körperhaltung wirkten verändert. Er wahrte eine aufrechte Haltung, wirkte stolz und nahm seine Aufgabe ernst. (Forschungstagebuch Sandner, 07.10.2019)*

Zugleich zeigte sich auch, wie die Ausstattung mit einer Machtfunktion das Verhalten verändern kann. René hatte den Auftrag, den Zugang zur Wahlkabine zu regeln. Zuerst machte er dies durchaus pflichtbewusst, steigerte sich aber zunehmend in die Rolle hinein: Er schubste Schüler*innen zurück, die auch nur einen halben Fuß über die von ihm zu überwachende Wartelinie stellten, nahm eine herrische Pose ein und sprach die Schüler*innen mit Kommandostimme an, begann zu schubsen. Die Situation schaukelte sich auf, Schüler*innen provozierten René, in dem sie absichtlich die *rote Linie* übertraten oder einen Bogen um ihn machten und damit noch heftigeres Vorgehen seinerseits provozierten. Schließlich griffen andere Mitglieder der Wahlkommission ein, wiesen René zurecht und erreichten schließlich, dass er eine andere Aufgabe übernahm. (Forschungstagebuch Peterlini, 07.10.2020).

Die bisherige Darstellung mag nachvollziehbar machen, dass die Wahl des Schüler*innen-Parlaments schon für sich eine Einübung in demokratisches Handeln darstellt: Bereitschaft zur Mitwirkung, Klärung von Rollen und Zuständigkeiten, Besprechung von Aufgaben, Chancengleichheit bei der Vorbereitung und Durchführung der Wahl, Genauigkeit und Korrektheit bei der Stimmauszählung. Die Wahlergebnisse wurden in der Aula ausgehängt, in zwei Fällen war eine Stichwahl nötig. Erst danach war die Wahl des*der Schulsprecher*in möglich, wobei auch für diese Position zwei Wahldurchgänge nötig waren, bis Schulsprecher und Stellvertreter feststanden.

Schritt 3: Die Arbeit im Schüler*innen-Parlament

Das Schüler*innen-Parlament setzt sich aus allen Klassensprecher*innen und deren Stellvertreter*innen zusammen und tagt einmal im Monat. In der ersten Sitzung des Schülerparlamentes wurden die Rollen (Moderator und Schriftführer) unter dem Schulsprecher und dem Stellvertreter aufgeteilt. Ebenso wurden einige Kommunikationsregeln vereinbart, etwa, dass die Namen Dritter nicht genannt werden und dass sich alle gegenseitig ausreden lassen und möglichst nicht unterbrechen. Nachfolgend einige Themen, mit denen sich das Parlament befasste.

Automatenpreise

Dieses Thema kam in den ersten Sitzungen mehrmals. Die Schüler*innen bemängelten den Preis und die Qualität der Jause aus den Automaten. Es wurde inten-

siv darüber diskutiert, dass es dann besser sei, vor dem Schulbeginn zum Supermarkt um die Ecke zu gehen. Aufgrund einer Lücke in der Aufsichtspflicht durften die Schüler*innen während der Pausen nicht mehr zum Supermarkt. Zwei Mitglieder des Parlaments erklärten sich bereit, Informationen über andere Anbieter einzuholen. Der Schulsprecher und Veronika übernahmen es, beim Schulwart Informationen einzuholen.

*Veronika bittet mich, bei dieser Besprechung mitzugehen, da der Schulwart immer so streng sei und die Schüler*innen oft barsch anfare und nicht ernst nehmen. Ich willige ein und versuche mich, beim Treffen im Hintergrund zu halten. Wir stehen vor dem Büro des Schulwarts, Veronika ganz vorne, leicht dahinter der Schulsprecher, dann ich. Der Schulwart teilt Säfte aus und wirkt etwas gestresst. Er bittet uns hinein in sein Büro. Luis schildert das Anliegen. Er wird gleich vom Schulwart unterbrochen, weil dieser über uns hinweg den Postler anschnauzt, der sich hinter uns mit einem Paket aufgestellt hatte – er könne ihm das Paket gleich geben. Veronika schaut mich vielsagend an. (Forschungstagebuch Sandner, 06.11.2019)*

Die Auskunft des Schulwartes wurde im Schüler*innen-Parlament besprochen. Demnach seien die Schüler*innen-Zahlen an dieser Schule zu gering, so dass nur über die hohen Preise Gewinne zu erzielen seien. Es gebe auch keine alternativen Anbieter. Die Produkte, die über die Automaten verkauft werden, seien von der Gesundheitsabteilung des Magistrats vorgeschrieben worden und könnten nicht geändert werden. Die Recherche der zwei anderen Mitglieder des Schüler*innen-Parlaments erbrachten nur Hinweise auf Automatenanbieter aus Amerika.

WC-Protokoll

Mit dem WC-Protokoll beschäftigt sich das Schüler*innen-Parlament ausführlich fast eine ganze Sitzung lang. Aufgrund eines Vorfalles in den oberen Stockwerken – die WCs wurden offenbar absichtlich verdreckt – hat die Schulleitung ein WC-Protokoll angeordnet. In jeder Klasse liegt nun ein Protokoll auf, in dem vermerkt wird, wie oft eine Person aufs Klo geht. Schüler*innen beklagen, dass man teilweise nur einmal am Vormittag aufs Klo darf. Je nach Lehrperson werde es einmal strenger und einmal weniger streng gehandhabt.

*Es wird heftig diskutiert. Einige regen sich darüber auf, dass es nicht ok ist, dass die WCs so dreckig hinterlassen werden. Die Mädchen argumentieren damit, dass es ja nicht so schwer ist, das WC sauber zu hinterlassen. Ein Schüler sagt: „Die Putzfrauen sind dafür da, um das weg zu putzen.“ Sie hätten sich diesen Beruf schließlich ausgesucht, daher wären sie ja selber schuld. An dieser Stelle greife ich ein, weil ich das nicht stehen lassen wollte. Ein anderer Schüler findet das Thema des Stuhlganges so toll und witzig, dass er seiner Phantasie freien Lauf lässt. Er wird von einigen Schüler*innen zurechtgewiesen, dass er solche Kommentare lassen solle. (Forschungstagebuch Sandner, 26.11.2019)*

Sommerfest

Das Schüler*innen-Parlament befasst sich mit der Information, dass die Schulleitung – in diesem Jahr neu besetzt – kein Sommerfest zulassen will. Die Schüler*innen dagegen möchten es. Im Schüler*innen-Parlament entstehen Gedanken, wie das Fest finanziert werden könnte und was es alles dafür brauche. Begeisterung kommt auf, mehrere Schülerinnen setzen sich engagiert ein. Schließlich wird die Abhaltung des Sommerfestes einstimmig beschlossen, der Beschluss und die Ideen zur Durchführung werden der Schulleitung mitgeteilt. Diese reagiert beeindruckt und ist bereit, das Sommerfest zuzulassen. Durch die Covid-19-Maßnahmen kommt es nicht mehr dazu.

5 Reflexion und Ausblick

Die Schlussfolgerungen aus den rund sieben Monaten der Projektphase im Schuljahr 2019/20 können nur ambivalent sein. Zum einen war (und ist) in dieser Schule das Schüler*innen-Parlament ausdrücklich gewünscht, im abschließenden Fokusgruppengespräch Ende Juni 2020 sprachen sich auch skeptische Lehrkräfte für die Fortsetzung aus. Zugleich war die Sorge spürbar, das Projekt *Demokratie* nicht außer Kontrolle geraten zu lassen und möglichst sicherzustellen, dass Vorzugs- oder auch Lieblingsschüler*innen gewählt würden, während ungewünschte Kandidat*innen teilweise direkt oder indirekt verhindert werden sollten. Umgekehrt hatten auch die Schüler*innen immer wieder den Wunsch, dass das Projektteam seine privilegierte Position einsetze, um für ihre Anliegen zu sprechen, statt selbst *für sich* zu sprechen (Peterlini 2016, S. 226 in Anlehnung an Spivak 2008). Die Sogkraft der hierarchischen Struktur erwies sich als sehr mächtig: „Die Einstellung von Lehrpersonen in Bezug auf die Schüler*innen ist genauso starr, wie das Muster der Schüler*innen in Bezug auf die Lehrpersonen und Autoritäten.“ (Forschungstagebuch Sandner, 20.09.2019).

Die Frage der Autorität als Mittel der Herstellung von Arbeitsfähigkeit begleitete das Forschungsteam durch das ganze Projekt, auch in Bezug auf die eigene Haltung:

*Wie viel Verantwortung muss abgegeben und zugetraut werden, und wie viel muss auch übernommen werden? Wir haben das Glück, dass wir nicht benoten müssen. Von Beginn des Projektes an war unsere Haltung, dass im Schüler*innen-Parlament der Raum für die Schüler*innen gegeben ist, dass sie Erfahrung machen sollen, sich ausprobieren sollen, auch die Erfahrung machen dürfen, dass man scheitern kann. Zu Beginn sind wir Coaches und ziehen uns mit der Zeit immer mehr zurück. Ein Schüler sagte im Interview, dass er sich von mir mehr Konsequenz gewünscht hätte, also wenn ein*e Mitschüler*in sich nicht benimmt, dann hätte ich sie nach einer Ermahnung aus dem Raum schicken müssen. Im Parlament gab es auch immer wieder Blicke zu mir, Abwarten, ob ich denn nicht endlich einmal eingreife. (Forschungstagebuch Sandner, 02.07.2020)*

Nachfolgend eine Vignette, in der die Frage der Führung von beteiligten Schülern selbst geregelt wird, nachdem zuvor die Blicke eher nach einer Intervention des Forschungsteams gerufen hatten:

Emanuel sitzt leicht nach hinten gelehnt auf dem Lehrstuhl und blickt in die Runde. Seine Augen gehen schnell hin und her. Immer wieder schaut er mich an. Er wartet. Die Klasse ist unruhig. Es wird gemurmelt. Falco schmeißt einen Zettel von hinten nach vorne. Emanuel reagiert nicht. Immer wieder sieht er mich an. Plötzlich steht Ali auf. Er geht mit festen Schritten nach vorne und fordert mit einer Handbewegung Emanuel auf aufzustehen. Emanuel steht ohne zu zögern auf und geht zu einem leeren Platz. Er zieht den Stuhl aus der Bank und lässt sich in den Stuhl fallen, seine Arme verschränkt er vor sich. Ali setzt sich kerzengerade hin. Seine Finger verschränkt er ineinander und legt seine Hände auf den Tisch. Er schaut mit einem festen und ruhigen Blick in die Runde. Die Augen bewegen sich langsam von einem zum anderen. Sein Blick bleibt bei Falco stehen. Mit lauter Stimme sagt er: „Falco, tu die Ohrstöpsel raus“ – Falco, der sich mit dem Stuhl an der Wand angelehnt hat, kippt mit dem Stuhl nach vorne und sagt: „Ich hab’ keine Ohrstöpsel drin“ „Tu sie raus“ – „Ich hab keine drin“, seine Stimme bricht etwas. Falco nimmt die Kapuze ab. Man sieht, dass er keine Ohrstöpsel im Ohr hat. Ali sagt mit lauter und fester Stimme: „Und jetzt Ruhe“. Es ist mit einem Mal still in der Klasse. (Vignette 02)

Der Stuhl der Lehrkraft würde Emanuel zwar ermächtigen, die Führung in der Sitzung auszuüben, aber die Vignette vermittelt das Gefühl, dass er sich darauf nicht sonderlich wohlfühlt. Seine Blicke wirken, so wie sie beschrieben sind, als eher unsicher und hilfeschend, auf die Provokation der nach vorne geworfenen Zettel reagiert er nicht. Emanuel sitzt zwar auf dem Stuhl der Lehrkraft, aber er handelt nicht so, wie eine Lehrperson es tun würde. Eine Rollenerwartung, die nicht erfüllt wird? Dann eine plötzliche Wendung, als Ali auf den Plan tritt – mit einer Autorität einfordernden und sicheren Auftreten verjagt er Emanuel aus seiner Position und nimmt diese nun selbst ein. Aus demokratischer Perspektive könnte es ein Putsch sein, den sich Emanuel gefallen lässt. Ali übernimmt die Führungsposition auf eine disziplinierte, beinahe in Stimme und Gestus militärisch wirkende Weise – er strahlt die Disziplin aus, die von einer Lehrperson erwartet wird, und setzt sich mit Nachdruck auch gegen Falco durch. Die Gruppe reagiert auf die neue Situation, es ist still in der Klasse. In der Spiegelung des Schüler*innen-Verhaltens zeigen sich eingespielte Muster von Autorität und Hierarchie, von Disziplinierung und Ordnungsherstellung – Emanuel blieb letztlich in der Rolle des an das System Schule angepassten Schülers, passiv, wenig gelaunt, Verantwortung zu übernehmen; Ali tut dies dann, wenn auch eher im Habitus von Herrschaftsausübung denn in einer basisdemokratischen Vorgangsweise.

Hemmend für die Herausbildung demokratischer Selbstverständnisse und Praxen im Schüler*innen-Parlament ist wohl das Rollenverständnis zwischen Lehrkräften und Klassensprecher*innen. Diese sind, in der eingeübten Praxis des Schulalltags, für die Lehrkräfte – positiv gesprochen – so etwas wie die rechte

Hand des Klassenvorstandes; wahrgenommen wird dies eher so, dass sie als Laufburschen und -mädchen dienen.

*Also die Frau Lehrerin in Mathe hat halt gsagt, dass i aufpassen soll auf die Klasse während wä- während sie weg ist, weil die Kinder sind meistens gern laut sind, wenn i etwas aufschreib kommen die Kinder bei mir, schauen alle eine, sag i gehts weg, weil i gredet hab schreiben die mi auf der Tafel aufe, kummt die Frau Lehrerin die Mathelehrerin danach ehm hab i halt aufgezählt und die Kinder ham ham, dann ham sich dann so angepisst angefühlt, die sind dann voll angepisst gwesen. (Interview Schüler*innen, Zeile 468–474)*

Als langer Arm und Aufpasser*in der Lehrkräfte werden die Klassensprecher*innen um ihre politische Vertretungsrolle gebracht. Zum einen fühlen sie sich der Autorität – der Lehrkraft – verpflichtet: „Ich hab’ halt die Verantwortung wenn die Lehrerin mir etwas aufträgt“ (Interview Schüler*innen, Zeile 499). Zum anderen ziehen sie den Argwohn ihrer Mitschüler*innen auf sich, die sie ja eigentlich im Parlament vertreten sollten.

Eine da und dort schmerzhaft, wenn auch zu erwartende Erfahrung war, dass Demokratie nicht die Abwesenheit von Machtstrukturen und Autorität bedeutet, sondern dass politische Entscheidungen von Rahmungen, Rollenbildern und Hierarchien beeinflusst sind. Die hier beschriebene Phase des Projektes kann deshalb auch nicht danach bewertet werden, ob und in welchem Maße Demokratie wirklich gelungen ist. Wichtiger ist die Rückbesinnung darauf, worum es ging: um das Erproben von Demokratie innerhalb gegebener Machtstrukturen und der solcherart eingegrenzten Spielräume. Oder noch offener formuliert: um das Einüben politischer Verantwortungsübernahme durch die Schüler*innen, deren Wert nicht am Erfolg, sondern an den dabei entstehenden Lernprozessen gemessen werden muss. Allein schon Rollenklärungen unter den Schüler*innen selbst, die Anmahnung notwendiger Kommunikations- und Verhaltensregeln ohne externe Eingriffe stellen ein Lernen dar. Und da, wo das Projektteam an seine Grenzen kam oder sich zum Intervenieren veranlasst sah, war auch dies ein Lernen über die eigenen Verhaltensweisen, Rollenmuster und Erwartungshaltungen, wenn etwa von der Vorstellung, lediglich Coach und Begleitung des Prozesses zu sein, abgewichen wurde und doch eine Steuerungs- oder Kontrollfunktion übernommen wurde.

Auf die eingangs diskutierte Skepsis Kupffers (1984) zurückkommend, zeigen sich hier Grenzen und Potenziale des Projektes: Da, wo es das Funktionieren eines Modells durchsetzen möchte, stellt sich das befürchtete repressive Festhalten an vorgegebenen Überzeugungen schneller ein, als es den Beteiligten im Handeln bewusst ist. Das Lernen an solchen Situationen ist nachgängig, es ist – nach Dewey – das reflexive Zurückgehen von der gemachten Erfahrung auf das Problem, das diese Erfahrung bedingt hat (Dewey 1993 [1916], S. 194–206). Das Brüllen in der Klasse könnte dann, in einer solchen Reflexion, als Ausdruck einer Erfahrung verstanden werden, die auf das Problem verweist, das die Erfahrung ausgelöst hat: nämlich genau jene durch Autorität hergestellte Ordnung zu vermissen,

die durch das Projekt demokratisiert werden sollte. Es ist ein Lernen, dass Demokratie – oder besser: politische Verantwortungsübernahme – kein fertiges Ergebnis, sondern ein Prozess ist, der ständigen Mühens bedarf, der ohne Momente des Scheiterns und der Ohnmacht nicht zu haben ist, weil er ansonsten nur auf hierarchische Machtdurchsetzung vertrauen müsste. Was wäre geschehen, wenn nicht gebrüllt und des Raumes verwiesen worden wäre? Hätten die Teilnehmendem am Workshop zu einer eigenen Ordnung gefunden? – Vielleicht ja, vielleicht nein. Das Lernen besteht nicht in der sicheren Antwort darauf, sondern im Aufwerfen der Fragen in der Reflexion auf das wahrgenommene Problem.

Die Potenziale des Projektes zeigen sich da, wo Schüler*innen ihre üblichen Verhaltensweisen und Rollenbilder auch nur leicht dehnen, teilweise aber auch überschreiten. Es sind Erfahrungen der Ermächtigung in Übernahme politischer Verantwortung für die eigene Schule und für das eigene Selbstverständnis als Schüler*in. Das Sommerfest, schlussendlich nicht mehr durch das Nein der Schulleitung, sondern nur durch die Pandemie als höhere Gewalt verhindert, könnte eine Sternstunde politischer Meinungsbildung und Durchsetzung sein, indem die Schüler*innen dem Veto nicht nur Widerständigkeit, sondern auch Fantasie und Konzeptarbeit entgegenstellten. Es stellt ein Versprechen dar, dass politisches Handeln in der Schule möglich ist.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Vierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baur, S., & Peterlini, H. K. (Hrsg.) (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Bradbury, H., & Reason, P. (Eds) (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Dewey, J. (1985 [1916]). *Democracy and Education. The Middle Works 1899–1924*, Bd. 9, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1993 [1916]). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Hrsg. und mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers). Weinheim, Basel: Beltz.
- Emery, M., & Purser, R. E. (1996). *The Search Conference: A Powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action*. San Francisco.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. (1997). Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In M. Horkheimer, & Th. Adorno (Hrsg.), *Dialektik der Aufklärung. Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Bd. 3* (S. 141–191). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1997).
- Jösting, S., & Seemann, M. (Hrsg.) (2006). *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Kupffer, H. (1984). *Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Lewin, K. (1948). Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. In K. Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (S. 278–298). Bad-Neuheim: Christian-Verlag.
- Lewin, K. (2012 [1963]). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Göttingen: Hogrefe.
- Merkel, P. (Hrsg.) (2015). *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3>
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 505–514. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x>
- Oelkers, J. (1999). The Origin of the Concept of „Allgemeinbildung“ in 18th Century Germany. *Studies in Philosophy and Education* (18), 25–41. <https://doi.org/10.1023/A:1005131203479>
- Oelkers, J. (2020). Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 39. Wien. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-39/03_oelkers.pdf
- Peterlini, H.K. (2016). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Erfahrungsorientierte Bildungswissenschaft Bd. 1. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, H. K. (2017). Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen und szenische Darbietung. In M. Schratz, M. Ammann, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*, Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 3 (S. 41–60). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, H. K. (2019). Sprache und Bildung. In J. Donlic, G. Gombos, & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrations-sprachen* (S. 40–59). Klagenfurt-Celovec, Meran: Drawa & Alpha Beta.
- SchOG BGBl 242/1962. Rechtsinformationssystem des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 23.03.2021. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- SchUG BGBl 472/1986. Rechtsinformationssystem des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 09.11.2020. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Ribolits, E. (1997). *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalver zweckung des Menschen im Post-Fordismus*. Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage. München, Wien: Profil.
- Sandner, I. & Steiner, P. (2018). *Demokratie Leben und Lernen in der Schule*. (unveröffentlichte Bachelorarbeit). Alpen Adria Universität Klagenfurt.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Sinhart-Pallin, D., & Stahlmann, M. (2000). Illusionen der Pädagogik. In H. Kupffer, J. Schiedeck, D. Sinhart-Pallin, & M. Stahlmann (Hrsg.), *Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung* (S. 7–13). Weinheim-Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag.
- Spivak, G. Ch. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Mit einer Einführung von Hito Steyerl. Texte zur Theorie der politischen Praxis 6. Wien: Turia + Kant.

Tellaroli, L. (2007). Über die Phantasie. In W. Eykmann, & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogische Tugenden. Winfried Böhme zum 22. März 2007* (S. 99–116). Würzburg: Königshausen & Neumann.